



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Spesialpedagogikk deltid
MSPMAS-D_1

Vårsemesteret, 2024

Forfatter: Ruth Marie Kjeldsen

Veileder: Elisabeth Brekke Stangeland

Tittel på masteroppgaven: Bak Bokstavene: Utforsking av Sammenhengen Mellom Lese- og Skrivevansker og Skolefravær.

Engelsk tittel: Behind the Letters: Exploring the Connection Between Reading and Writing Difficulties and School Absenteeism.

Emneord:
Skolefravær, skolevegning, skulk, skoleangst,
stress, dysleksi, lesevansker, skrivevansker,
språkvansker, anerkjennelse, bioøkologisk
systemteori, motivasjonsteori, mestring

Antall ord: 29 032

Antall vedlegg/annet: 6

Stavanger, 26.05.2024
dato/år

Forord

Denne mastergraden markerer slutten på en lang og personlig reise. Studietiden har vært en periode hvor jeg ikke bare har utviklet dypere innsikt i mine barns skoleutfordringer, men også en tid for selvrefleksjon og personlig vekst. Jeg vil aldri glemme øyeblikket da min lærer på videregående tok meg til side etter en norsktime og uttrykte, med både omsorg og alvor, en mistanke om at jeg kunne ha dysleksi. Selv om innholdet i arbeidet mitt var på et høyt nivå, var det skriftlige uttrykket på en god dag ikke bedre enn middelmådig på grunn av omfattende skrivefeil. Jeg husker følelsen av skam og frykt for å ha blitt "avslørt", etter å ha trodd jeg var dyktig til å skjule mine vansker. Jeg bortforklarte skrivefeilene med at engelsk var mitt morsmål, selv om jeg innerst inne visste sannheten, men var uvillig til å innrømme den for meg selv eller andre. Jeg ble aldri formelt utredet for dysleksi; i stedet arbeidet jeg enda hardere og mer intensivt med å memorere ordbilder og støtte meg på en svært god langtidshukommelse. Jeg fullførte videregående med en sterk karakter i norsk og trodde jeg hadde bevist at jeg ikke hadde dysleksi, at jeg ikke var «dum». Men karakteren skjulte den enorme innsatsen og angsten jeg følte før og under eksamen, og hvor mye det kostet meg å kompensere for mine utfordringer.

Jeg har reflektert over hvordan livet mitt kunne ha vært annerledes hvis disse vanskelighetene hadde blitt anerkjent. Jeg har kjent på angst hver gang jeg har begynt på et nytt studium, plaget av følelsen av ikke å høre hjemme, av ikke å strekke til, og frykten for ikke å mestre. Nå sitter jeg her med en masteroppgave, en prestasjon min mor, som selv var lærer, aldri ville ha forestilt seg at jeg kunne oppnå. Denne oppgaven er derfor dypt personlig, da jeg har erfart hva det innebærer å leve med skjulte lærevansker, og jeg har sett hvilken effekt lærevansker har hatt på mine barn.

Studietiden er en krevende tid, ikke bare for en selv, men for hele familien og ikke minst venner jeg har måtte til tider velge bort til fordel for studiearbeid. Takk for forståelse. Jeg føler på en uendelig stor takknemlighet overfor min familie som har støttet meg gjennom disse årene, først to år deltid praktisk pedagogisk utdanning og deretter fire år deltid spesialpedagogikk. Takk til min veileder for verdifulle bidrag og for å ha tillit til at jeg ville klare å avslutte oppgaven i tide. Og til alle som har hatt tro på meg, selv når jeg tvilte, jeg er dypt takknemlig for deres støtte gjennom årene.

Sola, mai 2024

Ruth Marie Kjeldsen

Norsk sammendrag

Bakgrunn og formål

Valget av tema for denne studien ble inspirert av en tidligere studie jeg gjennomførte høsten 2021. I løpet av denne studien oppdaget jeg at alle elevene ikke bare hadde alvorlig skolefravær (SF), men de hadde alle vansker knyttet til lese- og skriveferdighetene. Dette vekket min interesse for å utforske en mulig sammenheng mellom SF og lese- og skrivevansker (LSV) nærmere. Det er forsket en del på både LSV og SF. Allikevel klarte jeg i liten grad å finne forskning som tok for seg avgrensede problemstillinger knyttet til en sammenheng mellom lesing, skriving og skolefravær. Problemstillingen jeg derved ønsket å undersøke i denne studien var om en kunne finne en slik sammenheng.

Metoder og kilder

For å adressere den aktuelle problemstillingen, ble det anvendt en hurtigoversikt som metodisk tilnærming. Dette er en forenklet versjon av en systematisk gjennomgang. Denne metoden tilbyr en komprimert form for systematisk litteraturgjennomgang innenfor et definert område, avgrenset av et konkret forskningsspørsmål og klart spesifiserte kriterier for inkludering og ekskludering. Søk ble utført i ulike databaser og manuelt, noe som resulterte i identifisering av 1 172 studier. Av disse ble ni studier nøye utvalgt for å inkluderes i analysen.

Fun

Analysen viste en klar sammenheng mellom leseferdigheter og skolefravær. Både utviklingen av skolefravær og lese- og skriveferdigheter har en kurvlineær utvikling. Det er i førskolen og på 1. trinn det er høyst fravær og denne avtar for så å stabilisere seg på 3. trinn før den øker markant fra 5. til 6. trinn. I likhet har lese- og skriveutviklingen en kurvlineær utvikling der det kreves mye i begynneropplæringen da elevene skal lære seg avkoding og igjen på mellomtrinnet da leseforståelse krever gode språklige ferdigheter. Det er også en lineær sammenheng mellom skolefravær og manglende leseferdigheter og denne utviklingen fortsetter selv ut over grensen på 10% fravær som er regnet som grensen for bekymringsfullt fravær. I tillegg viser studien at fraværets effekt på leseferdighetene er kumulative. Særlig utsatt er gruppen med neurobiologiske tilstander slik som ADHD og autisme.

Nøkkelord: SF, skolevegring, skulk, lesevansker, skrivevansker, dysleksi og språkvansker.

English abstract

Background and Purpose

The choice of topic for this research was inspired by a previous study I conducted in the fall of 2021. I then discovered that all the students not only had worrisome school absenteeism, but they also had difficulties related to reading and writing skills. This piqued my interest in exploring a possible link between school absenteeism and reading and writing difficulties more closely. Even though there is a vast number of studies on literacy and absenteeism, it was difficult to find research that addressed a connection between reading, writing, and school absenteeism. The research question I therefore wanted to investigate in this study was whether there could be a link between reading and writing difficulties and school absenteeism.

Methods and Sources

To address the research question, a rapid review was used as the methodological approach. This is a simplified version of a systematic review. This method offers a condensed form of systematic literature review within a defined area, limited by a specific research question and clearly specified criteria for inclusion and exclusion. Searches were conducted in various databases and manually, resulting in the identification of 1,172 studies. Of these, nine studies were carefully selected to be included in the analysis.

Findings

The analysis showed a clear connection between reading skills and school absenteeism. Both the development of school absenteeism and reading and writing skills have a curvilinear progression. It is in preschool and 1st grade that there is the highest absenteeism, which then decreases and stabilizes by 3rd grade before increasing significantly from 5th to 6th grade. Similarly, the development of reading and writing skills has a curvilinear progression, requiring a lot in the initial training as students are to learn decoding skills, and again in the middle grades as reading comprehension requires good linguistic skills. There is also a linear relationship between school absenteeism and lack of reading skills, and this development continues even beyond the 10% absenteeism threshold, which is considered worrisome absenteeism. In addition, the study shows that the effect of absenteeism on reading skills is cumulative. Particularly vulnerable is the group with neurobiological conditions such as ADHD and autism.

Keywords: school absenteeism, school refusal, truancy, reading difficulties, writing difficulties, dyslexia, language disorders.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning og problemstilling.....	7
1.1 Presentasjon av tema.....	7
1.2 Tidligere forskning på området.....	9
1.3 Studiens hensikt og formål	10
1.5 Avgrensning.....	10
1.6 Problemstilling – forskningsspørsmål.....	10
1.7 Oppgavens oppbygning.....	11
2. Teoretisk innramming.....	12
2.1 Begrepsavklaring og definisjoner	12
2.1.1 Lese- og skrivevansker.....	12
2.1.2 Skolefravær.....	20
2.2 Bioøkologisk utviklingsmodell av Urie Bronfenbrenner	24
2.2.1 Systemnivå i den bioøkologisk modellen	25
2.2.2 Mikro- og mesosystemet.....	26
2.2.3 Ekso- og makrosystemet.....	26
2.2.4 Kronosystemet.....	26
2.2.5 Person, prosess, kontekst og tid.....	27
2.3 Anerkjennelsesteori av Axel Honneth	28
2.3.1 Annerkjennelsens tre former	29
2.3.2 Kjærlighet i den private sfæren nærer selvfølelsen	30
2.3.3 Rettigheter i den rettslige sfæren nærer selvrespekt.....	32
2.3.4 Solidaritet i den sosiale sfæren nærer selvtillit	35
2.4 Motivasjonsteoretiske perspektiver.....	38
2.4.1 Motivasjonskilder	38
2.4.2 Motivasjonsteori i et sosiokulturelt perspektiv	39
2.4.3 Motivasjonsteori i et kognitivt og humanistisk perspektiv	40
2.4.4 Selvbestemmelsesteori	43
2.4.5 Målorientert- og mestringsorientert læringsmiljø.....	44
3. Metode	46
3.1 Beskrivelse av hurtigoversikt.....	46
3.2 Inklusjonskriterier	46

3.3	<i>Litteratursøk</i>	48
3.4	<i>Utvelgelse av studier</i>	49
3.5	<i>Vurdering a risiko for systematisk skjevhet</i>	50
3.6	<i>Datainnhenting, sortering og analysestrategi</i>	52
3.7	<i>Etiske vurderinger</i>	53
3.8	<i>Studiens kvalitet</i>	53
3.8.1	Validitet	53
3.8.2	Reliabilitet	54
3.8.3	Generaliserbarhet	54
4	Resultater	56
4.1	<i>Resultatet av litteratursøk</i>	56
4.2	<i>Oversikt over inkluderte studier</i>	57
	Amundsen og Møller 2022 – <i>Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig SF</i>	59
	Ansari & Gottfried, 2021 – <i>The grade-level and cumulative outcomes of absenteeism</i>	59
	Ansari & Pianta, 2019 – <i>School absenteeism in the first decade of education and outcomes in adolescence</i>	60
	Aucejo & Romano, 2016 – <i>Assessing the effect of school days absences on test score performance</i>	60
	Gershenson et al., 2015 – <i>Are student absences worth the worry in U.S. primary schools?</i>	61
	Gottfried 2019 – <i>Chronic absenteeism in the classroom context: effects on achievement</i>	62
	Gubbels et al., 2019 – <i>Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review</i> . ..	62
	May et al., 2022 – <i>Attainment, attendance and school difficulties in UK primary schoolchildren with probable ADHD</i>	63
	Simon et al., 2020 – <i>Elementary absenteeism over time: A latent class growth analysis predicting fifth and eighth grade outcomes</i>	64
4.3	<i>Systematisk kartleggingsoversikt – LSV og SF i NVIVO</i>	65
5	Diskusjon	66
5.1	<i>Er det en sammenheng mellom skolefravær og lese- og skrivevansker?</i>	69
5.1.1	Kan lese- og skrivevansker være en risikofaktor for senere skolefravær?	72
5.1.2	Hvor tidlig i utdanningsløpet kan vi se lese- og skrivevansker som en risikofaktor for skolefravær?	75
6	Avslutning	78
6.1	<i>Konklusjon</i>	78

6.2	<i>Videre forskning</i>	80
Referanser		83
Vedlegg 1 – Oversikt over inkluderte studier		96
Vedlegg 2 – Sammendrag av studiene		99
Vedlegg 3 – Validitet, reliabilitet og overførbarhet		115
Vedlegg 4 – PICO analyse		116
Vedlegg 5 – NVIVO 14 analyse		117
Vedlegg 6 – School Refusal Assessment Scale-Revised (C) (for barn)		121

1. Innledning og problemstilling

1.1 Presentasjon av tema

Rett til opplæring, tilpasset undervisning og spesialpedagogisk hjelp

I løpet av høstsemesteret 2021 utarbeidet jeg en kvalitativ studie fokusert på elever som hadde et bekymringsfullt, høyt og vedvarende skolefravær (SF) (Kjeldsen, 2021). Studien inkluderte syv foreldre som representerte ni barn. Mitt forskningsspørsmål tok for seg hvordan foreldrene til barn med alvorlig SF opplevde å bli møtt med anerkjennelse av skolen når de uttrykte bekymring for sine barns faglige vansker. Resultatene viste at alle de involverte elevene strevde med lese- og skriveferdighetene og disse vanskene ble identifisert forholdsvis sent på mellomtrinnet (Kjeldsen, 2021, s.11-12). Foreldrene opplevde at skolen verken implementerte remedierende eller kompensatoriske tiltak i møte med disse elevene når vanskene var avdekket, og de opplevde mindre anerkjennelse fra skolen desto yngre elevene var, og i hvilken grad læreren hadde spesialpedagogisk kompetanse (Kjeldsen, 2021, s.11-12). Disse funnene korresponderer med tidligere observasjoner om en tendens i grunnskolen til å innta en "vente-og-se" tilnærming når det gjelder lese- og skrivevansker (LSV) (Statped, 2023). Basert på resultatene fra studien jeg utførte i 2021, bestemte jeg meg for å endre spesialiseringsområde fra inkludering til LSV. Min intensjon var å utforske nærmere forbindelsen mellom bekymringsverdig fravær i skolen og problemer med lesing og skriving.

Skolens ansvar for å fremme utviklingen av lese- og skriveferdigheter omfatter flere sentrale ansvarsområder, herunder systematisk opplæring i lese- og skriveferdigheter, tilrettelegging av undervisningen, stimulering av leseglede, tidlig intervensjon ved elevens vansker, tilgang til ressurser, tilpasset opplæring og samarbeid med foreldre for å fremme gunstige utviklingsmuligheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, Opplæringslova, 1998). I samsvar med opplæringsloven (1998) §1-3, har skolen plikt til å tilby tilpasset opplæring til alle elever, og elever som ikke oppnår tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen har rett til spesialundervisning i henhold til opplæringsloven (1998) §5-1. Videre pålegger opplæringsloven (1998) §1-4 skolen til å gi intensiv opplæring til elever fra 1. til 4. trinn som står i fare for å sakke akterut i lesing og skriving, inntil tilfredsstillende progresjon er oppnådd. Lovgivningen legger dermed til rette for at alle elever, uavhengig av funksjonsevne, skal kunne utvikle adekvate lese- og skriveferdigheter, men denne muligheten har liten verdi om elevens vansker ikke blir identifisert.

I høst ble det rapportert om det såkalte "Nye PISA-sjokket", som avspeiler norske femtenåringers leseferdigheter (Jensen et al., 2022; Udir, 2023a, OECD, 2023). Resultatene viser en nedgang i leseferdigheter, med en økning i andelen lavt presterende elever (under mestringsnivå 2) fra 19 % til 27 % mellom 2018 og 2022 (Jensen et al., 2022, s.5, 12, 33). Disse svake resultatene plasserer Norge dårligere enn samtlige nordiske land, med unntak av Island (Jensen et al., 2022, s.5). Nedgangen i leseferdigheter ble allerede observert i 2015, før COVID-19-pandemien. Videre viser undersøkelsen en økning i gapet mellom de mest og minst dyktige elevene, hvor Norge kun deler denne situasjonen med åtte andre land (Jensen et al., 2022, s.13, 33). Ifølge studien utført av Chamberlain og Median (2020, s.260) ser de en nedadgående trend i forhold til elevers leseferdigheter i både Australia og New Zealand, samtidig som SF øker. Deres analyse indikerer at de mest effektive intervensjonene for å forbedre leseferdigheter vil ha som mål å øke elevenes skolenærvær. Elever som opplever vansker med lesing kan utvikle et negativt emosjonelt forhold til lesing, da det forventes høy mestring av omgivelsene, noe som kan føre til redusert motivasjon og interesse for lesing. Den manglende mestringen kan resultere i en «nedadgående spiral av frustrasjon» og tap av troen på egne evner, noe som kan påvirke barnets læringsengasjement og selvbilde negativt (Jordet, 2020, s.51).

I skoleforskningen de siste fem årene har det vært økende bekymring knyttet til flere skolerelaterte forhold. Dette inkluderer en forverring av elevenes lese- og skriveferdigheter, økt uro i klasserommet med mindre respekt for lærerne, økende reaktiv aggresjon på stadig lavere trinn, forringet psykisk helse blant barn, og økende SF (Bang, et al., 2024; Chamberlain & Medina, 2020, s. 243; Manger et al., 2008, s.107; Solberg og Ødegård, 2021; Udir, 2023b). Det har også vært økt oppmerksomhet i litteraturen og forskningen på betydningen av en god elev-lærerrelasjon og et godt skole-hjemsamarbeid (Befring & Moen, 2017, s.101; Imsen, 2016, s.458; Nordahl m.fl., 2018, s.73). Dessverre viser forskningen at elever med svake faglige og sosiale ferdigheter opplever mindre og dårligere samarbeid mellom hjem og skole, til tross for at denne gruppen profiterer mest på et slikt samarbeid (Kristiansen, 2014, s.41; Nordahl, 2018, s.73; Westergård, 2013, s.105-107). Det er avgjørende å etablere gode relasjoner mellom eleven og det støttende nettverket rundt eleven, samt å skape et samarbeidsklima preget av tillit, for å forebygge risiko for utenforskap, atferdsvansker og lærevansker (Jordet, 2020, s.53). Dessverre viser også forskningen at elever med faglige og/eller sosioemosjonelle vansker i mindre grad opplever å bli møtt med raushet, anerkjennelse og omsorg, til tross for at de har størst behov for en god relasjon til læreren (Idsøe et. al., 2016, s.291-293; Jordet, 2020, s.53; Thuen, 2008, s.175).

Forskningen fremhever en sterk sammenheng mellom elevers opplevelser av utilstrekkelig støtte og omsorg i skolen og deres faglige problemer, noe som peker på en dyptgående forbindelse mellom disse faktorene (Jordet, 2020, s. 53; Havik, 2023, s.183; Enstad et al., 2023). Utdanningsinstitusjoner som legger vekt på å utvikle elevers følelse av å mestre, som gir en følelse av mening, trygghet og samhørighet, som oppmuntrer til aktiv deltakelse, som forsterker fellesskapsfølelsen, og som støtter elevenes selvrespekt og identitetsutvikling, vil bidra til elevens trivsel, utvikle deres faglige ferdigheter og forbedre deres mentale helse (Jordet, 2020, s. 23). På den annen side, påpeker Jordet (2020) at skoler som neglisjerer disse områdene, kan være medvirkende til psykiske problemer, og han mener at det er nettopp på disse punktene mange skoler i dag ikke møter elevenes behov (Jordet, 2020, s.53).

1.2 Tidligere forskning på området

I løpet av de siste ti årene har forskere vist vedvarende interesse rundt problemer relatert til lese- og skriveferdigheter og SF. En rekke studier viser at det er en sammenheng mellom LSV og forhold knyttet til mental helse, men få studier har imidlertid utforsket sammenhengen mellom SF og LSV (Manger et al., 2008, s.121). Da jeg undersøkte den nyeste vitenskapelige litteraturen, mellom 2016-2023, for å finne forskning som ser på en mulig sammenheng mellom LSV og høyt SF, fant jeg et tydelig gap i antall nylig utgitte studier som eksplisitt tar for seg dette mulige årsaksforholdet. Dette er forståelig, ettersom forskning på SF indikerer at det ikke er en enkeltstående faktor, men snarere en kompleks samling av gjensidig påvirkende faktorer som bidrar til å skape og vedlikeholde fraværet (Kearney et al., 2023). Ulik forskning på LSV har vist at slike vansker kan ha en stor betydning for elevens psykiske helse og skolenærvær, samtidig som forskning på SF har vist at slikt fravær kan virke inn på elevens utvikling av faglige ferdigheter (Ansari & Gottfried, 2021, s.549; Manger et al., 2008, s.121; Maughang & Langton, 2008, s.111-112).

Under min gjennomgang av faglitteraturen fant jeg kun én artikkel som nylig var utgitt og som tok for seg temaet SF i sammenheng med lærevansker i Norge (Amundsen & Møller, 2022). Det er forståelig at det ikke er omfattende forskning på dette området, gitt vanskelighetene med å etablere årsakssammenhenger innenfor det pedagogiske feltet, noe som blir enda mer komplekst for elever med omfattende fravær (Ansari & Gottfried, 2021, s.550). Det er også problematisk å klargjøre årsak og virkning, selv om det kan antas at det foreligger en tosidig påvirkning (Kearney et al., 2023, s.3). Videre er det en mangel på

enighet om definisjonen av SF, noe som gjør det utfordrende å operasjonalisere dette fenomenet (Heyne, et al., 2019, s.10). Kearney og González (2022) har kritisert tidligere forskning for deres manglende kvalitet og påpeker at disse studiene har problemer med pålitelighet, konstruktvaliditet og integritet (Kearney & González, 2022, s.3). Med andre ord gjenstår det mye arbeid før vi fullt ut forstår SF hvorpå vi kan utvikle effektive tiltak for de elevene som er berørt (Eklund et al., 2022, s.95).

1.3 Studiens hensikt og formål

Denne studien har til hensikt å undersøke om det er en sammenheng mellom SF og LSV og hvilken betydning svake lese- og skriveferdigheter kan ha for elevens mestringstro og skolenærvær. Jeg håper at de funn jeg avdekker vil kunne tilby viktige perspektiver som kan påvirke pedagogiske tilnærminger og utdanningspolitikk, med mål om å støtte barns læringsprosesser og utvikling.

1.5 Avgrensning

Studier på området SF indikerer at det finnes en rekke individuelle faktorer som kan fungere som både risiko- og beskyttelsesfaktorer. (Gubbels, et al., 2019; Kearney et al., 2023, s.3). Denne studien setter søkelys på lese- og skriveferdigheter som en enkelt faktor som kan virke både som en risikofaktor og en forebyggende faktor (Høien, 2008, s.21-25). Studien tar for seg forskning på elever i barneskolen til og med 7. trinn. som har et alvorlig og høyt SF eller LSV. En ser hvilken effekt fravær kan ha på lese- og skriveferdighetene og utforsker hvordan utilstrekkelige ferdigheter på disse områdene kan være en driver av fravær.

1.6 Problemstilling – forskningsspørsmål

Oppgaven vil prøve å svare på følgende problemstilling: *Er det en sammenheng mellom lese- og skrivevansker og skolefravær?*

For å utforske om det kan være en sammenheng mellom lese- og skrivevansker og skolefravær har jeg stilt følgende forskningsspørsmål:

1. Kan lese- og skrivevansker være risikofaktor for senere skolefravær?
2. Hvor tidlig i utdanningsløpet kan vi se dette som en risikofaktor?

1.7 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven tar for seg ulike ferdigheter knyttet til lesing og skriving og hvordan mangler ved disse ferdighetene kan føre til LSV. Videre blir fenomenet SF belyst ut ifra dagens litteratur hvor ulike begreper, og konsensus rundt disse begrepene, blir problematisert. Jeg kommer deretter til å ta for meg kognitive og sosiokulturelle teorier som belyser tema som utvikling, læring og motivasjon. Dette teoretisk rammeverk danner grunnlaget for senere analyse og drøfting. I metodekapittelet har jeg beskrevet min tilnærming til utvelgelsen av forskningsartikler som blir inkludert i min videre analyse og drøfting. I drøftingskapittelet har jeg vurdert mine funn i lys av den tidligere presenterte teorien. Avslutningsvis reflekterer jeg over forskningsspørsmålet, de funn jeg har gjort og fremtidig forskning på feltet.

2. Teoretisk innramming

Formålet med en teoretisk innramming er å etablere et konseptuelt rammeverk som veileder forskeren i forståelsen og tolkningen av innsamlede data. Teoretisk innramming bidrar til å forankre forskningen i et etablert teoretisk perspektiv, og kan hjelpe til med formulering av hypoteser, identifikasjon av relevante variabler og forklaring av sammenhenger mellom fenomener (Krogtoft, 2018, s.34). I dette kapittelet vil jeg først klargjøre begrepene LSV og SF. Deretter vil jeg belyse ulike teoretiske perspektiver. Disse teoretiske rammene befinner seg i krysningpunktet mellom kognitivismen og sosiokulturelle teorier for utvikling og læring. Først vil jeg utforske Urie Bronfenbrenners bioøkologiske systemteori, som analyserer samspillet mellom ulike sosiale systemer og miljøer, samt hvordan endringer i ett system kan påvirke andre systemer. Deretter vil jeg, med utgangspunkt i anerkjennelsesteorien utviklet av Axel Honneth, undersøke betydningen av å erfare anerkjennelse i samspillet mellom ulike systemer, og hvordan dette påvirker individets utvikling. Til slutt vil jeg fremlegge en rekke teorier om motivasjon, med spesiell oppmerksomhet rettet mot kognitive og sosiokulturelle perspektiver, for å utforske de grunnleggende elementene som former enkeltpersoners adferd, drivkraft og engasjement.

2.1 Begrepsavklaring og definisjoner

Hensikten med begrepsavklaring i studier er å tydeliggjøre og definere sentrale begreper som brukes i forskningen, hvilket bidrar til å sikre klarhet og presisjon i kommunikasjonen av forskningsfunn, samt redusere risikoen for misforståelser eller tolkningsfeil (Lund & Haugen, 2006, s.112-113). Ved å tydeliggjøre definisjonene av begrepene som brukes, kan forskeren bidra til å styrke validiteten og påliteligheten til studien, samtidig som det legger grunnlaget for en felles forståelse blant forskere og lesere (Thagaard, 2018, s.172). Jeg vil nå se nærmere på hva som menes med LSV og hvordan vi forstår begrepet SF.

2.1.1 Lese- og skrivevansker

Flere teoretiske tilnærminger bidrar til innsikten i LSV. Disse tilnærmingene gir oss verktøy for å undersøke og tolke de sammensatte årsakene og uttrykksformene for slike vansker. Disse teoretiske rammene inkluderer, men er ikke begrenset til, kognitive,

nevropsykologiske, sosiale, behavioristiske, konstruktivistiske og genetiske perspektiver (Høien, 2008, s.21-25). Det er allikevel en modell som har vunnet stor anerkjennelse i forskningssammenheng, det er «The Simple View of Reading» (SVR) utviklet av Gough og Tunmer i 1986. Denne fremhever særlig to primære komponenter, avkoding og språkforståelse, som fundamentale for å utvikle leseforståelse. Denne modellen representeres ved likningen «avkoding x språkforståelse = leseforståelse» og ifølge denne modellen er leseforståelse et resultat av kombinasjonen av disse to ferdighetene, og hvis en av dem er fraværende (verdi er lik null), vil det resultere i manglende leseforståelse (Høien og Lundberg, 2012, s.49; Klinkenberg, 2018a, s.12; Schindler og Richter, 2018, s.507). De språklige ferdighetene er bygd på syntaktiske, morfologiske, semantiske og vokabulare evner, mens avkodingsferdighetene er basert på kjennskap til bokstaver, rask benevning (RAN) og fonembevissthet (Klinkenberg, 2018a, s.12; Melby-Lervåg og Lervåg, 2011, s.331). Studier har demonstrert at en betydelig del av forskjellene i leseforståelse kan forklares ved hjelp av disse to sammensatte ferdighetene (Hogan, 2014, s.200; Klinkenberg, 2017, s.2-3). Selv om svakheter innenfor disse feltene kan føre til tilsvarende vansker, representerer de i realiteten unike og adskilte evner som krever spesifikke og distinkte tiltak (Bishop & Snowling, 2004, s.859; Spear-Swirling, 2016, s.517).

Med utgangspunkt i denne modellen har Klinkenberg utviklet en matrise som plasserer lesere i fire ulike og distinkte kategorier (Klinkenberg, 2017, s.3). På x-aksen er det slik at de med begrensede avkodingsferdigheter er representert mot venstre side, mens de med sterkere avkodingsferdigheter er plassert mot høyre. På y-aksen er individer med lavere språkforståelse plassert i den nedre delen, mens de med høyere språkforståelse er plassert i den øvre delen. Dette gjør det mulig å kategorisere elever i fire grupper: a) de som har sterk språkforståelse, men svake avkodingsferdigheter (fonologisk og ortografisk dysleksi), b) de som er normale lesere med både sterke avkodings- og språklige ferdigheter, c) de som strever generelt med lesing på grunn av svakheter i både avkodings- og språkforståelsesferdigheter (dysleksi og utviklingsmessige språkvansker (DLD)), og d) de som har robuste avkodingsferdigheter, men som likevel strever med språkforståelsen (DLD) (Klinkenberg, 2017, s.3; Munter & Snowling, 2009, s.858; Spear-Swirling, 2016, s.5114).

En ser at disse to brede ferdighetene ligger på et kontinuum, og det er en kurvet, ikke-lineær sammenheng mellom avkodingsferdigheter og språkforståelse (Melby & Lervåg, 2011, s.42). I de tidligste stadiene av leseopplæringen er det særlig avkodingsferdighetene og kontekstforståelse som er avgjørende for å utvikle leseforståelse. Imidlertid reduseres betydningen av avkodingsferdighetene gradvis etter hvert som disse automatiseres, og

tekstene eleven leser blir mer faglig og avansert (Spear-Swirling & Stenberg, 1994, s.93). For å skape leseforståelse blir nå språkforståelse den avgjørende ferdigheten (Hogan, et al., 2014, s.199-200; Høien & Lundberg, 2012, s.52; Melby-Lervåg & Lervåg, 2011, s.42). Derfor er det viktig at barn har utviklet adekvate avkodingsferdigheter til et nivå av automatikk før de når mellomtrinnet, slik at de kan lese med flyt og derved frigi mentale ressurser til å tolke og forstå innholdet i teksten (Pressley & Allington, 2015, s.233; Schindler & Richter, 2018, s.507; Tønnessen & Uppstad, 2021, s.114). Dette er også en av årsakene til at språkrelaterte vansker ofte ikke identifiseres før eleven når mellomtrinnet, da slike vansker blir mer synlige (Hogan et al., 2014, s.200).

2.1.1.1 Avkodingsferdigheter

Elevens innføring i skriftspråket er en kritisk fase i utviklingen av leseferdigheter, hvor eleven må bli bevisst på forholdet mellom muntlig og skriftlig språk (Lundetræ & Walgermo, 2021, s.43). Dette fundamentet er avgjørende for å utvikle avkodingsferdigheter, som er bygget på en høy benevningshastighet, omfattende bokstavkunnskap og en utviklet fonembevissthet (Bear, 2018, s.182; Hogan, et al., 2014, s.201; Klinkenberg, 2017, s.3,10; Torgersen, 2002, s.90). Forskning har identifisert at mangler ved disse områdene kan komplisere prosessen med å tilegne seg og anvende avkodingsferdigheter, noe som kan føre til en strevsom og ufullstendig leseopplevelse (Høien og Lundberg, 2012, s.64, 69; Klinkenberg, 2017, s.3). Bokstavkunnskapen, som innebærer evnen til å koble fonemer til deres tilsvarende grafemer og gjenkjenne bokstaver i forskjellige former, er en sterk predikator for senere leseferdigheter (Bear, 2018, s.182; Stangeland & Færvaag, 2021, s.205). Barn som har vanskeligheter med bokstavkunnskap, krever ofte flere repetisjoner for å etablere robuste forbindelser mellom grafemer og fonemer, for at denne ferdigheten skal bli automatisert (Lundetræ & Walgermo, 2014, s.158; National Reading Panel, 2000, s.7).

Fonemisk bevissthet er forståelsen av at ord består av individuelle lydsegmenter, og evnen til å manipulere disse lydene er sentral i leseutviklingen (Lundetræ & Walgermo, 2021, s.45). Barn med fonologiske svakheter kan ha vanskeligheter med å utvikle avansert fonologisk bevissthet, noe som kan resultere i trege og upresise ordgjenkjenninger og ufullstendige ortografiske bilder i langtidsmindet (Høien & Lundberg, 2012, s.131). En solid forståelse av fonemisk bevissthet er kritisk for effektiv og pålitelig innlæring av bokstaver, og dette forholdet er gjensidig forsterkende, siden kunnskap om bokstaver i sin tur styrker fonemisk bevissthet (Spear-Swirling & Stenberg, 1994, s.97; Tønnessen & Bru, 2008, s.36).

Dessuten, med en høy benevningshastighet (RAN), kan et barn effektivt og presist trekke frem både grafemer og morfemer, samt komplette ordrepresentasjoner, fra sitt mentale ordforråd og assosiere dem med de riktige fonemene (Høien & Lundberg, 2012, s.51).

Leseutviklingen gjennomgår flere stadier, ifølge Stadiemodellen til Spear-Swirling & Stenberg (1994), hvor barnet beveger seg fra en logografisk (visuell) tilnærming, hvor ord behandles som unike visuelle enheter, til en fonologisk (alfabetisk) tilnærming, hvor forholdet mellom grafemer (form) og fonemer (lyd) er i fokus, og til slutt en ortografisk (morfemisk) tilnærming, hvor ord gjenkjennes og avkodes automatisk, raskt og korrekt (Spear-Swirling & Stenberg, 1994, s.92, 96). Overgangene mellom disse stadiene kan være utfordrende, og det er mulig for eleven å spore av fra enhver utviklingsbane (Hagtvedt et al., 2014, s.99; Spear-Swirling & Stenberg, 1994, s.92).

Høien og Lundberg (2012) presenterer en kognitiv modell for avkodning som beskriver to distinkte tilnærminger og de tilhørende prosessene som benyttes for å avkode tekst. Den ene tilnærmingen er den indirekte metoden, som involverer fonologisk avkodning, og den andre er den direkte metoden, som benytter seg av ortografisk avkodning (Høien & Lundberg, 2012, s.141). Sentralt for begge strategier er den fonemiske bevisstheten (NRP, 2000, s.2.1-2.5). For å avkode fonologisk må barnet forstå sammenhengen mellom en bokstavs visuelle form (grafem), dens lyd (fonem), og kunne pare riktig grafem med tilsvarende fonem (Høien & Lundberg, 2012, s.59-60; Schindler & Richter, 2018, s.506;). Når barnet mestrer denne prosessen, sier vi at det har "knekt" den alfabetiske koden (Høien & Lundberg, 2012, s.141). Den logografiske strategien er begrenset og gir lite leseforståelse, mens den fonologiske strategien er viktig for å lære å lese og skrive korrekt. Å stole kun på fonologisk strategi er utilstrekkelig for å mestre lesing og skriving, siden omtrent halvparten av ordene ikke følger en fonologisk stave- og lese måte (Lesesenteret, 2013, s.28). Imidlertid, som barnets evne til fonologisk avkodning forbedres, vil dette danne et fundament for å bygge opp ortografiske strukturer som inkluderer stavelser, mønstre, morfemer og hele ord, noe som gjør det mulig for barnet å raskt og nøyaktig gjenkjenne og avkode ord (Høien & Lundberg, 2012, s.60, 302; Tønnessen & Bru, 2008, s.38). Når eleven har tilegnet seg den ortografiske strategien, kan det avkode ord i teksten hurtig og uten bevisst anstrengelse, noe som fører til at barnet leser flytende og med naturlig intonasjon (Høien & Lundberg, 2012, s.51-52; Tønnessen & Uppstad, 2021, s.112-113).

Det er viktig at barnet lærer å lese ortografisk, spesielt fordi irregulære ord krever at de læres som hele ordbilder. Barn som strever med fonologisk bevissthet kan finne dette utfordrende og kan trenge ekstra støtte og trening for å utvikle ortografiske

avkodingsferdigheter, slik trening må være intensiv og eksplisitt over tid (Bishop & Snowling, 2004, s.864, National Reading Panel, 2000; Tønnesen & Bru, 2008, s.39). Barn med svikt i det fonologiske systemet kan noen ganger gå direkte til den ortografiske strategien, men dette kan føre til mangelfulle ordrepresentasjoner og vedvarende skrivevansker (Munter & Snowling, 2009, s.40). Disse barna kan også ha problemer med å lese nye ord, nonord og fremmedord, spesielt hvis de ikke er presentert i en rik kontekst (Høien & Lundberg, 2012, s.52, 57).

Selv om utvikling av avkodingsferdigheter vanligvis er lineær, kan det oppstå blandingsformer og avvik i overgangene mellom stadiene. Gode lesere er fleksible og kan tilpasse avkodingsstrategien etter behov (Høien & Lundberg, 2012, s.54). Mens den fonologiske strategien er effektiv for å håndtere pseudord og låneord, er det den ortografiske strategien som er best egnet for å utvikle leseflyt og forståelse (Herbert et al., 2018, s.859). Barn som ikke mestrer en strategi fullt ut, kan avvike i sin leseutvikling på grunn av miljømessige eller biologiske faktorer (Munter & Snowling, 2009, s.4; Spear-Swirling & Stenberg, 1994, s.96).

Avvik i leseutviklingen kan resultere i fonologisk-, ortografisk- eller dobbelt-defekt dysleksi (Høien & Lundberg, 2012, s.39, 50, 217). Elever som opplever utfordringer ved det fonologiske stadiet sies å ha fonologisk dysleksi, de vil ofte ha vanskeligheter med lange ord, ord som ikke følger vanlige regler, eller ord med komplekse konsonantopphopninger (Høien & Lundberg, 2012, s.50). Når en elev sporer av ved den ortografiske strategien, sies de å ha ortografisk dysleksi, og disse elevene vil ha problemer med å avkode nonord og har dårlig leseflyt (Høien & Lundberg, 2012, s.39, 217). For at en elev skal kunne forstå det de leser, er det essensielt at de kan avkode ord både hurtig, korrekt og med flyt. En forutsetning for tekstforståelse er at eleven klarer å avkode 90-95 % av ordene ved hjelp av den ortografiske strategien (Lundetræ & Walgermo, 2014, s.167). Elever med alvorlige dyslektiske vansker kan ha dobbelt-defekt dysleksi, det vil si at de strever med både den fonologiske og ortografiske avkodingsstrategien, disse vil ha betydelige LSV som vil være resistente (Høien & Lundberg, 2012, s.39, 217). En ser at elever med fonologisk og ortografisk dysleksi ofte har en signifikant forskjell mellom lese- og lytteforståelsen (Høien & Lundberg, 2012, s. 29, 34). Elever som ser ut til å ha hoppet over det fonologiske stadiet har som regel andre kognitive styrker slik som god visuell prosessering, god langtidshukommelse og rike skriftspråklige erfaringer (Pressley & Allington, 2015, s.66, 95).

I 1997 ble National Reading Panel (NRP) opprettet av the National Institute of Child Health and Human Development i USA for å evaluere forskning omkring leseopplæring. NRP

analyserte hvordan barn lærer å lese og effektive undervisningsmetoder, og publiserte sine funn i 2000. Deres funn viste at systematisk fonetikkundervisning, utvikling av leseflyt og vokabular, samt strategier for leseforståelse, ble fremhevet som avgjørende for elevers lese- og skriveutvikling (National Reading Panel, 2000 s.2-28, 2-40-43, 2-41).

2.1.1.2 Språkforståelse

Rask og korrekt avkodning av ord er en viktig del av leseprosessen, men i følge Simple View of Reading (SVR)-modellen kreves det både avkodingsferdigheter og språkforståelse for å oppnå leseforståelse. Dette perspektivet understreker viktigheten av barnets muntlige språkkompetanser, som inkluderer et bredt spekter av språklige ferdigheter som ordforråd, grammatikalske kunnskaper, språklig bevissthet og verbal hukommelse (Bråten, 2007, s.53-54). Bloom og Lahey (1978) presenterer en modell for språk som består av tre hovedkomponenter: innhold, som omhandler semantikk forstått som betydningen av ord; form, som fokuserer på syntaks det vil si strukturen i språket; og bruk, som refererer til pragmatikk også forstått som måten språket anvendes i ulike kontekster (Høien & Lundberg, 2012, s.33; Rygvold et al., 2019, s.308). Barn må kunne koble ordets betydning til dets uttrykk og ha evnen til å hente frem ordene raskt og sikkert under lesing eller lytting. Dette blir spesielt viktig etter hvert som avkodingsferdighetene automatiseres og tekstene blir mer komplekse, noe som krever et faglig vokabular for å skape forståelse (Pressley & Allington 2015, s.256). Vokabular er svært viktig for forståelsesprosessen og en ser at lærere med et rikt vokabular har stor innvirkning på forståelsesprosessen til elevene (Ganske, 2018, s.205; Pressley & Allington, 2015, s.248). Svake vokabulare- og morfologiske ferdigheter har også innvirkning på avkodingsprosessen (Klinkenberg, 2018a, s.11-12). Ved å forbedre en elevs morfologiske kompetanse og utvikle et rikt vokabular kan man positivt påvirke både forståelsen av språket og evnen til ordavkodning (Klinkenberg, 2017, s.8).

Språklig bevissthet er en annen viktig komponent og omfatter evnen til å forstå og bruke syntaks og pragmatikk. Syntaks handler om hvordan ord og fraser er organisert i setninger, mens pragmatikk fokuserer på språkets bruk i ulike sosiale situasjoner (McBride, 2019, s.146). Barn med høy syntaktisk bevissthet vil raskt oppdage og rette opp feillesninger, og de som har god pragmatisk bevissthet er dyktige til å tilpasse språket sitt og trekke inferenser basert på kontekst (Bråten, 2007, s.54; Stangeland & Færvaag, 2021, s.205, 209). Evnen til å trekke slutninger og anvende tidligere kunnskap er kritisk for å overkomme mangler i informasjon og for å konstruere logiske mentale skjemaer basert på innholdet som

en hører eller ser (Andreassen, 2021, s.77; Bishop & Snowling, 2004, s.859; Hogan et al., 2014, s.202-203; Høien & Lundberg, 2012, s.33; Melby-Lervåg & Lervåg, 2011, s.331). Elever som strever med disse ferdighetene, ofte referert til som svake forståere, har problemer med å knytte ny informasjon til det de allerede vet og med å anvende lesestrategier (Hogan et al., 2014, s.203). Samtaler rundt tekster kan ha en positiv effekt på leseforståelsen ved å motivere til lesing, aktivere forkunnskaper, utvikle ordforråd og fremme strategibruk (Stangeland & Færevaag, 2014, s.80). Dette er spesielt viktig for barn med språkvansker, som kan ha problemer med både ekspressive og impressive språkferdigheter og som ofte strever med muntlig vokabular, avkodning av irregulære ord og syntaksbruk (Rygvold et al., 2019, s.308; Stangeland & Færevaag, 2021, s.205). Elever med språkvansker har utfordringer med ett eller flere av de språklige ferdighetene, innhold, form og bruk. Disse vanskene kan manifestere seg i form av problemer med lytte- og språkforståelse, som ofte er til stede før leseopplæringen begynner (Hogan et al., 2014, s.202; Klinkenberg, 2017, s.6). De kan også ha vansker med å trekke inferenser, anvende forkunnskaper og ulike lesestrategier, og de kan mangle kunnskap om tekststruktur og ha problemer med å forstå idiomer (Hogan et al., 2014, ss.201-203).

Forskning, som Delphi-studien "CATALISE", har forsøkt å skape konsensus om begrepet språkvansker og har identifisert tre undergrupper av språkvansker. Dette er barn med språkvansker knyttet til en annen tilstand, de med utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD) og de som har vansker med artikulasjon (Bishop et al., 2017, s.1068). For å støtte barn med språkvansker, er det nyttig med setninger som er enkle og korte, tekster som er omgitt av en rik kontekst og god visuell støtte. Disse tilnærmingene kan hjelpe barnet med å bygge bro over gapet mellom deres språklige utfordringer og de kravene som lesing stiller. Ved å forstå og adressere disse språklige komponentene kan lærere og foreldre bedre støtte barnets utvikling av leseforståelse og generelle språklige ferdigheter (Pressley & Allington, 2015, s.259; Stangeland & Færevaag, 2021, s.211).

Andre faktorer som kan virke inn på tilegnelsen av leseferdigheter og leseforståelse er både av miljømessig og biologisk art slik som svakt arbeidsminne og langtidsminne, sen prosessering, problemer med fokus og konsentrasjon og mangler ved metakognitive forståelsesstrategier (Bishop et al., 2004, s.859; Høien & Lundberg, 2012, s.140; Klinkenberg, 2017, s.9). For at et barn skal utvikle et solid leksikon og et rikt ordforråd, er det nødvendig med utholdenhet, tålmodighet og motivasjon. Disse egenskapene kan ofte være fraværende hos elever som strever med lesing (Høien & Lundberg, 2012, s.237; Spear-Swirling & Stenberg, 1994, s.98). Det er en tendens til at de elevene som ville hatt størst nytte av å lese

mer, faktisk leser minst. Dette fenomenet er kjent som «matteuseffekten», hvor de som allerede er dyktige lesere tenderer til å lese enda mer, og dermed forbedre sine ferdigheter ytterligere, mens de som sliter med lesing utvikler en motvilje mot det og derfor leser mindre, noe som forsterker deres utfordringer (Spear-Swirling & Stenberg, 1994, s.99). Barn med ADHD står spesielt i fare fordi de primært sliter med konsentrasjon, oppmerksomhet og utholdenhet, og de har også ofte en mangel på motivasjon (Amundsen, 2011; Granieri et al., 2023, s.10; Klinkenberg, 2017, s.9; McKean et al., 2017, s.1087). Det observeres at elever med høy intelligens, avanserte metakognitive evner og en god kapasitet for strategianvendelse kan påvirke ervervelsen av leseferdigheter positivt (Geva & Wiener, 2015, s.37; Spear-Swirling & Stenberg, 1994, s.98; Tønnessen & Uppstad, 2021, s.98).

Klinkenberg (2017) illustrerer en metode for å kategorisere lesesvake elever i tre distinkte grupper. Høien og Lundberg (2012) bryter ned avkodingsprosessen i leseopplæringen til flere underliggende ferdigheter. Spear-Swerling og Sternberg (1994) undersøker ulike veier leseutviklingen kan ta, og Bloom og Laheys (1978) språkmodell deler språket inn i komponenter som er relevant for å oppnå leseforståelse. Disse tilnærmingene gir innsikt i hvordan visse atferdsmønstre kan være resultatet av mange forskjellige grunnleggende faktorer. National Reading Panel (2000) fremhever viktigheten av å identifisere disse spesifikke ferdighetene hos hver elev for å kunne tilby målrettede intervensjoner. Disse teoriene støtter opp om The Simple View of Reading-modellen ved å vise viktigheten av å adressere både avkodingsferdigheter og språklige ferdigheter for å forbedre elevers leseforståelse. For å proaktivt motvirke utviklingen av atferdsproblemer, er det kritisk å innføre en strategisk planlagt intervensjon som er nøye tilpasset behovene til den enkelte elev med utfordringer knyttet til lesing og skriving (Heiervang & Torsheim, 2008, s.99). Dette innebærer at intervensjonen må være basert på en grundig vurdering av hver enkelt elevs spesifikke vansker, og at tiltakene settes i verk så tidlig som mulig for å maksimere sjansen for positiv endring og for å minimere risikoen for at problemene forsterkes over tid (National Reading Panel, 2000). Elever med LSV har høyere risiko for å bli utsatt for mobbing, utenforskap og psykisk uhelse (Bru, 2008, s. 135-142). Disse elevene står i fare for å utvikle en dårlig selvvfølelse, selvtillit og mestringstro og opplever en mangel på fremtidshåp (Bru, 2008, s. 141). I hvilken grad en elev med LSV takler sine vansker beror på egenskaper ved eleven selv, og de miljøene en inngår i, som kan enten virke enten beskyttende og forebyggende eller belastende (Bru, 2008, s. 135-142).

2.1.2 Skolefravær

Skoleeierne har det primære ansvaret for å følge opp elever som strever med høyt eller bekymringsfullt fravær (Udir, 2022). Utdanningsdirektoratet (Udir, 2023b) definerer SF når eleven ikke møter opp på skolen uavhengig av årsak og klassifiserer fraværet som enten dokumentert eller udokumentert. Dokumentert fravær er permisjon gitt fra skolen, fravær av helsemessige årsaker som foreldre har meldt til skolen og fravær dokumentert med legeerklæring (Udir, 2023b). Udokumentert fravær er der hvor eleven er fraværende og foreldre ikke har meldt dette inn til skolen og fravær utover det skolen har gitt permisjon til (Udir, 2023b). Udir (2023b) har fremhevet betydningen av, og behovet for, et landsdekkende fraværsregister, samt at det utarbeides en mer presis veileder for å forsterke skoleeiere og skolens kapasitet til å forebygge og håndtere fravær på en systematisk måte. Udir legger vekt på nødvendigheten av å forske på, og fordype seg i, hvilke intervensjoner som faktisk fungerer. Udir erkjenner, i tråd med forskningsmiljøene, viktigheten av å vektlegge og ta i betraktning elevenes erfaringer og perspektiver i fremtidig forskning (Udir, 2023b). Elevens stemme er et element som forskningsmiljøene har identifisert som en mangel ved den nåværende forskningen (Birioukov, 2016, s.346; Udir, 2023b). En metastudie som tok for seg evidensbaserte intervensjoner viste at disse intervensjonene var forsket for lite på, hadde små effektstørrelser eller begge deler (Eklund, 2022, s.105). Flere kommuner har anerkjent at SF er et økende problem og har som et tiltak utgitt veiledningsmateriell for skoler og for den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) for å bistå i arbeidet med elever som er borte fra skolen (Stavanger kommune, 2022; Tønsberg kommune, 2022). Til tross for at disse veilederne er basert på forskning som allerede finnes, er kvaliteten av denne forskningen ifølge Eklund (2022) varierende. Dette kan sees i sammenheng med at forskningen de bygger på er mangfoldig og av forskere betraktet som både utilstrekkelig og begrenset (Elliot & Place, 2019, s.11). Det faktum at det ikke finnes en enhetlig og bred forståelse av SF innen forskning, fremhever behovet for en standardisert veileder og et sentralt register for fravær og behovet for forskning knyttet til intervensjoner. Dette tyder på at utfordringen er så vidtrekkende og sammensatt at den krever tiltak på et mer overordnet og sentralisert nivå (Udir, 2023b).

Problematisk SF

Ifølge Havik (2023) er problematisk fraværsmonstre karakterisert ved at en elevs fravær overstiger 25 % av den totale undervisningstiden over en periode på minst to uker,

situasjoner hvor eleven har betydelige utfordringer med å engasjere seg i undervisningsaktiviteter over en tilsvarende tidsramme, samt tilfeller hvor eleven akkumulerer ti eller flere fraværsdager innenfor en femten ukers periode i løpet av et skoleår (Havik, 2023, s. 23). Problemfylt SF blir anerkjent som et voksende fenomen på verdensbasis og er knyttet til en rekke negative konsekvenser, inkludert svake faglige prestasjoner, problematiske forhold til jevnaldrende og lærere, lav motivasjon og skolefracfall (Allen et al. 2018, s.73; Birioukov, 2016, s.340; Bowen, 2022, s.12). Til tross for at SF har vært et forskningsfelt over en lengre periode, indikerer studier at det er nødvendig å utvikle kategorier som korresponderer bedre med den faktiske situasjonen og som er tilstrekkelig fleksible til å tilrettelegge for intervensjoner skreddersydd for den enkelte elev (Birikoukov, 2016, s.340; Elliot & Place, 2019, s.11)

Fraværskategorier

Havik (2023) foreslår en taksonomi for SF, i tråd med internasjonal forskning, som omfatter kategoriene gyldige grunner til fravær på grunn av medisinske forhold eller godkjent permisjon, fravær assosiert med uklare helseplager, fravær som er resultatet av skoleutestengelse, samt fravær uten dokumentasjon (Havik, 2023, s.31). Innenfor kategorien av udokumentert fravær, differensieres det mellom fravær som er godkjent av foresatte og fravær som er initiert av elevene selv. Sistnevnte kategori deles videre inn i skulk, som er fravær uten tillatelse av foreldre, og skolevegring, som er unnvikelse av skolegang grunnet angst eller motvilje (Havik, 2023, s.31). Disse to sistnevnte underkategoriene utgjør de mest signifikante typene av SF (Havik, 2023, s. 33-34). Lund (2024) retter kritikk mot den nevnte klassifiseringen og hevder at en anvendelse av slike begreper kan begrense vår forståelse, og stå i veien for, utviklingen av effektive intervensjoner som speiler den reelle karakteren av SF. Hun påpeker også skolerelaterte forholdene som kan forårsake fravær som blir svært lite belyst i dagens litteratur (Lund, 2024, s.41). Innen forskningslitteraturen observerer man mangel på konsensus når det gjelder terminologi, noe som kan føre til at forskningsresultater varierer og i noen tilfeller er motstridende (Birioukov, 2016, s.341; Bowen, et al., 2022, s.2; Elliot & Place, 2019, s.11). Flere forskere har foreslått inndeling av fravær i nye kategorier slik som frivillig- eller ufrivillig fravær (Birikoukov, 2016, s.340). Dette vil være med på å ansvarliggjøre skolen, men også det bredere samfunnet, som i dag fritas for ansvar (Birikoukov, 2016, s.347). For eksempel ser en ved en systematisk gjennomgang av forskning

på foreldrerelaterte faktorer ved SF, at det er lite litteratur på området, og at denne er utdatert (Chockalingam et al., 2022, s.1459).

Skolevegring

Skolevegring representerer en alvorligere type SF der elever lider av betydelig angst og redsel knyttet til skolen. En ser at særlig elever med ADHD og autisme er sterkere rammet av angst (Melvin et al., 2019, s.4-5). Selv om disse elevene ofte har et oppriktig ønske om å engasjere seg i skolearbeid, blir de forhindret av alvorlige psykiske og fysiske symptomer som manifesterer seg ved tanken på, eller forsøket på, å delta i skolen (Havik, 2023, s.35). Angsten er hyppig assosiert med spesifikke sosiale og faglige situasjoner på skolen (Lie, 2023, s.19). Angst relatert til skolevegring kan ta fysisk form ved symptomer som hodepine, magesmerter eller kvalme, noe som ytterligere forverrer elevenes evne til å delta i skolen (Havik, 2023, s.36). Det er essensielt å forstå skolevegring som et signal om at eleven ikke har adekvate strategier for å håndtere skolens utfordringer, enten disse er av sosial eller faglig karakter (Jordet, 2020, s.60). Dette mønsteret av unnvikelse bidrar ikke bare til å opprettholde de eksisterende problemene, men kan også potensielt forverre dem. Elever med skolevegring karakteriseres ofte som introverte, samvittighetsfulle, og faglig kompetente, samtidig som de viser en høy grad av emosjonell sensitivitet (Havik, 2023, s.35). Det er observert en overrepresentasjon av angstlidelser, dysleksi og autismespekterforstyrrelser blant de med skolevegring (Hammer, 2022; McBride, 2019, s.85; Munkhaugen et al., 2017; Munkhaugen et al., 2019; Munkhaugen, 2019).

Jordet (2020) argumenterer for at skolevegring kan sees i sammenheng med fenomenet lært hjelpeløshet. Elever som unngår skolen gjør dette som en strategi for å unngå ubehagelige opplevelser i skolemiljøet (Jordet, 2020, s. 60). Forskning viser til mange ulike risikofaktorer både ved eleven selv, men også det miljøet eleven inngår i (Jordet, 2020, s.60). Disse elevene kan ofte føle seg utilstrekkelige både faglig og sosialt, noe som fører til at de oppfatter skolemiljøet som usikkert og uforutsigbart. Dette kan gjøre at de føler at deres eneste alternativ er å distansere seg fra skolen. Både skolevegring og lært hjelpeløshet springer ut fra en grunnleggende mangel på opplevelse av mestring og suksess, både i faglige og sosiale sammenhenger, samt en følelse av at deres egentlige verdi ikke anerkjennes (Jordet, 2020, s.60).

Havik (2023) refererer til forskning som antyder at skolesystemet ofte plasserer ansvaret for skolevegring hos foreldrene, familien eller eleven selv, og sjelden anerkjenner sin

egen rolle i oppstarten og vedlikeholdet av skolevegring (Havik, 2023, s. 174). For å effektivt adressere og reversere skolevegring, understreker Havik (2023) viktigheten av å etablere et solid samarbeid med hjemmet, involvere flere fagpersoner og raskt implementere målrettede og evidensbaserte intervensjoner (Havik, 2023, s.174). For at dette skal bli mulig må en kjenne til elevens faglige ferdigheter og deres sosiale fungering (Bowen et al., 2022, s.11-12).

Skulk

Skulking, definert som ulovlig fravær fra skolen, kan tjene flere funksjoner for elever som engasjerer seg i denne atferden. Ofte finner elever som skulker skolehverdagen kjedelig, de har en aversjon mot skolearbeid, mangler motivasjon for undervisningsaktiviteter hvilket resulterer i atferdsvansker slik som antisosial atferd (Havik, 2023, s.34; Manger et al., 2008 s.122). Skulking kan virke som en taktikk for å slippe unna skolesituasjoner som føles ubehagelige. I tillegg kan skulking gi rom for sosialt samvær. Elever som skulker kan benytte tiden borte fra skolen til å styrke vennskap, eller knytte nye kontakter med andre som ikke er i skole, og på den måten tilfredsstille sitt behov for sosial tilhørighet (Havik, 2023, s.34). Elever som har det vanskelig på skolen og som føler at de har lite kontroll over sin situasjon, kan oppleve en følelse av å ta tilbake kontroll og selvstendighet ved å trosse regler og forventninger. Disse elevene kan ofte være utfordrende overfor autoriteter og viser hyppigere atferdsproblemer (Havik, 2023, s.34). Skulk er initiert av eleven selv og foreldre vet som regel ikke om et slikt fravær. Disse elevene er som regel hverken redd for å gå på skolen eller blir mobbet (Havik, 2023, s.34). Videre kan skulking være et uttrykk for oppmerksomhetssøkende atferd. Elever som føler seg oversett eller undervurdert kan skulke for å tiltrekke seg oppmerksomhet fra foreldre, lærere eller jevnaldrende (Havik, 2023, s.34).

Konsekvenser ved SF på ulike systemnivåer

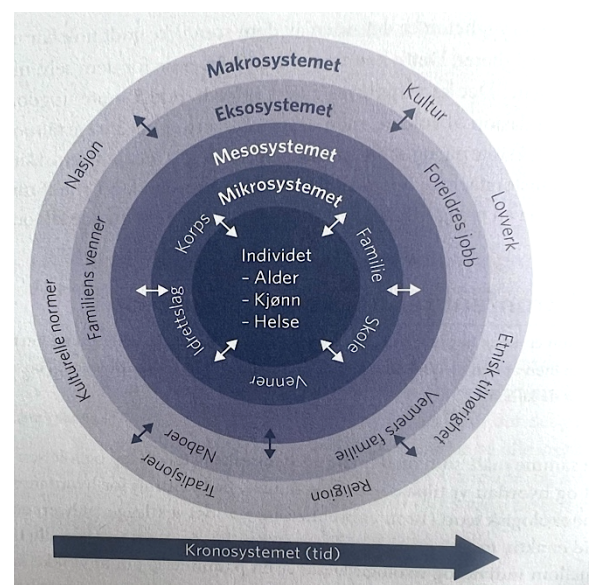
Det er viktig å identifisere og motvirke SF grunnet dets omfattende konsekvenser. Vedvarende fravær kan føre til betydelige pedagogiske mangler, underminere elevens faglige prestasjoner og mulig innskrenke deres fremtidige utdannings- og karrieremuligheter (Gabrielsen, 2008, s.145-154). Skolen er en kritisk arena for sosialiseringprosesser, og fravær kan derfor forstyrre utviklingen av viktige sosiale ferdigheter og etableringen av stabile relasjoner med jevnaldrende og lærere (Havik, 2019, s.135-137). Videre kan SF fungere som en indikator på underliggende psykososiale problemer, slik som psykiske lidelser, familiære stressfaktorer eller mobbing, og tidlig intervensjon kan være nødvendig for

å forhindre ytterligere eskalering av disse utfordringene (Havik, 2019, s.132). Fravær påvirker ikke bare den enkelte elevs faglige resultater, men det har også konsekvenser for prestasjonene til hele klassen (Gottfreid, 2019, s.3).

I Norge er det opplæringsplikt, det vil si at skolegang er obligatorisk, og opprettholdelse av regelmessig skolegang er et uttrykk for samfunnets forpliktelse til å sikre grunnleggende utdanning for alle (Opplæringsloven, 1998, § 2-1). Skolen forbereder også individer på å møte livets utfordringer, og fravær kan svekke denne forberedelsen og elevers evne til å håndtere fremtidige utfordringer (Befring & Moen, 2017, s.35). Uten skolens struktur og tilsyn kan fraværende elever være mer utsatt for risikofylt atferd, inkludert rusmisbruk og kriminelle aktiviteter (Gubbels et al., 2019; Havik, 2023, s.34; Manger et al., 2008 s.122). Høye fraværsrater kan også ha negative økonomiske konsekvenser for samfunnet ved å redusere utdanningsnivået og dermed arbeidsstyrkens kvalifikasjoner og produktivitet (Kearney et al., 2023, s.2; Lereya et al., 2023, s.246). Til sist kan SF både være en årsak til, og et resultat av, fysiske og psykiske helseutfordringer, og intervensjoner rettet mot fravær kan være avgjørende for å forbedre elevers fysiske og mentale helse (Allen et al., 2018, s.738; Lereya et al., 2023, s.247; Melvin et al., 2019, s.4-5; Robinson, et al., 2016, s.1500). Derfor er det viktig å raskt identifisere og adressere SF for å støtte elevers faglige og sosiale utvikling, samt deres overordnede opplevelse av trivsel og trygghet. Vi skal nå se nærmere på ulike teorier knyttet til utvikling, læring og motivasjon.

2.2 Bioøkologisk utviklingsmodell av Urie Bronfenbrenner

Bronfenbrenners bioøkologiske utviklingsmodell (Bronfenbrenner, 1979), er forankret i sosiokulturell utviklingsteori og tar hensyn til det komplekse samspillet mellom individet og dets omgivelser, inkludert den sosiale og kulturelle konteksten en til enhver tid befinner seg i (Danielsen & Tjomsland, 2013, s.452). Ifølge sosiokulturell utviklingsteori skjer menneskelig utvikling i samspill med andre gjennom en kontinuerlig gjensidig interaksjon med mer erfarne individer, men også i samspill med fysiske objekter eller symbolske representasjoner (Hayes et al., 2023,



Figur 1: Bronfenbrenners økologiske modell (Moen & Moen, 2020, s.52).

s. 30; Jordet, 2020, s.126). Bronfenbrenners teorien legger vekt på de proksimale prosessene, det vil si det direkte samspillet og de nære interaksjonene, og mener det er gjennom interaksjoner, og relasjoner, at utvikling skjer (Hayes et al., 2023, s. 29). For at utvikling skal oppstå, er det nødvendig at slike interaksjoner er positive, av høy kvalitet og forekommer regelmessig (Brantzæg et al., 2022, s.11; Hayes et al., 2023, s. 9). Særlig sårbare for miljøpåvirkninger er barn tidlig i sin utvikling da det er denne tiden hvor grunnlaget for læring, oppmerksomhet og problemløsning dannes og deres trossystem formes (Hayes et al., 2023, s. 10). Bronfenbrenner viser hvordan miljøer preget av manglende stabilitet og forutsigbarhet og en kaotisk og hektisk hverdag, vil ha en hemmende effekt på læring og utvikling. Gode relasjoner preget av kjærlighet, varme og positive interaksjoner kan virke som beskyttende faktorer for et dårlig miljø (Hayes et al., 2023, s. 29-30).

I samsvar med sosiokulturell teori plasserer Bronfenbrenner barnet i en sentral posisjon i sin egen utvikling og læring og han understreker betydningen av barnets agens, også kjent som handlekraft, i læringsprosessene. Imidlertid anerkjenner han også at denne handlekraften kan være begrenset av biologiske, miljømessige og tidsmessige faktorer (Heyes et al., 2013, s.39, 78-80). I dag pågår det diskusjoner om hvorvidt elever i skolesammenheng har reell mulighet til å utøve handlekraft (Heyes et al., 2023, s.78).

2.2.1 Systemnivå i den bioøkologisk modellen

Bronfenbrenners teori analyserer graden av påvirkning ulike systemer har på individets utvikling enten direkte eller indirekte og identifiserer fire hovedsystemer: mikrosystemet omfatter individets nærmeste sosiale miljø, mesosystemet refererer til forbindelser mellom ulike mikrosystemer, eksosystemet innebærer indirekte påvirkning fra eksterne miljøer, makrosystemet omfatter kulturelle og samfunnsmessige verdier, og til slutt kronosystemet som representerer tid og kontekst (Moen og Moen, 2020, s.51-53). Teorien viser hvordan disse systemene samhandler og påvirker hverandre gjensidig og gir innsikt i kompleksiteten av individets utvikling og betydningen av å forstå samspillet mellom ulike miljøer (Heyes et al., 2023, s.8; Moen og Moen, 2020, s.51). De fire systemene illustreres som ringer som ligger utenpå hverandre, også referert til som nivåer. Jo nærmere et nivå er individet, som er plassert sentralt i modellen, desto større innflytelse har dette systemet på individet (Heyes et al., 2023, s.13).

2.2.2 Mikro- og mesosystemet

Det innerste nivået, mikrosystemet, er hvor individet er plassert sammen med dens nærmeste omgivelser slik som familien, skolen, fritidsarenaer og venner. Teorien vektlegger barnets rolle som en aktiv deltaker i sitt eget liv, og ved å plassere barnet i sentrum av sin læring og utvikling, må man legge vekt på barnets aktive deltakelse i egen læring og tilrettelegging for at barnet kan anvende sine egne kunnskaper og ferdigheter i læringsprosessen (Heyes et al., 2023, s.80). Individet kan være en del av flere mikrosystem samtidig og disse systemene utgjør hovedkildene for sosial påvirkning og samhandling (Moen og Moen, 2020, s.51). Mennesker har et grunnleggende behov for tilhørighet, noe som betyr at vi har behov for å oppleve å være en del av minst ett mikrosystem (Moen og Moen, 2020, s.51). Det neste nivået er mesosystemet og omfatter samspillet mellom de ulike mikrosystemene, et samspill som oppstår når en beveger seg mellom systemene (Heyes et al., 2023, s.14-15). For eksempel samspillet mellom eleven og skolen eller eleven og venner. Kvaliteten på mesonivået avhenger av kvaliteten og hyppigheten av interaksjonene mellom mikrosystemene over tid (Hayes et al., 2023, s. 9).

2.2.3 Ekso- og makrosystemet

Eksosystemet er det neste nivået og omfatter påvirkning fra miljøer som individet ikke er en direkte del av, for eksempel foreldres arbeidsplass, lokalsamfunnet eller lærerkollegiet på skolen (Heyes et al., 2023, s.15). Det som skjer i eksosystemet vil kunne ha en indirekte påvirkning på eleven. Makrosystemet er det siste nivået og dette omfatter samfunnets overordnede verdier, normer og kulturelle påvirkning som kan ha betydning for individets utvikling (Heyes et al., 2023, s.15). Dette kan blant annet handle om religion, politikk og lovgivning. Når det gjelder skolesammenheng, vil ulike rammebetingelser som settes av politikere i eksosystemet ha innvirkning på personalets mulighet til profesjonell utvikling, til å tilpasse opplæringen for elevene, til å tilby individuell oppfølging og til å utvikle et stimulerende læringsmiljø, hvilket alle har betydning for den enkelte elev (Moen og Moen, 2020, s.53).

2.2.4 Kronosystemet

Til slutt har vi det som heter kronosystemet, også kalt tidssystemet, som refererer til dimensjonen av tid i individets liv, og hvordan tid og historiske hendelser og endringer

påvirker individets utvikling og oppvekst (Heyes et al., 2023, s.16-17; Moen og Moen, 2020, s.53). Kronosystemet kan konseptualiseres ved å differensiere det i mikrotid, mesotid og makrotid. Mikrotid refererer til de spesifikke hendelsene og samhandlingene som oppstår i en gitt situasjon, mens mesotid omhandler regelmessigheten og kontinuiteten av slike hendelser og samhandlinger i løpet av barnets utvikling. Makrotid refererer til den historiske konteksten for et barns utvikling og timingen av spesifikke hendelser i barnets liv (Heyes et al., 2023, s.21, 25). Disse tre tidsrammene bidrar til å forstå dynamikken og innflytelsen av tid på barns utvikling.

Pandemien kan ha vedvarende innvirkning på ulike systemer selv etter at den er over, og dette kan føre til endringer i individuell atferd, psykisk helse, samfunnsliv, arbeidsliv, økonomi og utdanningssystemet (UNICEF, 2023). På samme måte kan mobbing være et fenomen som oppstår i en bestemt livsfase, men som fortsetter å påvirke individet over tid (Johannessen, 2009). Det er også kjent at betydningen av ulike systemer endrer seg over tid. For eksempel spiller familien en betydelig og sentral rolle i barnets mikrosystem, men denne betydningen avtar gradvis i takt med barnets modning og dens økte samhandling med venner som blir stadig mer sentrale i barnets liv etter hvert som det vokser til (Porter, 2014, s.197).

2.2.5 Person, prosess, kontekst og tid

Bronfenbrenners teori om økologisk utvikling fokuserer på de komplekse samspillene mellom individet og dets omgivelser for barnets utvikling. Sentralt i teorien står begrepet proksimale prosesser, som refererer til de nære relasjonene og interaksjonene barnet har med sine omgivelser. Disse prosessene formes av egenskaper ved barnet selv, slikt som kjønn, evner og personlighet, og hvordan disse egenskapene samhandler med ulike miljøer. I tillegg vektlegger teorien betydningen av konteksten, som inkluderer ulike systemer som familie, skole, politikk og verdier, og deres direkte og indirekte påvirkning på barnets utvikling. Tidsperspektivet er også av betydning, da ulike hendelser på ulike tidspunkter av ulik intensitet kan ha innvirkning på barnets utvikling. Samlet sett understreker teorien hvordan barnets utvikling formes av samspillet mellom individet, dets omgivelser, tid og de ulike systemene det er en del av (Heyes, et al., 2023, s.21, 22). Økologisk systemteori er i dag en anerkjent teori med solid empirisk støtte (Sameroff, 2010, s.13).

2.3 Anerkjennelsesteori av Axel Honneth

Anerkjennelsesteorien, utviklet av den tyske sosiologen Axel Honneth, viser betydningen av anerkjennelse i samspillet mellom individet og dets omgivelser for menneskelig utvikling (Jordet, 2020, s.25). Anerkjennelsesteori beskriver ikke bare fenomenet anerkjennelse i samfunnet, men representerer også en normativ teori som vurderer hvordan samfunnet bør tildele anerkjennelse til individer for å skape et mer helsefremmende, rettferdig og inkluderende samfunn (Jordet, 2020, s.93-94). Anerkjennelse innebærer å verdsette, respektere og akseptere en annen persons verdier, følelser, handlinger og identitet hvilket utgjør en vesentlig del av mellommenneskelige relasjoner og er grunnleggende for inkludering (Jordet, 2020, s.86-87). Teorien utforsker hvordan individets identitet formes gjennom sosiale relasjoner og de til enhver tid gjeldende samfunnsmessige strukturene som påvirker hvordan makt, ressurser og muligheter er fordelt i samfunnet (Jordet, 2020, s.112-121).

Identitet, også kjent som selvverd, representerer den samlede oppfatningen av individets selvtillit, selvfølelse og selvrespekt (Jordet, 2020, s.114; Kristiansen, 2014, s.28-29). Selvfølelse utvikles gjennom følelsen av å bli elsket og akseptert som menneske, uavhengig av prestasjoner, mens selvtillit utvikles gjennom å oppnå suksess og mestring i tråd med egne og fellesskapets forventinger, samt å erfare inkludering, støtte og verdsettelse av fellesskapet. Selvrespekt utvikles når individet opplever seg verdsatt og respektert, hvilket skjer når det anerkjennes som et likeverdig individ med like rettigheter (Jordet, 2020, s.115). Skal et menneske utvikle et godt selvverd og en sunn psykisk helse, konkluderer Honneth med at det er av avgjørende betydning å erfare anerkjennelse innenfor alle de tre nevnte områdene (Jordet, 2020, s.94). Teorien understreker dermed betydningen av sosiale relasjoner og samfunnsmessige strukturer i formingen av individets identitet, og hvordan opplevelse av anerkjennelse spiller en sentral rolle i denne prosessen (Kristiansen, 2014, s.31-32).

Anerkjennelse er avhengig av evnen til intersubjektivitet som refererer til den gjensidige forståelsen og anerkjennelsen som oppstår mellom individer i en sosial sammenheng og er grunnlaget for barnets aktørskap (Brantzæg et al., 2022, s.61; Jordet, 2020, s.208; Kristiansen, 2014, s. 26-27). Det innebærer at mennesker deler og forstår hverandres perspektiver, følelser, tanker og opplevelser, og at denne gjensidige forståelsen danner grunnlaget for kommunikasjon, samarbeid og sosial interaksjon (Jordet, 2020, s.210-211). Intersubjektivitet er dermed en sentral faktor i dannelsen av sosiale relasjoner og fellesskap, og det spiller en viktig rolle i utviklingen av individets identitet og selvforståelse (Jordet,

2020, s.213). Når individer ikke klarer å forstå eller anerkjenne hverandres perspektiver og opplevelser, kan det føre til kommunikasjonsproblemer og redusert empati som kan resultere i økt konfliktnivå og svekkede sosiale bånd (Kristiansen, 2014, s.47, 84, 105).

Videre er det essensielt at anerkjennelse ikke benyttes instrumentelt, da dette skaper mistillit og distanse om det avsløres (Kristiansen, 2014, s.84; Porter, 2014, s.186). I skolesammenheng er det av avgjørende betydning at lærere har en grundig forståelse av elevenes verdier, følelser, ressurser, utfordringer, forventninger og identitet dersom de ønsker å anvende anerkjennelse som et verktøy for å støtte elevens personlige utvikling og de må møte eleven med respekt, undring og anerkjennelse (Jordet, 2020, s.208-214; Kristiansen, 2014, s.70, 119). Det er først når læreren etablerer en intersubjektiv relasjon med eleven, der begge parter anerkjenner hverandre som subjekter, at læreren kan tilrettelegge for støtte og veiledning som bidrar til å bygge et "stillas" rundt eleven. Dette stillaset kan hjelpe eleven med å bevege seg inn i sin proksimale utviklingssone, der de kan utforske og lære med støtte fra læreren og medelever (Jordet, 2020, s.208). For at lærere skal kunne møte elever med anerkjennelse, er det nødvendig at de blir bevisste på egne fordommer og forutinntatte holdninger. Videre bør de lytte og vise nysgjerrighet sammen med eleven når eleven deler sine opplevelser og erfaringer (Kristiansen, 2014, s.73). En av skolens primære oppgaver er å gi eleven omsorg, hvilket fører til at eleven opplever trygghet og blir mottakelig for læring (Brantzæg et al., 2022, s.47). Lærere som ikke føler at de lykkes i jobben sin, kan oppleve vedvarende stress, noe som kan gjøre det vanskelig for dem å gi elevene den omsorgen de trenger og har krav på (Bru, 2019, s.23; Moen, 2023, s.33).

2.3.1 Anerkjennelsens tre former

Axel Honneths teori om anerkjennelse gjør rede for hvordan individets identitet og selvfølelse formes gjennom ulike former for anerkjennelse i samfunnet. Han identifiserer tre sentrale sfærer og viser hvordan anerkjennelse opplevd som kjærlighet i den private sfæren, rettferdighet i den rettslige sfæren og solidaritet i den sosiale sfæren er avgjørende for at individet skal utvikle et sunt selvilde (Jordet, 2020, s.25, 114; Kristiansen, 2014, s. 48). I den private sfære er anerkjennelse nødvendig for å kultivere individets selvfølelse, i den rettslige sfære er anerkjennelse nødvendig for å fremme individets selvrespekt, og i den sosiale sfære er anerkjennelse nødvendig for å styrke individets selvillit (Kristiansen, 2014, s. 48). For at mennesket skal oppleve seg anerkjent, må en erfare anerkjennelse i alle de tre livssfærer og det er kun når dette skjer at mennesket kan utvikle en sikker identitet (Jordet, 2020, s.25;

Kristiansen, 2014, s.48). De ulike sfærene av anerkjennelse er gjensidig avhengige av hverandre og er knyttet til ulike aspekter av individets liv, og mangelen på anerkjennelse i en sfære kan påvirke individets identitetsdannelse, trivsel og selvbilde (Kristiansen, 2014, s.79). Videre fremmer Honneth argumentet om at sosiale bevegelser og politiske konflikter ofte oppstår som en følge av manglende anerkjennelse. Formålet med disse konfliktene er ikke primært å vinne over den andre parten, men snarere å løse konflikten gjennom gjensidig anerkjennelse (Jordet, 2020, s.92).

Mangelen på anerkjennelse kan resultere i opplevelsen av krenkelse, som kan manifestere seg tydelig gjennom handlinger som mobbing, latterliggjøring, avvising og nedvurdering, eller mer subtilt gjennom å bli oversett eller ignorert, og slike krenkelser kan påføre individet skam (Jordet, 2020, s.106). Krenkelser kan også være et resultat av ulike fordommer og manglende kunnskap (Kristiansen, 2014, s.49). Når en elev opplever krenkelse, blir det positive selvbildet som er utviklet gjennom samspill med andre, forstyrret. Den mest alvorlige konsekvensen av krenkelse er at personens identitet bryter sammen (Jordet, 2020, s.106). I slike tilfeller av følelsesmessig skam kan opplevelsen av å bli foraktet motivere til en kamp for anerkjennelse. De ydmykelsene som er opplevd genererer et følelsesmessig stress som individet kun kan redusere ved å engasjere seg i handling (Jordet, 2020, s.107). Slike handlinger kan uttrykkes gjennom aggresjon mot, eller tilbaketrekning fra, læringsmiljøet eleven inngår i (Havik, 2019, s.125; Havik, 2023, s.34; Manger, et al., 2008, s.122). I hvilken grad et menneskes identitet brytes ned avhenger derfor i hvilken grad en opplever seg krenket i alle de ulike sfærene. Vi skal nå se nærmere på de ulike formene for anerkjennelse og deres betydning for individets selvverd og identitetsutvikling.

2.3.2 Kjærlighet i den private sfæren nærer selvfølelsen

Honneths syn på kjærlighet er knyttet til primære relasjoner mellom få mennesker, spesielt innenfor den private og intime sfæren (Jordet, 2020, s.95-96). Kjærlighet manifesteres gjennom samspillet mellom personer med nære følelsesmessige bånd. Dette innebærer at kjærlighetens uttrykk og betydning oppstår i de nære relasjonene mellom individer, hvor følelsesmessig tilknytning og gjensidig omsorg spiller en sentral rolle (Jordet, 2020, s.96). Honneths perspektiv understreker dermed viktigheten av disse intime forbindelsene for individets trivsel og utvikling, og hvordan kjærlighetens dynamikk bidrar til å forme våre mellommenneskelige relasjoner og identitet, man opplever å ha en egenverdi uavhengig av hva man yter (Jordet, 2020, s.96). En person verdsetter den andre som et individ med moralsk

verdighet og anerkjenner dets evner, egenskaper, behov og følelser – et konsept som Honneth også betegner som omsorg. (Jordet, 2020, s.95). Skolens primære oppgave er således å anerkjenne eleven ved å møte eleven med kjærlighet og derigjennom vise omsorg (Brandtzæg, 2022, s.47).

Ifølge Honneth viser kjærlighet seg i relasjoner ved at disse er preget av empati, varme og omsorg, og han understreker viktigheten av at alle mennesker får erfare dette (Jordet, 2020, s.169). Kjærligheten utgjør en essensiell del av menneskelig trivsel og utvikling, da den bidrar til å skape en følelse av tilhørighet, trygghet og forståelse (Brandtzæg, 2022, s.31). Kjærlighet må først erfares før det kan gis og denne formen for relasjonell omsorg legger grunnlaget for individets evne til å utvikle emosjonell stabilitet, sosial tilpasning og positiv selvoppfatning, hvilket gir også teorien en normativ funksjon (Jordet, 2020, s.96-97). Honneths perspektiv understreker dermed betydningen av kjærlighet som et grunnleggende menneskelig behov og som en avgjørende faktor for trivsel og vekst i individets liv (Jordet, 2020, s.168-170). Disse relasjonene må oppleves som likeverdige der begge parter er subjekter og der en prøver å forstå den andres perspektiver og møter hverandre med gjensidig respekt og tillit (Kristiansen, 2014, s.31).

Skolens formålsparagraf fremhever nestekjærlighet som en sentral verdi i skolen, noe som impliserer betydningen av å etablere gode relasjoner mellom lærer og elev, samt vektleggingen av varme, empatisk støtte og omsorg i skolesammenheng (Jordet, 2020, s.183). Fra et elevperspektiv vil kvaliteten på deres skoleliv i stor grad avhenge av interaksjonene med flere lærere i løpet av en dag, samt i hvilken grad disse interaksjonene er preget av empati, omsorg og respekt, og i hvilken grad eleven opplever krenkelser. I en tid der skolens nytteverdi og krav til måloppnåelse prioriteres, kan dette sette skolens overordnede samfunnsoppdrag, om å utvikle hele individer, under press og spesielt utfordre lærer-elev-relasjonen (Jordet, 2020, s.171). Asymmetrien i skolesystemet skaper en utfordrende dynamikk som hindrer gjensidig anerkjennelse (Kristiansen, 2014, s.105). Ulikheter i posisjon, erfaring og kunnskap kompliserer forståelsen av andres perspektiver og motiver. Denne asymmetrien kan skape barrierer for effektiv kommunikasjon og samarbeid mellom lærer – elev og foreldre – lærer og kan påvirke disse relasjonene negativt (Kristiansen, 2014, s.111). Det er mulig å oppnå gjensidig forståelse og anerkjennelse hvis vi betrakter undervisning og læring som sammenkoblede prosesser, til tross for at de opprinnelig oppfattes som separate og uavhengige (Jordet, 2020, s.212-213; Kristiansen, 2014, s.107).

Skolens unnlattelse av å vise kjærlighet kan oppleves som en krenkelse, spesielt for elever med faglige utfordringer, og kan føre til å forsterke elevens vansker (Kristiansen, 2014,

s.17). Dette skaper relasjonelle vanskeligheter med lærere og medelever, og forsømmelse av deres grunnleggende behov for omsorg og empati, uavhengig av deres faglige prestasjoner, vil kunne svekke elevens selvfølelse og trivsel (Jordet, 2020, s.367). Å anerkjenne og adressere asymmetrien i lærer-elev-relasjonen og foreldre-lærer-relasjonen er avgjørende for å skape et inkluderende læringsmiljø der elever føler seg sett, hørt og respektert (Fallmyr, 2017, s.44-45; Kristiansen, 2014, s.111; Nordahl, 2019, s.78). Det krever bevissthet om maktforhold, kulturelle forskjeller og individuelle behov, samt en kontinuerlig innsats for å redusere asymmetrien og fremme gjensidig forståelse og anerkjennelse.

Skolen kan uttrykke omsorg for elevene ved å praktisere empatisk oppmerksomhet, aktiv lytting, og en vilje til å forstå og akseptere elevenes kommunikasjon uten å dømme (Fallmyr, 2017, s.45). Ved å velge å undre seg sammen med elevene, kan skolen bidra til å etablere sterke og trygge relasjoner mellom elever, lærere og foreldre. Forskning indikerer at elever som opplever gode og trygge relasjoner til lærere, over tid utvikler en styrket selvfølelse og trivsel (Jordet, 2020, s.370-371). Å vise kjærlighet som lærer innebærer å balansere omsorg, varme og empati med å gi veiledning, sette grenser og stille krav som er tilpasset hver enkelt elevs evner og forutsetninger (Fallmyr, 2017, s.48). Lærerens engasjement og omsorg for elevene omfatter alle disse aspektene og der det er fravær av kjærlighet vil regler og paragrafer overta og skape distanse mellom de involverte parter (Eidsvåg, 2000, s.209; Jordet, 2020, s.185;). Forebygging starter tidlig ved at eleven opplever seg sett og elsket av trygge voksne i skolen (Fandrem & Roland, 2013, s.25).

2.3.3 Rettigheter i den rettslige sfæren nærer selvrespekt

Rettigheter er i følge Honneth en form for anerkjennelse, og fravær av rettfærdig behandling kan true individets verdighet og selvrespekt (Kristiansen, 2014, s.45). Ifølge teorien handler rettfærdighet i den rettslige sfæren om ideen knyttet til at enkeltpersoner har rett til å bli anerkjent som likeverdige medlemmer av samfunnet, og at deres rettigheter og verdighet skal respekteres i kraft av det å være menneske (Jordet, 2020, s.98). De juridiske rettighetene har sitt opphav i kampen til de som har følt seg ekskludert, marginalisert og undertrykket av samfunnet. Verdenserklæringen om menneskerettigheter, utarbeidet av FN, bygger på en global enighet om menneskets ukrenkelighet og likeverd (FN 2024; Jordet, 2020, s.99). Menneskerettighetene danner grunnlaget for FNs bærekraftsmål ved å sikre at alle enkeltindivider har rett til et verdig liv, likhet, rettfærdighet og frihet (FN, 2024). Samtidig gir FNs bærekraftsmål et rammeverk for å oppnå disse rettighetene ved å adressere globale

utfordringer som fattigdom, ulikhet, klimaendringer, og sikre tilgang til utdanning, helse, rent vann og bærekraftig energi for alle (FN, 2024). Ved å sikre menneskerettigheter for alle individer, også de med funksjonsnedsettelse (CRPD), søker man å fremme den enkeltes selvrespekt som er en grunnleggende forutsetning for enkeltmenneskers trivsel og evne til å delta aktivt i samfunnet (Bufdir, 2023a, Bufdir, 2023b, Bufdir, 2023c). Derfor er det viktig å sikre at menneskerettighetene respekteres og oppfylles, slik at alle individer har muligheten til å utvikle en sunn og positiv selvoppfatning, samt etablere gjensidig respektfulle relasjoner med andre (Jordet, 2020, s.101).

Likestilling og likhetsprinsippet er en integrert del av menneskerettighetene, og innebærer å sikre at alle individer har like muligheter, rettigheter og verdighet (LDO, 2023). Dette prinsippet er forankret i loven og har som mål å redusere ulikheter, samt fremme inkludering og mangfold (Andenæs og Møller, 2016, s.62; Kristiansen, 2014, s.37-39). Dette prinsippet innebærer at alle skal ha tilgang til utdanning og rett til likt pedagogisk utbytte uavhengig av funksjonsevne, kjønn, etnisitet, alder, religion og seksuell orientering (Kristiansen, 2014, s.40-41; NOU 2019:23). Skolens juridiske ansvar er å sikre at denne rettigheten oppfylles, noe som er nedfelt i lovverket (Andenæs og Møller, 2026, s.62; Opplæringsloven 1998). Et rettferdig samfunn innebærer at enkeltpersoner har rett til anerkjennelse som mennesker og til å utvikle sitt potensial på en måte som er i tråd med deres individuelle egenskaper og behov (Jordet, 2020, s.101; Opplæringsloven 1998, Opplæringsloven 2023). Dette er gjenspeilet i dagens Opplæringslov (1998) gjennom flere bestemmelser som sikrer at alle elever har rett til å bli sett og anerkjent for sine individuelle egenskaper, samtidig som skolen har ansvar for å tilrettelegge opplæringen på en måte som fremmer likeverd og inkludering og sikre at elevene opplever sitt skolemiljø som trygt og godt (Jordet, 2020, s.377; Opplæringsloven 1998). Loven inneholder også bestemmelser som sikrer at elever med funksjonsnedsettelse får den støtten de trenger for å kunne delta fullt ut i opplæringen og omfatter tidlig innsats i grunnleggende ferdigheter §1-4, individuell tilpasning §1-3 og tilgang til spesialpedagogisk støtte §5-1 (Opplæringsloven, 1998).

Dette året, 2024, får vi en ny opplæringslov som trer i kraft 1. august. I den nye opplæringsloven vil elevens rettigheter styrkes ytterligere, og eleven vil få en enda mer sentral plass som aktør i sin egen læring og utvikling. Dette skjer ved at betydningen av elevens stemme og elevens beste fremheves i § 10-1, ved at de har rett til å bli hørt i saker som vedkommer dem og at deres mening skal tillegges vekt i forhold til deres alder og modning, jf. § 10-2, og ved at det skal være et skole-hjem-samarbeid, jf. § 10-3 (Opplæringsloven, 2023). Når eleven gis muligheten til å delta mer aktivt, viser det at man anerkjenner deres

ansvar og kompetanse i eget liv. Dette fører til at eleven oppfattes som en likeverdig og reell deltaker i beslutningsprosesser som vedrører dem og styrker deres selvrespekt (Kristiansen, 2014, s.83) Nytt ved denne loven er en ansvarliggjørelse av skolen når elever har fravær. Skolen blir nå pliktig til å følge opp elever med SF ifølge §10-6, samtidig blir også foreldre mer ansvarliggjort ved at de kan ilegges bøter dersom de handler «aktløst», eller med «forsett», slik at eleven blir borte fra sin opplæringsarena uten at det har rett til det, jf. §2-7 (Opplæringslova, 2023). I den nye loven vil elevene fortsatt ha rett til tilpasset opplæring, jf. § 11-1, intensiv opplæring fra 1. til og med 4. trinn, jf. § 11-3, og rett til individuelt tilrettelagt opplæring, jf. § 11-6, som samsvarer med tidligere § 5-1 (Opplæringslova, 1998 og 2023). Nytt ved den nye loven er at elever vil også ha rett på personlig assistanse, jf. §11-4 og fysisk tilrettelegging av tekniske hjelpemidler, jf. §11-5 (Opplæringslova, 2023). I §12-2 sikres elevene retten til et godt skolemiljø, i §12-3 skal skolen ha nulltoleranse i forhold til krenkende atferd, og i §12-4 fremkommer skolens plikt til å sikre et trygt og godt psykososialt skolemiljø (Opplæringslova, 2023).

Loven garanterer de formelle rettighetene, mens rettssikkerhet dreier seg om beskyttelse av individuelle rettigheter i samsvar med loven, med det formål å sikre at enkeltpersoners rettigheter blir respektert og ivaretatt i juridiske prosesser (Jakhelln & Møller 2016, s. 38). Innen utdanningssektoren har rettssikkerhet som mål å sikre at foreldre og elever har en trygg juridisk posisjon i forhold til skoleadministrasjonen. Dette gjelder spesielt fordi disse partene er sårbare og derfor skal beskyttes av regelverket gjennom bruk av tilsyn, kontroll og saksbehandlingsregler (Jakhelln & Møller, 2016, s. 38). Skolens juridiske posisjon medfører at den må dokumentere at den har utøvd rettslig skjønn i samsvar med gjeldende lover og retningslinjer i forhold til den enkelte elev. Dersom en elev, eller foreldre på vegne av eleven, mener at elevens rettigheter ikke er blitt ivaretatt, har de mulighet til å klage til overordnede forvaltningsorganer og i siste instans til domstolen. For å sikre enkeltpersoners rettigheter, er det avgjørende at skolen følger saksbehandlingsregler og regler knyttet til utredningsplikt, begrunnelsesplikt, varslingsplikt og tilgang til informasjon og dokumenter (Jakhelln & Møller, 2016, s. 38). Det er kjent at mange elever som opplever lærevansker, skolevansker og sosio-emosjonelle vansker, samt har utfordrende skoleforhold, ikke har tilstrekkelig dokumentasjon i sin elevmappe på skolen til tross for omfattende kommunikasjon mellom skole og hjem (Åsland, 2015). Mangelen på dokumentasjon svekker elevens rettssikkerhet.

Ved den nye opplæringsloven av 1998 ble det lovfestet at elever har rett til å gå på sin nærscole og at barn har rett på spesialpedagogisk hjelp (Opplæringsloven, 1998). Disse

endringene i loven har kommet som et resultat av foreldres kamp for like rettigheter for sine barn med funksjonsnedsettelse. Disse lovendringene har ført til større grad av inkludering og mangfold i klasserommet og viser elevene at skolen og lærerne bestreber seg på å anerkjenne og respektere den enkeltes rettigheter, og bidrar dermed til å bygge opp elevens selvrespekt. Når elevene opplever at deres individuelle behov og rettigheter blir anerkjent og respektert, vil det bidra til å styrke deres følelse av egenverd og selvrespekt, og dermed også deres selvfølelse. Der hvor eleven ikke opplever å bli ivaretatt i forhold til sitt funksjonsnivå vil de oppleve fravær av anerkjennelse og oppleve derved krenkelser og skam (Kristiansen, 2014, s.49; Jordet, 2020, s.106).

Honneth understreker betydningen av samfunnets anerkjennelse og respekt for individets rettigheter for å opprettholde en rettferdig og inkluderende samfunnsorden. Dette innebærer at alle enkeltpersoner bør ha like muligheter og rettigheter, og at forskjellsbehandling kan føre til urettferdighet og undergrave individets verdighet (Jordet, 2020, s.94). Honneths perspektiv bidrar til å belyse hvordan rettferdighet er en nødvendig forutsetning for anerkjennelse og trivsel i samfunnet. Det er en sentral del av anerkjennelsesteorien at individer har krav på rettferdig fordeling av goder og muligheter, likbehandling og beskyttelse mot diskriminering og undertrykkelse (Jordet, 2020, s.98-99). Både den tidligere opplæringsloven (1998) og den kommende opplæringsloven (2023), som vil tre i kraft 1. august 2024, signaliserer samfunnets anerkjennelse av alles rett til utdanning og personlig utvikling i samsvar med den enkeltes evner og forutsetninger (Kristiansen, 2014, s.14).

2.3.4 Solidaritet i den sosiale sfæren nærer selvtilit

Alle individer har et fundamentalt behov for anerkjennelse og verdsetting av deres evner, bidrag og innsats i de sosiale fellesskapene de tilhører (Jordet, 2020, s.273). Dette behovet spiller en vesentlig rolle i etableringen av solidaritet og samhørighet innenfor samfunnet, og anerkjennelse i denne sfæren bidrar til å utvikle den enkeltes selvtilit (Jordet, 2020, s.102, 105; Kristiansen, 2014, s.48). Gjennom etableringen av gjensidige relasjoner preget av respekt, tillit og likeverd, dannes grunnlaget for felles handlinger og støtte innenfor samfunnet en er en del av (Jordet, 2020, s.102). Individer besitter en fundamental motivasjon om å engasjere seg i, og bidra til samfunnets velferd, noe som forutsetter at deres unike evner og bidrag blir ettertraktet av det samfunnet de tilhører (Jordet, 2020, s.273). Dette premisset reflekterer nødvendigheten av sosial inkludering og den kritiske rollen som samfunnets

etterspørsel etter individuelle kompetanser spiller for å kultivere en følelse av tilknytning og formål hos den enkelte (Jordet, 2020, s.102). For å oppnå dette ideal, er det essensielt at samfunnets institusjoner og strukturer, slik som skolen, legger til rette og fremmer individuell deltakelse, og anerkjenner samt utnytter det spekteret av ferdigheter som individer bidrar med til det kollektive gode (Jordet, 2020, s.276).

Fra et sosiokulturelt perspektiv defineres kunnskap som distribuert blant medlemmene av et kollektiv (Manger, 2013, s.154). I et læringsmiljø som er karakterisert ved samarbeid, gjensidig respekt og tillit, blir kunnskap tilgjengelig for alle gjennom deling (Jordet, 2020, p. 276). Dette understreker betydningen av å aktivt søke bidrag fra hver enkelt deltaker, ikke kun gjennom lærerens initiativ, men også via interaksjoner elevene imellom. En slik praksis bidrar til at individer føler seg verdsatt og anerkjent for sine unike evner, kunnskaper og ferdigheter, noe som er fundamentalt for utviklingen av en sunn selvtillit (Jordet, 2020, p. 276). Skolens rolle blir dermed kritisk som en katalysator eller fasilitator for å muliggjøre disse dynamiske og interaktive læringsprosessene (Jordet, 2020, s.277). Skal den enkelte elev få vist sine kunnskaper og evner er det viktig at læringsmiljøet legger til rette for dette, hvilket forutsetter at den som legger til rette for slik læringsprosesser er klar over hvilke kunnskaper og evner den enkelte elev besitter (Jordet, 2020, s.277). Effektive fasilitører besitter også omfattende didaktisk kunnskap, og er dyktige til å legge til rette for gode læringsprosesser som er nøye tilpasset individuelle behov. Dette muliggjør at eleven ikke bare kan uttrykke sine egne evner, men også bidra konstruktivt til det kollektive læringsfellesskapet (Jordet, 2020, s.277).

Skolen bør kultivere et læringsfellesskap kjennetegnet av omsorg, tillit, respekt og en optimistisk holdning. Det bør også legges til rette for lærings situasjoner elevene opplever som meningsfulle (Jordet, 2020, s.280). I et slikt miljø vil elevene erfare en sterk følelse av tilhørighet, tilknytning og respekt, noe som fremmer deres vilje til å delta og engasjere seg i læringsprosessen. Det er viktig at læreren tilrettelegger slik at elever har mulighet til å bidra i tråd med den enkeltes evner og forutsetninger, at den enkeltes bidrag etterspørres av lærer og medelever og at bidraget verdsettes av fellesskapet. Gjennom dialog og nysgjerrig undring kan en skape forståelse og møte den andre med anerkjennelse, hvilket kan føre til større deltakelse og motivasjon (Kristiansen, 2014, s.83). Å bli møtt med respekt, åpenhet, undring og tillit bidrar til å styrke selvtillit hos den enkelte (Jordet, 2020, s.281). Mangelen på disse grunnleggende forholdene kan føre til manglende evne til deltakelse, hvilket i sin tur kan føre til en mangel på anerkjennelse fra fellesskapet. Dette kan resultere i en gradvis erosjon av den enkeltes selvtillit og de kan utvikle en manglende identitet og et usunt selvilde (Kristiansen, 2014, s.38).

Solidarisk anerkjennelse handler om å støtte og anerkjenne individene i samfunnet, særlig de som er mer sårbare og marginaliserte. Dette innebærer en aktiv innsats for å fremme fellesskapets interesser og arbeide dedikert mot etableringen av et samfunn preget av rettferdighet og inkludering. Studier indikerer at elever med ulike lærevansker står ovenfor en mangel på muligheter til å oppnå mestring, noe som resulterer i en repetitiv syklus av nederlag (Jordet, 2020, s. 376). Disse vedvarende møtene med nederlag og den tilhørende opplevelsen av å feile kan resultere i en følelse av å ikke høre til i læringsfellesskapet. For mange av disse elevene kan det å distansere seg fra kontekster og situasjoner hvor de opplever manglende mestring fremstå som en nødvendig strategi for å bevare deres selvverd (Jordet, 2020, s. 376)

Utvikling av et robust og sunt selvverd er avhengig av at en møter anerkjennelse i dens tredelte form: kjærlighet i den private sfære, rettigheter i den offentlige sfære og sosial verdsetting i den sosiale sfære (Jordet, 2020, s.90). Individets utviklingsprosess er ikke begrenset til en enkelt sfære, men oppstår gjennom et dynamisk samspill med de kulturelle og sosiale omgivelsene som preger de forskjellige sfærene, og er dypt forankret i relasjonelle og interaktive prosesser mellom individer (Jordet, 2020, s.126). For å sikre at alle elever føler seg inkludert i skolen, er det viktig at de blir møtt med forståelse og støtte i henhold til de tre områdene av anerkjennelse. De trenger å føle seg tatt vare på og elsket, deres rettigheter må respekteres, og de må føle at deres ferdigheter og kunnskaper er verdsatt av læringsfellesskapet. Når elever som unngår skolen opplever støtte i disse tre områdene, vil det bidra sterkt til å reintegrere dem i læringsmiljøet (Jordet, 2020, s.376-377). For at dette skal være mulig, må skolen unngå å automatisk anta at årsakene til at elever mislykkes er familiære eller medfødte (Kristiansen, 2014, s.43). I stedet må skolen, som en profesjonell institusjon, selvreflektere og kritisk vurdere sin egen rolle i å gi anerkjennelse innenfor disse tre områdene. Når en elev mottar anerkjennelse, får vedkommende de nødvendige forutsetningene for å kunne utvikle seg selv og lære (Jordet, 2020, s132).

2.4 Motivasjonsteoretiske perspektiver

Det eksisterer ulike teoretiske perspektiver på motivasjon som alle sitt opphav innenfor ulike fagfelt slik som psykologi, pedagogikk, sosiologi og økonomi (Manger, 2013, s.149-166). Motivasjonsteoriene kan generelt kategoriseres basert på driveren bak motivasjon, enten den er drevet av ytre insentiver (ekstrinsisk motivasjon) eller indre insentiver (intrinsisk motivasjon) (Manger, 2013, s.147).

Fire syn på motivasjon				
	Behavioristisk	Humanistisk	Kognitivt	Sosiokulturelt
Kilde til motivasjon	Ytre	Ytre og indre	Indre og ytre	Indre
Viktig innflytelse	Forsterkere, belønning, insentiv og straff	Behov for selvrealisering, selvbestemmelse og selververd	Oppfatninger, hvordan man lykkes/mislykkes, forventninger	Engasjert deltakelse i læringsfelleskap, opprettholder identitet gjennom gruppeaktivitet
Viktige teoretikere	Skinner	Maslow Deci	Bandura Weiner Graham	Lave Wenger Vygotsky

Figur 2 Fire ulike motivasjonsperspektiver (Woolfolk, 2004, s.282).

Ekstrinsisk motivasjon refererer til motivasjon som oppstår som et resultat av ytre belønninger eller konsekvenser, for eksempel ros eller kjeft. På den annen side, innebærer intrinsisk motivasjon at individet er motivert av indre behov, verdier og interesser. De ulike motivasjonsteoriene kan betraktes som plassert på et kontinuum avhengig av i hvilken grad en vektlegger de ytre eller indre kildene til motivasjon (Woolfolk, 2004, s. 282).

2.4.1 Motivasjonskilder

Motivasjonsteorier som legger vekt på ytre insentiver, viser hvordan eleven blir motivert til handling og læring gjennom belønning og straff og hvordan et slikt perspektiv er svært individfokuset (Imsen, 2016, s.450; Manger, 2013, s.150-15). Den mest kjente teorien som omhandler ytre motivasjon er behaviorismen, en teori som er spesielt assosiert med B.F. Skinner (1904-1990) (Woolfolk, 2004, s.127-156). Han viste gjennom sine forsøk på hunder hvordan ytre stimuli, slik som belønning og straff, kan forme atferd gjennom operant betingning. Ifølge behavioristisk teori vil atferd som blir forsterket (belønnet) sannsynligvis bli gjentatt, mens atferd som blir straffet vil sannsynligvis bli redusert (Bandura, 1977, s.192).

Forsterkning kan være både positiv og negativ, der positiv forsterkning innebærer tilførsel av en ønsket stimulus etter en atferd, mens negativ forsterkning innebærer fjerning av en uønsket stimulus etter en atferd. På samme måte kan også straff være enten positiv eller negativ, der positiv straff innebærer tilførsel av en uønsket stimulus etter en atferd, mens negativ straff innebærer fjerning av en ønsket stimulus etter en atferd. Ifølge behaviorismen formes atferd av miljømessige faktorer, og teorien legger ikke vekt på fri vilje eller indre tanker som nødvendige for å forklare atferd (Manger, 2013, s.150-151; Woolfolk, 2004, s.127-156).

På den andre siden av dette kontinuum finner vi motivasjonsteorier som legger vekt på indre faktorer som motivasjonskilde, og disse teoriene har sitt fundament i sosiokulturelle læringsteorier og er relasjonsfokuset (Imsen, 2016, s.452). Disse teoriene understreker betydningen av indre motivasjon som en inspirasjonskilde for individets engasjement i aktiviteter av egen interesse, drevet av faktorer som nysgjerrighet, personlig tilfredsstillelse og utfordringer (Manger, 2013, s.253-154). Jean Lave (1939-) og Etienne Wenger (1952-), kjent for sin teori omkring situert læring, er opptatt av at læring finner sted ved deltakelse i sosiale praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991, s.29). I denne sammenhengen blir identitet og tilhørighet fremhevet, med søkelys på individets gradvise utvikling til en sentral aktør gjennom engasjement drevet av indre motivasjon (Lave & Wenger, 1991, s.29). Videre understrekes betydningen av å erfare læring som meningsfull og relevant, noe som oppnås gjennom samhandling med mer erfarne individer. Dette samspillet bidrar til å fremme motivasjon, læring og mestring. Her er kilden til motivasjon for læring dypt forankret i læringsfellesskapet (Lave & Wenger, 1991, s.29).

2.4.2 Motivasjonsteori i et sosiokulturelt perspektiv

Lev Vygotsky (1896-1934), en psykolog og sosiokulturell teoretiker, har kanskje hatt størst innflytelse på vår forståelse av læring og motivasjon innenfor skolesammenhengen de siste tiårene. Vygotskys (1978) teori understreker betydningen av sosiale, kulturelle og erfaringsmessige faktorer som forklaringsmodell i forhold til læring og motivasjon (Dysthe, 2013, s.84; Manger, 2013, s.154). Han legger vekt på samspillet mellom individet og samfunnet som avgjørende for læring, og at dette avhenger ikke bare av individets egen innsats, men også av aktiv deltakelse og interaksjon med læringsfellesskapet (Manger, 2013, s.154; Woolfolk, 2004, s.253). Læring og motivasjon utvikles gjennom en internaliseringsprosess der individet gradvis integrerer kulturelle og sosiale elementer i sitt eget tankesett og atferd (Imsen, 2016, s.84). Vygotsky introduserte begrepet "nærmeste

utviklingszone", som refererer til gapet mellom det en person kan oppnå selvstendig og det de kan oppnå med støtte fra andre (Manger, 2013, s.154). Den nærmeste utviklingssonen representerer potensialet for læring og utvikling, og det er innenfor denne sonen at læring er mest effektiv (Manger, 2013, s.154). Med støtte fra mer erfarne andre, eller en veileder, kan en person oppnå ferdigheter og forståelse som de ikke ville klart alene. Vygotsky la også vekt på at autentiske erfaringer sammen med mer kompetente andre vil fremme læring og motivasjon (Woolfolk, 2004, s.69-76).

2.4.3 Motivasjonsteori i et kognitivt og humanistisk perspektiv

Mellom disse ytterkantene finner vi humanistiske- og kognitive læringsteorier som har elementer fra både det behavioristiske- og det sosiokulturelle perspektivet. Humanistiske teoretikere, slik som Abraham Maslow (1908-1970) og Edward Deci (1942-), la vekt på behov for selvverd, selvrealisering og selvbestemmelse (Manger, 2013, s.151). Selvbestemmelsesteorien har en humanistisk tilnærming og den fremhever den indre motivasjonen som en sentral driver for læring, med fokus på oppfyllelsen av tre grunnleggende behov: opplevelse av kompetanse, autonomi og tilhørighet til fellesskapet. Når disse behovene tilfredstilles, fremmes indre motivasjon (Manger, 2013, s.155; Porter, 2014, s.139-144; Woolfolk, 2004, s.281). Kognitive teoretikere, slik som Bernard Weiner (1935-) og Richard Graham, la vekt på årsaker og oppfatninger, hvordan man attribuerer når man lykkes/mislykkes, forventninger og målsetting (Danielsen & Tjomsland, 2013, s. 452; Manger, 2013, s.151-153; Weiner, 2010, s.561).

2.4.3.1 *Mestringstro – self-efficacy*

Albert Bandura (1925-2021) er en anerkjent psykolog og teoretiker, som i likhet med Vygotsky, har utøvd stor innflytelse på vår forståelse av motivasjon i skolesammenheng. Hans sosialkognitive teori faller inn under den kognitive kategorien, men han integrerer elementer fra både behavioristisk-, kognitiv- og sosialpsykologi. Ifølge Bandura er menneskets atferd og selvoppfatning et resultat av samspillet mellom ytre faktorer (erfaringer i ulike situasjoner og respons fra det sosiale miljøet) og indre faktorer (tanker, forventninger og følelser), som gjensidig påvirker hverandre (Bandura, 1982, s.122). Ifølge Bandura (1977) har individet agens i eget liv, og har evnen til å påvirke og handle med intensjon, og er dermed ikke fullstendig determinert av sine omgivelser (Jordet, 2020, s.301; Krumsvik og Säljö, 2013, s.451).

Banduras motivasjonsteori vektlegger den enkeltes opplevde mestringstro (Bandura, 1977; Bandura, 1998). Mestringstro omhandler en persons tro på sine egne evner, kapasitet til å utføre oppgaver og at en klarer å stå i krevende situasjoner over tid for å oppnå mål (Bandura, 1977, s.193; Danielsen & Tjomsland, 2013, s.452-453). Individuer har en tendens til å unngå aktiviteter som de føler overstiger deres kapasitet til å mestre og løse (Bandura, 1982, s.123). De kan også velge å unngå oppgaver hvis de er usikre på om deres innsats vil resultere i det utfallet de ønsker (Bandura, 1982, s.140). Mestringstro er et overordnet begrep og handler om ens generelle oppfatning av egne ferdigheter og kompetanser, mens begrepet self-efficacy (spesifikk mestringsforventning) er knyttet til en spesifikk situasjon, oppgave eller mål (Danielsen & Tjomsland, 2013, s.452). For eksempel kan en person ha høy grad av mestringstro generelt, men lav self-efficacy i forhold til en spesifikk situasjon som de aldri har møtt før. En person med generell høy grad av mestringstro, vil i møte med nye situasjoner være mer tilbøyelige til å ta på seg utfordringer, vedvare i møte med motgang, og opprettholde et høyt nivå av motivasjon selv i spesifikke situasjoner hvor en ikke har høy grad av self-efficacy (Bandura, 1977, s.194). På den annen side kan en person ha lav mestringstro generelt, men høy grad av self-efficacy på et spesifikt område der de har høy ekspertise. Når de mestrer oppgaver knyttet til områder hvor de har gode ferdigheter, vil dette styrke deres generelle mestringstro. Personer med lav self-efficacy og mestringstro vil fort gi opp da de ikke har tiltro til egne ferdigheter og evner (Porter, 2014, s.210-213). Mestringstro og self-efficacy utvikles ved å erfare at en klarer å løse oppgaver, ved å observere andre løse oppgaver, ved verbal overtalelse og ved følelsesmessig aktivering (Bandura, 1977, s.195; Porter, 2014, s.211). Ved å se andre lykkes med en oppgave, kan ens opplevelse av mestringstro og self-efficacy styrkes og øke motivasjonen både for å begynne på en oppgave og vise utholdenhet i møte med vanskelige oppgaver (Bandura, 1977, s.197). Mennesker lærer ved å observere andres atferd, konsekvensene av denne atferden og hvordan andre reagerer på den (Woolfolk, 2004, s.242-243). Individets tro på sin egen kompetanse påvirker deres valg, innsats og utholdenhet. Verbale overtalelser, som ros, oppmuntring og positiv tilbakemelding, kan også påvirke individets self-efficacy (Danielsen & Tjomsland, 2013, s.451; Jordet, 2020, s.300). Positive tilbakemeldinger kan styrke troen på egen evne, mens negative tilbakemeldinger kan redusere den (Bandura, 1977, s.198).

Når man står overfor nye utfordringer, vil man automatisk bedømme om man besitter de nødvendige evnene og ferdighetene for å takle oppgaven. I denne vurderingsprosessen legger en til grunn tidligere erfaringer, andres erfaringer og verbale bekreftelser (Bandura, 1977, s.195). I denne vurderingsprosessen spiller også følelser en sentral rolle. Når man

konfronteres med nye og krevende oppgaver eller situasjoner, kan fysiologiske reaksjoner som stress og angst utløses, noe som kan intensivere følelsen av å ikke ha tilstrekkelig kompetanse og ferdigheter til å håndtere oppgaven (Bandura, 1977, s.198-199). Her mener Bandura (1977) at en kan deaktivere denne stressopplevelsen blant annet ved modellering av ulike ferdigheter som gir eleven en opplevelse av mestring og kontroll (Bandura, 1977, s.199). Ofte er frykt og manglende ferdigheter to sider av samme sak (Bandura, 1977, s.199). Ved å nedregulere sterke følelser kan en slik påvirke en unngåelsesatferd (Bandura, 1977, s.199).

Gjennom å mestre ulike situasjoner og oppgaver og ved å nå sine mål, bygger en person opp sin self-efficacy, samtidig som dette også styrker individets generelle mestringstro. Individets tro på sin egen evne til å håndtere utfordringer og oppnå suksess påvirker deres motivasjon og atferd. Bandura (1977) hevder at mennesker er motiverte til å handle ut fra sin tro på egen mestringsevne og mestringsforventning er nært knyttet til elevens mentale helse (Danielsen & Tjomsland, 2013, s.453). Mestringsteorien understreker også betydningen av mestringstrategier hvilket refererer til de ulike tilnærmingene og teknikkene individer bruker for å håndtere stress og mestre utfordringer (Porter, 2014, s.212). Individer kan benytte seg av ulike strategier som problemfokustert mestring (fokuserer på å løse problemet), emosjonell mestring (regulere følelser knyttet til stress) og sosial støtte (søke hjelp og støtte fra andre) (Bru, 2019, s.27). Disse strategiene kan bidra til å styrke individets evne til å håndtere stress og mestre utfordringer. Banduras motivasjonsteori vektlegger både positiv og negativ forsterkning av atferd med det formål å opprettholde læring. Forsterkninger kan manifesteres som direkte forsterkning, vikarierende forsterkning eller selvforsterkning (Bandura, 1977, s.195). Direkte forsterkning kan gis av en lærer eller medelev i form av ros eller kritikk, vikarierende forsterkning kan oppstå når en observerer andre elever utføre en oppgave og ser at de får en ønsket eller uønsket forsterkning, mens selvforsterkning kan innebærer at individet belønner seg selv, f.eks. ved gleden av økt kompetanse (Bandura, 1977, s.195-200; Woolfolk, 2004, s.243-244).

Banduras lærings- og motivasjonsteori er også kjent som selvreguleringsteorien. Bandura (1977) beskriver selvregulering som en prosess der individet aktivt styrer og kontrollerer sine egne tanker, følelser og atferd for å oppnå spesifikke mål (Porter, 2014, s.238; Jordet, 2020, s.302-306). Skal en klare å fokusere og konsentrere seg i en observasjonssituasjon er det viktig at eleven kan regulere sine emosjoner, fokus og konsentrasjon. Bandura (1977) understreker at selvregulering spiller en avgjørende rolle ved motivasjon og atferd, og at individets evne til å regulere og kontrollere seg selv er essensiell for å oppnå personlig og faglig mestring og utvikling (Jordet, 2020, s.201). Ved å tenke

negative tanker kan en forsterke en opplevelse av stress og angst som virker lammende (Bandura, 1977, s.198-199). Elever med ADHD har vansker knyttet til eksekutive funksjoner hvorpå selv-regulering inngår i disse ferdighetene (Porter, 2014, s.s336-338). Disse elevene har også ofte ulike former for lærevansker og mange har også LSV (McBride, 2019, s. 79, 82). Det er derfor mulig at de i mindre grad opplever mestring og kontroll hvilket kan forsterke en følelse av stress og angst (Amundsen, 20118; Granieri et al., 2023, s.10; Klinkenberg, 2017, s.9; McKean et al., 2017, s.1087; Melvin et al., 2019, s.4-5).

2.4.4 Selvbestemmelsesteori

Selvbestemmelsesteori (SDT), som er utviklet av Edward L. Deci og Richard M. Ryan, tilbyr et teoretisk rammeverk for å analysere og forstå betydningen av motivasjon i reguleringen av menneskelig atferd, samt de sosiale og kulturelle kontekstene som påvirker motivasjon (Danielsen & Tjomsland, 2013, s.452; Manger, 2013, s.154). SDT er opptatt av tre fundamentale psykologiske behov - autonomi, kompetanse og tilknytning - som er avgjørende for individets psykologiske utvikling, integritet og generelle velvære (Manger, 2013, s.155). Behovet for autonomi understreker viktigheten av at individets interne motivasjoner og selvbestemte målsetninger, snarere enn eksterne incentiver eller sosialt press, skal være de primære drivkreftene i den enkeltes utvikling (Manger, 2013, s.155; Woolfolk, 2004, s.295).

Behovet for kompetanse referer til et behov av å mestre sitt miljø, at en søker utfordringer og hvordan en opplever at motivasjonen øker når disse utfordringene mestres (Manger, 2013, s.154). Behovet for tilknytning og relasjoner handler om behovet for å føle seg verdsatt, elsket og for å oppleve omsorg (Manger, 2013, s.155). Individuer verdsetter opplevelsen av valgfrihet og kontroll og opplever det som meningsfullt å ha selvbestemmelse og agency i utførelsen av sine oppgaver

Det psykologiske behovet for relasjonelle forbindelser og tilknytning referer til det iboende ønsket om å etablere og vedlikeholde meningsfylte, tilfredsstillende, dyptgående og givende forhold til andre mennesker. Dette inkluderer ønsket om å bli elsket og tatt vare på, i tillegg til å oppleve en følelse av fellesskap og tilknytning til andre (Manger, 2013, s.155). For at individer skal fungere optimalt, er det avgjørende at disse tre psykologiske behovene – for autonomi, kompetanse og tilknytning – blir tilfredsstilt. De sosiale omgivelsene som individer deltar i spiller en avgjørende rolle i forhold til å støtte eller hindre oppfyllelsen av disse behovene.

Teorien har bred anvendelse og har blitt brukt til å forstå og forbedre menneskelig atferd innenfor en rekke områder. I utdanning, for eksempel, kan lærere bruke prinsippene i SDT til å skape et læringsmiljø som fremmer elevens autonomi, øker deres følelse av kompetanse og styrker deres relasjoner til medelever. Samlet sett tilbyr selvbestemmelsesteori en omfattende forståelse av hva som driver menneskelig atferd og hvordan skape forhold som tillater individer å leve sunne, motiverte og tilfredsstillende liv.

2.4.5 Målorientert- og mestringsorientert læringsmiljø

Målorientert motivasjonsteori, Goal Orientation Theory (GOT), er en annen viktig teori innen psykologien som fokuserer på hvordan individers mål påvirker deres motivasjon og atferd, spesielt i lærings- og prestasjonskontekster (Danielsen og Tjomsland, 2013, s.452). Denne teorien skiller mellom ulike typer målorienteringer som individer kan ha, og hvordan disse orienteringene påvirker måten de nærmer seg oppgaver og utfordringer på, samt deres utholdenhet og ytelse. Det er to ulike typer mål en kan orientere seg mot, enten et ønske om å mestre eller prestere. Ved mestringsorienterte mål er individer motivert av et ønske om å øke sin kompetanse og forståelse (Danielsen og Tjomsland, 2013, s.452). De ser utfordringer som muligheter til å lære og vokse, og de verdsetter læringsprosessen høyere enn det å oppnå et spesifikt resultat. Feil og tilbakeslag sees ikke som tegn på inkompetanse, men som en naturlig del av læringsprosessen (Woolfolk, 2004, s.283-284). Disse individene er mer tilbøyelige til å velge utfordrende oppgaver, vise utholdenhet i møte med vanskeligheter, og ha en dypere forståelse av materialet (Danielsen og Tjomsland, 2013, s.452). Individer med en mestringsorientert tilnærming verdsetter læring og personlig utvikling, og opplever mestring og personlig vekst som en sentral kilde til motivasjon (Woolfolk, 2004, s.283-284).

Ved prestasjonsorienterte mål er individer motivert av et ønske om å demonstrere sin kompetanse og bli sett på som vellykkede av andre. En kan på den ene siden etterstrebe å oppnå anerkjennelse og positive vurderinger av ens evner, eller en kan motiveres av et ønske om å unngå negativ vurdering av ens evner og mislykkes (Woolfolk, 2004, s.285). Prestasjonsorienterte individer kan være mer fokusert på å oppnå gode resultater og unngå feil enn på selve læringsprosessen (Danielsen og Tjomsland, 2013, s.452). Dette kan føre til at de velger oppgaver som er lettere for å sikre suksess, eller unngår utfordringer som kan avsløre manglende evner. Elever som er drevet av prestasjonsorienterte mål, men som opplever gjentatte nederlag vil etter hvert utvikle lav mestringsforvetning som fører til manglende motivasjon, og i verste fall, frafall (Danielsen og Tjomsland, 2013, s.452). Disse elevene kan

etter hvert utvikle lært hjelpeløshet, det vil si at uansett hvilken innsats de legger ned i skolearbeidet, har det ingen positiv effekt (Manger, 2013, s.140; Woolfolk, 2004, s. 297).

Målorientert motivasjonsteori har implikasjoner for hvordan vi forstår motivasjon i ulike sammenhenger. For eksempel, i utdanningssektoren, kan lærere fremme et mestringsorientert læringsmiljø ved å legge vekt på læringsprosessen, anerkjenne innsats og fremgang, og ved å gi konstruktiv tilbakemelding som hjelper elever å forstå hvordan de kan forbedre seg. Målorientert motivasjonsteori hjelper oss å forstå at målene vi setter, og hvordan vi tolker disse målene, har en dyp innvirkning på vår motivasjon, engasjement og ytelse i ulike aktiviteter.

3. Metode

3.1 Beskrivelse av hurtigoversikt

Jeg har valgt å bruke en hurtigoversikt (rapid-review) som metode for denne studien. Denne fremgangsmåten representerer en kondensert systematisk litteraturgjennomgang innenfor et spesifikt felt, avgrenset av et forskningsspørsmål samt stramt definerte inklusjons- og eksklusjonskriterier, hvor PICO-kriteriene kan være innsnevret for å begrense undersøkelsen (FHI, 2022, s.6, 9-12). Metoden skiller seg fra en systematisk litteraturgjennomgang ved at en kan benytte enklere søkestrategier, begrense databasene det søkes i, utelate vurdering av bevisenes styrke, ved å la én person stå for studieutvelgelsene og kun gi en deskriptiv framstilling av forskningsfunn (FHI, 2022, s.6, 9-12). Den anvendte metoden anses som særlig formålstjenlig under omstendigheter hvor tid og ressurser er begrensede, men det er fortsatt et ønske om å gjennomføre en syntese av eksisterende kunnskap. Masterstudien er utarbeidet over en begrenset periode, og emnet for studien er av stor relevans for samfunnet i dag, gitt den markante økningen i SF og den observerte forverringen av lese- og skriveferdigheter blant barn og unge. I den nåværende pedagogiske diskursen befinner vår forståelse av SF seg ved et paradigmeskifte, der det foregår en overgang fra en kategorisk til en mer dimensjonal og multisystemisk forståelsesramme (Kearney & González, 2022). Dette gjør at temaet behandlet i denne studien er av stor relevans. Forskning som gir ny innsikt i LSV sett i sammenheng med SF, analysert gjennom ulike teoretiske perspektiver, kan bidra til en forbedret og mer detaljert forståelse av dette fenomenet og informere retningen for fremtidig forskning. Det er imidlertid viktig å anerkjenne at en hurtigoversikt som metodisk tilnærming har sine begrensninger, da den ikke er like omfattende som en fullstendig systematisk gjennomgang av forskning innenfor et spesifisert felt (FHI, 2022, s.6, 9-12). Dette kan resultere i en analyse som er mindre dyptgående og detaljert, men den kan likevel indikere retninger for fremtidig forskning.

3.2 Inklusjonskriterier

Valget av inklusjons- og eksklusjonskriterier for studier er alltid basert på forskningsspørsmålet. I denne studien søker vi å utforske mulige sammenhenger LSV og SF, undersøke om LSV kan utgjøre en risikofaktor for SF, og til slutt undersøke på hvilket tidspunkt i utdanningsforløpet LSV kan begynne å fremstå som en slik risikofaktor. Et

rammeverk som brukes i denne prosessen er PICO som er et akronym for Population, Intervention, Comparison og Outcome (Cochrane Library, 2024). Dette rammeverket brukes for å formulere forskningsspørsmål og litteratursøk i forbindelse med systematiske oversikter (FHI, 2022, s.17). Dette rammeverket hjelper å klargjøre og fokusere på de viktigste aspektene av et forskningsspørsmål. Jeg har identifisert populasjon til elever i barneskolen. Risikofaktorer er elever med LSV og bekymringsfullt SF hvor disse gruppene sammenlignes med elever uten LSV og bekymringsfullt SF. Utfallet måles i SF og LSV. Målet med denne studien har ikke vært å fastslå typer av tiltak eller resultatene av slike tiltak for elever som strever med LSV eller har et bekymringsfullt fraværsmonster. Hensikten med studien er å se om det er en sammenheng mellom SF og LSV.

	Hvem (P)	Risikofaktor (I)	Sammenlikning (C)	Utfall (O)
ÅRSÅK	Barn i grunnskolen	Har lese- og skrivevansker	Har ikke lese- og skrivevansker	SF
	Barn i grunnskolen	Bekymringsfullt SF	Ikke bekymringsfullt SF	Lese- og skrivevansker

Figur 3 PICO kriteriene.

Denne studien har valgt å ta med forskningsarbeider som fokuserer på barn i grunnskolen fra 1. til og med 7. trinn. I tilfeller hvor studiene inneholdt informasjon om både yngre og eldre elever, ble disse inkludert så lenge de tilfredstilte de øvrige inklusjonskriteriene. Gitt at et flertall av artiklene presenterer longitudinelle data, er det forventet at de også dekker aldersgrupper utover den primære målgruppen. Kontinuiteten av data fra de samme individene over tid representerte en betydelig styrke for denne forskningen. Videre inklusjonskriterier i den aktuelle systematiske gjennomgangen var at studiene måtte være publisert i tidsrommet 2016 til 2023, underlagt en fagfelle vurderingsprosess og utgitt i et anerkjent tidsskrift og forskningen måtte ha en tematisk konsentrasjon omkring SF og/eller faglige ferdigheter. Geografisk ble studiene begrenset til å omfatte arbeider fra Nord-Amerika, Europa, Australia og New Zealand. Videre ble det gjort en språklig avgrensning, hvor kun studier publisert på et skandinavisk eller engelsk språk ble inkludert. I tillegg implementerte jeg en eksklusjonsprotokoll for å utelukke studier som anvendte identiske datasett og som fremviste betydelig like forskningsfunn. Dette tiltaket ble innført for å sikre en bredere variasjon av forskningsdata og for å unngå mulig overrepresentasjon av spesifikke forskningsresultater som kunne skyldes duplisering av datasett. Dette førte også til at jeg kunne holde meg innenfor et overkommelig antall studier for denne studien. Av de vurderte studiene oppfylte 9 de etablerte inklusjonskriteriene.

For å systematisk identifisere, vurdere og velge tidsskriftartikler om SF og LSV fulgte jeg retningslinjene i «Preferred Reporting Items of Systematic Review and Meta-Analysis (PRISMA)» og bruke deres sjekklister (PRISMA, 2020). Mitt elektroniske søk inkluderte databaser som omhandler utdanning, pedagogikk, sosiologi og psykologi, men også tverrfaglige databaser. Jeg brukte PICO som rammeverk når jeg skulle identifisere søkeord.

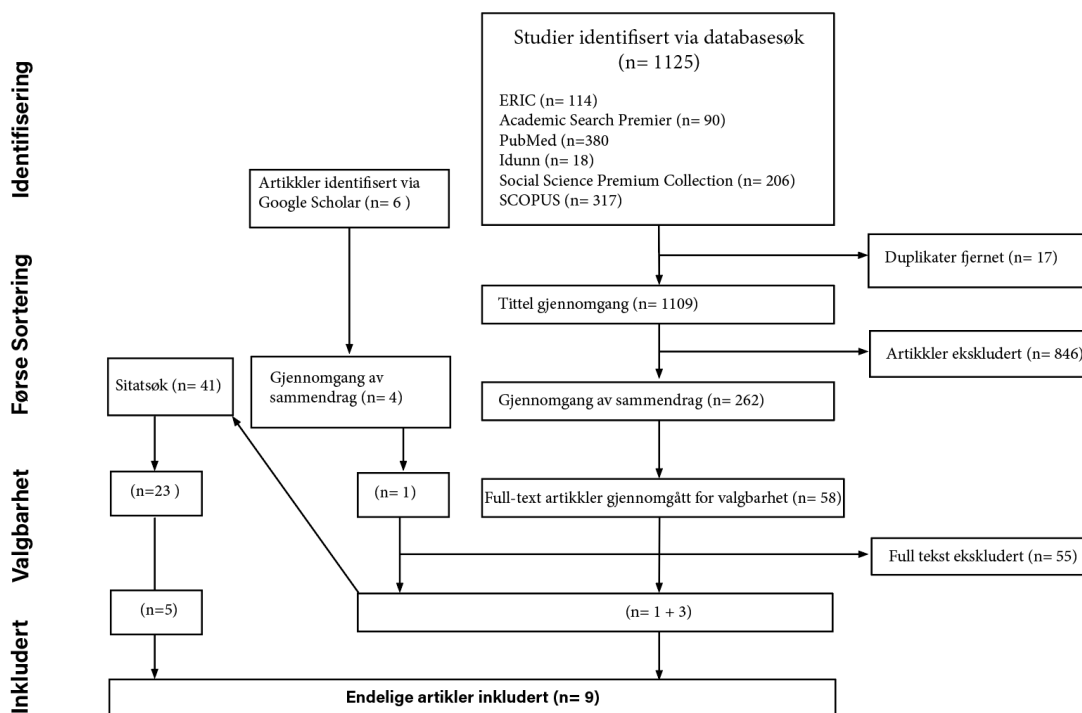
3.3 Litteratursøk

For å finne de rette søkeordene, delte jeg først forskningsspørsmålet opp i mindre deler og definerte hva hver del handlet om. Deretter valgte jeg databaser som passet til temaene jeg skulle undersøke. I mitt arbeid fulgte jeg veiledning fra Cochrane-håndboken (2024) og PRISMA (2020), og fikk hjelp fra en bibliotekar ved Universitetet i Stavanger til å velge hvilke databaser jeg skulle søke i. Jeg valgte å søke i databasene ERIC, Academic Search Premier, PubMed, Idunn, Social Science Premium Collection og SCOPUS. Bibliotekaren ga meg også tips om hvilke søkeord som kunne være nyttige. Det er viktig å være nøyaktig og spesifikk når man søker i databaser og jeg lagde derfor søkeord for SF og lærevansker som tok hensyn til dette. Jeg prøvde først med søkeordene: (absenteeism, absen*, truan*, exclu*, miss*, suspen* attend*, expulsion, late*, discipline*) AND (dyslexia, reading*, writing*, learning*). Dette søket genererte imidlertid ingen relevante artikler som dekket begge temaene. Det var svært mange artikler om dysleksi og LSV. Jeg valgte å konsentrere søket mitt utelukkende på artikler relatert til SF, ettersom det var en mer begrenset mengde nylig publisert litteratur om dette emnet sammenlignet med LSV. For å sikre at jeg dekket feltet på en tilstrekkelig måte, benyttet jeg meg av de overordnede termene "school absenteeism" på engelsk og "SF" på norsk, som er de sentrale begrepene brukt i forskning på fravær fra skolen. Mitt reviderte søk inkluderte derved søkeordene: skolefravær, skolevgring, school absenteeism, absenteeism, absen*, truan*, exclu*, miss*. Ved å gjennomføre en omfattende søkeprosess, økte jeg sannsynligheten for å identifisere all litteratur som var relevant for mitt forskningsområde. Dette tillot meg å filtrere bort publikasjoner som ikke adresserte både SF og LSV. Selv om denne metoden krevde mer tid, var det et essensielt skritt for å garantere at jeg inkluderte alle studier av betydning. For å inkludere den mest oppdaterte forskningen, utvidet jeg søket mitt til Google Scholar for å finne publikasjoner fra de to siste årene, 2022 og 2023. Etter dette gjennomførte jeg en manuell gjennomgang av referanselistene i de artiklene jeg hadde identifisert, samt annen litteratur som nylig var blitt publisert som

omhandlet SF. Denne grundigheten har forhåpentligvis ført til at jeg har klart å inkludere de mest relevante og nyeste studiene.

3.4 Utvelgelse av studier

Under prosessen med å velge ut relevante studier, opprettholdt jeg kontinuerlig fokus på mine forskningsspørsmål, noe som førte til at jeg utøvde betydelig selektivitet og var svært stringent i tilnærmingen til utvelgelsen av forskningslitteraturen. I tidsrommet fra desember 2023 til januar 2024 søkte jeg i ulike databaser. I løpet av mine databasesøk ble det identifisert 1125 artikler, hvorav 17 var duplikater. Etter å ha gjennomgått titlene på 1109 artikler, ekskluderte jeg 846 av dem. Videre analyserte jeg sammendragene av 262 artikler, hvorpå jeg gjennomgikk fullteksten av 58 artikler for å vurdere deres egnethet. Av disse ble tre artikler valgt ut for inklusjon. Jeg utførte også et søk i Google Scholar for året 2022-2023 for å finne nyere forskning, noe som resulterte i seks nye artikler. Av disse leste jeg sammendragene til fire og fullteksten til én, som ble inkludert i analysen. Til slutt gjorde jeg et manuelt søk i referanselistene til de fire utvalgte forskningsartiklene og annen relevant, nyere litteratur jeg hadde tilgjengelig. Denne prosessen førte til identifisering av ytterligere 41 artikler, hvorav sammendragene ble gjennomgått og 23 ble analysert i fulltekst. Fem av disse



Figur 4: Utvelgelsesprosessen av inkluderte studier.

artiklene ble inkludert i den videre analysen, noe som resulterte i en total inklusjon av 9 artikler.

Etter en grundig fulltekst gjennomgang av 82 artikler, identifiserte jeg flere som potensielt kunne være relevante for denne studien. Imidlertid, med en selvvalgt begrensning på maksimalt 10 artikler, var det nødvendig å foreta en selektiv prosess. Jeg prioriterte derfor artikler som presenterte unike datagrunnlag og problemstillinger, fremfor de som overlappet betydelig i innhold eller fokuserte på sammenlignbare temaer. Artikler som i mindre grad vektla leseferdigheter ble ekskludert til fordel for de som hadde et mer utpreget fokus på leseferdigheter eller faglige prestasjoner. Dette innebar også å utelate forskning som adresserte SF, men som ikke direkte knyttet dette til leseferdigheter, selv om disse studiene hadde interessante perspektiver på fraværspromatikk. For eksempel, studien av Henye et al. (2019) som utforsker begrepet SF i en postmoderne kontekst, ble ikke inkludert grunnet dens perifere relevans til leseferdigheter. En annen studie av Bowen et al. (2022) ble også vurdert, men ekskludert, til tross for dens innovative tilnærming til bruk av kunstig intelligens og maskinlæring for å utvikle prediktive modeller basert på data. Selv om denne forskningen er lovende innenfor sitt felt, var den ikke direkte relevant for fokuset på lese- og skriveferdigheter i denne studien. Videre ble studier som betraktet SF fra et økologisk perspektiv også vurdert, men til slutt ikke inkludert, da de ikke tilstrekkelig adresserte kjernen i denne studiens forskningsspørsmål. Selv om disse artiklene bidro med verdifull innsikt i skolefraværspromatikken, var det essensielt å velge studier som spesifikt belyste sammenhengen mellom SF og lese- og skriveferdigheter.

3.5 Vurdering a risiko for systematisk skjevhet

Det vil alltid kunne være en risiko for skjevhet ved mangler knyttet til utvelgelsesmetoden eller ved subjektiv bias. I mitt databasesøk prøvde jeg å gå bredt ut, men jeg så at jeg allikevel ikke klarte å fange opp all ny forskning på området. Jeg søkte via referanselister og annen litteratur for å finne mer aktuell forskning enn det som kom frem i mine opprinnelige søk i de ulike databasene. Dette kan også føre til en fare for skjevhet i denne studien. Jeg har allikevel ikke utelatt forskning som kunne tale for en annen tolkning av mine funn. Selv om en hurtigoversikt ikke krever bevis av studienes styrke, har jeg allikevel valgt å inkludere dette. De aller fleste studiene hadde lav risiko for skjevhet, men et par av studiene og særlig metastudien hadde en noe uklar risiko for skjevhet. Det kommer frem av metastudien at de eller fleste av de over 70 studiene som var inkludert hadde risiko for

skjevheter. De ulike studiene inkludert i denne studien konvergerer i stor grad når det gjelder å belyse det samme fenomenet, sammenhengen mellom SF og leseferdigheter. Imidlertid påpeker studiene fra Norge og Storbritannia ytterligere en spesielt sårbar elevgruppe, nemlig de som er diagnostisert med ADHD.

Forfatter	Studieår	Risiko for skjevhet
Amundsen & Møller	2022	Middels
Ansari & Gottfried	2021	Lav
Ansari & Pianta	2019	Lav
Aucejo & Romano	2016	Lav
Gerherson et al.	2015 (2016)	Lav
Gottfried	2019	Lav
Gubbels et al.	2019	Lav
May et al.	2021	Middels
Simone et al.	2020	Lav

Figur 5 Risiko for skjevheter - GRADE analyse

Amundsen og Møller (2022) gjennomførte en spørreundersøkelse med et selvselektert utvalg, noe som kan tyde på en skjevhet ettersom en uforholdsmessig stor andel av respondentene hadde høyere utdanning. Ansari og Gottfried (2021) rapporterte en overrepresentasjon av elever fra familier med lav sosioøkonomisk status (SES) i deres studie. Ansari og Pianta (2019) benyttet seg av longitudinelle data, men opplevde frafall underveis, og datasettet deres hadde en begrenset representasjon av minoriteter og var dessuten basert på eldre data. Aucejo og Romano (2016) støttet sin forskning på to omfattende datasett, noe som øker sannsynligheten for at deres funn er robuste. Gerherson et al. (2015) baserte også sine konklusjoner på robuste datasett, og deres resultater var konsistente over et bredt spekter av analytiske metoder. Gubbels et al. (2019) inkluderte et meget bredt datasett i sin studie og tok hensyn til en rekke faktorer for å minimere mulig skjevhet og sikre robustheten av funnene. May et al. (2021) fant at et svært lite antall jenter med mulig ADHD ble identifisert, noe som kan indikere at strenge diagnostiske kriterier ekskluderte spesielt høytfungerende jenter med ADHD. Dette antyder at studien kan ha en systematisk skjevhet som favoriserer underrapportering. Simone et al. (2020) har ikke kunnet identifisere elever med fravær grunnet sykdom og har derfor ikke med variabler som kunne kontrollert for dette. Vi ser at det er noe skjevheter eller kvalitetsmessige svakheter ved de ulike studiene som er inkludert, men at disse ikke fører til systematiske feil i resultatene og påvirker ikke tolkningen av resultatene.

De fleste av studiene i denne studien var basert på store datasett hvilket kan føre til tap av detaljer og nyanser. Slike sett kan også skule skjevheter som finnes i undergrupper. For eksempel kan gjennomsnittlige resultater virke positive, mens enkelte grupper eller individer faktisk kan ha negative utfall. I denne studien kan det være fare for at en ikke fanger opp ulike fraværsgupper og eventuelle mønstre hva gjelder leseferdigheter hos disse. En kan også stå i fare for å trekke feilslutning der man trekker konklusjoner om individer basert på aggregerte data for en gruppe. Slik data kan også føre til en overgeneralisering som ikke tar høyde til variasjonen innenfor grupper eller kategorier. Det er også fare for at det kan oppstå tilsynelatende korrelasjoner som ikke nødvendigvis representerer årsakssammenhenger, eller som kan være resultat av andre variabler som ikke er tatt med i betraktningen.

Det fremkommer allikevel gode indikasjoner på at forskning i denne studien er av middels til lav risiko for skjevheter. De ulike studiene svarer på forskningsspørsmålene, er transparent i både metode og analyse og er i stor grad fri for systematiske feilkilder. Et par av studiene viser at det i større grad underrapporteres eller underidentifiseres enn det motsatt slik som hos May et al. (2021). Studien kunne i liten grad si noe om kausalitet, men kunne si noe om effekt av SF på leseferdigheter.

3.6 Datainnhenting, sortering og analysestrategi

Jeg samlet all data i Excel for deretter å sortere ut ved å klassifisere studiene i forhold til publikasjon, dato, type studie og relevans i forhold til forskningsspørsmålet. Dataene som er samlet inn er adekvate og relevante for den aktuelle studien. De inkluderte artiklene tilfredsstillende de etablerte inklusjonskriteriene. Av de ni studiene som er vurdert, stammer syv fra USA, én fra Norge og én fra Storbritannia. Flertallet av disse studiene anvender longitudinelle datasett og benytter seg av et kvantitativt forskningsdesign.

De ulike studiene som er valgt ut oppfyller kriteriene satt ut ifra PICO. Se vedlegg 2 og 4 for mere informasjon. Disse er enten fullstendig eller delvis overlappende. Kvaliteten på forskningen er også for det meste av høy kvalitet og skårer middels til høyt på GRADE analysen, en analyse som ikke er påkrevd ved en hurtigoversikt (Schünman et al., 2013). Etersom majoriteten av studiene er gjennomført i USA, bør vi utvise forsiktighet når det gjelder å overføre resultatene til en norsk sammenheng. Forskjeller i geografiske og demografiske forhold kan være betydelige sammenlignet med Norge. Det engelske språket er mindre transparent enn det norske og undervisning kan variere, noe som kan føre til at

leseresultatene vil kunne varieres mellom språkene. Studiene som er inkludert i denne studien representerer forskning av nyere dato, men datasettet til flere av dem er av eldre dato. Under analysen av artiklene benyttet jeg programvaren NVIVO-14. Jeg utviklet kategorier som reflekterte forskningsspørsmålene og organiserte disse i hovedkategorier som korresponderer med de forskjellige systemnivåene: mikro-, meso-, makro-, ekso- og kronosystemet. Innenfor disse hovedkategoriene fremkom det underkategorier relatert til risikofaktorer, beskyttende faktorer og konsekvenser/effekt ved fravær på leseferdigheter. Majoriteten av referansene falt inn under mikronivået, med særlig fokus på risikofaktorer og deres effekter på leseferdigheter og matematikkferdigheter. For en oversikt over analysen i NVIVO, se vedlegg 5.

3.7 Ethiske vurderinger

Det er gjennom hele studiet forsøkt å ha en stor grad av transparens. Data er blitt presentert så ærlig og nøyaktig som mulig, uten å forvrengte eller utelate relevante funn for å støtte en bestemt hypotese eller konklusjon. Data som denne forskningen er basert på har så langt jeg kan se blitt behandlet med konfidensialitet og i tråd med gjeldende personvernlover og forskningsetiske retningslinjer. En er også fullt klar over at negative eller ikke-signifikante resultater gjerne ikke blir publisert, men i denne studien har jeg gjort en stor innsats i forsøket å avdekke alle relevante studier ved omfattende litteratursøk. Jeg har ingen interessekonflikter, finansielle bånd eller personlige forhold som kan påvirke tolkningen av data eller konklusjoner. Studien har fulgt strenge metodiske standarder som jeg har gjort mitt ytterste å følge. Jeg har tydelige inklusjons og eksklusjonskriterier, jeg har vist mine søkestrategier og metoder for dataanalyse. Hensikten med denne studien er å kaste lys over en eventuell sammenheng mellom SF og LSV.

3.8 Studiens kvalitet

3.8.1 Validitet

Validitet angår troverdigheten av de konklusjonene som trekkes i en studie. Det innebærer å evaluere om de resultatene som oppnås faktisk gjenspeiler det man ønsker å undersøke, og om den benyttede metoden er egnet for å studere det aktuelle forskningsspørsmålet. (Thagaard, 2009, s.201). Metoden anvendt i denne studien er for det

meste brukt innenfor helsesektoren. Den er mindre grundig enn en systematisk gjennomgang av forskningslitteraturen og er derved mindre valid. Jeg har allikevel styrket validiteten ved å anvende PRISMA-retningslinjene for standardisert rapportering av systematiske oversikter og meta-analyser. Jeg har også anvendt en forhåndsdefinert protokoll som tydelig angir studiens mål, anvendte metoder og den fulgte prosessen. Jeg har nøye utformet spesifikke kriterier for hvilke studier som skal inkluderes og ekskluderes, og har gjennomført et grundig og bredt søk etter relevant litteratur. Søket har vært dyptgående, inkludert databaser, referanselister og faglitteratur. Videre har jeg evaluert kvaliteten på de inkluderte studiene ved hjelp av GRADE-systemet, som strengt tatt ikke er nødvendig for en hurtigoversikt. En mulig svakhet ved en hurtigoversikt er at det ofte er bare én forsker som står for identifiseringen og ekstraheringen av data, hvilket er tilfelle ved denne studien. Jeg har vært kritisk til både valg av metode, utvelgelse av studier, og tolkningsresultater, hvilket styrker denne studiens validitet (Thagaard, 2009, s.201).

3.8.2 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om påliteligheten til forskningen. Det at en annen forsker, ved å bruke de samme metodene, kan oppnå de samme resultatene eller reprodusere studien, er et tegn på reliabilitet (Thagaard, 2009, s.198). Studiens reliabilitet forsterkes ved å gi en detaljert beskrivelse av innsamlingen og behandlingen av data (Thagaard, 2009, s.190). Jeg har lagt stor vekt på åpenhet, med mål om at andre forskere skal kunne forstå og potensielt gjenskape studien og slik styrke denne studien sin reliabilitet (Thagaard, 2009, s.199). Jeg går nøye igjennom metoden brukt i denne studien og det at jeg har brukt rammeverket til PRISMA styrker studiens reliabilitet. I utvelgelsen av studiene ble det anvendt stringente inklusjons- og eksklusjonskriterier for å redusere risikoen for subjektivitet i valget av studier.

3.8.3 Generaliserbarhet

I denne hurtigoversikten er det en økt risiko for at ikke alle relevante studier blir inkludert, noe som kan svekke generaliserbarheten av resultatene. Bruken av forenklede metoder for datainnsamling og kvalitetsvurdering kan også bidra til en høyere risiko for skjevhet, noe som igjen kan påvirke muligheten til å generalisere funnene. Den korte tidsrammen som er karakteristisk for hurtigoversikter, kan dessuten medføre at de nyeste studiene ikke blir med, og at det blir lagt større vekt på de mest fremtredende resultatene.

Til tross for disse utfordringene har jeg i denne studien gjennomført et omfattende søk som også inkluderer litteratur fra de siste to årene. Ved valg av studier har jeg fokusert på deres relevans i forhold til forskningsspørsmålet, snarere enn deres resultater. Jeg har bevisst valgt å søke bredt for å styrke studiens robusthet. Gjennom hele prosessen har jeg lagt vekt på transparens, slik at leserne kan gjøre egne vurderinger av generaliserbarheten til mine funn. Det er viktig å anerkjenne at denne studien bør etterfølges av en mer dyptgående systematisk gjennomgang og aller helst primærforskning, spesielt med tanke på norske forhold, for å kunne trekke mer pålitelige konklusjoner om sammenhengen mellom SF og LSV i Norge.

De fleste studiene i denne oversikten er amerikanske, med kun én norsk studie, noe som begrenser generaliserbarheten til norske forhold. Kompleksiteten i det engelske språket kan gjøre det mer utfordrende for elever å utvikle lese- og skriveferdigheter på engelsk, noe som kan føre til en høyere forekomst av lesevansker. Likevel viser den norske studien (Amundsen & Møller, 2022) mønstre som er i tråd med de internasjonale funnene. Selv om disse resultatene ikke kan overføres direkte til den norske befolkningen, indikerer de en tendens som fortjener ytterligere utforskning i en norsk kontekst.

Forfatter	Når er studiet utført	Land	Tema	PICO	GRADE	Overførbarhet
Amundset & Møller	2022	Norge	Faglig mestring og skolefravær	ja	⊕⊕⊕○	delvis
Ansari & Gottfried	2021	USA	Kumulative konsekvenser ved fravær	ja	⊕⊕⊕⊕	delvis
Ansari & Pianta	2019	USA	Skolefravær i det første tiåret av utdanningen og resultater i ungdomsårene	ja	⊕⊕⊕⊕	delvis
Aucejo & Romano	2016	USA	Vurdering av effekten av antall fraværesdager på testresultater	ja	⊕⊕⊕⊕	delvis
Gershenson et al.	2015 (publisert 2016)	USA	Er elevfravær verdt bekymringen i amerikanske grunnskoler?	ja	⊕⊕⊕⊕	delvis
Gottfried	2019	USA	Kronisk fravær i klasseromskonteksten: effekter på prestasjoner og påvirkning av fravær på medelevers prestasjoner	ja	⊕⊕⊕⊕	delvis
Gubbels et al.	2019	USA	Risikofaktorer for skolefravær og frafall: en metaanalytisk gjennomgang	delvis	⊕⊕⊕⊕	delvis
May et al.	2021	UK	Oppnåelse, oppmøte og skolevansker hos britiske barneskolebarn med sannsynlig ADHD	delvis	⊕⊕⊕○	delvis
Simone et al.	2020	USA	Grunnskolefravær over tid: en latent trinnvekst analyse som forutsier resultater på femte og åttende trinn	ja	⊕⊕⊕⊕	delvis

Figur 6: Oversikt over inkluderte studier

4 Resultater

I de ulike vitenskapelige studiene som er inkludert i denne studien, fremkommer det med stor tydelighet at det eksisterer en sammenheng mellom lese- og skriveferdigheter og SF. Den inkluderte metaanalysen (Gubbel et al., 2019) har ikke eksplisitt isolert lese- og skriveferdigheter som en risikofaktor, men har identifisert «faglige ferdigheter» og «tilliten til egne faglige prestasjoner» som risikofaktorer. I det vitenskapelige arbeidet med denne studien har jeg vurdert et bredt spekter av studier som fokuserer på faglige ferdigheter, og disse er konsekvent målt i relasjon til kompetanse innen språklige ferdigheter, leseferdigheter og matematiske ferdigheter. I tillegg viser forskningen til Espin & Denos (1993) at det er en sterk korrelasjon mellom grunnleggende leseferdigheter og generell faglig suksess. Jeg har derfor valgt å inkludere studien av Gubbels et al. (2019) da den viser til ulike risikofaktorer ikke bare i forhold til de faglige ferdighetene, men også risikofaktorer på ulike systemnivåer og risikofaktorer knyttet til SF og skolefravall. SF går ofte forut for skolefravall (Gubbels et al., 2019, s.1658).

4.1 Resultatet av litteratursøk

De ulike studiene i denne studien viser alle en sammenheng mellom leseferdigheter og SF. I studien utført av Gershenson et al. i 2015, ble det avdekket et lineært forhold der økt fravær korresponderte med lavere leseferdigheter. Interessant nok fortsatte denne negative trenden selv etter at fraværet oversteg 10 %, som ofte regnes som en grense for kritisk fravær. Dette tyder på at selv små økninger i fravær kan ha en negativ effekt, og at denne effekten forsterkes jo mer eleven er borte fra skolen. Gottfried (2019) tok dette et skritt videre i 2019 ved å vise at en elevs fravær ikke bare påvirker den enkelte elevs leseferdigheter, men også kan dra ned leseferdighetene til sine medelever. Dette antyder at en høy forekomst av kronisk fravær i en klasse kan ha en kollektiv negativ innvirkning på hele klassens leseutvikling i tillegg til de negative konsekvensene det har for den enkelte med SF. Ansari og Gottfrieds forskning i 2021 støtter denne forståelsen ved å påpeke at fraværets innvirkning er kumulativ. De fant også at det var sterkest sammenheng mellom språklige ferdigheter, leseferdigheter og SF på 1., 4. og 5. trinn, noe som bekreftes av studien til Gershenson et al., (2015). Ansari og Pianta (2019) viser at på de høyere trinn øker SD markant, hvilket tyder på at det er noen få elever som står for mye av fraværet. Videre fant May et al. i 2022 at elever som ble antatt å ha ADHD etter strenge kriterier, både av foreldre og lærere, hadde høyere fravær og dårligere

leseferdigheter sammenlignet med kontrollgruppen. Dette antyder at det kan være spesifikke elevgrupper som er særlig sårbare for sammenhengen mellom LSV og SF. Forskningen utført av Amundsen og Møller (2022) støtter funnene til May et al. (2022), som viste at elever med ADHD og autisme opplevde større utfordringer med å lære bokstaver sammenlignet med de andre elevene i forskningen som hadde skolevegring.

Simon et al. i 2022 bekreftet at elever med høyt og vedvarende fravær hadde markant dårligere leseferdigheter enn de med varierende eller lite fravær. Elever med sporadisk fravær eller de som var borte fra skolen over en kort tidsperiode presterte betydelig bedre enn de som hadde vedvarende, langvarig fravær. Dette tyder på at konsekvensene av fravær kan være langvarige og at det er kritisk å identifisere og støtte elever som strever med både SF og LSV. Til slutt viste Aucejo og Romano i 2016 at fraværets effekt på leseferdigheter var dobbelt så stor for elever på 5. trinn sammenlignet med de på 1. trinn. Dette indikerer at fraværets innvirkning kan øke med elevens alder og trinn. I forskningen til Ansari og Pianta i 2019 ser vi en sterk økning i SF fra 5. til 6. trinn. Samlet sett understreker disse studiene behovet for tiltak som kan redusere SF og støtte elevers lese- og skriveutvikling gjennom hele deres skolegang. Det er tydelig at fravær har en betydelig og negativ innvirkning på leseferdigheter, og at denne effekten kan forsterkes over tid og påvirke ikke bare den enkelte elev, men også deres klassekamerater.

4.2 Oversikt over inkluderte studier

Jeg har valgt å presentere en oppsummering av mine resultater i en tabell, som er organisert etter de forskningsspørsmålene jeg har stilt for å kunne gi en klar og strukturert oversikt over mine funn. For mer utfyllende informasjon se sammendrag av studiene i vedlegg 2.

Figur 7:
Informasjon omkring
de enkelte studiene
samt deres
problemstilling.

Forfatter	Når er studiet utført	Land	Tema	Antall deltakere	Kjønn	Studiedesign	Populasjon & alder	Problemstilling
Amundset & Møller	2022	Norge	Faglig mestring og skolefravær	n = 672	57 % gutter	Spørreundersøkelse	Foreldre har svart på vegne av sine barn i skolealder	Strever elever med skolevegring også med faglig mestring og prestasjonsangst? Har elever med ASD og ADHD større utfordringer med tanke på faglig mestring enn andre elever som også strever med skolevegring?
Ansari & Gottfried	2021	USA	Kummulative konsekvenser ved fravær	n = 14370	51% gutter	Longitudinell data med et utforskende, kvantitativt design	1. trinn til og med 5. trinn	I hvilken grad er fravær i første til femte trinn assosiert med elevenes akademiske prestasjoner, eksekutive funksjoner og sosioemosjonell utvikling ved slutten av disse skoleårene? Varierer sammenhengen mellom fravær og elevresultater på tvers av klassetrinn? Finnes det kumulative mønstre av fravær fra første til og med femte trinn? Varierer de nevnte assosiasjonene som en funksjon av barnas sosioøkonomiske status, rase/etnisitet, hjemmespråk og kjønn?
Ansari & Pianta	2019	USA	Skolefravær i det første tiåret av utdanningen og resultater i ungdomsårene	Fase 1: n = 1326 (0-3 år) Fase 2: n = 1226 (3-6 år) Fase 3: n = 1061 (2. - 6. trinn) Fase 4: n = 1009 (7. - 9. trinn)	52% gutter	Longitudinell data og kvantitativ metode	fra null år til og med 9. trinn	I hvilken grad er fravær i de tidlige årene av barneskolen assosiert med fravær i de senere skoleårene? I hvilken grad er fravær i det første tiåret av skolen assosiert med barns prestasjoner i matematikk og lese- og skriveferdigheter, nivå av kursarbeid og generell akademisk ytelse i en alder av 15 år? I hvilken grad er fravær assosiert med barns atferdsproblemer, sosiale ferdigheter og engasjement i risikofylt og seksuell atferd i en alder av 15 år? Når det gjelder barns resultater i en alder av 15 år, spiller tidspunktet for fraværet en rolle? I hvilken grad er de negative effektene av tidlig fravær på elevresultater i en alder av 15 år formidlet gjennom deres effekter på senere fravær?
Aucejo & Romano	2016	USA	Vurdering av effekten av antall fraværsdager på testresultater	Nord Carolina datasett elever n=701 166 lærere n = 33 051	50.2% gutter	Longitudinell datasett. Kvantitativ metode	3. trinn til og med 5. trinn	Estimere en kausal effekt av en dags skolefravær kontra forlenge skoleåret med en dag.
Gershenson et al.	2015 (publisert 2016)	USA	Er elevfravær verdt bekymringen i amerikanske grunnskoler?	ECLS-K datasett n = 7 500. Nord Carolina datasett n = 587 919	ECLS-K: 49.2 % gutter NC: 50% gutter	Longitudinell datasett. Kvantitativ metode	ECLS-K: høst og vår for førskolen og 1. trinn. Vår for 3., 5. og 8. trinn. NC: vår 4. og 5. trinn	Den aktuelle studien undersøker forholdet mellom elevfravær og akademiske prestasjoner ved å bruke to komplementære datasett, hver med sine egne styrker og begrensninger. Klasseeffekter tar også hensyn til potensielle forskjeller på tvers av klasserom og hvordan fravær og forskinkelser rapporteres. For det andre analyseres rike longitudinelle administrative data samtidig som nasjonalt representative spørreundersøkellesedata for å trekke slutninger om den generaliserbare evnen til førstnevnte. For det tredje undersøkes flere dimensjoner av potensiell heterogenitet i effekten av fravær, som for eksempel etter fraværstype og etter elevens kjønn, klassetrinn, engelskspråklige ferdigheter, fattigdomsstatus, spesialundervisningsklassifisering og tidligere prestasjoner. Til slutt undersøkes den funksjonelle formen av forholdet mellom fravær og prestasjon ved å tillate en ikke-parametriske, ikke-lineær sammenheng mellom elevfravær og prestasjoner.
Gottfried	2019	USA	Kronisk fravær i klasseromskonteksten: effekter på prestasjoner og påvirkning av fravær på medelevers prestasjoner	n = 23 386		Longitudinell data kvantitativ metode	3. og 4. trinn som ble fulgt over fem år. 3. - 7. trinn og 4. - 8. trinn	I urbane barneskoler, påvirker kronisk fraværende klassekamerater prestasjonsresultatene til andre elever i samme klasserom? Varierer disse effektene basert på ulike individuelle kjennetegn?
Gubbels et al.	2019	USA	Risikofaktorer for skolefravær og frafall: en metaanalytisk gjennomgang	n = 243 296	gjennomsnittlig 47.9% gutter i disse studiene	75 studier ble inkludert for skolefravær ble 12 risikodomener identifisert.	Grunnskolen og videregående skole	Hvilke faktorer kan betegnes som risikofaktorer for skolefravær, og hva er deres innvirkning? Hvilke faktorer kan betegnes som risikofaktorer for skolefrafall? Hvordan er risikofaktorer påvirket av kjønn?
May et al.	2021	UK	Oppnåelse, oppmøte og skolevansker hos britiske barneskolebarn med sannsynlig ADHD	n = 1 152 elever med antagelig ADHD n = 47	47.9% gutter	Longitudinell data kvantitativ metode	Barn 4 - 9 år fra 80 ulike kommunale barneskoler	Vår hypotese er at barn som viser symptomer på ADHD, vil ha dårligere skoleprestasjoner og framtmøte, ha en negativere holdning til skolen, oppføre seg mer urolig i skolesammenheng, og ha større sannsynlighet for å bli identifisert som barn med spesialpedagogiske behov, i motsetning til barn som ikke viser tegn som tyder på ADHD.
Simone et al.	2020	USA	Grunnskolefravær over tid: en latent trinnvekst analyse som forutsier resultater på femte og åttende trinn	ECLS-K:1998 n = 21 260	51% gutter	Longitudinell data kvantitativ metode	Følger elevene fra førskolen til og med åttende trinn. Data samlles inn i barnehagen, på 1., 3., 5. og 8. trinn. Matematikk- og leseferdigheter ble målt på 5. og 8. trinn.	1. Kan vi identifisere undergrupper av individer som representerer de ulike erfaringene elever har med fravær i grunnskolen, og hvem er mest sannsynlig å tilhøre hver av disse gruppene? 2. Er det av betydning når kronisk fravær oppstår? 3. Er kronisk skolefravær i ett år like skadelig som kronisk fravær over flere år? 4. Har elever stabile fraværstrater over tid, eller er det noen elever som sannsynligvis vil øke i fravær sammenlignet med andre? 6. Hvordan relaterer de ulike fraværserfaringene til elever seg til resultatene av lese- og matteferdigheter i femte og åttende klasse, samt skoleengasjement i åttende klasse?

Amundsen og Møller 2022 – Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig SF.

Kan lese- og skrivevansker være risikofaktor for senere SF?	Hvor tidlig i utdanningsløpet kan vi se sammenheng mellom lese- og skrivevansker og SF?	Annet
<p>Resultatene indikerer at skolerelaterte faktorer, som problemer med bokstavinnlæring, er betydelige risikofaktorer for skolevegring.</p> <p>39% av de med ADHD og/eller autisme strevde med bokstavinnlæringen. 80% av disse elevene hadde faglige vansker.</p> <p>For elever med «annet» under diagnose hadde 34% problemer knyttet til bokstavinnlæringen.</p>	<p>Gjennomsnittsalder for når skolevegringen startet er 9,6 år</p>	<p>Angst for spesifikke fag; 76 % av alle respondenter som rapporterer engstelse. 82% med ADHD engstet seg og 80% med ADHD/autisme.</p> <p>80% av de med ADHD har prestasjonsangst.</p> <p>83% opplever lav mestringstillit.</p>
<p>Vansker med konsentrasjon og oppmerksomhet spiller inn ved læring av lese- og skriveferdigheter.</p> <p>Amundsen & Møller (2022) konkluderer med at faglige vansker er et fremtredende trekk ved elever med langvarig ufrivillig SF hvor særlig gruppen med ADHD og autismediagnoser er særlig sårbare.</p>	<p>Vegringsperioden varte i gjennomsnitt 3,6 år, og på tidspunktet for undersøkelsen var 14 % tilbake på skolen, 30 % delvis tilbake, og 56 % ikke tilbake</p>	<p>Særlig har elever med ADHD og autisme, over 80% faglige vansker.</p>
<p>Ut fra studien kan det konkluderes med at det er en sammenheng mellom problemer med bokstavinnlæring og SF.</p>		

Ansari & Gottfried, 2021 – The grade-level and cumulative outcomes of absenteeism.

Kan lese- og skrivevansker være risikofaktor for senere SF?	Hvor tidlig i utdanningsløpet kan vi se sammenheng mellom lese- og skrivevansker og SF?	Annet
<p>Elever med hyppigere fravær oppnådde lavere resultater i språk og lesing.</p> <p>Hver dag med fravær har effekt og effekten er kumulativ både i forhold til faglige ferdigheter, men også sosioemosjonelle ferdigheter.</p>	<p>Resultatene viser at fravær er høyest i førskolen og avtar utover andre trinn for så å stabilisere seg før det igjen øker på 6. trinn.</p>	<p>Generelt fravær og ved kumulativt fravær på femte trinn var assosiert med selv-rapporter offerstatus (ES=.05), skolerelatert stress (ES=.06), sosial angst (ES=.04, lavere motivasjon og pågangsmot (ES=0.6) og skoletilhørighet (ES=.08).</p>
<p>SF har sterkeste sammenheng med elevens språklige- og leseferdigheter på første trinn og minst på andre trinn før det igjen øker på 4. og 5. trinn.</p>	<p>Gjennomsnittlig fravær var 32.29 dager fra førskole til og med 5. trinn, med et SD på 21.48 som viser at her er det store forskjeller mellom elevene. De med høyest fravær (minst 10%) mistet</p>	<p>Elevene med fravær hadde hadde mere utagerende- og innagerende atferd.</p>

	nærmere 84 skoledager i løpet 1. til 5. trinn.	
Det var en kumulativ effekt på språklige ferdigheter og leseferdigheter ved SF. For hver dag eleven var borte fra skolen tilsvarte det 1.5 dager tapt språk- og leseferdigheter.		
Ut fra studien kan det konkluderes med at det er en sammenheng mellom språklige ferdigheter, leseferdigheter og SF.		

Ansari & Pianta, 2019 – School absenteeism in the first decade of education and outcomes in adolescence.

Kan lese- og skrivevansker være risikofaktor for senere SF?	Hvor tidlig i utdanningsløpet kan vi se sammenheng mellom lese- og skrivevansker og SF?	Annet
<p>Resultatene viser en korrelasjon mellom språklige ferdigheter og leseferdigheter og fravær i småskolen (-0.21), mellomtrinnet (-0.18) og åttende trinn (-0.20).</p> <p>Svake språklige ferdigheter og leseferdigheter er assosiert med SF.</p> <p>Det er sterkest sammenheng for de yngste og eldste elevene.</p>	<p>Resultatene viser en korrelasjon mellom språklige og leseferdigheter og fravær i småskolen (-0.21), mellomtrinnet (-0.18) og åttende klasse (-0.20).</p> <p>Studien viser at nåværende fravær er den største prediktoren for fremtidig fravær, og at barn med kronisk fravær potensielt kan miste et helt skoleår over tid.</p>	<p>Det var også en korrelasjon mellom både matte, språk og leseferdigheter og ulike former for atferd, samt gjennomsnittlige karakterresultater</p> <p>Det er en kurvlineær utvikling både i forhold til leseferdigheter, men også i forhold til SF.</p>
<p>Ut fra studien kan det konkluderes med at det er en sammenheng mellom språklige ferdigheter, leseferdigheter og SF.</p>	<p>%andel elever med kronisk fravær</p> <p>Førskolen – 8.30%</p> <p>1. trinn = 4.93%</p> <p>2. trinn = 4.11%</p> <p>3. trinn = 4.96%</p> <p>5. trinn = 5.89%</p> <p>6. trinn = 8.16%</p> <p>8. trinn = 8.15%</p>	<p>SF predikerer både faglige og sosioemosjonelle utfall opp til 15-årsalderen og har en kumulativ effekt.</p>

Aucejo & Romano, 2016 – Assessing the effect of school days absences on test score performance.

Kan lese- og skrivevansker være risikofaktor for senere SF?	Hvor tidlig i utdanningsløpet kan vi se sammenheng mellom lese- og skrivevansker og SF?	Annet
<p>Fraværets negative effekt ser en både i forhold til leseferdigheter og matematikkferdigheter, men den har størst effekt på matematiske ferdigheter.</p>	<p>Fravær på en dag på 3. trinn minsker leseskåren med 0.19% av et standardavvik. På 5. trinn er påvirkningen dobbelt så stor for leseferdigheter og fire ganger så stor for matematikkferdigheter.</p>	<p>Studien fant at en ved å forlenge skoleåret med ti dager ville føre til en økning i matte- og leseresultater med bare 1.7 % og 0.8 % av et standardavvik, mens det å minske fravær med ti dager vil øke prøveresultatene i matte og lesing med henholdsvis 5.5 % og 2.9 %.</p>

Effekten av fravær på leseferdigheter er dobbelt så stor på 5. trinn enn den var på 3. trinn.		
En dag med ekstra undervisning har en mindre positiv effekt enn en dag med mindre fravær. Det er bedre å få ned fravær enn å forlenge skoleåret for de som kommer dårligst ut i forhold til matematiske ferdigheter og leseferdigheter.		Ved å øke lærerkvalitet og skolekvalitet fra det 25. persentil til det 75. persentil vil minske det gjennomsnittlige fraværet med 4.5 %.
De svakeste elevene er ekstra sårbare i forhold til fravær og faglig utvikling.		
Ut fra studien kan det konkluderes med at det er en sammenheng mellom leseferdigheter og SF.		

Gershenson et al., 2015 – *Are student absences worth the worry in U.S. primary schools?*

Kan lese- og skrivevansker være risikofaktor for senere SF?	Hvor tidlig i utdanningsløpet kan vi se sammenheng mellom lese- og skrivevansker og SF?	Annet
Fravær har en negativ effekt på matematikkferdigheter og leseferdigheter. Nesten dobbelt så stor negativ effekt ved fravær på matematikkferdigheter enn for leseferdigheter.	Det var høyest fravær i førskolen med 9%, 7% på første trinn og 4% på 4. og 5. trinn.	Det er få elever med mye fravær over tid. Det er store klassevariasjoner. Noen klasser har flere med lite fravær, mens noen har få med mye fravær. Antall dager totalt fravær for hver klasse kan allikevel være lik. Det er like stor effekt om eleven kommer for sent eller er helt fraværende.
Det er ikke signifikante forskjeller mellom gutter og jenter. For elever som ikke har engelsk som morsmål har fraværet dobbelt så stor negativ effekt på deres leseferdigheter. Det er mindre negativ effekt på e ferdigheter for elever som er faglig sterke.		I hjem under fattigdomsgrensen er det høyere fravær. Ved å redusere fravær til barn fra lav SES med 10 dager vil en redusere prestasjonsforskjellene med fem til ti % sammenlignet med elever fra gjennomsnittlig SES.
Det er et lineært forhold til prestasjoner og SF og at denne fortsetter lineært selv etter 18 dager fravær som er satt som kronisk (10%) grense. Studien viser at fravær er knyttet til leseferdigheter på et signifikant nivå.		EXLS-K datasettet hadde dobbelt så mange med kronisk fravær kontra NC datasettet. 6% hadde IOP ved ECLS-K settet kontra 3.5% med lærevansker knyttet til matematikk og lesing.

Gottfried 2019 – *Chronic absenteeism in the classroom context: effects on achievement.*

Kan lese- og skrivevansker være risikofaktor for senere SF?	Hvor tidlig i utdanningsløpet kan vi se sammenheng mellom lese- og skrivevansker og SF?	Annet
<p>Resultatene viste at både individuelt kronisk fravær og kronisk fravær blant medelever førte til dårligere lese- og matteferdigheter, med effektstørrelser på -0.08σ for lesing og -0.10σ for matematikk.</p> <p>Effektstørrelsene for medelever som har kronisk fravær på den enkeltes resultater er -0.04σ for lesing og -0.5σ for matematikk.</p>		<p>Jenter er mer negativt påvirket av medelevers fravær og denne er størst i matematikk.</p> <p>Elever fra lav SES er mer påvirket enn andre elever.</p> <p>For fremmedspråklige elever og elever med spesialundervisning ser en ikke at disse er påvirket av medelevers kroniske fravær.</p>
For de elevene som både selv har kronisk fravær og har medelever med kronisk fravær øker den negative effekten på deres faglige ferdigheter.		
Ut fra studien kan det konkluderes med at det er en sammenheng mellom leseferdigheter og SF både i forhold til den enkelte elev, men også i forhold til medelevers kroniske fravær.		

Gubbels et al., 2019 – *Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review.*

Kan lese- og skrivevansker være risikofaktor for senere SF?	Hvor tidlig i utdanningsløpet kan vi se sammenheng mellom lese- og skrivevansker og SF?	Annet
<p>Elevfaktorer som skårer høyest i forhold til risiko for SF er:</p> <p>Negativ skoleholdning $r = 0.503$</p> <p>Antisosal atferd/kognisjon $r = 0.428$</p> <p>Lav faglig selvtillit $r = 0.395$</p> <p>Narkotika & alkohol $-r = 0.336-r = 0.307$</p> <p>Internaliserte vansker $r = 0.307$</p> <p>Psykiatriske symptomer $r = 0.303$</p> <p>Lave faglige resultater $r = 0.232$</p> <p>Lav IQ/lærevansker $r = 0.099$</p> <p><i>Ved skolefravall er elevfaktorene som skårer høyest i forhold til risikofaktorer:</i></p> <p>Det å holdes igjen et trinn har $r = 0.348$</p> <p>Lav IQ/lærevansker $r = 0.326$</p> <p>Lav faglig selvtillit $r = 0.217$</p> <p>Lave faglige resultater $r = 0.316$</p>	<p>En ser at lærevansker, lave faglige resultater og lav tro på faglige resultater øker i risiko over tid.</p> <p>SF</p> <p>Lav faglig selvtillit $r = 0.395$</p> <p>Lave faglige resultater $r = 0.232$</p> <p>Lav IQ/lærevansker $r = 0.099$</p> <p>Skolefravall</p> <p>Lav faglig selvtillit $r = 0.217$</p> <p>Lave faglige resultater $r = 0.316$</p> <p>Lav IQ/lærevansker $r = 0.326$</p> <p>Det å holdes igjen et trinn har $r = 0.348$ og er høyeste risikofaktor for skolefravall.</p>	<p>Familiedomenet med høyst risiko er foreldres manglende engasjement med $r = 0.272$</p> <p>På skoledomene er det avstand til skolen $r = 0.476$ og lærer-elev relasjon $r = 0.286$</p> <p>På medelevdomenet er det å ha mange venner $r = 0.201$, mens det å bli mobbet er $r = 0.011$</p> <p>For SF er det kun 3 studier som tar for seg lav faglig selvtillit, 11 som tar for seg lave faglige resultater og 5 som tar for seg lærevansker/lav IQ</p> <p>Fors skolefravall er det 4 studier som tar for seg lav faglig selvtillit, 21 som ser på lave faglige resultater og 8 som tar for seg lærevansker/lav IQ.</p>

<p>Stor effektstørrelse er alt over $r=0.252$. Her kommer det frem at både lav faglig selvtillit og lave faglige resultater har medium til stor risikoeffekt for SF.</p>	<p>En må se skolefravall sammen med SF da SF går forut for fravall.</p>	<p>For elever som dropper ut av skolen er det å måtte gå igjen et år forbundet med størst risiko for senere fravall $r = 0.348$, lav IQ/lærevansker $r = 0.326$, lave faglige prestasjoner $r = 0.316$ som er en signifikant og stor effekt.</p>
<p>I forskning er målet faglig ofte en sammenfatning av matematikkferdigheter, språkferdigheter og leseferdigheter.</p>		<p>For elever med SF er lav IQ/lærevansker bare $r = 0.099$ hvilket er en signifikant men lav effekt. Denne øker til $r = 0.326$ ved skolefravall hvilket er signifikant og høy effekt.</p>
<p>En kan anta at elever med lese- og skrivevansker har en forhøyet risiko for SF da dette er ferdigheter som er sentrale for faglig selvtillit og faglige resultater. I alle studier jeg har lest til nå har faglige ferdigheter og resultater blitt målt i forhold til språklige ferdigheter, leseferdigheter og matematiske ferdigheter.</p>		

May et al., 2022 – *Attainment, attendance and school difficulties in UK primary schoolchildren with probable ADHD.*

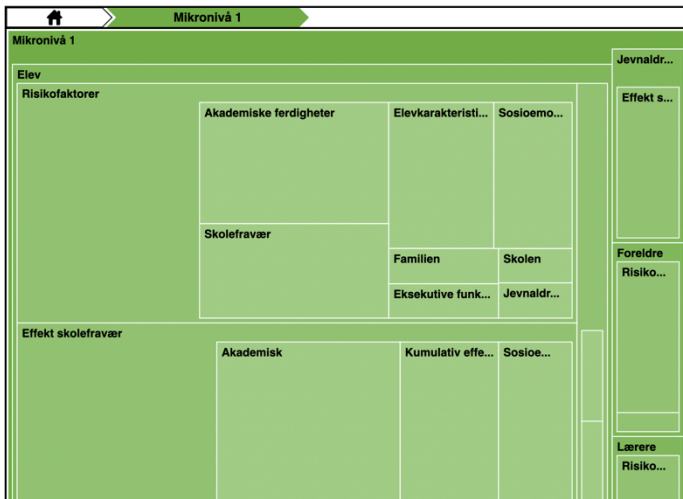
Kan lese- og skrivevansker være risikofaktor for senere SF?	Hvor tidlig i utdanningsløpet kan vi se sammenheng mellom lese- og skrivevansker og SF?	Annet
<p>Elever med antatt ADHD hadde dårligere leseferdigheter og matematiske ferdigheter enn forventet.</p>		<p>For elever med antatt ADHD hadde 83% behov for spesialundervisning mot 10.6% av kontrollgruppen.</p>
<p>Disse elevene hadde et gjennomsnittlig fravær på 4.6% med et standardavvik på 4.0, mens kontrollgruppen hadde et fravær på 3.0% med et standardavvik på 2.9. For elever med ADHD skulket 1.6% med et standardavvik på 3.1 i forhold til kontrollgruppen hvor 0.8% skulket med et standardavvik på 1.8.</p> <p>Elever hvor en antok hadde ADHD hadde høyere fravær, skulket mere, men viste også større variasjon innenfor gruppen.</p> <p>Elevene hvor en antok hadde ADHD hadde lavere leseferdigheter og matematiske ferdigheter enn kontrollgruppen.</p>		<p>For elever som en antok hadde ADHD rapporterte å være mindre glad på skolen og de hadde høyere fravær enn kontrollgruppen.</p> <p>Få jenter ble identifisert i denne studien på grunn av strenge inklusjonsregler hvorpå både foreldre og lærer måtte fylle ut undersøkelsen.</p> <p>Lærere skåret elevene høyere for ADHD symptomer enn foreldrene.</p>
<p>Ut fra studien kan det konkluderes med at det er en sammenheng mellom leseferdigheter og SF.</p>		

Simon et al., 2020 – *Elementary absenteeism over time: A latent class growth analysis predicting fifth and eighth grade outcomes.*

Kan lese- og skrivevansker være risikofaktor for senere SF?	Hvor tidlig i utdanningsløpet kan vi se sammenheng mellom lese- og skrivevansker og SF?	Annet
<p>Leseferdigheter og matematikkferdigheter måles på 5. og 8. trinn. Elever med høyt fravær har markant dårligere leseferdigheter både på 5. trinn og 8. trinn enn de andre fraværsgruppene.</p>	<p>Ved alle de fire ulike gruppene hadde de mer fravær i førskolen. Denne går markant ned hos alle fraværsgupper men forblir høy for de med høyt fravær. For alle gruppene ser en at fraværet stabiliseres innen 3. trinn.</p>	<p>En ser at elever med lavt fravær og minkende fravær har høyere skoleengasjement og mindre negative emosjoner knyttet til skolen. Både de med høyt fravær og de med økende fravær viser større negative emosjoner knyttet til skoleengasjement og mindre skoleengasjement.</p>
<p>Studien identifiserer fire ulike grupper med fravær. De med lavt fravær og høyt fravær og de med økende og minkende fravær. Elevene med høyt fravær er de som gjør det mye dårligere enn de andre fraværskategoriene i begge ferdighetene.</p> <p>Det er en liten, men signifikant forskjell mellom de med lavt fravær og de med økende og minkende fravær i både leseferdigheter og matematiske ferdigheter.</p> <p>Fravær over flere år er mer skadelig for leseferdighetene enn kun fravær et enkelt år og har større risiko for skolefravall.</p>	<p>På første trinn har både de med minkende og økende fravær møttes for så å øke på igjen mellom 1. trinn og 3. trinn for de med økende fravær.</p>	<p>Elever med høy SES har mindre sannsynlighet for å være i gruppen med høyt fravær. Elever med lærevansker har mye høyere risiko for å være i gruppen med høyt fravær. Dette gjelder også for elever som har fraskilte foreldre.</p>
<p>Ut fra studien kan det konkluderes med at det er en sammenheng mellom leseferdigheter og SF.</p>		<p>Faktorer knyttet til emosjonell tilknytning til skolen er: Passer inn på skolen, har nære klassevenner, liker skolen, er likt av klassekameratene, bryr seg om sine klassekamerater, <i>er ofte ensom (negativ koding).</i></p> <p>Faktorer knyttet til engasjert atferd er: Arbeider hard i timen, gjør leksene, følger med i timen, <i>forstyrrer klassen, faller bak medelever, er fote sent til timen og er ofte fraværende (negativ koding).</i></p>

4.3 Systematisk kartleggingsoversikt – LSV og SF i NVIVO

Jeg valgte å analysere alle artiklene i NVIVO-14. Jeg hadde på forhånd spesifisert kategorier basert på mine forskningsspørsmål og i forhold til teorien om bioøkologiske systemer. Funnene tyder på at forskningen hovedsakelig omhandler risikofaktorer og konsekvenser på mikronivået, samt intervensjoner som bør iverksettes både på mikro- og



Figur 8: NVIVO analyse

makronivå. De fleste risikofaktorene på mikronivået er relatert til faglige ferdigheter, sosioemosjonelle utfordringer og egenskaper ved eleven. Konsekvensene av skolefravær er forbundet med faglige ferdigheter, akkumulerte virkninger på faglige ferdigheter og sosioemosjonelle ferdigheter. For mer informasjon se vedlegg 5.

5. Diskusjon

I denne masteroppgaven har mitt mål vært å utforske om det eksisterer en sammenheng mellom LSV og SF. Jeg har også hatt som intensjon å besvare to forskningsspørsmål: utgjør LSV en risiko for økt SF, og i så fall, på hvilket tidspunkt utgjør de en risikofaktor. Før jeg dykker ned i disse to spørsmålene, vil jeg plassere problemstillingen innenfor en bredere samfunnsmessig kontekst.

Resultatene fra PISA-undersøkelsen (2023a) indikerer en nedgang i elevers lese- og skriveferdigheter de siste årene, mens Utdanningsdirektoratet (2023a) nå retter et kritisk blikk mot den voksende trenden av fravær i skolen (Berge et al., 2023, s.146; Jensen et al., 2022). Samtidig rapporterer Enstad et al. (2023) om at stadig flere elever i barneskolen ikke føler tilhørighet til skolen. Mer enn 7 % av barneskoleelever føler at lærerne ikke bryr seg om dem, og 22 % opplever kjedsomhet i skoletiden, en følelse som intensiveres fra 5. til 7. trinn (Enstad et al., 2023). Videre viser denne dataen at elever som lider av hodepine (6 % av jentene), magesmerter (7.2 % av jentene) og kvalme (4.2 % av jentene) i mindre grad føler at lærerne er engasjerte i dem, de trives dårligere på skolen, gruer seg mer til skoledagen og føler seg ikke som en del av elevgruppen. Disse symptomene og sammenhengene ser en dobbelt så ofte hos jentene sammenlignet med guttene. Dataene avdekker også at det er nettopp disse elevene som enten bruker minst eller mest tid på lekser. I tillegg føler 8.4 % av jentene seg utrygge på skolen, og elever fra familier med lavere sosioøkonomisk status (SES) er spesielt utsatt (Enstad et al., 2023). Selv om de fleste elever klarer seg godt i skolen, bør den voksende trenden som observeres i disse dataene tas på alvor.

Bronfenbrenner sin teori om økologien i menneskelig utvikling gir en omfattende forståelse av hvordan individets læring og utvikling påvirkes av proksimale prosesser i nære relasjoner og ulike kontekster over tid (Danielsen & Tjomsland, 2013, s.452). Bronfenbrenner fremhever at elevens umiddelbare omgivelser, kjent som mikrosystemet, har størst innvirkning på deres utvikling, og det er kvaliteten på disse relasjonene som har betydning for at læring finner sted (Heyes et al., 2023, s.8-9). De mikrosystemene eleven inngår i og samhandlingen mellom disse systemene er avgjørende for elevens utvikling, hvilket viser betydningen av et godt hjem-skolesamarbeidet (Moen & Moen, 2020, s.53). Dessverre viser studier at slikt samarbeid ofte er fraværende der hvor eleven opplever sosiale eller faglige vansker (Nordahl, 2019, s.73).

Skolen utgjør en del av elevens mikrosystem, og ifølge anerkjennelsesteori er det viktig at forholdet mellom lærer og elev, samt mellom elever, er preget av gjensidig anerkjennelse for

at eleven skal ha sosial og faglig utvikling og oppleve tilhørighet (Jordet, 2020, s.25). Det er derfor urovekkende at så mange elever opplever manglende tilhørighet i barneskolen og har en følelse av at læreren ikke bryr seg (Enstad et al., 2023). Å føle tilhørighet er et grunnleggende menneskelig behov, og i skolen innebærer dette at eleven opplever anerkjennelse ved at det aksepteres som menneske, får sine rettigheter ivaretatt og sine evner verdsatt (Jordet, 2020, s.376). Uten disse opplevelsene av anerkjennelse kan en persons selvverd bli undergravd. Elever med lærevansker er spesielt utsatt for å oppleve manglende anerkjennelse, tilhørighet og mestring (Jordet, 2020, s.376). Studien til Bowen et al., (2022) fant at den største underliggende faktoren til SF var en manglende tilhørighet til fellesskapet og de så en klar sammenheng mellom SF og faglige ferdigheter (Bowen, et al., 2022, s.1, 11-12). Når elever ikke føler omsorg fra lærere og verdsettelse fra medelever, kan dette oppleves som manglende inkludering og oppfattes som en krenkelse hvilket setter deres selvverd i fare (Jordet, 2020, s.60). For enkelte elever kan det å bevare sitt selvverd innebære at de trekker seg bort fra læringsmiljøet (Jordet, 2020, s.376-377). Forskningslitteraturen indikerer at elever med nevrobiologiske diagnoser (f.eks. ADHD, autisme, dysleksi), spesielt de med komorbide tilstander, har en forhøyet risiko for psykososiale vansker som kan manifestere seg i form av økt SF (McBride, 2019, s. 79, 82). Elever som har LSV, som opplever å ikke få disse identifisert, og som derved ikke opplever tilrettelegging, vil oppleve fravær av anerkjennelse som kan resultere i krenkelser og skam, som i ytterste konsekvens kan føre til at elevens identitet bryter sammen (Jordet, 2020, s.106).

Slike negative erfaringer, kombinert med manglende faglig mestring, kan resultere i kronisk stress og en tendens til å unngå utfordringer (Bru, 2019, s.26, 28). Elever som opplever manglende mestring ved at deres innsats ikke fører frem til ønsket måloppnåelse vil kunne utvikle negative følelser og stress knyttet til læringsaktiviteter (Tvedt & Bru, 2019, s.49). Er emosjonene eleven ofte sitter med en følelse av frykt for ikke å mestre vil dette føre til kronisk stress og eleven kan derved utvikle unngåelsesstrategier for å ta tilbake en følelse av kontroll og forutsigbarhet (Bru, 2019, s.28, 40). Lærere som virker støttende kan motvirke slikt stress (Filippello et al., 2019, s.2). Studier viser at elever med dysleksi har mer generalisert angstlidelse og separasjonsangst (Maughang & Langton, 2008, s.116). Barn med angst forsøker ofte å holde seg borte fra skolen, og denne tendensen kan være spesielt utpreget blant elever med dysleksi (McBride, 2019, s.85). Skolerelatert stress er nært knyttet til SF og slik stress kommer av situasjoner eleven opplever som truende eller uten mening, noe som utfordrer deres ønske om forståelse, forventning og kontroll over omgivelsene (Lie, 2023, s.43). Sunt stress mobiliserer krefter til arbeid, mens vedvarende stress i

skolesammenheng vil føre til en psykosomatisk respons, og det er svært individuelt hvor grensen mellom sunt og ikke sunt stress går (Lie, 2023, s. 43). Kronisk stress referer til den type stress som er negativ og som varer over tid. Elever som stadig står overfor krav som overstiger deres evner og ressurser relatert til skolesituasjoner, og hvor denne situasjonen er langvarig, opplever et høyt nivå av faglig stress, hvilket gjelder for elever med LSV og da særlig for de elevene der dette ikke er blitt identifisert og for elever med komorbiditeter (Jordet, 2020, s.60; Lie, 2023, s.44).

Jenter som strever i grunnskolen og føler seg utrygge kan ha uoppdagede lærevansker, slik som LSV. Det er observert at det er jenter i denne kategorien som ofte lider av symptomer som hodepine, magesmerter og kvalme, noe som kan være tegn på skole-relatert stress forårsaket av faglige eller sosiale utfordringer de ikke makter å håndtere (Gökbayrak & Sherell, 2022; Havik, 2023, s.35; Jordet, 2020, s.60; Lie, 2023, s.19). Disse elevene beskrives vanligvis som introverte og samvittighetsfulle, med en høy grad av følelsesmessig sensitivitet, og de anses for å ha adekvate faglige ferdigheter (Havik, 2023, s.35). Det kan tenkes at disse jentene maskerer sine faglige eller sosiale vansker hvilket kan forårsake angst og psykosomatiske symptomer slik som kvalme, hodepine og magesmerter (Havik, 2023, s.35). Det er kjent at jenter er underdiagnostisert både i forhold til ADHD og autisme, og det er god grunn til å tenke at dette gjelder også i forhold til LSV (Mathisen, 2008; May et al., 2022; Ørstavik et al., 2016, s.35-36).

Elever som møter utfordringer i skolen kan ofte føle at kravene i den vanlige undervisningen er for høye, mens kravene i spesialundervisningen kan virke for lave, hvilket kan bero på fordommer eller manglende kunnskap og resultere i at eleven opplever krenkelser (Kristiansen, 2014, s.49). I tillegg kan støttetiltak bli iverksatt alt for sent for å skape optimale læringsforhold for disse elevene (Fagerlid & Haug, 2021, s.144-145, 154; Omland & Hjortland, 2022). I 2008 ble det estimert at 20 % av ungdomsskoleelevene var funksjonelle analfabeter, og halvparten av de som mottok ulike former for trygd vil ikke ha mulighet til å omskolere seg på grunn av utilstrekkelige leseferdigheter, noe som også gjelder for langtidsledige (Johnson, 2008, s.197). Det er grunn til å anta at denne statistikken har forverret seg i lys av den nedadgående trenden i leseferdigheter blant barn og unge det siste tiåret (Jensen et al., 2022).

Forskning har også identifisert en sammenheng mellom skolefravall, dysleksi og kriminalitet (Asbjørnsen et al., 2007, s.4; Manger et al. 2017; McBride, 2019, s.6). Det antydes at det for noen kan være en utviklingsrekkefølge som starter tidlig, allerede i førskolealder, når et barn strever med utviklingen av fonologiske og språklige ferdigheter som

fører til vanskeligheter med å tilegne seg gode avkodingsferdigheter og senere lese- og skriveferdigheter. Dette kan igjen føre til manglende mestring og motivasjon som igjen fører til utviklingen av unngåelsesstrategier slik som SF. Elever som skulker er ofte de elevene som utagerer og som velger å ikke involvere seg i læringssituasjoner, mens elever som kjennetegnes ved skolevegring ofte er introverte, samvittighetsfulle og sensitive (Havik, 2023, s.34-35). Dette kan også stemme overens med Ungdata junior (2020-2022) som viser at de elevene som føler mins tilknytning til skolen, både gjør minst og mest skolearbeid utenom skolen (Enstad et al., 2023). Elever med lærevansker slik som dysleksi har ofte et svært negativt selvbilde og lav tiltro til egne faglige ferdigheter (Gubbels, 2019., s. 1647, 1649; McBride, 2019, s.7). Manglende følelse av mestring kan påvirke elevens motivasjon og pågangsmot (Bandura, 1977, 1982). Når SF, og senere skolefravær, inntreffer har eleven lenge opplevd manglende mestring i skolen (Statped, 2022).

5.1 Er det en sammenheng mellom skolefravær og lese- og skrivevansker?

Forholdet mellom avkoding og språkforståelse, som begge er essensielle for leseforståelsen, er kurvlineær (Melby & Lervåg, 2011, s.42). På første trinn fokuserer elevene på å lære bokstavene og sammenhengen mellom fonemer og grafemer, de lærer å avkode ord. På andre og tredje trinn, dreier lesingen seg om å gjøre avkodingsferdighetene automatisert, og konteksten er viktig for å forstå enkle tekster. Da det er mye repetisjon på andre- og tredje trinn kan det tenkes at elevene opplever større grad av mestring etter hvert som avkodingsferdighetene automatiseres. Studier indikerer at elever som har problemer med å lære seg bokstaver og å koble de riktige fonemene til grafemene i begynnelsen av sin opplæring, har en høyere sannsynlighet for å oppleve LSV senere og en ser at elever med dysleksi har vanskeligheter med denne delen av leseopplæringen (Høien & Lundberg, 2012, s.68, 262). I studien til Amunsen & Møller (2022) kommer det frem at særlig elevene med ADHD og/eller autisme (40 %) strevde med bokstavinnlæringen, og ifølge forskningen til May et al. (2022) hadde elever, hvor både foreldre og lærere mistenkte ADHD, en del høyere fravær og dårligere leseferdigheter enn kontrollgruppen. Det er en høy grad av komorbiditet mellom dysleksi og nevrobiologiske tilstander slik som ADHD og autisme (Klinkenberg, 2018b; McBride, 2019, s.65). Når eleven skal tilegne seg bokstavkunnskap krever dette evne til regulering av oppmerksomhet og konsentrasjon, hvilket er kjernevanskene ved ADHD

(Hulme & Snowling, 2009, s.244; Høien & Lundberg, 2012, s.177, 262; McBride, 2019, s.65-67). De primære utfordringene ved autisme ligger i språkrelaterte vansker, spesielt innenfor pragmatikken, noe som kan bli mer fremtredende etter hvert som utviklingen av leseferdigheter krever større språklig kompetanse (Hulme & Snowling, 2009, s.311-314).

Det er i denne kritiske fasen med bokstavinnlæringen at vi finner høyest fravær på småtrinnet. I forskningen til Ansari og Pianta (2019) var det høyeste fraværet i førskolen, på over 8 %, mens denne nærmest ble halvert på 1. trinn og gikk ytterligere litt ned på 2. trinn. Forskningen utført av Simon et al. (2020) kategoriserer elever i fire distinkte grupper basert på fraværsmønstre, og observerer at fraværet for disse gruppene jevner seg ut ved 3. trinn. Det var en generell reduksjon i fravær fra førskolealder til 1. trinn for alle gruppene, med den største nedgangen blant elever som opprinnelig hadde høyt fravær og avtagende fravær. For gruppen med en tendens til økende fravær, var det en betydelig stigning i fraværet fra 1. til 3. trinn, hvorpå fraværet stabiliserte seg og kun viste en marginal økning fra 3. til 5. trinn. Denne sterke nedgangen mellom førskolen og 1. trinn er i tråd med funnen til Ansari & Pianta (2019). Dette er også funn som kommer frem i forskningen til Gershenson et al. (2015), men i deres studie er skolefraværet fortsatt høyt på 1. trinn. Selv om Simon et al. (2020) viser de samme tendensene til en halvering av SF fra førskolen til første trinn, slik vi også ser ved datasettet til Ansari & Pianta (2019), baserer begge disse studiene seg på datasett fra slutten av 1990-tallet og det er svært få deltakere i disse datasettene sammenlignet med studien til Gershenson et al. (2015). Forskningen utført av Gershenson et al. (2015) baserte seg ikke bare på et datasett fra slutten av 1990-tallet som omfattet 7500 deltakere, men også et større datasett fra North Carolina som inneholdt data fra 587 919 elever, samlet inn i perioden 2005-06 til 2009-10. Det er mulig at mønstrene for fravær kan ha endret seg over tid, slik at de tendenser som tidligere ble observert i førskolealder, nå kan observeres på 1. trinn. Forskjeller i demografien mellom de ulike studiene kan også ha betydning.

Når eleven begynner på mellomtrinnet er det forventet at avkodingsferdigheten er blitt automatisert, noe som gjør at eleven nå kan anvende sin kognitive kapasitet til å avkode og forstå mer komplekse, faglige tekster. På dette stadiet blir både språkferdigheter og et godt utviklet akademisk vokabular enda viktigere (Hogan et al., 2014, s.199-200; Høien & Lundberg, 2012, s.52; Melby & Lervåg, 2011, s.42; Spear-Swirling & Stenberg, 1994, s.93). Ansari & Pianta (2019) har benyttet longitudinelle data i sin forskning og påpeker en liten økning i fravær fra andre til tredje trinn, men en betydelig økning fra femte til sjette trinn, hvor fraværet øker fra 5.89 % til 8.16 %. Det ser ut til at fraværsnivået som tidligere ble registret i førskolen (Ansari & Pianta, 2019; Simon et al., 2020) og på 1. trinn (Gershenson et

al., 2015) nå er omtrent det samme som det man observerer på 6. trinn (Ansari & Pianta, 2019). Ifølge Enstad et al., (2023) begynner elever å oppleve kjedsomhet mellom 5. og 7. trinn, noe som delvis kan tenkes å skyldes at de møter forventninger som overstiger deres faktiske ferdigheter og derved kobler seg av læringsprosessene (Jordet, 2020, s.60; Lie, 2023, s.44). Studien til Amundsen & Møller avdekker i sitt utvalg at fraværet begynte i gjennomsnitt ved en alder av 9,6 år, men med et SD på 2,5 år, noe som viser til en vid spredning i når fraværet oppstår. Likevel er det en tendens til at det meste av fraværet forekommer i løpet av de senere årene på barneskolen, noe som korresponderer med funnene til Ansari & Pianta (2019).

Både ved lese- og skriveutviklingen og ved SF finner vi en kurvlineær utvikling som indikerer en sammenheng mellom lese- og skriveutviklingen og utviklingen av SF (Ansari & Gottfried, 2021). Studien til Ansari & Pianta (2019) viste en kurvlinnear korrelasjon mellom språk- og leseferdigheter og fravær i småskolen (-0.21), på mellomtrinnet (-0.18) og på åttende trinn (-0.20). De ulike studiene i denne studien bekrefter klart at det er en direkte og lineær relasjon mellom antall fraværsdager og elevens faglige prestasjoner, der høyere fravær korrelerer med svakere leseferdigheter, selv utover kritisk grense ved 10 % fravær (Ansari & Purtell, 2018, s.1088; Gershenson et al., 2015, s.45). Studien til Ansari & Gottfried (2021) viser at det er noen få elever som har mye fravær og disse elevene kan ha opparbeidet seg fravær på 84 skoledager mellom 1. og 5. trinn. De ulike studiene i denne studien viser en klar sammenheng mellom SF og LSV.

Det kan være ulike årsaker til utviklingen av LSV, som for eksempel mangelfull opplæring, utilstrekkelig oppmuntring til lesing og sensoriske eller kognitive vansker (Hulme & Snowling, 2009, s.50, 74, 83, 86; Manger et al., 2008, s.122). I likhet kan SF ha ulike årsaker slik som psykiske-, faglige- og/eller sosiale vansker (Melvin et al., 2019, s.2; Kearney et al., 2023, s.2,3). Utviklingen av både LSV og SF er påvirket av en kompleks blanding av miljø og genetikk og hvordan disse to faktorene samhandler (Høien, 2008, s.21-25; Gottfried & Gee, 2017, s.27; Kearney & González, 2022, s.7). Selv om det finnes en solid forståelse av de grunnleggende faktorene som bidrar til utilstrekkelige lese- og skriveferdigheter, er det mer usikkerhet knyttet til driverne bak SF og hvordan risikofaktorer og beskyttende faktorer samvirker hos den enkelte og hvordan ulike miljø tilknyttet eleven kan forsterke SF (Kearney & González, 2022, s.3, 8). Forskning indikerer at årsakene varierer betydelig fra individ til individ og avhenger av en blanding av risiko- og beskyttelsesfaktorer som finnes hos eleven, i familien og i skolemiljøet, samt hvordan disse forskjellige systemene interagerer for enten å øke risikoen for fravær eller virke beskyttende (Borge, 2018, s.68-76; Gubbels et al., 2019,

s.1647-1656; Havik, 2019, s.142; Skedgell & Kearney, 2017, s.9). Skedgell & Kearney (2018, s.9) oppdaget at elever på mellomtrinnet med behov for spesialundervisning hadde lavere faglige ferdigheter og hadde høyere risiko for SF. Videre fant de at på videregående nivå var det elevens faglige ferdigheter som i størst grad kunne forutsi fravær, hvilket er i tråd med funn gjort av Gubbels et al., i 2019 (Skedgell & Kearney, 2018, s.8). Vi vet også at tidligere SF er en av de største predikatorene for senere SF (Ansari & Pianta, 2019). Det er derfor all grunn til å ta elevenes faglige vansker på alvor for å forebygge SF og senere skolefravall.

De ulike studiene i denne studien sier ikke noe om årsakssammenhengen, og det er mulig, i likhet med forskning på atferdsvansker og LSV, at det kan være en gjensidig påvirkning (Manger et al., 2008, s.126). Det kan hende at svake avkodingsferdigheter, og senere i skoleløpet svake språklige ferdigheter, fører til en følelse av manglende mestring og motivasjon, som fører til SF. På en annen side kan det være at eleven av ulike grunner slik som fysiske, psykiske eller sosiale vansker utvikler SF, og dette fraværet fører til manglende mulighet til utvikling av lese- og skriveferdigheter. Det kan også være at det ikke er noen direkte årsakssammenheng, og at korrelasjonen mellom disse vanskene skyldes en eller flere underliggende faktorer, som for eksempel miljømessige variabler slik som lav SES, noe som forklarer hvorfor barn med SF også ofte har dårligere lese- og skriveferdigheter. Vi vet at kun 50 % av variasjonen ved leseferdigheter kan forklares genetisk, noe som antyder at det er et stort rom for miljømessig innflytelse på utviklingen av disse ferdighetene (Hulme & Snowling, 2009, s.345). Ofte ser en at disse vanskene, uavhengig av årsak påvirker hverandre gjensidig (Manger, 2008, s.125). Det kan også være at disse vanskene har en indirekte forbindelse og kan oppstå gjennom komorbide tilstander slik som ved ADHD og autisme. I studien utført av Amundsen & Møller (2022), hadde nærmere 40 % av elevene med ADHD eller autisme problemer med bokstavinnlæring, hvilket er en prediktor for senere LSV. Blant elever med andre diagnoser opplevde 34 % vansker med dette, mens foreldre rapporterte at over 60 % av alle elevene i denne undersøkelsen hadde faglige utfordringer (Amundsen & Møller, 2022, s.4).

5.1.1 Kan lese- og skrivevansker være en risikofaktor for senere skolefravær?

Gubbels et al. (2019) peker på forskjellige risikofaktorer som er assosiert med SF og skolefravall. I sin metastudie finner de faktorer knyttet til individet, familien, skolen og samfunnet (Gubbels et al., 2019, s.1657). De understreker at SF ofte er et forvarsel om skolefravall, og dermed kan de samme risikofaktorene som påvirker fravall også være

relevante tidlig i forløpet til SF. De foreslår at det er en akkumulasjon av risikofaktorer som fører til skolefravall og at disse risikofaktorene også spiller en sentral rolle i de innledende fasene ved SF (Gubbels et al., 2019, s.1658). Ved skolefravall viser forskningen at de mest signifikante risikofaktorene er å bli holdt tilbake et skoleår (0.363), lærevansker (lav IQ) (0.338) og lave faglige prestasjoner (0.327), altså er risikofaktorene sterkt knyttet til faglige ferdigheter. Når det gjelder SF er den største risikofaktoren negativ innstilling til skolen (0.553), antisosial atferd (0.457) og manglende tro på faglige evner (0.418) (Gubbels et al., 2019, s. 1647, 1657). Når elever som sliter med grunnleggende ferdigheter, som lesing og skriving, ikke får utfordringene sine identifisert og anerkjent, kan de oppleve en følelse av utilstrekkelighet som kan bidra til en negativ holdning overfor skolen (Jordet, 2020, s.90, 376-377). Det er også påvist at det er en sammenheng mellom LSV og atferdsvansker (Magner et al., 2008, s.121).

Over tid kan elever som strever med lesing og skriving begynne å kjenne på en følelse av demotivasjon og mangel på mestring på mellomtrinnet som etter hvert kan føre til at de tviler på sine egne ferdigheter og evner (Hagtvedt et al. 2014, s.103). Denne nedgangen i selvtillit kan gå fra manglende leseferdigheter generelt til å påvirke læringen som helhet, både fordi effektiv læring krever gode leseferdigheter og fordi en negativ selvoppfatning har en tendens til å generalisere seg over tid (Hagtvedt et al. 2014, s.103). Særlig ved leseferdigheter som er helt grunnleggende å mestre for all læring, vil elever som strever med disse ferdighetene etter hvert konstruere et svært negativt selvilde når de kontinuerlig sammenligner seg med medelever (Hagtvedt et al., 2014, s.107). Dette er spesielt tilfelle for elever som er motivert av ytre faktorer; de kan utvikle en negativ holdning mot skolen som følge av opplevd krenkelse. En elev føler seg krenket når deres bidrag ikke blir verdsatt, spesielt når de føler at de har lite å tilby faglig, når de ofte føler seg mislikt av lærere, og når de står overfor faglige krav som overgår deres forutsetninger, noe som fører til at de tyr til negative strategier slik som utagering eller unngåelse (Jordet, 2020, s.106-107; Hagtvedt et al., 2014, s.104-106). Elever som møter nederlag etter nederlag vil til slutt oppleve manglende tilhørighet til fellesskapet og for å ivareta sitt selvverd kan de oppleve ingen annen utvei enn å trekke seg bort fra læringsfellesskapet (Jordet, 2020, s.376). Studien til Simon et al. (2020) viser at de med høyt og de med økende fravær har lavere skoleengasjement og har mer negative følelser knyttet til skolen enn elever med lite eller minkende fravær. De oppgir at de opplever å ikke å passe inn, har ingen eller få klassekamerater, er lite likt og føler seg ofte ensomme. Disse elevene tenderer til å falle bak medelever, kan forstyrre klassen og er ofte fraværende. Det kommer også frem i studien til Aucejo & Romano (2016) at elever med

lavere SES, elever med skilte foreldre og elever med lærevansker har høyere risiko for å utvikle høyt og vedvarende SF.

Forskningen utført av Gershenson et al. (2015) indikerer at det eksisterer et lineært forhold mellom SF og leseferdigheter, uten å påvise kjønnsforskjeller. De ulike studiene fant at fraværets effekt er dobbelt så stort på leseferdigheter på 5. trinn, og forskningen viser en sterk økning i SF fra 5. til 6. trinn (Ansari & Gottfried, 2021; Ansari & Pianta, 2019; Aucejo & Romano, 2016). Videre viser noen studier at for elever som har et annet morsmål enn engelsk, er den negative effekten av fravær på leseferdighetene dobbelt så stor som for de som har engelsk som førstespråk. Både i studien til Gershenson et al. (2015) og Gottfried (2019) blir det avdekket at elever som er faglig sterke, opplever mindre negativ effekt av fravær på sine leseferdigheter både ved eget og medelevers fravær. For klassekameratene, og særlig for jentene, kommer det frem at fraværet til medelever påvirker den enkeltes leseferdigheter i større grad, men for elever som snakker et annet språk hjemme og elever som mottar spesialundervisning, synes ikke fraværet til medelever å ha noen betydelig innvirkning på deres leseutvikling (Gottfried, 2019). SF ser ut til å ha sterkeste sammenheng med elevens språklige ferdigheter og leseferdigheter på første, fjerde og femte trinn (Ansari & Gottfried, 2021).

Sammenhengen mellom LSV og SF ser også ut til å ha en kumulativ effekt og Gershenson et al. (2015) fant at én dag med fravær tilsvarte 1.5 dager tapt utvikling av språklige ferdigheter og leseferdigheter. Simon et al. (2020) sin studie indikerer at det er ved vedvarende høyt fravær over tid at man ser den mest markante negative effekten på leseferdigheter, noe som også støttes av Gershenson et al. (2015) sine funn. Elever med lavt og sporadisk fravær synes å klare seg bedre enn de med høyt fravær, men de ligger likevel etter i leseutviklingen sammenlignet med elever som har minimalt med fravær over tid (Simon et al., 2020). Ansari & Gottfried (2021) fant at elevene med mest fravær kunne ha opparbeidet seg opptil 84 dager med fravær fra 1. til 5. trinn.

Forskning viser at det er en sammenheng mellom SF og LSV. Elever som er mye borte fra skolen, viser seg å ha svakere leseferdigheter, og det virker som om de sliter med å hente seg inn igjen i forhold til sine jevnaldrende når de returnerer til skolen. Studier viser oss at fravær har en akkumulerende effekt på utviklingen av leseferdigheter. Elever med dysleksi og språkvansker, som allerede har utfordringer med å utvikle gode leseferdigheter, har også en økt risiko for angst og for å trekke seg unna læringsmiljøet når de opplever manglende mestring. Vi observerer at fraværet er spesielt høyt i perioder hvor det kreves mye av elevenes læringskapasitet, som i begynnelsen av skoleløpet hvor avkodingslæringen finner sted, og på

mellomtrinnet hvor disse ferdighetene forventes å være automatiserte og det stilles høyere krav til språklige ferdigheter.

5.1.2 Hvor tidlig i utdanningsløpet kan vi se lese- og skrivevansker som en risikofaktor for skolefravær?

Vansker med lesing og skriving stammer delvis fra problemer med fonologi og språkferdigheter, og ifølge studier kan slike utfordringer oppdages tidlig, allerede i førskolealderen (Helland, 2008, s.51). Disse barna har stor risiko for å bli identifisert med dysleksi i løpet av sin skolegang (Hulme & Snowling, 2009, s.337). En åpenbar konsekvens av disse studiene er at tidlig intervensjon for å utvikle fonologisk bevissthet og forståelse for sammenhengen mellom skrift og tale og språklige ferdigheter bør bidra til å forhindre utviklingen av lesevansker hos alle barn, men særlig for de med dysleksi og språkvansker (Hulme & Snowling, 2009, s.87). Det vil kreve mange timer med intervensjon for elever som har vansker knyttet til lesing og skriving, men det vil være helt nødvendig skal vi klare å motvirke SF og senere skolefracfall (Hulme & Snowling, 2009, s.89).

Alle de ulike teoretiske motivasjonsperspektivene gir ulike forklaringer på hva som er drivere av motivasjon, og hvilke implikasjoner dette får i læringssammenheng. De bidrar alle til å skape en samlet forståelse av «det komplekse samspelet mellom forhold hjå eleven og familien, skulen, jamaldringsruppa og storsamfunnet som motiverer eller demotiverer eleven» (Manger, 2013, s.165). Teoriene viser oss betydningen av å oppleve tilhørighet til gruppen, behovet for forsterkningsvilkår, støtte av mer kompetente andre og behovet av å observere andres mestringsopplevelser som kan øke ens egen mestringsforventning (Dysthe, 2013, s.84; Lave & Wenger, 1991, s.29; Manger, 2013, s.154). Det er essensielt at elever opplever tillitt og raushet fra mer erfarne individer, som positivt samhandler med mindre erfarne og hjelper dem med å utvikle ferdigheter, løse oppgaver og nå sine mål (Manger, 2013, s.154). For at elever skal oppleve læring og utvikling, er det avgjørende at de føler tilhørighet til læringsmiljøet, mestrer det faglige arbeidet, innfrir forventningene som blir stilt dem av skolen, samt opplever høy grad av autonomi og medvirkning (Manger, 2013, s.155; Porter, 2014, s.139-144). Disse faktorene utgjør vesentlige forutsetninger for å fremme en positiv skoleerfaring og stimulere til motivasjon, læring og utvikling hos eleven. Elever som opplever mestring vil etter hvert utvikle en generell opplevelse av mestringstro som vil ha betydning for alt skolearbeid (Danielsen & Tjomsland, 2013, s.452-453). Når elevens LSV ikke blir avdekket, vil vanskene øke i tyngde over tid og sammen med andre risikofaktorer vil dette

kunne føre til SF (Ansari & Gottfried, 2021, Gottfried & Gee, 2017; Gubbels et al., 2019). Det er derfor viktig at eleven opplever å få sine vansker identifisert og at det tidlig settes in remedierende og kompensatoriske tiltak (National Reading Panel, 2000). Som denne studien viser stabiliserer fraværet seg fra og med 3. trinn før det igjen øker markant mellom 5. og 6. trinn (Ansari & Pianta, 2019). Det er derfor viktig at intervensjoner allerede settes inn når elevene begynner på første trinn, og aller helst i løpet av førskolealderen når deres vansker knyttet til leseopplæringen kan avdekkes (Helland, 2008, s.51). En bør også være spesielt oppmerksomme på elever som allerede har en del SF på småtrinnet når disse begynner på mellomtrinnet da tidligere SF er en prediktor for senere SF. Det bør også settes inn intervensjoner i forhold til elevenes språklige ferdigheter slik at de står rustet til overgangen på mellomtrinnet hvor en ikke lenger lærer for å lese, men nå leser for å lære. Her bør en også være spesielt oppmerksom på elever med nevrouviklingsforstyrrelser som kan oppleve denne overgangen mer krevende enn elever generelt grunnet språklige og kognitive vansker.

Det har tidligere vært en mangel på forskning som utforsket sammenhengen mellom atferdsvansker og manglende lese- og skriveferdigheter, noe Mange et al. (2008) påpeker lenge var blitt oversett. Det er kun i det siste tiåret at forskningsfeltet har begynt å rette oppmerksomheten mot dette forholdet (Manger et al., 2008, s.121). Studier indikerer at det er en sammenheng mellom svake språkferdigheter, utilstrekkelige lese- og skriveferdigheter og atferdsproblemer, og det er observert at problemer med lese- og skriveferdigheter kan manifestere seg gjennom atferdsvansker (Manger, 2008, s.121; Porter, 2014, s.16). Forskning har påvist at elever som inntar skolegangen med utilstrekkelige fonologiske ferdigheter har en forhøyet risiko for å utvikle atferdsvansker innen femte trinn (Porter, 2014, s. 16). Samtidig ser en at elever som befinner seg på samme utgangspunkt, men som mottar kompenserende støtte, viser færre atferdsvansker på femte trinn (Porter, 2014, s. 16). De som står overfor den største risikoen for både atferdsmessige og faglige vansker er de som starter skolegangen med gjennomsnittlige ferdigheter, men som ikke opplever noen nevneverdig utvikling i løpet av de første skoleårene frem til femte trinn (Porter, 2014, s. 16). Disse elevene har opplevd en erosjon av tro på egne ferdigheter over tid. Barn i Bergen-undersøkelsen viste at elevene med tidlige og vedvarende lesevansker hadde mest psykiske problemer og at vanskene økte over tid (Heiervang & Torsheim, 2008, s.99).

Psykiske problemer kommer opp som sterke risikofaktorer for både SF og skolefravall i forskningen til Gubbels et al. (2019, s.1647, 1649). Barn i Bergen-undersøkelsen viste positive utfall der elever som opplevde å forbedre sine leseferdigheter over tid opplevde bedre mental helse, hvilket kan tyde på at barn som får tidlig innsats i forhold til lese- og

skriveutviklingen vil kunne vise færre tegn til angst, stress, uro og atferdsproblemer i skolen (Heiervang & Torsheim, 2008, s.99). Det kan tenkes en vil se lignende resultater ved tidlig intervensjon for elever som har vansker knyttet til lesing og skriving og som står i fare for å utvikle SF. Mange elever med LSV blir ikke oppdaget før på ungdomsskolen, og for noen, selv ikke før de når videregående eller høyere utdanning. Særlig utsatt for denne underidentifiseringen er de stille elevene, som oftest jentene som jobber hardt med skolearbeidet, men som ikke opplever å få uttelling for dette (Botheim & Bruland, 2017; Mathisen, 2008; Omland & Hjortland, 2022). Ungdata junior-undersøkelsen (2020-2022) indikerer at de elevene som rapporterte om symptomer som kvalme, hodepine og magesmerter også var de som la ned mest arbeid i skoleoppgaver hjemme og at dette gjaldt dobbelt så mange jenter som gutter (Enstad et al., 2023). Det er sannsynlig at vi i denne gruppen finner jenter som går med uoppdagede LSV. Som forskningen til Amundsen & Møller (2022) og May et al., (2022) viser er særlig elever med flere komorbiditeter i større fare for å utvikle LSV og SF. Selv elever som ikke har blitt diagnostisert med ADHD, men der både foreldre og skole mistenkte ADHD, viser seg å ha lavere leseferdigheter og høyere SF. I forskningen til May et al. (2022) viste det seg at de identifiserte svært få jenter med mistanke om ADHD.

Som vi har sett vil elever som opplever manglende mestring stå i stor fare for å utvikle negative handlingsstrategier, slik som SF ved skulk eller skolevegring, i møte med krav de ikke klarer å innfri. Ansari & Pianta (2019) viser at den sterkeste predikatoren for senere SF er tidligere SF. Simonsen et. al. (2020) viser at fraværet stort sett har stabilisert seg på 3. trinn og Ansari & Pianta (2019) finner at fraværet øker markant igjen på 5. til 6. trinn. Det er kritisk at vi oppdager elevens lærevansker, spesielt innen lesing og skriving, så tidlig som mulig skal tiltak som settes inn ha effekt (NRP, 2000). Dette gjør at vi kan sette inn riktige tiltak i tide, før eleven utvikler en vedvarende følelse av manglende mestring og utvikler lært hjelpeløshet. På denne måten kan vi bidra til å minske sannsynligheten for at eleven vil utvikle et mønster av SF. Det er bedre å gi hjelpen for tidlig enn for sent for elever som strever i møte med skriftspråket. Det er et fremskritt at dagens regelverk fokuserer på tidlig og intensiv hjelp fra 1. til 4. trinn, men det er fortsatt nødvendig at vi blir bedre til å oppdage disse elevene som står i fare for å utvikle både LSV og SF. Det nytter lite å ha en rettighet, om disse ikke blir oppfylt. Ved ny opplæringslov ble det diskutert om intensiv hjelp skulle gjelde for alle trinn, og dessverre valgte en å gå bort ifra dette av økonomiske grunner. Mange elever opplever ikke å bli identifisert før etter 4. trinn med LSV og går derved glipp av viktige rettigheter. Dette fører til at eleven opplever mangel på anerkjennelse i den rettslige sfæren, hvilket kan

oppleves som en krenkelse. Vi må sørge for at elevene får den hjelpen de har krav på ifølge loven og særlig gjelder dette de stille og rolige elevene som i dag ofte blir oversett inntil det er for sent og SF er et faktum.

6. Avslutning

Denne oppgaven tar utgangspunkt i en tidligere studie jeg gjennomførte i 2021 (Kjeldsen, 2021). Dette var en kvalitativ studie hvor jeg observerte at alle de ni elevene med betydelig SF også strevde med LSV. Dette vekket min interesse for å utforske om det var en sammenheng mellom LSV og SF. Jeg ønsket å foreta en kunnskapssyntese og min veileder foreslo da for meg at jeg burde bruke en hurtigoversikt som metode. Denne metoden er mindre grundig enn en systematisk gjennomgang hvilket er ideelt ved en masteroppgave, da denne skrives over en kort periode. Da jeg søkte etter litteratur for å besvare mine forskningsspørsmål, måtte jeg utvide søkeomfanget betydelig etter at et mer målrettet første søk ga begrensede resultater. Denne grundigheten var nødvendig for å fange opp alle aktuelle studier og på den måten finne ut i hvilken grad det var forskning på dette området. Skulle det vise seg at litteraturen på området var begrenset, ønsket jeg å bidra ved å finne svar på mine forskningsspørsmål: er LSV en risikofaktor for senere SF og i så fall, hvor tidlig i utdanningsløpet utgjøre dette en risikofaktor. Den forskningen jeg fant, som var aktuell for denne studien, kom primært fra søk på SF og ved å lete i referanselister til artikler jeg fant i mine databasesøk. Jeg har lest over 82 artikler knyttet til SF og har lært mye, men jeg har savnet å lese spesifikt om sammenhengen mellom LSV og SF. I likhet med manglende forskning på sammenhengen mellom atferdsvansker og LSV, som en fant på begynnelsen av 2000-tallet, mener jeg vi har en lignende mangel på forskning på sammenhengen mellom LSV og SF (Manger et al., 2008).

6.1 Konklusjon

Resultatene fra denne studien bekrefter at det eksisterer en sammenheng mellom LSV og SF. Videre påviser studien at svake lese- og skriveferdigheter kan øke risikoen for SF i lys av mestringsteori og anerkjennelsesteori. I et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling er det essensielt for en elev å føle mestring og tilhørighet til læringsfellesskapet (Jordet, 2020, s.277). Studien avdekker at det finnes en sårbar gruppe elever som strever med lesing og

skrivning, som opplever manglende mestring, føler ikke at deres utfordringer blir anerkjent, og etter hvert opplever seg ekskludert fra læringsfellesskapet (Jordet, 2020, s.60; Simon et al., 2020). Viktigheten av mestring for en persons selvfølelse, spesielt i møte med skolens krav og forventninger, kan ikke overvurderes. Elever som er ytre motivert er særlig utsatt når de møter faglige utfordringer uten å ha forutsetningene for å håndtere dem (Danielsen og Tjomsland, 2013, s.452). Vi har sett at særlig elever med ADHD og autisme har høyere risiko for både LSV og SF (Amundsen & Møller, 2022; May et al., 2022). Ifølge Ungdata junior (2020-2022) opplever jenter oftere psykosomatiske symptomer og føler seg generelt mindre trygge på skolen sammenlignet med gutter (Enstad et al., 2023). Det er også mindre vanlig at jenter blir diagnostisert med LSV og nevrobiologiske tilstander, ettersom de ofte er dyktige til å skjule sine faglige og sosiale utfordringer (Mathisen, 2008; May et al., 2022; Ørstavik et al., 2016, s.35-36). Dette kan imidlertid resultere i en økt forekomst av generell angst og prestasjonsangst og de utvikler etter hvert unngåelsesstrategier for å hankses med sine vansker (Gökbayrak & Sherell, 2022; Havik, 2023, s.35; Jordet, 2020, s.60; Lie, 2023, s.19). Elevers SF påvirker lese- og skriveferdighetene til deres medelever, hvor særlig jenter blir berørt av et slikt fravær (Gottfried, 2019).

Vi vet i dag at LSV kan identifiseres allerede i førskolealder og at tidlig og intensiv intervensjon kan ha en stor betydelig og gi varig positiv effekt (NRP, 2000). Det er derfor viktig med tidlig intervensjon for disse elevene som allerede strever i begynneropplæringen, og intervensjoner bør settes inn helst i førskolen og senest på 1. trinn. En "vente-og-se" tilnærming fører til at elever med LSV ikke får oppfylt sine rettigheter i henhold til opplæringsloven jf. §1-4, som krever at elever med LSV får tidlig og intensiv hjelp (Opplæringsloven, 1998; Statped 2023). Slik mangel på anerkjennelse svekker elevens selvrespekt, undergraver individets verdighet og kan i ytterste konsekvens bryte ned elevens selvverd (Jordet, 2020, s.94; Kristiansen, 2014, s.45) Det er også viktig å overvåke elevenes progresjon nøye etter at de har utviklet grunnleggende avkodningsferdigheter, for å forsikre seg om at de håndterer overgangen til mellomtrinnet da det forventes mer avanserte språkferdigheter og det er nå SF igjen øker markant (Ansari & Pianta, 2019; Spear-Swirling & Stenberg, 1994, s.93).

Selv om det anslås at omtrent 5 % av befolkningen har dysleksi, indikerer det faktum at vi nå har minst 20 % funksjonelle analfabeter i ungdomsskolen, at vi ikke har lykkes i å gi elever den undervisningen de fortjener og har rett på, og særlig gjelder dette for elever som har dysleksi, språkvansker og nevrobiologiske tilstander slik som ADHD og autisme (Amundsen & Møller, 2022; Enstad et al., 2023; Johnson, 2008, s.197; May et al., 2022).

Det er avgjørende å forstå SF i rammen av et bioøkologisk rammeverk og å implementere tiltak tidlig på flere nivåer samtidig – individuelt for eleven, på klassenivå, innenfor familien og i samfunnet som helhet – for å oppnå best mulig effekt for elevers lese- og skriveutvikling og skolenærvær (Kearney & Graczyk, 2020, s.320). Elevens utvikling og vekst er formet ved samspill innenfor ulike miljøer personen er en del av og miljøet med mest direkte påvirkning på eleven finner vi i mikrosystemet hvor særlig familien, venner, klassekamerater og lærere spiller en sentral rolle (Kearney & Graczyk, 2020, s.318). God klasseledelse, et godt klassemiljø og et styrket samarbeid mellom hjemmet og skolen spiller en kritisk rolle i å hindre SF og LSV. Skolen, som den profesjonelle aktøren, må ta foreldrenes bekymringer for barnas lese- og skriveutvikling på alvor og ha den nødvendige ekspertisen til ikke bare å identifisere, men også til å sette inn målrettede tiltak overfor elever som risikerer å utvikle LSV.

6.2 Videre forskning

De fleste studiene som refereres til i denne oppgaven er gjennomført i USA, et land hvor det engelske språkets mindre gjennomsliktige natur potensielt kan gjøre det vanskeligere å lære enn norsk skriftspråk (McBride , 2019, s. 20-13). Selv om begge land deler vestlige kulturelle trekk, finnes det betydelige kulturelle forskjeller mellom Norge og USA som kan medføre at funnene ville vært annerledes i en norsk kontekst. Det er imidlertid viktig å anerkjenne at Amundsen og Møllers forskning (2022) tydelig indikerer at norske elever som viser tegn til skolevegring ofte strever med å lære bokstaver, noe som kan være en tidlig indikator på LSV, og over 60 % strevde med faglige vansker. På grunn av kulturelle forhold vil studiene som har inngått i denne oppgaven ha begrenset generaliserbarhet til en norsk kontekst og det vil derfor kunne være på sin plass å gjennomføre en norsk studie som utforsker lese- og skriveferdigheter blant forskjellige befolkningsgrupper i Norge, slik som språklige minoriteter, ulike grupper med sosioøkonomisk status, ulike kjønn og personer med ulike diagnoser, for å undersøke hvordan dette korrelerer med SF. Dette er et viktig område hvor det trengs mer forskning, for, som denne studien viser, kan manglende lese- og skriveferdigheter føre til skolefravær, skolefracfall og senere utenforskap.

I løpet av studien kom jeg over ulike veiledere utarbeidet for, og av, ulike kommuner for å støtte skolens arbeid i møte med stadig økende SF (Stavanger kommune, 2022; Tønnsberg kommune, 2022). Disse veilederne benyttet seg av forskning som er oppimot 20 år gammel og regnes i dag som utdatert (Heyne et al., 2019; Kearney & Gonzálvez, 2022). I

tillegg brukes et kartleggings skjema «The School Refusal Assessment Scale-Revised (SRAS-R)» som er et verktøy for å avdekke og predikere SF (se vedlegg 6). Når dette verktøyet ble utviklet var det basert på Durand & Crimmins (1998) klassifisering av selvskadende atferd blant ungdom og ikke basert på studier av skolefraværsfaktorer. Faktorer som ikke har blitt inkludert, men som har vist seg å ha betydning for SF, er faglige vansker, negative tanker rundt nederlag, lærerstøtte og foreldres engasjement, helsemessige årsaker, mobbing og søvnproblemer (Heyne et al., 2019, s.21-22). Forskningsmiljøene er i dag ikke enig om begrepet SF og hvordan vi skal forstå fenomenet (Gallé-TEssonneau & Heyne, 2020). En av de fremste forskerne på skolefravær, Christopher A. Kearney, som i sin tid var med å utvikle en kategorial forståelse av skolefravær har i den senere tid gått bort ifra denne forståelsen og ser nå SF i lys av bioøkologisk systemteori og ser på SF som en dynamisk prosess i en postmoderne kontekst (Kearney & González, 2022, s.321). Han mener vi må forstå SF i forhold til et spekter av beskyttende faktorer og risikofaktorer på flere ulike systemnivåer og hvordan disse samvirker for å øke eller minke SF over tid (Kearney & González, 2022, s.321). Forskere slik som Heyne et al. (2019) er enig i dette og mener den kategoriale forståelsesmodellen er utdatert og svært mangelfull da den ikke inkluderer faktorer som har vist seg å ha stor betydning for SF slik som faglige vansker og mangel på tilrettelegging i skolen (Heyne et al., 2019, s.28). Skal Udir i gang med å utarbeide en felles veileder er det viktig at de tar hensyn til den nyeste forskning på SF slik at veilederen kan bli et redskap til hjelp og ikke forvirring.

Meta-analysen på ulike intervensjoner ved alvorlig SF, utført av Eklund et al., (2022 s.107), viser at denne forskningen er av lav verdi og dårlig kvalitet og forskere tenker nå nytt rundt både forståelse av SF og hvordan man kan sette inn gode og effektive tiltak (Kearney et al. 2023, s.9-10). Uavhengig av forståelsesramme kommer det frem i forskningen rundt SF at det er særlig to faktorer som har stor betydning for utviklingen og opprettholdelsen av SF og det er elevens faglige og sosiale ferdigheter som kan virke enten som beskyttende faktorer, eller ved mangler på disse ferdighetene, som risikofaktorer (Kearney et al., 2023, s.3-4). Intervensjoner bør derfor fokusere på å utvikle disse ferdighetene hos den enkelte (Kearney & Graczyk, 2020, s.318). Modellen Respons Til Intervensjon (RTI) har blitt mye anvendt innenfor lese- og skriveutvikling, men trekkes nå frem også som et nyttig verktøy i kampen mot SF og da særlig i forhold til elevenes faglige vansker (Kearney & Graczyk, 2020, s.319). Forskere peker på behovet for en mer fleksibel og dynamisk intervensjonsmetode som operer på tvers av ulike systemer simultant for å støtte elever med risiko for å utvikle SF. Denne helhetlige tilnærmingen tar høyde for hele elevens personlighet, inkludert dens styrker og

utfordringer, risikofaktorer og beskyttende faktorer i elevens miljø, og anerkjenner den klare forbindelsen mellom en elevs faglige prestasjoner, deres atferd, samt betydningen av kumulativ risiko for utviklingen av både LSV, SF og skolefravall (Kearney & Graczyk, 2020, s.320-321).

Referanser

- Allen, C. W., Diamond-Myrsten, S., & Rollins, L. K., (2018). School Absenteeism in Children and Adolescents. *University of Virginia School of Medicine*. Vol.98, Number 12. Charlottesville, Virginia.
- Amundsen (2018). *En av fire norske studenter har en funksjonsnedsettelse*.
<https://www.forskning.no/helse-barn-og-ungdom-ny/en-av-fire-norske-studenter-har-en-funksjonsnedsettelse/268392>
- Amundsen, M.-L., & Møller, G. H. (2022). Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig SF. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 25, 1-14.
<https://doi.org/https://doi.org/10.18261/tfv.25.4.6>
- Andenæs, K. & Møller, J. (Red.) (2016). *Retten i skolen. Mellom pedagogikk, juss og politikk* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Andreassen, R., (2021). *Undervisning som fremmer leseforståelse*. I boken: Å lykkes med Lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring. Med redaktører Kjersti Lundetrand og Finn Egeil Tønnessen. 2 utg. Gyldendal Akademsik.
- Ansari, A., & Gottfried, M. A. (2021). The Grade-Level and Cumulative Outcomes of Absenteeism. *Child development*, 92(4), 548-564. <https://doi.org/10.1111/cdev.13555>
- Ansari, A., & Pianta, R. C. (2019). School absenteeism in the first decade of education and outcomes in adolescence. *Journal of School psychology*, 76, 48-61.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.010>
- Ansari, A., & Purtell, K. M. (2017). Absenteeism in Head Start and Children's Academic Learning. *Society for Research in Child Development, INC*, 89(Child Development), 1088-1098.
- Asbjørnsen, A. E., Manger, T. & Jones, L. Ø. (2007). Innsatte i Bergen fengsel: Lesferdigheter og lesevansker. *Fylkesmannen i Hordaland*. https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/7805/Lesferdigheter_og_lesevansker_mai2007_PcIpf8883007%5B1%5D.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Aucejo, E. M., & Romano, T. F. (2016). Assessing the effect of school days and absences on test score performance. *Economics of Education Review*, 55, 70-87.
- Bakken, A. (2022). Ungdata 2022 Nasjonale resultater. *Velferdsforskningsinstituttet NOVA*.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*. Vol.84, No. 2, pp.191-215
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.

- Bang, L. m.fl. (2024). Psykiske plager og lidelser hos barn og unge. *Folkehelsrapporten*.
<https://www.fhi.no/he/folkehelsrapporten/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge>
- Bear, D. R. (2018). *Best Practice for Developmental Word Study in Phonics, Vocabulary, and Spelling*. I boken: Best practices in literacy instructions. 5 utg. Guilford Press.
- Befring, E. & Moen, B.E. (2017). *Ungdom, læring og forebygging*. 2.utg. Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, A. C., Samuelsen, Ø. A., Stubhaug, M. E., Vika, K. S. & Wibord, V. (2022). Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere høsten 2022. *Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)*. Utdanningsdirektoratet.
- Biriouko, A. (2016). Beyond the excuse/unexcused absent binary: classifying absenteeism through a voluntary/involuntary absent framework. *Educational Review*. Vol. 68, No. 3, 340-357. <http://dx.doi.org.10.1080/000131911.2015.1090400>.
- Bishop, D. V., & Snowling, M. J., (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different. *Psychological Bulletin*, 130. 858-886.
- Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & the Catalise-2 consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080.
- Botheim, S. S. & Bruland, W. (2017). Stille jenter slit i skjul. - Eg rekte aldri opp handa i timen sjølv om eg visste svaret. *NRK*. <https://www.nrk.no/vestland/xl/stille-jenter-slit-i-skjul-1.13416847>
- Bowen, F., Gentle-Genitty, C., Siegler, J., & Jackson, M. (2022). Revealing underlying factors of absenteeism: A machine learning approach. *Educational Psychology*. Vol.13. [Http://doi.10.3389/fpsyg.2022.958748](http://doi.10.3389/fpsyg.2022.958748).
- Brantzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2022). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bru, E. (2019). *Stress og mestring i skolen - en forståelsesmodell*. I boken I boken, Stress og mestring i skolen. Redigert av Pål Roland. Fagbokforlaget.
- Bru, E. (2008). *Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen*. I boken: Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse. Redigert av Finn Egil Tønnessen, Edvin Bru og Einar Heiervang. Hertvig Akademisk.

- Bråten, I. (2007). *Leseforståelse - komponenter, vansker og tiltak*. I boken: Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis. Cappelen Faglig Forlag. Oslo.
- Buudir (2023a). *CRPD – veiledning til FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. <https://www.buudir.no/fagstotte/produkter/crpd/>
- Buudir (2023b). *Barn som ikke møter på skolen – for skolen og skoleeiere*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/barn-som-ikke-moter-pa-skolen---for-skoler-og-skoleeiere/3/>
- Buudir (2023c). *Nye tall om barnefattigdom*. <https://www.buudir.no/aktuelt/nye-tall-om-barnefattigdom/>
- Chamberlain, M. C., & Medina, E. J., (2020). A case of being same? Australia and New Zealand's reading in focus. *Australian Council for Educational Research*. Vol.64(3). ss. 243-263. [Http://doi.org/10.1177/0004944120953235](http://doi.org/10.1177/0004944120953235).
- Chockalingam, M., Skinner, K., Melvin, G., & Yap, M.B. H. (2022). Modifiable Parent Factors Associated with Child and Adolescent School Refusal: *A systematic Review*. *Child Psychiatry & Human Development*. Vol.54, ss.1459-1475.
- Cochrane Library (2024, 23. mai). *What is PICO? Oversikt*: <https://www.cochranelibrary.com/en/about-pico>
- Cochrane Handbook (2023). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews and Interventions*. Version 6.4. Cochrane Training. <https://training.cochrane.org/handbook/current>
- Danielsen, A. G., & Tjomsland, H. E. (2013). Mestringsforventning, trivsel og frafall. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk Pedagogisk Utdaning. En antologi* (s. 441-462). Fagbokforlaget.
- Durand, V. M. & Crimmins, D. B. (1998). Identifying the variables maintaining self-injurious behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18,99-117.
- Dysthe, O. (2013). Dialog, samspill og læring. Flerstemmige læringsfellesskap i teori og praksis. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk Pedagogisk Utdaning. En antologi* (s. 81-113). Fagbokforlaget.
- Eidsvåg, I. (2000). *Læreren. Betragtninger om kjærlighetens gjerninger*. Oslo: Cappelen.
- Eklund, K., Burns, M. K., Oyen, K., DeMarchena, S., & McCollom, E. M. (2022). Addressing Chronic Absenteeism in Schools: A Meta-Analysis of Evidenc-Based Interventions. *National Association of School Psychologists*. Vol. 51, No.1 ss.95-111. DOI:10.1090/2372966X.2020.1789436.
- Elliot, J. G., & Place, M. (2019). Practitioner Review: School refusal: developments in conceptuation and treatment since 2000. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 60, Artikkel 1, ss.4-15. doi:10.1111/jcpp.12848.

- Espin, C., & Deno, S. (1993). Performance in reading from content area text as an indicator of achievement. *Remedial & Special Education* 14(6), 47.
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokuseret tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Fandrem, H. & Roland, P. (2013). *De utfordrende barna - handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektiv*. I boken: Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid. Redigert av Hildegrunn Fandrem og Otto Laurits Fuglestad. Fagbokforlaget.
- FHI. (2022). *Kunnskapsoppsummeringsprosessen*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/ku/oppsummert-forskning-for-helsetjenesten/metodeboka/kunnskapsoppsummeringer/kunnskapsoppsummeringsprosessen/?term=>
- FN. (2024, 1. februar). *Hva er FNs bærekraftsmål*. Hentet 13. april, 2024 fra <https://fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- Filippello P, Buzzai C, Costa S, Sorrenti L. School Refusal and Absenteeism: Perception of Teacher Behaviors, Psychological Basic Needs, and Academic Achievement. *Front Psychol*. 2019 Jun 27;10:1471. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01471. PMID: 31316431; PMCID: PMC6610479.
- Gabrielsen, E. (2008). *Lese- og skrivevansker blant voksne*. I boken *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse*. Redigert av Finn Egil Tønnessen, Edvin Bru og Einar Heiervang. Hertvig Akademisk.
- Gallé-Tessonneau, M. & Heyne, D. (2020). Behind the SCREEN: identifying school refusal themes and sub-themes. *Emotional and Behavioural Difficulties*. Vol.25, Artikkel 2, ss.139-154. doi:10.1080/13632752.2020.1733309.
- Ganske, K. (2018). Best Practice in Vocabulary Instruction. I L. M. Marrow, E. Morell, & H. K. Casey (Red.), *Best practices in literacy instruction*. 5 utg. Guilford Press.
- Gershenson, S., Jackowitz, A., & Brannegan, A. (2015). Are Student Absences Wroth the Worry in U.S. Primary Schools? [Discussion paper]. *IZA Discussion Papers*, 9558. https://doi.org/https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00207
- Geva, E., & Wiener, J. (2015). Research on the development of language as literacy skills of L2 learners: Implications for assessment. In E. Geva & J. Wiener (Eds.), *Psychological Assessment of Culturally and Linguistically Diverse Children and Adolescents*. Springer Publishing company.
- Gottfried, M. A., & Gee, K. A. (2017a). Identifying the Determinants of Chronic Absenteeism: A Bioecological Systems Approach. *Teachers College Record*. Vol. 119, artikkel 7.

- Gottfried, M. A. & Gee, K. A. (2017b). Bioecological factors of chronic absenteeism. Identifying the Determinants of Chronic Absenteeism: A Bioecological Systems Approach. *Teachers College Records*. Vol.119, Artikkel 7.
- Gottfried, M. A. (2019a). Chronic Absenteeism in the Classroom Context: Effects on Achievement. *Urban Education*, Vol.54, Artikkel 1, ss.3-34.
<https://doi.org/10.1177/0042085915618709>
- Gottfried, M. A. (2019b). Showing Up: Disparities in Chronic Absenteeism Between Students with and Without Disabilities in Traditional Public Schools. *Teacher College Record*. Vol.121, 080308. ss.1-33.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*. Vol 7:1. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Granieri, J. E., Morten, H. E., Romanczyk, R. G. & Gillis Mattson, J. M. (2023). Profiles of School Refusal Among Neurodivergent Youth. *European Education*. Vol. 55, NOS. 3-4, ss.186-201. <https://doi.org/10.1080/10564934.2023.2251013>
- Gubbels, J., van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risk Factors for School Absenteeism and Drop-out: A Meta-Analytic Review. *Journal of youth and adolescence*, 48(9), 1637-1667.
- Gökbayrak, N. S. & Sherell, Z. (2022, 30. juni). What to know about school anxiety. *Medical News Today*.
- Hagtvedt, B. E., Frost, J., & Resahl, V. (2014). *Den intensive leseopplæringen. Dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Cappelen Damm Faglig.
- Hammer, J. (2022). Fra skolevegring til trivsel på skolen for en gutt med autisme. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/autisme-fagartikkel-foreldresamarbeid/fra-skolevegring-til-trivsel-pa-skolen-for-en-gutt-med-autisme/326255>
- Havik, T. (2023). *SF. Å forstå og håndtere SF og skolevegring*. 2. utgave. Gyldendal.
- Havik, T. (2019). *Skolerelatert stress og skolevegring - det sosiale aspektet ved skolen*. I boken I boken, Stress og mestring i skolen. Redigert av Pål Roland. Fagbokforlaget.
- Heiervang, E., & Torsheim, T. (2008). Lærerrapporterte lesevaner og psykisk helse. Resultater fra Barn i Bergen-undersøkelsen. I F. E. Tønnessen, E. Bru & E. Heiervang (Red.), *Lesevaner og livsvaner - om dyleksi og psykisk helse* (s.99-109). Hertervig Akadmeisk.
- Helland, T. (2008). *Tidlig diagnostisering av dysleksi*. I boken, Lesevaner og livsvaner - om dysleksi og psykisk helse. Redigert av Finn Egil Tønnessen, Edvin Bru og Einar Heiervang. Hertervig Faglig.

- Herbert, M., Kearns, D.M., Hayes, J.B., Bazis, P. and Cooper, S. (2018) Why Children with Dyslexia Struggle With Writing and How to Help Them. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 49, 843-863.
- Heyes, N., O'Toole, L. & Halpenny, A. M. (2023). *Introducing Bronfenbrenner. A Guide for Practitioners and Students in Early Years Education*. 2. utg. Routledge.
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G., & Gentile-Genitty, C. (2019). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and Behavioral Practice*. 26 (1), 8-34. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Hogan, T. P., Adolf, S. M., & Alonzo, C. N. (2014). On the importance of listening comprehension. *International Journal of Speech-language Pathology*, 16(3) (s.199-207). doi: 10.3109/17549507.2014.904441
- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2009). *Developmental Disorders of Language, Learning and Cognition*. Wiley-Blackwell.
- Høyen, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: fra teori til praksis*. 5 utg. Gyldendal Faglig. Oslo.
- Høyen, T. (2008). *Dysleksi: Definisjon, årsaksfaktorer, diagnostisering og pedagogiske tiltak*. I boken: Lesevansker og livsvansker - om dysleksi og psykisk helse. Redigert av Finn Egil Tønnessen, Edvin Bru og Einar Heiervang. Hertvig faglig.
- Idsøe, E. C., Bru, E. & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen krever lærere med engasjement og emosjonelt overskudd*. I boken, Psykisk helse i skolen. Redigert av Edvin Bru, Ella Cosmovici Idsøe og Klara Øveland. Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden. En innføring i generell didaktikk*. 5 utg. Universitetsforlaget.
- Jakhelln, H. & Møller, J. (2016). *Retten i skolen - styring og sikring*. I boken, Retten i skolen. Mellom pedagogikk, juss og politikk. Redigert av Kristian Andenæs og Jorunn Møller. Universitetsforlaget.
- Jensen, F., Pettersen, A., Førnes, T. S., Eriksen, A., Løvgren, M., & Narvhus, E. (2022). *PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing*. Cappelen Damm Adkadmisk.
- Johannessen, M. (2009). *Mobbing blant barn gir psykiske problemer som voksen*. <https://www.unicef.no/vart-arbeid/covid/utdanning>
- Johnson, L. B. (2008). *Om å være elev eller pårørende i en skole som er blind, men som likevel kan se*. I boken: Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse. Redigert av Finn Egil Tønnessen, Edvin Bru og Einar Heiervang. Hertvig Akademisk.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.

- Kearney, C. A., & Graczyk, P. (2020). A Multidimensional, Multi-tiered System of Support Model to Promote School Attendance and Address School Absenteeism. *Clinical Child and Family Psychology Review*. Vol.23, ss.316-337. <http://doi.org.10.1007/s10567-020-00317-1>.
- Kearney, C. A. & González, C. (2022). Unlearning school attendance and its problems: Moving from historical categories to postmodern dimensions. *Educational Psychology*. Vol.7. [Http://doi:10.3389/educ.2022.977672](http://doi:10.3389/educ.2022.977672).
- Kearney, C. A., Dupont, R., Fensken, M., & González, C. (2023). School attendance problems and absenteeism as early warning signals: review and implications for health-based protocols and school-based practices. *Frontiers in Education*. Vol.8. [Doi.10.3389/educ.2023.1253595](https://doi.org/10.3389/educ.2023.1253595).
- Kjeldsen, R. (2021). *Å studere praksis, profesjonsutvikling i møte med mangfold*. Universitet i Stavanger.
- Klinkenberg, J. E. (2017). Lesevansker. Oppsummering av ny forskning. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, s. 834-843.
- Klinkenberg, J. E. (2018a). Spesifikke vansker med leseforståelse: Når ordene ikke gir mening. *Bedre skole* 4/2018.
- Klinkenberg, J. E. (2018b). Komorbiditet mellom lese- og skrivevansker og andre diagnoser. *Norsk tidsskrift for logopedi* s.11-23.
- Kristiansen, A. (2014). *Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet*. Fagbokforlaget.
- Krogtoft, M. (2018). *Masteroppgaven - fra forskningsskisse til forskningsprosjekt*. I boken *Masteroppgaven i lærerutdanninga*. Temavalg, forskningsplan, metoder. Redigert av Marit Krogtoft og Jarle Sjøvoll. Cappelen Damm Faglig.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lereya, S. T., Catan, S., Yoon, Y., Gilbert, R., & Deighton, J. (2023). How does the association between special education need and absence vary over time and across special education need types? *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 38. No. 2, 245-259. DOI:10.1080/08856257.2022.2059631.
- Lesesenteret (2013). *Lesesenterets staveprøve*. (54 s.) Universitetet i Stavanger, Lesesenteret.
- Lie, B. (2023). *Fra skolefravær til skoledeltagelse. Barrierer og løsninger*. Universitetsforlaget.

- Likestillings og diskrimineringsombudet (LDO) (2023). *Funksjonsevne*.
<https://www.ldo.no/ombudet-og-samfunnet/ombudets-arbeid/funksjonsevne/>
- Lund, G. E. (2024). *Fra fravær til fellesskap*. Hva kan skolen gjøre? Cappelen Damm Faglig.
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Unipub.
- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2014). *Leseopplæring - å komme på sporet*. I boken: Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring. 1. utg. Gyldendal Faglig.
- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2021). *Leseopplæring - å komme på sporet*. I boken: Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring. 2. utg. Gyldendal Faglig.
- Maughang, B. & Langton, E. G. (2008). *Leseferdighet og psykiske vansker*. I boken, Lesevansker og livsvansker - om dysleksi og psykisk helse. Redigert av Finn Egil Tønnessen, Edvin Bru og Einar Heiervang. Hertervig Faglig.
- Manger, T. (2013). Motivasjon for skularbeid. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk Pedagogisk Utdanning. En antologi* (s. 145-166). Fagbokforlaget.
- Manger, T., Asbjørnsen, A. & Munkvold, L. (2008). *Lese- og skrivevansker og atferdsvansker*. I boken, Lesevansker og livsvansker - om dysleksi og psykisk helse. Redigert av Finn Egil Tønnessen, Edvin Bru og Einar Heiervang. Hertervig Faglig.
- Manger, T., Eikeland, O. J., Jones, L. Ø. & Asbjørnsen, A. E. (2017). Innsette i fengsel under 25 år: Tek utdanning, men har vanskar med lesing, skriving, rekning og ADHD. *Bedre skole 3/2017*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/innsette-i-fengsel-under-25-ar-tek-utdanning-men-har-vanskar-med-lesing-skriving-rekning-og-adhd/>
- Mathisen, B. R. (2008). *Ser ikke jenter med lærevansker*.
<https://www.forskning.no/likestilling-barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/ser-ikke-jenter-med-laerevansker/966661>
- May, F., Ford, T., Janssens, A., Newlove-Delgado, T., Russel, A. E., Salim, J., Ukoumunne, O. C., & Hayes, R. (2021). Attainment, attendance, and school difficulties in UK primary schoolchildren with probable ADHD. *British journal of education and psychology*, 91(1), 442-462.
- McBride, C. (2019). *Coping with Dyslexia, Dysgraphia and ADHD. A global perspective*. Routledge. New York.
- McDermott, P. A., Rikoon, S. H., & Fantuzzo, J. W. (2016). Transition and protective agency of early childhood learning behaviors as portents of later school attendance and adjustment. *Journal of School Psychology*. 54. ss.59-75.

- McKean, C., Wraith, D., Eadie, P., Cook, F., Mensah, F., & Reilly, S. (2017). Subgroups in language trajectories from 4 to 11 years: the nature and predictors of stable, improving and decreasing language trajectory groups. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 1081-1091.
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2011). Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, s.330-341.
- Melvin, G. A., Heyne, D., Gray, K. M., Hastings, R. P., Totsika, V., Tonge, B. J. & Mirjana Freeman, M. (2019). The Kids and Teens at School (KiTeS) Framework: An Inclusive Bioecological Systems Approach to Understanding School Absenteeism and School Attendance Problems. *Special Educational Needs*. Volume 4, Article 61. doi:10.3389/educ.2019.00061.
- Moen, B-J. & Moen, G.L. (2020). *Skolen som samfunnsbygger. Å bli til noen, ikke bare noe*. Cappelen Damm Faglig.
- Moen, O. E. (2023). *Skolens omsorgssvikt*. Cappelen Damm.
- Munkhaugen, E. K., Gjevik, E., Pripp, A. H., Sponheim, E., & Diseth, T. H. (2017). School refusal behavior: Are children and adolescents with autism spectrum disorder at higher risk? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 41-42, 31-38, <http://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.07.001>
- Munkhaugen, E. (2019). School refusal behaviour in students with autism spectrum disorder. An exploratory study of frequency and associated factors. *Institutt for klinisk medisin*. UiO. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-71657>
- Munkhaugen, E. K., Torske, T., Gjevik, E., Nærland, T., Pripp, A. H., & Diseth, T. H. (2019). Individual characteristics of students with autism spectrum disorders and school refusal behavior. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 23(2), 413-423. <https://doi.org/10.1177/1362361317748619>.
- Munter, V., Snowling, M. J. (2009). Children at Risk of Dyslexia: Practical implications from an At-Risk Study. *Children and Adolescent Mental Health*, 37-41.
- National Reading Panel (2000). Teaching children to read: An Evidence- based Assessment of the Scientific Research Literature on reading and Its Implications for Reading Instruction. *National Institute of Child Health and Human Development*, National Institutes of Health.
- Nordahl, T. (2019). *Hjem og Skole. Hvordan etablere et samarbeid til elevens beste? 2.* opplag, 2. utgave. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. m.fl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Fagbokforlaget.
- NOU 2019:23 (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>

- Omland, E. & Hjortland, V. (2022). *1 av 5 får påvist dysleksi på videregående. Har vært mer stress.* <https://www.nrk.no/sorlandet/1-av-5-far-pavist-dysleksi-pa-videregaende--systemet-svokter-elevene-sier-dysleksi-norge-1.16103988>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2023-06-09-30>
- OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- Porter, L. (2014). *Behaviour in schools. Theory and practice for teachers*. Third edition. McGraw - Hill Education.
- Pressley, M. & Allington, R. L. (2015). *Reading Instructions that works*. The case for Balanced teaching. 4. utg. New York: The Guildford Press.
- PRISMA. (2020, 23. mai). *PRISMA Checklist 2020*. Ovsersikt. <https://www.prisma-statement.org>
- Robinson, L. R., Leeb, R. T., Merrick, M. T., & Forbes, L. W. (2015). Conceptualizing and Measuring Safe, Stable, Nurturing Relationships and Environments in Educational Settings. *J Child Fam Stud*. Vol.25, ss.1488-1504. [Http://doi.10.1007/s10826-015-0332-2](http://doi.10.1007/s10826-015-0332-2).
- Rygvdal, A-L., Garnmann, N. G., Torkildsen, J. K. & Næss, K-A. B. (2019). *Språkforstyrrelser hos barn*. I boken: Spesialpedagogikk. 6. utg. Cappelen Damm. Oslo.
- Samaroff, A. (2010). A Unified theory of Development: A Dialectic Integration of Nuture and Nurture. *Child Development*, 81(1), 6-22. <https://doi.org.10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>
- Schindler, J. & Richter, T. (2018). *Reading comprehension: Individual differences, disorders and underlying cognitive processes*. I boken: Handbook of communication disorders. Schindler & Richter, redigert av Bar-on & RAvid (2018); ss. 503-519.
- Schüneman H, Brožek J, Guyatt G, Oxman A. (2013). GRADE handbook for grading the quality of evidence and the strength of recommendations using the GRADE approach. *GRADE working group*; 2013. Tilgjengelig fra: <https://gdt.gradepro.org/app/handbook/handbook.html> [26.01.2022].
- Simon, O., Nylund-Gibson, K., Gottfried, M., & Mireles-Rios, R. (2020). Elementary absenteeism over time: A latent class growth analysis predicting fifth and eighth grade outcomes. *Learning and individual differences*, 78, Article 101822.

- Skedgell, K. & Kearney, C. (2018). Predictors of school absenteeism severity at multiple levels: A classification and regression tree analysis. *Children and Youth Services Review*. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.01.043>.
- Solberg, K. & Ødegård, M. (2021). Skolen som emosjonell arena - hvordan uro i skolen kan påvirke lærere emosjonelt. *Spesialpedagogikk* 5/2021.
- Spear-Swirling, L. (2016). Common types of reading problems and how to help children who have them. *The reading teacher*, 513-522.
- Spear-Swirling, L., & Sternberg, R.J. (1994). The road not taken: An integrative theoretical model of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 27. Ss.91-103.
- Stangeland, E. B. & Færevaa, M. K. (2014). *Barn vi skal være spesielt oppmerksomme på i begynneropplæringen*. I boken: Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring. 1. utg. Gyldendal Faglig.
- Stangeland, E. B. & Færevaa, M. K. (2021). *Barn vi skal være spesielt oppmerksomme på i begynneropplæringen*. I boken: Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring. 2. utg. Gyldendal Faglig.
- Statped. (2023). *Utredning av lese- og skrivevansker*. <https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/utredning-av-lese--og-skrivevansker/?depth=0>
- Statped. (2022, 22. november). *Når komplekse vansker fører til alvorlig SF: Statped*. <https://www.statped.no/innenfor/komplekse-vansker-alvorlig-skolefravar/>.
- Stavanger kommune. (2022). *Veileder for alvorlig skolefravær*. <https://www.stavanger.kommune.no/barnehage-og-skole/skole/Kvalitet-skolen/veileder-for-alvorlig-skolefravar/#9105>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. 5 utg. Fagbokforlaget.
- Thuen, E. M. (2008). *Læringsmiljø for elever med lese- og skrivevansker*. I boken: Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse. Redigert av Finn Egil Tønnessen, Edvin Bru og Einar Heiervang. Hertvig Akademisk.
- Torgersen, J.K. (2002). Lessons learned from intervention research in reading: A way to go before we rest. *Learning and Teaching Reading*, 89-103.
- Tvedt, M. S. & Bru, E. (2019). *Et motivasjonSFemmende og stressdempende læringsmiljø*. I boken: Stress og mestring i skolen. Redigert av Edvin Bru og Pål Roland. Fagbokforlaget.
- Tønnessen, F. E., & Uppstad, P.H. (2021). *Leseferdighet*. I boken: Å Lykkes med Lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring. Redigert av Kjersti Lundetræ og Finn Egil Tønnessen. 2 utg. Gyldendal Faglig.

- Tønsberg kommune. (2022). *Bekymringsfullt SF – en veileder. Hva er «bekymringsfullt SF» og hva gjør vi når en elev synes det er vanskelig å komme på skolen?*
https://www.tonsberg.kommune.no/_f/p1/i8fb7c870-28d6-4d62-b9f1-a86c250b3e56/1-skolefravarsveileder-2022-gjeldene-oppl-plikt.pdf
- Udir (2023a). *Betydelig PISA-nedgang i lesing, matematikk og naturfag.*
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2023/betydelig-pisa-nedgang/>
- Udir (2023b). *Utdanningsdirektoratet foreslår nye tiltak mot skolefravær.*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/forebygge-og-folge-opp-bekymringsfullt-fravar-fra-skolen/utdanningsdirektoratet-foreslar-nye-tiltak-mot-skolefravar/>
- Udir (2022). *Forebygge og følge opp bekymringsfullt fravær fra skolen.*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/forebygge-og-folge-opp-bekymringsfullt-fravar-fra-skolen/#a185549>
- Enstad, Frøydis & Bakken, Anders. (2023). Ungdata junior (nasjonale tall 2020-2022) [Datasett]. *Sikt - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør.*
<https://doi.org/10.18712/NSD-NSD3096-V1>
- UNICEF (2023). *Tapt skolegang.* <https://www.unicef.no/vart-arbeid/covid/utdanning>
- Vilenius-Tuohimaa, P., Aunola, K., & Nurmi, J. (2008). The association between mathematical word problems and reading comprehension. *Educational Psychology*, 28(4), 409-426.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology* (pp. 39–285). New York: Plenum Press. (Original work published 1934.)
- Weiner, B. (2010). Attribution Theory. *International Encyclopedia of Education* (2010), vol. 6, pp.558-563.
- Westergård, E. (2013). *Pers overgang fra barnehagen til skolen – et spørsmål om sårbare samarbeidsrelasjoner?* I boken: Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid. Redigert av Hildegunn Fandrem og Otto Laurits Fuglestad. Fagbokforlaget.
- Woolfolk, A. (2014). *Pedagogisk Psykologi.* Fagbokforlaget.
- Ørstavik, R., Gustavson, K., Rohrer-Baumgarner, N., Biele, G., Furu, K., Karlstad, Ø., Reichborn-Kjennerud, T., Borge, T. & Aase, H. (2016). ADHD i Norge. En statusrapport. Rapport 2016:4. *Folkehelseinstituttet.*

Åsland, A. (2015). *Taushetsplikt på bekostning av barnets beste*.
<https://www.utdanningsnytt.no/annette-asland-mobbing-taushetsplikt/taushetsplikt-pa-bekostning-av-barnets-beste/146380>

Vedlegg 1 – Oversikt over inkluderte studier

Forfatter	Når er studiet utført	Land	Tema	Antall deltakere	Kjønn	Studiedesign	Populasjon & alder
Amundset & Møller	2022	Norge	Faglig mestring og skolefravær	n = 672	57 % gutter	Spørreundersøkelse	Foreldre har svart på vegne av sine barn i skolealder
Ansari & Gottfried	2021	USA	Kummulative konsekvenser ved fravær	n = 14370	51% gutter	Longitudinell data med et utforskende, kvantitativt design	1. trinn til og med 5. trinn
Ansari & Pianta	2019	USA	Skolefravær i det første tiåret av utdanningen og resultater i ungdomsårene	Fase 1: n = 1326 (0-3 år) Fase 2: n = 1226 (3-6 år) Fase 3: n = 1061 (2. - 6. trinn) Fase 4: n = 1009 (7. - 9. trinn)	52% gutter	Longitudinell data og kvantitativ metode	fra null år til og med 9. trinn
Aucejo & Romano	2016	USA	Vurdering av effekten av antall fraværesdager på testresultater	Nord Carolina datasett elever n=701 166 lærere n = 33 051	50.2% gutter	Longitudinell datasett. Kvantitativ metode	3. trinn til og med 5. trinn
Gershenson et al.	2015 (publisert 2016)	USA	Er elevfravær verdt bekymringen i amerikanske grunnskoler?	ECLS-K datasett n = 7 500. Nord Carolina datasett n = 587 919	ECLS-K: 49.2 % gutter NC: 50% gutter	Longitudinell datasett. Kvantitativ metode	ECLS-K: høst og vår for førskolen og 1. trinn. Vår for 3., 5. og 8. trinn. NC: vår 4. og 5. trinn
Gottfried	2019	USA	Kronisk fravær i klasseromskonteksten: effekter på prestasjoner og påvirkning av fravær på medelevers prestasjoner	n = 23 386		Longitudinell data kvantitativ metode	3. og 4. trinn som ble fulgt over fem år. 3. - 7. trinn og 4. - 8. trinn
Gubbels et al.	2019	USA	Risikofaktorer for skolefravær og frafall: en metaanalytisk gjennomgang	n = 243 296	gjennomsnittlig 47.9% gutter i disse studiene	75 studier ble inkludert for skolefravær ble 12 risikodomener identifisert.	Grunnskolen og videregående skole
May et al.	2021	UK	Oppnåelse, oppmøte og skolevansker hos britiske barneskolebarn med sannsynlig ADHD	n = 1 152 elever med antagelig ADHD n = 47	47.9% gutter	Longitudinell data kvantitativ metode	Barn 4 - 9 år fra 80 ulike kommunale barneskoler
Simone et al.	2020	USA	Grunnskolefravær over tid: en latent trinnvekst analyse som forutsier resultater på femte og åttende trinn	ECLS-K:1998 n = 21 260	51% gutter	Longitudinell data kvantitativ metode	Følger elevene fra førskolen til og med åttende trinn. Data samles inn i barnehagen, på 1., 3., 5. og 8. trinn. Matematikk- og leseferdigheter ble målt på 5. og 8. trinn.

Forfatter	Problemstilling	Resultater	Risiko for skjevhet
Amundset & Møller	Strever elever med skoleavgring også med faglig mestring og prestasjonsangst? Har elever med ASD og ADHD større utfordringer med tanke på faglig mestring enn andre elever som også strever med skoleavgring?	Lærings situasjoner og skolerelaterte vansker er stor risikofaktor for skoleavgring. Det er stor variasjon mellom ulike diagnostiske grupper. For de med autisme og/eller ADHD så strever 80 prosent med faglige vansker. Faglige vansker er et kjennetegn med elever med langvarig ufriwillig skoleavgring.	Denne data er innhentet via en gruppe foreldre på Facebook. De er derved selvsikkert og en overvekt av disse foreldrene har høyere utdanning. Denne dataen må sees og tolkes i lys av denne gruppen og lar seg derved ikke automatisk generaliseres.
Ansari & Gottfried	I hvilken grad er fravær i første til femte trinn assosiert med elevens akademiske prestasjoner, eksekutive funksjoner og sosioemjonelle utvikling ved slutten av disse skolene? Varierer sammenheng mellom fravær og elevresultater på tvers av klassetrinn? Finnes det kumulative mønstre av fravær fra første til og med femte trinn? Varierer de nevnte assosiasjonene som en funksjon av barnas sosioøkonomiske status, rase/etnisitet, hjemmepåk og kjønnet?	Det høyeste fraværet finner en på 1. trinn for så å gradvis avta før det igjen øker på mellomtrinnet. Det var stor forskjell i fravær innenfor gruppen med et SD på 21.48. 10% med høyest fravær mistet nærmere 84 dager. De med kronisk fravær utgjorde 8-13% av elevenne. For de elevene med høyest fravær så ble minst effekt på leseferdighetene på 5. trinn. De hadde mer utagerende og innagerende atferd, viste mindre kognitiv fleksibilitet, hadde svakere arbeidsminne og sosiale ferdigheter. De hadde også høyere skoleavgring og leseferdigheter på 1. trinn. Det var ingen sammenheng på 2. trinn, men på 4. og 5. trinn. Den kumulative effekten økte fra 1. til 5. år alle domene som ble målt, unntatt utagerende atferd. For hver dag eleven er borte fra skolen tilsvarer det 1.5 dager tapt leseferdighet. Robusthet ved de ulike domene av avhengige variabler var sterke for internalisert atferd r=22, sosiale ferdigheter r=17, matteferdigheter r=16 og leseferdigheter r=14, kognitiv fleksibilitet r=11, arbeidsminne r=10 og utagerende atferd r=10. Hver dag eleven er borte fra skolen viser det at i tapper 1.5-2.5 dager med læringsubytte og fraværet har en kumulativ effekt, ikke bare på akademiske ferdigheter, men også på sosioemjonelle ferdigheter.	En vis risiko for skjevhet da 51% av elevene kom fra lav SES. Analyser foretatt for å avdekke skjevhet viser at modellen er robust. En bør allikevel være forsiktig i tolkningen av data da det kan være variabler det ikke er kontrollert for.
Ansari & Pianta	I hvilken grad er fravær i de tidlige årene av barneskolen assosiert med fravær i de senere skolene? I hvilken grad er fravær i det første tilåret av skolen assosiert med barnas prestasjoner i matematikk og lese- og skriveferdigheter, nivå av kursarbeid og generell akademisk ytelse i en alder av 15 år? I hvilken grad er fravær assosiert med barnas atferdsproblemer, sosiale ferdigheter og engasjement i risikofylt og seksuell atferd i en alder av 15 år? Når det gjelder barns resultater i en alder av 15 år, spiller tidspunktet for fraværet en rolle? I hvilken grad er de negative effektene av tidlig fravær på elevresultater i en alder av 15 år formidlet gjennom deres effekter på senere fravær?	Fraværet var høyest på 1. trinn, 6. trinn og 8. trinn. Ved 8. trinn hadde elever med bekymringsfull skoleavgring mistet over et år med skole. Tidlig fravær forklarte 25% av senere fravær. Familie og nabohet forklarte ca 14% av årsaken til fravær. Tidligere skoleavgring forklaring på senere fravær avtar over tid. Skoleavgring i barneskolen var moderat assosiert med elevens akademiske suksess og sosioemjonelle velbefinnende ved 15 års alder. Det fikk mer alvorlige konsekvenser om fraværet var på 8. trinn. Stabil fravær over tid hadde en indirekte effekt på elevens akademiske ferdigheter ved 15 års alder. Dette så en som kumulativ effekt og elever som hadde større fravær på barneskolen hadde større samsvarende på 8. trinn. Det er en korrelasjon mellom språklige og leseferdigheter med fravær på småskolen (0.21), mellomtrinnet (0.18) og fravær i åttende klasse (0.20). Både matematiske, språklige og leseferdigheter var korrelert med utagerende atferd (0.22/0.20), internalisert atferd (-0.08/-0.05), seksuell atferd (0.15/0.13), risikofølelse (0.21/0.23).	Det ble justert for barns akademiske ferdigheter og sosioemjonelle ferdigheter før de begynte på skolen. Dette var longitudinell data og det er uvisst hvilken gruppe som falt fra iver underveis. Det ble kontrollert for ulike variabler som har vist å ha betydning for elevens akademiske resultater og slik kunne en justere for skjevhet i utvalget. Det var få minoriteter og elever fra svært fattige familier i denne studien. Dette kan gjøre den mer generaliserbar til Norge. Data fra studien er gamle (1996-1997) men lite sannsynlig at dette hadde endret på betydningen for lese- og skrivevansker ved fravær. En kan ikke se bort fra at en har klart å kontrollere for alle variabler det ble også kontrollert for ulike karakteristiske ved elevene, familien og nabohet som har vist seg å ha effekt på fravær og akademiske ferdigheter.
Aucio & Romano	Estimerer en kausal effekt av en dags skolefravær kontra forleng skoletid med en dag.	Denne forskningen indikerer at fravær har en negativ innvirkning på testresultater, og at tilleggsdager med undervisning ikke veier opp for den negative effekten av fravær i samme grad. Effekten av fravær kan variere mellom elever, det elever som allerede sliter faglig vil ha større utfordringer med å hente seg inn igjen sammenlignet med elever som presterer bedre. Studien viser også at det er de faglig svakest elevene som har mest å vinne på regelmessig skolegang. Fravær påvirker matematikk- og leseferdigheter betydelig; for hver fraværssdag reduseres poengene i matematikk og lesing med 0.20 prosentpoeng (0.19% av et standardavvik i tredje klasse). I femte klasse øker denne effekten til det firedobbelte for matematikk og det dobbelte for lesing.	Det ble kontrollert for ulike variabler knyttet til eleven, skolen og lærerne. Disse variablene målte engasjement, helsestil og familier og helserelaterte faktorer. Det er ikke noe av disse variablene som driver resultatene og studiens design er robust. Denne studien består også av store datasett.
Gershenson et al.	Den aktuelle studien undersøker forholdet mellom elevfravær og akademiske prestasjoner ved å bruke to komplementære datasett, hver med sine egne styrker og begrensninger. Klasseeffekter tar også hensyn til potensielle forskjeller på tvers av klassen og hvordan fravær og forsinkelser rapporteres. For det andre analyseres rike longitudinelle administrative data samtidig som nasjonalt representativ spørreundersøkesdata for å trekke slutninger om den generaliserbare evnen til lærestevne. For det tredje undersøkes flere dimensjoner av potensiell heterogenitet i effekten av fravær, som for eksempel etter fraværstype og etter elevens kjønn, klassetrinn, engelskspråklige ferdigheter, fattigdomsstatus, spesialundervisningsklassifisering og tidligere prestasjoner. Til slutt undersøkes den funksjonelle formen av forholdet mellom fravær og prestasjon ved å tilfalle en ikke-parametriske analyse at det er lineært forhold mellom prestasjoner og fravær og at denne fortsetter lineært selv etter 18 dager som er satt som mål på kronisk fravær. Dette viser at det er marginale prestasjonsforskjeller når grensen ved kronisk fravær. Det kommer også frem at elever fra fattige hjem har to til tre ganger større risiko for kronisk fravær og fraværet deres er 25 prosent mer skadelig på deres leseferdigheter. For elever som ikke har engelsk som morsmål, finner en at fravær har dobbelt så stor negativ effekt på deres leseferdigheter. En finner også at for elever som er skolesterke, har fravær mindre effekt på prestasjoner i begge fag. De negative effektene finner en i alle skoler. I ECLS-K Nord Carolina dataanalysen viste språk når det kom til effekten på høypresterende elever med fravær, hvor den ene analysen viste at fravær har en marginal men signifikant høyere effekt på trinn og gruppen elever. Den negative effekten av fravær er representativ for hele USA. Ved å redusere fravær til barn fra lav SES med 10 dager vil en redusere prestasjonsforskjellene med fem til ti prosent sammenlignet med elever fra gjennomsnittlig SES. Særlig utsett er barn med lærervansker og kronisk fravær. I NC datasettet ser en at de med lærervansker har dobbelt så mye fravær som de uten og at fraværet har størst effekt på både matematikkferdighetene og leseferdighetene. Elevene med IOP i ECLS settet hadde mere kronisk fravær enn de uten IOP.	I sum indikerer sensitivitetsanalyse utført på begge datasettene at det primært funnet om en markant negativ korrelasjon mellom elevfravær og akademiske resultater står sterkt, selv når man tar hensyn til forskjellige modelleringsmetoder og utvalgsrestriksjoner, samt justeringer for ikke-observerbare variasjon blant elevene. Gjennomgående viser de ulike sensitivitetsanalysene en betydelig sammenheng mellom elevers fravær og deres prestasjoner i skolen, spesielt innen matematikk og lesing, og disse funnene holder seg stabile over et bredt spekter av analytiske tilnæringer. Denne studien er unik ved at den kontrollerer for klasseromsfaktorer. De er de første som utfører en simultan analyse av longitudinell administrativ data og en nasjonal spørreundersøkelse som kan si noe om generaliserbarheten ved ECLS settet. Til sist undersøker de om en fravær varier ut fra ulike kategorier slik som kjønn, trinn, SES osv.	
Gottfried	I urbane barneskoler, påvirker kronisk fraværende klassekamerater prestasjonsresultatene til andre elever i samme klasserom? Varierer disse effektene basert på ulike individuelle kjennetegn?	Kronisk fravær hadde en effekt ikke bare på eleven som var fraværende, men også på hele klassen. Jenter er litt mer negativt påvirket av å ha medelever med høyt fravær og her er forskjelle størst i matematikk. For elever med spesialundervisning eller flerspråklighet ser en ikke en slik påvirkning. Elever fra lav SES er mer påvirket enn andre elever. Elever uten afterdsvansker blir mer negativt påvirket av andre elevens kronisk fravær. En finner ikke korrelasjoner ved kronisk fravær og medelever karakteristikk, klasserom eller lærer. Det er ingen type studenter sortert til mer fravær enn andre. Når medelever har kronisk fravær fører dette til dårlige leseferdigheter og matematiske ferdigheter for en selv, men også for medelever. For elever med kronisk fravær som også har medelever med kronisk fravær er denne effekten høyere. En ser at det kan være en viss skolenivå effekt på fravær. Elever med afterdsvansker er mer påvirket av medelevers kronisk fravær. Effekten på matematiske og leseferdigheter er mye større ved kronisk fravær enn ved fravær. Ekket va kronisk fravær finner en både på individ- og klasseromsnivå. Særlig dårlige for medelevers kronisk atferd er de fra lav SES og de med afterdsvansker. Kronisk fravær begynner allerede i barneskolen. Det er viktig å føre fraværstatistikk for tidlig fange opp de som står i fare for å utvikle kronisk fravær. Klasseromsnivå er et offentlig gode, og kronisk fravær blant elever i en klasse kan materialiseres ved dårlige leseferdigheter og matematiske ferdigheter når eleven selv, eller deres medelever har stort skolefravær. For andrespråklige elever ser en at den negative effekten ved fravær er dobbelt så stor som for vanlige elever.	All fravær er av interesse i denne forskningen, men 22% regnes som å ha kronisk fravær hvilket betyr 18 dage eller mere det foregående året. Det kontrolleres for "blet effects" slik som skole, lærer og medelever. De observerbare faktorene er tar høyde for et relatert til nabohet elevene vokser opp i, investering i skolen, organisasjonen, ansettelsespolitikk, foreldreinvolvering, fraværspolitikk, pensum osv. Det ble tatt høyde for mange ulike faktorer og sjekket for skjevhet og robusthet. Datamaterialet er også omfattende som sannsynliggjør høyere grad av reliabilitet og validitet.
Gubbels et al.	Hvilke faktorer kan betegnes som risikofaktorer for skolefravær, og hva er deres innvirkning? Hvilke faktorer kan betegnes som risikofaktorer for skolefall? Hvordan er risikofaktorer påvirket av kjønnet?	Risikofaktorer var inndelt i domenerRisikofaktorene var inndelt i risikodomener og faktorer ved eleven, familien, skolen og jevnaldrende. For skolefravær fant en 44 ulike risikodomener hvorpå 24 var relatert til elevkarakteristikk, 11 til familiærkarakteristikk, 6 til skolekarakteristikk og 3 til interaksjonskarakteristikk ved medelever. Kun kjønn var brukt som moderator i analysen og en fant ingen grunn til å teste noen annen variabel som moderator innenfor risiko-områdene. Denne studien fant 28 ulike signifikante risikodomener med en positiv retning. Disse risikodomene viste lav til stor effektstørrelse. For 11 risikodomener fant en store effektstørrelser (f(0.252), medium risikofaktor) (0.160 < r < 0.252) eller en liten risikofaktor (f < 0.160). For eleven ser en at størst risiko er ved høy negativ holdning til skolen, antisosial atferd, lave akademiske prestasjoner og selvinnvirkning (selvinnvirkning), minkende akademiske prestasjoner og sosial kompetanse. For lærerne ser en at de del av en eksosial minoritet og kriminell atferd. Lave akademiske resultater har en medium effekt (r=0.232). For familiemedlemmer var det kun lav foreldreledelse/involvering og det var uansett uttrykk for omsorgsvisk som hadde stor effekt. For skoleledere var det kun avstand til skolen og forhold mellom elev og lærer som hadde en stor risikofaktor. For elevene som opplevde skolefall var de største risikodomene knyttet til elevene at en strevde faglig (ble holdt igjen), hadde lav IQ og lærervansker og psykiske symptomer/diagnoser. For familiær var det lav SES og lav utdannelse hos foreldrene. For skolefall var det det dårlig undervisningskvalitet og dårlig klasseforhold for medelever var det å være sammen med elever som hadde lik atferd og manglende sosioemjonelle ferdigheter. En bør se både på skolefravær og skolefall under ett da det som oftest er de med kronisk skolefravær som til slutt opplever skolefall.	Det kan være at en ikke har fått med alle relevante studier i på grunn av ulike former for bias, slik som publikasjonsbias eller subjektiv rapporteringsbias. Det ble funnet indikasjon på bias i de aller fleste risikodomene, kun 13 av 43 risikodomene viste ingen bias. For lav faglig mestringsopplevelse var det ikke funnet noen bias, mens det for lave akademiske ferdigheter hadde 1 av 3 bias og det samme gjaldt lav IQ/lærervansker. Ved tverrsnittstudier var det påkrevet at risikofaktorer skulle være til stede før skolefraværet ble etablert og før måling. Dette er viktig å være oppmerksom på for å sikre at årsaken til skolefravær ble undersøkt i stedet for konsekvensene. Studiene måtte vite korrelasjoner mellom skolefravær og en risikofaktor eller at det var nok informasjon til stede for å utføre en slik analyse. Kun studier fra vestlige land ble inkludert og kun studier publisert i anerkjente tidsskrifter eller avhandlinger av anerkjente forskere hvor disse studiene var tilgjengelige ble inkludert. Til sammen var det inkludert 69 studier med 1384 effektstørrelser og en kan derfor regne denne studien som representativ. Analyser viser at effektstørrelser er heller underreportert enn overreportert. Studien kan ikke si noe om kausalitet mellom tilstedeværelse av risikofaktorer og skolefravær. Det var ingen grunn til eksperimentelle design. Studiene var også retrospektive og en kan derfor ikke garantere at alle faktorene klassifisert inn under risikofaktorer var virkelige årsaker i stedet for resultater. Det er ikke én risikofaktor alene som er årsak til skolefravær og en kan heller ikke predikere hvilke faktorer som samvirker til å utgjøre en større risiko for skolefravær. Det ble heller ikke foretatt analyser i forhold til modererte variabler annet enn for gutter.
May et al.	Vår hypotese er at barn som viser symptomer på ADHD, vil ha dårligere skoleprestasjoner og framme, ha en negativere holdning til skolen, oppføre seg mer urolig i skolesammenheng, og ha større sannsynlighet for å bli identifisert som barn med spesielpedagogiske behov, i motsetning til barn som ikke viser tegn som tyder på ADHD.	Elever en tror har ADHD hadde større sannsynlighet for å ha undergjennomnittelige leseferdigheter og matematiske ferdigheter og dette viste seg gjennom alle årene hvor det ble målt, mere skolefravær, mere afterdsvansker og mindre positive følelser ovenfor skolen. Åreres svar sammenfallt med prevalensen i forhold til nasjonale normer, mens for foreldre kom prevalensen langt under nasjonale normer, hvilket kan indikere at en del elever med samsvinn patologi ble ekskludert. Lærere identifiserte 14% med høyere faktorer for ADHD, mens foreldre identifiserte bare 8%. Elever med sannsynlighet for emjonelle vansker ble ekskludert, mens elever med sannsynlig afterdsvansker ble inkludert da dette er svært korrelert med ADHD, n=26. For de med kun afterdsvårstyrrelse, men ikke sannsynlighet for ADHD ble ekskludert. For elever hvor en antar at de har ADHD finner en at de har under gjennomsnittlige leseferdigheter i lesing og matte og at de har blitt identifisert med særskilte behov/lærervansker. En finner også at deres manglende lese- og matteferdigheter er vedvarende over tid. Allerede i fireårs alder kan en identifisere elever med en atferd som sannsynliggjør ADHD diagnosen ved at disse har vansker med å tillegne seg akademiske ferdigheter, skoleavgring, klasseromsatferd/ellervollen og holdninger til skolen sammenlignet med jevnaldrende uten sannsynlighet for ADHD. For elever mellom 4 og 9 år fant en både i de longitudinelle og tverrsnittsanalyse en sterk korrelasjon mellom antagelig ADHD og skolevansker. For elever hvor både foreldre og lærere identifiserte antagelig ADHD så er de over en 30 måneders tid gjordt et mye dårligere barn hva gjaldt matteferdigheter og leseferdigheter. De selv var mindre lykkelige på skolen og hadde høyere fravær enn sine jevnaldrende. Denne studie bekrefter at barn som har vansker med å fokusere oppmerksomheten og kontrollere hyperaktivitet fra ung alder, er skadelig akademisk gjennom hele skoletiden. Tidlig intervensjon som forbedrer oppmerksomhet og emjonsregulering kan ha en effekt på senere læringsubytte, mens slike tiltak i ungdomsskolen/videregående kan være for sent til å endre kurs. Denne studien viser at allerede i fireårs alder stokes denne kursen ut for barn med ADHD. Barn man antok hadde ADHD hadde større sannsynlighet for å komme fra de to laveste SES kategoriene enn i de høyeste SES kategoriene. 87.2% var gutter, gjennomsnittsalderen eldre og 25% var i de to nedre SES kategoriene sammenlignet med kontrollgruppen hvor bare 15.3% var i disse lave SES kategoriene. De kom også dårligere ut i lesing og matte. Lærerne rapporterte mye mer utagerende atferd og elevene rapporterte mere negative tanker om skolen. 76.6 prosent av de med antagelig ADHD gjorde det dårligere enn forventet i forhold til leseferdigheter sammenlignet med 31.7 prosent for kontrollgruppen. 61.7 prosent presterte under forventet nivå mot 24.1 prosent av kontrollgruppen i matte. 83 prosent var identifisert som behov for spesialundervisning mot 10.6 prosent av kontrollgruppen.	83.5% var hvite og 18% var fra fattige områder hvorpå 58% kvalifiserte for gratis skolemat, et tegn på lav SES. Foreldre og lærere svarte på "The strength and weakness questionnaire" (SQW). SQW har en Cronbachs alpha 0.73 og Pearsons korrelasjonskoeffisient r=0.34. Rettest etter fire til seks mnd. Har en r=0.62. SQW inneholder 25 items i forhold til fem ulike tema: emjonelle symptomer, afterdsvansker, hyperaktivitet/oppmerksomhet (ADHD), problemer med jevnaldrende og prososial atferd. Det er brukt en likert skala fra 0 (ikke sant) til 2 (helt sant). Sumskår er fra 0-40 og halvparten av spørsmålene er negativt ladet. Foreldre er i tillegg stort om eleven har emjonelle eller afterdsvansker ved ja eller nei. Svarer en ja stilles en videre tre spørsmål hvis de er lærere (poeng 0-6) eller fem spørsmål hvis de er foreldre (poeng 0-10). Disse spørsmålene omhandler emjoser, konsentrasjon, atferd og forhold til jevnaldrende. Begge informantene svarte på spørsmål om læringsmiljø og hverdagsliv, mens foreldre også svarer på spørsmål om fritidsaktiviteter og familieliv på en skala fra 0-2. Data fra foreldre og lærere ble kombinert og den samlede SDQ-åren predikerte om et barn var lite trolig, muligens eller sannsynligvis. Demonstrerte psykopatologi i områdene: emjonelle vansker, afterdsvårstyrrelser eller ADHD. For lærere fylte de også ut "The pupil behaviour questionnaire" (PBQ) som måler utfordrende atferd i klasserommet. Denne har en Cronbachs alpha 0.85 og inneholder seks spørsmål om klasseromsatferd. Elevene fylte ut spørreskjema "How I Feel About School" (HIFAMS) som har en Cronbachs alpha på 0.62. Dette var selvslektede skoler som detok og da det ikke er en randomisert seleksjon har den begrenset generaliserbarhet til hele den britiske befolkningen. I denne regionen er det få minoriteter. Kun de elevene hvor både lærer og foreldre skåret elevene innenfor vanskeområdene ble inkludert. Ved bruk av SDQ forventet en mer farske negative enn farske positive. En regner med at en ikke klarer å fange opp de elevene med ADHD som er høyttengende. Det var få jenter som ble analysert.
Simone et al.	1. Kan vi identifisere undergrupper av individer som representerer de ulike erfaringene elever har med fravær i grunnskolen, og hvem er mest sannsynlig å tilhøre hver av disse gruppene? 2. Er det av betydning når kronisk fravær oppstår? 3. Er kronisk skolefravær i ett år like skadelig som kronisk fravær over flere år? 4. Har elever stabile fraværstater over tid, eller er det noen elever som sannsynligvis vil øke i fravær sammenlignet med andre? 6. Hvordan relaterer de ulike fraværstilningene til elevene seg til resultatene av lese- og matteferdigheter i femte og åttende klasse, samt skoleengasjement i åttende klasse?	Denne studien støtter ideen om at skolefravær bør sees som en kontinuerlig og kumulativ prosess. Studien viser at det er gruppen med høyt fravær på hvert trinn som strever mest. Det viktigste er å se til at eleven ikke har stabilt fravær over tid. Elevene i økende og minkende fravær var ikke de mest utsatte, det var de med høyt fravær over tid. Negative følelser mot skolen hadde de med økende fravær. Denne studien identifiserte fire ulike kategorier med elever som har skolefravær. Det var lavt og høyt skolefravær og økende og minkende skolefravær. Denne studien viser behovet for å se på skolefravær som en kontinuerlig prosess. Lav og minkende fravær lignet hverandre. Den mest sårbare gruppen er de med økende fravær og disse står i størst fare for å streve med både lesing og matte. Disse elevene med økende fravær blir som regel stable rundt 3. trinn. Tiltak til å motivere fravær bør derfor finne sted før 3. trinn skal det ha effekt da det ser ut til at det stabiliseres her. Elever med lærervansker, familie med lav SES og fra skille hjem har større sannsynlighet for å være i kategorien høyt fravær. Elever med høyt og kronisk fravær hadde de laveste leseferdighetene på 5. trinn og 8. trinn. De fulgte allikevel sin utviklingsbane sett opp mot de andre fraværskategoriene (lavt fravær, økende og minkende fravær. Særlig har denne gruppen store forskjeller i matematikk på 5. trinn hvorpå denne sank på 8. trinn.	Modellen kan ikke si noe om kausalitet, den kan kun si noe om retning. Det tillater større normalisering og gruppering av dataene; imidlertid er det en hindring av samme grunn, da det i praksis kan være at det maskerer avviker. I denne studien er det brukt et datasett som ikke er skrededydd for denne studien, det vil si det er faktorer som en gjerne antok å ha data på, men som ikke er blitt målt. Dette datasett er eldre, men den inneholder mere data en nyere datasett, og en mener for denne studien at dataene er valdige for studien. Datasettet har ikke en variabel hvorpå en kan kontrollere for elever som er helsemessige grunner er borte fra skolen som kan forklare noen elevers høy fravær.

<p>Gubeli et al.</p>	<p>Hvilke faktorer kan betegnes som risikofaktorer for skolefravær, og hva er deres innvirkning? Hvilke faktorer kan betegnes som risikofaktorer for skolefall? Hvordan er risikofaktorer påvirket av kjønn?</p>	<p>Risikofaktorer var inndeelt i domenerisikofaktorer var inndeelt i risikodomener og faktorer ved eleven, familien, skolen og jevnaldrende. For skolefravær fant en 44 ulike risikodomener hvorav 24 var relatert til elevkarakteristikk, 11 til familiekarakteristikk, 6 til skolekarakteristikk og 3 til interaksjonskarakteristikk ved medelever. Kon kjønns var brukt som en moderator i analysen og en fant ingen grunn til å teste noen annen variabel som en moderator innenfor risiko-områdene. Denne studien fant 28 ulike signifikante risikodomener med en positiv retning. Disse risikodomene viste lav til stor effektstørrelse. For 11 risikodomener fant en store effektstørrelser (0,160- r < 0,252) eller en liten risikoeffekt (r < 0,100). For eleven ser en at størst risiko med høy effekt er negativ holdning til skolen, antisosial atferd, lave akademiske forventninger til seg selv (low academic self concept), misbruk av alkohol, røyk og narkotika, internaliserte vansker, psykiatrike symptomer, en er det av en seksual minoritet og kriminell atferd. Lave akademiske resultater har en medium effekt (r=0,232). For familiedomener var det kun lav foreldre deltakelse/motivering og det å være utsatt for omsorgsvikst som hadde store effekter. For skoledomener var det kun avstand til skolen og forhold mellom elev og lærer som hadde en stor risikoeffekt. For elever som opplevde skolefall var de største risikodomene knyttet til eleven at en strevdte faglig (ble holdt igjen), hadde lav IQ og lærervaner og psykiske symptomer/diagnoser. For familien var det lav SES og lav utdanning hos foreldrene. For skolefaktorer var det dårlig undervisningskvalitet og dårlig klassenivå og for medelever var det å være sammen med andre som hadde lik atferd og manglende sosioemjonelle ferdigheter. En bør se både på skolefravær og skolefall under ett da det som oftest er de med kronisk skolefravær som til slutt opplever skolefall.</p>	<p>Det kan være at en ikke har fått med alle relevante studier i på grunn av ulike former for bias, slik som publikasjonsbias eller subjektiv rapporteringsbias. Det ble funnet indikasjon på bias i de aller fleste risikodomene, kun 13 av 43 risikodomene viste ingen bias. For lav faglig mestring opplevelse var det ikke funnet noen bias, mens det for lave akademiske ferdigheter hadde 1 av 3 bias og det samme gjaldt lav IQ/lærervaner. Ved tverrstudier var det påkrevd at risikofaktorer skulle være til stede for skolefravær ble etablert og før måling. Dette for å sikre at årsaken til skolefravær ble undersøkt i stedet for konsekvensen. Studiene måtte vise korrelasjoner mellom skolefravær og en risikofaktor eller at det var nok informasjon til å utføre en slik analyse. Kun studier fra vestlige land ble inkludert og kun studier publisert i anerkjente tidsskrifter eller avhandlinger av anerkjente forskere hvor disse studiene var tilgjengelige ble inkludert. Til sammen var det inkludert 69 studier med 1384 effektstørrelser og en kan derfor regne denne studien som representativ. Analyser viser at effektstørrelser er heller underrapportert enn overrapportert. Studient kan ikke si noe om kausalitet mellom tilstedeværelse av risikofaktorer og skolefravær. Det var ingen studier med eksperimentelle design. Studiene var også retrospektive og en kan derfor ikke garantere at alle faktorer klassifisert inn under risikofaktorer var virkelige årsaker i stedet for resultater. Det er ikke en risikofaktor alene som er årsak til skolefravær og en kan heller ikke predikere hvilke faktorer som samvirker til å utgjøre en større risiko for skolefravær. Det ble heller ikke foretatt analyser i forhold til modererte variabler annet enn for gutter.</p>
<p>May et al.</p>	<p>Vår hypotese er at barn som viser symptomer på ADHD, vil ha dårligere skoleprestasjoner og framsett, ha en negativere holdning til skolen, oppføre seg mer urolig i skolesammenheng, og ha større sannsynlighet for å bli identifisert som barn med spesialpedagogiske behov, i motsetning til barn som ikke viser tegn på ADHD.</p>	<p>Elever en tror har ADHD hadde større sannsynlighet for å ha under gjennomsnittlige leseferdigheter og matematiske ferdigheter og dette viste seg gjennom alle årene hvor det ble målt, mere skolefravær, mere atferdsproblemer og mindre positive følelser ovenfor skolen. Aneres svar sammenfallt med prevalensen i forhold til nasjonale normer, mens for foreldre kom prevalensen langt under nasjonale normer, hvilket kan indikere at en del elever med sannsynlig patologi ble ekskludert. Lærere identifiserte 14% med høye faktorer for ADHD, mens foreldre identifiserte bare 8%. Elever med sannsynlighet for emjonelle vansker ble ekskludert, mens elever med sannsynlig atferdsforstyrrelse ble inkludert da dette er svært komorbid med ADHD. r=0,26. For de med kun atferdsforstyrrelse, men ikke sannsynlighet for ADHD ble ekskludert. For elever hvor en antar at de har ADHD finner en at de har under gjennomsnittlige ferdigheter i lesing og matte og at de har blitt identifisert med særskilte behov/lærervaner. En finner også at deres manglende lese- og matteferdigheter er vedvarende over tid. Allerede i fjerde år kan en identifisere elever med en atferd som sannsynligvis ADHD diagnosen ved at disse har vansker med å tillegge seg akademiske ferdigheter, skolefravær, klasseromsatferdsproblemer og holdninger til skolen sammenlignet med jevnaldrende uten sannsynlighet for ADHD. For elever mellom 4 og 9 år fant en både i de longitudinale og tverrsnittsanalyse en sterk korrelasjon mellom antagelig ADHD og skoleavvær. For elever hvor både foreldre og lærere identifiserte antagelig ADHD så en at de over en 30 måneders tid gjorde det m dårligere både hva gjaldt matteferdigheter og leseferdigheter. De selv var mindre lykkelige på skolen og hadde høyere fravær enn sine jevnaldrende. Denne studie bekrefter at barn som har vansker med å lokisere oppmerksomheten og kontrollere hyperaktivitet fra ung alder, er skolebarn med akademisk gjennom hele skoletiden. Tidlig intervensjon som beredder oppmerksomhet og emjonjonsregulering kan ha en effekt på senere læringsdyktighet, mens ikke tilk i ungdomskolen/videregående kan være for sent til å endre kurs. Denne studien viser at allerede i fjerde år stokes denne kurven ut for barn med ADHD. Barn man antak hadde ADHD hadde større sannsynlighet for å komme fra de to laveste SES kategori enn de fire høyeste SES kategoriene. 87,2% var gutter, gjennomsnittsalderen eldre og 25% var i de to nedre SES kategoriene sammenlignet med kontrollgruppen hvor bare 15,3% var i disse lave SES kategoriene. De som også dffrigere ut i lesing og matte. Lærere rapporterte mye mer utagerende atferd og elevene rapporterte mere negative tanker om skolen. 76,6 prosent av de med antagelig ADHD gjorde det dårligere enn forventet i forhold til leseferdigheter sammenlignet med 31,7 prosent for kontrollgruppen. 61,7 prosent presterte under forventet nivå mot 24,1 prosent av kontrollgruppen i matte. 83 prosent var identifisert som behov for spesialundervisning mot 10,6 prosent av kontrollgruppen.</p>	<p>93,5% var hvide og 18% var fra fattige områder hvorav 58% kvalifiserte for gratis skolemat, et tegn på lav SES. Foreldre og lærere svarte på "The strength and weakness questionnaire" (SDQ) SDQ har en Cronbachs alpha 0,73 og Pearson korrelasjonskoeffisient r=0,34. Rettest etter fire til seks mnd. har en r=0,62. SDQ inneholder 25 items i forhold til fem ulike tema: emjonelle symptomer, adferdsvaner, hyperaktivitet/oppmerksomhet (ADHD), problemer med jevnaldrende og prososial atferd. Det er brukt en likert skala fra 0 (ikke sant) til 2 (bort sant). Sumskår er fra 0-40 og halvparten av spørsmålene er negativt ladet. Foreldre er i tillegg spurt om eleven har emjonelle eller adferdsvaner ved ja eller nei. Svarer en ja stilles en videre tre spørsmål hvis de er lærere (poeng 0-4) eller fem spørsmål hvis de er foreldre (poeng 0-10). Disse spørsmålene omhandler emjonjon, konsentrasjon, atferd og forhold til jevnaldrende. Begge informantere svarer på spørsmål om læringsmiljø og hverdagsliv, mens foreldre også svarer på spørsmål om fritidsaktiviteter og familieen på en skal fra 0-2. Data fra foreldre og lærere ble kombinert og den samlede SDQ skåren predikerte om et barn var lite trolig, muligens eller sannsynligvis demonstrerte psykopatologi i forbindelse med emjonelle vansker, atferdsforstyrrelser eller ADHD. For lærere fylte de også ut "The pupil behaviour questionnaire" (PBQ) som måler utfordrende atferd i klasserommet. Denne har en Cronbachs alpha 0,85 og inneholder seks spørsmål om klasseromsatferd. Elevene fylte ut spørrekjema "How I Feel About School" (HIFAMS) som har en Cronbachs alpha på 0,62. Dette var selvselekterte skoler som deltok og da det ikke er en randomisert seleksjon har den begrenset generaliserbarhet til hele den britiske befolkningen. I denne regionen er det 6 minoriteter. Kun de elevene hvor både lærere og foreldre skåret elevene innenfor vanskeområdene ble inkludert. Ved bruk av SDQ forventet en mer høye negative enn falkke positive. En regner med at en ikke klarer å fange opp de elevene med ADHD som er høyttjenende. Det var 8 jenter som ble analysert.</p>
<p>Simone et al.</p>	<p>1. Kan vi identifisere undergrupper av individer som representerer de ulike erfaringene elever har med fravær i grunnskolen, og hvem er mest sannsynlig å tilhøre hver av disse gruppene? 2. Er det av betydning når kronisk fravær oppstår? 3. Er kronisk skolefravær ett år ikke skadelig som kronisk fravær over flere år? 4. Har elever stabile fraværstyper over tid, eller er det noen elever som sannsynligvis vil øke i fravær sammenlignet med andre? 6. Hvordan relaterer de ulike fraværstypene til elevene seg til resultatene av lese- og matteferdigheter i femte og åttende klasse, samt skoleengasjement i åttende klasse?</p>	<p>Denne studien støtter ideen om at skolefravær bør sees som en kontinuerlig og kumulativt prosess. Studien viser at det er gruppen med høyt fravær på hvert trinn som strever mest. Det viktigste er å se til at elevene ikke har stabilt mye fravær over tid. Elevene i økende og minkende fravær var ikke de mest utslått, det var de med høyt fravær over tid. Negative følelser mot skolen hadde de med høy og økende fravær. Denne studien identifiserte fire ulike kategorier med elever som har skolefravær. Det var lavt og høyt skolefravær og økende og minkende skolefravær. Denne studien viser behovet for å se på skolefravær som en kontinuerlig prosess. Lav og minkende fravær lignet hverandre. Den mest sårbare gruppen er de med økende fravær og disse står i størst fare for å streve med leseferdigheter og matte. Disse elevene med økende fravær blir som regel stabile rundt 3. trinn. Tiltak for å motivere fravær bør derfor finne sted før 3. trinn slik det har effekt i det ser ut til at det stabiliseres her. Elever med lærervaner, familie med lav SES og fra skilte hjem har større sannsynlighet for å være i kategorien høyt fravær. Elever med høyt og kronisk fravær hadde de laveste leseferdighetene på 5. trinn og 8. trinn. De fulgte allikevel sin utviklingsbane sett opp mot de andre fraværskategoriene lavt fravær, økende og minkende fravær. Særlig har denne gruppen store forskjeller i matematikk på 5. trinn hvorav denne minker på 8. trinn.</p>	<p>Modellen kan ikke si noe om kausalitet, den kan kun si noe om retning. Det tillater større normalisering og gruppering av datene; imidlertid er det en hindring av samme grunn, da det i praksis kan være at det inkluderer avvikere. I denne studien er det brukt et datasett som ikke er dekkende for denne studien, det vil si at det er faktorer som en gjerne ønsket å ha data på, men som ikke er blitt målt. Dette datasettet er eldre, men den inneholder mere data en mere datasett og en mer for denne studien at datene er valide for studien. Datasettet har ikke en variabel hvorav en kan kontrollere for elever som av hensynssig grunner er borte fra skolen som kan forklare noen elevers høye fravær.</p>

Vedlegg 2 – Sammendrag av studiene

Amundsen & Møller (2022) – Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig SF.

Studien til Amundsen og Møller (2022), godkjent av NSD, undersøkte ufrivillig SF blant barn og er basert på en tverrsnittsundersøkelse. Forskerne understreker at man bør være varsom med å trekke konklusjoner om årsakssammenhenger på grunn av studiens design. Rekrutteringen av deltakere ble utført via sosiale medier, spesifikt en Facebook-gruppe for foreldre til barn som strever med ufrivillig fravær. Studien inneholdt retrospektive spørsmål hvor foreldre rapporterte om barnas faglige utfordringer før skolevegringen begynte. Det er en risiko for at svarene kan være påvirket av senere utfordringer.

Forskerne påpeker en potensiell skjevhet i utvalget, da en stor andel av foreldrene har høyere utdanning, noe som avviker fra andre internasjonale studier. Dette kan tyde på at foreldre med høyere utdanning er mer tilbøyelige til å delta i slike undersøkelser, noe som kan føre til underrapportering av skoleprestasjoner og diagnoser. Studien er derfor ikke nødvendigvis generaliserbar, men kan gi innsikt i årsakssammenhenger for den spesifikke gruppen.

Med 672 respondenter gjennomført våren 2021, består utvalget av 43 % jenter, og gjennomsnittsalderen for når skolevegringen startet er 9,6 år. Vegringsperioden varte i gjennomsnitt 3,6 år, og på tidspunktet for undersøkelsen var 14 % tilbake på skolen, 30 % delvis tilbake, og 56 % fortsatt borte fra skolen. Studien fokuserer på skolerelaterte faktorer som faglige vansker, liten mestringstillit, problemer med bokstavinnlæring, prestasjonsangst og angst for spesifikke fag. Resultatene indikerer at skolerelaterte faktorer er betydelige risikofaktorer for skolevegring. Det er en betydelig variasjon mellom ulike diagnosegrupper, hvor elever med autismespektertilstander (ASD) og/eller ADHD rapporterer større faglige utfordringer. Over 80 % av elever med disse diagnosene opplever faglige vansker, sammenlignet med 50-60 % av resten av utvalget. Prestasjonsangst er også utbredt, med 71 % av respondentene som opplever dette, og elever med ADHD skiller seg ut med 80 % som rapporterer høy grad av prestasjonsangst. Angst for spesifikke fag er også et utbredt problem, med 76 % av alle respondenter som rapporterer engstelse, og de med ASD eller ADHD er mest bekymret. 83% opplever lav mestringstillit. For elever med autisme og/eller ADHD hadde 39% av elevene vansker knyttet til bokstavinnlæring, mens for de uten disse diagnosene hadde 22% vansker knyttet til bokstavinnlæring før vegringen startet.

Studien viser at elever med ADHD har betydelige problemer med bokstavinnlæring, noe som kan være en medvirkende årsak til videre faglige utfordringer. Nesten fire av ti elever med ADHD kommer til kort allerede i begynneropplæringen, noe som kan føre til LSV, redusert mestringstillit og prestasjonsangst. Amundsen & Møller (2022) konkluderer med at faglige vansker er et fremtredende trekk ved elever med langvarig ufrivillig SF hvor særlig gruppen med ADHD og autismediagnoser er særlig sårbare. De påpeker at et stort gap mellom elevens mestringsevne og skolens krav kan føre til tap av tro på egne evner, noe som understreker viktigheten av tilpasset støtte og intervensjoner for å håndtere skolevegring allerede ved skolestart.

Ansari & Gottfried (2021) – The grade-level and cumulative outcomes of absenteeism.

Denne utforskende studien, uten en retningsbestemt hypotese, gir innsikt i mønstre og grunnleggende risikofaktorer ved SF. Den benytter data fra den longitudinelle «Early Childhood Longitudinal Study – Kindergarten Class of 2010-11», som er representativ for barn i førskolealder i USA opp til og med 5. trinn. Med 14 370 barn som møtte inklusjonskriteriene, reflekterer utvalget en demografisk mangfoldighet med 51% gutter, 51% hvite, 14% svarte, 25% spansktalesende, 4% asiatiske, 15% som snakker et annet språk enn engelsk hjemme, og 51% med lav sosioøkonomisk status (SES). Studien kontrollerer for et bredt spekter av variabler for å redusere skjevhet. Studien undersøker også kumulative effekter av SF. Dataene fra ECLS-K:2011 er korrelasjonelle, og forskerne advarer om forsiktig tolkning siden de kan være påvirket av ikke-målte variabler. Studien kan ikke si noe om kausalitet, men gir innsikt i mønstre og grunnleggende risikofaktorer ved SF. Det er også delt metodeavvik, da faglige ferdigheter og eksekutive funksjoner ble målt direkte, mens sosioemosjonelle ferdigheter ble rapportert av lærere. Det ble lagd ulike modeller som så på koblingen mellom fravær og literacy og hvilken kumulativ effekt SF hadde på literacy.

Resultatene viser at fravær er høyest i førskolen og avtar utover andre trinn for så å stabilisere seg før det igjen øker på 6. trinn. Gjennomsnittlig fravær var 32.29 dager fra førskole til og med 5. trinn, med et SD på 21.48 som viser at her er det store forskjeller mellom elevene. De med høyest fravær (10%) mistet nærmere 84 skoledager. Elever med hyppigere fravær oppnådde lavere resultater i språk og lesing, matematikk, arbeidsminne og sosiale ferdigheter, og viste mer utagerende og innagerende atferd samt mindre kognitiv fleksibilitet. Det var ikke signifikante forskjeller i utfall på tvers av trinn for matteferdigheter, kognitiv fleksibilitet, arbeidsminne eller internalisert atferd, men det var for leseferdigheter,

sosiale ferdigheter og utagerende atferd. For leseferdigheter ser vi at fravær særlig på 1. trinn hadde store negative effekter (-.040), mens fravær på 2. og 3. trinn (-.001/-.005) hadde liten effekt. De negative effektene økte på igjen ved 4. trinn (-.020) og 5. trinn (-.024). De kumulative effektene ser en tydelig i matematikk år for år. For leseferdigheter ser en at disse er høye på 1. trinn (-.067) og 2. trinn (-.056) for så å stabilisere seg på 3. og 4. trinn (-.043/-.048) før det begynner å øke markant på 5. trinn (-.067). Studien viser helt klart en markant forskjell fra førskolen til 1. trinn og fra 4. trinn og 5. trinn. Både fravær og kumulativt fravær hadde en sammenheng med økt rapporteringer av opplevd offerstatus (ES=.05), skolerelatert stress (ES=.06), sosial angst (ES=.04), redusert motivasjon (ES=.06) og en følelse av skoletilhørighet (ES=.08) på 5. trinn. Ved kumulativt fravær gikk alle disse ned med en effektstørrelse på .01 bortsett fra den som gjaldt motivasjon, denne økte med en effektstørrelse på .01.

Den kumulative effekten av fravær økte over tid på alle målte domener, unntatt utagerende atferd. Analyser viste at hver fraværsdag tilsvarer 1.50-2.50 dager tapt læringsutbytte. Studien fant også at både generelt og kumulativt fravær på femte trinn var assosiert med høyere nivåer av selvrapportert offerstatus, skolerelatert stress, sosial angst, lavere motivasjon og skoletilhørighet, uavhengig av SES, rase/etnisitet, kjønn og språk hjemme. Samlet viser studien at hvert år med fravær har en betydelig effekt, og at langvarig fravær over år har større effekt. Fravær har en kumulativ effekt ikke bare på faglige ferdigheter, men også på sosioemosjonelle ferdigheter. SF representerer ikke bare et symptom på andre forhold, men er en selvstendig variabel som påvirker elevens utfordringer med å tilpasse seg i faglige sammenhenger og oppnå læringsutbytte (Ansari & Gottfried, 2021, s.549).

Vi ser også at de ulike domene har varierende grad av robusthet slik som utagerende atferd (gjennomsnittlig $r = .10$); arbeidsminne (gjennomsnittlig $r = .10$); kognitiv fleksibilitet (gjennomsnittlig $r = .11$); leseferdighet (gjennomsnittlig $r = .14$); matteferdighet (gjennomsnittlig $r = .16$); sosiale ferdigheter (gjennomsnittlig $r = .17$) og internalisert atferd (gjennomsnittlig $r = .22$). Ingen andre avhengige variabler som er forbundet med SF kommer i nærheten av disse verdiene.

Det denne studien viser er at alle år med fravær har stor effekt, og større effekt ved langvarig fravær over år. For hver dag en elev er borte fra skolen er det 1.50-2.50 dager tapt med læringsutbytte. Studien viser at hver dag uavhengig av år har en effekt og at fravær har en kumulativ effekt, ikke bare på faglige ferdigheter, men også sosioemosjonelle ferdigheter.

Denne studien fant at for gruppen svarte elever hadde fravær størst effekt på faglige resultater og eksekutive funksjoner.

Ansari & Pianta (2019) – School absenteeism in the first decade of education and outcomes in adolescence.

Denne studien analyserer data fra NICHD SECCYD, som har fulgt amerikanske barn fra fødsel til videregående skole. Totalt 1 364 barn med komplett data over alle år ble inkludert. Studien målte både gyldig og ugyldig fravær, og definerte kronisk fravær som 10% eller mer av et skoleår på 180 dager. For å forstå effekten av fravær på faglige resultater, kontrollerte forskerne for en rekke variabler som tidligere forskning har identifisert som relevante for elevens faglige ferdigheter, inkludert individuelle, hjemmebaserte, nabolags- og skolerelaterte faktorer. Dette bidro til å justere for skjevheter i utvalget.

Studien hadde en begrensning i mangelen på minoriteter og barn fra svært fattige familier, noe som begrenser generaliserbarheten til den amerikanske befolkningen. Dataene er også fra 1996 og 1997, men det antas at dette ikke ville endre mye på effekten av fravær på språklige- og lese- og skriveferdigheter. En annen begrensning er at årsaken til fraværet ikke ble spesifisert, og det er usikkert om fravær ble målt likt på tvers av skolene. Studien fokuserte på effekten av fravær, uavhengig av årsak. Resultatene viser en korrelasjon mellom språklige og leseferdigheter og fravær i småskolen (-0.21), mellomtrinnet (-0.18) og åttende klasse (-0.20). Det var også en korrelasjon mellom både matte, språk og leseferdigheter og ulike former for atferd, samt gjennomsnittlige karakterresultater. Fravær var høyest i førskolen, sjette og åttende klasse, med et gjennomsnitt på nesten 4% eller rundt 8 dager per år. Kronisk fravær varierte mellom 4.93% og 8.15% av elevmassen gjennom skoleårene. For elever med kronisk fravær ser en at denne er høyest i førskolen (8.3%) for så å gradvis gå ned 4.11% før den øker markant på 6.trinn til 8.16% av elevmassen og holder seg så høyt også på 8. trinn (8.15%).

Studien viser at nåværende fravær er den største prediktoren for fremtidig fravær, og at barn med kronisk fravær potensielt kan miste et helt skoleår over tid. Fravær hadde en moderat assosiasjon med faglige resultater og sosioemosjonelle status, og kronisk fravær i åttende klasse hadde en betydelig negativ effekt på matte (-0.47) og språk- og leseferdigheter (-0.22). Språk- og leseferdigheter hadde en negativ assosiasjon til internalisert atferd (-0.20) og risikoatferd (-0.23). Fravær på småtrinnet og mellomtrinnet hadde negative kumulative

effekter som ble tydelige på ungdomsskolen. Konklusjonen er at SF predikerer både faglige og sosioemosjonelle utfall opp til 15-årsalderen og har en kumulativ effekt. Studien understreker viktigheten av å arbeide preventivt mot SF allerede i de første skoleårene for å motvirke senere fravær og de negative konsekvensene det medfører. Både matte- språk- og leseferdigheter var korrelert med utagerende atferd (-0.22/-0.20), internalisert atferd (-0.08/-0.05), seksuell atferd (-0.15/-0.13), risikoatferd (-0.21/-0.23) og gjennomsnittlig karakterresultater (0.56). Gjennomsnittlige karakterresultater var korrelert med utagerende atferd (-0.33), internalisert atferd (-0.13), seksuell atferd (-0.25), risikoatferd (-0.39).

Dataene i denne studien gjelder fra førskolen til og med åttende klasse. Resultatet viser at det var størst fravær i førskolen, sjette og åttende klasse med gjennomsnittlig nesten 4 % fravær som utgjorde rett i underkant av 8 dager i løpet av et år. På disse trinnene var ca. 8.15 % kronisk fraværende. Dette gikk ned til 4.93% kronisk fraværende i første klasse, 4.11 % fraværende i andre klasse for så å øke i tredje klasse til 4.96 % og i femte klasse 5.89 % for så å synke i sjette klasse til 4.66 % før det så økte i syvende og åttende klasse til rett i overkant av åtte % av elevmassen som hadde kronisk fravær. Selv om % fravær er noenlunde likt over alle årene, ser en at SD går fra det laveste i andre klasse (SD = 5.47) til det høyeste i sjette og åttende klasse (SD = 7.00/6.89). Det er et markant hopp fra femte klasse med 4.66 % kronisk fravær, et tall som har holdt seg stabilt siden første klasse, til 8.16 % i sjette klasse. Dette tallet holder seg deretter stabilt til og med åttende klasse på 8.15 %.

Studien viser også at den største predikatoren på fremtidig fravær, er nåværende fravær. For barn med kronisk fravær ser en at de kunne over denne perioden miste et helt skoleår. Fravær året før hadde en predikativ verdi på 0.17 - 0.28. Fravær over tiden fra førskolen til og med åttende klasse hadde en moderat assosiasjon med elevenes faglige resultater og sosioemosjonelle status. For en i åttende klasse med kronisk fravær var effekten -0.47 i matte ferdigheter ($p < .001$) og -0.22 ($p < 0.01$) i språk- og leseferdigheter. En fant også at fravær på småtrinnet og mellomtrinnet har negative kumulative effekter som kommer til uttrykk på ungdomsskolen. Denne studien konkluderer med at SF predikerer faglige og sosioemosjonelle utfall til og med 15 årsalder og har en kumulativ effekt. Det er derfor viktig å arbeide preventivt allerede i de første skoleår skal en motvirke senere SF.

Aucejo & Romano (2016) – Assessing the effects of school days absences on test score performance.

Data til denne studien er hentet fra «North Carolina education data» og er et longitudinelt datasett. Denne dataen kan koble informasjon om elev, lærer og skoler over tid. I denne studien deltok 701 166 elever og 33 051 lærere. Elever i denne delstaten må ta standardiserte prøver ved slutten av hvert skoleår. Data brukt i denne studien er hentet fra årene 2006 til 2010 for 3. til og med 5. klasse. Hensikten med studien var å estimere en kausal effekt av en dags fravær kontra en ekstra dag på skolen. Forskning viser at fravær har en betydelig negativ effekt på skoleprestasjoner, spesielt for elever som presterer svakere faglig. En dag med fravær fører til en nedgang av leseferdigheter med 0.36% av et SD. En elev som har et gjennomsnittlig fravær, vil ha en nedgang i leseferdigheter på 2.26% av et standardavvik. Studien viser at en ekstra dag med undervisning har mindre positiv effekt enn en dag med fravær har en negativ effekt. Dette er spesielt sant for elever som strever faglig, da det er vanskeligere for dem å ta igjen tapt læring. Fraværets negative effekt er større på matematiske ferdigheter enn på leseferdigheter, og effekten er dobbelt så stor på 5. trinn enn den er på 3. trinn. Tidligere fravær påvirker også senere faglige resultater, spesielt for elever som allerede strever.

For å forbedre skoleprestasjoner er det viktig å fokusere på å redusere fravær. Studien viser at det er mer effektivt å redusere fravær enn å forlenge skoleåret. En reduksjon i fravær på ti dager kan føre til en økning i matte- og leseresultater på 5.5 % og 2.9 %. Å øke lærerkvalitet og skolekvalitet kan også bidra til å redusere fravær. Studien viser at en økning i lærerkvalitet og skolekvalitet fra det 25. persentil til det 75. persentil kan føre til en reduksjon i fravær på 4.5 %. Konklusjonen er at fravær har en betydelig negativ effekt på skoleprestasjoner, spesielt for elever som presterer svakere faglig. Det er viktig å fokusere på å redusere fravær og forbedre lærerkvalitet og skolekvalitet for å forbedre skoleprestasjoner.

Denne studien viser at fravær har en negativ effekt på prøveskår og at en ekstra dag med undervisningen har mindre positiv effekt enn en dag med fravær har en negativ effekt. Dette kan være ulikt fra elev til elev, hvorpå en svak elev vil ha vanskeligere for å ta igjen sine medelever enn en sterkere faglig elev. En finner også at det er de elevene som stiller svakest faglig som har størst utbytte av skolenærvær. Fravær har også en stor negativ effekt på matematiske ferdigheter og leseferdigheter. For hver dag med fravær minsker matteskåren og leseskåren med 0.20 % (0.19%) av et standardavvik i 3. klasse, ser en at i 5. klasse er påvirkningen fire ganger så stor for matematikkferdigheter og dobbelt så stor for leseferdigheter.

Analysen deres viser også at tidligere fravær har påvirkning på senere faglige resultater innenfor lesing og matte og hardest rammet er de elevene som allerede strever. Det er også vanskeligere å ta igjen medelever ved fravær og da særlig for elevene som strever faglig. Studien fant at en ved å forlenge skoleåret med ti dager ville føre til en økning i matte- og leseresultater med bare 1.7 % og 0.8 % av et standardavvik, mens det å minske fravær med ti dager vil øke prøveresultatene i matte og lesing med henholdsvis 5.5 % og 2.9 %. Studien finner også at ved å øke lærerkvalitet og skolekvalitet fra det 25. persentil til det 75. persentil vil minske det gjennomsnittlige fraværet med 4.5 %

Gershenson et al. (2015) – Are students absenteeism worth the worry in U.S. primary schools?

Denne studien undersøker effekten av fravær på matematiske ferdigheter og leseferdigheter, og analyserer data fra to store datasett: Early Childhood Longitudinal Study-Kindergarten Cohort (ECLS-K) og North Carolina Education Research Data Center (NC). Datasettet ECLS-K har hetet inn data på et nasjonalt nivå fra 21 400 barn og 1000 skoler i tidsrommet 1998-99. For denne studien etter at inklusjonskriteriene er møtt brukes data fra 7 500 elever. Noen grupper var overrepresentert, men dette ble vektet og tatt høyde for. Datasettet inneholder informasjon fra elever, foreldre, lærere, skoleadministratorer i løpet av høsten og våren i førskolen og første klasse, og våren i tredje, femte og åttende klasse. Ikke alt fravær var dokumentert som gyldig eller ugyldig, men det har ikke noe å si for denne studien. Data hentet inn handler om rase/etnisitet, SES, kjønn, bolig, mors utdanningsnivå, talt språk i hjemmet og om et barn hadde en IOP. Data som kan både påvirke prestasjoner og fravær var tatt med slik som hvor mange voksne det er i husholdningen, mors arbeidsstatus og mors sivilstand. Det var bare få elever i hvert klasserom som var med i dette datasettet, hvilket førte til at en møtte på begrensninger når en ønsket å analysere variasjoner på klasseromsnivå i forhold til fravær på faglige ferdigheter.

Data fra Nord Carolina ble brukt i denne analysen for å se på slike klasseromseffekter. Denne dataen var hentet inn mellom 2005-6 og 2009-10. Her finner en data på elevenes måloppnåelse, rase/etnisitet, SES, i hvilken grad de behersker engelsk, lærevansker i matematikk, lesing og skriving, fravær og forsentkomming og om denne er gyldig eller ugyldig, resultat i matematikk og leseferdigheter ved årets slutt. Her hentet en data fra 4. og 5. klasse. Datasettet gjelder for 903 314 elever, og de som møtte inklusjonskriteriene for denne studien er 587 919 elever. I hvilken grad det er gyldig eller

ugyldig fravær mangler i en god del av datasettene, men det er ikke relevant for denne studien da en ønsker kun å se effekt av fravær generelt på skoleferdigheter.

Studien fant at en dag med fravær fører til en signifikant nedgang på 0.02 av et standardavvik i faglige prestasjoner. I gjennomsnitt var det registrert seks dager med fravær per elev i NC-datasettet og åtte dager i ECLS-K-datasettet. Det er observert at 5,8 % av elevene i ECLS-K har en individuell opplæringsplan (IOP), mens i NC-datasettet er det 8 % som er identifisert med lærevansker. Blant NC-elevne har de med lærevansker omtrent dobbelt så høyt fravær sammenlignet med de uten slike vansker. I ECLS-K-datasettet har elever uten IOP en tendens til å ha noe mer kronisk fravær enn det som ses i NC. De med IOP i ECLS-K har nesten dobbelt så høyt fravær som de med lærevansker i NC-datasettet, selv om forskjellen ikke er statistisk signifikant med en p-verdi under 0,1. Det er også registrert en noe større spredning (standardavvik, SD) i fraværsdager blant elever med lærevansker i NC-datasettet sammenlignet med de uten lærevansker. Analysen avdekket også en stor variasjon i fravær innenfor den enkelte klasse over tid, med noen få elever som hadde mye fravær over tid. Videre fant studien at elever med lærevansker og de som ikke snakker engelsk i hjemmet hadde en liten, men signifikant høyere fraværsrate. Elever fra fattige hjem hadde over fem flere fraværsdager enn elever fra familier med gjennomsnittlig inntekt.

Analysen avdekket også at fravær har en større negativ effekt på matematiske ferdigheter enn på leseferdigheter. I ECLS-K-dataen fant man at effekten av fravær var like stor om eleven kom for sent eller var helt fraværende. I NC-dataen fant man at en dag med fravær førte til en nedgang på testresultater med 0.007 og 0.004 av et standardavvik for matte- og leseferdigheter. Studien fant også at det er et lineært forhold mellom prestasjoner og fravær, og at dette forholdet fortsetter lineært selv etter 18 dager som er satt som mål på kronisk fravær. Dette viser at det er marginale prestasjonsforskjeller nær grensen ved kronisk fravær.

Elever fra fattige hjem har to til tre ganger større risiko for kronisk fravær, og fraværet deres er 25 % mer skadelig på deres leseferdigheter. For elever som ikke har engelsk som morsmål, finner man at fravær har dobbelt så stor negativ effekt på deres leseferdigheter. Studien fant også at for elever som er skolesterke, har fravær mindre effekt på prestasjoner i begge fag. De negative effektene av fravær ble funnet i alle skoler. Analysen avdekket sprik når det kom til effekten på høypresterende elever med fravær. Den ene analysen viste at fravær har en marginal, men signifikant høyere effekt på denne gruppen elever. Studien viser at forholdet mellom fravær og faglige ferdigheter er lineært.

Studien konkluderer med at fravær har en betydelig negativ effekt på faglige prestasjoner, spesielt for elever som presterer svakere faglig. Det er viktig å fokusere på å redusere fravær og forbedre lærerkvalitet og skolekvalitet for å forbedre skoleprestasjoner. Studien fant at elever med lærevansker, kronisk fravær eller fra fattige hjem er spesielt utsatte. De har en høyere fraværsrate og fraværet deres har en større negativ effekt på deres faglige prestasjoner. Studien har noen begrensninger. Dataene er fra to store datasett, men de er ikke representative for alle elever i USA. Studien kan heller ikke fastslå årsakssammenheng mellom fravær og faglige prestasjoner. Til tross for disse begrensningene gir studien viktig informasjon om effekten av fravær på faglige prestasjoner. Studien understreker viktigheten av å fokusere på å redusere fravær og forbedre lærerkvalitet og skolekvalitet for å forbedre skoleprestasjoner for alle elever.

Samlet sett tyder følsomhetsanalysen av begge datasettene på at hovedfunnet om en betydelig negativ sammenheng mellom elevfravær og faglige prestasjon er robust mot ulike modellerings- og utvalgsbegrensninger, samt tilpasning til uobservert variasjon blant elevene. Når en ser på alle de ulike sensitivitetsanalysene som ble utført på begge datasett finner en en signifikant forhold mellom elevenes SF og skoleprestasjoner målt i matematiske ferdigheter og leseferdigheter og at disse er robuste i forhold til mange ulike sensitivitetsanalyser.

Ved å redusere fravær til barn fra lav SES med 10 dager vil en redusere prestasjonsforskjellene med 5 til 10 % sammenlignet med elever fra gjennomsnittlig SES. Særlig utsatt er barn med lærevansker og kronisk fravær. For de med IOP i ECL-K settet, så har de mere fravær, men denne er gyldig. Det er liten forskjell på gruppen i forhold til kronisk fravær, selv om denne er litt høyere enn de uten IOP. For de i NC settet finner en at de med lærevansker har nesten dobbelt så mye kronisk fravær enn de uten lærevansker. En finner også at fravær har større effekt på både matteferdigheter og leseferdigheter i Nord Carolina.

Gottfried (2019) – Chronic absenteeism in the classroom context: Effects on achievement.

Denne studien ønsket å studere kronisk fravær i urbane skoler. Denne studien har brukt et datasett fra «the School District of Philadelphia» hvor det var innhentet data fra 23 386 elever. Data gjaldt demografi, faglige ferdigheter og lærer og klasseromsmålinger. Denne studien fokuserte på kronisk fravær blant elever i urbane skoler ved å analysere et omfattende longitudinelt datasett fra "the School District of Philadelphia", som omfattet 23 386 elever på 3. og 4. trinn fra 175 offentlige skoler. Over en periode på fem år ble det samlet inn data om demografi, faglige ferdigheter, og lærer- og klasseromsmålinger for disse

elevene, med et gjennomsnitt på 28 elever per klasse. For å kvalifisere til studien, måtte data om elevene inkludere informasjon om fravær, rase/etnisitet, lærevansker, engelsk som andrespråk, gratis lunsj, kjønn og atferdsvansker. Lærerdatabaset inkluderte rase/etnisitet, kjønn og om de hadde en mastergrad. Kronisk fravær ble definert som 18 eller flere fraværsdager per skoleår, uavhengig av om fraværet var gyldig eller ikke. Studien viste at omtrent 22 % av elevene hadde kronisk fravær, med 99,5 % av elevene som hadde mellom 0 og 70 fraværsdager i løpet av et år. 3% hadde spesialundervisning og 9% hadde atferdsvansker. 2% av lærerne hadde en mastergrad. 68% av elevene var svarte, mens 18% var hvite. Over 50% fikk gratis skolemat (lav SES).

Resultatene av studien indikerte at kronisk fravær hadde negative effekter ikke bare for den fraværende eleven, men også for klassekameratene. Jenter og elever fra lavere sosioøkonomisk status (SES) syntes å være mer negativt påvirket av å ha klassekamerater med høyt fravær, spesielt i matematikk. Imidlertid viste studien at flerspråklige elever og elever med spesialundervisning ikke ble påvirket i samme grad. Elever uten atferdsvansker ble også mer negativt påvirket av medelevers kroniske fravær. Analysen av korrelasjoner viste ingen mønster i kronisk fravær relatert til medelever, klasserom eller lærerkarakteristikk. Resultatene viste at både individuelt kronisk fravær og kronisk fravær blant medelever førte til dårligere lese- og matteferdigheter, med effektstørrelser på -0.04σ for lesing og -0.05σ for matematikk. Effekten av kronisk fravær var større når en elev både selv var kronisk fraværende og hadde kronisk fraværende medelever.

Studien understreker viktigheten av å identifisere og adressere kronisk fravær, ikke bare gjennomsnittlig fravær, på individ- og skolenivå. Det viser seg at kronisk fravær begynner allerede i barneskolen og at overvåking av fravær kan bidra til å redusere det. Klasserommiljøet, som et offentlig gode, påvirkes negativt av kronisk fravær, noe som resulterer i dårligere lese- og matteferdigheter. Studien fremhever behovet for å samle inn og analysere data om fravær for å kunne gripe inn tidlig og forhindre kronisk fravær blant elever.

--

Dette er et longitudinalt og omfattende datasett som er hentet inn på alle elever i et urbant område. Elevene gikk i tredje og fjerde klasse, det var 175 offentlige skoler som deltok og elevene ble fulgt over fem år. Det var rundt 28 elever i hver klasse. For denne studien måtte data på elevene inkludere data om fravær, rase/etnisitet, lærevansker, engelsk som fremmedspråk, gratis lunsj, kjønn og atferdsvansker. Data relatert til lærer handlet om rase/etnisitet, kjønn og om de hadde en mastergrad. Kronisk fravær ble målt som 18 dager

fravær per skoleår, og det er for denne studien irrelevant om fraværet er gyldig eller ugyldig. I denne studien var ca. 22 % registrert med kronisk fravær. For 99.5% av elevene hadde de mellom 0 til 70 dager med fravær i løpet av året. Det var mulig å gruppere elever i klasser og plassere lærer i den klassen de hadde ansvar for. En kunne derved måle fravær i hver enkelt klasse og for hver enkelt elev, hvilket fravær en opplever om det er en selv som er kronisk fraværende eller ei. Elevens prestasjoner blir målt ved Standard Achievement Test (SAT9) og den avhengige variabelen er «normal curve equivalent scores (NCEs)» som går fra 1 til 99.

I denne studien, hvor en har data på enkeltelever og kan plassere dem i klasser, har en mulighet til å ta hensyn til medelevers variabler. Dette fører til at en unngår forvirring, der effekten av medelever blandes med en individuell effekt om man bare skulle se på total%en av elever i klasserommet i stedet for %andelen av ens egne medelever.

Hver modell undersøker effekter innenfor samme år, noe om fjerner eventuelle falske effekter fra å ha flere observasjoner av elevene. Data er gruppert for elevene på klasseromsnivå og en tar da hensyn til at observasjonene på individnivå innen samme klasserom ikke er uavhengige, og justerer feiltermene deretter. For å ta hensyn til skoleaggregerte faktorer har en tatt i bruk en modell som kontrollerer for skoleeffekter. Faktorer det tas høyde for er all uobserverbare påvirkning slik som nabolag, investeringer i skolen, organisasjonen, ansettelsespolitikk, foreldreinvolvering, fraværspolitik, pensum osv.

Det kan være skjevheter hva gjelder skoleeffekter og trinn. En har derfor ved en ny modell kontrollert for år, trinn og skoleeffekter. Det kan også være skjevheter på elevnivå som ikke er kontrollert for gjennom skoleeffekter. Det ble testet for slik skjevhet og robusthetstesten viser at det istedet er en stor grad av konsistens mellom estimeringsmetodene.

Gubbels et al. (2019) – Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review.

Dette er en metastudie som hadde til hensikt å kartlegge hvilke faktorer kan regnes som risikofaktorer for SF og skolefravall og hvilken effekt disse faktorene har og om det er forskjell i forhold til kjønn. Kun studier fra grunnskolen til videregående skole ble inkludert. Kun studier som viste risikofaktorer og effektstørrelser før SF, eller skolefravall, ble inkludert. Både forskning med et longitudinelt forskningsdesign og tverrsnittstudier ble inkludert. For tverrsnittstudier var det påkrevd at det skulle være til stede risikofaktorer ved SF før målingen. Dette for å sikre at årsakene til SF ble undersøkt i stedet for konsekvensene.

Studien måtte vise korrelasjoner mellom SF og en risikofaktor eller at det var til stede nok informasjon for å foreta en slik analyse. Kun studier fra vestlige land ble inkludert (Europa, Australia, New Zealand, Kanada og USA). Kun studier publisert i anerkjente tidsskrifter eller studier som var publisert og tilgjengelig for forfatterne ble inkludert. Til sammen ble det identifisert 4 618 artikler hvorpå 43 artikler ble inkludert i forhold til SF og 33 i forhold til skolefravall. For SF ble det inkludert 43 studier og 41 av disse var ikke overlappende og representerte 243 296 elever. For alle studiene samlet ble det rapportert 26 230 elever som fraværende og 189 437 som ikke-fraværende. Ved å undersøke bias kom det frem at slik bias var til stede i de aller fleste studiene, men etter å ha foretatt en trim-and-fill analyse viser det heller at effektstørrelsene er underrapportert enn overrapportert.

Forskning viser at en rekke faktorer kan øke risikoen for SF og skolefravall. Denne studien undersøker 28 ulike risikodomener og deres effekt på SF og skolefravall. Studien fant at 11 av disse risikodomene hadde en stor effektstørrelse ($r > 0.252$), 11 hadde en medium effektstørrelse ($0.160 < r < 0.252$) og 6 hadde en liten effektstørrelse ($r < 0.160$). Studien fant at de største risikofaktorene knyttet til eleven var: negativ holdning til skolen, antisosial atferd, lave faglige forventninger til seg selv, misbruk av alkohol og narkotika, internaliserte vansker, psykiatriske symptomer, å være del av en seksuell minoritet og kriminell atferd. Risikofaktorer knyttet til familien var: lav foreldredeltakelse/involvering og omsorgssvikt. Risikofaktorer knyttet til skolen var: avstand til skolen og forhold mellom medelever og lærere. Risikofaktorer knyttet til medelever var: å være sammen med andre som har lik atferd og manglende sosioemosjonelle ferdigheter.

En negativ holdning til skolen, antisosial atferd, lav tiltro til egne faglige ferdigheter, narkotika og alkohol, psykiske vansker og lave faglige resultater hadde alle stor effekt på SF. For skolefravall hadde lave faglige ferdigheter, lav IQ, psykiske vansker, antisosial atferd, og lav tiltro til egne faglige ferdigheter størst effekt. Dette viser at det er de samme risikofaktorene for begge gruppene, men ved tid har de skolerelaterte faktorene slik som faglige ferdigheter og tiltro til disse og IQ større effekt.

Studien har noen begrensninger. Dataene er fra en tverrsnittsstudie, så det er ikke mulig å fastslå årsakssammenheng mellom risikofaktorene og SF og skolefravall. Studien dekket i liten grad forskning som identifiserte risikofaktorer ved medelever og skolen. De fleste studiene identifiserte risikofaktorer på elev og familienivå. De aller fleste studiene var også av eldre dato og mange av studiene var små og av ulik kvalitet. Studien er også begrenset til data fra USA. Til tross for disse begrensningene gir studien viktig informasjon om risikofaktorer for SF og skolefravall. Studien understreker viktigheten av å fokusere på å identifisere og

adressere risikofaktorer tidlig for å forhindre at elever faller ut av skolen. Skoler og familier bør samarbeide for å skape et støttende miljø for elever. Skoler bør også fokusere på å forbedre undervisningskvaliteten og klassemiljøet.

De aller fleste studiene var retrospektiv og det kan derfor ikke garanteres at alle faktorene klassifisert inn under risikofaktorer var virkelige årsaker i stedet for resultater. Det er heller ikke slik at en kan skille ut en enkelt risikofaktor da det oftest er til stede flere faktorer som samvirker. I denne studien har man klart å kategorisere risikodomene inn i gjensidig utelukkende domener hvilket gjør det mulig å estimere effektstørrelsen ved det enkelte domene. Det gjorde det allikevel ikke mulig å predikere hvilke faktorer som samvirker til å utgjøre en større risiko for SF. Det ble heller ikke foretatt analyser i forhold til moderende variabler annet enn for gutter og hvor det var minst fem studier som rapporterte på denne variabelen. Det er viktig å merke seg at SF og skolefravall ofte er relaterte fenomener. Elever som har mye fravær, har en høyere risiko for å falle ut av skolen. Derfor er det viktig å se på SF og skolefravall under ett. Studien viser også at det er viktig å ta hensyn til flere faktorer når man skal identifisere og adressere risikofaktorer for SF og skolefravall. Disse faktorene inkluderer elevens individuelle egenskaper, familiebakgrunn, skolemiljø og medelever.

Det kan være at en i søket etter studier ikke har fått med alle relevante studier på grunn av søkemetoden eller ulike former for bias, slik som publikasjonsbias eller subjektiv rapporterings bias. Det ble funnet indikasjoner på bias i de aller fleste risikodomene, kun 13 av 43 risikodomener viste ingen bias. For lav faglig mestringsopplevelse var det ikke funnet none bias, mens det for lave faglige ferdigheter var 1 av 3 bias og det samme gjaldt lav IQ/lærevansker.

May et al. (2021) – Attainment, attendance, and school difficulties in UK primary school children with probable ADHD.

Denne studien undersøker forekomsten av ADHD blant barneskoleelever ved å bruke "The Strength and Weakness Questionnaire (SDQ)" som en del av "Supporting Teachers and Children in Schools (STARS)"-prosjektet. STARS er en randomisert kontrollert studie som evaluerer effekten av "the Incredible Years Teacher Classroom Management programme" på barns mentale helse. Totalt deltok 2 075 elever fra 80 skoler i sørvestlige England.

Studien ekskluderte elever hvis foreldre ikke snakket engelsk og der foreldrene valgte at eleven ikke skulle delta. Skolene som ble inkludert var offentlige barneskoler som ikke var

spesialskolene eller hadde underprestert i nasjonale vurderinger og som selv valgte å delta i studien. Skolene var en blanding av urbane og landlige skoler hvor på 18% var plassert i fattige områder. Elevene var overveiende hvite. Elevenes lese- og matematikkferdigheter ble sporet over tid, og deres sosioøkonomiske status ble målt.

SDQ, som ble fylt ut av foreldre og lærere, måler emosjonelle symptomer, atferdsvansker, hyperaktivitet/oppmerksomhet (ADHD), problemer med jevnaldrende og prososial atferd. SDQ inneholder 25 items med en Cronbachs alpha på 0.73. Klasseromsatferd ble målt ved bruk av «The Pupil Behaviour Questionnaire» (PBQ) som har en Chronbachs alpha 0.85 og inneholder seks spørsmål. Denne ble fylt ut av lærerne. Elevene skulle fylle ut «How I Feel About My School» (HIFAMS) hvilket har en Chronbachs alpha på 0.62. En algoritme kombinerte vurderingene fra lærere, foreldre og elever for å forutsi sannsynligheten for at en elev «lite trolig», «muligens» eller «sannsynligvis» demonstrerte psykopatologi i områdene: emosjonelle vansker, atferdsforstyrrelser eller ADHD. Lærerne skåret elevene gjennomsnittlig høyere enn foreldrene hvor lærere identifiserte 14% av elevene med mulig ADHD, mens foreldrene identifiserte 8%. I denne studien inkluderte en kun de elevene hvor både lærer og foreldre skåret eleven innenfor vanskeområdet hvilket kan føre til at en ikke har fanget opp de med ADHD som er høytfungerende og at hele ADHD-spekteret derved ikke er representert. Få jenter er identifisert med muligens ADHD i denne studien, noe som bekrefter det vi allerede vet (Østavik et al., 2016).

Resultatene viste at hos elever mellom 4 og 9 år fant en både i de longitudinelle og tverrsnittsanalyse en sterk korrelasjon mellom antagelig ADHD og skolevansker. Elever med antatt ADHD hadde lavere ferdigheter i lesing og matte og var oftere identifisert med spesielle behov. Disse utfordringene var stabile over tid. Barn med ADHD-atferd var mindre tilfredshet med skolen. Studien understreker viktigheten av tidlig intervensjon for å forbedre oppmerksomhet og emosjonsregulering, da tiltak i senere skoleår kan være for sent. Tidlig identifisering og støtte kan være avgjørende for barn med ADHD. Denne studie bekrefter at barn som har vansker med å fokusere oppmerksomheten og kontrollere hyperaktivitet fra ung alder, er skadelidende faglig gjennom hele skoletiden. Tidlig intervensjon som forbedrer oppmerksomhet og emosjonsregulering kan ha en effekt på senere læringsutbytte, mens slike tiltak i ungdomsskolen/videregående kan være for sent til å endre kurs. Denne studien viser at allerede i fireårs alder staves denne kursen ut for barn med ADHD. Allerede i fireårs alder kan en identifisere elever med en atferd som sannsynliggjør ADHD diagnosen ved at disse har vansker med å tilegne seg faglige ferdigheter, SF, klasseromsatferd/elevrollen og holdninger til skolen sammenlignet med jevnaldrende uten sannsynlighet for ADHD.

1 469 elever hadde skårer fra både foreldre og lærere og deltok derved i studien og var 71% av det totale utvalget (STARS). Av disse ble 1105 barn identifisert til å ikke ha noen psykopatologi. 3% ble ekskludert da de hadde en emosjonell vanske. 51 barn (3%) ble identifisert med en sannsynlig ADHD diagnose hvorpå 4 av disse også hadde en emosjonell diagnose og ble derved ekskludert. Det ble derfor igjen 47 barn med en sannsynlig ADHD diagnose. Barn man antok hadde ADHD hadde større sannsynlighet for å komme fra de to laveste SES kategori enn de fire høyeste SES kategoriene. 87.2% var gutter, gjennomsnittsalderen eldre og 25% var i de to nedre SES kategoriene sammenlignet med kontrollgruppen hvor bare 15.3% var i disse lave SES kategoriene. De kom også dårligere ut i lesing og matte med OR 6.3, 95% CI 3.0-13.3 med $p < .001$ for lesing og OR 5.6, 95% CI 2.9-10.8 med $p < .001$ og med fravær på RR 1.6, 95% CI: 1.4-1.8 med $p < .001$. Lærerne rapporterte mye mer utagerende atferd og elevene rapporterte mere negative tanker om skolen. 76.6 % av de med antagelig ADHD gjorde det dårligere enn forventet i forhold til leseferdigheter sammenlignet med 31.7 % for kontrollgruppen. 61.7 % presterte under forventet nivå mot 24.1 % av kontrollgruppen i matte. 83% var identifisert som behov for spesialundervisning mot 10.6 % av kontrollgruppen.

Simone et al. (2020) – Elementary absenteeism over time: A latent growth analysis predicting fifth and eight grade outcomes.

Datasettet brukt i denne studien er hentet fra «Early childhood Longitudinal Study-Kindergarten Class of 1998-1999 (ECLS-K:1998). Dette datasettet følger eleven fra førskolen til og med åttende klasse. Data samles inn i barnehagen, første, tredje, femte og åttende klasse. Denne studien bruker en vekstmodell til å predikere senere utfall i forhold til SF. Studien fokuserer på å identifisere likheter mellom individer på barneskolen med SF og utviklingsbaner. Etter å ha identifisert subgrupper vil en da kunne predikere utfall i forhold til leseferdigheter og matematiske ferdigheter i femte og åttende klasse.

Studien identifiserer fire distinkte kategorier av elevers SF: de med lavt fravær, de med høyt fravær, de hvis fravær er på en oppadgående trend, og de som viser en nedadgående trend i fravær. Det observeres at for de fleste elever stabiliserer fraværet seg etter 3. trinn, og det er primært de som har vedvarende kronisk fravær som på lang sikt opplever negative faglige konsekvenser. Et enkeltstående år med høyt fravær indikerer ikke nødvendigvis dårlige faglige resultater for en elev; det er det vedvarende og akkumulerte fraværet som har den mest skadelige effekten på skoleresultatene. Det er observert at elever i alle fire kategorier

viser en jevn økning i leseferdigheter fra 5. til 8. trinn. Interessant nok synes elever med høyt fravær å hente inn noe av forspranget til de andre gruppene, selv om det fortsatt er et betydelig gap. Dette indikerer at elever med høyt fravær kontinuerlig sliter med å forbedre sine leseferdigheter i samme grad som sine jevnaldrende og ser ikke ut til å klare å ta de igjen.

I barnehagealderen hadde alle gruppene høyt fravær, som deretter falt betydelig ved overgangen til 1. trinn. Dette mønsteret gjaldt ikke for gruppen med lavt fravær, som opprettholdt et lavt fraværnivå. For elever med høyt fravær stabiliserte fraværet seg på 1. trinn, mens for de med økende fravær skjedde stabiliseringen på 3. trinn. For de to andre gruppene var fraværet relativt stabilt fra 1. til 3. trinn. Studien fant også at elever med lavt fravær scoret høyere på målinger av «skoleatferdsengasjement», mens de andre tre gruppene scoret noe lavere, men disse var relativt like. Når det gjelder «skoleemosjonelt engasjement», viser det seg at alle gruppene skåret negativt med de største negative skårene for gruppene høyt fravær og økende fravær. Både lavt fravær og minkende fravær skåret likt og nesten halvparten av skåren som for de andre to gruppene. Elever med høy SES er som regel i gruppen med lavt fravær, mens elever med funksjonsnedsettelse er i gruppen med høyt fravær. En ser også en risiko for elever som har fraskilte foreldre å være i gruppen med høyt fravær.

Vedlegg 3 – Validitet, reliabilitet og overførbarhet

Forfatter	Når er studiet utført	Land	Tema	PICO	GRADE	Overførbarhet
Amundset & Møller	2022	Norge	Faglig mestring og skolefravær	ja	⊕⊕⊕○	delvis
Ansari & Gottfried	2021	USA	Kumulative konsekvenser ved fravær	ja	⊕⊕⊕⊕	delvis
Ansari & Pianta	2019	USA	Skolefravær i det første tiåret av utdanningen og resultater i ungdomsårene	ja	⊕⊕⊕⊕	delvis
Aucejo & Romano	2016	USA	Vurdering av effekten av antall fraværesdager på testresultater	ja	⊕⊕⊕⊕	delvis
Gershenson et al.	2015 (publisert 2016)	USA	Er elevfravær verdt bekymringen i amerikanske grunnskoler?	ja	⊕⊕⊕⊕	delvis
Gottfried	2019	USA	Kronisk fravær i klasseromskonteksten: effekter på prestasjoner og påvirkning av fravær på medelevers prestasjoner	ja	⊕⊕⊕⊕	delvis
Gubbels et al.	2019	USA	Risikofaktorer for skolefravær og frafall: en metaanalytisk gjennomgang	delvis	⊕⊕⊕⊕	delvis
May et al.	2021	UK	Oppnåelse, oppmøte og skolevansker hos britiske barneskolebarn med sannsynlig ADHD	delvis	⊕⊕⊕○	delvis
Simone et al.	2020	USA	Grunnskolefravær over tid: en latent trinnvekst analyse som forutsier resultater på femte og åttende trinn	ja	⊕⊕⊕⊕	delvis

Vedlegg 4 – PICO analyse

Populasjon/problem (Hvilke personer handler det om? Hva er problemet?)

Intervensjon/tiltak til exposure (Hva gjør vi med dem? Hva blir de utsatt for?)

Comparison (Hva sammenligner vi med?)

Outcome/endepunkter (Hvilke/t utfall er av interesse? Hva er det av virkninger man ønsker kunnskap om, -omfatter også negative virkninger).

	Hvem (P)	Tiltak (I)	Alternativt tiltak (C)	Utfall (O)
EFFEKT	Barn på småtrinnet	Remedierende	Kompensatoriske	Bedre lese- og skriveferdigheter
	Hvem / Perspektiv (P)	Interesse (I)	Kontekst (K)	
OPPLEVELSE	Barn i grunnskolen	Tidlig intervensjon og tiltak	Vestlige land	Bedre lese og skriveferdigheter og mindre fravær
	Hvem (P)	Risikofaktor (I)	Sammenlikning (C)	Utfall (O)
ÅRSAK	Barn i grunnskolen	Har lese- og skrivevansker	Har ikke lese- og skrivevansker	SF
	Barn i grunnskolen	Har SF	Har ikke SF	Dårlige lese- og skriveferdigheter

Forhåndsbestemte kriterier

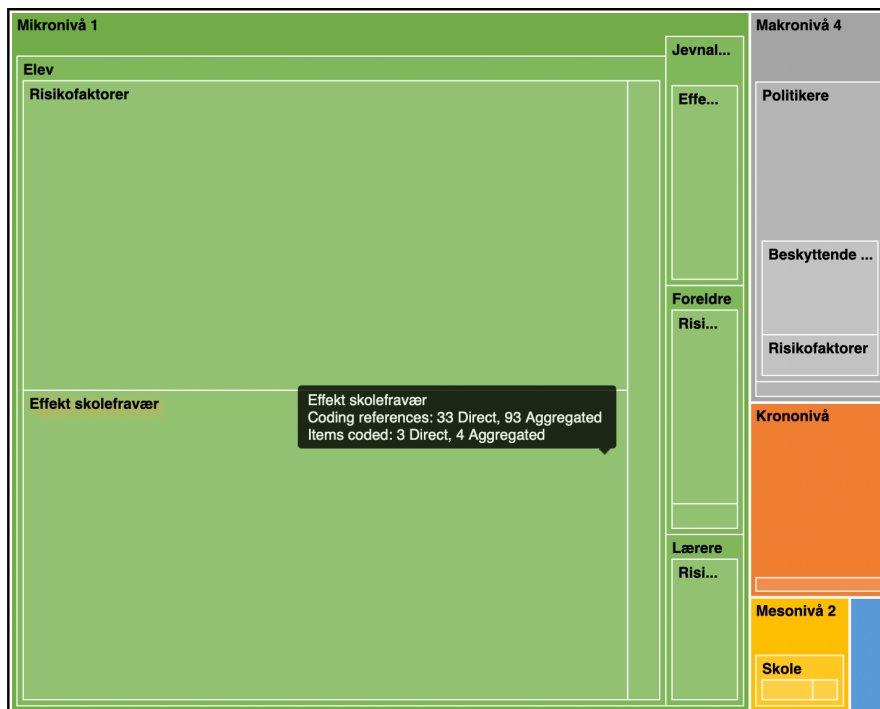
	Inklusjonskriterier	Eksklusjonskriterier
Populasjon	Elever i førskolen og grunnskolen i vestlige land	Elever i videregående skoler og barn i barnehagen
Intervensjoner	Ikke relevant	Ikke relevant
Sammenligninger	Barn med kronisk fravær Barn med lese- og skrivevansker	Studier med samme datasett og overlappende studier
Utfall	SF Manglende lese- og skriveferdigheter	
Studiedesign	Alle typer design	

Vedlegg 5 – NVIVO 14 analyse

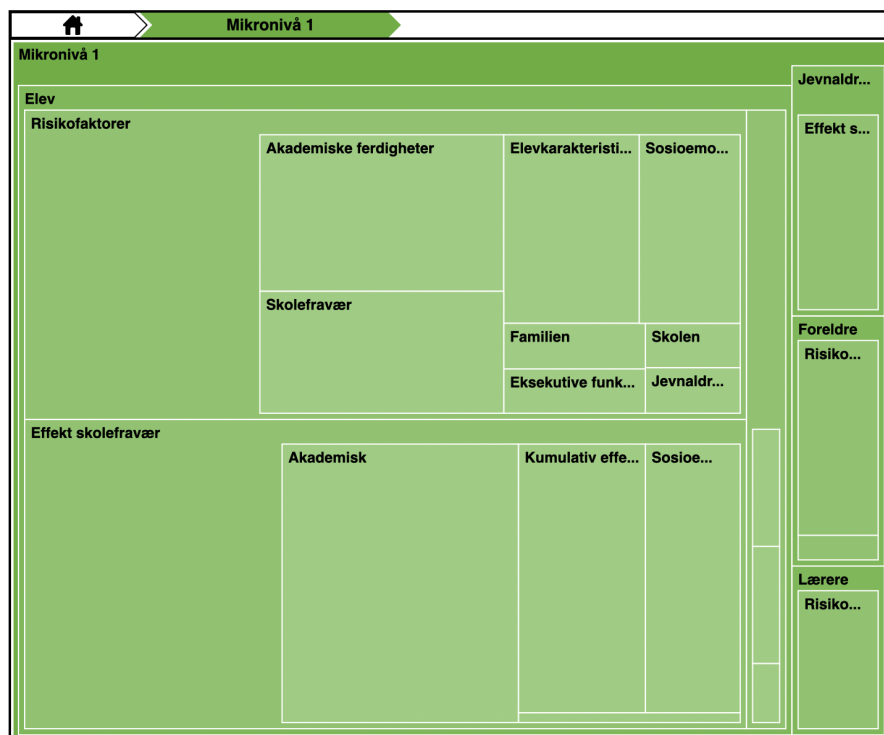
Systemniå	Antall referanser til artiklene	Tema			
Krononivå	11	SF er første indikator i hvilken grad en elev vil lykkes på skolen	Fravær er stabilt over tid	Fravær begynner tidlig på småtrinnet	Fravær i barneskolen har langtidseffekter ikke bare faglige men også sosioemosjonelle
Eksonivå	2	Tidlig innsats	Tiltak på alle de ulike nivåene		
Makronivå	3	Politiske tiltak, særlig tidlig intervensjon før 3. trinn	Faktorer på mange ulike nivåer, må derfor også ha tiltak på mange ulike nivåer	Se på fravær i en longitudinelt perspektiv	Vi kan ikke implementere gode tiltak for SF før vi har god kunnskap om problemet
<i>Politikere</i>	20	Direkte intervensjon skreddersydd den enkelte på alle nivåer	Adresser tidlig SF, hver dag teller	Overvåke og føre fraværstatistikk	Medelevers fravær og kroniske fravær påvirker også de andre elevenes faglige resultater
Mesonivå	5	Tidlig intervensjon på 1. trinn og 2. trinn	Se på hele elevens økologi ved intervensjoner		
<i>Skole</i>	3	Spore fraværdata og ha det i sanntid og opprette varslingsystemer både på individnivå og klasseromsnivå	Andre elevers fravær fører til dårligere faglige resultater på klassen		
Mikronivå	6	Fraværsmønstre etableres tidlig i utdanningsløpet			
<i>Elev</i>	134				

Beskyttende faktorer	6	Fritidsaktiviteter	Overvåke fravær	Tidlig intervensjon	Ved å overvåke elevers fravær kan en også fange opp elever som kan ha behov for tetter oppfølging og spesialundervisning
Beskyttende faktor Jevnaldrende	1	Å ha mange venner er en beskyttende faktor			
Effekt SF	33	For elever med kronisk fravær kunne de på 8. trinn ha mistet et helt år med skole	Kronisk fravær har både en nåværende effekt, men også en langtidseffekt på faglige ferdigheter og engasjement	Elever med lite fravær skåret bedre på alle tester som målte matematiske ferdigheter og leseferdigheter	Det er fare for at en fokuserer for mye på de eldre elevene og går glipp av viktig kunnskap for når fravær begynner og intervensjoner som kan fungere på denne aldersgruppen
Kumulativ effekt	16	Det er viktig å forstå at fravær er noe som skjer over tid	Det kumulative fraværet er av større betydning for senere skoleengasjement enn fravær på et spesielt trinn	Viktig at en måler ikke bare den enkeltes fravær over tid, men også for hele klassen	Skolefravall er en mer alvorlig form SF og en kumulasjon av risikofaktorer over tid kan føre til skolefravall
		Kumulativt fravær over tid førte til dårligere faglige ferdigheter, dette hadde en lineært forhold	En bør sette inn tiltak ikke i forhold til hvilket trinn eleven er på, men i forhold til elevens vansker og fraværprofil	Det kumulative utfallet for fravær ble sterkere med tiden og en kunne også se dette fra år til år	Jenter blir mer negativt påvirket av å ha kronisk fraværende medelever
Faglig effekt	31	Lærer må bruke mye tid på elevene som har vært borte	Fravær påvirker alle elevers faglige resultater, ikke bare den som er fraværende	For hver dag en elev var borte fra skolen mistet den 1.5 dager av leseferdigheter, 2 dager av arbeidsminnetrening og 2.5 dager av matteferdigheter	Elevene med mest fravær hadde de dårligste resultatene. Elevene med minst fravær

					hadde de beste resultatene
		Elever som hadde kronisk fravær hadde dårligere resultater enn elever med sporadisk fravær	For elever som var fraværende ett år gjorde de det dårligere på mange ulike ferdigheter det året	Fravær var sterkest koblet til elevens språklige ferdigheter og skriveferdigheter på 1. trinn	
Sosioemosjonell effekt	12	Elever kan ha en utagerende atferd og kreve mye oppmerksomhet når de kommer på skolen	En negativ effekt på eksekutive funksjoner, sosioemosjonell utvikling, motivasjon, stress og engasjement	Elever med høyere fravær hadde mere skolerelatert stress og manglet skoleengasjement	Elever med fravær hadde dårligere utfall på eksekutive funksjoner, sosioemosjonell utvikling, motivasjon
Risikofaktorer	30	24 var relatert til karakteristikker ved eleven, 11 til familien, 6 til skolen og 3 til medelever	Tidligere fravær kan forklare opp til 25% av nåværende og kommende fravær	Risikofaktorer er på alle de ulike systemnivåene og samvirker	Tidlig SF er den sterkeste predikatoren for senere fravær
Faglige ferdigheter risikofaktorer	18	Elever med fravær har behov for tettere oppfølging når de kommer tilbake til skolen for å klare å ta igjen de andre elevene	For elever som har fravær over år så ser en at de ligger bak sine jevnaldrende i leseferdigheter og har større risiko for å bli holdt igjen ett år og å bli utvist	De med høyest fravær har de laveste skårene i leseferdigheter	Å ha mange medelever med kronisk fravær fører til lavere faglige resultater for hele klassen
Elevkarakteristikk er som risikofaktor	12	Fraskilte foreldre	Fattigdom	Funksjonsnedsettelse /lærevansker	Gutter
Sosioemosjonelle vansker som risikofaktor	9	Negativ holdning til skolen	Rus og alkohol	Risikoatferd	Manglende kognitiv fleksibilitet
Foreldre som risikofaktor	8	Foreldre er ikke engasjert i skolearbeidet	Stor familie	Fraskilte foreldre	Foreldres mentale helse
Skole som risikofaktor	6	Forholdet mellom lærer og elev	Kvaliteten på undervisningen	Dårlig klassemiljø	Skole-hjem samarbeid



Koding i forhold til de ulike nivåer. Her finner vi mest på mikronivå, men også tiltak som kommer frem på makronivå.



Ulike faktorer på mikronivå knyttet til ferdigheter, risikofaktorer, beskyttende faktorer og effekter av SF.

Vedlegg 6 – School Refusal Assessment Scale-Revised (C) (for barn)

Vurderingsskjema brukt av ulike kommuner i Norge

Fritt oversatt fra Christopher A. Kearney, Anne Marie Albano

When Children Refuse School: Assessment. Copyright © 2007 by Oxford University Press

1. Hvor ofte har du negative følelser om å gå på skolen knyttet til noe negativt ved skolen?
2. Hvor ofte er du borte fra skolen fordi du opplever det er vanskelig å snakke til medelever?
3. Hvor ofte føler du at du heller ønsker å være med dine foreldre enn å være på skolen?
4. Når du ikke er på skolen i ukedagene, hvor ofte forlater du huset for å gjøre noe kjekt?
5. Hvor ofte er du borte fra skolen fordi du er tris eller deprimert om du går?
6. Hvor ofte er du borte fra skolen fordi du føler deg flau sammen med andre på skolen?
7. Hvor ofte tenker du på dine foreldre mens du er på skolen?
8. Når du er borte fra skolen i løpet av uken, hvor ofte snakker du med andre mennesker enn dine foreldre?
9. Hvor ofte føler du deg dårligere på skolen, sammenlignet med når du er med venner?
10. Hvor ofte er du borte fra skolen fordi du ikke har noen venner der?
11. Hvor mye mer ønsker du å være med familien, enn å være på skolen?
12. Når du ikke er på skolen i løpet av uken, hvor ofte gjør du andre kjekke aktiviteter?
13. Hvor ofte får du dårlige følelser knyttet til skolen når du tenker på skolen på en lørdag og søndag?
14. Hvor ofte holder du deg borte fra visse deler av skoleområdet som gjør at du må prate med noen?
15. Hvor mye mer kunne du ønsket å bli undervist av dine foreldre hjemme enn å bli undervist av din lærer på skolen?
16. Hvor ofte nekter du å gå på skolen fordi du vil ha det kjekt utenfor skolen?
17. Hvis du hadde mindre negative følelser knyttet til skolen, ville det vært lettere for deg å gå på skolen?
18. Hvis det var lettere å få venner, hadde det gjort det lettere for deg å gå på skolen?
19. Hadde det vært lettere for deg å gå på skolen om dine foreldre fulgte deg?
20. Hadde det vært lettere for deg å gå på skolen om du kunne gjøre flere kjekke ting etter skoletid?
21. Hvor mye mere negative følelser har du knyttet til skolen enn andre barn på din alder?
22. Hvor ofte holder du deg borte fra andre mennesker på skolen sammenlignet med andre barn på din alder?
23. Ønsker du å være mere hjemme med dine foreldre sammenlignet med andre barn på din alder?
24. Ønsker du å gjøre kjekke ting utenfor skolen sammenlignet med andre barn på din alder?