

Tett på og sammen om elevene

En casestudie av to ungdomsskolars arbeid med skolefravær og overgang mellom skoleslag

Guro Håve úr Árantstovu

Masterprogram i utdanningsledelse

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Utdanningsvitenskaplig fakultet

31. oktober 2023



Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ casestudie av ungdomsskolers arbeid med skolefravær og overganger mellom skoleslagene, sett fra skolelederens ståsted. Dette arbeidet belyses fra ungdomsskolens perspektiv, med to ungdomsskoler i Viken fylkeskommune som analyseenheter. Informantene er aktører fra ledergruppene, og data er innhentet ved hjelp av semistrukturert intervju i gruppe. For å belyse et komplekst fenomen har jeg valgt utfyllende strategi (Roness, 1997), fordi det gir mulighet for flere teoretiske perspektiv til å forstå og drøfte funnene.

Forskningsspørsmålene mine omhandler skolenes organisering av arbeidet med fravær, skolenes arbeid med overgang mellom skoleslag og hvordan skolene utvikler og deler kunnskap om arbeidet med fravær og overgang.

Studien viser at caseskolene har godt etablerte rutiner for og strukturer for arbeidet med fraværsoppfølging. Den innledende oppfølgingen ivaretas av lærerne og samarbeidet på trinnteamet er viktig. Kontaktlærer er tett på og har en sentral rolle i oppfølgingen av elever med bekymringsfullt fravær.

Vi fant at ledelsen på skolene er tett på når fraværet ble ansett for å være bekymringsfullt. Det framgår tydelig av skolens struktur og rutiner for oppfølging, når ledelsen kobles inn i arbeidet.

Studien viser at begge kommuner har tverrprofesjonelle team som kobles inn i fraværssakene når de har pågått over tid og vurderes som alvorlige eller bekymringsfulle. Videre viser studien at caseskolene ofte opplever samarbeidet med eksterne aktører som utfordrende, både fordi støtten kommer sent inn og fordi eksterne aktører har et større individfokus enn skolen. Skolenes samarbeid med helsesykepleier er likevel tett ved begge caseskolene i studien.

I overgangen til videregående fant vi at begge skoler opplever manglende mulighet for å dele informasjon om enkeltelever, som følge av innstramming i regelverket for personvern og samtykke. En konsekvens av dette er at verdifull kunnskap om tiltak som har bidratt til elevers tilstedeværelse på ungdomsskolen, ofte går tapt i overgangen. I motsetning til overgangen til videregående, fant vi at overgangen fra barnetrinnet oppleves ivaretatt og gir ungdomsskolen informasjon den kan bygge videre på.

Studien viser at skolene fortrinnsvis utvikler og deler sin praksis i arbeidet med fravær og overgang på de interne samarbeidsarenaene. Det er også funn i studien som viser at kunnskap

er gjort eksplisitt og delt i tverrfaglige kommunale retningslinjer for arbeidet. Vi fant videre eksempler på strategier som blir utviklet gjennom utprøving av tiltak uten at dette var en nedfelt eller uttalt strategi i forkant, men som likevel kan anses å være en del av det strategiske arbeidet på skolene.

Studien har flere implikasjoner, en av dem er at rask intervensjon er viktig i arbeidet med å følge opp bekymringsfullt fravær. Å komme tidlig inn for samarbeidende aktører er avgjørende for å komme i forkant av at elever får alvorlige utfordringer med skolefravær. Videre er en implikasjon at kommunale retningslinjer for oppfølging av fravær kan bidra til felles forståelse og legge til rette for samarbeid både internt på skolen og med eksterne aktører. Implikasjoner for forskning kan blant annet være å utforske det tverrprofesjonelle samarbeidet og hva som skjer når eksterne aktører kommer inn på skolens arena.

Forord

Senhøsten 2013 var jeg ferdig med rektorutdanningen på Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS). Studiet var både utviklende og viktig for meg i jobben jeg den gangen sto i som mellomleder ved en 1-10 skole i Lillehammer. Det var likevel ikke i tankene mine på det tidspunktet å gå videre med en master i utdanningsledelse. I begynnelsen av 2021 satte jeg meg igjen «på skolebenken» - denne gangen som student på masterprogrammet i utdanningsledelse på ILS. I første omgang var planen å ta ett semester og ett emne, for så å se om jeg ønsket å gå videre. Det viste seg givende å lære mer og jeg har hatt en opplevelse av mestring og utvikling sammen med mange hyggelige medstudenter og ved hjelp av dyktige lærere og veiledere. Dette har fått meg til å fortsette hele veien til jeg nå senhøsten 2023, ti år etter rektorutdanningen, leverer min masteroppgave i utdanningsledelse.

Jeg vil få takke min veileder Guri Skedsmo for tydelig og støttende veiledning. Det har vært interessant og lærerikt å få koble masterprosjektet mitt til forskningsprosjektet ProAct som Guri er leder av. Takk til Guri for muligheten til å være med inn i en liten del av ProAct-prosjektet, og takk for interessante drøftinger med utgangspunkt i intervjuene vi gjennomførte sammen. Jeg vil også rette en takk til informantene som stilte opp og lot seg intervjuet.

Takk til min arbeidsgiver Lillehammer kommune og til lederen min, skolesjef Trond Johnsen, for at jeg har fått muligheten til å ta denne masteren. Jeg håper og tror at jeg har tilegnet meg kompetanse som kommer til nytte i jobben min som skolefaglig rådgiver.

Jeg vil også takke familien som er der for meg og som har vist tålmodighet og forståelse for all tid jeg har valgt å bruke på studiene de siste tre årene, og i særdeleshet de siste månedene med masteroppgaven.

Lillehammer, 31. oktober 2023

Guro Håve úr Árantstovu

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Forord	iii
1.0 Innledning	2
1.1 Relevans og aktualitet	2
1.2 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.3 Tilknytning til pågående forskningsprosjekt	4
1.4 Teoretiske perspektiver	5
1.5 Forskningsdesign og metode	5
1.6 Oppgavens struktur	5
2.0 Relevant forskning	6
2.1 Begrepsavklaring	11
2.2 Oppsummering	12
3.0 Teoretiske perspektiv	13
3.1 Ny-institusjonell teori	13
3.2 Distribuert ledelse	13
3.3 Profesjonelle læringsfellesskap	15
3.4 Profesjonelt arbeid i grensesoner	16
3.5 Strategi som praksis	16
3.6 Oppsummering	17
4.0 Metodisk tilnærming	18
4.1 Forskningsdesign	18
4.2 Datainnsamling	19
4.2.1 Forberedelser	20
4.2.2 Gjennomføring	21
4.2.3 Utvalg av skoler og informanter	21
4.3 Bearbeiding og analyse av datamaterialet	22
4.4 Studiens troverdighet	23
4.4.1 Generaliserbarhet	23
4.4.2 Validitet	23
4.4.3 Reliabilitet	24
4.5 Forskningsetiske overveielser og personvern	25
4.6 Bruk av egne arbeid i masteroppgaven	25

5.0 Presentasjon av funn	26
5.1 Høyåsen skole	26
5.1.1 Skolens organisering: rutiner og strategier	26
5.1.2 Organisering av overganger mellom skoleslagene	31
5.1.3 Å utvikle og dele kunnskap om arbeidet med fravær og overgang	34
5.2 Furulia skole	35
5.2.1 Skolens organisering: rutiner og strategier	35
5.2.2 Overganger – fra barneskole - og til videregående	40
5.2.3 Å utvikle og dele kunnskap om arbeidet med fravær og overgang	42
5.3 Oppsummering	42
6.0 Drøfting	44
6.1 Skolens organisering av arbeidet med fravær	44
6.2 Overganger	48
6.3 Å utvikle og dele kunnskap om arbeidet med fravær og overgang	51
7.0 Konklusjoner og implikasjoner	54
Litteraturliste	57
Vedlegg	61
Vedlegg 1: Intervjuguide ungdomsskole	61
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	63
Vedlegg 3: Samtykkeskjema for deltakelse	66

1.0 Innledning

Som tema for mitt masterprosjekt har jeg valgt arbeid i skolen for å beholde elevene i skoleløpet, med fokus på arbeidet i ungdomsskolen og i overgangen til videregående, sett fra skoleledelsens perspektiv.

1.1 Relevans og aktualitet

Ifølge opplæringsloven har alle barn og unge plikt til ti års grunnskole og rett til tre års videregående skole (Opplæringsloven, 1998, §§ 2-1 og 3-1). Selv om det ikke er skoleplikt på videregående skole, begynner 98 prosent av alle norske ungdommer på videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2019). Tall fra Statistisk Sentralbyrå viser også at vi har en utfordring med frafall fra videregående i Norge, med i underkant av 20 prosent som ikke har fullført og bestått i løpet av de fem årene de har rett til å ta videregående opplæring (Statistisk Sentralbyrå, 2023). Vi har likevel sett en positiv utvikling på gjennomføring av videregående opplæring fra de elevene som begynte i 2006 til de som begynte i 2014, med 7,6 prosentpoeng (Regjeringen, 2023).

Bekymringsfullt skolefravær og frafallsproblematikk aktualiseres jevnlig fra ulike innfallsvinkler i ordskiftet om skole. I en fagartikkel i *Bedre Skole* (Havik, 2021, s.12) stiller Trude Havik blant annet spørsmålet om det er slik at elever oftere unnlater å møte opp til undervisning enn tidligere. I artikkelen fremkommer det at skoler og Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) rapporterer om dette, men at det ikke finnes sikre tall som viser at dette faktisk er tilfelle.

I en artikkel i VG (Ertesvåg, 2023) uttaler Jo Magne Ingul ved NTNU at skoleeier har krav til å rapportere fravær. Konsekvensen av at det ikke finnes noen enhetlig definisjon på hva som skal regnes for fravær og for når fravær skal føres, blir de tall som finnes lite troverdige, ifølge Ingul. Han mener likevel kvalitative rapporter fra lærere og skoleeiere tilsier at det er blitt mer skolevegring og langtidsfravær i etterkant av pandemien. Professor Marie-Lisbet Amundsen ved Universitet i Sørøst-Norge har i en årrekke forsket på skolevegring blant elever, og er opptatt av fraværregistrering i seg selv ikke er en løsning på utfordringene. Registrering av fravær kan være greit nok, men dette alene hjelper ikke disse barna, sier Amundsen til VG i samme artikkel. Amundsen mener at man heller ikke kan slå fast at tallet på elever som strever med skolevegring, økte etter pandemiårene. Hun peker på at reformen med tidligere skolestart som innført på slutten av 90-tallet kan ha hatt større virkning. Tidligere skolestart har ført til en skolehverdag som ikke er tilpasset barns behov for fysisk

aktivitet og lek. Da man innførte tidligere skolestart, var tanken at det første skoleåret skulle være preget av lek og sosial trivsel. I stedet møter mange av disse barna i dag en skolehverdag som ikke er tilpasset deres behov for fysisk aktivitet og lek – slik intensjonen var (Bjørnstad et al, 2023). Utviklingen kan ifølge Amundsen ha gått spesielt ut over guttene. I en studie hun og seniorforsker Geir Møller fra Telemarksforskning gjennomførte, fremgår det at syv av ti gutter strever med det faglige arbeidet på skolen. Å gå raskt fram i begynneropplæringen, kan bidra til usikker bokstavkunnskap, som igjen kan føre til lese- og skrivevansker, uttaler Amundsen i artikkelen (Ertesvåg, 2023). Et tydelig funn i studien var at faglige utfordringer var et viktig kjennetegn ved elevene som hadde langvarig skolevegring (Amundsen & Møller, 2022, s. 11).

Havik (2021, s.12) peker på at økt bevissthet om problematikken også kan være en forklaring på at det rapporteres om økt uønsket skolefravær. Skolen har et viktig samfunnsoppdrag i at flest mulig fullfører og består videregående opplæring og det er enighet om at frafall er et samfunnsproblem. Å droppe ut av videregående, å falle utenfor skolesystemet, er både dyrt for samfunnet og får negative følger for dem det gjelder (Hernes, 2010).

I en artikkel skriver Utdanningsdirektoratet at «forskning viser at manglende tilrettelegging i skolen for barn og unge med nevroutviklingsforstyrrelser kan være en risikofaktor for å utvikle skolefravær.» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Utdanningsdirektoratet har høsten 2023 kommet med sine anbefalinger til Kunnskapsdepartementet om hva som kan gjøres for å møte utfordringene med bekymringsfullt fravær (Utdanningsdirektoratet, 2023). Direktoratet anbefaler blant annet et nasjonalt fraværsregister, tydeligere nasjonale råd til skoler for å følge opp fravær og at kompetanse og kapasitet må styrkes for «å mobilisere laget» i arbeidet med bekymringsfullt fravær i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2023). Nye tall fra Utdanningsdirektoratet høsten 2023, viser at det er en økning i fraværet for 10. trinnselever fra 2018-19 til 2022-23. I en pressemelding publisert på direktoratets sider september 2023 (Utdanningsdirektoratet, 2023) uttaler Rosenkvist, direktør i Utdanningsdirektoratet: «Vi har nå fått flere rapporter og statistikk som viser at fraværet øker. Vi har også fått flere innspill fra ulike miljøer, enkeltpersoner og grupper som kjenner dette på kroppen. Vi forstår fortvilelsen og dette vil vi bidra til å gjøre noe med. Alle elever har rett til et inkluderende, trygt og godt skolemiljø.»

Fra skoleåret 2024-25 trer ny opplæringslov i kraft og i den kommer det inn et eksplisitt krav til skolene om å følge opp elever med fravær. Dette gjøres for å bidra til å forebygge fravær

og for at fravær ikke skal bli høyt, skriver regjeringen på sine sider 24.03.2023 (Regjeringen, 2023).

1.2 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål

De siste 25 årene er det iverksatt en rekke nasjonale reformer og tiltak for å øke andelen elever som fullfører og består, hvorav de fleste er blitt fulgt av evalueringer som igjen har gitt kunnskap til å sette i gang nye satsninger. Det er også forsket mye på hva som karakteriserer elever som ikke fullfører videregående, for å kunne identifisere elever med risiko for å droppe ut. Det viser seg å være mindre forskning på hvordan det jobbes med å følge opp elevenes fravær for frafallsarbeid lokalt av skolens ledelse og ansatte i samarbeid med andre aktører (jf. Mausestagen & Skedsmo, under trykking). Videre er det forsket lite på tverrprofesjonelt samarbeid relatert til skolefravær og fullføring, og vi vet med andre ord mindre om hvordan skolen jobber sammen med andre aktører for å sørge for elevers tilstedeværelse og overganger i skoleløpet før fravær er blitt et problem.

Formålet med denne masteroppgaven er å identifisere eksempler på lovende praksiser for å hindre fravær og å beholde elevene i skolen. Jeg har et særlig fokus på ungdomsskolen og overgangen til videregående skole, sett fra perspektivet til ledere i ungdomsskolen. Jeg har med bakgrunn i dette valgt følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan organiserer ungdomsskoler arbeidet for å beholde elevene i skoleløpet?
- Hvordan organiseres arbeidet for å ivareta elevers overgang mellom skoleslag?
- Hvordan utvikler og deler ungdomsskoler kunnskap om arbeidet med fravær og overgang?

1.3 Tilknytning til pågående forskningsprosjekt

Jeg knytter masterprosjektet mitt til et pågående forskningsprosjekt i regi av Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved UiO; Professional Actors' Work to Retain Students in Secondary Education (ProAct), som er finansiert av Norges forskningsråd. I dette forskningsprosjektet (2020-2025) har forskere fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, i tillegg til en rekke eksterne samarbeidspartnere, som mål å identifisere og beskrive lovende praksiser der skoleledere og lærere jobber sammen med skolemyndigheter, pedagogisk-psykologisk tjeneste, barnevern og andre offentlige instanser for å beholde elevene i videregående opplæring.

1.4 Teoretiske perspektiver

Siden ulike teoretiske perspektiver kan tas i bruk for å belyse forskningsfenomenet, har jeg valgt en såkalt «utfyllende» strategi eller tilnærming (Roness, 1997, s. 102). I følge Roness er fordelene med denne strategien at de valgte teoretiske perspektivene samlet sett kan gi et bedre og fyldigere bilde av arbeidet med skolefravær og overganger, enn det hvert enkelt perspektiv kan gjøre alene. Eksempler på relevante perspektiver er distribuert ledelse (Spillane, 2008), profesjonelle læringsfellesskap (Stoll & Louis, 2007) og samarbeid i grensesoner (Jensen, 2018). Som overordnet perspektiv bruker jeg ny-institusjonell teori, noe som kan belyse både strukturer og rutiner i organisasjonen (Lawrence et al., 2011) og aktørers praksis og strategier (Carter et. al, 2008), samt at disse står i en vekselvirkning.

1.5 Forskningsdesign og metode

Jeg har valgt å bruke et kvalitativt forskningsdesign, og har innhentet data gjennom semistrukturerte intervjuer. Prosjektet er gjennomført som et casestudium med to analyseenheter, to ungdomsskoler i to ulike kommuner i Viken fylkeskommune. Intervjuene er gjennomført som gruppeintervjuer med utvalgte aktører fra ledelsen ved de to ungdomsskolene. Intervjuene ble gjennomført i 2023.

1.6 Oppgavens struktur

Til sammen består oppgaven av sju kapitler. Det første kapitlet består av innledning og andre kapittel er en presentasjon av tidligere forskning som er særlig relevant for studien. I tredje kapittel presenteres teorien jeg har valgt, og i det fjerde kapitlet beskriver jeg forskningsdesign og metode. Deretter følger kapittel fem der funnene presenteres og i kapittel seks sammenligner jeg de to caseskolene og drøfter funn i lys av teori. I kapittel sju trekker jeg noen konklusjoner på basis av funnene for å svare på forskningsspørsmålene og peker på noen mulige implikasjoner for kommuner og skoler i lignende kontekst, samt for videre forskning.

2.0 Relevant forskning

I dette kapitlet vil jeg presentere aktuell forskning som omhandler elevers fravær i grunnskolen og i den videregående skole. Jeg har i hovedsak konsentrert meg om noen rapporter og kunnskapsoversikter som jeg vurderer som særlig relevante for mine forskningsspørsmål, og tar ikke sikte på å gi en fullstendig beskrivelse av forskningen på fraværspromblematikk i den norske skolekonteksten. Litteraturen jeg har valgt har jeg funnet gjennom søk i ORIA og Google Scholar i tillegg til anbefalinger fra veileder. Videre har jeg gjennom snøballmetoden funnet flere kilder i studier av forskningsartikler, kunnskapsoversikter og masteroppgaver.

I rapporten Gull av gråstein (Hernes, 2010) vises det til flere sentrale funn knyttet til frafall og ett av dem var at høyt fravær i grunnskolen følges av frafall i videregående. NIFU gjennomførte en studie i Østfold fylkeskommune der de fulgte elever som begynte på videregående i 2016 i tre og et halvt år. Markussen og Grøgaard skriver i sluttrapporten til studien, «Gjennom tre år i videregående» (2020) at skoleengasjement hos elevene i tiende klasse målt i fravær har betydning for karakterer og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring, og at elevenes kunnskapsgrunnlag er medvirkende for en stor del av dem som slutter i videregående. Faktorer som sosial bakgrunn, innvandrerstatus og bosituasjon har ikke direkte påvist sammenheng med karakterene på videregående, men disse faktorene har en påvist betydning for karakterene fra grunnskolen som i sin tur har betydning for gjennomføring og fullføring i videregående. Intervjuene med elevene som hadde sluttet, viste at hver femte av disse selv oppga psykiske vansker, angst og personlige vansker som årsak til frafallet. I rapporten pekes det på dette som et interessant funn som bør bidra til å rette fokus mot om skolens ansatte har den kompetanse som skal til for å møte disse ungdommene, og om andre aktører bør inn i videregående opplæring for å bidra i arbeidet med å beholde disse elevene i skolen (Markussen & Grøgaard, 2020).

Et eksempel på forskning som evaluering av implementerte tiltak framkommer i rapporten av COMPLETE-prosjektet, et prosjekt som ble gjennomført i 17 videregående skoler i fire fylker fra våren 2016 til høsten 2019 (Larsen et al., 2019). Studien undersøkte om systematisk arbeid med klasse- og skolemiljøet påvirket elevenes opplevelse av det psykososiale miljøet, psykiske helse, skoleprestasjoner, fravær, frafall og fullføring innenfor videregående opplæring. Mer konkret dreide det seg om Drømmeskolen, et universelt tiltak for å bedre det psykososiale miljøet, kombinert med Nærværsteam. Nærværsteam beskrives av forskerne som

et selektivt tiltak rettet mot ungdom som står i fare for å falle ut av skolesystemet. Teamene var sammensatt flerfaglig med bl.a. helsesykepleier, OT-rådgiver og rådgiver. Evalueringen viste ingen effekt av tiltakene på skolene som hadde hatt tiltaket Drømmeskolen isolert og heller ikke på skolene som hadde kombinert Drømmeskolen og Nærværsteam. Analysene viste likevel at på skolene som opprettet tverrprofesjonelle Nærværsteam og implementerte disse med høy tiltakslojalitet, var det signifikant flere elever som hadde fullført og bestått videregående opplæring etter tre år, enn på skolene som hadde etablert Nærværsteam med lav tiltakslojalitet. Med tiltakslojalitet menes at skolene i stor grad gjennomførte tiltakene i henhold til tiltaksbeskrivelsene i prosjektet. Dette viser altså at Nærværsteam, når det innføres slik det er intendert, kan være et hensiktsmessig tiltak rettet mot ungdom i faresonen for å slutte på videregående. Dette er et interessant funn som kan undersøkes nærmere.

«Ny GIV – Gjennomføring i videregående opplæring» var en landsomfattende strategi som kom i 2010 og som skulle iverksettes i alle offentlige ungdomsskoler og videregående skoler i løpet av en treårsperiode (Helgøy et al., 2019). Hovedsakelig handler strategien om å gi intensivundervisning i lesing, skriving og regning til de 10 prosent svakest presterende elevene på 10.trinn, og at disse elevene også skulle følges opp de to første årene på videregående. Sentralt i satsingen var også kursing i undervisningsmetoder for lærerne som var involvert. Det var ikke mulig å påvise klare effekter av denne strategien når forskerne gjorde sine analyser av Ny GIV (Lillejord, et al., 2015). Evalueringen peker på at mulige årsaker kan være at designet på prosjektet ikke ble opplevd like godt tilpasset for kulturen i videregående skole, samt mangel på ressurser og kompetanse og for liten oppmerksomhet fra skoleledelsen (Lillejord et al., 2015).

IKO-modellen ble utviklet og implementert av Akershus fylkeskommune i perioden fra 2008 til 2016, med hensikt å systematisere det frafallsforebyggende arbeidet. Bokstavene i IKO står for identifisering, kartlegging og oppfølging og er en modell som er utarbeidet til hjelp for skoler å komme raskere i gang med tiltak for elever som står i fare for å slutte. Hensikten med modellen er fortrinnsvis å bidra til endringer i systemet ved å forbedre strukturen i oppfølging av elever med risiko for frafall. Elevene IKO-modellen retter seg mot, er spesielt dem som ikke har rett på spesialundervisning, men som likevel periodevis har et behov for ekstra oppfølging. I en evalueringsrapport fra 2019 (Sletten, et al., 2019) redegjøres det for et forskningsprosjekt med et eksperiment i fire fylkeskommuner. To års implementering viser begrensede effekter av IKO-modellen, men resultatene viser likevel at elevens utvikling er bedre når det er god kvalitet på implementering av modellen.

Kunnskapssenter for utdanning, ved Lillejord mfl., har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet utarbeidet en kunnskapsoversikt: «Frafall i videregående opplæring» (2015). I oppdraget skulle man identifisere intervensjonsstudier som har vist dokumentert effekt og beskrive hvordan de ble gjennomført for å få denne effekten. I analysene er resultater og fremgangsmåter sett i sammenheng, og forskerne mener at det fremtrer mønstre i hvilke forutsetninger som må være til stede for at tiltak skal ha effekt på frafall. Til sammen ble det identifisert fem forutsetninger, som alle handler om implementeringskvalitet: 1) etablering av sterke og tillitsskapende relasjoner mellom aktører i og utenfor skolen, 2) kontakt mellom nivåene (for eksempel mellom ungdomstrinn og videregående), 3) bred oppslutning om tiltakene blant aktørene, 4) at det gripes inn tidlig før problemer blir for store og 5) at det er systematikk i alle faser av prosjektet. Når det gjelder hvilke konkrete tiltak som har størst effekt, har det ikke vært mulig å påvise at noen tiltak med sikkerhet har effekt framfor andre. Det tyder likevel på at kvaliteten på implementeringen (tiltakslojalitet) av de tiltakene man faktisk velger, har en betydning for om man lykkes. I kunnskapsoversikten vises det til Wilson mfl. (2011) som har funnet at enkle tiltak kan ha større effekt enn mer komplekse tiltakspakker. En mulig årsak til dette kan være at omfattende tiltakspakker er krevende å gjennomføre og at det er vanskeligere å oppnå god kvalitet på implementeringen enn med enklere tiltak (Lillejord et al, 2015). I kunnskapsoversikten refereres det til Markussen som sier det ikke er «tilstrekkelig grunnlag i eksisterende forskning i Norge til å konkludere med sikkerhet at en av tiltaksformene er mer effektiv enn andre» (Lillejord et al, 2015, s.13). Det vises også til at det i liten grad er foretatt kvalitative dybdeintervjuer i den norske forskningen på frafall, og at enkelte forskere påpeker at «mer kvalitativ forskning kan gi dybdeforståelse av frafallsproblematikken» (Lillejord et al, 2015, s. 12).

Helgøy og medforfattere (2019) peker på at det er vanskelig å måle effekten av tiltakene som ble initiert top-down. Tiltakene ble igangsatt på den måten skolene vurderte at var best egnet ut i fra egen skoles kontekst, noe som resulterte i ulike måter å gjennomføre tiltak på. Dette førte til at det ble vanskelig å måle effekten, samt trekke slutninger om hvilke tiltak som er best.

Institutt for arbeidslivs- og velferdsforskning (Fafo) har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet nylig utarbeidet kunnskapsoversikten «Kunnskapsstatus om bekymringsfullt fravær i skolen» (Kjeøy & Lysvik, 2023). Bakgrunn for direktoratets bestilling av rapporten, var signaler om at det er økende bekymringsfullt fravær blant elever i

norsk skole. Intensjonen med rapporten er å styrke kunnskapsgrunnlaget om fravær, som grunnlag for det videre arbeidet for å motvirke utviklingen med høyt elevfravær.

Kunnskapsoppsummeringen baserer seg på 39 skandinaviske forskningsbidrag om høyt fravær. Den ser på de ulike begrepene som brukes om fravær, hvilke årsaker forskningen peker på, hvor høyt bekymringsfullt elevfravær er i Norge, og hvilke tiltak som kan redusere skolefravær ifølge forskningen. Fafo-rapportens tre hovedfunn er: 1) at forskere peker på forskjellige årsaker til fravær, men at det i liten grad er gjort analyser som ser på flere årsaker samtidig, 2) at forskningen preges av mangelfullt statistikkgrunnlag om fravær og 3) at elevstemmen i liten grad er representert i forskningen på skolefravær (Utdanningsdirektoratet, 2023). Forfatterne av kunnskapsoversikten, Kjeøy og Lysvik, skriver i oppsummeringen sin: «For at denne litteraturgjennomgangen skal kunne danne et godt kunnskapsgrunnlag for myndighetenes videre utvikling av tiltak, bør den suppleres med et bedre datagrunnlag og ytterligere forskning» (Kjeøy & Lysvik, 2023).

NIFU-rapporten «Fravær som vekker bekymring. Skoleeieres og skolelederes inntrykk og forståelse av fraværssituasjonen i Skole-Norge» (Bergene et al., 2023), publisert i august 2023, omhandler skolelederes og skoleeieres oppfatning av fraværutviklingen i skolen. Dataene er innhentet både kvantitativt og kvalitativt. Funntilfelle i rapporten viser at det er oppfatning av at fraværet har økt, og at årsakene til fraværet er mer komplekse og sammensatte enn tidligere. Mange informanter trakk fram at de erfarte at skolen kommer til kort i å håndtere utfordringer med fravær, og flere ønsket andre yrkesgrupper inn arbeidet i tillegg til lærere og ledere. I rapporten presenteres også ulike tiltak som skolelederne og skoleeierne oppgir at brukes i deres skoler og kommuner. For det første vektlegges det at tiltak bør settes inn tidlig og innsatsen bør komme raskt ved bekymring for fravær. De trekker videre fram at tiltak blir mer effektive når de er individuelt tilpasset og når eleven er med å medvirke til hvilke tiltak som skal settes inn. Det forebyggende arbeidet med å skape gode mestringsarenaer og gode sosiale miljøer gikk også igjen hos informantene som viktig. Flere informanter trakk fram godt samarbeid med andre yrkesgrupper og eksterne partnere som et viktig tiltak for å få elever tilbake på skolen. Skolelederne oppgir at de har systemer der andre ressurspersoner kobles på enn lærere når elever får stort fravær. I grunnskolen er disse ressurspersonene oftest utenfor skolen mens det i videregående oppgis at de i større grad er ressurspersoner på skolen. Ressurspersoner som arbeider tett på elevene, oppgis av informantene å være det som gir en positiv effekt på fraværet. I undersøkelsen ble det spurt om behov for kompetanse og ressurser. Flere oppga at det er behov for ressurser til stillinger

som skal jobbe med psykososialt arbeid i skolen, både til elevoppfølging og til å samarbeide tverrfaglig med eksterne aktører. Det kom fram at oppfatningen var at lærerne ikke har nok tid til å følge opp dette arbeidet, i tillegg til undervisningen. På spørsmål om kompetansebehov ble det i generelt oppgitt et behov for kompetanseheving blant både lærere og andre ressurspersoner for å håndtere fravær i skolen.

Når det gjelder hvilke tall forskningen kan vise til på elevfravær i norsk grunnskole, er disse begrenset til tallene for 10. trinn og det som føres av fravær på elevenes vitnemål. Elevene har mulighet til å få slettet inntil 10 dager fravær fra vitnemålet, og statistikken blir derfor ufullstendig. I kunnskapsoversikten fra Fafo (2023) pekes det på mangel på nasjonal statistikk som en utfordring for å bekrefte eller avkrefte om det faktisk er en økning i bekymringsfullt elevfravær i norsk skole (Kjeøy & Lysvik, 2023). Forfatterne skriver at de i sin gjennomgang ikke har funnet grunnlag for å konkludere med om det er en økning i fravær og skolevegring eller ikke. Forfatterne viser til at tall fra Udir for 10. trinn fra 2014-15 og i 2018-19 viser en gjennomsnittlig nedgang i fraværet på 1 dag, mens PISA-tall fra 2012 og 2018 viser en dobling i antall elevrapportert dager med skulk. Det rapporteres fra ulike hold om en tendens med økende elevfravær og skolevegring, både fra skoleledere og skoleeiere (Utdanningsdirektoratet, 2023) - og ikke minst framstiller media skolefravær som et økende problem (Kjeøy & Lysvik, 2023).

Det er altså sprikende signaler og resultater og Fafo mener de ikke har grunnlag for å konkludere, og etterlyser bedre datagrunnlag på elevfravær. I Fafo-rapporten pekes det videre på som interessant om det er fraværet som er økt, eller om det handler om økt oppmerksomhet om fenomenet (Kjeøy & Lysvik, 2023). Fafo-rapporten som ble utarbeidet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, ble publisert i mars 2023. I september 2023 kom det nye tall for 10. trinn som viste en økning i antall fraværsdager på gjennomsnittlig 2 dager (Utdanningsdirektoratet, 2023). Utdanningsdirektoratet legger til grunn at de nye tallene tyder på at fraværet øker, framkommer det i en pressemelding publisert på direktoratets sider, 7. september 2023 (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Havik ved Læringsmiljøsentret i Stavanger har forsket på skolevegring og har blant annet skrevet en bok basert på forskningen: «Skolefravær. Å forstå og håndtere skolevegring» (2021). Havik har videre skrevet en artikkel om temaet av Ingul, Havik og Heyne (Ingul et al., 2019) der tidlige tegn og risikofaktorer beskrives hos elever som står i fare for å utvikle skolevegring. Denne artikkelen er basert på en oppsummering av forskning på feltet, og vektlegger blant annet grundig kartlegging før igangsetting av tiltak. Artikkelen argumenterer

også for et forskningsbasert rammeverk til hjelp for de ulike aktørene rundt elevene, og at det slikt rammeverk vil kunne bidra til at flere elever får tidlig hjelp med mål om å unngå høyt skolefravær og skolevegring.

2.1 Begrepsavklaring

Det brukes mange ulike ord og begreper knyttet til at elever av ulike årsaker uteblir fra skolen. I samfunnsdebatten, i diskursen i fagmiljøene og i forskningen brukes det flere ord og begreper om fenomenet. Jeg vil her redegjøre kort for begrepsbruken, og hvilke begreper jeg velger å bruke i oppgaven.

I litteraturgjennomgangen min i dette kapittelet går disse ordene igjen om fenomenet: høyt fravær, fravær, elevfravær, skolefravær, frafall, fullføring og gjennomføring (av videregående), fullført og bestått, skolevegring. Ordet nærvær forekommer også i forbindelse tiltaket Nærværsteam i COMPLETE-prosjektet (Larsen et al., 2019).

I kunnskapsoversikten som FAFO har utarbeidet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (Kjeøy & Lysvik, 2023), har de viet et kapittel til nettopp alle de ulike begrepene som er i omløp. De presenterer de begrepene som brukes i den skandinaviske konteksten. Begreper som brukes er bekymringsfullt fravær, ufrivillig fravær, høyt fravær, problematisk fravær og alvorlig fravær. Det brukes også begreper som dokumentert og udokumentert fravær og gyldig og ugyldig fravær. I tillegg er også begrepene frafall, skolevegring og skulk brukt, både i forskningen og debatten. Noen velger også å bruke ordet skolefravær som samlebegrep, og vil bevisst ikke dele det opp i ulike kategorier I praksisfeltet og i noe av litteraturen brukes også ordet nærvær, i sammenhenger der man snakker om forebyggende arbeid og arbeid som skal fremme eller bidra til elevers tilstedeværelse på skolen og dermed komme det bekymringsfulle fraværet i forkant. Det løftes fram fra flere hold, blant annet fra Utdanningsdirektoratet, et behov for en felles begrepsbruk. Det argumenteres for at dette bedre vil gi bedre grunnlag for å enes om når fravær er høyt, alvorlig eller bekymringsfullt, og at en definisjon av begrepet er nødvendig for å kunne måle og følge utviklingen av fravær i skolen. Utdanningsdirektoratet peker på at det finnes få tiltak mot fravær som er evaluert, og at dette blant annet kan henge sammen med at man mangler data på fravær (Utdanningsdirektoratet, 27. april 2023). Selv om mange ønsker seg at man samles om begreper, finnes det også forskere som argumenterer for at de mange begrepene reflekterer og synliggjør kompleksiteten i fravær som fenomen og at det er viktig for forskningen (Kjeøy & Lysvik, 2023).

I videregående skole er begrepet frafall mye brukt om de som dropper ut av opplæringen. I grunnskolen brukes ikke begrepet frafall, da elever formelt sett ikke dropper ut. Begrepet fravær er det som brukes i grunnskolesammenheng. En elev vil fortsatt være registrert ved skolen, om hen har mye fravær eller også er helt fraværende fra skolen deler av skoleløpet. Disse elevene vil fortsatt få et vitnemål selv om de mangler vurdering i flere fag, og de vil ha rett til å søke på videregående på særskilte vilkår. Da jeg i oppgaven min fokuserer mest på ungdomsskolens arbeid og overgangen fra ungdomsskolen til videregående, velger jeg fortrinnsvis å bruke begrepet fravær, eventuelt med ord som høyt eller bekymringsfullt foran. I sammenhenger som beskriver forebyggende arbeid bruker jeg også ordet nærvær.

2.2 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert relevant forskning knyttet til bekymringsfullt fravær og frafall i skolen. Mye av forskningen på feltet har hatt fokus på evaluering og følgeforskning av iverksatte nasjonale tiltak for å hindre og redusere frafall. Det er også forsket mye på det som karakteriserer elever som ikke fullfører videregående, med fokus på å kunne identifisere elever med risiko for å droppe ut. Det viser seg å være mindre forskning på hvordan det jobbes med frafallsarbeid lokalt av skolens ledelse og ansatte i samarbeid med andre aktører (Mausethagen & Skedsmo, i trykk). Det er forsket lite på skolefravær og fullføring relatert til samarbeid mellom aktører på tvers av profesjoner. Derfor vet vi mindre om hvordan det jobbes i skolen av dens interne aktører og samarbeidende aktører for å sørge for elevers nærvær. Å undersøke dette nærmere kvalitativt kan gi interessant og viktig kunnskap for å videreutvikle arbeidet med å sikre elevers nærvær på skolen. Slik kunnskap vil være av interesse for alle involverte aktører som deltar i dette arbeidet, både skolens interne aktører og dens samarbeidspartnere. I kapittel 2 har jeg også gjort rede for hvilke ulike ord og begreper som brukes om bekymringsfullt fravær og frafall i skolen, og videre hvilke ord jeg selv velger å bruke i oppgaven.

3.0 Teoretiske perspektiv

I det følgende kapitlet presenterer jeg overordnede teoretiske perspektiver for masterprosjektet, og de konkrete perspektiver jeg bruker til å analysere dataene jeg har innhentet i intervjuene. For å belyse et komplekst fenomen som ledelse og organisering av fraværs- og overgangsarbeid med mål om å beholde elevene i skoleløpet, kan det være en fordel med en såkalt utfyllende teoretisk strategi eller tilnærming (Roness, 1997, s. 102). Med denne tilnærmingen kan ulike teoretiske perspektiver benyttes, som samlet sett kan gi et bedre og fyldigere bilde av det fenomenet som undersøkes. Forholdet mellom teoriene er dermed ikke avgjørende, og det er ikke nødvendig å avklare grensene mellom dem. Roness skriver videre at: «Dei enkelte teoriane vil fanga opp ulike observasjonar, og til saman kan dei gi ei klart betre forståing enn det som kvar av dei vil gjera aleine [...] Teorieane kan vera delvis overlappande eller heilt ulike utan at det treng ha innverknad for kva hjelp ein kan få av dei» (Roness, 1997, s. 102).

3.1 Ny-institusjonell teori

Som en teoretisk overbygning velger jeg ny-institusjonell teori, som har fokus på rutiner og strukturer kombinert med aktørens rolle i organisasjonen. Med andre ord vektlegges aktørens innvirkning på organisasjonen de virker i og er en del av (Lawrence et al., 2011). I tradisjonell institusjonell teori er man mindre opptatt av rollen aktørene spiller, og mer opptatt av organisasjonens strukturer. Jeg vil bruke teori innenfor det ny-institusjonelle perspektivet i analysen, fordi det i min studie er sentralt å se på betydningen av samspillet mellom aktørens handlinger og strategier og skolens strukturer og rutiner, knyttet til arbeidet med fravær og overganger.

3.2 Distribuert ledelse

I et distribuert perspektiv på ledelse er det sentrale at ledelse er komplekst og at det best utøves av flere. I en fagartikkel skriver Marit Aas (2023) at distribuert ledelse kjennetegnes ved at det er en fordeling av arbeidsoppgaver og makt i skoleorganisasjonen. Behovet for flere ledere har oppstått som følge av at forventningene til skoleledere har økt, og at kompleksiteten i lederrollen vanskelig kan ivaretas av én person, skriver Aas videre i artikkelen. Denne endringen gjenspeiles også i styringsdiskursen. I Stortingsmelding 30, 2003-04 beskrives forventninger om den sterke og tydelige rektoren, mens det i Stortingsmelding 19, 2011-12 er forventninger om skoleledere og lederteam (Abrahamsen & Aas, 2019, s. 82). Det viser seg likevel at det er stor variasjon i hvordan mellomlederne i

skolen har mulighet til å utøve rollen sin. I en kunnskapsoversikt utarbeidet av Kunnskapssenter for Utdanning på oppdrag fra KS (Lillejord & Børte, 2018), oppsummeres det blant annet med at det er stor variasjon i hvilke oppgaver og hvilket handlingsrom en mellomleder i skolen har i praksis. Det kommer også fram at «deres muligheter for å påvirke arbeidet i skolen er avhengig av rektors lederstrategi og hvordan rektor utformer deres jobb» (Lillejord & Børte, 2018, s. 49). De politiske forventningene som formuleres i stortingsmeldinger gjenspeiler ikke nødvendigvis praksis i skolers lederteam. Det er likevel blitt en mer utbredt måte å organisere ledelse på i norsk skole, at lederteam med mellomledere og rektor sammen deler ansvar og oppgaver, framfor den enerådende rektoren styrer alene (Abrahamsen & Aas, 2019).

Peter Gronn og James Spillane har begge forsket på skrevet om distribuert ledelse, og er ofte sitert i denne sammenheng. Abrahamsen og Aas viser til at Gronn «beskriver distribuert ledelse som en helhetlig samordning av handlinger av folk som jobber sammen for et resultat som er større enn summen av enkelthandlinger (Abrahamsen og Aas, 2019, s. 66). De trekker også fram at Gronn argumenterer for at rektor både må distribuere ledelse, men også ha en rolle som sterk og inspirerende leder. Videre viser Abrahamsen og Aas (2019) til Spillane som gjennom studier mener å kunne påvise at ledelse inkluderer mer enn kun rektors handlinger. I Spillanes perspektiv på distribuert ledelse skjer endring i en organisasjon ved at flere deltar, og ikke fortrinnsvis som følge av rektors ledelse. Spillane argumenterer for at ledelse bør være både situert og distribuert. Distribuert ledelse skjer gjennom et samspill mellom flere enn de formelle lederne i organisasjonen, og at uformelle ledere også kan utøve ledelse i organisasjonen. De uformelle lederne kaller Spillane for følgere. I min studie kan både lærere og miljøarbeidere typisk være følgere som i gitte situasjoner utøver ledelseshandlinger, fordi det er hensiktsmessig i situasjonen. At ledelse er situert forklarer Spillane med at situasjonen vil være avgjørende for når det er hensiktsmessig at ulike aktører utøver ledelseshandlinger (Spillane, 2008, s. 142-150). Videre argumenterer Spillane at ledelse utformes i interaksjonen mellom ledere, følgere og situasjonen. En lærer og en miljøarbeider vil i en slik forståelse i mange situasjoner være likestilte aktører som rektor og avdelingsleder i skolens fraværarbeid, og har innflytelse på hvordan arbeidet utøves og utvikles. Spillane bruker også begrepet koordinert ledelse, og viser da til ledelsespraksis der visse handlinger utføres etter hverandre av flere og er gjensidig avhengige av hverandre. I oppgaven vil jeg bruke teori om distribuert ledelse til å drøfte hvordan skolene fordeler oppgaver og koordinerer av arbeidet med fravær og overgang.

3.3 Profesjonelle læringsfellesskap

Profesjonsfellesskap eller profesjonelle læringsfellesskap er et godt innarbeidet begrep i den norske konteksten. Blant annet finner vi det grundig omtalt i læreplanens overordnede del under Prinsipper for skolens praksis; Profesjonsfellesskap og skoleutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2020). Ifølge Abrahamsen og Aas (2019) bygger profesjonelle læringsfellesskap på en idé basert på selvutvikling av det profesjonelle miljøet på arbeidsplassen (Abrahamsen & Aas, 2019, s 77). Blant annet gjennom refleksjon, samarbeid og gruppelæring skapes ansvar for utvikling av eget arbeidsmiljø. I et godt fungerende profesjonsfellesskap deles kunnskap og erfaring, og man utvikler kunnskap og praksis sammen. Stoll og Louis (2007) har skrevet om «Professional Learning Communities» og Aas og Vennebo (2021) har tatt for seg framveksten av begrepet profesjonelle læringsfellesskap i boka «Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen». Det synes å være en enighet internasjonalt om at begrepet profesjonelle læringsfellesskap omfatter en gruppe som innenfor en virksomhet deler og kritisk gransker egen praksis [...] gjennom en utviklingsorientert prosess (Aas & Vennebo, 2021, s. 14). I analyse og drøfting vil det være relevant å se om det er funn som peker på hvordan profesjonsfellesskapene på de to skolene løser sitt arbeid med fravær og overgang. Jeg vil også se etter funn som gir informasjon om hvordan skolene utvikler og deler kunnskap om fraværarbeid og overganger mellom skoleslagene. I denne sammenhengen er begrepet taus kunnskap aktuelt, den kunnskapen noen aktører i organisasjonen har uten at man greier å sette ord på den (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 349). En mer eksplisitt praksis vil være viktig for å sette ord på og reflektere over kvaliteten på arbeidet, både det som utøves av skolens interne aktører, men også i samhandlingen med eksterne aktører i det tverrprofesjonelle samarbeidet. Jacobsen og Thorsvik (2019) skriver at den eksplisitte kunnskapen står i kontrast til den tause kunnskapen, og at erfaringer og forhold da settes ord på av ansatte i diskusjoner knyttet til utfordringer og muligheter i arbeidsoppgaver de står i. De skriver videre at en viktig forutsetning for å utvikle lærende organisasjoner kan være at den tause kunnskapen gjøres uttalt og dermed tilgjengelig for flere. Eksplisitt kunnskap vil ofte bli skriftliggjort og satt i system gjennom strukturer og rutiner (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 350). I analysen av data vil jeg se etter funn som sier noe om taus eller eksplisitt kunnskap blant aktørene, eksempelvis om det er funn som viser at taus kunnskap om fraværarbeid eller overgang er uttalt og bidrar til felles forståelse og praksis på skolene.

I forbindelse med taus og eksplisitt kunnskap kan teorier om situert læring være relevant (Lave & Wenger, 2003). Lave og Wenger (2003) argumenterer for at læring ikke er en individuell prosess og at den må settes i sammenheng med den kontekst vi deltar i og har erfaringer fra. Videre argumenteres det for at læring i organisasjoner og profesjonsfelleskap er uten begynnelse eller slutt, men er mer som en pågående prosess. Utvikling av praksis og læring i skolen som organisasjon kan både være intendert og kan utvikle seg uten at den er planlagt (Lave & Wenger, 2003). Funn som sier noe om hvordan skolene har utviklet sin praksis i arbeidet med fravær og overgang, enten planlagt eller ikke planlagt, kan drøftes i lys av et situert perspektiv på både læring og ledelse.

3.4 Profesjonelt arbeid i grensesoner

Jensen (2018) skiver om skoleutvikling på tvers av virksomheter i sin bok «Profesjonelt arbeid i grensesoner». Det er flere aktører enn skolens ledelse og lærere som involveres i arbeidet med fravær og overgang, og dette arbeidet kan belyses med det Jensen kaller «arbeid i grensesoner». Eksempler på andre aktører vil i denne sammenheng være helsesykepleiere, psykologer i kommunen eller i barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), rådgivere fra PPT, leger med flere. De ulike aktørene vil kunne ha noe ulikt utgangspunkt og perspektiv på de utfordringene som må løses knyttet til å sikre elevers tilstedeværelse på skolen, og dette kan føre til uenighet og spenninger i samarbeidet. De ulike aktørene representerer ulike profesjoner, som med sin bakgrunn ofte vil kunne ha en annen forståelse av utfordringer og hvilke tiltak som bør settes inn. For rektor vil dette kunne oppleves som mer utfordrende enn om alle involverte aktører hadde skolens perspektiv. Samtidig vil aktørene og organisasjonene de er en del av, oppnå ny kunnskap gjennom læring i grensesonesamarbeidet. Jeg vil i drøftingen se på funn i lys av grensesoner og kryssing av grensesoner.

3.5 Strategi som praksis

Videre tar jeg i bruk teori om strategi som praksis (Carter et al, 2008, s. 83-96), der man ser på hvordan ulik praksis iverksettes for å oppnå noe uten at dette er en uttalt eller nedfelt strategi. Dette kan for eksempel være en skoles praksis for å bidra til elevers nærvær på skolen eller for å sikre en god overgang til videregående skole. Lærere, grupper av lærere, og/eller ledelsen kan sette inn tiltak eller utøve handlinger for å sikre elevers tilstedeværelse på skolen, uten at dette er formulert som en eksplisitt strategi. Skedsmo og Gunnulfsen (2018, s. 61), skriver at de i tråd med Carter anser at man kan avdekke om handlinger er strategiske, ved å undersøke hva som er handlingers hensikt og logikk. Avhengig av situasjonen og hvilke

personer som er til stede, kan handlingene som praktiseres variere. Dette kan også være et uttrykk for at det er parallelle strategier på skolen. Skedsmo og Gunnulfsen skriver videre: «Strategiene trenger ikke være eksplisitt formulert, men de kan like fullt være en del av skolens strategiske arbeid» (2018, s. 61). Jeg vil bruke teori om strategi som praksis til å belyse skolens strategier og hvordan de har blitt til.

3.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert både overordnede teoretiske perspektiver for masterprosjektet og viktige konkrete perspektiver til dataanalysen som er distribuert ledelse, situert læring i profesjonsfellesskapet, arbeid i grensesoner mellom ulike profesjoner og strategi som praksis.

4.0 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg presentere oppgavens forskningsdesign, metoder for datainnsamlingen og presentere utvalget av informanter. Jeg beskriver også tilnærmingen for analyse av data og avslutningsvis kommer jeg inn på datakvalitet, validitet og reliabilitet.

4.1 Forskningsdesign

Jeg har et valgt et kvalitativt forskningsdesign, da jeg har som mål å finne ut hva slags forståelse informantene har av fenomenet jeg studerer (Creswell & Creswell, 2018). I dette prosjektet ønsker jeg å frembringe kunnskap om praksis knyttet til samarbeid om fraværs- og overgangsarbeid i skolen. Kvalitative undersøkelser av aktører som er involvert i dette samarbeidet, vil kunne gi kunnskap om gode systemer og praksiser. I et kvalitativt forskningsintervju ønsker vi å frembringe kunnskap som er utprøvd (Kvale og Brinkmann, 2021). Kvale og Brinkmann skriver: «Når forskningsspørsmålet kan formuleres ved hjelp av det lille ordet hvordan, er det med stor sannsynlighet relevant å foreta kvalitative intervjuer» (2021, s.135). Jeg vurderer at det kvalitative intervjuet egner seg godt til å besvare forskningsspørsmålene mine, som er «hvordan-spørsmål» med fokus på å undersøke hvordan det samarbeides i skolen om elevers fravær og overgang, og hvordan kunnskap og erfaring utvikles og deles. Som jeg viste til i litteraturgjennomgangen i kapittel 2, er det lite forskning på dette. Kvalitativ forskning egner seg godt når det er lite forskning på et område for å forstå sentrale aspekter rundt et fenomen og hva som er aktuelt å utforske videre. Det som kommer fram i et kvalitativt intervju med eksempelvis en rektor eller en ledergruppe, vil gi viktig dybdekunnskap som kan gi grunnlag for hva som kan undersøkes videre i større omfang i en kvantitativ undersøkelse.

Jeg har videre valgt å gjennomføre prosjektet som en casestudie, der jeg har innhentet data fra aktører knyttet til to analyseenheter. Samtalebaserte dybdeintervjuer er en mye brukt metode i casestudier, og er viktig for å sikre datarikdom (Andersen, 2013, s. 119). Andersen (2013) beskriver case som «intensive studier av en eller noen få enheter». Han skriver videre at case blant annet kan være organisasjoner, en handling eller en prosedyre (Andersen, 2013, s. 23). I følge Yin (2014) vil en casestudie kunne undersøke et samtidfenomen i dybden i en virkelig kontekst, og spesielt når grensene mellom fenomen og kontekst muligvis ikke er tydelige. Et casestudium vil kunne gi oss relevant og viktig innsikt for å forstå et fenomen fra praksis. (Yin, 2014, s. 16). Fenomenet skolefravær er uløselig knyttet til konteksten skolen virker i, det er vanskelig å skille fenomenet fra konteksten skolene virker i. Ved å innhente tykke og

praksisnære beskrivelser fra aktører på utvalgte skoler slik jeg gjør i casestudien av disse to skolene, vil funnene kunne være interessante fordi de går i dybden og vil være mulig å relatere seg til for andre som jobber i en lignende kontekst. De vil ha knagger å henge det på fordi det går i detalj og gir mer informasjon enn for eksempel en kvantitativ undersøkelse kan gjøre. En kvantitativ undersøkelse kan være overbevisende på det vis at den kan vise til tall og fakta om et fenomen, men vil likevel i liten grad gi dypere innsikt om praksis. For andre skoleledere vil de praksisnære og tykke beskrivelsene være lettere å omsette til egen praksis.

Et casestudium kan ha kun én analyseenhet, men også to eller flere. De kalles da en flercasestudie, eller om det bare er to som i mitt prosjekt et «two-case» design (Yin, 2014, s. 26). Yin skriver at selv om en enkeltcasestudie kan gi verdifull innsikt, vil et design med flere analyseenheter sannsynligvis være sterkere. Selv et to-casedesign vil være en god målsetning, sammenlignet med en enkeltcasestudie, fordi det blir mindre sårbart, ifølge Yin (2014, s. 26 og s. 63). Med to case vil man eksempelvis ha mulighet for gjentakelse i funn, og analyse av data fra to caser vil stå sterkere enn fra en enkeltstudie (Yin, 2014, s. 64). Ved å bruke to eller flere analyseenheter vil det også være mulig å sammenlikne disse (Grønmo, 2016, s.124). En casestudie med to eller flere caser, kan også være egnet i komparative studier der man vanligvis velger enhetene strategisk. Enhetene kan velges ut i fra likhet eller ulikhet, slik at enten likhet eller ulikhet kan være med å forklare årsaksforhold for funn (Grønmo, 2016, s. 404). I mitt masterprosjekt med to analyseenheter vil jeg kunne sammenligne funn fra skolene, og om noe er likt vil det gjøre at funnet tydeliggjøres fordi det forekommer på begge skoler. Om det er ulike funn på det samme, eksempelvis i hvordan miljøarbeidere brukes i arbeidet med skolefravær, vil dette også gjøre funnet tydeligere eller mer interessant fordi det står i kontrast til funnet på den andre skolen. Med kun én analyseenhet vil et funn kunne framstå mindre interessant, om man ikke har noe annet å sammenligne det med. Vi får mer kunnskap ved å ha to caser, og vi forstår de to casene bedre i lys av hverandre.

4.2 Datainnsamling

Jeg har innhentet data ved hjelp av kvalitativ metode med det Kvale og Brinkmann (2021) kaller et semistrukturert intervju. Spørsmålene var utarbeidet i forkant i en intervjuguide, og var utgangspunkt for begge intervjuer. I det semistrukturerte intervjuet kan vi likevel stille oppfølgingsspørsmål, noe som bidrar til dybde med detaljerte og tykke beskrivelser. Det er også viktig i et intervju og nettopp lytte til det som kommer fram og stille utdypende spørsmål til det som blir sagt. På den måten må vi som intervjuere være åpne for hva som kommer og kan ikke vite i forkant hvilken retning intervjuet vil ta. De aktuelle informantene er

skoleledere som alle har ansvar for og godt kjennskap til fraværs- og overgangsarbeidet ved skolene. Intervjuene ble gjennomført som gruppeintervju med rektor og avdelingsleder/rådgiver på den ene skolen, og rektor, assisterende rektor og rådgiver på den andre skolen. Da vi tok kontakt med skolene for å avtale intervjuet, var det åpent om intervjuet skulle være med aktører fra ledelsen enkeltvis eller som gruppe. På begge skoler ønsket de å ha intervjuet sammen, fordi de jobber tett sammen i dette arbeidet og at det derfor ga mest mening å intervjues som gruppe. Et gruppeintervju har som formål å «få fram et mangfold av synspunkter, vurderinger og kreative assosiasjoner om bestemte, forholdsvise avgrensede tema» (Grønmo, 2016, s. 167). Videre skriver Grønmo (2016) at en side ved gruppeintervju er dynamikken samtalen kan gi. Dette forutsetter at det er god kommunikasjon mellom gruppemedlemmene, at alle er aktive og at ingen blir for dominerende (Grønmo, 2016). Våre informanter kjenner hverandre godt og har selv ønsket å bli intervjuet sammen fordi de jobber tett sammen om skolefravær og overgang. Dette kan være et godt utgangspunkt for trygghet i gruppa slik at de vil snakke åpent. Det er alltid en mulighet for at noen vil snakke mer enn andre og eventuelt dominere samtalen, men det kan også ha den effekten at de utfyller hverandre og husker bedre sammen.

I casestudien har jeg også flettet inn informasjon fra nettsider etc. med ulike opplysninger som gir meg bakgrunnsinformasjon om skolene. Hovedmaterialet mitt vil likevel bestå av intervjudataene.

4.2.1 Forberedelser

Høsten 2022 gjennomførte jeg et pilotintervju som forberedelse til masterprosjektet. Intervjuet var med en ungdomsskolerektor i en kommune i Innlandet fylke. I pilotintervjuet fikk jeg prøvd ut opptaksappen, transkribering av lydfilen samt analyse av datamaterialet. Dette var en nyttig erfaring å ha med seg da jeg skulle gjennomføre intervjuene i masterprosjektet. Jeg hadde samme tema og problemstilling for piloten, og i pilotintervjuet tok jeg utgangspunkt i intervjuguiden som ble utviklet for ProAct-prosjektet. Jeg tilpasset denne noe ved å endre og legge til konkrete spørsmål for å belyse aspekter knyttet til forskningsspørsmålene mine. Intervjuguiden var i utgangspunktet nokså omfattende, og jeg erfarte i piloten at det ikke var mulig å bruke alle. Intervjuguiden (vedlegg 1) vi brukte på skolene var i store trekk den samme som den jeg brukte i pilotintervjuet, med enkelte endringer. I forkant av intervjuene jeg gjennomførte i samarbeid med Guri Skedsmo, som leder ProAct-prosjektet, hadde vi valgt ut de spørsmålene vi ville prioritere.

4.2.2 Gjennomføring

I forkant av intervjuet fikk informantene tilsendt et informasjonsskriv om forskningsprosjektet ProAct, og samtykkeskjemaet til datainnsamlingen (vedlegg 2 og 3).

Gruppeintervjuene varte henholdsvis 1,5 time og 1 time. Intervjuet på den ene skolen ble en halv time kortere en avtalt fordi rektor måtte i et annet møte, og det ble gjennomført et kortere oppfølgingsintervju på under en halvtime med kun rektor. Intervjuene foregikk på de respektive skolene, med unntak av oppfølgingsintervjuet. Dette var planlagt som et onlineintervju, men da rektor hadde tekniske utfordringer med lyd på PC, ble det gjennomført på telefon i stedet.

Intervjuene ble tatt opp ved bruk av Diktafonappen og sendt til transkribering til Semantix, som er et transkriberingsfirma som har databehandlingsavtale med Universitetet i Oslo. For sikkerhets skyld tok jeg også opptak og brukte Diktafon-appen jeg har tilgang på som student ved UiO, med lagring i Nettskjema.no.

Guri Skedsmo ledet intervjuet, mens jeg supplerte med spørsmål utover i intervjuet. Det var avtalt i forkant at vi skulle gjøre det slik, og det fungerte fint. Siden Guri i hovedsak ledet samtalen, fikk jeg større mulighet til å notere underveis og kunne være oppmerksom på hva vi eventuelt ikke kom innom av spørsmål og temaer. Informantene snakket åpent og utfyllende med utgangspunkt i spørsmålene de fikk. Alle bidro inn, selv om vi så at rektor var den som snakket mest på begge skoler.

Rett i etterkant av intervjuene hadde jeg en oppsummerende samtale med Guri Skedsmo, der vi reflekterte over intervjuet. Vi drøftet blant annet hvilke funn som kunne være aktuelle fra intervjuet, knyttet til forskningsspørsmålene. I løpet av intervjuet gjorde jeg en del notater, som jeg leste gjennom rett etter intervjuet. Da jeg lyttet til opptaket kort tid etter intervjuet, supplerte jeg disse notatene noe. Jeg noterte meg også ting jeg mente var sentrale, med tanke på det jeg ønsket å undersøke. Notatene var viktige for å danne og bearbeide inntrykk fra intervjuene.

4.2.3 Utvalg av skoler og informanter

Analyseenhetene er to ungdomsskoler, som er knyttet til forskningsprosjektet ProAct. De videregående skolene i prosjektet er valgt ut etter visse kriterier med bakgrunn i informasjon om skolene fra skoleeier. Kriteriet for utvelgelse av de videregående skolene i ProAct, var at det allerede skulle være skoler med allerede lovende og pågående arbeid knyttet til fravær-

og overgangsarbeid. Ungdomsskolene i prosjektet ble valgt ut i samarbeid med ledelsen på de videregående skolene og regnes som hovedavgivere av elever til de videregående skolene. Skolene er anonymisert og har i oppgaven fått de fiktive navnene Høyåsen skole og Furulia skole.

Tabell 1:

Oversikt over informantene på Høyåsen og Furulia ungdomsskoler				
	Arbeidssted	Stilling	Utdanning	Erfaring
1	Høyåsen skole	Rektor	Lærerutdanning Skolelederutdanning	Lærer Skoleleder i barneskole og ungdomsskole
2	Høyåsen skole	Assisterende rektor	Lærerutdanning Veilederutdanning Skolelederutdanning	Lærer Avdelingsleder
3	Høyåsen skole	Rådgiver	Barnevernspedagogikk Karriereveiledning	Barnevernspedagog Rådgiver
4	Furulia skole	Rektor	Lærerutdanning Karriereveiledning Lederutdanning	Lærer Rådgiver Rektor
5	Furulia skole	Avdelingsleder/ rådgiver	Lærerutdanning Karriereveiledning	Lærer Avdelingsleder Rådgiver

4.3 Bearbeiding og analyse av datamaterialet

Grønmo (2016, s. 266) skriver at i kvalitative studier er datamaterialet som regel omfattende, komplekst og uoversiktlig. Det vil være nødvendig å forenkle og sammenfatte innholdet for at det skal bli lettere å få oversikt over sentrale og viktige tendenser i materialet og for å oppdage generelle og typiske mønstre. Å kode materialet blir da en viktig framgangsmåte for å oppnå nødvendig forenkling og sammenfatning av innholdet i datamaterialet. Videre kan man utvikle kategorier for fenomener i datamaterialet med visse felles egenskaper (Grønmo, 2016, s. 268). Kvale og Brinkmann (2021, s. 232) skriver at det er viktig å oppnå rike beskrivelser av fenomenene som skal kodes eller kategoriseres. Videre bruker de begrepet meningsfortetting om å forkorte uttalelsene i et intervju til kortere formuleringer, og «lange setninger komprimeres til kortere, hvor den umiddelbare mening i det som er sagt, gjengis med få ord» (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 232). Da jeg mottok det transkriberte og

anonymiserte materialet fra Guri Skedsmo, leste jeg i første fase gjennom materialet og noterte i margen funn som var relevante for forskningsspørsmålene. Jeg leste også gjennom notatene jeg skrev under og i etterkant av intervjuet. I neste fase foretok jeg en enkel kategorisering der jeg lette mer systematisk etter svar på forskningsspørsmålene mine i teksten. Jeg markerte med tall i margen der jeg fant data som var relatert til de ulike spørsmålene, og skrev et første utkast til tekst der jeg gjorde utvalg i datamaterialet med relevante funn. For å samle og sammenligne funnene i en oversikt utarbeidet jeg en tabell der skolene ble satt opp ved siden av hverandre. Tabellen brukte jeg som et arbeidsverktøy i prosessen med både analyse og drøfting, for å samle, skape oversikt og sammenligne funnene fra de to skolene. I det videre arbeidet med å bearbeide teksten i empirikapitlet brukte jeg tabellen aktivt. I tabellen meningsfortettet jeg funnene ved å komprimere lenger utsagn til kortere setninger, og jeg kategoriserte også funnene relatert til forskningsspørsmålene mine. Kategoriene jeg valgte var skolens organisering av arbeidet gjennom rutiner og strategier for arbeidet, overgang mellom skoleslagene og hvordan kunnskap om arbeidet utvikles og deles. Disse kategoriene har jeg brukt i overskriftene i kapittel 5 og 6 der jeg presenterer data og drøfter funn i lys av teori.

4.4 Studiens troverdighet

I det følgende vil jeg forklare og drøfte begrepene generaliserbarhet, validitet og reliabilitet relatert til den gjennomførte studien.

4.4.1 Generaliserbarhet

Generelt vil det hevdes at funn fra casestudier ikke kan generaliseres, fordi grunnlaget for funn baserer seg på et lite antall informanter/intervjuer. Kvalitative intervju vil på sin side ha en kvalitet i de tykke og detaljerte beskrivelsene, som vil kunne ha overføringsverdi og være relevante for andre som jobber i en lignende kontekst. Dersom undersøkelsene avdekker funn med lovende praksis på området, kan dette ha verdi for skoleledere og andre ansatte i lignende kontekst (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 337).

4.4.2 Validitet

Validitet, eller gyldighet, i kvalitative undersøkelser har å gjøre med om metodene som er valgt egner seg til å undersøke det de skal og om de egner seg til å belyse forskningsspørsmålene (Grønmo, 2016; Kvale og Brinkmann, 2021). Videre kan validiteten ivaretas bedre ved at man i arbeidet med datainnhenting er oppmerksom på faktorer som kan true validitet. En trussel mot validitet i studien kan være det Grønmo (2016) beskriver

som refleksivitet, som vil si at det kan finne sted en vekselvirkning mellom forsker og forskningsarbeidet ved at egen erfaring og forkunnskap kan gjøre at resultatene preges av egne antakelser og forestillinger. Da jeg selv har jobbet som skoleleder og i dag også jobber tett på skolene i egen kommune, identifiserer jeg meg lett med informantene. Hvis forkunnskapen i stor grad er knyttet til egen erfaring bør man være oppmerksom på dette, og det vil være hensiktsmessig å veie opp for dette ved å etablere en relevant faglig innsikt (Andersen, 2013, s. 127). Dette har jeg prøvd å gjøre ved utvide min forkunnskap gjennom mer enn egne erfaringer. Data og funn ble også drøftet flere ganger sammen med veileder Guri Skedsmo, som også var med på intervjuene. Vi diskuterte data og funn for felles inntrykksdannelse og for analyse av funn. At jeg har diskutert funn med veileder bidrar til å sikre validiteten i arbeidet mitt. En annen trussel vil kunne være det Grønmo kaller for selvpresentasjon (2016), eller «social desirability bias», der informantene svarer på en måte som de mener framstiller dem i et godt lys overfor forskeren. Å spørre utdypende og oppklarende underveis kan bidra som en motvekt til dette (Grønmo, 2016, s. 173). Dette var noe vi brukte aktivt i intervjusituasjonen.

Planlegging av intervjuet og spørsmålene er også viktig for å sikre validitet. Spørsmålene i intervjuguiden er utarbeidet i samarbeid med forskerne i ProAct, og vi gjennomgikk og bearbeidet disse i forkant. De samme spørsmålene ble brukt som utgangspunkt i begge intervjuene.

4.4.3 Reliabilitet

Reliabiliteten i en intervjustudie vil være avhengig av intervjukvaliteten. Intervjuguiden vil for det første bidra til dette, der informantene forteller med utgangspunkt i de samme spørsmålene om fenomenet som undersøkes. Jeg har to intervjuer med i studien, til sammen cirka tre timer med data. Dette vurderer jeg som en overkommelig datamengde, som jeg har hatt anledning til å gå grundig inn i analysen. Dersom jeg hadde valgt å inkludere flere intervjuer i studien og derav fått en større datamengde, ville faren vært at jeg ikke hadde kapasitet til å gå grundig nok i inn i dataene innenfor rammene av en masteroppgave. I tillegg til grundighet i de ulike delene av prosessen, vil også åpenhet være viktig for å gi reliabilitet. Både intervjuguide og transkribert materiale bidrar til mulighet for etterprøvbarehet.

Siden masterprosjektet inngår i et større forskningsprosjekt kan dette likevel gjøre at funnene i større grad kan vurderes som valide sett i sammenheng med prosjektets funn fra de andre ungdomsskolene. Til sammen gjennomføres gruppeintervjuer på seks ungdomsskoler i tre

ulike fylker. Casestudier vil også ha en kvalitet i de tykke og detaljerte beskrivelsene, som vil kunne ha overføringsverdi og være relevante for andre som jobber i en lignende kontekst.

4.5 Forskningsetiske overveielser og personvern

I forbindelse med forskningsetiske overveielser er ifølge Kvale og Brinkmann (2021, s 102) disse områdene av betydning: informert samtykke, fortrolighet, konsekvens og forskerens rolle. ProAct-prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata AS (NSD). Informert samtykke er ivaretatt ved at informantene fikk tilsendt dette i forkant med informasjon om forskningsprosjektet, om lagring av data og ivaretagelse av personvern, og at de deretter ga sitt samtykke til å medvirke. Personvern og sikkerhet er ivaretatt ved at alle data lagres i trygg skylagring i henhold til UiOs retningslinjer, der kun prosjektleder og delprosjektledere i ProAct-prosjektet har tilgang på lydfilene i tillegg til transkribereren i Semantix, som har databehandlingsavtale med UiO. I transkripsjonene, analysene og tekstene er alle skoler, kommuner og informanter anonymisert. Rutiner og prosedyrer når det gjelder personvern og datasikkerhet i ProAct-prosjektet er beskrevet i en egen plan for Data Management i henhold til retningslinjene til Science Europe (2018). Spørsmålene i intervjuene vurderes å være av en slik karakter at risikoen for å påføre informantene negativ konsekvens eller skade anses som liten. Det inngår ikke personlige spørsmål i intervjuguiden, kun spørsmål relatert til deres profesjonelle praksis som aktører i skolen de jobber på. Når det gjelder forskerens rolle, rollen som intervjuer, er det viktig å være bevisst asymmetrien som ligger i en intervjusituasjon. Som intervjuer må man søke å skape en trygg atmosfære der informantene snakker fritt (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 35), samtidig som man må ha en distanse som gjør at man ikke påvirker informanter i sine svar. I forbindelse med intervjuene ble det vektlagt å skape en relasjon i forkant. Informantene var godt informert om prosjektet og intervjuet gjennom det de fikk tilsendt på forhånd, og det ble også opprettet telefonkontakt med rektor før intervjuet. I begge intervjuene ga informantene uttrykk for at opplevde det nyttig å reflektere sammen om temaet.

4.6 Bruk av egne arbeid i masteroppgaven

Deler av teksten, primært kapittel 2 om tidligere forskning, kapittel 3 om teoretiske perspektiver og kapittel 4 om metode, har jeg innlevert som deler av arbeidskrav og eksamen i UTLED 4302 og 4303. Teksten er såpass grundig bearbeidet og videreutviklet i etterkant, at det likevel ikke har vært naturlig å sette inn referanse til eget arbeid fortløpende i teksten. Dette valget er drøftet og tatt i samråd med min veileder

5.0 Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenterer jeg dataene som er innhentet på to ungdomsskoler i to ulike kommuner i Viken fylkeskommune, og som baserer seg på gruppeintervjuer med utvalgte aktører fra ledelsen på skolen. I tråd med kvalitative casestudier som forskningsdesign, presenteres de to caseenhetene som tykke og virkelighetsnære beskrivelser av hvordan ungdomsskolene jobber for å møte elever med utfordringer knyttet til fravær og organisere overgangsarbeidet fra barneskolen og til videregående skole.

5.1 Høyåsen skole

Ungdomsskolen ligger i en stor nabokommune til Oslo i Viken fylke. Skolen ligger noen kilometer utenfor sentrum i kommunen, i et område med blandet bebyggelse fra jordbrukseiendommer og villabebyggelse til noe blokkbebyggelse. Skolen har i overkant av 300 elever med fire klasser på hvert trinn. De har, ifølge statistikkbanken på Utdanningsdirektoratets sider (Utdanningsdirektoratet, u.å.), ligget på en lærertetthet¹ på cirka 20 i noen år, for så øke noe for skoleåret 2022-23. Høyåsen skole har over flere år ligget cirka på nasjonalt snitt for grunnskolepoeng.

Skolens ledelse og administrasjon består av rektor, assisterende rektor og undervisningsinspektør, samt sosialpedagogisk rådgiver og en merkantilt ansatt. I intervjuet deltok rektor, assisterende rektor og sosialpedagogisk rådgiver.

Skolen har også en kommunalt ansatt helsesykepleier som har tilstedeværelse på skolen fire hele dager i uka.

5.1.1 Skolens organisering: rutiner og strategier

Skolen har et team for hvert årstrinn, som består av kontaktlærere og en miljøarbeider. De har også en ekstra miljøarbeider som jobber på tvers av trinnene. Hvert trinnteam møtes hver morgen til en halv times møte der dagen gjennomgås i fellesskap, blant annet hvordan ulike elevers behov skal ivaretas best mulig denne dagen. Alle lærere er kontaktlærere og elevene de er kontaktlærer for, er fordelt i flere klasser. Lærerne kjenner dermed elevene godt på tvers av klassene. Denne møtearenaen løftes spesifikt fram av rektor som svært sentral for

¹ Tallet for lærertetthet er et gjennomsnittstall for antall elever per lærer. Nasjonalt krav til lærertetthet for ungdomstrinnet er maks 20 elever per lærer.

oppfølgingen av enkeltelever. På spørsmål om hvordan de jobber for at elevene deres skal fullføre ungdomsskolen, viser rektor til strukturen de har lagt opp med trinnteamene:

... og jeg tror at den strukturen vi har lagt til rette for er veldig med på å skape gode relasjoner på skolen, og et veldig tett samarbeid mellom lærerne, et ordentlig team, som er gjensidig avhengig av hverandre for å lykkes [...] ..dagen starter med at alle sitter i hvert sitt team, og ser på «Hvem er her? Hvem er ikke her? Er det noen hull som må dekkes? Er det noe vi må flytte på, som gjør det uforutsigbart for de elevene vi har?». For vi har etter hvert veldig mange elever i norsk grunnskole som man må ta særskilt hensyn til. De har jo alle slags sykdommer du kan komme på, alle slags diagnoser [...] Alle er jo i en klasse, og skal igjennom samme kvern. Så vi er helt avhengige av at det er en god informasjonsflyt, og et tett samarbeid mellom alle kolleger (rektor, Høyåsen skole).

Rådgiver legger vekt på at teammøtene hver morgen bidrar til at de som jobber sammen kjenner hverandre godt. De kommuniserer hyppig om elevenes behov for tilrettelegging knyttet til det konkrete opplegget som skal finne sted i løpet av skoledagen, og han understreker betydningen av at det gjøres daglige vurderinger knyttet til behovene i elevgruppa. Modellen med at alle lærere er kontaktlærere gjør at de har flere å drøfte og gjøre vurderinger sammen med, og blir ikke sittende alene med vurderinger rundt elever eller grupper. Dette pekes på som viktig for å fange opp signaler tidlig blant annet når det gjelder fravær, «at det ikke er noen som går under radaren her».

I tillegg til hyppige møter og mange kontaktlærere, er miljøarbeideren som jobber på trinnet viktig for de elevene som av ulike årsaker har utfordringer med å komme seg på skolen. Miljøarbeideren beskrives som en del av voksteamet på trinnet, de er med på alle trinnmøter og i andre samarbeidsmøter knyttet til enkeltelever.

I disse elevbaserte teamene har vi en som koordinerer spesialundervisning, og ikke minst en miljøarbeider knytta til. Det er ofte miljøarbeideren som er den som møter de mest sårbare elevene hver dag. De som kvier seg for å komme, de som har det vanskelig hjemme, der det er foreldre som ikke har det optimalt – alle disse er det miljøarbeiderne som er i førstelinje på (rektor, Høyåsen skole).

I tillegg til morgenmøtene har trinnet et lenger møte hver mandag. Videre har ledelsen ukentlige møter med trinnlederne som leder trinnmøtene, og de har også en ukentlig tverrprofesjonell møtearena for å drøfte bekymringer, inkludert fravær. Det sistnevnte møtet ledes av assisterende rektor og rådgiver deltar også. I dette møtet deltar de ansvarlige for

spesialundervisning på trinnet, miljøarbeiderne og dessuten helsesykepleier og rådgiver fra pedagogisk-psykologisk tjeneste. Informantene forteller at elever med bekymringsfullt fravær ofte drøftes i dette møtet.

Rektor løfter flere ganger fram teamstrukturen og de daglige teammøtene som det som danner grunnlaget for oppfølgingen av enkeltelever. Kontaktlærerne har den daglige oppfølgingen av fravær, og alt såkalt normalt fravær håndteres av dem. Det kommer også fram at ledelsen er tett på oppfølgingen av fravær. De legger for det første vekt på at fraværshåndteringen utføres grundig. Alle permisjoner innvilges av rektor, også om det kun er for én dag. Videre kobler kontaktlærer ledelsen på med en gang de opplever grunn til bekymring for fravær. Skolen har lagt lista lavt for å definere fravær som bekymringsfullt. De har en praksis på at det tas kontakt med foreldre om fraværet overstiger ti prosent, som er grensen for fravær på videregående. Det tas også kontakt før fraværet kommer på ti prosent, dersom de ser et mønster i fraværet som gir grunn til bekymring. Det kan f.eks. være at en elev flere ganger er borte på samme dag, i det samme faget eller lignende. På møtet om fravær med foreldrene, deltar rådgiver sammen med kontaktlærer. Tett foreldresamarbeid og rask involvering av hjemmene vektlegges på Høyåsen skole. Å bruke alle lærere som kontaktlærere er også begrunnet med at det muliggjør en slik tett kontakt med foreldrene. Praksisen med tidlig involvering av foreldrene pekes på som viktig for at saker på skolen ikke eskaleres unødvendig. Rådgiver forklarer at det er lav terskel for samarbeidsmøter der kontaktlærer, miljøarbeider og rådgiver drøfter med foreldre og eleven hva som kan være årsak til fravær og hvilke tiltak som kan settes inn. Rektor sier det slik:

Er det kompliserte saker, går de aldri inn i dem alene. Vi (ledelsen) blir kobla på umiddelbart når det er snakk om fravær. Vi blir kobla på med en gang vi er urolige [...] Med en gang det er urovekkende, innkaller vi foreldrene. Da er vi enda på lavt nivå. Da er rådgiver med og forklarer konsekvensen av hva dette kan bli [...] med overgang til videregående (rektor, Høyåsen skole).

Ifølge rådgiver er det noen ganger tilstrekkelig med disse møtene med elever og foresatte for å understreke betydningen av tilstedeværelse. Dersom det ikke blir noen endring, registreres det som bekymringsfullt fravær og blir tatt opp i kommunens fraværsteam. Skolen har et møte med dette fraværsteamet hver sjettede uke. Der drøftes saker man begynner å bli mer bekymret for og tiltak settes i gang. Noen av disse elevene henvises også til PP-tjenesten, hvis det er snakk om større behov for tilrettelegging.

Høyåsen skole har en innarbeidet struktur og rutiner for de ulike stegene i oppfølgingen av elevers fravær, og ansvaret for hvem som gjør hva er tydelig definert. Informantene forteller at de er tett på arbeidet med fravær og har klare forventninger til gjennomføringen, også i de fasene der lærere og miljøarbeidere har ansvaret for oppfølgingen.

Helsesykepleier er på skolen fire dager i uka og er en viktig samarbeidspartner for skolen, noe informantene løfter fram som positivt og som fungerer godt. De hadde ønsket at samarbeidet med andre aktører hadde fungert like bra og peker på at det hadde vært ønskelig at andre aktører, som f.eks. barnevernet, var mer til stede der skolehverdagen finner sted.

Og så flytter vi ingen av disse tjenestene inn i skolen. Vi blir ikke flere hender og hoder her, og jeg synes egentlig det er rart at vi har kommet så kort i den tenkingen, for vi har hatt helsesykepleier i skolen i – jeg vet ikke – 100 år? Som fungerer veldig bra, og som har et respektfullt samarbeid mellom skole og dem (rektor, Høyåsen skole).

Informantene på Høyåsen skole gir alle uttrykk for at de hadde ønsket mer fast og forpliktende tverrprofesjonelt samarbeid og støtte, i tillegg til det de har med helsesykepleier og PPT. Rektor forteller at hen har tatt opp og etterlyst at flere aktører kan ha faste dager på skolen, men har ikke lyktes med unntak av at PPT er hos dem fast én dag i uka.

Vi har «grini oss til» å få ha PP-tjenesten her en dag i uka. Vi har helsesykepleier her fire dager i uka, så hver torsdag har vi både møte med dem som har ansvaret for spesialundervisninga på trinn, miljøarbeiderne og dem, og da er det også vi mange ganger løfter opp disse barna. For det er som regel et symptom på mange ting, ikke sant, når elever begynner å ikke komme. Det er flere som er med og tenker da. Da har vi også de samarbeidsmøtene på torsdager, når de er her, så de drøfter det raskt. Det er heldigvis ikke noe ventetid på PP-tjenesten her (rektor, Høyåsen skole).

Samarbeid med andre etater i arbeidet med å sikre tilstedeværelse på skolen, beskrives som viktig. Informantene vurderer at barnevernet er en aktør som potensielt kunne nådd bedre ut til elever og foreldre, om de i større grad om de var til stede på skolene. Ved fast tilstedeværelse på skolen kunne de fått en mer veiledende funksjon enn de har i dag.

Du får ikke folk til å oppsøke barnevernet frivillig. Det er i hvert fall vanskelig. Det hadde vært annerledes om de var her, sånn som «Mona sykepleier». Tenk om de hadde vært her ... hvis de het Randi og var her hver dag, så ville det vært en helt annen tjeneste å oppsøke både for barn og foreldre (rektor, Høyåsen skole).

I intervjuet forteller informantene at det er gjort forsøk på å få flere aktører til å være mer tilstede på skolen.

Dette er jo forsøkt. Du (rådgiver om rektor) tok jo initiativ til å kalle inn ledere fra ulike etater her også, for å tenke på en mye mer ... At man tilbød å kanskje kunne være her en dag i uka eller noe sånt. Men det ble ikke noe av det (rådgiver, Høyåsen skole).

I kommunen er det et fraværsteam, som involveres i saker der elevers fravær er høyt over tid, og hvis fraværet vedvarer etter at skolen har iverksatt sine rutiner og tiltak. Det kommunale fraværsteamet orienteres av skolen i faste møter, der sakene drøftes med dem. Alle skoler i kommunen har faste møter med fraværsteamet, men skolene har likevel ikke samme praksis for å identifisere hvilke elever som skal drøftes. Mens Høyåsen har lagt seg på en grense på ti prosent, kan andre skoler ha andre grenser. Det finnes videre et nettverk for skolelederne i kommunen, der blant annet skolefravær drøftes og erfaringer deles. Fraværsteamet eller skolesjefen i kommunen, peker likevel ikke på noe som bedre praksis enn annen praksis. Informantene opplever at «alt er like greit». Det foreligger ingen felles kommunale retningslinjer for når fravær skal betraktes om høyt og bekymringsfullt, og heller ikke hvilke tiltak skolene skal iverksette for å følge opp elever som har høyt fravær. Høyåsen har som følge av dette utviklet sine egne rutiner for oppfølging av arbeidet med elevers fravær.

Ledelsen framstår som tro mot det kommunale systemet som innebærer å rapportere inn og drøfte fraværssaker, men det kommer også fram at de opplever at aktører utenfor skolen, som barnevern og psykologer, kommer sent inn og i liten grad bidrar med tiltak som gjør at de lykkes med de mest utfordrende sakene. Basert på skolens erfaringer i flere saker, har informantene begrenset tro på samarbeidende aktører som kun behandler elevene på andre arenaer enn skolen. Informantene opplever denne måten å jobbe på som isolert fra skolens arbeid og fra elevenes hverdag på skolen.

Jeg tror jo at vi som er nær barna faktisk uansett vil gjøre en større forskjell enn noen som sitter i et «tårn» utenfor skolen og venter på besøk. Jeg tror ikke på disse besøkene til psykolog med barn (rektor, Høyåsen skole).

Informantene forteller at deres erfaring er at eksterne aktører i liten grad er til støtte for skolen og eleven i en utfordrende skolehverdag. Andre aktører som er involvert i saker med elever som har utfordringer med å være på skolen, kan være barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), barnevern og en kommunal forebyggende tjeneste for psykisk behandling for elever. Skolen erfarer at både BUP og det kommunale psykiske helsetilbudet for elever har

lange ventelister, og når det gjelder barnevernet opplever de at foreldre har høy terskel for å ta kontakt. Assisterende rektor forklarer at det kan oppleves frustrerende for dem som jobber på skolen, at det er mange aktører inne bildet uten at de lykkes med å få elevene mer motiverte for skole. Til slutt er det ikke andre aktører enn skole igjen, men «vi er jo alltid her», sier assisterende rektor. Det er opprettet ulike team i kommunen til håndtering av spesifikke utfordringer, som mobbing, psykisk helse og fravær. Skolens erfaring er at disse teamene heller ikke lykkes med de tyngste sakene og at de kommer inn for sent.

Hadde man jobba forebyggende, så kanskje det ikke hadde havnet der, det hadde ikke blitt så tilspissa, så eskalert, så aktivert som disse få sakene er. Vi har det kommunale fraværsteamet inne på et par saker, men som jeg sa: De får det heller ikke til. Så det hadde vært bedre å jobba annerledes. Men det er et forsøk på brannslukking, det er det det blir (rektor, Høyåsen skole).

I intervjuet gjentas det flere ganger at skolen hadde ønsket mer tilstedeværelse fra samarbeidende aktører. Informantene opplever i noen saker å komme til kort innenfor rammene de har, og mener at andre aktører kunne bidratt mer aktivt der elevene er til hverdags. I tillegg til samarbeid med flere aktører, gjerne på skolen, kunne de tenkt seg et mer alternativt opplæringsmiljø. Det kunne være en alternativ base på skolen, der de drev mer helhetlig og praktisk opplæring for enkelte elevgrupper. Skolen har elever de opplever kommer på skolen fortrinnsvis for å være sammen med miljøarbeider, og som ikke håndterer å delta i ordinær undervisning. Når det gjelder å kunne møte de faktiske behovene i elevgruppa, er det informantenes vurdering at de har utilstrekkelige ressurser. De ønsker seg ressurser til å organisere et mer omfattende opplegg for flere elever som per i dag er mye borte fra skolen. Dette er elever informantene vurderer ville vært mer på skolen, om de ble møtt med et tilbud i en mer tilrettelagt base enn det skolen i dag kan tilby.

5.1.2 Organisering av overganger mellom skoleslagene

Overgangen fra barnetrinnet til ungdomstrinnet beskriver ledelsen på Høyåsen ungdomsskole som godt ivaretatt. Rektor sier at samarbeidsrutinene i kommunen er gode og at de starter tidlig på høsten i 7. klasse. Da identifiseres elever med store og sammensatte behov og det opprettes kontakt med de foresatte til disse elevene. Høyåsen ungdomsskole er en MOT-skole, og dette er noe de trekker fram som positivt i overgangsarbeidet mellom barnetrinn og ungdomstrinn. MOT er et opplegg som kommer fra idretten, men som brukes i flere skoler og kommuner. Høyåsen har i en del år vært MOT-skole og følger program for dette, som blant annet innebærer at de på systematiske måter jobber med elevene for å styrke robusthet, mental

helse, bevissthet og mot hos elevene. Det er også et mål med MOT- programmet å fremme trygge klassemiljø der alle blir inkludert (MOT Norge, u.å). Noen av elevene søker og blir valgt ut til å være Ungdom Med Mot – UMMere eller MOT-ungdommer. De får egen kursing i dette. Det er også egne kurs for voksne MOT-coacher som noen av de voksne på skolen har. MOT-elevene er med til barneskolene på våren og er også sammen med 8. klasse første skoledag og i begynnelsen av skoleåret, for å bidra til trygghet for de nye elevene både i overgangen og oppstarten. Informantene opplever at MOT-opplegget fungerer godt og at det er et nyttig for skolen i det generelle arbeidet med å skape et godt læringsmiljø, og også helt spesifikt som et verktøy i overgangsarbeidet fra barneskole til ungdomsskole.

En utfordring knyttet til læringsmiljøet har for skolen over tid vært å sette sammen gode læringsgrupper. De har tidligere samarbeidet med barneskolene som kjenner elevene om lage klassene, men har likevel erfart at sammensetningen av gruppene ikke har blitt som de har ønsket. Med bakgrunn i denne utfordringen har Høyåsen prøvd ut en ny praksis, som innebærer at de endelige klassene ikke blir satt sammen før etter høstferien. De deler elevene i mindre primærgrupper som de så roterer de første ukene. På denne måten blir elevene kjent med flere elever, lærerne blir kjent med alle elever og de får mulighet til å ta stilling til gode classesammensetninger etter at de selv var blitt kjent med elevene. Den nye praksisen er mer arbeidskrevende for skolen, enn den tidligere måten de gjorde det på. Informantene ønsker likevel å videreføre denne praksisen, fordi skolen opplever at sammensetningen av læringsgruppene nå fungerer bedre. I tillegg til bedre fungerende læringsgrupper slik de vurderer det, har skolen også fått færre klager på sammensetningen av klassene fra foresatte og elever.

Mens informantene beskriver overgangen fra barneskole til ungdomsskole som god, peker de på en rekke utfordringer i overgangen til videregående skole. Mangel på kontakt og kommunikasjon med de videregående skolene knyttet til elever med behov for oppfølging og tilrettelegging, beskrives som en utfordring. Det pekes på ulike skolesystemer og ulike skoleeiere som den viktigste årsaken til dette. En av de største utfordringene er at regelverket om samtykke for å dele informasjon mellom ungdomsskolen og videregående, er blitt strengere og gjør at informasjon som tidligere ble delt, ikke lenger blir det. Dette gjelder for eksempel informasjon om at en elev har dysleksi eller informasjon om behov for hjelpemidler eller annen tilrettelegging elevene har hatt på ungdomstrinnet. Kun elever med det informantene betegner som «tung mappe», blir det kommunisert med videregående skole om i overgangsmøter og ved at dokumentasjon oversendes den nye skolen. Rektor opplyser at de

har vedtak eller oppfølging for 20-25 % av elevene, og at nesten ingenting av dette blir videreformidlet som følge av regelverk som går på personvern. Høyåsen sender med foreldre og elever dokumenter som det blir opp til dem selv å levere til videregående skole, for at den nye skolen skal få kjennskap til eksempelvis en dysleksidiagnose. På Høyåsen har de en tydelig oppfatning av at dette ikke er godt nok og at det ikke er en hensiktsmessig løsning for elevene.

Så det kan skjære seg alvorlig det, med den overgangen. Selv om jeg ikke tenker at det er uvilje noe sted, ikke hos videregående eller hos oss, men det er en veldig farefull overgang for mange av våre elever opp til videregående (rektor, Høyåsen).

På kommunenivå er det tatt initiativ til å gjøre noe med dette. For cirka et halvt år siden ble det innkalt til et møte for aktører fra både ungdomsskolene og fra de videregående skolene, for å forbedre informasjonsflyten mellom skoleslagene. Det ble drøftet muligheten for en rutine som gjør at samtykker innhentes raskt etter oppstart på videregående, så ungdomsskolene kan overføre relevant dokumentasjon. Dette var ikke kommet på plass da intervjuet fant sted våren 2023, men det ble uttrykt et tydelig behov for at dette blir satt i system på overordnet nivå. Informantene forteller at de ofte får telefoner fra videregående etter at elevene har begynt hos dem, vedrørende elever de ikke har kunnet dele informasjon om som følge av regelverket som krever samtykke. Et system med automatisert samtykke er viktig å få å plass for å møte denne utfordringen, sier assisterende rektor.

Av arbeid som skjer på Høyåsen for å forberede elevene til overgang til videregående, trekkes det fram faget utdanningsvalg og praksisuke i 9. klasse. På Høyåsen får også alle elever med sine foreldre tilbud om en individuell samtale med rådgiver, dette skjer i andre halvdel av 10. klasse. De anslår at 95 % benytter seg av denne samtalen som har som formål å veilede elevene ut ifra evner og interesser, i hvilken retning de bør velge på videregående. Videre samarbeider skolen med videregående om besøksdager for elevene på videregående i 9. og 10. trinn.

I overgangsarbeidet som handler om best mulig å sette elevene i stand til å møte videregående på en god måte, er rådgiver særlig sentral blant annet gjennom veiledningssamtalene som gjennomføres med nesten alle elever. Det er også i denne samtalen at skolen tar opp at foreldrene anbefales å dele dokumentasjon om elevenes behov for tilrettelegging, og de avtaler med foreldrene at de kan skrive ut og sende med relevante dokumenter som de selv må levere videre til videregående når de vet hvilken skole eleven skal begynne på.

Rådgiver forteller at NAV har opprettet en ny stilling i Oppfølgingstjenesten (OT), og denne personen var tilgjengelig for foreldre og elever i sommerferien i forbindelse med opptak til videregående. Skolen koblet sju-åtte elever på denne kontaktpersonen i OT og hen opprettet kontakt med familiene og var tilgjengelig for samtaler og informasjon når de fikk beskjed om opptaket.

Da kan de ringe henne. For noen blir fortvila, ikke sant, og vil ikke møte opp der de har fått beskjed om å møte opp, og så videre. Foreldrene har og et sted å kontakte, en som møter elevene, og som møter foreldrene (rådgiver, Høyåsen skole).

Dette nye samarbeidet er de veldig fornøyde med, forteller rådgiver. Fordi vedkommende gjør seg kjent med de elevene skolen kobler på allerede på våren, blir det en person som kan bidra i det som oppleves som en kritisk fase i overgangen for noen elever.

5.1.3 Å utvikle og dele kunnskap om arbeidet med fravær og overgang

Ledergruppen på Høyåsen har jobbet sammen i flere år. De forteller om hvordan de har utviklet systematikk i rutiner, oppfølging, ansvarsfordeling og møtearenaer som de kjenner godt og som de står sammen om. Når de blir bedt om å fortelle om hvordan de utvikler, deler og ivaretar kunnskap og erfaring i arbeidet med å følge opp elever og bekymringsfullt fravær, trekker de fram måten de organiserer seg på som innebærer at «mange sitter på kryss og tvers i organisasjonen» og at det derfor «aldri bare er noen få som vet».

Det er veldig omforent praksis på vår skole, og det er fordi de også sitter i veldig ulike profesjonsfellesskap og tar med seg kunnskap fra et sted til et annet. Vi er heller ikke hierarkiske på vår skole. Veldig mange er medansvarlige. Det hjelper oss, så om vi skulle være borte, så kom denne skolen til å fungere omtrent akkurat likt. [...] Vi har disse trinnteamene, og de ledes av hver sin teamleder. De er egentlig også en del av vår ledergruppe. Vi møter dem hver eneste mandag, og det er før de også skal ha sitt eget teammøte [...] Så det foregår det samme alle steder (rektor, Høyåsen skole)

Alle de ansatte sitter i mer enn et profesjonsfellesskap, forteller rektor, noe som innebærer at ledelsen har kontakter og møter med absolutt alle. Møtestrukturen med trinnteam muliggjør ikke bare å koordinere oppfølgingen av elevene, den gjør det også mulig videreutvikle praksis og det profesjonelle arbeidsfellesskapet på skolen. Trinnteamene som ledes av en teamleder, har ukentlige møter med ledelsen i forkant av trinnmøtene. Teamlederne er også med i kommunale nettverksmøter om det er aktuelle tema for dem, og rektor betrakter teamlederne en utvidet del av ledergruppa på skolen. Det er også ukentlige møter på skolen der blant annet

bekymringsfullt fravær tas opp, i tillegg et felles utviklingsmøte for alle. I tillegg har skolen møter i fagseksjoner der det samarbeides spesifikt om undervisning i fagene. Rektor forteller at de på Høyåsen har en «omforent praksis» på hvordan de vurderer i fag og på systemer og metodikk i de ulike fagene.

5.2 Furulia skole

Furulia skole ligger i en stor kommune i Viken, i en mellomstor by. Skolen ligger i et sentrumsnært og tett bebygget område i gangavstand til blant annet jernbanestasjon og butikker. Elevtallet er i underkant av 600 elever fordelt på tre trinn. De siste tre skoleårene har skolen hatt en lærertetthet på litt under 20 elever per lærer. Grunnskolepoeng for skolen har de tre siste årene ligget rundt nasjonalt det nasjonale snittet, enten rett over eller rett under (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Skolens ledelse og administrasjon består av rektor, tre avdelingsledere, sosiallærer og en merkantilt ansatt. En av avdelingslederne har også funksjon som rådgiver med ansvar for karriereveiledning og overgang til videregående skole.

Skolen har helsesykepleier til stede på skolen alle dager. Furulia har også en minoritetsrådgiver som er på skolen noen dager i uka.

På Furulia skole var informantene våre rektor og den ene avdelingslederen som også har rådgiverfunksjon.

5.2.1 Skolens organisering: rutiner og strategier

Rektor på Furulia skole mener de på lik linje med andre ungdomsskoler har utfordringer med elever som ikke kommer på skolen og med enkelte som faller helt ut. Begge informantene på Furulia har jobbet mange år i skolen, og deres opplevelse er at fravær og frafall har blitt et større problem i løpet av de ti siste årene. Etter pandemien har det blitt vanskelig for enkelte å komme tilbake igjen på skolen, og rektor forteller at de bruker svært mye tid på å følge opp elever som ikke kommer på skolen og uttrykker det slik: «Vi bryter nesten ryggen på det arbeidet der». Rektor trekker fram at det er forebyggende for fravær å være tett på elevene:

At det er gode lærere der ute, som skaper en god relasjon, og som knytter hver elev inn mot flokken og klasserommet. Det tror vi veldig på og jobber med kontinuerlig ... Skal det skje noe magisk rundt det med nærvær, så er det kontaktlæreren som gjør det på en måte. De sakene som blir vanskelige, de blir vi i ledelsen knyttet opp mot (rektor, Furulia skole).

Kontaktlærer er altså helt sentral i oppfølging av fravær forteller rektor, men når saker blir vanskelige bli ledelsen koblet på. De oppretter da et team rundt eleven, med både interne og eksterne aktører. Før de kommer så langt, vil det være kontaktlærer sammen med kollegaer som håndterer enkeltelever og oppfølging av fraværet i det daglige. Lærerne jobber i team og innad i dette teamet drøftes enkeltelever og håndtering mye. Fordi Furulia er en stor skole, har de valgt en struktur med stor team på hver trinn som deles opp i mindre team som har de samme elevene. Dette er en måte de har organisert seg på for å skape et mindre fellesskap i den store skolen, for både lærere og elever. Lærerteamene har arbeidsplasser sammen og har mye samarbeid seg imellom. Hele trinnet har faste møter hver uke, men lærerne som har de samme elevene og har arbeidsrom sammen, drøfter ofte enkeltelever med hverandre. Foreldrene kobles på av kontaktlærer når det er bekymring for fravær. Dersom utfordringer likevel fortsetter involveres avdelingsleder på trinnet, og det vurderes hvilke andre instanser som bør inn rundt eleven.

Kontaktlærer vil i samarbeid med hjemmet først forsøke å sette inn tiltak for å få ned fraværet til eleven. Dersom det fortsatt er bekymring for elevens fravær etter dette, blir ledelsen involvert i arbeidet. Skolen er på dette tidspunktet over i neste steg i håndteringen av fravær, og i påfølgende møter er ledelsen representert. Furulia ungdomsskole har flere faste møtearenaer der enkeltelever som har stort fravær drøftes. I tillegg til teammøter for lærerne, er det ledermøter to ganger i uka. Skolen har videre et miljøteam som består av helsesykepleier, sosiallærer, minoritetsrådgiver og ledelsen, disse møtes ukentlig og enkeltelever de er bekymret for drøftes også her. Månedlig har skolen et større møte med barnevern, familieteam og ev. andre samarbeidspartnere. På disse møtene er det blant annet rom for lærerdrøft, som vil si at lærere får komme inn og drøfte enkeltelever med de ulike instansene. PPT kommer også en gang i måneden til skolen for drøfting av enkeltelever.

Det pekes gjentatte ganger på foreldrene som samarbeidspartnere, og nevnes av rektor som en av aktørene de samarbeider med. Skolen opplever at foreldrene ønsker å samarbeide og at de har få saker der det blir «dårlig stemning». Informantenes erfaring er at det fungerer godt når begge parter er innstilte på å løse sakene sammen. Samtidig opplever skolen også å ha noen utfordringer knyttet til foreldresamarbeid. Rektor viser fram en enkel modell med en kurve og forklarer:

Vi har en morsom her, da: Grad av ettergivenhet hos foreldrene. Det er mange som ikke liker å snakke om det. Men jo større graden av ettergivenhet hos foreldrene, jo verre blir posisjonen

til skolen. Jo lavere ... Jo bedre er den der ... Ja, når foreldrene faktisk har en posisjon, og «kidsa» hører, så er jo vi langt sterkere i posisjon til å få til noe (rektor, Furulia skole)

De ulike eksterne aktørene som nevnes som skolens samarbeidspartnere, er skolehelsetjenesten, minoritetsrådgiver, PPT, familieteamet, BUP og barnevern. Rektor opplever at samarbeidet med skolehelsetjenesten ved helsesykepleier har utviklet seg til å bli svært godt og viktig. For noen år tilbake var rektors erfaring at helsesykepleierne lagde en liten helseinstitusjon i skolen, der taushetsplikten sto i veien for samarbeid med skolen. Dette har endret seg og rektor bruker ordene «tett og godt samarbeid», der helsesykepleier nå «er positivt med og blir en del av skolen på den bra måte».

Skolen, som har opplæringsansvaret for elevene, har også ansvaret for å organisere samarbeidet med de eksterne aktørene. Dette arbeidet beskrives som «veldig tøft», når det kommer til de elevene som virkelig sliter med å komme på skolen. Som skole opplever de å ha et ansvar som aldri slutter. Selv om andre instanser kommer inn med støtte, gir rektor uttrykk for at disse ikke kjenner på det samme ansvaret for elevene som skolen gjør:

... det at vi har ansvaret, og de andre instansene kommer ... De kjenner jo ikke på det ansvaret, de, som vi gjør. Det er ikke deres sak (rektor, Furulia skole).

Erfaringen med samarbeid med eksterne aktører som ikke har fast tilhold på skolen og ikke er like tett på skolehverdagen, beskrives som todelt. En del elever får behandling av psykologer i det kommunale familieteamet eller hos BUP uten at skolen er involvert på noen måte, noe skolen erfarer gir begrenset effekt for å oppnå mer tilstedeværelse for elevene. Rektors erfaring er at det er de voksne som jobber tettest på elevene, som bidrar til at de kommer i en positiv prosess og at fraværet deres blir lavere. De som er nærmest elevene er dem som jobber i skolen, ikke psykologer i kommunen eller fra BUP. Hvis psykologene derimot går aktivt inn, og inngår i et lag i samarbeid med skole og familie, er skolens erfaring at de totalt sett lykkes bedre.

Vi ser i hvert fall, at de psykologene, om det er fra familieteamet eller BUP, som går aktivt inn og samarbeider med skole og familie der man kjenner at det er et lag og de er aktivt med. De sakene går det bedre med enn [...] at en ungdom er på BUP en gang i uka eller hver annen uke, og at vi i skolen ikke er involvert (rektor, Furulia skole).

Fra høsten 2023 er det bestemt at familieteamet (kommunale psykologer og barnevern) skal være på Furulia to dager i uka. Dette er ikke iverksatt på tidspunktet for intervjuet. Rektor gir

uttrykk på de på skolen er spente på dette, da de ser både fordeler og ulemper med mange ulike aktører inn i skolen. På den ene siden er de positive til samarbeid, men det skaper også noen dilemmaer i skolehverdagen. Rektor sier at han er litt skeptisk til «å bygge opp en stor helseinstitusjon i skolen». Det kan eventuelt bidra til at elevene i stor grad vil benytte seg av dette i skoletiden, istedenfor å være i timen. Dette erfarer de også nå at elever gjør i enkelte situasjoner når de går til helsesykepleier, noe som også kan være for å få litt «fri».

... nå skal familieteamet inn to dager per uke på skolen her. De, og vi også selvfølgelig, ønsker jo det. Det kan bli spennende å se hvordan det går. For da tror elevene at når det er vanskeligheter, så skal de liksom benytte seg av dem da. At man spiller voksne litt opp mot hverandre [...] det er liksom ikke sånn: Flest mulig folk inn i skolen, jo bedre blir det. Flest mulig lærere inn i skolen, da vet jeg at det blir bedre. Men det er litt usikkert med mange ulike typer aktører (rektor, Furulia skole).

Furulia skole har kun en ansatt som ikke er lærerutdannet, en assistent/miljøarbeider. Skolen har 70-80 ansatte, og av disse er det kun den ene som ikke er lærer og har undervisning som sin hovedoppgave.

Rektor sier hen ønsker seg at skolen anerkjennes mer av samarbeidende aktører. Skolen ser elevene hver dag og i samspill med andre mennesker, mens en del eksterne samarbeidsaktører kun ser dem som enkeltindivider. Skolen erfarer i enkelte saker at det kan resultere i det de opplever som «relativt lettvinde løsninger», om eksempelvis forslag om klassebytte eller lignende.

Det er jo sånn at vi er best på det med det jeg kaller flokken, klassen, ikke sant? Det sosiale fellesskapet og det å se ungdommen der. Mens disse som hjelper til, de ser ungdommen kun som individ, og de ser ikke den ungdommen sammen med andre. Da kan det komme sånne relativt lettvinde løsninger sånn type: «Nei, vedkommende skal bytte klasse» ... Vi er ikke eksperter på en del ting som de er eksperter på. Det er jo greit, men likevel så anerkjenner ikke de det vi er gode på nok (rektor, Furulia).

Rektor bruker ofte begrepet «nærvær» og «nærværsutfordringer» istedenfor «fravær» og «fraværsutfordringer», og forteller at kommunen ønsker denne begrepsbruken. Det er også laget kommunale retningslinjer for å følge opp arbeidet med elevers nærvær på skolen. De ble laget av PPT, familieteam og skole, og skal brukes av alle skoler som tidlig innsats i arbeidet for å komme i forkant av fravær, og også når slike utfordringer likevel oppstår. Rektor er positiv til retningslinjene, de er gjennomgått i kollegiet og rektor forventer at de følges og

brukes. Rektor mener retningslinjene er faglig gode fordi de har et helhetsperspektiv på eleven på, og også fordi det er tydelig at det skal settes inn tiltak og at man må stå i arbeidet over tid selv om ting ikke fungerer med en gang. Samtidig legger rektor vekt på at det ikke er en fasit eller en oppskrift de kan følge, som gjør at situasjoner enkelt løser seg og at eleven kommer på skolen:

Jo, vi synes det er et bra verktøy, men.. [...] vi prøver å følge den, og likevel.. [...] det er ikke noen sånn fasit med «Gjør dette, så kommer de på skolen» ... Det er jo opp til oss og familien og ungdommen selv. Og det der, det er vanskelig for oss (rektor, Furulia skole).

Av andre ting skolen gjør, trekker rektor også fram et forebyggende tiltak for å beholde elevene på skolen. I arbeidslivsfag på niende og tiende trinn, samarbeider de med videregående skole om et hospiteringsopplegg. Ti elever fra hvert av disse trinnene får tilbud om å delta i arbeidslivsfag som videregående organiserer. Elever fra alle ungdomsskolene i kommunen som deltar i dette tilbudet. De har erfart at elevene som deltar i opplegget blir mer motiverte til å stå på i ungdomsskolen for å komme inn på det de har lyst til på videregående skole. Elevene får prøve seg på mange ulike program og erfarer at når de begynner på videregående skole, kan de få jobbe mer praktisk. Rektor mener at opplegget på denne måten skaper motivasjon til å jobbe mer på ungdomsskolen, samtidig som det bidrar til en bedre overgang. Som et resultat av å ha deltatt i hospiteringen på videregående skole, er disse elevene i større grad i stand til å vite hvilken linje de skal velge og hva de kan forvente i overgangen til nytt skoleslag.

Informantene forteller videre at de mener at dyktige lærere i både mat- og helsefaget og i kunst- og håndverk, gjør at mange elever hos dem får positive opplevelser i disse fagene som bidrar både til motivasjon for skole og til å rekruttere til yrkesfaglige studieretninger på videregående. Furulia har mange søkere til restaurant- og matfag, noe de tilskriver at elevene møter fagfolk som inspirerer dem på ungdomsskolen. I kunst- og håndverk er lærerne «rene kunstfaglige lærere som ivrer for faget sitt», og de har blant annet åpent i kunst -og håndverkslokalene en ettermiddag i uka så elever kan få å jobbe mer i faget sammen med lærerne.

På spørsmål om hvilke ønsker de har for arbeidet med fravær og overgang, svarer rektor at de gjerne ville hatt mer bredde i opplæringa og at skolen var mer praktisk. Avdelingsleder mener de kunne hatt nytte av et verksted til et slikt arbeid.

Tiltakene med hospitering på videregående og at de satser på fagene mat og helse og kunst og håndverk, forklares som både trivsels- og motivasjonstiltak for å sikre nærvær i ungdomsskolen, samtidig som det bidrar til en bedre overgang til videregående.

5.2.2 Overganger – fra barneskole - og til videregående

Fra barnetrinnet til ungdomstrinnet har Furulia samarbeid om overgangen med kontaktlærere og helsesykepleiere på barnetrinnet, slik at de kan bygge videre på barnetrinnets arbeid. De forteller blant annet at de får informasjon fra barneskolene om de elevene som har vært mye borte på barnetrinnet, slik at kan følge opp disse helt fra starten. I overgangen fra ungdomstrinnet til videregående opplever rektor at det er mer utfordrende å få til en tilsvarende overgang:

Overgang fra barneskole til ungdomsskole er svært viktig. Vi har hatt et samarbeid med foreldrene i sju år [...] Vi må jo bygge på det. Men når de går over til videregående, så skal den informasjonsflyten liksom stoppe helt. Det er veldig rart (rektor, Furulia skole).

Avdelingsleder forteller at det har skjedd en endring de siste årene med tanke på hva slags dokumentasjon de formidler til videregående. Dette har sin bakgrunn i strengere regelverk. Det er kun elever som søker på særskilte vilkår de har lov å sende informasjon om, da det kun skal oversendes dokumentasjon som har betydning for inntaket. Det forekommer likevel at de videregående skolene tar kontakt etter at elevene har begynt hos dem, og at Furulia da sender over informasjonen som etterspørres når foreldre har samtykket til dette:

Så egentlig er det veldig opp til foresatte om hva de velger å si i den inntakssamtalen. For de har en sånn inntakssamtale på videregående. Da er det litt opp til de foresatte hvilke opplysninger de vil gi - for den store hopen av elever, da ... Hvis de mangler vurdering eller sånne ting, så har det betydning for inntaket, om hvor de skal havne hen og sånn. Da sender vi papirer [...] La oss si at en elev er veldig faglig svak, så kan vi ikke sende noen papirer. Og det gjorde vi før. Da hadde vi et eget skjema som vi brukte for elever vi var litt bekymra for, så vi kunne sende en pedagogisk rapport og si litt om hvordan de hadde jobba. Men det kan vi ikke – det har vi ikke lov til lenger (avdelingsleder, Furulia skole).

Rektor og avdelingsleder savner informasjon om hvordan det går med elevene deres på videregående. Tidligere kunne de følge med på om elevene deres fortsatt var i det videregående skolesystemet, noe de mener var nyttig. Også her er det kommet en endring som følge av strengere regelverk, og det kan ikke deles informasjon mellom skolesystemene uten

samtykke. Rektor bruker ordet «katastrofe» om denne utviklingen, og sier de har tatt opp utfordringen med egen kommune:

Vi har sagt fra til skoleeier også, og skoleeier er klar over det. Her må det skje noe. Så akkurat de verktøyene må bli bedre, og det er egentlig ikke vanskelig. Det burde ordne seg (rektor, Furulia skole).

Avdelingsleder er også rådgiver med utdanning som karriereveileder, og har mye ansvar og mange oppgaver i forbindelse med overgangsarbeidet til videregående. Informantene bruker ofte ordet «vi» når de snakker om overgangsarbeidet og samarbeid med videregående skole. Rektor har bakgrunn som rådgiver og har formell kompetanse i karriereveiledning. Samarbeid med videregående skole prioriteres på skolen, og rektor er selv involvert i deler av dette sammen med avdelingsleder.

Rektor og avdelingsleder forteller om noe nytt som ble prøvd ut forrige skoleår. De samarbeidet med ansatte fra andre områder i kommunen, en fra kulturavdelingen og en kommunal miljøarbeider, om å følge opp utvalgte elever i begynnelsen av august i forbindelse med opptaket til videregående. De elevene som fortsatt sto på venteliste på det de hadde søkt, fordelte de mellom seg, ringte dem opp og møtte også noen av dem. Erfaringsmessig vet de at en del ungdommer kan miste motivasjonen i denne fasen, med det resultat at de ikke møter opp til skolestart.

For vi ser ikke hvilken plass de har på ventelista, i våre ... Og det er jo helt håpløst, for da får vi ikke fulgt dem skikkelig opp, men så ringer vi dem og spør «Hvordan ligger du an på ventelista, jeg ser at du ikke har kommet inn noen steder». Så forklarer de det, og så «Ja, vet mamma og pappa dette her?», og noen ganger sier de nei. «Er det greit jeg ringer mamma og pappa angående det?», «Ja, det er greit, det er greit», sier de stort sett alltid. Så fulgte vi dem tett opp mot skolestart, hvor vi også hadde møte igjen, vi fire. Det virka som at ... På grunn av at vi var såpass tett på, og forklarte litt hvordan det var, og også hjalp dem litt – ikke med å komme noe før i køer og sånn, det klarer vi jo ikke ... Men likevel ved å si at «Du får et tilbud», og etterhvert når de fikk et tilbud, så motiverte vi dem til at «Ja, men du må huske at du må møte» (rektor, Furulia skole).

Rektor og avdelingsleder er enige om at dette var et positivt tiltak som fungerte godt, og noe de gjerne vil gjenta i samarbeid med de samme eksterne aktørene.

5.2.3 Å utvikle og dele kunnskap om arbeidet med fravær og overgang

På spørsmål om hvordan skolen utvikler og ivaretar kompetanse i fraværs- og overgangsarbeidet, trekker rektor fram felles utviklingsarbeid for skolen og samarbeidet mellom lærerne.

Rektor beskriver skolen som å være «stadig i bevegelse», og utfordringen er å velge hvilke områder de skal fokusere på. Rektor ønsker ikke å ha for mange utviklingsområder samtidig, og vil heller stå i de områdene de velger over noe tid. Skolen går nå inn som forsøksskole for å prøve ut nye former for vurdering i orden og adferd, og dette blir følgelig et prioritert utviklingsområde framover.

Kompetanse ivaretas gjennom samarbeid mellom lærerne, fagsamarbeid og elevsamarbeid bidrar til at kompetanse videreføres til nye lærere. Skolens struktur for faste møter ivaretar dette samarbeidet, i tillegg til samarbeidet som skjer mer uformelt mellom de som jobber på samme team med de samme elevene.

Sånn har det blitt i skolen. Før, når skolen var mer privatpraktiserende, så var det jo sånn at læreren ... ja, en kultur på skole ... det kunne være så mangt. Det var vanskelig å lage en felles modell, men det er enklere nå når det er veldig mye samarbeid (rektor, Furulia skole).

Rektor beskriver det også som at «man jobber seg inn i kulturen ved å samarbeide».

Lærersamarbeid i ulike sammenhenger og møter, i tillegg til skolens felles utviklingsarbeid, er oppsummert der det deles og der de utvikler og ivaretar felles praksis i profesjonsfellesskapet på Furulia, ifølge rektor.

Furulia har også kommunale retningslinjer for fraværsoppfølging. Rektor er positiv til disse retningslinjene, og de brukes lojalt på skolen. Dokumentet er gjennomgått i kollegiet, og hen forventer at retningslinjene følges og brukes. Når retningslinjene brukes enkeltsaker, vil de også bidra til at en felles praksis deles og ivaretas.

5.3 Oppsummering

Jeg har med tykke og kontekstnære casebeskrivelser i empirikapitlet, presentert funn fra intervjudataene som belyser de to ungdomsskolenes arbeid med fravær og overgang. Funnene har jeg presentert ved å sortere dem knyttet til strukturer og rutiner, overganger og til hvordan skolen utvikler og deler kunnskap om arbeidet med fravær og overgang. Det er flere likheter mellom de to skolene, som for eksempel kontaktlærers betydning for arbeidet og erfaringen av utfordringer med informasjonsflyten med videregående. Det er også funn som skiller

skolene, i måten de organiserer seg på, hva de vektlegger og prioriterer og også med tanke på den kommunale konteksten de virker i.

6.0 Drøfting

Basert på presentasjonen av funn i kapittel 5, vil jeg i det følgende kapitlet gi en oversikt over de mest sentrale funnene, sammenligne og diskutere funnene på tvers av de to caseskolene (casenetene) og i lys av relevante teoretiske perspektiver. Utgangspunktet for drøftingen er forskningsspørsmålene, som omhandler 1) skolenes organisering av arbeidet med fravær, 2) skolenes arbeid med overgang mellom skoleslag, og 3) hvordan skolene utvikler og deler kunnskap om arbeidet med fravær og overgang.

6.1 Skolenes organisering av arbeidet med fravær

Sett i lys av teori om distribuert ledelse er ansvar for arbeidet med oppfølging av fravær tydelig distribuert til flere i organisasjonen på caseskolene. I førstelinje for arbeidet på begge skoler er det pedagogiske personalet, der kontaktlærer er sentral i arbeidet med oppfølging av fravær og den som plukker opp om eleven er i ferd med å få mye fravær eller om det er andre tegn på endring om bidrar til bekymring. På Høyåsen er alle lærere kontaktlærere, noe som på den ene siden innebærer færre elever å følge opp for hver enkelt lærer, samtidig som trinnteamet også er tydelig involvert og ansvarliggjort for å møte alle elevbehovene på trinnet. Trinnteamet møtes hver morgen der dagen og ulike elevbehov gjennomgås. Ansvar for nødvendig tilrettelegging er alle de voksne på trinnet delaktige i, ikke kun kontaktlærer. I tillegg har Høyåsen et lenger møte i trinnteamet ukentlig. På Furulia har man ikke et tilsvarende trinnteam som møtes daglig, men som en stor skole med 600 elever har de mindre lærerteam innad på trinnet som har sine arbeidsplasser på samme sted. Dette lærerteamet har mye uformelt samarbeid knyttet til elevoppfølging. I tillegg har de et fast trinnmøte for alle lærere på trinnet ukentlig, der blant annet elevsaker drøftes. På caseskolene tas avgjørelser om hvilke tiltak som skal igangsettes i første omgang av det pedagogiske personalet på trinnet. På Høyåsen er trinnets felles arbeid med elevbehov høyt prioritert med daglige møter om dette. På Furulia er det faste samarbeidet på trinn organisert med ett ukentlig møte, i tillegg til det daglige samarbeidet som ivaretas mer uformelt av lærerne når de samarbeider ved arbeidsplassene sine utenom undervisning. Mange saker håndteres og løses nettopp slik på Furulia, mens de på Høyåsen typisk vil løses i det faste morgenmøtet for hele trinnet.

I kapittel 2 viser jeg til flere perspektiver på distribuert ledelse, som innebærer en erkjennelse av at ledelse i skolen er komplekst og utøves best av flere aktører i organisasjonen (jf. Marit Aas, 2023). Begge skolene har en klar fordeling av ansvar og arbeidsoppgaver ved at første fase av elevoppfølging og oppfølging av fravær, er lagt til det pedagogiske personalet

som jobber på trinnet. Mange elevsaker knyttet til fravær vil håndteres og løses på dette nivået, og kommer ikke videre til de møtearenaer der ledelsen involveres. Når elevenes utfordringer med fravær er på et visst nivå, vurderes situasjonen best håndtert av dem som jobber tettest på elevene. Spillane (2008) omtaler dette som situert ledelse, der de uten formelt lederansvar opptrer som ledere og utfører lederhandlinger knyttet til gitte situasjoner der det er godt egnet. Utfordringer med elevs fravær inntil et visst nivå løses av andre enn de formelle lederne på begge skoler, og informantene gir uttrykk for høy tillit til måten dette arbeidet ledes og løses på av lærerne og trinnene.

Spillane (2008) argumenterer for at det kollektive ansvaret vil kunne vokse fram når ansatte involveres i arbeidet gjennom distribuert ledelse. Det kollektive ansvaret for elevoppfølgingen er særlig tydelig i dataene fra Høyåsen der trinnteamet møtes hver dag om morgenen, for å samordne seg om tiltak for å møte elevbehov for å sikre trivsel og nærvær for elevene. Trinnlederne har ansvar for å lede disse møtene, men alle de voksne på trinnet deltar i å enes om egnede tiltak. Dette kan eksempelvis være tiltak som handler om elever som har behov for å møtes på starten av dagen, å starte dagen på en litt alternativ måte, om det er noe som skjer den konkrete dagen der eleven trenger en tilpasning, en pause, en alternativ måte å jobbe på eller lignende. At trinnteamet møtes så hyppig for å imøtekomme utfordringene med fravær på trinnet, vil naturlig bidra til at kollektivt ansvar i trinnteamet vokser fram. Den sterke vektlegging av teamets rolle skiller Høyåsen fra Furulia, der det tyder det på at kontaktlærerens rolle og ansvar i arbeidet med elevoppfølging og fravær er større enn teamets rolle. Kontaktlærer kan ta opp elevs utfordringer med fravær på det ukentlige trinnmøtet, og de drøfter også fortløpende med kollegaene de jobber tettest med. Likevel sier rektor at «om noe magisk skal skje når det gjelder nærvær, er det kontaktlæreren som gjør det». Trinnteamet er stort, skolen er dobbelt så stor som Høyåsen, tohundre elever tilhører hvert trinn og det vil derfor begrense seg i hvilken utstrekning konkrete fraværssaker kan tas opp på det ukentlige trinnmøtet.

Det er altså ikke bare dem med det formelle lederansvaret som står for alle ledelseshandlingene på de to skolene, men både lærere og miljøarbeidere (på Høyåsen) blir ledere i flere situasjoner som nettopp krever vurderinger av dem som kjenner elevene best i fraværarbeidet (jf. Spillane, 2008). Gjennom skolens innarbeidede strukturer fungerer ledelsen av fraværarbeidet som en rekke handlinger og samhandling, der ulike aktører bytter på å være leder og følger ut i fra situasjonen.

Utfordringer med fravær på et visst nivå løses av kontaktlærerne og kollegaer på trinnet. Når utfordringene ikke lar seg løse på dette nivået, er det rutiner for hvem som skal kobles på og i hvilke møter sakene drøftes. Den tydelige oppgavefordelingen på begge skolene og innarbeidede rutiner for eskalering av sakene kan ses som det Spillane (2008) kaller koordinert ledelse, der ledelseshandlinger skjer i en viss rekkefølge og utføres av flere i henhold til det som er nedfelt i skolens rutiner for arbeidet med oppfølging av fravær. På begge skoler har de faste møter ukentlig der ulike aktører møtes og der bekymring for elever er et tema. Skolefravær er svært ofte en del utfordringsbildet for mange av elevene som drøftes på disse samarbeidsarenaene. På begge skolene deltar noen fra ledelsen, kontaktlærer og helsesykepleier. På Høyåsen har de med miljøarbeider og noen fra PPT. At noen fra PPT skal være med på de ukentlige drøftingsmøtene, har rektor på Høyåsen jobbet aktivt mot kommunen for å få gjennomslag for. På Furulia deltar i tillegg til de ovennevnte også sosiallærer og minoritetsrådgiver i de ukentlige møtene. Sistnevnte er ikke ansatt på skolen, men er på skolen et par dager i uka.

Dersom man har prøvd ut tiltak det er blitt enighet om på denne samarbeidsarenaen og fraværet likevel fortsetter, vil det kommunale systemet kobles inn på begge skoler. Det er faste møter også for dette, cirka månedlig. Her deltar i tillegg til aktørene nevnt over, kommunale psykologer eller eventuelt psykologer fra BUP og representanter fra skoleeier. På Furulia deltar PPT og barnevernstjenesten på disse møtene.

På begge skolene er det flere ulike yrkesgrupper og instanser som er involvert i større og mindre grad i tillegg til lærerne. To yrkesgrupper som har sitt daglige virke på begge skolene, er miljøarbeidere og helsesykepleiere. Miljøarbeiderne er de aktørene med annen fagbakgrunn som jobber tettest sammen med skolen, siden de er ansatt av skolen med rektor som sin formelle leder. Helsesykepleier er kommunalt ansatt, men rektor er likevel ikke deres formelle leder. De tilhører skolehelsetjenesten med egen leder og et fagfellesskap med andre helsesykepleiere i kommunen. Helsesykepleierne er til stede på skolen de fleste eller alle dager i uka. På Høyåsen kommer det ikke fram noe som tyder på at de opplever utfordringer i samarbeidet med miljøarbeiderne selv om de har ulik fagbakgrunn, de beskriver derimot miljøarbeiderne som en viktig ressurs som avlaster systemet i stor grad. Miljøarbeiderne jobber tett med lærerne på trinnet, de er med på trinnteamets møter hver dag og de er også med i andre samarbeidsmøter knyttet til enkeltelever på lik linje med kontaktlærer. På Furulia har vi ikke informasjon om utfordringer i samarbeidet med miljøarbeideren, men vi vet at rektor ikke prioriterer å ansette denne yrkesgruppen da skolen ønsker seg flest mulig lærere

framfor andre yrkesgrupper. Samarbeidet med helsesykepleier beskrives som godt fungerende på begge skoler, og har vokst fram som svar på et behov for å kommunisere og samhandle om elever som på ulike områder har behov for ekstra oppfølging og støtte. Helsesykepleiers store tilstedeværelse på skolen gir mulighet for mye kontakt og samarbeid. Samtidig har helsesykepleier et annet lovverk å forholde seg til enn skolens ansatte, noe som ofte vil medføre at de ikke kan dele som følge av taushetsplikt. Det kommer likevel fram at man her har lyktes med å utvikle hensiktsmessige måter å jobbe sammen om elevene på disse to skolene. Skolene har med andre ord funnet måter å institusjonalisere samarbeidet med helsesykepleier gjennom en prosess der praksis gradvis har utviklet seg fra et behov for å sammen hjelpe skolens elever. Dette kan ses som et eksempel på strategi som praksis (Carter et. al., 2008) der man ser på hvordan ulik praksis iverksettes for å oppnå noe uten at dette er en uttalt eller nedfelt strategi. Samarbeidet med helsesykepleier kan ses som handlinger for å sikre elevers tilstedeværelse på skolen, uten at dette er formulert som en eksplisitt strategi.

Når det gjelder samarbeid med aktører som ikke har sitt daglige virke på skolen, de eksterne samarbeidsaktørene, finner vi at dette på begge skoler ofte oppleves som utfordrende. I et slikt grensesonesamarbeid (Jensen, 2018) kan spenninger oppstå fordi man kan ha ulike utgangspunkt og perspektiv på hvordan noe skal løses. Dette samsvarer med mine funn, der det kommer fram at skolene gjentatte ganger opplever å ha et annet perspektiv på løsninger, enn eksterne aktører som eksempelvis en psykolog. Noe av det skolene har erfart er blant annet at de presenteres for det de opplever som enkle løsninger og ofte tiltak de allerede har forsøkt, fra skolens perspektiv kommer det ikke noe «nytt» fram gjennom samarbeidet. Det er også skolens erfaring at eksterne aktører ser elevene fortrinnsvis som enkeltindivider isolert fra den helheten klassen og skolefelleskapet er. Rektor opplever å måtte ta hensyn til helheten, men erfarer at eksterne aktører fremmer elevens behov isolert. På Høyåsen framstår samarbeidet med PPT som positivt. De har fått PPT til å være på skolen fast én dag i uka og de har derfor lite ventetid på å få drøftet saker med dem.

På Furulia refererer også rektor til at det har vært saker der de har lyktes bedre med samarbeidet og løsningene for elevene. Slik rektor beskriver det, har det vært når eksterne aktører har gått aktivt inn som en del av laget rundt eleven, heller enn å behandle eleven isolert og uten å samarbeide tett med skolen. Dette er i tråd med det Jensen (2018) beskriver som muligheten ved et samarbeid i grensesoner, der ny kunnskap og nye løsninger kan oppstå gjennom læring i grensesonesamarbeidet.

På Høyåsen er det et ønske om å få flere samarbeidsaktører inn på skolens arena, at de skal ha større tilstedeværelse på skolen. Dette er et ønske med bakgrunn i det økte behovet de opplever for tilrettelegging og tiltak for flere elever. Deres erfaring med mange samarbeidsaktører er at de kommer noe sent inn og at de ikke lykkes når de først blir involvert. Dette gjelder for eksempel det kommunale teamet som jobber med fraværssaker når de blir alvorlige og fastlåste. Med høy tilstedeværelse på skolen ville flere aktører kunne delta i arbeidet med å imøtekomme elevbehov på et tidligere tidspunkt, og ved å sette inn støtten tidligere vil muligheten være større for å komme i forkant og unngå at like mange fraværssaker blir fastlåste og vanskelige å snu. Med unntak av at Høyåsen har fått PPT til å være på skolen en dag i uka, er det per i dag ikke utsikter til større tilstedeværelse på skolen fra flere aktører. På Høyåsen har de tatt opp dette ønsket med ledernivået over seg i kommunen, uten å få gjennomslag. Fra rektors perspektiv er det vanskelig å forstå hvorfor man ikke er kommet lenger med dette, da hen mener de som «sitter rundt skolen ikke gjør en forskjell». På Furulia er situasjonen at de fra høsten 2023 skal ha det kommunale teamet med barnevern og psykologer fast på skolen to dager i uka. Rektor sier både skolen og det kommunale teamet ønsker dette, samtidig som hen uttrykker en avventende holdning til hvordan det vil fungere. På Furulia ønsker de seg mest mulig ressurser til å bemanne opp med mange lærere, som bygger relasjon til elevene sine og som «drar dem inn i flokken og klasserommet». Rektor har med bakgrunn i dette en viss skepsis til alt for mange aktører inn på skolens arena da det også kan ha sine nedsider. Det kan fra skolens perspektiv for eksempel bidra til at elever setter ulike voksne opp mot hverandre, det kan bli mye individfokus og det kan dra fokuset bort fra elevgruppa og fellesskapet. Rektor på Furulia understreker betydningen av nettopp fellesskapet som må skapes og ivaretas i klassene, og at det må jobbes hardt for å få elevene inn i fellesskapet heller enn å finne individuelle løsninger utenfor gruppa. Vi ser at de to skolene har litt ulike tanker om samarbeidsaktørers tilstedeværelse på skolen, til det at arbeidet i grensesoner (Jensen, 2018) i større grad bringes inn på skolens arena. Dette kan ha sammenheng med tidligere erfaringer fra slikt samarbeid, og dessuten hvilke behov de har i elevgruppene sine.

6.2 Overganger

I teori om strategi som praksis ser man på hvordan praksis iverksettes for å oppnå noe uten at dette er en uttalt eller nedfelt strategi. I caseskolenes arbeid med overgang mellom skoleslagene, er det flere eksempler på dette. På Høyåsen, som er en MOT-skole, bruker de sine MOT-ungdommer til å være med på besøksdager med barneskolene på våren. Når de nye

8. trinnselevene har sin første skoledag på høsten, er de samme MOT-ungdommene med. Dette er et tiltak de har prøvd ut i noen år og som har vokst seg fram til å bli ny praksis, fordi de erfarer at det fungerer godt for å skape en god overgang for de nye elevene. Høyåsen har også prøvd ut en ny måte å sette sammen klassene på, fordi de i flere år har hatt utfordringer med å sette sammen gode læringsgrupper. Derfor ønsket de å prøve ut noe nytt, nemlig å dele elevene i mindre primærgrupper som rullerer de første ukene. De setter så sammen klassene litt etter høstferien, etter å ha blitt noe kjent med elevene. Denne nye måten å sette sammen klasser resulterte i bedre elevgrupper, og de ønsker derfor å videreføre den nye praksisen kommende skoleår. Dersom skolen fortsetter med denne praksisen slik de nå har ønske om, vil den bli fast og innarbeidet og en del av skolens rutiner for overgang. Både praksisen med å bruke MOT-ungdommene i overgangsarbeidet og det å utvikle en ny praksis for å sette sammen klasser på, kan ses som strategi som praksis (Carter et. al, 2008). Høyåsen hadde ingen nedfelt strategi om å bruke disse tiltakene da de prøvde dem for første gang, men de prøvde ut ny praksis med bakgrunn i et behov. Fordi erfaringen med ny praksis var positiv velger de så å fortsette slik at den utprøvde praksisen blir til eksplisitt strategi og innarbeides som ny rutine.

På begge skolene finner vi også eksempler på ny praksis som er i ferd med å vokse seg fram i arbeidet med overgang til videregående. På Furulia har de prøvd ut ny praksis i overgangsarbeidet til videregående skole, for elever de er bekymret for om vil starte på videregående skole etter sommerferien. Som forklart i empirikapitlet ble tiltaket utviklet og gjennomført i samarbeid med ansatte fra andre etater i kommunen. Erfaringen fra utprøving av ny praksis ga positive resultater, og de ønsker derfor å videreføre praksisen. Dette er et eksempel på ny praksis som ble til uten at de hadde en nedfelt strategi i forkant, med bakgrunn i ønsket om å ivareta en elevgruppe i overgangen til videregående skole. Fordi skolen gjennomførte tiltaket sammen med kommunalt ansatte med annen fagbakgrunn, er dette også et arbeid i en grensesone. Gjennom grensesonesamarbeidet prøvde de ut noe nytt, tilegnet seg ny erfaring og ny kunnskap om hvordan de kan følge opp elever i en sårbar fase i overgangen.

På Høyåsen har de nylig inngått et samarbeid med en ansatt i Oppfølgingstjenesten til NAV. Dette er en nyopprettet stilling, og de har for første gang vært gjennom en runde med samarbeid i forbindelse med overgangen til videregående. OT-veilederen ble koblet på cirka ti elever før ferien, vedkommende opprettet kontakt med foreldre og elev og holdt kontakten med dem gjennom ferien og fram til skolestart og i oppstarten for å sikre at de startet. Dette

samarbeidet beskriver rådgiver på Høyåsen som svært positivt og de ønsker å videreføre dette. Her er skolen noe mindre direkte involvert i selve tiltaket enn på Furulia, men har likevel en viktig rolle i å plukke ut elever og informere og motivere disse og de foresatte til å ta imot tilbudet om støtte fra Oppfølgingstjenesten i overgangen til videregående. Også her ser vi tiltak i form av samarbeid i grensesoner, som prøves ut og som kan vokse seg fram til ny praksis uten at dette var en strategi i forkant (jf. Carter et.al., 2008).

Hospiteringen på videregående skole i arbeidslivsfag for utvalgte elever på Furulia skole i 9. og 10. klasse, startet som et prosjekt skolen ble med på og som har utviklet seg til å bli et fast og institusjonalisert samarbeid de har med videregående skole. Skolene har gjennom arbeid i grensesoner (Jensen, 2018) utviklet noe nytt som har blitt en viktig måte for Furulia å motivere utvalgte elever for skole og for å bidra til å skape en «bro», en god overgang til videregående gjennom den erfaringen elevene tilegner seg gjennom hospiteringen. Furulia har også en tydelig prioritering av praktisk-estetiske fag, noe de er eksplisitte på at de gjør for å bidra til en mer praktisk orientert skole, og for å motivere flere av sine elever for yrkesfaglige studieretninger på videregående skole. Både rektor og avdelingslederen har videreutdanning i karriereveiledning og legger vekt på dette i skolens arbeid. Prioriteringene skolene gjør med både å vektlegge praktiske fag og hospiteringssamarbeid med videregående skole kan ha sammenheng med dette. I et ny-institusjonelt teoriperspektiv kan dette ses om et eksempel på hvordan individer i en organisasjon kan påvirke praksis (Lawrence et al., 2011).

Mye av overgangsarbeidet mellom ungdomsskolene og videregående skole er satt i system, det har rutiner og retningslinjer som følges. Et funn på begge skoler er likevel at rutinene fra deres perspektiv er utilstrekkelige for å ivareta overgangen for en del elever. Dette gjelder elever ungdomsskolen vurderer vil stå i fare for å få stort fravær eller droppe ut på videregående. På ungdomsskolen har mange elever hatt tilrettelegging uten at dette er nedfelt i en sakkyndig vurdering. Disse elevene vil ikke ha krav på opptak på særskilt grunnlag. Skolene har kun lov til å dele informasjon for elever med sakkyndig vurdering og spesialundervisning, informasjon som dokumenterer rett til opptak på ønsket linje på særskilt grunnlag. Tidligere delte de mer med videregående, men skjerping av lovverk knyttet til personvern gjør at de ikke lenger har denne muligheten. Fra barnetrinnet er overgangen ivaretatt rapporterer begge skoler. De har systemer for samtykke som sikrer at de får informasjon om elever de må være oppmerksomme på og tilrettelegge for. I overgangen til videregående er det per i dag ikke en tilsvarende mulighet, noe skolene mener må komme på plass. På begge skoler er utfordringen og behovet for et system som sikrer samtykke for

deling, brakt videre til ledernivået over skolene i egen kommune. Den kunnskapen ungdomsskolen har om tiltak som har bidratt til å sikre elevers tilstedeværelse på skolen og hindre stort fravær, er kunnskap som går tapt i overgangen til videregående. Det kan ses som taus kunnskap (Jacobsen & Thorsvik, 2019) om ungdomsskolens praksis, som videregående ikke får del i. Jacobsen og Thorsvik beskriver taus kunnskap som sårbart fordi verdifull kunnskap kan gå tapt. I dette tilfellet er det videregående som ikke får viktig kunnskap om den praksis ungdomsskolen har for å møte elevers behov, som på ungdomsskolen kan ha vært utslagsgivende for disse elevenes nærvær. På Høyåsen har rådgiver begynt å sende med foreldre og elev en konvolutt med dokumentasjon fra skolen, som de mener videregående bør ha om eleven. Det blir opp til foreldre og elev å dele dette med videregående. Dette kan ses som en praksis som har vokst seg fram på Høyåsen med utgangspunkt i en situasjon med behov for deling med videregående. En aktør i systemet, rådgiver, har funnet denne måten å imøtekomme behovet på. Siden det ikke er utsikter til en annen måte å ivareta delingen på per i dag, har dette blitt Høyåsens praksis på området uten at dette var en strategi i forkant. Igjen et eksempel på strategi som praksis (Carter et. al, 2008). Det kan også ses i perspektiv av ny-institusjonell teori der man argumenterer for at individer i organisasjonen med sine handlinger kan påvirke og endre en praksis (Lawrence et al., 2011). På Furulia fant vi ikke tilsvarende funn for en praksis for å imøtekomme dette behovet for deling av informasjon. De forteller at de opplever å få telefoner fra videregående etter skolestart om enkelte elever, men de har ikke utviklet egne tiltak for å dele informasjon.

6.3 Å utvikle og dele kunnskap om arbeidet med fravær og overgang

Begge skoler peker på profesjonsfellesskapet som sentralt og bærende for å utvikle, dele og ivareta den kunnskap og erfaring de har på skolen om elevoppfølging og arbeidet med fravær. På begge caseskoler er det en fast struktur for møter der det jobbes sammen om elevrelaterte saker, der det samarbeides i fagseksjonene og der de jobber sammen om andre felles utviklingsprosjekter skolen har. I disse møtene deles utfordringer og erfaringer, det samarbeides og reflekteres knyttet til det som er tema for møtet. På Høyåsen beskriver rektor at de har utviklet en omforent praksis for undervisning, blant får vi vite at de har utviklet felles vurderingspraksis i alle fag. I et profesjonelt læringsfellesskap utvikles det profesjonelle miljøet på skolen gjennom blant annet refleksjon, samarbeid og gruppelæring (Abrahamsen & Aas, 2019). Rektor understreker at de «ikke er hierarkiske» på Høyåsen, og at deres rutiner og praksis eies av alle, av profesjonsfellesskapet. Et annet eksempel fra Høyåsen på selvutvikling av det profesjonelle miljøet, er at lærerne er inndelt i treer-grupper som observerer hverandres

undervisning og veileder hverandre i etterkant. Måten trinnteamene samarbeider hver morgen for å ivareta helhet og elevbehov på trinnet, er også et eksempel på tett og hyppig samarbeid som kjennetegner profesjonsfellesskapet på denne skolen. På Høyåsen er det tydelig at de ansatte har et eksplisitt og delt kunnskapsgrunnlag både når det gjelder undervisningsmetoder og måten de utøver arbeidet med å følge opp elever med bekymringsfullt fravær. Den eksplisitte kunnskapen om dette er tydelig satt i system i skolens rutiner og strukturer (jf. Jacobsen og Thorsvik, 2019).

Lave og Wenger (2003) argumenterer for at læring ikke er en individuell prosess, og at den må settes i sammenheng med den kontekst vi deltar i og har erfaringer fra. Dette perspektivet på å lære og å utøve oppgavene er tydelig hos informantene på Høyåsen. De sier eksplisitt at man ikke blir en bedre lærer av å sitte alene, og at uansett hvor flink du er kan du ikke klare jobben alene. På Furulia utvikles og ivaretas kompetanse gjennom samarbeid mellom lærerne, både fagsamarbeid og elevsamarbeidet bidrar til at kunnskap videreføres til nye lærere. Rektor beskriver det som «at man jobber seg inn i kulturen ved å samarbeide». Furulia er stadig i bevegelse, og utfordringen blir ifølge rektor å velge hvilke områder de skal fokusere på. Dette samsvarer med Lave og Wengers (2003) argumentasjon om at læring i organisasjoner og profesjonsfellesskap er uten begynnelse eller slutt, men er mer som en pågående prosess. På Furulia ønsker de likevel ikke for mange utviklingsområder samtidig, men vil heller stå i det samme over noe tid. Fordi Furulia er en stor skole, har den valgt en struktur med stor-team på hver trinn som deles opp i mindre team som har de samme elevene. Dette ivaretar muligheten til at lærere kan samarbeide og utvikle opplegg og tiltak sammen for sin del av elevgruppa. Dette er en måte de har organisert seg på for å skape et mindre fellesskap for både lærere og elever i den store skolen. Disse lærerteamene har arbeidsplasser sammen og har mye samarbeid seg imellom. Samarbeidstiden mellom disse er ikke fast eller styrt, men det er tilrettelagt for samarbeidet gjennom at de sitter sammen og har ansvaret for de samme elevene. På Furulia er de kommunale retningslinjene for oppfølging av fravær med til å ivareta kunnskapen om arbeidet. Retningslinjene gjennomgås av rektor og praktiseres i de ulike fasene av arbeidet gjennom de ulike møtene som gjennomføres både internt og med eksterne. På denne måten lever rutinen gjennom praksis på skolen, fra det som skjer på lærernivå og i de videre fasene dersom fraværet tiltar og fortsetter å bekymre. De skriftlige retningslinjene er et eksempel på at erfaring og kunnskap er gjort eksplisitt (jf. Jacobsen & Thorsvik, 2019) og aktørene i skolen og de samarbeidende aktørene har felles tilgang til

kunnskapsgrunnlaget gjennom denne. Dette gir grunnlag for å både samhandle og reflektere over utvikling i konkrete elevsaker, med utgangspunkt i et felles og uttalt kunnskapsgrunnlag.

7.0 Konklusjoner og implikasjoner

Formålet med denne studien er å identifisere eksempler på lovende praksis på samarbeid i skolen for å hindre fravær og å beholde elevene i skoleløpet. Jeg har hatt et særlig fokus på ungdomsskolen og overgangen til videregående, sett fra ungdomsskolens perspektiv. I dette kapitlet vil jeg trekke konklusjoner som har som formål å besvare forskningsspørsmålene mine, og peke på mulige implikasjoner for praksis og videre forskning.

Det første forskningsspørsmålet handler om skolenes organisering av arbeidet med fravær og hvordan de jobber for å beholde elevene i skoleløpet. For å følge opp utfordringer knyttet til fravær er struktur i form av trinnteam, distribuert lederansvar til flere aktører i organisasjonen og rutiner for møter og tiltak i arbeidet avgjørende. Skolene har etablert noe ulike rutiner som handler om skolenes størrelse. Videre har skolene rutiner for eskalering og raske intervensjoner der skolens ledelse og andre fagpersoner involveres i arbeidet og oppfølgingen. Rask involvering av foresatte ved bekymringsfullt fravær er også en avgjørende faktor. For å bidra til å beholde elevene i skoleløpet vektlegger og prioriterer skolene langsiktig arbeid med det sosiale miljøet som gir trygghet og trivsel for elevene, for å skape gruppetilhørighet og sterke lærer-elev-relasjoner. Basert på erfaringer fra begge skolene kommer eksterne aktører ofte for sent inn, og sakene er da i mange tilfeller fastlåste og vanskelige å snu. At samarbeidende aktører kobles tidlig inn er viktig for skolens arbeid med å snu situasjoner med bekymringsfullt elevfravær. Tett tverrfaglig samarbeid i et lag rundt eleven og at støtten eksterne aktører gir ikke er isolert fra skolens arbeid, er også av betydning for den samlede effekten av partners bidrag.

Det andre forskningsspørsmålet omhandler skolenes arbeid med overgang mellom skoleslagene, fra barneskolen til ungdomsskolen og fra ungdomsskolen til videregående skole. Den sistnevnte overgangen, fra ungdomsskole til videregående skole, er den jeg har mest fokus på i studien. Informasjonsflyt og deling av kunnskap fungerer godt mellom barneskolen og ungdomsskolen, og ungdomsskolen har tilstrekkelig informasjon til å skape en god overgang og ivareta elevene i overgangen. Dagens regelverk og systemer ivaretar ikke mulighet for deling mellom ungdomsskolen og videregående skole. Viktig kunnskap om elevers behov for tilrettelegging for å hindre fravær går dermed tapt i overgangen mellom skoleslagene.

Det siste forskningsspørsmålet handler om hvordan skolene utvikler og deler kunnskap om arbeidet med fravær og overganger mellom skoleslagene. Kunnskap om og praksis på

hvordan ungdomsskolene jobber for å beholde elevene på skolen, utvikles og deles videre i de ulike samarbeidsarenaene på skolen. Samarbeid i konkrete saker som løses i fellesskap bidrar til situert læring. Kommunale retningslinjer for fraværarbeidet kan ivareta felles kunnskapsgrunnlag og praksis, når denne lojalt og aktivt tas i bruk av skolen og på felles møtearenaer i samarbeid med eksterne aktører. I noen grad utvikles praksis sammen med eksterne aktører, men fortrinnsvis med dem som er mye tilstede på skolen. Rutiner og strukturer som gir rammer for og legger til rette for deling på tvers, er viktig for at kunnskap og praksis utvikles også tverrfaglig.

Basert på funnene kan flere lovende praksiser identifiseres ved de to skolene. I tillegg til klare strukturer, rutiner osv. som er nevnt tidligere, ser vi følgende strategier som er utviklet på skolene knyttet til lokale utfordringer de står i:

- Fokus på elevmiljø og sammensetning av elever i læringsgrupper i overgangen fra barneskole til ungdomsskole.
- Hospitering på videregående skole for utvalgte elever for at de skal få et særlig innblikk i hvilke yrkesfaglige studieretninger som kan velges, samt fokus på praktiske fag i ungdomsskolen.
- Miljøarbeidere som i tett samarbeid med lærerne jobber aktivt i oppfølgingen av elever som har utfordringer med å møte opp på skolen eller delta i ordinær undervisning uten støtte.
- Støttetjenester som er tilstede på skolen. Eksempelvis er PPT en fast dag i uken på den ene skolen, som har resultert i kort eller ingen ventetid for å drøfte bekymring for elever med PPT. Helsepsykiatriskepleiers store tilstedeværelse på skolene bidrar til tettere og hyppigere samarbeid om elevsaker enn tidligere.
- Felles retningslinjer fra kommunen gir grunnlag for felles kunnskapsgrunnlag og praksis i arbeidet med å følge opp elever med bekymringsfullt fravær, både internt av skolens aktører og også på tvers i samarbeid med eksterne aktører.
- Samarbeid med aktører på kommunalt nivå om å følge opp utvalgte elever i den sårbare overgangen fra ungdomsskole til videregående skole. Elever med risiko for å falle ut allerede fra oppstarten, blir fulgt tett opp i samarbeid på tvers for sikre oppstart på videregående skole.

Basert på konklusjonene over vil mulige implikasjoner for praksis være at kommunen i samarbeid med fylkeskommunen, sørger for et system som ivaretar nødvendig samtykke for

deling av informasjon om elever som skal over fra ungdomsskole til videregående skole. For at kommunale ressursteam med eksterne aktører skal bidra til at elever holdes i skoleløpet i samarbeid med skolene, er rask intervensjon og involvering avgjørende. Eksterne aktørers evne til å se elevene i et helhetlig perspektiv framfor i individperspektiv, har også betydning for at samarbeidet kan bidra til høyere tilstedeværelse hos elever som har bekymringsfullt fravær.

For kommuner kan felles retningslinjer for oppfølging av arbeid med fravær, være en måte å støtte skolene i arbeidet med å følge opp elever med høyt fravær. Felles kommunale retningslinjer kan også bidra til felles forståelse og praksis i arbeidet med fravær og videre gi mulighet for erfaringsdeling og kunnskapsutvikling mellom skoler og mellom skoler og deres samarbeidspartnere. Når retningslinjer utarbeides i samarbeid mellom aktører med ulike fagbakgrunn, vil retningslinjene inkludere flere viktige perspektiver og også være et utgangspunkt for at rutinene for å samarbeide om elevers fravær er forankret hos aktørene.

For ungdomsskoler i lignende kontekst kan tett og daglig teamsamarbeid for å imøtekomme elevbehovene på trinnet være en hensiktsmessig måte å bidra til å ivareta elever som har risiko for fravær. Å utvikle klare rutiner for ansvarsfordeling knyttet til fraværarbeidet gir struktur og flyt i arbeidet med å følge opp elever.

Det kan være aktuelt å forske mer på det tverrprofesjonelle samarbeidet og hva som skjer når eksterne aktører kommer inn på skolens arena. Videre kan man utforske hvilke utfordringer man kan møte på i samarbeidet og hva som kan bidra til hensiktsmessig samarbeid som kommer elevene til gode.

Videre kan det være aktuelt å få mer kunnskap om hvordan kommunenivået og ulike kommunale aktører involverer seg i arbeidet med oppfølging av elevers fravær, både i grunnskolen og i videregående opplæring. Det vil være viktig kunnskap for kommuner og fylkeskommuner hva skoleledere og lærere opplever som hensiktsmessig støtte i arbeidet både med oppfølging av fravær og med overgang mellom skoleslagene.

Å få mer kunnskap om lovende praksis på overgangen mellom grunnskolen og videregående skole vil være nyttig for både ungdomsskoler, videregående skoler og det kommunale og fylkeskommunale ledernivået over skolene.

Litteraturliste

- Aas, M. (2023, 25. mai). Ledelse av skoleutvikling – en kunnskapsoversikt. *Utdanning*. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-ledelse-skoleutvikling/ledelse-av-skoleutvikling-en-kunnskapsoversikt/353564>
- Aas, M. & Vennebo, K.F. (2021). *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i skolen*. Fagbokforlaget.
- Abrahamsen, H.N. & Aas, M. (2019). *Mellomleder i skolen* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Amundsen, M.L. & Møller, G.H. (2022) Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær. *Tidsskrift for velferdsforskning, Universitetsforlaget*, 25(4), 1-14. <https://doi.org/10.18261/tfv.25.4.6>
- Andersen, S.S. (2013). *Casestudier. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Bergene, A.C., Vika, K.S., Lynnebakke, B. Vonen, M.N, Rønnaug Haugland Lyckander, R.H. & Samuelsen, Ø.A. Fravær som vekker bekymring. Skoleeieres og skolelederes inntrykk og forståelse av fraværssituasjonen i Skole-Norge. (NIFU-rapport 2023:14). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3087762/NIFUrapport2023-14.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bjørnestad, E., Myrvold, T.M., Dalland, C.P. & Hølland, S. «Hit eit steg og dit eit steg» - sakte, men sikkert framover? En systematisk kartlegging av premisser og trekk ved første klasse. (OsloMet Skriftserie 2022 nr 7. Delrapport 1). OsloMet. <https://www.udir.no/contentassets/25a80ad25b344dd5b8d6c4b84fb724f3/delrapport1--evaluering-av-seksarsreformen.pdf>
- Carter, C., Clegg, S.R. & Korberger, M. (2008). Strategy as practice? *Strategic Organization* 6 (1): 83-99. <https://doi.org/10.1177/1476127007087154>
- Creswell. J.W. & Creswell, J.D. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publication, Inc.
- Ertesvåg, F. (2023, 17. april). Barn sliter med skolevegring – ingen registrering. *Verdens gang*. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/9zXAoM/barn-sliter-med-skolevegring-ingen-registrering>
- Grønmo, S. (2016) *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Havik, T. (2021). Når skolefravær blir et problem. *Bedre Skole*, 2021(2), 11-15. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/09/09/UTD-BedreSkole-0221-WEB.pdf>
- Havik, T. (2021). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolevegring*. Gyldendal Akademis.
- Hernes, G. (2010) *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. (Fafo-rapport 2010:3). Fafo. https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20147.pdf
- Helgøy, I., Homme, A., Holen, S. & Lødding, B. (2019). ‘One size fits all’? Ensretting av nasjonale tiltak for å hindre frafall i videregående skole opplæring i Norge. Tilfellet Ny GIV Overgangsprosjektet. *Nordiske Organisasjonsstudier*, 21(1), 58-80.
- Ingul, J.M., Havik, T. & Heyne, D. (2019). Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. *Cognitive and Behavioral Practice*. 26(1), 26-52. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>

- Jacobsen, D.I. & Thorsvik, J. (2019). *Beslutningsprosesser i organisasjoner: Hvordan organisasjoner fungerer*. (5. utg). Fagbokforlaget
- Jensen, R. (2018). *Profesjonelt arbeid i grensesoner – skoleforbedring på tvers av virksomheter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kjeøy, I. & Lysvik, R.R (2023). *Kunnskapsstatus om bekymringsfullt fravær i skolen*. (Fafo-rapport 2023:13). Fafo.
<https://www.udir.no/contentassets/56466d8c5f6748868abc41ee03692003/kunnskapsstatus-om-bekymringsfullt-fravar-i-skolen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Gyldendal Akademiske Forlag.
- Larsen, T., Mathisen, F.K.S., Urke, H.B., Kristensen, M., Brastad, B., Vik, M., Waldahl, R.B., Antonsen, K. (2019). *Sluttrapport fra Complete-prosjektet*. (Heiml-rapport 3/2019). Universitetet i Bergen.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring*. Gyldendal Forlag.
- Lawrence, T., Suddaby, R. & Leca, B. (2011). Institutional Work: Refocusing Institutional Studies of Organization. *Journal of Management Inquiry*, 20(1) 52–58. DOI: 10.1177/1056492610387222
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, J.O., Hauge, T.O., Homme, A.D., Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring. En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2018). *Mellomledere i skolen: arbeidsoppgaver og opplæringsbehov - en systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning.
<https://www.ks.no/fagomrader/barn-og-unge/ks-led/mellomlederrapporten2/>
- Markussen, E. & Grøgaard, J.B. (2020). *Gjennom tre år i videregående. Gjennomføring i videregående opplæring i Østfold 2016-2019. Sluttrapport*. (Rapport 2020:3). NIFU.
- Mausethagen, S. & Skedsmo, G. (under fagfelleevaluering). *ProAct*. (2020), Universitet i Oslo.
- MOT Norge. (u.å). *MOT styrker ungdoms robusthet og livsmestring*. Hentet 30.oktober 2023 fra <https://www.mot.no/>
- Opplæringsloven. (1998) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*(LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Regjeringen (2023, 16. januar). *En videregående opplæring hvor elevene fullfører og kvalifiseres*.<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/en-videregaende-opplaring-hvor-elevene-fullfører-og-kvalifiseres/id2918339/>
- Regjeringen (2023, 24. mars). *Kunnskapsministeren har lagt frem forslag til ny opplæringslov*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kunnskapsministeren-har-lagt-frem-forslag-til-ny-opplæringslov/id2968067/>
- Roness, P.G.(1997). *Organisasjonsendringar*. Fagbokforlaget.

Science Europe (2018). Practical Guide to International Alignment of Research Data Management.

https://www.scienceeurope.org/media/jezkhnoo/se_rdm_practical_guide_final.pdf

Skedsmo, G. & Gunnulfson, A. B. (2019). Elevresultater og ledelsesstrategier i (sam)spill – skoleledernes praksis for å følge opp resultater i skolen. I R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen (red.), *Styring og ledelse i grunnopplæringen: Spenninger og dynamikker* (s. 56 – 72). Cappelen Damm Akademisk.

Sletten, M.A., Tøge, A.G., Malmberg-Heimonen, I. & Ziesler, K. A. (2019). *Policy brief – Å forebygge frafall i videregående opplæring - en klyngerandomisert evaluering av IKO-modellen*. OsloMet – storbyuniversitetet, Fakultet for samfunnsvitenskap, Institutt for sosialfag <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/1301>

Spillane, J.P. (2008). Distributed Leadership. *The Educational Forum* (69)2, 143-150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>

Statistisk Sentralbyrå (2023, 12. juni). *Gjennomføring i videregående opplæring*. <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>

Stoll, L. & Louis, K.S. (2007). *Professional Learning Communities. Divergence, Depth og Dilemmas*. Open University Press.

Universitetet i Oslo. (2020, 16. november). *Professional Actors' Work to Retain Students in Secondary Education (ProAct)*. <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/proact/>

Utdanningsdirektoratet. (2019, 5. desember). *Utdanningsspeilet 2019*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2019/videregaende-opplaring---fakta-og-laringsresultater/#skoler-og-elever>

Utdanningsdirektoratet. (2022, 5. oktober). *Forebygge og følge opp bekymringsfullt fravær fra skolen* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/forebygge-og-folge-opp-bekymringsfullt-fravar-fra-skolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2023, 27.april). *Behov for mer forskning om fravær*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2023/kunnskapsstatus-om-bekymringsfullt-fravar-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2023, 6. september). *Tall på elevenes fravær på 10. trinn skoleåret 2022–2023*. Statistikk. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/fravar-pa-10.-trinn-skolearet-22-23/>

Utdanningsdirektoratet. (2023, 7. september). *Bekymret over høyt skolefravær*. <https://www.udir.no/presse/pressemeldinger/bekymret-over-hoyt-skolefravar/>

Utdanningsdirektoratet. (2023, 23. oktober) *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/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Statistikk grunnskole*. Hentet 1. september 2023 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/>

Wilson, S. J., Tanner-Smith, E. E., Lipsey, M. W., Steinka-Fry, K., & Morrison, J. (2011). *Dropout Prevention and Intervention Programs: Effects on School Completion and Dropout*

among School-Aged Children and Youth. Campbell Systematic Reviews. 2011:8. Campbell Collaboration. Hentet fra <http://search.proquest.com/docview/1140140123?accountid=163439>

Yin, Robert K. (2014) *Case Study Research. Design and Methods* (5. utg.). Sage Publications.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide ungdomsskole

Hovedspørsmål	Mulige oppfølgingsspørsmål
1. Kan du si noe kort om din bakgrunn (utdanning, erfaring, stilling og ansvarsområde)	
2. Hvordan arbeider dere for å sikre at flest mulig elever skal fullføre ungdomsskolen, at de blir i grunnskoleløpet uten mye fravær?	
a. Hvordan har dette arbeidet (mål og strategier) endret seg over tid?	
b. Hvem har hos dere ansvaret for dette arbeidet?	
c. Kan du beskrive konkrete eksempler på oppgaver dere har, som handler om dette arbeidet?	
d. Hvordan samarbeider dere med den videregående skolen med tanke på overgang for elevene? Hvordan fungerer dette samarbeidet?	Møtearenaer? Rutiner for oppfølging?
e. Hvilke andre aktører samarbeider dere med og hvordan fungerer dette samarbeidet?	PPT, BUP, Skolehelsetjenesten? Formalisert/fast samarbeid? Møtearenaer?
f. Hvilke strategier og tiltak opplever dere som vellykket for å holde elever i opplæringsløpet?	Hvilke konkrete tiltak har dere i arbeidet? Hvordan følger dere med på fravær? Rutiner etc? «Ansvarskjede» - hvordan fungerer den? Hvilke tiltak opplever du at dere har lyktes med? Hvilke tiltak har dere evt. forsøkt og ikke lyktes med? Hva henger det evt. sammen tenker du at tiltakene lyktes /ikke lyktes? Hvilke faktorer har betydd mye mtp dette? Hvilke møter/møtearenaer har dere knyttet til oppgavene deres? Hvem har ansvar for møtene (innkalling, lede etc).
3. Hvordan forstår du din rolle og ditt ansvar i dette arbeidet? Har dette endret seg over tid, og eventuelt på hvilke måter og av hvilke grunner?	
4. Hva betyr den formelle organisasjonsstrukturen for arbeidet på dette området? Mulige hindringer?	

<p>5. Hvor mye samarbeid foregår på tvers som du inngår i – interkommunale nettverk, UH-sektoren, andre faginstanser e.l.? Kan du gi et eksempel på en sak/et tema for denne type samarbeid?</p>	<p>Mulige oppfølgingsspørsmål: Foregår det samarbeid/erfaringsutveksling på tvers av skoler/regioner eller på tvers av sektorer? Hva er evt. erfaringene deres med slikt samarbeid/erfaringsutveksling knyttet til arbeidet med økt gjennomføring og forebygging av frafall?</p>
<p>6. Hvilke kunnskapskilder/data/verktøy er viktigst i ditt arbeid, mtp temaet her spesielt?</p>	
<p>7. Kan du beskrive hvor og hvordan du henter ny kunnskap dersom du trenger det? (UH?)</p>	
<p>8. Hva er de viktigste kompetanseutviklingstiltakene dere har gjort/gjør på dette området (på kommunenivå og for skolene?)</p>	
<p>9. På hvilke måter opplever du at styringsdokumenter regulerer arbeidet på området (både nasjonale og regionale)? Hva med ressurser og støtte til dette arbeidet? Kan du gi noen eksempler?</p>	
<p>10. Hva slags ønsker/tanker har du for det videre arbeidet med å forbedre arbeidet med å beholde elevene i skoleløpet og å sikre en god overgang for å på s i videregående opplæring?</p>	<p>Noe du mener bør viderutvikles, gjøres annerledes, evt. mangler? Kompetansebehov? I så fall; Hvilke aktører: lærere/ledelse (på skolenivå)? Skoleeiers rolle? Andre aktørers rolle?</p>
<p>11. Er det andre på eller utenfor skolen som du tenker at vi bør snakke med om dette temaet/det kan være relevant å snakke med om dette temaet?</p>	
<p>På hvilken måte ivaretas kunnskap og erfaring? På hvilken måte deler dere kunnskap og erfaring med hverandre</p> <ul style="list-style-type: none"> - på skolenivå? - på kommunenivå/mellom skoler/evt med skoler i nabokommuner? - med videregående? <p>Dersom det er rutiner e.l – hvem har ansvar for at de følges opp? På skolenivå? Skoleeiers rolle?</p>	<p>Møtearenaer? Rutiner? Systematikk?</p>
<p>Er det noe du avslutningsvis vil legge til relatert til det vi har snakket om?</p>	

PROFESSIONAL ACTORS' WORK TO RETAIN STUDENTS IN SECONDARY EDUCATION (ProAct)

I dette korte informasjonsskrivet gjør forskergruppen rede for bakgrunn, mål og hensikt med prosjektet, tidsrammer, hvem som inngår i forskergruppen, metoder for datainnsamling og aktører vi ønsker å komme i kontakt med, samt noen ideer til hvordan arbeidet vårt kan være til nytte for praksis.

Bakgrunn for prosjektet

I forskningsprosjektet Professional Actors' Work to Retain Students in Secondary Education (ProAct) har vi som mål å identifisere og beskrive lovende praksiser der skoleledere og lærere jobber sammen med skolemyndigheter, pedagogisk-psykologisk tjeneste, barnevern og andre offentlige instanser for å beholde elevene i videregående opplæring. Til tross for at Norge i mange år har hatt som ambisjon å skape en felles skole for alle elever, er det et stort antall elever som hvert år dropper ut av videregående opplæring. Nesten alle 16-åringene begynner i videregående skole, men omtrent en tredjedel av elevene fullfører ikke innen de fem årene de har rett til opplæringen. Dette er et stort samfunnsproblem, og det er en indikator på at utdanningssystemet svikter sitt ansvar overfor disse elevene. Utdanning blir sett på som en nøkkel til å gi barn og unge et grunnlag for å delta i arbeidslivet og samfunnet for øvrig. Tidligere forskning viser til at ungdom som faller ut, har flere vanskeligheter med å komme seg inn på arbeidsmarkedet, og de opplever oftere utfordringer i livet ellers.

Mål og hensikt med prosjektet

De siste 25 årene er det iverksatt en rekke nasjonale tiltak for å hindre frafall. Evalueringer har funnet noen positive effekter av disse tiltakene, men de peker også på utfordringer, som for eksempel hvordan vi kan sikre oss at tiltakene virker over tid. I ProAct undersøker vi hvordan skoleledere og lærere i videregående opplæring jobber sammen med en rekke aktører i og utenfor skolen for å beholde elevene i utdanningsløpet. Vi vil sammenlikne skoler med lavt og høyt frafall, og vi vil se nærmere på hvordan samarbeid mellom ulike aktører og instanser fungerer. Hensikten er å avdekke utfordringer på et tidlig tidspunkt for å finne hensiktsmessige tiltak som kan settes inn før frafall blir et problem. Ved å vise hvordan profesjonelle yrkesutøvere samarbeider til beste for elevene, er målet å identifisere langsiktige måter vi kan arbeide på for å tilrettelegge en god opplæring for alle elever.

Prosjektets varighet

Prosjektet startet formelt opp 1. juni 2020 og avsluttes i februar 2025. På grunn av pandemien måtte vi dessverre utsette oppstarten av flere av prosjektaktivitetene.

Samarbeidspartnere i prosjektet

Prosjektet er et samarbeid mellom tre universiteter: Universitetet i Oslo (UiO), Oslo Met og Universitetet i Tromsø (UiT).

Følgende personer inngår i prosjektgruppen:

UiO (Institutt for lærerutdanning og skoleforskning):

Guri Skedsmo (prosjektleder)

Jeff Hall

Ruth Jensen Hedvig

Abrahamsen

OsloMet:

Sølvi Mausethagen (Senter for profesjonsstudier)

Kristin Helstad (Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier)

UiT (Institutt for samfunnsvitenskap):

Kjell Arne Røvik

Informasjon om datainnsamling

I ProAct samarbeider vi i forskergruppen med tre utvalgte fylker. I hvert av disse fylkene velger vi ut to videregående skoler og for hver av disse skolene, en ungdomsskole som avgir elever til den videregående skolen. Disse skolene ønsker vi å følge over en tidsperiode på 1-2 skoleår og i denne perioden vil vi gjennomføre intervjuer med personer og samarbeidspartnere (f.eks. PPT, OT, barnevern, NAV osv.) som er involvert i frafallsarbeidet, samt observere møter der saker knyttet til frafall diskuteres. Videre vil vi gjennomføre intervjuer og observasjoner med aktører på fylkesnivå og kommunenivå, samt med nasjonale utdanningsmyndigheter. I tillegg gjennomføres en spørresundersøkelse som vil omfatte alle de videregående skolene i fylkene.

I innsamlingen og analysene av dataene følger vi svært strenge regler for databehandling og personvern og alle opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner vil bli slettet før dataene analyseres.

Arenaer for erfaringsdeling og læring

Underveis i prosjektet ønsker vi å organisere tre arenaer for erfaringsdeling og læring i hvert av fylkene, der vi presenterer sentrale funn som utgangspunkt for læring og erfaringsdeling for deltakende parter og etterhvert også de andre videregående skolene fylket. Det er et sentralt mål for forskergruppen at prosjektet skal kunne bidra med kunnskap som er relevant for praksis. Hvordan vi best mulig kan gå fram for å få til dette, ønsker vi å diskutere med hvert av fylkene. I avslutningsfasen av prosjektet ønsker vi å arrangere en felles konferanse på tvers av fylkene.

Kontaktpersoner for fylkene:

Tre personer i forskergruppen vil være hovedansvarlige for samarbeidet med fylkene:

Innlandet: Sølvi Mausethagen Email:
solvim@oslomet.no

Troms og Finnmark: Kjell Arne Røvik
Email: kjell.arne.rovik@uit.no

Viken: Guri Skedsmo
Email: guri.skedsmo@ils.uio.no



UiO : Universitetet i Oslo

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET “PROFESSIONAL ACTORS’ WORK TO RETAIN STUDENTS IN SECONDARY EDUCATION” (ProAct)

Dette er et spørsmål til deg om å delta i forskningsprosjektet, ProAct. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Mål og hensikt med prosjektet

I forskningsprosjektet Professional Actors' Work to Retain Students in Secondary Education (ProAct) har vi som mål å identifisere og beskrive lovende praksiser der skoleledere og lærere jobber sammen med skolemyndigheter, pedagogisk-psykologisk tjeneste, barnevern og andre offentlige instanser for å beholde elevene i videregående opplæring. Helt konkret undersøker vi hvordan skoleledere og lærere i videregående opplæring jobber sammen med en rekke aktører i og utenfor skolen (f.eks. PPT, barnevern osv.) for å beholde elevene i utdanningsløpet. Hensikten er å avdekke utfordringer på et tidlig tidspunkt for å finne hensiktsmessige tiltak som kan settes inn før frafall blir et problem. Ved å vise hvordan profesjonelle yrkesutøvere samarbeider til beste for elevene, er målet å identifisere langsiktige måter vi kan arbeide på for å tilrettelegge en god opplæring for alle elever. Prosjektet, som er finansiert av Norges Forskningsråd, startet i 2020 og avsluttes i desember 2024.

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet er et samarbeid mellom tre universiteter: Universitetet i Oslo (UiO), Oslo Met og Universitetet i Tromsø (UiT).

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I ProAct samarbeider vi i forskergruppen med tre utvalgte fylker. I hvert av disse fylkene velger vi ut to videregående skoler og for hver av disse skolene, en ungdomsskole som avgir elever til den videregående skolen. Disse skolene ønsker vi å følge over en tidsperiode på 1-2 skoleår og i denne perioden vil vi gjennomføre intervjuer med personer og samarbeidspartnere (f.eks. PPT, OT, barnevern, NAV osv.) som er involvert i frafallsarbeidet, samt observere møter der saker knyttet til frafall diskuteres. Videre vil vi gjennomføre intervjuer og observasjoner med aktører på fylkesnivå og kommunenivå, samt med nasjonale utdanningsmyndigheter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Våren og høsten 2022 gjennomfører vi intervjuer med utdanningsmyndigheter og aktører på fylkeskommunalt og kommunalt nivå og innledende observasjoner av møter og arenaer der forebygging av frafall blir tematisert. Våren og høsten 2022, samt våren 2023 gjennomfører vi intervjuer med aktører på skolenivå (videregående og ungdomsskole) og deres samarbeidspartnere, samt at vi observerer møter knyttet til forebygging av frafall og oppfølging av elever.

Intervjuene vil bli tatt opp og transkribert i etterkant. Lydopptak vil bli oppbevart uten tilgang for andre, og vil slettes etter at forskningsprosjektet avsluttes i 2024. I innsamlingen og analysene av dataene følger vi svært strenge regler for databehandling og personvern. Alle opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner vil bli slettet før dataene analyseres. Dette betyr at verken transkripsjonene eller publikasjoner på basis av prosjektet, vil inneholde informasjon som kan identifisere deg som informant.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi samler inn, oppbevarer og bruker dine opplysninger

Dersom intervjuet gjennomføres via Zoom, er det viktig å påpeke at Universitetet i Oslo har egne sikkerhetsinnstillinger i Zoom, som gir oss lov til å bruke Zoom til dette formålet. Bildet av deg slettes umiddelbart når intervjuet avsluttes og kun lydopptaket blir brukt for å transkribere dataene. Transkriberingen vil bli gjort av forskerne selv, eller de kan bli sendt til en leverandør som Universitetet i Oslo har databehandlingsavtale med, som sikrer sikker behandling av dataene. Vi vil bare bruke dataene til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler dataene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Kun prosjektgruppen vil ha tilgang til dine opplysninger og informasjonen du gir oss. Navnet og kontaktopplysningene dine erstattes dessuten med en kode som lagres på egen navneliste som oppbevares som kryptert fil og er adskilt fra øvrige data. Datamaterialet lagres på en forskningsserver. Etter at opptaksfilene er blitt transkribert og anonymisert, er det kun databehandlingsansvarlig (prosjektleder) som har tilgang til lydopptakene.

Personopplysninger og lydopptak slettes ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler informasjonen du gir oss basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Oslo har Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Har du spørsmål?

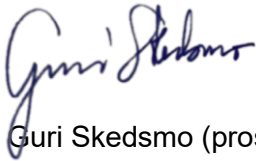
Dersom du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta gjerne kontakt med:

Universitetet i Oslo ved Guri Skedsmo (prosjektansvarlig) på epost: guri.skedsmo@ils.uio.no eller på telefon +41 78 800 7863.

Vårt personvernombud ved Universitetet i Oslo er Roger Markgraf-Bye og kan nås på epost: personvernombud@uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: · NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen



Guri Skedsmo (prosjektleder)

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Professional Actors' Work to Retain Students in Secondary Education (ProAct), og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta i undersøkelsen (f.eks. intervju, observasjon) og til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)