

Masteroppgave

# Mellomledelsens arbeid for en pålitelig og valid vurdering av kompetanse hos elever som opplever ufrivillig fravær

En ikke-komparativ kasusstudie

Annette Antonsen og Laura Ryan

Master i utdanningsledelse  
30 Studiepoeng

Universitetet i Oslo  
Det utdanningsvitenskapelige fakultetet



## Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg en kvalitativ undersøkelse som retter søkelys mot mellomlederens rolle i å legge til rette for pålitelig og valid vurdering av kompetanse til elever som opplever ufrivillig skolefravær. Omfanget av vår undersøkelse er definert som en ikke komparativ kasusstudie som omfatter to videregående skoler i Oslo.

Problemstillingen i denne studien er formulert som følger: «Hvordan kan mellomledere legge til rette for en pålitelig og valid vurdering av kompetanse hos elever som opplever ufrivillig fravær?». Visse avsnitt i masteroppgaven er videreutviklet fra tekster som er innlevert til eksamen til kursene 4302 og 4303<sup>1</sup>. For å undersøke problemstillingen i oppgaven, gjennomførte vi seks individuelle semi-strukturerte intervjuer med en mellomleder, en kontaktlærer og en rådgiver ved begge skolene.

Empiriske data innhentet fra intervjuene ble analysert i sammenheng av relevant teori, forskning og litteratur. Engeströms aktivitetsteori gir et rammeverk for å illustrere samspillet i et aktivitetssystem innenfor en skolekontekst. Videre benytter vi Marchs sin innsikt i beslutningsteori som Jacobsen og Thorsvik viser til for å analysere beslutninger som tas innfor skolen. I tillegg bruker vi Møllers konseptualisering av dilemmaer som et analytisk redskap til å se nærmere på de komplekse avgjørelser mellomledere står ovenfor.

Den påfølgende diskusjonen er forankret i våre forskningsspørsmål med fokus på funnene fra våre undersøkelser om tolkning av kompetansebegrepet, karakterisering av ufrivillig skolefravær og dilemmaer som oppstår i tilknytning til en pålitelig og valid vurdering av kompetanse til elever med ufrivillig skolefravær.

Funnene fra denne studien indikerer at lærere har en viss grad av autonomi når det gjelder vurdering av kompetansen til elever som opplever ufrivillig skolefravær. Det er imidlertid tydelig at ulike perspektiver på tolkningen av både hva ufrivillig skolefravær og kompetansebegrepet innebærer, kan føre til variasjoner i vurdering av elevens kompetanse. Videre vises en gjennomgripende vektlegging av å få flest mulig elever til å fullføre og bestå, noe som også påvirker påliteligheten og validiteten i vurderingsarbeid. Disse funnene fremhever nødvendigheten av å fremme en konstruktiv dialog som tar sikte på å dyrke en felles forståelse av disse fenomenene. Funnene understreker også at beslutningene som blir tatt av

---

<sup>1</sup> visse avsnitt i masteroppgaven er videreutviklet fra tekster som er innlevert til eksamen til kursene 4302 og 4303 skrevet av Laura Ryan 2022.

mellomledelsen, med hensyn til styring og lojalitetsdilemmaer, bør være rettet mot å støtte lærere, og unngå handlinger som kan føre til en følelse av press eller forsømmelse.

Vår forskning avslører variasjoner i vurderingspraksis i sammenheng med elever som opplever ufrivillig fravær. Mangel på forskning som tar for seg denne spesifikke konteksten, viser et betydelig gap som bør utforskes grundigere i fremtidige studier. Implikasjonene av vår studie underbygger behovet for mer omfattende forskning av de strategiene og tilnærmingene som mellomledere benytter for å veilede lærere i vurderingsarbeidet deres. Dette omfatter det å undersøke hvordan man finner en balanse mellom lærerautonomi og regulatoriske retningslinjer, samt å etablere konsistente vurderingsstandarder som er både pålitelige og valide.

## Forord

“The function of education is to think intensively and to think critically... Intelligence plus character- that is the goal of true education”. – Martin Luther King

Martin Luther King Jr. sin visdom fanger essensen av begges tro på formålet og ambisjonen til utdanning. Et felles syn som forente oss i starten av dette samarbeidet med å skrive en masteroppgaver sammen. Som en del av utdanningssystemet har vi erfart den komplekse sammensetningen av å utdanne, ikke bare for å dyrke intellektuelle evner hos våre elever, men også å være med på å utforme og nære hvem de er og hvem de ønsker å bli.

Gjennom vår akademiske reise de siste fire årene har vi fordypet oss i mange dimensjoner av skolen som en organisasjon. Vi har deriblant deltatt på mange samlinger og forelesninger hvor vi har utforsket de avanserte mekanismene i utdanningssystemet. Vi står nå på terskelen til denne akademiske prestasjonen, og vi er overbeviste om at vår søken etter kunnskap har gitt oss en dypere forståelse, ikke bare knyttet til hvordan skolen fungerer, men også i oss selv som individer.

Vi ønsker å uttrykke en stor takknemlighet til vår veileder Heidi Kleveland. Hennes urokkelige dedikasjon og veiledning har vært uvurderlig gjennom hele denne prosessen, i tillegg til at hennes ekspertise i å navigere balansen mellom kritikk og oppmuntring har vært avgjørende for gjennomføringen av denne masteroppgaven. Vi setter stor pris på hennes visdom, tålmodighet og engasjement for vår akademiske vekst. Videre ønsker vi å takke Teddy og Skaip, våre kjæledyr, som har sittet stødig og trofast ved vår side hele tiden. Deres ubetingede kjærlighet og støtte har vært en trøst under berg – og- dalbane som er å skrive en masteroppgave.

Når vi nå presenterer denne masteroppgaven, gjør vi det med håp om at den kan bidra til en bredere diskusjon om utdanning. Vi håper at våre anstrengelser hedrer idealene satt frem av Martin Luther King Jr., mens vi fortsetter å etterstrebe en utdanning som fremmer ikke bare intelligens, men hele mennesket – det sanne målet med en meningsfull utdanning.

Oslo 27 oktober 2023

Annette Antonsen og Laura Ryan

## Innhold

Sammendrag .....	2
Forord.....	4
Innhold.....	5
1 Innledning.....	9
1.1 Bakgrunn for tema .....	9
1.2 Begrepsavklaring i problemstillingen .....	11
1.2.1 Pålitelighet og validitet i vurderingen .....	11
1.2.2 Kompetanse .....	11
1.2.3 Ufrivillig fravær .....	12
1.3 Formål, problemstilling og avgrensing .....	12
1.3.1 Formål.....	12
1.3.2 Problemstilling og avgrensing .....	13
1.3.3 Avgrensing.....	13
1.4 Oppgavens struktur .....	14
2 Tidligere forskning og litteratur .....	16
2.1 Relevant forskning om pålitelighet og valid vurdering.....	16
2.2 Retningslinjer for vurderingsarbeid .....	16
2.2.1 Pålitelig og valid sammenheng med vurdering.....	17
2.3 Relevant forskning om kompetansebegrepet .....	18
2.4 Relevant forskning om ufrivillig fravær.....	20
3 Teoretisk forankring.....	22
3.1 Bakgrunn for valg av teori .....	22
3.2 Første generasjon aktivitetsteori.....	23
3.3 Andre generasjons aktivitetsteori.....	24
3.4 Beslutningsteori.....	27
3.5 Dilemma-et analysebegrep.....	31
4 Metode .....	33
4.1 Innledning .....	33
4.2 Bakgrunn for metodiske valg.....	33
4.3 Fenomenologi .....	34
4.4 Valg av metode.....	34
4.4.1 En ikke komparativ kasusstudie.....	34
4.4.2 Et kvalitativt forskningsintervju .....	35
4.5 Valg av aktører.....	37

4.6	Datainnsamling og bearbeiding .....	39
4.6.1	Intervjuguiden .....	39
4.7	Gjennomføring av intervjuene .....	40
4.7.1	Transkripsjonene .....	40
4.8	Analyse av data .....	41
4.9	Data kvalitet, reliabilitet og validitet .....	43
4.9.1	Datakvalitet .....	43
4.9.2	Reliabilitet .....	43
4.9.3	Validitet .....	44
4.9.4	Generaliserbarhet .....	46
4.10	Etiske refleksjoner .....	46
5	Presentasjon av empirisk materiale .....	48
5.1	Skolens organisatoriske struktur .....	48
5.1.1	Soleng videregående skole-organisatoriske struktur .....	48
5.1.2	Vinterlund videregående skole-organisatorisk struktur .....	49
5.2	Aktørene ved Soleng videregående skole .....	49
5.2.1	Presentasjon av aktør A1 .....	49
5.2.2	Presentasjon av aktør A2 .....	50
5.2.3	Presentasjon av aktør A3 .....	50
5.3	Aktørene ved Vinterlund videregående skole .....	50
5.3.1	Presentasjon av aktør B1 .....	50
5.3.2	Presentasjon av aktør B2 .....	50
5.3.3	Presentasjon av aktør B3 .....	50
5.4	Forskningsspørsmål 1: Hvordan fortolker lærere, rådgivere og mellomledere kompetansebegrepet? .....	50
5.4.1	Mellomleder A1- Soleng videregående skole .....	50
5.4.2	Lærer A2-Soleng videregående skole .....	51
5.4.3	Rådgiver A3-Soleng videregående skole .....	52
5.4.4	Mellomleder B1-Vinterlund videregående skole .....	53
5.4.5	Lærer B2- Vinterlund videregående skole .....	53
5.4.6	Rådgiver B3-Vinterlund videregående skole .....	54
5.4.7	Oppsummering av funn knyttet til Forskningsspørsmål 1 .....	55
5.5	Forskningsspørsmål 2: Hvordan definerer skolen ufrivillig skolefravær? .....	56
5.5.1	Mellomleder A1-Soleng videregående skole .....	56
5.5.2	Lærer A2-Soleng videregående skole .....	57

5.5.3 Rådgiver A3-Soleng videregående skole.....	58
5.5.4 Mellomleder B1-Vinterlund videregående skole.....	58
5.5.5 Lærer B2-Vinterlund videregående skole .....	59
5.5.6 - Rådgiver B3-Vinterlund videregående skole.....	59
5.5.7 Oppsummering av funn knyttet til forskningsspørsmål 2 .....	60
5.6 Forskningsspørsmål 3: Hvilke dilemmaer står skolen ovenfor når det gjelder å vurdere kompetansen til elever med ufrivillig skolefravær? .....	61
5.6.1 Mellomleder A1-Soleng videregående skole.....	61
5.6.2 Lærer A2-Soleng videregående skole .....	62
5.6.3 Rådgiver A3-Soleng videregående skole.....	63
5.6.4 Mellomleder B1-Vinterlund videregående skole.....	63
5.6.5 Lærer B2- Vinterlund videregående skole .....	64
5.5.6 Rådgiver B3-Vinterlund videregående skole.....	65
5.6.6 Oppsummering av funn knyttet til forskningsspørsmål 3 .....	65
5.7 Forskningsspørsmål 4: Hvordan kan mellomledere støtte lærere i beslutningsarbeidet med å vurdere kompetansen til elever med ufrivillig skolefravær?.....	67
5.7.1 Mellomleder A1-Soleng videregående skole.....	67
5.7.2 Lærer A2-Soleng videregående skole .....	68
5.7.3 Rådgiver A3-Soleng videregående skole.....	69
5.7.4 Mellomleder B1-Vinterlund videregående skole.....	69
5.7.5 Lærer B2-Vinterlund videregående skole .....	70
5.7.6 Rådgiver B3-Vinterlund videregående skole.....	71
5.7.7 Oppsummering av funn knyttet til forskningsspørsmål 4 .....	71
6 Drøfting .....	73
6.1 Lærere, rådgivere og mellomlederes fortolkning av kompetansebegrepet .....	73
6.2 Skolenes definisjon av ufrivillig skolefravær .....	78
6.3 Dilemmaet skolene står ovenfor når det gjelder vurdering av kompetansen til elever med ufrivillig skolefravær .....	80
6.4 Hvordan mellomledere kan støtte lærerne i beslutningsarbeid knyttet til vurdering av kompetanse til elever med ufrivillig skolefravær .....	85
7 Konklusjon, begrensninger og behov for videre forskning.....	88
7.1 Konklusjon .....	88
7.2 Begrensninger .....	90
7.3 Behov for videre forskning .....	91
8 Bibliografi.....	94
<b>Vedlegg 1 .....</b>	<b>98</b>

<b>Vedlegg 2</b> .....	100
<b>Vedlegg 3</b> .....	104



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for tema

I 2020 innførte Kunnskapsdepartementet i Norge Læreplanverket for Kunnskapsløftet, som inkluderte nye elementer om dybdelæring og kritisk tenkning. Læreplanverket for Kunnskapsløftet, forkortes LK20 for den norske skolen og LK20S for den samiske skolen. Dybdelæring defineres av Utdanningsdirektoratet (2019) som den gradvise utviklingen av kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger innenfor fag og på tvers av fagområder. Videre innebærer det en elevs evne til å reflektere over sin egen læring og anvende det de har lært på ulike måter, både i kjente og ukjente situasjoner, alene eller i samarbeid med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019). Økt fokus på dybdelæring medfører behov for tilpasning av undervisnings- og vurderingsmetoder for å gjenspeile denne endringen. I tillegg er aktiv deltakelse fra elevene avgjørende for å realisere dybdelæring, dypere forståelse og kritisk tenkning. Spørsmålet blir da om aktiv deltakelse fra elevene er betinget av fysisk oppmøte?

Fravær er et begrep som benyttes i opplæringsloven for å beskrive situasjoner der en elev ikke møter opp på skolen. Videre deles begrepet fravær inn i to kategorier; udokumentert fravær og dokumentert fravær. Disse kategoriene brukes til å skille mellom ulike årsaker til fraværet. Udokumentert fravær er når en elev ikke møter opp på skolen uten å ha en gyldig grunn til fraværet. Dokumentert fravær refererer derimot til situasjoner der eleven har en godkjent grunn til å være borte. I utgangspunktet skal alt fravær registreres og telles på videregående skole og i henhold til forskriften til opplæringsloven § 3-9. Når elevenes fravær overstiger med mer enn ti prosent av årstimetallet mister elevene retten til halvårsvurdering med karakter eller standpunktskarakteren i faget (Opplæringsloven, 2020).

Ufrivillig fravær er ikke nevnt eksplisitt i opplæringsloven. Ufrivillig fravær skiller seg fra andre fraværsårsaker ved at det gjelder elever som ønsker å gå på skolen, men som ikke klarer å motivere seg selv til det. Ifølge Christopher A. Kearney og Anne Marie Albano (2010) kan ufrivillig fravær manifestere seg på ulike måter, for eksempel ved langvarig fravær fra skolen, manglende tilstedeværelse i klassen, forsinkelser og elever som kun kommer på skolen når de blir presset av foreldrene sine. Forskriften til opplæringsloven § 3-45 nevner imidlertid noen dokumenterte fraværsgrunner som ikke skal regnes med i 10 prosentregelen (Opplæringsloven, 2020). I tillegg skal det nevnes at forskriften til opplæringsloven § 3-9 indikerer at rektor kan

avgjøre at en elev som har opptil 15 prosent udokumentert fravær i et fag likevel skal få karakter, dersom årsaken til fraværet gjør det tydelig urimelig å håndheve fraværsgrensen (Opplæringsloven, 2020). Til tross for dette, kan være det vanskelig å plassere ufrivillig fravær i en spesifikk kategori under dokumentert eller udokumentert fravær. Hvordan ufrivillig fravær blir behandlet og kategorisert kan variere avhengig av en rekke faktorer, slik som skolens retningslinjer, lærernes skjønn og den konkrete situasjonen eleven befinner seg i. I praksis kan dette føre til ulike tolkninger av om elever som opplever ufrivillig skolefravær overskrider fraværsgrensen eller ikke og om de miste retten til vurdering med karakter eller ikke.

Det er viktig å merke seg at i Norge tillates elever å fortsette sin skolegang til tross for en høy prosentandel fravær og betydelig kunnskapshull. Når elever er på videregående skole, står de imidlertid overfor konsekvensene av ufrivillig skolefraværet på en mer konkret måte. Karakterene de oppnår, som er avgjørende for deres fremtid, baseres på deres kompetansenivå. Dette kompetansenivået skal vurderes ut fra kravene til kompetanse i LK20-LK20S, hvor det fremheves at kompetanse skal demonstreres både individuelt og i samarbeid med andre i ulike situasjoner. I tilfeller der elever overskrider fraværsgrensen, opphører muligheten for vurdering med karakter. Når en elev har en betydelig prosentandel dokumentert fravær, blir utfordringen med å vurdere elevens kompetanse på en pålitelig og valid måte mer fremtredende. Forskriften til opplæringsloven § 3-9 legger vekt på at læreren må ha tilstrekkelig grunnlag for å gi halvårsvurdering med karakter eller standpunkt karakter (Opplæringsloven, 2020). Dette reiser spørsmål om det er mulig å skaffe tilstrekkelig grunnlag for vurdering dersom eleven ikke er fysisk til stede på skolen, og hvordan mellomledelsen kan legge til rette for at lærerne får muligheten til å gjennomføre vurderingen på en pålitelig og valid måte.

I løpet av våre karrierer innen utdanning har vi begge vært borti tilfeller hvor vi stiller spørsmål ved vurdering av kompetansen til elever som står overfor ufrivillig fravær. Dette har reist spørsmål om vår forståelse av begrepet kompetanse og hva som har formet denne forståelsen. Det har også fått oss til å reflektere over vår evne til å vurdere på en pålitelig og valid måte. Med innføringen av LK20-LK20S finner vi oss selv i en situasjon hvor vi undrer på om det er mulig å oppnå dette på en effektiv måte, og i så fall om det er noen lærdommer å hente fra eksisterende tiltak som er på plass for å lette denne prosessen.

## 1.2 Begrepsavklaring i problemstillingen

### 1.2.1 Pålitelighet og validitet i vurderingen

For å forstå begrepene pålitelighet og validitet har vi henvendt oss til Henning Fjørtoft og Lise Vikan Sandvik (2016). Fjørtoft og Sandvik (2016) bruker begrepet reliabilitet og inkluderer begrepet pålitelighet i parentes (Fjørtoft og Sandvik, 2016, s. 24). Det er viktig å presisere at vi dermed betrakter disse begrepene som utbyttbare og forstår Fjørtoft og Sandvik sin definisjon av reliabilitet som gjeldende for begrepet pålitelighet. I denne oppgaven har vi valgt å anvende begrepet pålitelighet ettersom det er mer vanlig i norsk språkbruk.

Ifølge Fjørtoft og Sandvik (2016) refererer pålitelighet til hvor konsistente resultatene av en vurdering er, mens validitet handler om hvorvidt konkrete bevis eller teoretiske begreper støtter tolkningene av et vurderingsresultat (Fjørtoft og Sandvik, 2016, s. 24-25). Vi vil basere vår forståelse av begrepene pålitelighet og validitet i denne studien på Fjørtoft og Sandvik (2016) tolkning av disse begrepene.

Ideelt sett bør vurderingen av kompetansen til elever med ufrivillig fravær være både pålitelig og valid. Som Fjørtoft og Sandvik (2016) fremhever, er disse begrepene "viktige å forstå for lærere som ønsker å utvikle sin vurderingspraksis" (Fjørtoft og Sandvik, 2016, s. 24)

### 1.2.2 Kompetanse

Utdanningsdirektoratet (2020) trekker frem at de nylig utviklede læreplanene etter læreplanfornyelsen LK20-LK20S er kompetanseorienterte og inkluderer kompetansemål basert på en bredere forståelse. Viktigheten av å forstå begrepet kompetanse er understreket for å oppnå en vellykket implementering av de nye læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I denne studien tar vi utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets definisjon av kompetanse. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) refererer kompetanse til evnen til «å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter for å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I sin definisjon av kompetansebegrepet, legger Utdanningsdirektoratet (2020) vekt på betydningen av elevenes evne til å overføre og anvende kompetansen utenfor klasserommet. Det er et ønske om at elevene skal få kunnskap om hvordan de lærer og utvikler seg i faget for å få en større bevissthet om egne læringsprosesser i de nye lærerplanene. Videre blir det

beskrevet at skolens formål er å ruste elevene med kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør dem i stand til å mestre sine liv og aktivt delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020).

### 1.2.3 Ufrivillig fravær

Forskningsfeltet som beskriver problemer knyttet til skoleoppmøte benytter seg av et mangfold av begreper. Vi har bygd oppgaven vår på forskning som omtaler ufrivillig skolefravær som skolevegring, bekymringsfullt fravær og ufrivillig fravær. I den engelskspråklige litteraturen blir fenomenet omtalt som «school absenteeism», «school» «reluctancy» og «school refusal». Ifølge Trude Havik og Jo Magne Ingul (2022) er ikke problemer knyttet til skoleoppmøte et nytt konsept. Forskerne påpeker at selv om ulike måter å referere til fenomenet har oppstått, endret seg og utviklet seg gjennom årene, har betydningen forblitt det samme. (Ingul og Havik, 2022, s. 5). I denne studien har vi valgt å anvende begrepet ufrivillig skolefravær.

På lik linje som det finnes mange begreper for å beskrive fenomenet, finnes det også flere tilnærminger til å definere det. I vår studie lar vi følgende beskrivelse være utgangspunktet for å forstå fenomenet; «child-motivated non-attendance related to emotional distress experienced in connection with academic or social situations in school» (Havik et al., 2014, s. 131). Definisjonen deres bygger videre på Neville J. King og Gail A. Bernsteins (2001) sin forståelse av ufrivillig skolefravær. «Difficulty attending school associated with emotional distress, especially anxiety and depression» (Havik et al., 2014, s. 131). De vektlegger også det følelsesmessige ubehaget knyttet til fysisk deltagelse på skolen og formilder elevens ønske om å gå på skolen, samtidig som de understreker at motviljen ikke skal oppfattes som et bevisst valg fra elevens side (King og Bernstein, 2001, s. 197)

## 1.3 Formål, problemstilling og avgrensing

### 1.3.1 Formål

Det første fokusområdet til denne mastergraden er å undersøke hvordan skolen forstår kompetansekravene som er fastsatt i læreplanfornyelsen LK20-LK20S når de vurderer kompetansen til elever med ufrivillig skolefravær på en pålitelig og valid måte. Det andre fokusområdet er å undersøke mellomledelsens rolle i å støtte lærernes beslutningsprosesser knyttet til vurdering i denne sammenhengen. Hovedfokuset kretser rundt lærernes og mellomledernes perspektiver, men vi har valgt å inkludere rådgivernes synspunkter ettersom de ofte er involvert i prosesser knyttet til elever som opplever ufrivillig skolefravær. Formålet med

studien er å utforske de utfordringene skoler står overfor i dette arbeidet og få innsikt i effektiviteten av tiltakene som brukes for å håndtere disse utfordringene. Når vi belyser effektive tiltak, har studien som mål å øke kunnskapen om mekanismene og årsakene bak virkningen av disse tiltakene.

### 1.3.2 Problemstilling og avgrensing

Problemstillingen som skal utforskes er som følgende: «Hvordan kan mellomledere legge til rette for en pålitelig og valid vurdering av kompetanse hos elever som opplever ufrivillig fravær?»

For å avgrense oppgaven har vi formulert fire forskningsspørsmål som vil bli vektlagt:

1. Hvordan fortolker lærere, rådgivere og mellomledere kompetansebegrepet i lys av implementering av LK20- LK20S?
2. Hvordan definerer skolen ufrivillig fravær?
3. Hvilke dilemmaer står skolen ovenfor når det gjelder å vurdere kompetansen til elever som har ufrivillig skolefravær?
4. Hvordan kan mellomledere støtte lærere i beslutningsarbeidet med å vurdere kompetansen til elever med ufrivillig fravær

### 1.3.3 Avgrensing

For å gjennomføre denne undersøkelsen har vi valgt to skoler av betydelig størrelse i Oslo som har erfaring innen arbeid med elever som opplever ufrivillig skolefravær. Kasusstudier har blitt benyttet som forskningsmetode. To separate kasusstudier ble gjennomført for å utforske hvordan hver enkelt skole håndterer vurdering av elever i denne konteksten, samt hvilken rolle mellomledelse spiller i dette arbeidet.

En komparativ tilnærming ble ikke benyttet i denne mastergradsoppgaven, da formålet ikke var å sammenligne ulike skoler, men heller å få bredere innsikt i hvordan forskjellige skoler møter utfordringene, hvilke tiltak de iverksetter og hvilken rolle mellomledelse har. Det ideelle ville vært å få et bredere perspektiv ved å inkludere flere skoler, men på grunn av omfang og ressurser valgte vi å undersøke to skoler.

I og med at studien ikke er komparativ, vil funnene bli presentert individuelt. Selv om kasusstudiene blir gjennomført separat, vil begge forsøke å belyse påliteligheten og validiteten i vurderingen av elevenes kompetanse, samt mellomlederens rolle i å støtte lærernes beslutningsprosesser.

Innsamling av kvalitative data som dannet grunnlaget for vår analyse av fenomenet ble gjennomført ved hjelp av seks individuelle semistrukturerte intervjuer. Vi valgte tre nøkkelpersoner per skole, inkludert en kontaktlærer, en rådgiver og en mellomleder, som alle har tett samhandling med elevene. For å oppnå variasjon valgte vi å inkludere både kvinnelige og mannlige deltakere fra ulike aldersgrupper mellom 30 til 50 år. Noen av informantene har omfattende erfaring fra skolesektoren, mens andre har mindre erfaring.

#### 1.4 Oppgavens struktur

Forskningsprosjektet er strukturert i syv hovedkapitler. I tillegg til innledningsdelen, der vi utdyper bakgrunnen for oppgaven, forklarer nøkkelpbegreper, presenterer oppgavens tema og presiserer forskningsspørsmålene, inkluderer prosjektet en teoretisk og metodisk del. Videre blir datamaterialet som legger grunnlaget for analysen og diskusjonen presentert. Etter analysen og diskusjon følger avslutningsdelen.

I kapittel 2 utforsker vi relevant forskning og litteratur knyttet til pålitelig og valid vurdering, hvordan kompetansebegrepet ble utviklet, samt ulike perspektiver på ufrivillig skolefravær.

I kapittel 3 presenterer vi det teoretiske rammeverket som vil veilede vår analyse. Aktivitetsteorien (CHAT) benyttes som en linse for å analysere hvordan mennesker i et aktivitetssystem samhandler. Beslutningsteori blir også tatt i bruk for å belyse hvordan de ulike beslutninger tas. Vi introduserer også begrepet dilemma som et analytisk redskap for å forstå de komplekse avgjørelser mellomledere står overfor

Kapittel 4 gir en oversikt over de metodiske valgene vi har tatt i prosjektet. Dette inkluderer utvalg av aktører, innsamling og bearbeiding av data, samt gjennomføring og transkribering av intervjuene. Vi vurderer også studiens kvalitet, pålitelighet, validitet og generaliserbarhet, og reflekterer rundt etiske spørsmål.

I kapittel 5 presenterer vi det empiriske materialet vårt. Dette innebærer at innsiktene fra de tre aktørene tilknyttet hver skole, presenteres kollektivt, etterfulgt av en kort oppsummering av funnene knyttet til hvert forskningsspørsmål.

I kapittel 6 diskuterer vi våre funn, satt i sammenheng med teori og relevant litteratur og forskning.

I det siste kapitlet avslutter vi ved å formulere konklusjoner i forhold til oppgavens sentrale avhandling. Videre beskriver vi begrensninger som er innebygd i vårt forskningsprosjekt, og belyser de implikasjoner som oppstår for videre forskning.

## 2 Tidligere forskning og litteratur

Fenomenet ufrivillig skolefravær har blitt forsket på i flere tiår. Likevel er det begrenset tilgjengelig forskning som spesifikt fokuserer på pålitelig og valid vurdering av elever med ufrivillig skolefravær. Siden fagfornyelsen LK20-LK20S først ble implementert i 2020, er det ikke overraskende at forskning som tar opp temaet om vurdering av kompetanse slik det er angitt i denne reformen også er begrenset.

Gitt denne begrensede forskningen, er det enda mindre litteratur tilgjengelig som knytter sammen elever med ufrivillig skolefravær, pålitelig og valid vurdering, og kompetanse i samsvar med kravene fastsatt i LK20-LK20S. For å fylle dette kunnskapsgapet, vil vi basere oss på forskning som omhandler disse tre områdene hver for seg, for å etablere en teoretisk ramme for denne studien.

### 2.1 Relevant forskning om pålitelighet og valid vurdering

Dette forskningsprosjektet tar sikte på å utforske mulighetene for å vurdere kompetanse på en pålitelig og valid måte, der fokuset ligger på kompetanse, pålitelighet og validitet. For å oppnå dette, er det nødvendig å betrakte «vurdering» som et konsept. Identifisering av hva som skal vurderes og hvordan det skal vurderes er innvevd i en felles tilnærming. Det er ikke hensiktsmessig å dykke altfor dypt inn i det komplekse begrepet «vurdering», men det vil være formålstjenlig å se nærmere på retningslinjene som styrer dagens vurderingsarbeid i Norge.

### 2.2 Retningslinjer for vurderingsarbeid

I henhold til Utdanningsdirektoratet er vurderingsarbeidet fortsatt forankret i etablerte prinsipper, til tross for de justeringene som forekommer i vurderingspraksisen som følge av fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Betydningen av underveisvurdering vektlegges, og det understrekes at elevene skal delta aktivt og ta medansvar i læringsfellesskapet de skaper sammen med lærere og medelever (Utdanningsdirektoratet, 2020). Utdanningsdirektoratet påpeker at informasjon om elevenes kompetanse ikke utelukkende kan utledes fra prøver eller skriftlig arbeid og belyser at det nye læreplanverket ikke stiller krav om spesifikke vurderingssituasjoner. Det blir fremhevet at kompetanse like gjerne kan bli synliggjort gjennom daglige læringsaktiviteter, der elever arbeider med å mestre utfordringer og løse oppgaver i både kjente og ukjente situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020).



Paragrafene § 3-2, § 3-3 og § 3-10 i kapittel 3 av opplæringsloven tar opp sentrale aspekter relatert til «Rett til vurdering», «Vurdering i fag», og «Undervegsvurdering i fag». Disse paragrafene danner et juridisk rammeverk som gir retningslinjer for implementeringen av vurderingspraksis i dagens skole. Elevenes rett til vurdering, slik den er beskrevet i § 3-2, omfatter underveisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringen. Videre fastslår § 3-3 at vurderingen bygger på de kompetansemålene som er definert i læreplanen for det aktuelle faget, og at disse målene må forstås i lys av læreplanens tekster for det samme faget (Opplæringsloven, 2020).

Formålet med vurdering i fag, i samsvar med § 3-3 i forskriften til opplæringsloven, er å fremme læring og inspirere til et ønske om videre læring. Elevene forventes å møte opp og aktivt delta i opplæringen, og vurderingen skal kontinuerlig gi informasjon om elevenes kompetanse underveis og ved avslutningen av opplæringen i hvert enkelt fag (Opplæringsloven, 2020).

Paragraf § 3-10 av forskriften til opplæringsloven omfatter underveisvurdering. Det finnes flere måter å gjennomføre underveisvurdering på, både muntlig og skriftlig, og all vurdering som gjennomføres før avslutningen av opplæringen, anses som underveisvurdering. Hensikten med underveisvurdering er at det skal være en integrert del av opplæringen, primært for å fremme læring, tilpasse undervisningen og øke elevenes kompetanse i fagene. Ifølge § 3-10 i forskriften, skal elevene delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over sin egen læring og faglige utvikling, forstå hva de skal lære og hvilke forventninger som stilles til dem, få informasjon om hva de mestrer, samt motta veiledning om hvordan de kan arbeide videre for å styrke sin kompetanse (Opplæringsloven, 2020).

#### 2.2.1 Pålitelig og valid sammenheng med vurdering

Fjørtoft og Sandvik (2016) hevder at spørsmål som «hva er det egentlig som testes i en vurderingspraksis, hvor konsistente er resultatene og hvordan fortolkes resultatene?», er vesentlige spørsmål innenfor testing og vurdering. Det argumenteres for at pålitelighet og validitet er to sentrale begreper innen måleteori som danner rammeverket for å svare på slike spørsmål (Fjørtoft og Sandvik, 2016, s. 24).

I 2014 utarbeidet Lise Vikan Sandvik og Trond Buland forskningsrapporten «Forskning på individuell vurdering i skolen» (FIVIS) med mål om å undersøke hvordan vurderingspraksisen i norske skoler utvikler seg gjennom samspillet mellom sentralt gitte føringer, teorier og lokale tolkninger og forståelser (FIVIS, 2014, s. 9). Ifølge Sandvik og Buland (2014) er pålitelighet i

vurdering et sentralt tema for mange av elevene i studien. De påpeker at elevene forventer at samme lærer skal vurdere ulike elever likt, men funnene i rapporten avslører at i 2014 var praksis på dette området sprikende (FIVIS, 2014, s. 12). Fjørtoft og Sandvik (2016) siterer Jay Parkes (2013) for å forklare at en grundig forståelse av pålitelighet er avgjørende for å bedømme påliteligheten og opplevd rettferdighet i en evaluering og hevder at det ikke er tilstrekkelig å kun basere seg på lærernes dømmekraft for å sikre pålitelig karakterfastsettelse. Behov for en form for standardisering eller formalisering av slike prosedyrer for å sikre pålitelighet er fremhevet (Fjørtoft og Sandvik, 2016, s. 24).

Fjørtoft og Sandvik (2016) viser til viktigheten av å ha innsikt i validiteten, ettersom mange beslutninger er tatt basert på vurderinger. De refererer til Michael T. Kane (2015) og fremholder to sentrale aspekter for å anse en vurdering som valid. For det første må man erkjenne at vurderinger er tolkninger og ikke objektive sannheter. For det andre må tolkningene kunne begrunnes basert på tilgjengelig bevis (Fjørtoft og Sandvik, 2016, s. 25).

Det blir argumentert for at siden tolkningen av vurderinger kan variere, blir validitet avhengig av omfanget og sammenhengen i begrunnelsen for slike tolkninger. Derfor kreves kloke beslutninger om hvordan man best kan tilpasse en elevs videre læringsprogresjon og en solid forståelse av validitet i vurderinger som grunnlag (Fjørtoft og Sandvik, 2016, s. 25).

Dette synspunktet gjenspeiles i funnene fra FIVIS-rapporten (2014), som indikerte at lærere trekker slutninger om elevenes læring og tar beslutninger angående deres progresjon og fremtidige læringsveier basert på disse slutningene (FIVIS, 2014, s. 9). Funn i FIVIS-rapporten viser at å være bevisst på validitet og validitetskjeder er nyttig for å evaluere kvaliteten på vurderingspraksis. Rapporten konkluderer med at validiteten i vurderingen bør betraktes som et grunnleggende aspekt gjennom alle vurderingsprosesser, fra klasserommet til nasjonalt nivå, og det bør sikres gjennom kontinuerlig og kritisk evaluering. Videre antyder rapporten at en mer formell teoretisk forståelse av gyldighet og pålitelighet i vurderingen har potensiale til å forbedre profesjonaliteten til de involverte i dette feltet (FIVIS, 2014, s. 9).

### 2.3 Relevant forskning om kompetansebegrepet

Kompetanse er et sentralt begrep som gjennomsyrrer dagens læreplanverk, og det omhandler de kunnskaper, ferdigheter og evner elevene skal tilegne seg gjennom sin utdanning. Ifølge forskriftene i opplæringsloven § 3-3 har vurdering som formål å gi informasjon om elevens kompetanse både underveis og ved avslutningen av opplæringen i et fag. Det blir spesifisert at

grunnlaget for vurdering i fag ligger i de angitte kompetansemålene i læreplanen, og disse målene må tolkes i sammenheng med beskrivelsen av faget i læreplanen (Opplæringsloven, 2020). Derfor er det avgjørende at lærerne har god innsikt i hva kompetansebegrepet innebærer, dersom de ønsker å utføre vurderingene på en pålitelig og valid måte. For å få en grundigere forståelse av den kompetansen som skal vurderes, kan det være hensiktsmessig å se nærmere på hvordan kompetansebegrepet ble utformet i forbindelse med fagfornyelsen.

I juni 2013 ble Ludvigsen-utvalget oppnevnt ved kongelig resolusjon, med professor Sten Ludvigsen som leder (NOU 2014:7). Utvalget fikk i oppdrag å evaluere fornyelsen av fagene i grunnopplæringen i lys av økende krav til fremtidig kompetanse i samfunn og arbeidsliv. Dette skyldes at samfunnet og arbeidslivet har blitt mer mangfoldig, og at arbeidsmarkedet preges av økende internasjonal konkurranse og samarbeid (NOU 2014:7). Utvalget refererer til OECD-prosjektet «Assessment and Teaching of 21st Century Skills», som fremhever samarbeid, kreativitet, fleksibilitet og evnen til å ta selvstendige valg som sentrale kompetanser og ferdigheter som er viktige for å tilpasse seg arbeidslivets nye krav og forventninger (NOU 2014:7).

Høsten 2014 presenterte utvalget (2014) en delutredning med tittelen «Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag» (NOU 2015:8). Delutredningen gir en beskrivelse av utviklingen av kompetansebegrepet og indikerer at det først var i forbindelse med Kunnskapsløftet at begrepet «kompetanse» ble innført som et gjennomgående prinsipp for det elevene skulle lære i grunnopplæringen. St.meld. nr. 30 (2003–2004) «Kultur for læring» og Stortingets behandling av meldingen etablerte at det elevene og lærlingene skulle lære, skulle konkretiseres som kompetansemål. Bruken av kompetanseorienterte læreplaner var i tråd med prinsippet om målstyring i offentlig sektor, og begrepet «kompetanse» ble ansett som egnet for å tydeliggjøre at elevene skulle kunne anvende kunnskap og ferdigheter i ulike sammenhenger gjennom hele livet. Både NOU 2003:16 og St.meld. nr. 30 støtte seg på ulike internasjonale og nasjonale prosjekter som hadde arbeidet med å definere begrepet «kompetanse» og prioritere sentrale ferdigheter for opplæringen.

Kompetansedefinisjonen som dannet grunnlaget for Kunnskapsløftet- LK06 bygger på OECD-prosjektet «The Definition and Selection of Key Competencies» (DeSeCo), sin definisjon og lyder som følger:

«Evnen til å møte og håndtere komplekse utfordringer i en bestemt sammenheng. Å handle kompetent eller effektivt krever en mobilisering av kunnskap, kognitive og praktiske ferdigheter, i tillegg til sosiale og atferdsmessige komponenter som holdninger, emosjoner, verdier og motivasjoner. En kompetanse – et helhetlig begrep – kan derfor ikke reduseres til den kognitive dimensjonen, og begrepene kompetanse og ferdigheter er følgelig ikke synonyme» (NOU 2015:8).

Videre legger DeSeCos prosjektets definisjon av kompetanse vekt på at elevene viser sin kompetanse i konkrete situasjoner ved å anvende kunnskaper og ferdigheter (NOU 2015:8). Dette impliserer at det ikke kun handler om å erverve fagkunnskap og ferdigheter isolert, men også om å demonstrere evnen til å bruke fagkunnskap og ferdigheter i relevante faglige sammenhenger (NOU 2015:8). Vektleggingen av bruksaspektet understreker at skolens ansvar går ut over bare å formidle kunnskap. Det inkluderer også ansvaret for å sikre at elevene er i stand til å anvende det de har lært, både i faglige sammenhenger på skolen og senere i andre områder av livet (NOU 2015:8).

Skolens omfattende mandat er eksplisitt beskrevet i formålsparagrafen. Formålsparagrafen og læreplanverket integrerer kollektive mål for elevenes faglige, sosiale og personlige læring og utvikling, og de inneholder en kombinasjon av individuelle- og samfunnsrettede aspekter. Utvalget legger til grunn en bred tilnærming til begrepet «kompetanse». Dette er tett tilknyttet skolens dannelse- og kvalifiseringsoppdrag, slik som beskrevet i formålsparagrafen og det samlede læreplanverket. Kompetansebegrepet inkorporerer dermed en diversifisert forståelse som omfatter faglig kunnskap og ferdigheter, sosial og emosjonell læring, samt holdninger og etiske vurderinger. Begrepet omfatter en rekke ulike typer kompetanse, inkludert dybdelæring, kompetanse i å lære og sosial og emosjonell kompetanse (NOU 2015:8).

## 2.4 Relevant forskning om ufrivillig fravær

Det er relevant å få innsikt i de ulike tilnærmingene til tidligere forskning og betrakte hvordan holdninger til fenomenet har endret og utviklet seg. Dette gjøres ikke med den hensikt å belyse fenomenet ytterligere, men heller for å observere hvordan skolene vi undersøker, påvirkes av deres forståelse av fenomenet og hvordan dette former deres tilnærming til å vurdere kompetansen til elever som opplever det.

Omfattende forskning er dedikert til ufrivillig skolefravær og tar for seg ulike problemstillinger. Berg, Nichols og Prichard (1969) blant de første til å skille mellom ufrivillig fravær og skulking

og fremhevet eksplisitte kriterier for å gjøre denne forskjellen tydelig. Aerkjente forskere innen feltet, som Christopher A. Kearney, retter søkelyset mot å forstå de underliggende årsakene til disse fenomenene, mens andre forskere, slik som Trude Havik, en av Norges mest fremtredende, legger vekt på hvordan skolemiljøet spiller en rolle (Havik, 2015, s. 132).

I en rapport utarbeidet av Marie-Lisbet Amundsen, Anne Kielland og Geir Møller (2022) påpekes det at selv om norske skoler ikke har statistikk over antallet elever som er hjemme på grunn av ufrivillig fravær, indikerer tidligere studier, inkludert Haviks undersøkelse (2015) blant barn i grunnskolen, at tallene er høye (Amundsen et al., 2022, s.1). I 2015 konstaterte Havik (2015) at omtrent én elev per klasse viser tegn til ufrivillig skolefravær eller er i risiko for å utvikle vegring for å gå på skolen. I 2018 var mer enn 22 000 elever i norske grunnskoler og videregående skoler fraværende i mer enn 1 måned i løpet av skoleåret (Amundsen et al., 2022, s. 1).

Amundsen, Kielland og Møller (2022) påpeker at alvorlige konsekvenser kan ramme de berørte når deres utfordringer ikke blir adressert. Disse barna risikerer å bli nektet retten til utdanning og kan stå overfor vanskeligheter med å reintegrere seg i utdanningssystemet. Dette kan føre til reduserte muligheter for selvrealisering, tilgang til gode jobber og fremtidig økonomisk trygghet (Amundsen et al., 2022, s. 1). På den andre siden, i et innlegg for Utdanningsnytt skrevet av Sonja Holterman (2020), ble behovet for fysisk tilstedeværelse på skolen utfordret. Holdninger til ufrivillig fravær og hvordan det håndteres kan variere, noe som kan resultere i ulike tilnærminger når det gjelder å vurdere elevens kompetanse på en pålitelig og valid måte. Dette er et tema vi ønsker å utforske nærmere i denne studien.

## 3 Teoretisk forankring

### 3.1 Bakgrunn for valg av teori

Hovedmålet med denne masteroppgaven er å oppnå innsikt i validiteten og påliteligheten av vurderingen av kompetansen hos elever som opplever ufrivillig skolefravær. Videre utforsker studien hvordan ledelsespraksis kan støtte og legge til rette for lærernes beslutningsarbeid. Erfaringene til ulike aktører angående tiltak som er iverksatt på deres egne skoler blir grundig gransket ved å rette søkelyset mot samhandlingen mellom avdelingsleder, lærere og rådgivere i forhold til elever med ufrivillig fravær. På denne måten blir studien en utforskning av forskjellige individuelle perspektiver. Studien har i midlertidig også som mål å belyse hvordan en felles forståelse av begrepet kompetanse i henhold til LK20-LK20S utvikles, i tillegg til å reflektere over utfordringene ufrivillig skolefravær medfører for vurderingen av kompetanse. Utforskningen av disse spørsmålene krever dermed en løsrivelse fra et individualistisk perspektiv og legger større vekt på hvordan forståelse av begrepene kompetanse, pålitelig og valid vurdering og ufrivillig fravær blir formet og hvordan praksiser etableres ved den enkelte skole. For å belyse disse emner har vi valgt å anvende den kulturhistoriske aktivitetsteorien, også kjent som CHAT (Cultural Historical Activity Theory), heretter referert til som aktivitetsteorien.

Aktivitetsteorien bygger på konseptet om at mennesker tilegner seg læring og utvikler seg gjennom deltakelse i felles aktiviteter, samtidig som samfunnet påvirker deres tenkemåter og handlinger (Säljö, 2001). Teorien har gjennomgått tre generasjoner med utvikling. Den første generasjonen av kulturhistorisk aktivitetsteori har sine røtter i Lev Vygotskys (1978) sine ideer, som fremhever den sentrale rollen sosial interaksjon spiller i kognitiv utvikling, samt betydningen av fellesskapet i prosessen med meningsdannelse. Leont'ev (1978), som fulgte Vygotsky, videreutviklet og utvidet ideene hans, og dette førte til den andre generasjonen av teorien. Denne generasjonen omfatter en forståelse av de kollektive aspektene ved handlinger, som for eksempel rutiner og regler, og betydningen av fellesskapet hvor handlingene blir utført, samt hierarkiet av arbeidsdeling som påvirker hvordan handlingene blir utført. Yrjö Engeström videreutviklet deretter aktivitetsteori til den tredje generasjonen ved å utforske hvordan møtet mellom to eller flere aktivitetssystemer bidrar til endring, og hvordan dette kan gi innsikt i dialog og samhandling mellom ulike aktivitetssystemer som er gjensidig tilknyttet (Engeström, 2001).

Aktivitetsteorien kan anvendes til å analysere ulike nivåer av samarbeid, og den kan bidra til å avdekke strukturer og relasjoner som påvirker samarbeidsprosessene, samt de konsekvensene disse kan ha for samarbeidet (Sannino et al., 2009). I denne masteroppgaven er fokuset begrenset til å undersøke aktivitetssystemer som er definert innenfor rammen av den andre generasjonen av aktivitetsteorien.

Vi ønsker å nærmere undersøke betydningen av lærerens autonomi og hvordan mellomledelsen kan støtte lærerne i deres beslutningsarbeid knyttet til pålitelig og valid vurdering av elevers kompetanse, spesielt de som opplever ufrivillig fravær. Analyser av beslutningsprosesser, basert på beslutningsteorien til James March (1997) videreutviklet av Jacobsen og Thorsvik (2019), vil gi oss bedre innsikt i dette komplekse temaet og bidra til å undersøke om beslutningene som tas er «valgbaserte» eller «regelbaserte». Videre vil det belyse om beslutninger som tas følger «en logikk basert på konsekvens» eller «en logikk basert på hensiktsmessighet». Ved å anvende beslutningsteori, kan vi utforske hva som påvirker beslutningstakingen, og hvordan ulike logikker veier inn i lærernes beslutningsarbeid.

Til slutt vil vi anvende Jorunn Møllers (1996) dilemmabegrep som et analytisk redskap for å forstå dilemmaene som oppstår i skolen som organisasjon. Her er hovedfokuset rettet mot å nøye undersøke de ulike dilemmaene som skolen står overfor i forbindelse med pålitelig og valid vurdering av kompetansen til elever med betydelig ufrivillig skolefravær.

### 3.2 Første generasjon aktivitetsteori

Vygotsky er anerkjent for å ha bidratt til den kulturhistoriske aktivitetsteorien, som utgjør den første generasjonen av teorien. I verkene sine fra 1978 beskriver han hvordan individuelle handlinger påvirkes, katalyseres og interverneres av komplekse relasjoner med omgivelsene, inkludert mennesker, redskaper og situasjoner. Vygotsky (1978) argumenterer for at handlingene våre blir mediert gjennom disse sosiale og materielle forholdene, og at vår atferd formes av samspillet med det sosiale miljøet rundt oss (Vygotsky, 1978).

Ifølge Aas (2013) er kulturaktivitetsteori knyttet til Vygotskys konsept om mediering. Mediering er et sentralt begrep i Vygotskys teori, som understreker ideen om at menneskelig kognisjon og utvikling formes ikke bare av interne mentale prosesser, men også av eksterne redskap og kulturelle påvirkninger i det sosiale miljøet. Det omfatter rollen til kulturelle redskap, språk og andre eksterne redskaper som kommer mellom individets sinn og omgivelsene. Disse redskapene kan medierer prosessen med tenkning, forståelse og

problemløsning. Mediering gjør det mulig for enkeltpersoner å samhandle med og forstå verden rundt dem, og former deres kognitive prosesser og læring (Vygotsky, 1978).

I denne studien undersøker vi den enkeltes opplevelse. Første generasjonen av aktivitetsteorien kan være til nytte for å forstå hvordan kultur og sosiale praksiser påvirker individuell kognisjon, læring og utvikling, spesielt når det gjelder hvordan den enkeltes tilnærming til å vurdere kompetansen til elever med ufrivillig fravær utvikles. Den første generasjonen har i midlertidig en begrensning i form av å være individuelt fokusert i analysen. For å overvinne dette, må vi vurdere den andre generasjonen for å bevege oss bort fra den individuelle handlingen og rette blikket mot en mer kollektiv aktivitet (Engeström, 2001).

### 3.3 Andre generasjons aktivitetsteori

Aktivitetsteori bygger på premissen om at for å oppnå forståelse av praksis, er det nødvendig å observere menneskers handlinger, både individuelt og i samspill med andre. Helstad og Mausestagen (2022) poengterer at redskap som metoder og språk medierer menneskelig aktivitet som oppstår gjennom sosial interaksjon. Læring og utvikling i skolemiljøet fremmes gjennom samarbeid, og relasjonen som oppstår blant de som samarbeider fører til både fysiske og psykiske endringer (Helstad og Mausestagen, 2022).

Vygotskys (1978) arbeid var hovedsakelig rettet mot individuelle handlinger, mens Leont'ev (1978) utvidet teorien ved å innlemme sosiokulturelle og historiske dimensjoner for å forklare menneskets kognitive funksjoner (Aas, 2013, s. 38). Med sin andre generasjons aktivitetsteori demonstrerte Leont'ev en betydelig forskjell mellom individuelle handlinger og kollektive handlinger. Dette bidro til en økt forståelse av de ulike relasjonene mellom det individuelle subjektet og det kollektive fellesskapet det tilhører (Aas, 2013, s. 38). Ved å ta i bruk denne teoretiske tilnærmingen kan studien overskride et snevert individualistisk perspektiv og utforske de komplekse sosiale og kollektive aspektene ved fenomenene som undersøkes. En slik tilnærming vil muliggjøre en innsikt i samspillet mellom ulike deler av aktivitetssystemet og hvordan de bidrar til å støtte lærernes beslutningsprosesser knyttet til vurdering av kompetansen til elever med ufrivillig fravær på en pålitelig og valid måte.

Engeström (2001) videreutviklet analysemetodene innenfor aktivitetsteori ved å legge vekt på betydningen av aktivitetssystemer som den grunnleggende enheten for analyse. En analyse basert på aktivitetsteori vil alltid undersøke og tolke individuelle handlinger i sammenheng med ett eller flere aktivitetssystemer, der disse handlingene blir utført enten innenfor et bestemt



aktivitetssystem eller på tvers av flere aktivitetssystemer (Aas og Eri, 2020, s. 135). Aktivitetssystemet utgjør en analytisk struktur som muliggjør forståelse av samspillet mellom motiver, handlinger og spesifikke mål. Dette systemet er dynamisk i naturen, og dets komponenter påvirker hverandre gjensidig (Helstad og Mausethagen, 2022). Endring av én faktor vil føre til endringer i andre faktorer. Endringer i en komponent har innvirkning på en eller flere av de andre komponentene, og dette fører ofte til spenninger og motsetninger (Aas og Eri, 2020 s. 135). I denne studien betrakter vi de ulike pedagogiske arenaene hvor lærere, rådgivere og mellomledelse samarbeider, som ulike deler av ett aktivitetssystem innenfor en skole.

Innenfor et aktivitetssystem, som i denne studien er en skole, kan flere ulike ledd operere parallelt, men samtidig påvirke og samhandle med hverandre. Eksempelvis kan vurdering av kompetanse på en pålitelig og valid måte bli diskutert i et ledd av aktivitetssystemet der lærere i et fagteam er involvert i å evaluere og bedømme elevenes faglige prestasjoner. Basert på det utvikles en forståelse av kompetanse. Videre dannes normer for hvordan pålitelig og valid vurdering besluttes. På samme måte kan et trekantmøte, der en forståelse av ufrivillig skolefravær utvikles, være en annen ledd av aktivitetssystemet der lærere, skoleledelse, rådgivere arbeider sammen for å forstå årsakene til fraværet og finne tiltak for å støtte elevene. Selv om de ulike deler av aktivitetssystemet innenfor en skole kan være separate, vil de ofte ha påvirkning på hverandre.

Læring og utvikling avhenger av de dynamiske samhandlingene som finner sted innenfor og mellom aktivitetssystemene, samt målene de søker å oppnå. Som et resultat av dette er det ikke individuelle aktører som tilegner seg kunnskap, men heller de aktivitetssystemene de er integrert i, som opprettholder og legger til rette for læring (Engeström, 1987).

Vedlagt følger den grafiske illustrasjonen av andre generasjons aktivitetssystemet:

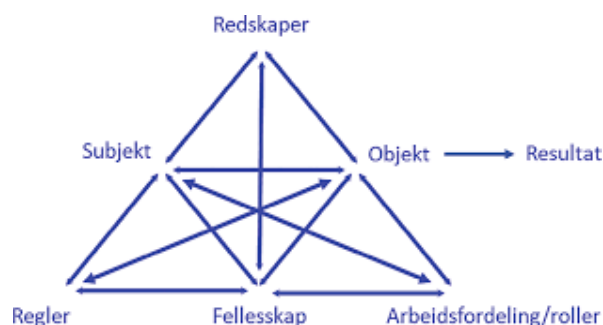


Fig. 1. Generell modell av et aktivitetssystem (Engeström, 1987)

Et aktivitetssystem består av seks hovedkomponenter subjekt, redskaper, objekt, arbeidsfordeling, fellesskap og regler. Dynamikken i et aktivitetssystem oppstår gjennom samspillet mellom de seks komponentene (Aas og Eri, 2020 s. 135)

Et sentralt kjennetegn ved kulturhistorisk aktivitetsteori, er ifølge Helstad og Mausestagen (2022), forestillingen om mål og målrettede handlinger. I konteksten av denne studien kan vi si at de to skolene vi undersøker har et generelt mål om å vurdere kompetansen til elever med ufrivillig fravær på en pålitelig og valid måte. Dette målet blir dermed objektet og de målrettede handlinger kan anses som aktiviteten.

I henhold til Yrjö Engeström og Annalisa Sannino (2010) i figur 1, indikerer begrepet "Subjekt" individet eller en undergruppe hvis posisjon og synsvinkel er valgt som perspektivet for analysen. I konteksten av denne studien blir begrepet anvendt for å referere til de ulike aktørene som blir intervjuet. «Objekt» refererer til hovedfokuset eller utfordring som aktiviteten rettes mot og referer som overnevnt til vurdering av kompetansen til elever med ufrivillig fravær. Dette objektet blir omgjort til resultater ved hjelp av «Redskaper» som inkluderer redskap og symboler. Helstad og Mausestagen (2022) poengterer at redskap som metoder og språk fungerer som medierende faktorer for menneskelig aktivitet som oppstår gjennom sosial interaksjon. I forbindelse med denne forskningen kan vi forstå redskaper som språk, altså hvordan begreper som kompetanse, pålitelig og valid vurdering, og ufrivillig skolefravær blir omtalt, formidlet og forstått. Videre kan redskaper også omfatte metodene lærere avvender til å vurdere kompetanse til elever som opplever ufrivillig fravær kompetanse i tillegg til god praksis og tiltak som støtter lærernes beslutningsarbeid.

«Felleskap» omfatter de enkeltpersonene og undergruppene som deler det samme overordnede målet. Vi forstår felleskap til å inkludere lærere, rådgivere og mellomledelse som samhandler mot et felles mål i et aktivitetssystem. «Arbeidsdeling» gjelder både den horisontale fordelingen av oppgaver og den vertikale fordelingen av makt og status innenfor aktivitetssystemet. I denne studien refererer begrepet til aktørens myndighet og de betingelser som påvirker deres handlinger. Til slutt refererer «Regler» til de uttrykte og underforståtte reguleringene, normene, konvensjonene og standardene som veileder og påvirker handlingene innenfor aktivitetssystemet. I forbindelse med vurdering av kompetanse, inkluderer stortingsmeldinger, opplæringsloven, forskrifter og læreplanverket (Engeström og Sannino, 2010).

Sirkelen rundt objektet i Fig. 1 (Engström, 1987) indikerer samtidig den sentrale rollen og iboende tvetydigheten til aktivitetens objekt. Objektet fungerer som en invitasjon til tolkning, personlig meningsdanning og samfunnsmessig transformasjon. Det er viktig å skille mellom det generaliserte objektet, som er knyttet til samfunnsmessig betydning i det historisk utviklende aktivitetssystemet, og det spesifikke objektet slik det oppfattes av en bestemt aktør, på et gitt tidspunkt, under en spesifikk handling. Mens det generaliserte objektet kan representere samfunnsmessige utfordringer, slik som pålitelig og valid vurdering av kompetanse, kan det spesifikke objektet i en skolekontekst for eksempel handle om vurderingen av kompetanse hos elever med ufrivillig fravær på en pålitelig og valid måte (Engeström og Sannino, 2010).

Aktivitetsteorien inneholder fem hovedprinsipper. Det første prinsippet setter søkelys på analyse av kollektive, objektorienterte aktivitetssystemer som den sentrale enheten og deres forbindelser til andre systemer. Selv om både individuelle handlinger og gruppehandling er viktige, gir de kun mening når de sees i sammenheng med hele aktivitetssystemet. Det andre prinsippet handler om at aktivitetssystemer er flerstemte, med ulike perspektiver, tradisjoner og interesser. Dette skaper både utfordringer og muligheter for innovasjon, og krever oversettelse og forhandlinger. Det tredje prinsippet betoner historiens rolle, da aktivitetssystemer utvikler seg og endres over tid. Forståelsen av disse systemene er avhengig av deres egen historiske utvikling, så vel som historien til teoretiske ideer og redskap som har påvirket aktivitetene. Det fjerde prinsippet legger vekt på betydningen av motsetninger som drivkraft for endring og utvikling. Disse motsetningene er ikke bare problemer, men strukturelle spenninger innenfor og mellom aktivitetssystemer, som kan føre til forstyrrelser og konflikter, men også til innovative forsøk på å endre aktivitetene. Til slutt understreker det femte prinsippet muligheten for ekspansive transformasjoner i aktivitetssystemer. Dette innebærer kvalitative endringer og en ny forståelse av aktivitetens mål og motiver, slik at den favner et bredere spekter av muligheter. Prosessen med ekspansiv transformasjon ligner på en felles reise gjennom aktivitetens nærmeste utviklingsone (Engeström, 2001).

### 3.4 Beslutningsteori

Jacobsen og Thorsvik (2019) definerer en beslutning «som et valg mellom ulike alternativer, der valget innebærer en forpliktelse til handling» og en beslutningsprosess som «hele rekken av handlinger eller vurderinger som fører frem til vedtak (intensjoner) og iverksetting (handling) av en beslutning. Videre hevder de at det tas beslutninger overalt, kontinuerlig.

Innenfor organisasjoner tas det mange små, dagligdagse beslutninger som i seg selv har begrensede konsekvenser for organisasjonen, men når de blir gjort av alle, kan de få betydelig innvirkning på organisasjonen som helhet (Jacobsen og Thorsvik, 2019).

Dersom vi betrakter en skole som en organisasjon, blir vurderingsbeslutninger angående kompetanse et sentralt område. Evalueringen involverer et intrikat nettverk av disse beslutningene, og hvordan vurderingskulturen utvikler seg på en skole, kan ha betydelige implikasjoner både for skolen som en enhet og for den enkelte eleven, spesielt med hensyn til pålitelighet og validitet i vurderingsprosessen av elever med ufrivillig skolefravær.

Jacobsen og Thorsvik (2019) legger frem fem vesentlige aspekter ved beslutningsprosesser. De hevder at for å ta en beslutning må man først identifisere et område som krever handling. Dette forutsetter anerkjennelse av at det finnes et problem eller en situasjon som krever handling. Deretter innebærer beslutningsprosessen å samle inn relevant informasjon om mulig tiltak for å håndtere problemet. Dette stadiet dreier seg om å skaffe nødvendig data og innsikt for å kunne vurdere forskjellige handlingsalternativer. Når informasjonen er samlet, må man ta stilling til hvilke alternativ som er best. Dette omfatter å analysere og vurdere alternativene for så å velge den mest hensiktsmessige handlingsretningen. På grunnlag av evalueringen velger man et handlingsalternativ. Til slutt handler det om å iverksette det valgte alternativet. Dette trinnet innebærer å omskape planen til praktisk handling og gjennomføre de besluttede tiltakene. Jacobsen og Thorsvik (2019) tilføyer at en ideell beslutningsprosess inkluderer en sentral evaluering av hvorvidt tiltakene har fungert som forventet.

Beslutningsteoriens essens ligger i oppfatningen om at individer handler på en rasjonell måte. Begrepet "rasjonelt" antyder den optimale tilnærmingen til beslutningstaking, også kjent som "formålsrasjonalitet", hvor fokuset ligger på å velge virkemidler for å nå et spesifikt mål. Denne formen for rasjonalitet legger ikke vekt på å problematisere om målet i seg selv er fornuftig eller gunstig, men snarere på å grundig vurdere situasjonen og analysere problemets karakteristikk og utfordringer. Diverse mulige løsninger blir kartlagt, og deres konsekvenser blir nøye vurdert. Deretter sammenlignes de ulike konsekvensene og veies mot hverandre for å bestemme det beste alternativet (Jacobsen og Thorsvik, 2019).

Den rasjonelle idealmodellen inntar en sentral posisjon innenfor beslutningsteorien, og er bygget på antagelsen om at mennesker er i stand til å handle fullkomment rasjonelt. I henhold til Jacobsen og Thorsvik (2019) er det en forutsetning i modellen at aktørene har klare mål og

preferanser, samt tilgang til fullstendig informasjon. Når man har klare preferanser, innebærer det at man tydelig vet hva man foretrekker og kan sammenligne alle tilgjengelige alternativer for å velge det som gir størst nytte. Jacobsen og Thorsvik (2019) påpeker imidlertid at denne modellen ikke er ment å være en eksakt beskrivelse av virkeligheten, men heller et ideal å strebe etter (Jacobsen og Thorsvik 2019).

Under følger en illustrasjon av den rasjonelle ideal modellen:

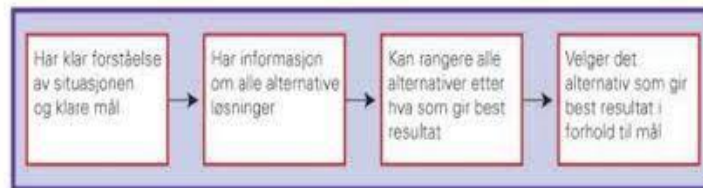


Fig 2. Mennesket som perfekt rasjonell beslutningstaker (Jacobsen og Thorsvik, 2019, s. 302)

Jacobsen og Thorsvik (2019) fremhever at mennesker har to former for tenkning: en rask og en langsom. Mennesker har en tendens til å foretrekke den raske tenkemåten. På grunn av menneskers begrensede rasjonalitet, det vil si deres evne til å ta beslutninger basert på

manglende informasjon om alle mulige alternative løsninger og konsekvenser som kan gi maksimal nytte, kan feil oppstå. Jacobsen og Thorsvik (2019) argumenterer for at både individer og organisasjoner sjelden har fullstendig informasjon om en sak og at de sjelden har helt klare mål og preferanser, noe som fører til at de ender opp med å velge et alternativ som er godt nok. En slik beslutningsatferd kalles "satisfierende" (Jacobsen og Thorsvik, 2019). Hvordan mennesker som begrensede rasjonelle beslutningstakere sannsynligvis tar beslutninger, blir presentert i en annen modell som vises under.:

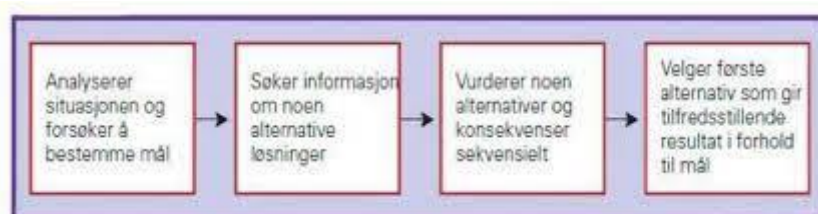


Fig 3. Mennesket som begrenset rasjonell beslutningstaker (Jacobsen og Thorsvik, 2019, s. 304)

De to nevnte modellene har potensial til å gi innsikt i lærerens beslutningsprosess angående vurdering av elevers kompetanse når de opplever ufrivillig fravær ved de to forskjellige skolene som blir undersøkt.

Jacobsen og Thorsvik (2019) fremhever betydningen av å studere beslutningsprosessen, hvor flere aktører deltar i ulike beslutningsfora, vurderer ulike aspekter av en sak og velger blant alternativer. Dette inkluderer hvordan enkeltpersoner og organisasjoner samler og behandler informasjon som danner grunnlaget for beslutningstaking. Videre må organisatoriske faktorer vurderes da de påvirker hvilken informasjon som blir fanget opp, ignorert eller gitt liten vekt. Jacobsen og Thorsvik (2019) påpeker at når informasjon til slutt når frem til et beslutningsforum, blir den valgt på en spesifikk måte basert på organisasjonens struktur, kultur, maktforhold og eksterne forhold. Disse faktorene danner beslutningspremissene for beslutningstaking (Jacobsen og Thorsvik, 2019).

March (1997) sin teori om organisatorisk beslutningstaking skiller seg fra mye av dagens forskning som fokuserer på hvordan beslutninger bør tas. March (1997) legger hovedvekten på hvordan beslutninger faktisk blir tatt og hvordan vi kan analysere beslutningsprosessene (March, 1997). Som grunnlag for analysen av organisasjonsbeslutningstaking introduserer March (1997) fire sentrale problemstillinger som inviterer til refleksjon og som kan benyttes for å analysere bakgrunn for avgjørelser tatt av aktørene tar på sine skoler.

Beslutningstaking basert på aktørens forventede resultater og konsekvenser innebærer at beslutningstakeren vurderer ulike alternativer og deres potensielle utfall for å velge den handlingen som vil føre til de mest ønskede eller gunstige konsekvensene. I denne logikken vurderes effekter og resultater av beslutningene som avgjørende faktorer for valg av handlingsvei. Beslutningstakeren søker å maksimere positive utfall og minimere negative konsekvenser, og baserer sine valg på en rasjonell vurdering av sannsynlighetene for forskjellige utfall (Jacobsen og Thorsvik, 2019).

Beslutningstaking basert på hva aktøren anser som passende baserer seg på etablerte normer, verdier og mål. Beslutningstakeren vil vurdere om en bestemt handling er i samsvar med normer, regler, rutiner og kulturelle normer som styrer organisasjonens atferd. Beslutningstakeren vil deretter velge handlingsvei basert på hva som anses som mest hensiktsmessig i forhold til disse retningslinjene og normene. I denne logikken tar beslutningstakeren hensyn til hva som er sosialt akseptabelt eller forventet, samt hva som er i samsvar med organisasjonens kultur og etiske retningslinjer (Jacobsen og Thorsvik, 2019).

En analyse basert på March (1997) sin beslutningsteori kan hjelpe med å identifisere om lærernes beslutninger er påvirket av en konsekvensbasert logikk med fokus på effekter og

resultater eller en hensiktsmessighetslogikk med fokus på normer og verdier. Ved å anvende beslutningsteori, kan man undersøke hvilke faktorer og logikker som påvirker lærernes beslutningsprosesser når det gjelder vurdering av elever med ufrivillig fravær. Teorien kan også bidra til å forstå eventuelle dilemmaer eller motsetninger skolen står overfor i denne konteksten, og hvordan de søker å løse dem (Jacobsen og Thorsvik, 2019).

### 3.5 Dilemma-et analysebegrep

I vår studie er vi særlig opptatt av den valide og pålitelige vurderingen av kompetansen til elever som opplever ufrivillig fravær fra skolen. Samtidig som beslutningsteorien kaster lys over hvordan beslutninger om dette emnet tas og blir tatt i organisasjonen, kan Jorunn Møllers fremstilling av dilemma som et analytisk begrep bidra til å forstå de komplekse dilemmaene som oppstår i forbindelse med dette fenomenet. Selv om Møller betrakter dilemmaer fra et rektors perspektiv, anser vi det hun beskriver som ledelsesdilemmaer som også relevant for mellomledelsen, gitt at mye av rektors oppgaver i dagens skole er delegert til mellomledelsen.

Møller (1996) sin begrepsforståelse av dilemmaer tar hensyn til alternative og motstridende orienteringer som enkeltpersoner opplever. Hun beskriver dilemmaer som situasjoner der ønsket om å ivareta ulike oppgaver står i motsetning til hverandre, og det er umulig å gjennomføre begge samtidig. Utfordringen blir å finne en håndterbar balanse mellom disse motstridende hensyn. Videre påpeker hun at dilemmaene også kan oppstå som et resultat av nødvendigheten av å velge mellom to utilfredsstillende alternativer (Møller, 1996). Møller (1996), med referanse til Cuben (1992), skiller mellom problemer og dilemmaer ved å poengtere at mens problemer har løsninger, har dilemmaer det ikke. Dilemmaer må håndteres og kan ikke løses på samme måte som problemer.

Møller legger hovedsakelig vekt på å betrakte dilemmaene fra et ledersperspektiv, noe som kan gi innsikt i hvordan ledelsen håndterer dilemmaene som oppstår i sammenheng med vurdering av kompetansen til elever med ufrivillig fravær, samt hvordan de velger tiltak for å støtte lærerens beslutningsarbeid. Dagens skoler står overfor økende krav om å effektivisere ressursbruken, samtidig som det forventes en kontinuerlig utvikling (Møller, 2022). I takt med denne utviklingen befinner ledere seg i en krevende posisjon. Møller (2022) belyser at flere kan utøve ledelse, men formelle ledere bærer et særlig ansvar knyttet til sin posisjon. De er ansvarlige for å sikre at skolen utvikler seg i samsvar med overordnede mål og de lover og regler som samfunnet har fastsatt for skolen. Skoleledere håndterer både vertikale og

horisontale spenninger og står overfor en rekke dilemmaer knyttet til lojalitet, styring og bruk av tid (Møller, 2022).

Implementeringen av LK20-LK20S, sammen med undervisningsmateriell, forskrifter, stortingsmeldinger og utdanningslover, introduserer en omfattende samling retningslinjer som skolen må følge når det gjelder vurderingspraksis. Møller (2020) påpeker likevel at uansett hvor mye skolen er underlagt juridisk regulering, innebærer tolkningen av juridiske standarder en grad av skjønn, og dermed kan ikke lovreguleringen eliminere skjønnet fullstendig. Skjønnsmessige beslutninger og resonneringer oppstår når generelle regler ikke gir klare konklusjoner om passende handlinger i konkrete saker (Møller, 2022). Det er sannsynlig at situasjoner som involverer vurdering av kompetansen til elever med ufrivillig fravær, og som ikke gir definitive løsninger, skaper dilemmaer og åpner for skjønnsmessige tilnærminger. Imidlertid kan utøvelse av skjønn også skape flere dilemmaer mens ledere navigerer gjennom de mange kravene de står overfor.

Møller (1996) skisserer to typer dilemmaer; styringsdilemmaer og lojalitetsdilemmaer. Styringsdilemmaer omfatter ulike utfordringer knyttet til kontroll og læring innenfor utdanningsinstitusjoner. Disse dilemmaene kan betraktes som en kontinuerlig skala som spenner fra høy grad av styring til lav grad av styring, samtidig som de berører etiske spørsmål angående lederens rolle i forandringsprosesser. Lojalitetsdilemmaer kommer til uttrykk gjennom handlinger der det blir problematisk å rettferdiggjøre hvilke interesser man bør være mest lojal overfor (Møller, 1996).

Den overordnet del av læreplanverket fremhever viktigheten av at fellesskapet ved skolen kontinuerlig reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov. For å legge til rette for målrettede tiltak, bør denne refleksjonen baseres på forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2020). Møller (2022) betones at utøvelsen av skjønn og ansvarlighet må være nært knyttet sammen, da det kreves at handlinger, utviklingsstrategier og beslutninger kan begrunnes.



## 4 Metode

### 4.1 Innledning

I det påfølgende kapittelet redegjør vi for forskningsdesignet for denne masteroppgaven. Innledningsvis vil vi beskrive bakgrunnen for de metodiske valgene som er tatt i vår studie, før vi går nærmere inn på vår kvalitative tilnærming, samt bruken av forskningsintervjuet og en ikke-komparativ kasusstudie som metode. Videre begrunner vi utvalg av aktørene og skoler som deltar i studien. Deretter vil vi gi en inngående beskrivelse av hvordan vi har forvaltet og bearbeidet det innsamlede datamaterialet. Til slutt tar vi for oss hensyn tatt til validitet, rehabilitert og etiske betraktninger i vår forskning.

### 4.2 Bakgrunn for metodiske valg

For å kunne besvare problemstillingen «Hvordan kan mellomledere legge til rette for en pålitelig og valid vurdering av kompetanse hos elever som opplever ufrivillig fravær?» har vi valgt å benytte oss av kvalitative intervjuer og en ikke komparativ kasusstudie-design. Hensikten med studien er å undersøke hvorvidt kompetansen til elever blir berørt av ufrivillig fravær, underlegges vurderinger som er valide og pålitelige og har som mål å utforske hvordan ledelsespraksiser kan støtte lærernes beslutningsarbeid. Videre gransker studien de beslutninger som tas i møte med dilemmaer som oppstår i forbindelse med dette.

Valget om å anvende en kvalitativ tilnærming er fundert i vår interesse for å utforske aktørenes holdninger, synspunkter og aktive handlinger. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er kvalitative forskningsintervjuer en effektiv metode for å samle inn empiri når målet er å utforske menneskelige erfaring og dets kvalitative karakter, altså den subjektive opplevelsen av virkeligheten (Postholm, 2010, s. 35). Kvale og Brinkmann (2015) hevder at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å oppnå innsikt i forskjellige aspekter ved intervjuobjektens dagligliv sett gjennom deres perspektiv og forståelse (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 42). Ved å gjennomføre individuelle intervjuer med de seks aktørene får vi et innblikk i lærernes, rådgivernes og mellomlederens subjektive opplevelse i sammenheng med beslutningsarbeid rundt pålitelig og valid vurdering av kompetanse til elever med ufrivillig skole fravær.

I dette forskningsprosjektet har vi valgt å bruke en ikke komparative kasusstudie- design. Kasusstudier benyttes for å utforske studier av én eller noen få enheter (Andersen, 2013). Gjennom denne studien har vårt mål vært å utvikle en grundigere forståelse av

beslutningsprosesser knyttet til vurdering av kompetanse hos elever med ufrivillig skolefravær, med vekt på validitet og pålitelighet. For å oppnå dette har vi valgt å undersøke to skoler og en triade av aktører fra hver skole. Disse danner kasusstudien som blir analysert.

Teorigrunnlaget vårt hviler på rammeverket til den andre generasjonen av Engeströms aktivitetsteori, med vekt på individets utvikling og samhandling med andre aktører. Vi benytter også bidrag fra Møller, Jacobsen og Thorsvik, i tillegg til March for å belyse beslutningsprosessene og de potensielle dilemmaene knyttet til å vurdere kompetansen til elever med ufrivillig skolefravær på en pålitelig og valid måte.

### 4.3 Fenomenologi

I intervjudelen, der vi retter oppmerksomheten mot hvert enkelt individ, har vi latt oss inspirere av et fenomenologisk forskningsdesign. Fenomenologisk forskningsdesign sentrerer rundt å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens ståsted og dermed fremstiller verden slik den blir oppfattet gjennom deres syn og virkelighet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 45). I henhold til Kvale og Brinkmann (2015) har fenomenologiens kjerne en evne til å dykke inn i aktørens subjektive opplevelser og kan oppnå en dypere forståelse av deres opplevelser. Målet med denne studien er å fange forståelsen av fenomenet gjennom aktørens erfaringer og oppfatninger.

I tråd med Merleau-Pontys (1962) perspektiv, vektlegges en omfattende og nøyaktig fremstilling, som prioriterer beskrivelser fremfor forklaring og analyse (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 45). Vårt mål er å fange opp aktørens fortellinger, med den hensikt å få en mer inngående forståelse. Fenomenologisk vitenskapssyn søker å avdekke den underliggende betydningen aktørens møter med dilemmaer og begrunnelser bak beslutninger som tas. (Postholm, 2010, s. 160).

### 4.4 Valg av metode

#### 4.4.1 En ikke komparativ kasusstudie

Kvalitative kasusstudier har sine røtter i sosialvitenskapene. Samtidig har disiplinene antropologi, historie, sosiologi og psykologi spilt en betydelig rolle i å forme metodologiene som benyttes i gjennomføring av kasusstudier (Postholm, 2010, s. 50).

Meriam (1998), som er belyst i Postholm (2010), hevder at en kasusstudie har evnen til å adressere forskningsarbeidet som omfatter både et begrenset antall variabler og de som

involverer flere variabler. Dette betegnes som et avgrenset system og det er knyttet til en spesifikk tidsramme. En slik studie skal kunne gi en detaljert beskrivelse av det som undersøkes innenfor sin kontekst (Postholm, 2010, s. 50). Imidlertid, utfordrer Bent Flyvbjerg (2006) den etablerte ideen at en kasestudie ikke er i stand til å gi pålitelig innsikt i på en bredere skala. Han argumenterer for at kontekstavhengig kunnskap og ekspertise utgjør selve kjerne i ekspertaktivitet, og er også integrale komponenter i en kasestudie som en forskningsmetode (Flyvbjerg, 2006, s. 2-5).

I denne studien har vi valgt to skoler og tre aktører på hver skole for å danne omfang av kasestudien. Vårt prosjekt er rettet mot å undersøke vurdering av kompetanse hos elever med ufrivillig skolefravær, med søkelys på validitet og pålitelighet, samt en undersøkelse av støtten som tilbys av mellomledelse. Ettersom utforskningen av dette fenomenet er avhengig av en skolekontekst, har kasestudien vist seg å være en egnet forskningsmetode.

I henhold Flyvbjerg (2006) er det i noen situasjoner viktigere å utforske de underliggende årsakene til et problem og dets påfølgende konsekvenser enn å kun beskrive symptomene på problemet og deres frekvens. Utvalg som legger vekt på representativitet, vil sjelden kunne genere denne typen innsikt. Det vil være hensiktsmessig å velge få tilfeller som er utvalgt for deres relevans og validitet (Flyvbjerg, 2006, s. 231).

Gjennom denne studien søker vi å innhente et bredt spekter av erfaringer, synspunkter og holdninger knyttet til dette temaet, samtidig som vi ønsker å observere de ulike variabler som former disse perspektivene. Derfor har vi valgt å gjennomføre en ikke-komparative kasestudie av fenomenet og har til hensikt å observere de ulike variabler som former perspektiver ved de respektive skoler. Vår undersøkelse blir beriket gjennom ervervelsen av ulike perspektiver fra hver skole, som klargjør deres erfaringer med å fastslå en pålitelig og valid vurdering av kompetanse hos elever med ufrivillig fravær.

#### 4.4.2 Et kvalitativt forskningsintervju

I henhold til Kvale & Brinkmann (2015) er kvalitative forskningsintervjuer en effektiv tilnærming for å innhente data på når man ønsker å utforske aspekter ved den menneskelige erfaringen. Det egner seg spesielt godt til å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og føler noe som er hensikten i denne studien (Dalen, 2011, s. 13)

Strukturen i et kvalitativt forskningsintervju ligner på hverdagssamtaler, men den skiller seg fra uformelle samtaler ved å benytte en spesifikk metode og spørreteknikk. I denne studien har vi valgt å bruke semi strukturerte intervju som, ifølge Thagaard (2018) er en kombinasjon av det strukturerte og ustrukturerte. Dette gir rom for fleksibilitet når det gjelder endringer i spørsmålsrekkefølgen og formuleringer. Intervjuguiden vi utarbeidet bestod av åpne spørsmål, utformet for å la informanten utdype sine meninger og erfaringer. Et semistrukturert intervju befinner seg et sted mellom en uformell samtale og en streng spørreundersøkelse. Selv om temaet er bestemt på forhånd, tillater et semistrukturert intervju en viss grad av fleksibilitet som gjør at intervjueren kan avvike fra den fastlagte strukturen. Dette gir oss mulighet for å følge opp spesifikke svar og utforske aktørens perspektiv grundig. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 156). I tillegg tillater det at intervjupersonen kan endre beskrivelsene og holdninger til temaet (Kvale og Brinkman, 2015, s. 49)

Likevel, i et forskningsintervju tar intervjueren styringen på samtalen. Hovedmålet er å oppnå så presise beskrivelser av aktørens hverdagerfaringer som mulig (Kvale og Brinkmann, 2015). Forskningsspørsmålene vi utarbeidet fungerte som retningslinjer for intervju-spørsmålene vi stilte under selve intervjuet, samtidig som det tillot aktørene å bevege seg utenfor sporet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan et kvalitativt forskningsintervju anses som en tolkende praksis, der beskrivelser samlet inn fra aktørene utgjør grunnlaget for å tolke betydningen av det fenomenet som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom et slikt intervju får intervjueren muligheten til å fordype seg i hvordan aktørene oppfatter situasjoner i deres arbeidspraksis (Brinkmann og Tanggaard, 2012, s. 20). Dermed ble noen av svarene vi fikk under intervjuene fulgt opp med oppfølgingsspørsmål for å oppnå en bedre forståelse av aktørens perspektiv. Noen av disse oppfølgingsspørsmålene var planlagt på forhånd mens andre oppsto mer spontant og naturlig.

Kvaliteten på intervjuet har en avgjørende innvirkning på analysens kvalitet, som skal gjennomføres basert på det tilgjengelige materialet (Kvale og Brinkman, 2015, s. 193). Derfor er det essensielt at arbeidet med intervju av arbeidet med intervjuguiden og innholdet er av god kvalitet. En forutsetning for godt intervju er at både intervjueren og den som blir intervjuet besitter god kunnskap om emnet og anser det som verdifullt å utforske (Brinkmann og Tanggaard, 2012, s. 23). Ufrivillig skolefravær og pålitelig og valid vurderingspraksis er temaer som engasjerer alle skoler.

En intervjuer bør ha en klar forståelse av intervjuets formål. Dette bidrar til at spørsmålene formuleres klart og tydelig forstått av intervjueren (Brinkmann og Tanggaard, 2012, s. 31). Aktørene fikk tilsendt informasjonsbeskrivelse på forhånd og intervjuene ble utført på de respektive skolene der aktørene var ansatt. Ved å gjennomføre intervjuet personlig kunne vi også observere kroppsspråk, noe som kunne tilføre informasjon til vår tolkning av dataene.

De tolv elementene av kvalitative forskningsintervjuer fra et fenomenologisk perspektiv, skissert av Kvale og Brinkmann (2015) danner grunnlag til hvordan vi utførte intervjuene. Intervjuene var forankret i aktørens livsverden, drevet av kvalitativ, heller enn kvantitativ målsetning. Vi navigerte intervjuene innenfor en bestemt ramme og la betydelig vekt på effektiv kommunikasjon for å sikre forskningens integritet. Hovedfokus var å fremheve kjerneessensen i aktørens perspektiver, og oppfølgings spørsmål oppmuntret aktørene til å utdype følelser og handlinger med størst nøyaktighet. Som forskere strebet vi etter å engasjere hvert intervju med et åpent syn og med bevisst naivitet for å unngå å pålegge forhåndsdefinerte tolkningsrammer på aktørens uttalelser. I stedet rettet vi vår oppmerksomhet mot å fange opp det sentrale innenfor aktørens livsverden på en nyansert måte (Kvale og Brinkmann, 2015).

#### 4.5 Valg av aktører

Ved utvelgelsen av deltakere til vårt forskningsprosjekt vurderte vi nøye hvilke individer vi skulle kontakte, antall deltakere som skulle inkludere, og metodene for rekruttering av deltakere. Grønmo (2016) fremhever betydningen av forskningshypotesen for å belyse egnede analyseenheter (Grønmo, 2016, s. 97). For å besvare vår problemstilling valgte vi i tråd med det Grønmo (2016) identifiserer som den vanligste analyseenhet, aktører, og konkluderte med at det var hensiktsmessig å velge de som jobbet tett rundt elever som opplever ufrivillig fravær (Grønmo, 2016, s. 94). Fundamentet for denne studien kretser rundt en triade av aktører: en kontaktlærer, en rådgiver og en mellomleder på hver skole. Dette karakteriserer Grønmo (2016) som en, mikronivå analyse (Grønmo, 2016, s. 95).

Vi valgt å benytte en pragmatisk tilnærming i utvalget av deltakere til vår forskning, gitt at målet med studien ikke tar sikte på å oppnå noen systematisk generalisering. Utvalget av aktørene ble heller drevet av et mål om å belyse et område som har fått lite oppmerksomhet innen forskningen (Grønmo, 2016, s. 100).

Thagaard (2018) påpeker viktigheten av å ta strategiske og selektive beslutninger når det gjelder utvelgelsen av aktører. Dette innebærer å vurdere faktorer og egenskaper hos informanter i

forhold til forskningsmålene. I utgangspunktet var vi optimistiske med tanke på å ta kontakt med flere videre gående skole for å involvere de i vårt forskningsprosjekt. Vår antakelse var at spørsmål om pålitelig og valid vurdering av kompetanse til elever med ufrivillig fravær var en anerkjent utfordring mange skoler sto over. Imidlertid reagerte skolene med nøling. Vi spekulerer i om dette kan tilskrives ulike årsaker. For det første kan timingen, som var i den travle vårperioden, ha spilt en rolle. I tillegg kan den komplekse naturen av fenomenet, sammen med begrenset eksisterende forskning, ha ført til at noen skoler oppfattet vår forskning som inngripende, og andre var forsiktig med å gå i spissen med å avsløre deres operasjoner og rutiner.

Grunnet utfordringer med å rekruttere ukjente deltaker, måtte vi ty til å utnytte vårt personlige nettverk for å etablere kontakt med aktører ved skoler vi var kjent med. For å opprettholde objektivitet og avstand fra våre forkunnskaper om disse skolene, valgte vi bevisst aktører som vi hadde minimal eller ingen tidligere direkte profesjonelt samarbeid med. Videre valgte vi aktører som hadde erfaring med fenomenet, og for å sikre variasjon inkluderte vårt utvalg av aktørene både kvinner og menn i alderen fra 30 til 50 år. Deres erfaring i skolen varierte fra mye til mindre erfaring.

Utvalget i denne studien består av tre aktører fra to skoler, identifisert med fiktive navn: Soleng skole og Vinterlund skole. Begge skolene er store videregående skoler med en elevpopulasjon på over 700 elever og befinner seg i Oslo kommune. Både Soleng og Vinterlund videregående skole har erfaring med å vurdere kompetansen til elever som opplever ufrivillig fravær. Innsamlingen av data har vært rette mot tre nøkkelaktører som arbeider tett med denne elevgruppen. Fra hver av de to skolene har vi gjennomført individuelle intervjuer med en mellomleder, en lærer og en rådgiver. En oversiktlig tabell som presenterer aktørene, er gitt nedenfor:

Rolle	Aktør	Ansenitet	Skolen
Mellomleder	A1	2år som mellomleder og 12 år som lærer	Soleng videregående skole
Lærer	A2	5 år	
Rådgiver	A3	7 år	
Mellomleder	B1	10år	Vinterlund videregående skole
Lærer	B2	5år	
Rådgiver	B3	4 år som lærer og 3 år som rådgiver	

## 4.6 Datainnsamling og bearbeiding

### 4.6.1 Intervjuguiden

Intervjuer egner seg til å utforske muligheter som undersøkelser ikke mestrer. Dette kan omfatte en grundig utforsking av problemstillinger, avdekking av hvordan og hvorfor individer strukturer sine konseptuelle rammeverk, samt deres evne til å etablere sammenhenger mellom ideer, verdier, hendelser, meninger og atferd (Cohen et al., 2018, s. 506). Imidlertid, en betydelig del av intervjuprosessen bør gjennomføres før opptak av samtalene påbegynnes. Dette inkluderer at innholdet og formålet med studien er tydelig definert, noe som bidrar til veloverveide metodevalg videre gjennom de ulike trinnene av studien (Kvale og Brinkmann, 2015).

Etter formålet med studien var avklart begynte vi prosessen med å utforme intervjuguiden. En intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studiene skal belyse. Ifølge Dalen (2011) er det viktig å reflektere over noen kriterier for utforming av spørsmål som skal brukes (Dalen 2011, s. 26). Utforming av intervjuguiden hadde den fordelen at den sørget for at vi dekket de samme temaene i alle intervjuene, både innfor skolene og på tvers av de to skolene vi forsket på (Postholm, 2010, s. 79).

Intervjuguiden hadde et skjematisk oppsett som tok utgangspunkt i masteroppgavens problemstilling og de fire forskningsspørsmålene. Vi var bevisst på å formulere spørsmål i intervjuguiden som ville bidra til å utforske disse. Innenfor den skjematisk utformingen ble spørsmålene videre kategorisert i underliggende temaer som omfavnet hovedfokus til disse spørsmål, og som var knyttet til viktig begreper i problemstillingen.

Ifølge Kvale og Brinkman (2015) legges det vekt på i kvalitative intervjuer, å få fram så presis og nyanserte beskrivelser som mulig. De hevder også at intervjueren søker å trenge inn under

overflaten og sondere inn de dypere langene av intervjupersons erfaringsverden (Kvale og Brinkmann, 2015). Med mål om komme litt under overflaten, forberedte vi en rekke oppfølgende spørsmål slik vi kunne gå litt mer grundig til verks og oppmuntre aktørene til å utdype ytterligere om nødvendig. Intervjueguiden bidro til å strukturere intervjuet, men, likevel krever oppfølgende spørsmål aktiv lytting til det som sies og hvordan det sies og dermed var vi også forberedt på å måtte stille uplanlagte oppfølgende spørsmål som var relevant å stille på bakgrunn av svarene som ble gitt (Kvale og Brinkmann, 2015).

#### 4.7 Gjennomføring av intervjuene

Data ble samlet inn gjennom totalt seks individuelle dybdeintervjuer, hvorav tre fra hver skole. Hvert intervju ble gjennomført separat, da det ble ansett som relevant for masteroppgaven å innhente ulike perspektiver fra aktører med forskjellige roller. Grønmo (2016) påpeker viktigheten av å velge riktig tidspunkt og sted for intervjuet for å unngå forstyrrelser. Aktørene fikk selv velge tidspunkt for intervjuene, en ordning som bidro til å redusere mulige avbrytelser under samtalene. Samtlige intervjuene ble gjennomført personlig på aktørenes arbeidsplasser, noe som skapte en trygg atmosfære for aktørene (Grønmo, 2016). En annen fordel med å gjennomføre intervjuet personlig er det gir muligheten for observasjon av kroppsspråk som kan være relevante for en nøyaktig tolkning av dataene.

Varigheten av intervjuene strakte seg fra 45 til 60 minutter, og opptaksprosessen ble gjennomført ved bruk av UiOs sikre lydopptakssystem, Nettskjema- diktafon mobilapp. Videre fikk forskningsprosjektet godkjenning av Norsk Senter for forskningsdata (NSD)

Aktørene fikk i forkant tilsendt et samtykkeskjema hvor vårt forskningsprosjekt ble beskrevet. Intervjuguiden ble ikke foråndsfordelt. Basert på Kvale og Brinkmann (2019) som fremhever forskningsintervjuet som en arena der kunnskap skapes i samspillet, eller interaksjonen mellom mennesker, var det ønskelig å bevare kvaliteten av dette ved å forhindre påvirkningen av forhåndsformede svar fra aktørene (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 49)

##### 4.7.1 Transkripsjonene

Å transkribere innebærer å omforme muntlig samtale til skriftlig. Transkripsjon abstraherer den fysiske samtalen mellom to mennesker og nedtegner det i skriftlig form. Transkripsjonene utgjør en oversettelse fra talespråk til skriftlig form, noe som krever en rekke vurderinger og beslutninger (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 204-205).



Vi transkriberte våre egne intervjuer selv og var enige om at målet med først fasen av transkripsjonsprosessen var å fange så mye av essensen av samtalen som mulig. Denne delen av transkriberingsprosessen opplevdes som en krevende prosess. Det tok tid og konsentrasjon til å fange opp både det som ble sagt og den paralingvistiske kommunikasjon, i tillegg til de nonverbale elementer som å nikke eller å gestikulere med hendene. For å sikre at vi hadde intervjuene fersk i minnet, besluttet vi å utføre transkripsjonen innen få dager etter hvert intervjuet ble gjennomført, og før vi gjennomførte påfølgende intervju. Likevel som forskere må vi være bevisst på at en svakhet med transkripsjon er at det blir utelukkende en registrering av data, i stedet for en registrering av en sosial interaksjon (Cohen et al., 2018, s. 523).

Kvale og Brinkmann (2015) fremhever at det ikke finnes en universell form for transkripsjon. Dette medførte at vi måtte ta beslutninger om hvilke elementer som skulle inkluderes i den skriftlige transkripsjon basert på våre vurderinger av hva som var nødvendig. I den andre fasen av transkripsjonsprosessen gjennomgikk vi materialet grundig. Under denne gjennomgangen fjernet vi pauser, gjentakelser og avbrudd der vi mente det var mulig, uten å endre eller svekke talerens budskap. For å sikre at kjernebudskapet forble intakt, hørte vi på hverandres opptak samtidig som vi leste gjennom de komprimerte transkripsjonene. Dette gjorde det mulig for oss å sammen vurdere om vi var enige at de komprimerte transkripsjonene fortsatt nøyaktig formidlet essensen av de muntlige intervjuene.

En fordel med transkribering er at intervjuene struktureres bedre for analyse (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 206). Vi transkriberte begge våre egne intervjuer, hver bestående av tre intervjuer hver. Ved å transkribere materiale selv blir vi også godt kjent med det. Thagaard (2018) hevder at det er i denne fasen at refleksjoner og ideer om analyseprosessen dukker opp slik at forskeren kan danne seg ideer om hvordan materialet kan settes i sammenheng.

#### 4.8 Analyse av data

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) innebærer analyse å bryte noe ned i det komponenter for å indentifisere mønstre. Cohen, Manion og Morrisen (2018) beskriver formålet med de to første stegene i dataanalyse som å generere naturlige meningsenheter, og deretter klassifisere og kategorisere disse meningsenheter. Koding, som er en av de vanligste formene for data analyse, fremstår som et nyttig redskap for å oppnå dette (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 226).

Kode prosessen ble igangsatt under utviklingen av intervjuguiden, der vi formulerte spørsmål basert på de fire forskningsspørsmålene beskrevet i oppgaven. Denne tilnærmingen forenklet

arbeidet med systematisk organisering av svarene fra aktørene. Videre hadde vi allerede identifisert underliggende temaer som hjalp oss med å kategorisere informasjonen vi samlet inn.

En naturlig konsekvens av å anvende en semistrukturert tilnærming i intervjuprosessen var at ikke alle svarene vi mottok fulgte vårt system. Vi også bemerket vi at aktørene brakte opp interessante aspekter som kunne være relevante for et bestemt underliggende tema, selv når de besvarte spørsmål om noe annet. I tråd med Dalen (2011) fant vi ut at det var viktig å systematisk gjennomgå den innsamlede data for å kunne merke og kategorisere det som ble sagt.

Vi begynte kodingen av data ved å anvende et åpent koding system. Cohen, Manion og Morrison (2018) refererer til Stauss og Corbins (1990) beskrivelse av åpen koding som et merke forskeren legger til en del av teksten for å beskrive og kategorisere den aktuelle delen av tekst (Cohen et al., 2018, s. 671). Vi var litt i forkant med dette systemet ved å kategorisere svarene vi fikk fra aktørene basert på forskningsspørsmål. Videre benyttet vi det underliggende temaene vi brukte i intervjuguiden som kategorier til en mer systematisk oversikt over relevansen til informasjonen vi hadde samlet inn. Dette systemet for koding kalles selektiv koding og er en kategoribetegnelse som tildeles en gruppe åpne kode hvis referanser har lik betydning eller angår det samme konseptet (Cohen et al., 2018, s. 671). Deretter raffinerte vi kategoriene gjennom prosessen med selektiv koding. Selektiv koding innebærer identifiseringen av den primære kategorien innenfor en tekst, som i hovedsak fungerer som det sentrale begrepet eller fenomenet der alle andre opprettede kategorier er organisert rundt. I denne prosessen identifiserte vi fire primærkategorier: kompetansebegrepet, ufrivilligfravær skole fravær, dilemmaer, og tiltak som støtte beslutningsarbeid.

Vi utarbeidet en matrise der de primære kategoriene ble ordnet vertikalt innenfor tabellen, mens sitatene fra de tre deltakerne ble plassert horisontalt. Dette gjorde det mulig for oss å få en mer omfattende oversikt over hvordan uttalelsene fra hver av de tre aktørene var relatert til de respektive kategoriene. Denne formen for horisontal analyse blir karakterisert som personsentrert (Grønmo, 2016, s. 277). Det innebærer å avdekke typiske egenskaper ved hver aktør i forhold til kategoriene i matrisen. Prosessen med kategorisering og organisering av de analytiske elementene i matrisen lettet vår evne til å knytte innsamlede data til forskningsspørsmålet der det var mest relevant, og gjorde det tydeligere å se sammenhenger mellom intervjuene.

## 4.9 Data kvalitet, reliabilitet og validitet

### 4.9.1 Datakvalitet

Kvaliteten på innsamlede data må vurderes i sammenheng med formålet for datamateriale (Grønmo, 2016, s. 237). Det første skrittet vi tok for å sikre data av høy kvalitet på dataen, var å formulere relevante forskningsspørsmål. Utforming av gode forskningsspørsmål hjalp oss å identifisere sentrale begrepene knyttet til problemstillingen, som for eksempel kompetanse, ufrivillig skolefravær og pålitelig og valid vurdering. Videre bidro dette til å avgrense hvilke kilder og data som egnet seg til vårt forskningsprosjekt (Grønmo, 2016, s. 238).

I tillegg til å god utvelgingen av informasjonstyper påpeker Grønmo (2016) at data kvalitet også forutsetter at utvelgelsene av kilder og informasjonstyper er gjennomført på en systematisk og forsvarlig måte (Grønmo, 2016, s. 238). Han understreker at god datakvalitet bygger på prinsipper som sannhetsforpliktelse, vitenskapelige prinsipper og gjennomføringen av datasamlingen, og utvelgelse og metoder (Grønmo, 2016, s. 238-239)

Utvalget av aktørene i vår studie ble strategisk valgt. Solid erfaring knyttet til fenomenet relatert til forskningsprosjektet, og deres roller i skolen, som reflektert deres myndighetsnivå, ble ansett som relevante for å besvare problemstillingen i vår mastergrad. Vårt ønske var å samarbeide med skoler som ikke som vi ikke hadde kjennskap til på forhånd, for å sikre at eventuelle forhåndsoppfatninger om skolen ikke vil farge forskningsprosjektet vårt. Imidlertid, etter å ha fått mange avslag til våre henvendelser, konkluderte vi med at valget av aktører som vi ikke hadde tidligere erfaring med, likevel ga muligheten til å oppfylle kriteriene som Grønmo (2016) beskriver for å forbedre datakvaliteten. Vår forskningsdesign og valg av metoder gir et solid grunnlag for å sikre god datakvalitet.

### 4.9.2 Reliabilitet

Ifølge Cohen, Manion og Morrison (2018) er reliabilitet et overordnet begrep som omfatter pålitelighet, konsistens og muligheten for gjenskaping over tid, på tvers av instrumenter og blant ulike grupper av respondenter. Imidlertid, påpeker de at bruk av begrepet «reliabilitet» i kvalitativ forskning er omstridt. Det er forslag om begreper som «troverdighet» eller «pålitelighet» kan være mer passende gitt grunnet sin unike individualitet til situasjonene som utforskes, noe som gjør nøyaktig replikasjon av en studie umulig. Dette betyr likevel ikke at forskere ikke bør strebe etter høyest mulig grad av replikasjon i arbeid med å genere, forbedrer og validere (Cohen et al., 2018, s. 268-270).

Grønmo (2016) setter søkelys på hvorvidt studien er utført på en måte som etablerer troverdighet og pålitelighet. Han gir en generell definisjon av reliabilitet som graden av overensstemmelse mellom ulike datainnsamlinger om det samme fenomen, basert på det samme undersøkelsesopplegg (Grønmo, 2016, s. 242)

Påliteligheten i vår studie er avhengig av flere avgjørende faktorer. For det første er den avhengig av klarhet og presisjon som er innarbeidet i vår forskningsdesign, samt en systematisk tilnærming til datainnsamling. Grønmo (2016) legger vekt på begrepet «stabilitet», som refererer til at undersøkelsesopplegget er stabilt over tid og fungerer på samme måte på ulike tidspunkt (Grønmo, 2016, s. 242). Det er viktig å påpeke at vår forskning undersøker fenomener i sammenheng med implementeringen av LK20-LK20S. Dette understreker den betydningsfulle konteksten, som vi har tydeliggjort i formuleringen av våre forskningsspørsmål. Vår tillit til studiens stabilitet hviler på premisset om at eventuelle forskjeller i data som gjelder samme samfunnsforhold på forskjellige tidspunkter, ikke kan tilskrives spesielle trekk ved forskningsdesignet, men i stedet reflektere reelle endringer i samfunnslandskapet over tid (Grønmo, 2016, s. 242).

Videre introduserer Grønmo (2016) begrepet «ekvivalens», som bygger på sammenlikning av data som er basert på samme undersøkelsesopplegg, men samlet inn av ulike observatører (Grønmo, 2016, s. 243). I vårt tilfelle ble tre av intervjuene utført av to ulike personer. Tidsbegrensninger og logistiske utfordringer satte den ønskede graden av pålitelighet i form av ekvivalens, på prøve. For å møte denne utfordringen tok vi en grundig tilnærming, ved å lytte til hverandres lydopptak og gjensidig kvalitetssikre transkriberingsprosessen.

For å forsterke påliteligheten i vår studie, valgte vi med overlegg to store videregående skoler med lignende sammensetning av elever. Det strategiske valget av en tilsvarende triade av nøkkelaktører i begge skolene styrket konsistensen. Disse aktørene ble utsatt for like forskningsmetodologier og den samme intervjuguiden ble brukt i alle intervjuene. Grundige og systematiske transkriberingsprosedyrer ble anvendt for å sikre en nøyaktig gjengivelse av uttalelser fra aktørene i studie. I tillegg ble vår pålitelighet i forskningsprosjektet ytterligere styrket ved kritiske evalueringer av kildene.

#### 4.9.3 Validitet

Grønmo (2016) argumenterer for at validitet dreier seg om hvor passende dataene er for å besvare forskningsspørsmålene, og i stor grad handler det om hvor godt den innsamlede data

samsvarer med forskerens intensjoner (Grønmo, 2016, s. 241). Han legger vekt på tre sentrale aspekter av validitet som er spesielt relevante for vurdering av kvalitative data: kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet (Grønmo, 2016, s. 254).

En forståelse av kompetansevaliditet inkluderer også kloke valg og integritet. Kloke valg kommer til syne allerede i innledningsfasen. Cohen, Manion og Morrison (2018) hevder at gode forskningsspørsmål stammer fra hensikten og formålet med forskningsprosjektet, og påpeker at vurderingen av hvor lett det er å utforme utforskningsspørsmål og hvor enkelt de kan besvares, gir en nyttig pekepinn for om man er på riktig forskningsvei (Cohen et al., 2018, s.160-165). I vårt tilfelle dannet forskningsspørsmålene grunnlaget for intervjuguiden og dette styrket sammenhengen mellom innsamlede data og forskningsprosjekts mål.

Kompetanse refererer også til forskerens kvalifikasjoner, erfaring og evne til å håndtere denne typen data (Grønmo, 2016, s. 254). Selv om vi unngår å utnevne oss selv som erfarne forskere har vi i stor grad støttet oss på verdifulle erfaringer vi har samlet under vår akademisk reise og innsikt vi har oppnådd gjennom tidligere pilotstudier.

Grønmo (2016) understreker også betydningen av kompetanse i vurderingen og potensiell forbedring av validitet under selve datainnsamlingsfasen (Grønmo, 2016, s. 254). Dette krevde vår aktive deltakelse som oppmerksomme lyttere, dyktige til å stille oppfølgingsspørsmål for å utforske svar grundigere. Samtidig krevde det vår forpliktelse til å opprettholde integritet gjennom hele forskningsprosessen. Cohen, Manion og Morrison (2018) viser til Maxwell (1992) for å advare mot en forhåndsbestemt agenda som kun søker å bekrefte forhåndsdefinerte oppfatninger (Cohen et al., 2018, s. 247).

Et annet aspekt av validitet som Grønmo (2016) fremhever, er kommunikativ validitet som innebærer løpende dialoger mellom forskeren og andre om forskningens relevans for forskningsspørsmålene (Grønmo, 2016, s. 255). Vårt samarbeid med veilederen spilte en avgjørende rolle i denne sammenhengen. Sammen gjennomgikk vi våre analyser, vurderte styrker og svakheter og deltok i konstruktive diskusjoner som bidro til verdifulle refleksjoner og styrket den generelle validiteten i studien.

Til slutt introduserer Grønmo (2016) pragmatisk validitet. Denne typen validitet vurderer hvorvidt studien utgjør et godt handlingsgrunnlag (Grønmo, 2016, s. 256). Vår problemstilling dykker ned i kompleksiteten knyttet til hvordan mellomledere kan legge til rette for en pålitelig og valid vurdering av elevers kompetanse i tilfeller av ufrivillig skolefravær. Siden dette er en

utfordring mange skoler står overfor har våre funn potensiell relevans for de som søker å utvikle effektive praksiser på dette området.

#### 4.9.4 Generaliserbarhet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) reiser generaliserbarhet spørsmål om hvorvidt resultatene som anses som pålitelige og valide kan overføres til andre lignende situasjoner eller personer. De påpeker at en vanlig kritikk mot intervjuforskning er at for få intervjupersoner kan generaliseres. Siden vår studie bare omfatter to skoler og seks aktører, vil statistisk generaliseringen være svak.

Hovedmålet med vår studie var å oppnå en bedre forståelse av hvordan mellomledere kan bidra til en pålitelig og valid vurdering av kompetanse hos elever med ufrivillig skolefravær, gjennom en analyse av erfaringer fra to kassuskoler. I motsetning til de tradisjonelle vitenskapelige kravene om Generaliserbarhet, refererer Kvale og Brinkmann (2015) til Stake (2005) som argumenterer for at kasusstudier har egenverdi. Stake (2005) trekker paralleller til humaniora, der verdien av en dypere forståelse av en forfatters arbeid sjelden blir utfordret (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 290).

Selv om vår studie kun omfatter to skoler, kan man likevel hevde at generaliseringen av studien kan forstås som det Kvale og Brinkmann (2015) kaller naturalistisk generalisering. Naturalistisk generalisering bygger på personlige erfaringer. Den bygger på implisitte kunnskaper om hvordan ting fungerer, og gir forventninger framfor formelle forutsigelser (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 290). Generaliseringen av studie kan potensielt ha overførbarhet til miljøer som deler lignende erfaringer eller forhold med de to skolene som ble undersøkt i vårt forskningsprosjekt.

#### 4.10 Etske refleksjoner

Kvale og Brinkmann (2015) understreker at gjennomføringen av en forskningsprosess reiser etiske spørsmål som forskere må ta stilling til, og påpeker noen bør tas i betraktning. Gjennom vår forskning har vi nøye fulgt tre etiske retningslinjene som dannet rammeverket for vår tilnærming til datasamling: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 96-97).

Det informerte samtykket innebar å formelt melde studien til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Studien ble godkjent av NSD i tråd med

deres retningslinjer før vi startet innsamlingen av data. Etter at prosjektet fikk godkjenning fra NSD tok vi kontakt med aktørene. De ble informert om forskningsprosjektets formål og våre intensjoner med intervjuene. Vi ba aktørene om å signere en samtykkeerklæring og for ivaretar deres interesser ble de også forklart at de kunne trekke seg fra studien når som helst., uten behov for å oppgi en begrunnelse.

Transkripsjon av intervjuene innebærer etiske hensyn, spesielt angående konfidensialiteten til både intervjuobjektene og eventuelle enkelt personer eller insinuasjoner nevnt i intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 213). Lydopptakene inneholdt informasjon om aktørens fornavn og navnene på deres respektive skoler. For å overholde kravene til konfidensialitet tildelte vi hver aktør en bokstav og et nummer og skolene fikk fiktive navn.

Konfidensialitet omhandler også ikke oppbevaringen av sensitiv data. Alle lydopptak ble lagret innenfor plattformen Nettskjema. For å overholde GDPR- reglene valgte vi å tydeliggjøre i samtykkeskjema hvilke data som blir lagret og hvor det blir lagret.

Kvale og Brinkmann (2015) understreker at aktørene muligens kan møte konsekvenser når de deltar i en kvalitativ studie, og vektlegger forskerens ansvar for å minimere eventuelle negative virkninger knyttet til deltagelse (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 97). Vi forsøkte å sikre anonymitet til aktørene og skolene de jobbet ved. Retten til å trekke seg fra studien ble også formidlet. I tillegg var vi oppmerksomme på å representere aktorenes uttalelser fra aktørene på en måte som korrekt gjenspeilet deres tiltenkt intensjoner.

Funnene i vår studie berører et sensitivt tema og hensikten med vår utforskning var å belyse perspektivene til aktorene ved to kasusskoler angående skolenes situasjon. Mens positive synspunkter kom frem ble også utfordringer som skolene sto overfor brakt frem i lyset. Beslutningen om å fremheve disse utfordringene var basert på deres relevans for analysen av fenomenet og besvarelsen av problemstillingen. Likevel, har vi som forskere følt et visst ubehag knyttet til de etiske dilemmaene rundt å utforske kritiske aspekter ved en kasusskole samtidig som vi har forsøkt å opprettholde reliabiliteten og validiteten i forskningen.

## 5 Presentasjon av empirisk materiale

I dette kapitlet presenterer vi informasjonen som er avledet fra gjennomførte intervjuer fra to skoler, med tre aktører fra hver skole, totalt seks deltakere sammenlagt. Vi innleder med å skissere den organisatoriske strukturen til hver enkelt skole. Deretter introduseres de tre deltakerne fra deres respektive skoler. Oppbygningen av dette kapitlet er forankret i de fire forskningsspørsmålene. Ettersom utgangspunktet i en fenomenologisk forskning er aktørens egne subjektive opplevelse av dette fenomenet går vi ut ifra aktørens egne erfaringer fra deres egne hverdagsliv (Postholm 2010, s. 160). Presentasjonen av datamaterialet vil omfatte en sammenstilling av innsikter trukket fra de tre aktørene tilknyttet hver skole, presentert kollektivt, etterfulgt av en konsis oppsummering av funnene knyttet til hvert individuelle forskningsspørsmål. I det følgende kapitlet skal vi diskutere de syntetiserte funnene.

### 5.1 Skolens organisatoriske struktur

#### 5.1.1 Soleng videregående skole-organisatoriske struktur

Soleng videregående skole er lokalisert i Oslo kommune. Skolen tilbyr et bredt spekter av både studieforberedende og yrkesfaglige programlinjer. Denne kasusstudien vil fokusere spesielt på aktørene som arbeider med studieforberedende løp.

Den studieforberedende delen av skolen er organisert i ulike fagområder og trinn. Lederteamet består av rektor, assisterende rektor og tre mellomledere. Mellomlederne har ansvaret for både faglig og pedagogisk ledelse innenfor sine respektive fagområder på tvers av trinnene. I tillegg har de også et spesifikt ansvar knyttet til et bestemt trinn.

Fagavdelingene består av pedagogiske fagteam sammensatt av lærere som samarbeider for å støtte hverandre og elevenes læring. Disse fagteamene jobber sammen om å utvikle undervisningsmetoder, følge opp elever og tilrettelegge for en helhetlig utdanningsopplevelse.

Hver klasse er tildelt to kontaktlærere, hvor hver av dem har ansvar for en halvdel av klassen. En kontaktlærers oppgave inkluderer å nøye følge med på elevenes faglige utvikling, deltakelse og atferd. Kontaktlæreren fungerer som den sentrale kommunikasjonskanalen mellom skolen, elevene og deres foresatte, og gir regelmessig oppdateringer om elevenes utvikling og eventuelle utfordringer.



Skolen har en rådgiver koblet til hvert trinn som gir støtte til elevene i valg av studieretning, karriereveiledning og personlig utvikling i tillegg til at de hjelper også med å koordinere individuelle tilpasninger og tilrettelegging for elever med spesielle behov.

Mellomlederen og rådgiveren tilknyttet til hvert trinn møtes regelmessig med kontaktlærere i et trekantmøte for å drøfte forskjellige elevsaker.

#### 5.1.2 Vinterlund videregående skole-organisatorisk struktur

Vinterlund videregående skole er lokalisert i Oslo kommune. Skolen har et variert og bredt tilbud av både studieforbereidende og yrkesfaglige programområder.

Den studieforbereidende delen er organisert i ulike fagområder og trinn. Lederteamet består av rektor, assisterende rektor, studieleder, administrerende leder og tre mellomledere. Mellomlederne har ansvar for ledelse av pedagogisk og faglig utvikling innenfor sine fagområder samt elevansvar på bestemte trinn. Fagavdelingene er satt sammen av pedagogisk personale som samarbeider om felles fag og faglig utvikling.

Hver klasse tildeles en til to kontaktlærere. Kontaktlærernes rolle er å følge opp elevene vedrørende fravær, faglig utvikling og atferd, samt kommunikasjon med foresatte på vegne av skolen.

Skolen har en elevtjeneste som inkluderer en konsulent, spesialpedagog, fem rådgivere, og fire miljøarbeidere. Rådgivere og miljøarbeidere er tildelt ansvar for enkelte klasser hvor de følger opp elever med karriere- og studieveiledning samt sosiale og pedagogiske utfordringer. Rådgiver og mellomleder tilknyttet det enkelte trinn møter kontaktlærerne regelmessig i trekantmøte for følge opp elevenes faglige og sosiale utvikling.

## 5.2 Aktørene ved Soleng videregående skole

### 5.2.1 Presentasjon av aktør A1

A1 er en mann i alderen mellom 40 og 50 år. Han har vært ansatt som lærer siden 2009 før han avanserte til en mellomlederstilling for to år siden. På det tidspunktet denne studien ble forfattet, ivaretok han personalansvaret for tjuvfem lærere og hadde i tillegg ansvaret for et trinn med omtrent 150 elever.

### 5.2.2 Presentasjon av aktør A2

A2 er en kvinnelig lærer i alderen mellom 20 og 30 år. Hun har en undervisningserfaring på fire år og har hatt stillinger både som faglærer og kontaktlærer.

### 5.2.3 Presentasjon av aktør A3

A3 er en kvinne med syv års erfaring som rådgiver. Hun har vært ansatt som rådgiver ved Soleng videregående skole i tre år og har hatt ansvarsområdet for studieforberedende elever. Før hun påtok seg rollen som rådgiver ved videregående skole, hadde hun en sammenhengende fireårs periode som rådgiver ved en ungdomsskole. Videre har hun tidligere arbeidet som lærer ved både ungdomsskolenivå og barneskolenivå.

## 5.3 Aktørene ved Vinterlund videregående skole

### 5.3.1 Presentasjon av aktør B1

B1 er en kvinne i alderen 40-50. Hun har vært ansatt som lærer siden 2007, men har de siste seks årene vært ansatt som mellomleder.

### 5.3.2 Presentasjon av aktør B2

B2 er en mann i alderen 30-40 år. Han har vært ansatt som lærer ved skolen siden 2016. Han underviser i samfunnsfaglige fag og har ansvar som kontaktlærer.

### 5.3.3 Presentasjon av aktør B3

B3 er en kvinne i alderen 30-40. Hun har erfaring som lærer fra 2016. For tre år siden gikk hun fra en lærer stilling over til en stilling som rådgiver.

## 5.4 Forskningsspørsmål 1: Hvordan fortolker lærere, rådgivere og mellomledere kompetansebegrepet?

### 5.4.1 Mellomleder A1- Soleng videregående skole

Mellomleder A1 innleder med å påpeke at kompetanse i utgangspunktet er en beskrivelse av hva som forventes at elevene skal kunne, men utdyper perspektivet ved å formidle en oppfatning av at begrepet kompetanse omfatter mere enn enkle kunnskapselementer som eleven skal tilegne seg. Ved å støtte seg på kjennskap til det som er stipulert i forskriftene, utvider han beskrivelsen av kompetanse ved å inkludere overføringsaspektet. Han kommenterer «*som også står i forskrift, at det skal være noe som de skal kunne bruke både i skolen og så utenfor skolen ... ikke nødvendigvis bare er en instrumentell kunnskap og en gjengivende kunnskap*». Her blir

kompetanse reflekterende av elevens evne til å anvende ervervet kunnskap i ulike sammenhenger. Samtidig setter mellomleder A1 fokus på den analytisk dimensjon av kompetansebegrepet. Konklusjonen blir at kompetanse er et sammensatt konsept, forankret i mer enn bare reproduksjon av kunnskap. Den omfatter også elevenes evne til å navigere gjennom ulike sammenhenger og utforske dypere nivåer av kritisk analyse, *«Det handler om å kunne analysere og på en måte se sammenhenger og se forståelser, finne ut av ting, eller bruke dette her til å finne ut av noe annet»*.

I hans refleksjon om skolens arbeid mot en felles forståelse av kompetansebegrepet, påpeker mellomleder A1 møtepunkter som arenaer der kompetansebegrepet diskuteres og understreker den sentrale rollen fagteamene spiller som arena for utviklingen av en enhetlig tolkning av begrepet blant lærerne *«... selve faggruppene i seg er en viktig organisering fordi vi nettopp mener det at lærergrupper rundt faget sitter og diskuterer fagene og gjør en felles fortolkning»*.

Mellomleder A1 oppfatter et bredt tolkningsrom i hvordan begrepet kompetanse er utformet for å bli tolket innenfor LK20-LK20S rammeverket. Følgelig konstaterer han at dette gir rom for divergerende fortolkninger av begrepet kompetanse innenfor en bredere kontekst. Han sier, *«... Det at det er så stort fortolkningsrom gjør også at det er veldig mange måter å organisere et fag på ...»*. Samtidig bemerker han at en ensartet forståelse av begrepet kompetanse ikke er noe han anser som hensiktsmessig å etterstrebe. Derimot betrakter han de ulike perspektivene som noe positivt og hevder at *«det er fruktbare diskusjoner å ha mellom lærere ... jeg tror ikke nødvendigvis man må bli enige»*.

#### 5.4.2 Lærer A2-Soleng videregående skole

Lærer A2 fremhever at kompetanse blir synlig på skolen gjennom både formelle og uformelle vurderinger. Hun uttrykker det på denne måten: *«Det jeg legger i det er først og fremst det vi klarer å avdekke gjennom undervisningen, både i formelle og uformelle vurderingssituasjoner»*. Læreren A2 påpeker også betydningen av uformelle øyeblikk, der lærerens rolle er å veilede og hjelpe elevene med å identifisere sin egen kompetanse og understreker at den reelle kompetansen utvikles gjennom dialog, der elevenes spørsmål og refleksjoner spiller en avgjørende rolle i prosessen med å finne svar på egenhånd. Hun vektlegger *«hvordan de selv klarer å reflektere over de spørsmålene de faktiske stiller deg da og prøver også å gi de svar som gjør at de reflektere over de spørsmålene de har stilt og på en måte komme frem til svaret selv ...»*. Videre poengterer hun at de ferdigheter elevene demonstrerer *«hvordan du viser den kompetansen»*, i tillegg til betydningen av samarbeid *«ved*

å gjøre ting sammen og i felleskap», inkorporeres som en integrert del av hennes forståelse av kompetansebegrepet.

Lærer A2 antyder at erfaring spiller en rolle når det kommer til forståelsen av kompetanse i lys av LK20-LK20S. Hun påpeker at som en relativt fersk utdannet lærer, har hun kun hatt erfaring med de nye læreplanene innført i LK20-LK20S, og dette har formet hennes forståelse. Hun forklarer, «Jeg har kun jobbet i skolen i en relativt kort periode, så jeg har vært knyttet til en læreplan i den tiden». Ifølge hennes oppfatning er det ikke alltid en samstemt forståelse av kompetansebegrepet blant skolens lærere. Forskjellene i perspektiver kommer til syne gjennom lærernes tilnærming til strukturering av vurderingsprosesser og undervisningsmetodikk. Lærer A2 indikerer at dette korrelerer tett med erfaringsbakgrunn og holdninger knyttet til ulike læreplans reformer. Hun understreker «Ja sann blir synligst for meg i fagteam møte .... At dette er der det kommer tydeligst fram at kompetanse betyr forskjellig for ulike lærere, avhengig av erfaring ...»

Videre påpeker lærer A2 at det også kan forekomme visse uoverensstemmelser i tolkningen av kompetansebegrepet i samarbeidet mellom lærere, rådgivere og mellomledere. Slik forklarer hun det, «når man sitter der for å ha trekantmøte vil man også kanskje se at, ok, men her er det noe vi ikke alltid møtes på da ...».

#### 5.4.3 Rådgiver A3-Soleng videregående skole

Rådgiveren A3 betrakter kompetansebegrepet som vidstrakt. Det rommer ulike kompetansetyper, både formell og uformell. Hennes tolkning av begrepet omfatter både sosiale ferdigheter og spesifikk faglig kunnskaper, «Da er det mer å ha kompetanse i lesing, det å ha kompetanse i skriving, det å ha sosialkompetanse».

Ifølge rådgiver A3 har en dypere utforskning av kompetansebegrepet vært fraværende i diskursen, og hun indikerer dette ved å si «Vi har ikke diskutert det som et begrep». I stedet har oppmerksomheten blitt konsentrert om spørsmål knyttet til hva som er best for eleven, som for eksempel «Hva er målet for denne eleven?», «Hva kan denne eleven oppnå?» og «Hva er viktig for denne eleven?». Videre resonerer rådgiver A3 seg frem til at lærere som ikke har et like nært samarbeid med elevene, muligens ikke deler den samme tolkningen av begrepet. Dette begrunnes med at ens rolle i forhold til elevene påvirker fokuset og dermed hvordan forståelsen av kompetansebegrepet kommer til uttrykk, avhengig av hvilken rolle man innehar. Hun uttrykker det slik:

*«... noen faglærere som blir perifere ovenfor noen elever som blir veldig opptatt av sitt eget fag som kanskje ikke opplever det helt det samme. Den rollen de har ovenfor den enkelte elev gjør at fokuset blir annerledes».*

#### 5.4.4 Mellomleder B1-Vinterlund videregående skole

Mellomleder B1 innleder ved å si at kompetanse kan være kunnskap og ferdigheter om noe. Det vises til både utdanning og erfaringer fra klasserommet. Hun gir inntrykk av en endring av kompetanseforståelse etter hun gikk inn i rolle som leder. *«Jeg har blitt mer raus. Jeg ser eleven fra en annen side som gjør at jeg har litt mer raus kompetanse enn da jeg var lærer».* Hun viser til en endring av forståelse etter hun ble mellomleder.

Det nye perspektivet har ifølge mellomlederen, bidratt til ny tolkning og gjort henne mer raus. Hun trekker også frem individuelle forskjeller blant lærere, rådgivere og mellomledere knyttet til forståelse av kompetanse. *«Noen står fast i sin gamle forståelse av kompetansebegrepet. Jeg ser forskjell på nyutdannede og erfarne lærere».*

Mellomleder B1 viser til nyutviklet trygghet knyttet til hvordan hun ser på begrepet kompetanse i dag kontra da hun selv var nyutdannet lærer. Et syn som preges av opparbeidet erfaring fra flere år som lærer og mellomleder, og som har ført til en større bredde i forståelsen enn den nyutdannede lærer har.

Pandemiens påvirkning fremheves også som betydningsfull i tolkning av kompetansebegrepet.

*«... også tror jeg også at pandemien har gjort sitt. Fordi der også ble alle tvunget til å tenke helt annerledes.»*

Hun sier videre at søken etter kompetanse under pandemien muligens resulterte i større mengde felles refleksjoner, gjennom rent praktisk arbeid sammen på tvers av fag.

#### 5.4.5 Lærer B2- Vinterlund videregående skole

Lærer B2 viser til en tolkning av kompetanse begrepet som er bredere enn kombinasjonen av ferdigheter. Han påpeker videre at ferdigheter og kompetanse ikke sees på som ren kunnskapsforståelse av læring. Han viser til det å bruke kunnskapen over det å reproducere. Dette trekkes frem som oppfatning basert på egen erfaring samt diskusjoner med kolleger.

*«... kompetanse er bredere enn kombinasjonen av ferdigheter og ja hvert fall inkorporert ferdigheter innenfor de ulike fagområdene da. Jeg har nok aldri koblet ferdigheter og kompetanse sånn helt for meg selv egentlig. Det har vel bare blitt en sånn del av ordmangfoldet man bruker ...»*

Han gir uttrykk for liten grad av bevisst felles refleksjon knyttet til tolkning av kompetanse i kollegiet. Tross myndigheters beskrivelse og definisjon, tar han utgangspunkt i egen tolkning som består av kunnskapsforståelse knyttet til læring og egen erfaring. Ifølge lærer B opplever han at felleskapet har jobbet slik i mange år.

*«Jeg skulle gjerne sagt at god bruk av felles tid med diskusjoner og lignende arbeid for å skape en felles forståelse. Men jeg føler ikke at vi har hatt det»*

Han fremhever altså en oppfatning av liten grad av dypere refleksjon rundt kompetansebegrepet i fellesskap, noe som bidrar til usikkerhet rundt felles forståelse og tolkning blant kollegene. *«Jeg tror vi er enige, men jeg pusher ikke det for så å finne ut av vi er uenige. Det skaper bare problemer og stress»*. Dette indikerer også mangel på vilje til følge opp felles diskusjon og refleksjon knyttet til tolkning av kompetansebegrepet.

Hans egne refleksjoner stammer fra erfaring og samarbeid med utvalgte kolleger. Her trekker han frem fagteam og refleksjoner rundt LK20-LK20S samt påfølgende kjerneelementer som nå står i sentrum. Lærer B2 antyder at de er mer generaliserte og ikke nødvendigvis til det bedre. Han uttrykker en viss interesse for videre diskusjon i fellesskap.

#### 5.4.6 Rådgiver B3-Vinterlund videregående skole

Rådgiver B3 innleder med refleksjoner rundt kompetansebegrepet som kunnskap om noe, samtidig som det kan være ferdigheter. Det avgjørende er hvor tett opp mot kompetanse elevene kommer gjennom kjerneelementene i lærerplanen. Det vises til de ferdighetene og kunnskapen elevene har behov for. *«Man lærer at kompetansemålene er veldig styrende for hva man holder på med. Det er det som styrer under karaktersetting. Begrepet er utgangspunkt for veldig mye ...»*

Hun fremhever at kompetansebegrepet ikke nødvendigvis har endret seg. Det handler mer om en endring av fokusområder. Hun sier det er viktig at mellomledere, lærere og rådgivere har felles forståelse for kompetansemålene relevans. Samtidig fremhever hun sitt manglende eierskap til kompetansemålene og elevenes faglige uttrykk. Det vises til lite kunnskap

vedrørende situasjonen i klasserommet gjeldende både avdelingsledere og rådgivere. Lærernes eierskap til elevene som et resultat av opplevelser i klasserommet kobles til bredere forståelse av kompetanse begrepet

*«Tror avdelingslederne bare regner med at lærerne har kontroll. Tror heller ikke de ville vært komfortabel med å overprøve læreren i vurdering. Det vet læreren best».*

Det reflekteres i stor grad rundt innholdet i kompetanse begrepet knyttet til samtaler vedrørende enkelt elevs faglige ståsted. Behovet for en felles og mer generell forståelse er fremtredende. *«Hvis vi jobber sammen over tid kan vi kanskje utvide hverandre perspektiver».* Hun beskriver en manglende deltakelse i arbeidet med kartlegging av felles forståelse. Diskusjonen skjer i hovedsak mellom faglærerne. Et møtepunkt er trekantmøter, men det gjelder stort sett enkelte elever og deres individuelle situasjon. Mye av arbeidet knyttet til pedagogisk utvikling i fellestiden gjennomføres uten rådgivernes deltakelse ettersom de ofte må følge opp elever saker rundt samme tidspunkt.

#### 5.4.7 Oppsummering av funn knyttet til Forskningsspørsmål 1

Subjektet refererer til individet eller undergruppen hvis posisjon og synspunkt er valgt som perspektiv av analysen (Engeström og Sannino, 2010). Funnene innsamlet i denne studien stammer fra perspektivene til seks ulike subjekter på to ulike skoler, som danner rammen for hvordan funnene bli betraktet. Disse funnene avdekker likheter og ulikheter i forståelsen av kompetanse, forankret i de ulike perspektivene til de involverte aktørene. Engeströms (1987) tredimensjonale modell for aktivitet, som inkluderer det individuelle, kollektive og systemiske, kan brukes til å analysere hvordan de seks aktører handler på individnivå og hvordan perspektiver deres samhandler på et kollektivt og systemisk nivå.

En gjennomgående oppfatning blant aktørene er at begrepet kompetanse er intrikat og strekker seg utover rene kunnskapselementer, samt den mekaniske anvendelsen av kunnskap. Til tross for parallellene i aktørenes tolkninger, observeres det også ulikheter i aktørenes fokus og tilnærming til kompetansebegrepet. På Soleng videregående skole blir dette tydelig i hvordan ulike aspekter av kompetansebegrepet vektlegges av de forskjellige aktørene. Ved Vinterlund videregående skole indikerer funnene at aktørene er usikre på sin egen forståelse, hovedsakelig på grunn av mangel på samarbeid om tolkningen av begrepet.

I henhold til Engeström (2001) tok aktivitetskonseptet et stort skritt fremover ved å rette fokus på komplekse sammenhenger mellom individet og felleskapet. Aktorene samhandler med felleskapet på skolen på ulike arenaer, som fagteam og trekantmøter, der forståelsen av kompetanse er relevant. Funnene viser at aktørene ved Soleng videregående skole har ulike oppfatninger om hvor vellykkede disse arenaene er i å utvikle en fellesforståelse av kompetansebegrepet. Mangelen på diskusjon om en felles forståelse ble påpekt ved begge skolene, og aktørene ved Vinterlund understreker behovet for å utvikle av en felles forståelse av kompetansebegrepet.

Engeström (2001) belyser at motsetninger kan oppstå innenfor et aktivitetssystem. Innsamlet data fra Soleng og Vinterlund videregående skole viser at variasjoner i tolkningen av kompetansebegrepet blant kolleger på skolen utgjør et fremtredende tema blant aktørene, men ulike begrunnelser blir presentert. Ved Soleng skole peker mellomleder A1 på tolkningsrommet i KL20-KL20S og ser på de ulike oppfatningene som noe positivt. Lærer A2 anser ulike tolkninger som mer negativt konnotert og påpeker det kan oppstå inkonsistens i tolkningen av kompetansebegrepet i samarbeidet mellom lærere, rådgivere og mellomledere. Hun observerer også mangfoldige forståelser av kompetansebegrepet blant skolens lærere. Ifølge lærer A2 blir perspektivforskjellene tydelige i tilnærmingen til vurderingsprosesser og undervisningsmetoder, og dette kan relateres til lærernes erfaringsbakgrunn knyttet til ulike lærerplanreformer. Rådgiver A3 oppfatter at ens rolle overfor eleven påvirker hvordan ens forståelse av kompetanse kommer til uttrykk. Aktørene ved Vinterlund skole trekker personlige erfaringer frem som medierende redskap i hvordan kompetansebegrepet tolkes og tilnærminger formes.

I tillegg til motsetninger og konflikter, legger aktivitetsteorien også vekt på den historiske og sosiale sammenheng for aktiviteter (Engeström, 2001). Antydninger i funnene om at kompetansebegrepet ikke diskuteres spesifikt, sammen med variasjonen i forståelsen, indikerer at dette er en konsekvens av den eksisterende konteksten og hvordan kompetanse har tidligere blitt forstått eller diskutert, noe som kan påvirker hvordan det forstås videre.

## 5.5 Forskningsspørsmål 2: Hvordan definerer skolen ufrivillig skolefravær?

### 5.5.1 Mellomleder A1-Soleng videregående skole

Mellomleder A1 presenterer hans forståelse av ufrivillig skolefravær som en tilstand der eleven står overfor på forskjellige hindringer som vanskeliggjør deltakelse på skolen til tross for et ønske om det motsatte. Han formulerer det slik, «*eleven sliter med å komme på skolen selv om*



*de kanskje egentlig ønsker* «Videre forklarer mellomleder A1 at han tror mange kan slutte seg til det han kaller «en rund definisjon». Samtidig påpeker han at mens noen viser til ufrivillig skolefravær, diskuterer andre skolevegring, og han poengterer at «de kan være en gråsoner» mellom ulike forståelsene av fenomenet «*hvor man kanskje ikke alltid vet om det er den ene eller den andre til stedet*».

I henhold til mellomleder A1 utfordret fjernundervisning under Covid -pandemien den konvensjonelle forståelsen av skoledeltakelse. Som konsekvens av dette ble synspunkter angående nødvendigheten av fysiskoppmøte endret, samtidig som terskelen for å melde seg syk ble senket. Han forklarer sine observasjoner på følgende måte:

*«... den forståelsen som man har hatt tidligere om at man går til skolen uansett av mange satt spørsmåltegn ved. Jeg opplever i hvert fall i løpet av de årene at, det ser vi også at så lenge at det faktisk var mulig å bare si at jeg er syk så var det jo veldig mange som gjorde det».*

Mellomleder A1 forklarer at trekantmøtene er den primære arenaen der elever som opplever ufrivillig fravær blir diskutert. Han presiserer at hovedfokus i disse møtene er å drøfte hva som er nødvendig for å muliggjøre at eleven fullfører og uttrykker «hovedmål for eleven, da handler om, altså vi ønsker at elevene skal fullføre og bestå».

#### 5.5.2 Lærer A2-Soleng videregående skole

Lærer A2 forklarer at hun forstår ufrivillig skolefravær slik som når eleven har et ønske om å komme på skolen, men hindringer i hverdagen begrense deres evne til å lykkes med det og uttrykker det slik «*Jeg tror elevene vil, men så har de da noe som hemmer dem i hverdagen som gjør at de ikke får det til da*». Lærer A2 tilføyer at begrepet «ufrivillig skolefravær» er ikke konsekvent brukt i alle situasjoner der hun mener det gjelder, og oppsummerer observasjonene hennes som følger «*Jeg synes ikke dette begrepet er noe som tas opp i de tilfellene hvor det er på en måte kanskje er det, det er ... man heller finner på en måte andre årsaksforklaringer*».

En ytterlig observasjon lærer A2 fremhever er at diskusjoner rundt hva ufrivillig fravær innebærer er sjeldne og at tematikken er hovedsakelig begrenset til trekantmøter. Hun understreker at «*det er noe som snakkes lite om*». Videre forklarer hun at generelt sett hovedmålet med teammøtene å rettlede elevene mot riktig kurs og å sikre maksimal

gjennomføring. Hun uttrykker at «det handler også om at flest mulig skal på en måte fullføre og bestå».

#### 5.5.3 Rådgiver A3-Soleng videregående skole

Rådgiver A3 innleder med å uttrykke en preferanse for å karakterisere fenomenet som bekymringsfullskolefravær. Deretter nyanserer hun sitt syn ved å utdype at hun er ikke spesielt positivt innstilt til begrepet «skolevegring» ettersom hennes konseptualisering av fenomenet strekker seg utenfor dets omfang, på tross for at vegring utgjør en integrert del. Hun understreker at hennes forståelse av fenomenet inkluderer at det er noe som hindrer at eleven fra å kunne delta på skolen. Hun artikulerer det på følgende måte:

*«Jeg snakker ofte om bekymringsfullskolefravær, er ikke glad i begrepet skolevegring. Det er fordi at jeg opplever at det fort blir for smalt at man vegrer seg for skolen ... det er en del av begrepet ... det er noe som ligger i veien for at man kommer»*

#### 5.5.4 Mellomleder B1-Vinterlund videregående skole

Mellomleder B1 omtaler ufrivillig skolefravær som forhold utenfor elevenes kontroll som påvirker skolegangen. Elever som tydelig ønsker å få det til, men likevel ikke klarer det. Videre uttrykker hun usikkerhet rundt felles forståelse av ufrivillig skolefravær.

*«Jeg tenker skolevegring, de som holder seg hjemme, altså mer sånn tradisjonell måte å tenke skolevegring. Det er et eller annet med selve skolen som gjør at de ikke kommer. Og jeg tror mange tenker på det med at skolevegring kan være sånn rett og slett fordi de har andre ting med seg i livet som gjør det vanskelig for de å komme på skolen ...»*

Hun viser til ulike arenaer hvor det reflekteres rundt i grupper. Målet er å utarbeide potensielle tiltak for å få elevene til å møte på skolen slik at det gir lærerne et vurderingsgrunnlag.

*«... det er også tema på lavere nivå, i trekant møter, mellom rådgiver, avdelingsleder og kontaktlærer. Men det er, også er det tema helt ned på, til klasseteam, der lærerne til klassene samles.»*

Samtidig gjør hun et poeng ut av selve temaet for diskusjon. Ifølge mellomleder B1 handler diskusjonen om vurderingsgrunnlag og ikke hvorfor elevene opplever ufrivillig skolefravær. Hun uttrykker et ønske om omprioriteringer. *«Kanskje snakker vi for sjeldent om, eller har for lite fokus på det å gjøre skolen om til et sted eleven har lyst til å være».*

Hun reflekter rundt konsekvensene det har for elevene. Det trekkes frem som noe de i felleskap drøfter ved flere anledninger.

#### 5.5.5 Lærer B2-Vinterlund videregående skole

Innledningsvis deler B2 sin oppfatning av ufrivillig skolefravær som at elever av ulike årsaker ikke klarer å være til stede. Det beskrives et kollegium som har ulike oppfatning av ufrivillig skolefravær. Dels på grunn av fagenes ulikheter og ulikheter mellom generasjoner av lærere. «Noen er nok mer hardhendte enn andre og noen er myke i behandlingen og forståelsen av hva som godkjennes som ufrivillig fravær». Det er store individuelle og skjønnsmessige forskjeller knyttet til lærernes tilrettelegging for disse elevene.

Arenaer hvor dette diskuteres ofte er trekantmøter og klasseteam. Som regel med fokus på enkeltelever og deres situasjon. Videre trekkes vurderingsgrunnlag inn som fokus med mål om fullført og bestått som et press ovenfra. Det poengteres i tillegg at det ikke alltid er utelukkende karaktergrunnlag som er fokuset. Både kontaktlærere og rådgiverne retter søkelyset mot elevens behov for støtte og hjelp.

#### 5.5.6 - Rådgiver B3-Vinterlund videregående skole

Rådgiver B3 knytter skolevegging til elever som tydelig ønsker å gjennomføre skolen, men grunnnet ulike utfordringer ikke møter opp fysisk. Ofte er elevene selv uvitende om den reelle grunnen til fraværet. En kollektiv forståelse ligger i bunn, med individuelle personlige og profesjonelle ulikheter basert på erfaring og opplevelser. Samtidig kan det være informasjon som kun rådgiver har tilgang til av relevans til saken. Dette være informasjon av betydning som kan påvirke lærernes og mellomlederens syn på ufrivillig skolefravær.

*«Vi kan jo vite masse ekstra mens læreren ser bare en elev som ikke kommer på skolen, men så vet vi at det fordi mor er syk, de har tre søsken de må følge til skolen eller de må tjene penger til familien. Det er så mye som ligger bak. Da er det et under at de er i det hele tatt».*

Rådgiver B3 trekker frem at det i for liten grad snakkes om selve grunnlaget til fraværet.

Kontaktlærerne viser mye omsorg for elevenes situasjoner inkludert fravær og karakterer. Samtidig oppleves fokus på vurderingsgrunnlag og selve fraværsprosenten som overskyggende.

### 5.5.7 Oppsummering av funn knyttet til forskningsspørsmål 2

I funnene fra intervjupersonene avdekker både likheter og ulikheter i deres perspektiver på ufrivillig fravær. En fellesnevner for alle tre aktørene er forståelsen for ufrivillig skolefravær som en utfordrende tilstand der eleven ønsker å delta på skolen, men står overfor hindringer som begrenser deres evne til å gjøre det. Denne kollektive anerkjennelsen av at elevenes ønsker om deltakelse ikke alltid kan realiseres på grunn av ulike barrierer, reflekterer Trude Havik (2014) sine konklusjoner om fenomenet. Tatt i betraktning at Trude Havik anses som en av Norges fremtredende forskere innenfor feltet, er denne delte forståelsen i harmoni med Engeströms (2001) vektlegging av å forstå den kulturelle konteksten der perspektiver oppstår.

Samtidig indikerer nyanser i persepsjoner av begrepet ufrivillig skolefravær presentert av aktørene at visse aspekter av tidligere etablerte forståelsene av fenomenet fortsatt eksisterer. Denne vedvarende tilstanden kan også tilskrives den historiske konteksten som har preget diskursen fenomenet, slik Engeström (2001) fremhever.

Funnene belyser kompleksiteten ved å definere fenomenet og betoner de diverse begreper som anvendes for å beskrive det, samt de gråsonene som eksistere mellom ulike tolkninger av fenomenet. Disse forskjellene peker på områder med potensielle motsetninger som skaper spenning og behovet for læring og utvikling for å løse disse spenningene (Engeström, 2001).

Både lærer A2 og rådgiver A3 ved Soleng videregående skole påpeker at det er begrenset med diskusjon om hvordan man skal tolke begrepet «ufrivillig skolefravær». Ved Vinterlund skole indikerer mellomledere B1 at «ufrivillig fravær» diskuteres på mange nivå, men antyder at fokuset er ikke å tolke begrepet. Trekantmøter er betegnet som arenaen der utfordringer knyttet til ufrivillig fravær drøftes på begge skolene. Flere aktører fra begge skolene identifiserer at den overordnede intensjonen i trekantmøter er å utforske strategier som kan fører til at elevene med ufrivillig fravær fullfører og består studieforløpet.

Vygotsky (1978) postulerer at menneskelig kognisjon og utvikling påvirkes av både indre mentale prosesser og eksterne redskap. Språk er et slikt redskap, og de anvendte begrepene som «ufrivillig fravær», «skolevegring» eller «bekymringsfullt», samt eventuelt unnlatt bruk av begrepene utgjør medierende redskap. Funnene indikerer at disse medierende redskapene bidrar til å forme forståelsen og diskusjonen rundt fenomenet.

## 5.6 Forsknings spørsmål 3: Hvilke dilemmaer står skolen ovenfor når det gjelder å vurdere kompetansen til elever med ufrivillig skolefravær?

### 5.6.1 Mellomleder A1-Soleng videregående skole

Uten å utdype spesifikt hva han konkret legger i det, uttrykker mellomleder A1 en persepsjon av tolkningsrommet knyttet til kompetansebegrepet innenfor LK20-LK206 rammeverket som tilstrekkelig fleksibelt til å imøtekomme elever med ufrivillig skolefravær. Han påstår at *«det er nesten enda større tolkningsrom til å forstå kompetanse på mange ulike nivåer»*. Fra hans perspektiv fremstår det som mer relevant å problematisere hvilke strategier man bør iverksette for å avdekke den nødvendige kompetansen. Han indikerer at dilemmaet springer ut av det faktum at lærere nærmer seg denne prekære utfordringen på varierende vis. Han kommenter at *«det er ulikt hvor mye lærerne selv ønsker å se, eller hva man tenker at man skal ha dekning for innenfor kompetansen»*

Mellomleder A1 anerkjenner at fravær fra skolen medfører at elever går glip av muligheten til å tilegne seg den kompetanse som utvikles gjennom samarbeid med andre. Han uttrykker imidlertid at han ikke anser dette som problematisk i tilfeller der elever viser en selvstendig evne til å forstå sammenhenger. Han formulerer det slik:

*«Så det er klart at eleven ... vil ikke nødvendigvis få den samme kollektive kompetansen som alle de andre, men så opplever jeg at det er mange elever som sitter en del hjemme og som likevel er veldig, oppegående og som forstår og ser sammenhengende ...»*

Når mellomleder A1 ble spurt om hvorvidt han betrakter den kompetanse som utvikles gjennom samspill med andre som en sentral del av kompetanseforståelsen, besvarte han dette med henvisning til et enkeltstående tilfelle. I denne konkrete situasjonen, der eleven ikke var i stand til å være fysisk på skolen, valgte han å ikke vektlegge dette aspektet av kompetansen. Hans avgjørelse baserte seg på antagelsen at eleven på lengre sikt ville utvikle denne kompetansen eller eventuelt søke en fremtidig stilling der denne spesifikke kompetanse var mindre påkrevd. Han illustrer dette eksemplet slik:

*«Så da tok man det hensynet ut, og er spørsmålet, er det riktig ut fra det man skal sette han i stand til for framtida? Nei, ikke for alle ... Så forhåpentligvis så er det noe som på sikt også vil ordne seg og at en er mer i stand til å være sosial. Eventuelt at man finner en jobb hvor det ikke er så nødvendig»*

Mellomleder A1 besvarte spørsmålet om hvordan man kan sikre en pålitelig og valid vurdering av elever som opplever ufrivillig fravær ved å understreke at lærerne innehar autonomi, og mellomlederne unngår å diktere lærernes handlinger. Han påpeker at *«læreren må få lov til å være autonome i en del av de situasjoner»*. Likevel bør mellomlederne være i stand til å begrunne sine avgjørelser. Han erkjenner at han stiller færre spørsmål om begrunnelse der lærere føler at de har lyktes med å karaktersette kompetansen til eleven. Han artikulere dette ved å si *«Samtidig så handler det om å få læreren til å begrunne ... jeg etterspør i mindre grad hvor da vi ser ettersom når de har en ... 4, 5, 6»*. Videre understreker han at i tilfeller der elever med ufrivillig fravær presenterer på et høyt nivå ut ifra kompetansemål i faget, anses det som ikke aktuelt å fjerne muligheten for å karakter på grunn av fraværet, ifølge mellomleder A1. Han hevder at *«...vi ser at eleven presterer så pass høyt at det er egentlig ikke noe snakk om å ta bort karakter»*

#### 5.6.2 Lærer A2-Soleng videregående skole

Lærer A2 problematisere sine utfordringer knyttet til å forene sin forståelse av kompetansebegrepet med vurderingen av elevens kompetanse til elever, når de ikke delta i undervisningen. Videre fremlegger hun at implementerte differensierte oppgaver som tiltak, slik som skriftlige hjemmeoppgaver eller muntlige fagsamtaler, kan gi opphav til usikkerhet vedrørende til pålitelighet og validitet i vurderingen av elevens kompetanse. Hun presenterer sine refleksjoner på følgende måte:

*«... det strider litt imot det at hvis du skal være hjemme og vise kompetanse hjemme ifra så mister du den delen som skjer her på skolen og da er jo det en ganske stor del av kompetansebegrep som forsvinner ... det er fordi du får ikke vurdert den prosessen, fordi du har ikke vært der eleven har øvd eller, trent på det du skal avdekke i en tekst eller en fagsamtale».*

Lærer A2 belyser behovet for en bedre balanse mellom tillitten ledelsen gir lærerne og ansvaret de påtar seg for å sikre en pålitelig og valid måte vurdering av kompetanse til elevene med ufrivillig skolefravær. Hun påstår at *«i de sakene hvor man er i tvil så tenke jeg at det å ha en mellomledelse som tørr å ta i disse sakene og tørr å bry seg med hva lærere vurderer av kompetanse er jo viktig for skolen som helhet»*. Videre forklarer lærer A2 at i en kontekst der man jobber med elever som opplever fravær, er det en kompleksitet ved å etablere en trygg føles av å ha utført tilstrekkelig innsats som lærer. Hun stiller seg selv spørsmål *«Har jeg gjort nok selv? Når har jeg gjort nok for den eleven for at den skulle vise kompetanse?»* Videre

beskriver hun at hun har *«en litt bekymring som henger over frem til hvert fall de sluttvurderinger er tatt»*. Lærer A2 observerer at med tillit følger også en følelse av å bli overlatt til å håndtere problematikken alene og uttrykker at *«det gir meg en litt følelse av at da har bare jeg tatt over det problemet. Da blir det et problem som jeg skal løse alene også og ikke blir fulgt opp»*

#### 5.6.3 Rådgiver A3-Soleng videregående skole

Rådgiver A3 poengterer at hun støtter at lærere integrerer vurderingspraksis som en innvevd del av læringsprosessen, men påpeker samtidig at dette kan føre til utfordringer når elever ikke er fysisk til stede i klasserommet. Hun sier *«jeg er veldig for at vurdering skjer som en del av læringa ... Og så det er en utfordring da med de som ikke er til stede»*.

Før hun ble konfrontert med spørsmål om sikring av pålitelighet og validitet i vurderingsprosessen, innrømmet rådgiver A3 at hun aldri hadde rettet et kritisk blikk mot lærerens evne til å evaluere elevens kompetanse og fremmet følgende spørsmål *«Bør vi løfte det enda mer? Bør vi sette noen spørsmåltegn ved det?»*. Videre anerkjenner hun at lærere kan bli over ivrig nå det gjelder elever som strever *«De vil gjerne få seg et vurderingsgrunnlag, men jeg tenke at kanskje noe av det her kompetansebegrepet forsvinner litt på veien der for da at man så gjerne vil at de skal få det til»*. Hun reiser spørsmålet om dette fører til at elevene ikke er tilstrekkelig studieforbereid og reflektere også over om det ville være hensiktsmessig å være mer restriktiv *«Så er spørsmålet, er de studieforbereid? Burde vi ha holdt igjen, burde vi ha tenkt at vet du hva detter er ikke nok for et vurderingsgrunnlag, du trenger mere tid?»*.

#### 5.6.4 Mellomleder B1-Vinterlund videregående skole

Mellomleder B2 påpeker et dilemma knyttet til lærere som føler seg presset til å gi karakterer for at elevene skal fullføre og bestå. Samtidig reflekteres det rundt elevenes potensielle vitnemål med kun beståtte karakterer. Det indikeres noe grad av usikkerhet rundt lærernes oppfatning av kompetanseforståelse. Fokuset de siste tre årene under pandemien omhandlet søken etter kompetanse og vurderingsgrunnlag basert på tynt oppmøte. Et annet dilemma mellomleder viser til omhandler mulig press på lærerne og jaget på kompetanse til å ha et grunnlag for vurdering av elever. Dette kan ha resultert i at elever uten grunnlag likevel bestod skoleåret. Vurderingen som utføres er basert på tillit og lærernes profesjonelle vurdering. Samtidig presiseres mellomlederens mangel på viten om vurderingene som er gjennomført er pålitelige og valide.

De siste årene hvor fraværsgrensen ble ekskludert, førte til utviskede grenser knyttet til hva som er akseptabelt eller ikke. *«Jeg har jo måtte stole på at de gjør en riktig vurdering. Allikevel vel vet jeg at noen lærere ofte kan føles seg presset, fordi vi har så mye fokus på det å bestå ...»*

Det vises til en gjennomtrengende usikkerhet knyttet til forståelsen av ufrivillig skolefravær og hvorvidt behandlingen av elevene gjennomføres likt av lærere. Det er indikasjon på usikkerhet hvorvidt de deler samme forståelse. Det observeres en opplevelse av for lite fokus på vurdering som samsvarer med krav stipulert i LK20-LK20S. Hun viser videre til individuelt betinget forståelse blant lærerne og at graden av ufrivillig skolefravær påvirker vurdering av elevenes kompetanse. Hun trekker frem erfaring med at enkelte lærere strekker seg langt og er ekstra rause. Andre har en strengere oppfatning hvor de tilsynelatende krever mer for elevene å bestå fagene deres.

Hun beskriver det også som et dilemma å sende av gårde elever med bestått vitnemål uten godt nok grunnlag og kompetanse.

*«... hva er det kanskje vi litt sånn egentlig lærer de elevene som vi er litt ekstra snille med også, fordi de skal videre ut i verden. Hva har de egentlig av kompetanse?»*

#### 5.6.5 Lærer B2- Vinterlund videregående skole

Lærer B2 viser til opplevelse av flere tilfelle hvor de har fått gjennom elever med ufrivillig skolefravær. Han setter spørsmål hvorvidt dette påvirker elevenes skolegang. Det merkes raskt hvorvidt eleven har mye fravær. Det resulterer i merkbar mangel på faglig kompetanse som igjen påvirker vurderingsgrunnlaget. Søken etter kompetanse i vurdering situasjoner blir utfordrende, og det oppstår dilemmaer. Da spørsmålet knyttet til gjennomføring av pålitelig og valid vurdering stilles, svarer lærer B2 følgende:

*«Ved å ikke nødvendigvis stresse med at den skal være pålitelig og valid på den måten kanskje mange tenker. Jeg har opplevd at; nei! Nå skjedde dette her. Vi sier at skoleåret er ferdig i mars vi. Så tar vi bare det som et utgangspunkt. Så får den siste halvannen måneden bare gå»*

Han utdyper ved å si at det muligens kan bryte med vurderingsforskriftene og helheten i faget. Samtidig poengterer han at helheten med faget viser til at det ikke skal stresses med hvert enkelt kompetansemål. Vurderingsfokuset står sterkt samtidig er det et ønske om å bistå eleven og gjøre det beste ut av en komplisert situasjonen.



*«... Enkelte elever kan nok fint lese seg opp på egenhånd, se videoer og gjøre oppgaver hjemmefra, men det er jo en grunn til at læreren eksisterer, altså en lærer i et klasserom og ikke bare fjernundervisning ...»*

#### 5.5.6 Rådgiver B3-Vinterlund videregående skole

Rådgiver B3 svarer tydelig ja på spørsmålet om skolen har opplevd å få igjennom elever med ufrivillig skolefravær. Hun viser til flere ulike tilfeller. Spørsmål knyttet til pålitelig og valid vurdering, trekker hun fram eksempel på tilfeller av ufrivillig skolefravær

*«Vi forsøker å være i tett dialog med eleven. Er det noe vi kan gjøre og forklare liksom? Ok, du trenger ikke ta disse fem prøvene, men du kan hvert fall ta denne ene. Vi kan ta den som muntlig hvis det gjør det enklere»*

Hun understreker videre hvor langt lærerne er villige til å gå for å imøtegå elever med ufrivillig fravær. Avgjørelsen faller på dem og deres opplevelse av hva som er akseptabelt. De må kunne stå inne for avgjørelsen alene tross et enormt ansvar. Hun påpeker opplevelse av uenighet i beslutningen tatt av lærerne ved flere anledninger, men understreker også at rollen som rådgiver gir påvirkningskraft, men ingen makt til å overstyre i slike situasjoner. Det er læreren som sitter med kompetansen og eierskapet. På samme tid sitter de med forventinger fra mellomledelsen om prosenter av fullført og bestått. *«Jeg tror også at lærerne kan føle på presset fra ledelsen om at de skal sette to uansett. Ja vi får bare sette den to'ern så blir de glade liksom ...»*

Det vises til vurderinger gjennomført basert på tynt grunnlag, hvor spørsmål til pålitelig og valid kvalitet står sentralt. Mellomledere og rådgivere tar for gitt at lærerne har kontroll. De gis tillit uten kvalitetskontroll. De bærer på et tungt ansvar alene.

#### 5.6.6 Oppsummering av funn knyttet til forskningsspørsmål 3

Ifølge Møller (1996) er dilemma et begrep som beskriver alternative eller motsatte orienteringer hvor en definitiv riktig løsning er umulig å oppnå. Hver handlingsvei innebærer iboende fordeler og ulemper. De ulike synspunkter som kommer til syne i funnene belyser den flerdimensjonale karakteren ved å vurdere kompetanse i sammenheng med ufrivillig fravær. Den komplekse situasjonen utgjør en utfordring når det gjelder å opprettholde integriteten i vurderingspraksisen samtidig som man imøtekommer elever som opplever ufrivillig fravær og medfører en del dilemmaer. Holdninger og tilnærming variere betydelig når det gjelder

vurdering av kompetanse hos elever som opplever ufrivillige fravær. Funnene avdekker at mange aktørene anerkjenner at målet er å sikre at flest mulig elever fullfører og består. Imidlertid de aktørenes ulike perspektiver fremhever hvorvidt de anser dette målet som oppnåelig på en pålitelig og valid måte.

Mellomleder A1 oppfatter at med LK20- LK20S er det et utvidet tolkningsrom som åpner opp for nye perspektiver på hvordan kompetanse kan forsåes. Han konstaterer at under visse omstendigheter er det berettiget å legge mindre vekt på, eller til og med utelate visse aspekter av den forventede kompetansen. Lærer B2 viser til en lik holdning. Dette indikerer at de vurderer ulike alternativer og velger handlinger med de beste utfall (March, 1997).

Aktørene ved Soleng videregående skole uttrykker aktørene at det er en høy grad av tillit til lærernes autonomi. Samtidig erkjenner mellomleder A1 at han forventer at lærerne kan begrunne sine beslutninger og at han er mindre kritisk når det kommer til beslutninger relatert til karaktermålsetting på middels til høyt nivå. Videre bemerker han at mens noen lærere viser proaktiv deltagelse i å utvikle alternative metoder for å avdekke kompetanse, er andre mindre medgjørlike.

Lærere A2 uttrykker tvil om det er forenlig å vurdere kompetansen til elever med ufrivillig fravær på en pålitelig og valid måte i lys av hennes forståelse av kompetansebegrepet. Hun opplever tillit til hennes beslutningsarbeid fra mellomledelse, men med denne tilliten følger også en følelse av usikkerhet knyttet til nå elevenes behov på en tilstrekkelig måte, samt en følelse av å bli overlatt til å håndtere problemet alene.

Rådgiver A3 reflekterer over sin ubetingede tillit til lærerens evne til å vurdere kompetansen hos elever med ufrivillig fravær på en pålitelig og valid måte og stiller spørsmål ved om velment overdreven entusiasme for å se elevene lykkes kan virke mot sin hensikt.

Ved Vinterlund videregående skole uttrykker mellomleder B1 og rådgiver B3 tillit til lærernes vurderingsarbeid. Likevel henviser samtlige aktører til erfaringer med å ha fått gjennom elever med ufrivillig skolefravær tross manglende grunnlag for vurdering. Videre press fra ledelsen for økt antall fullført og bestått utpekes gjentatte ganger. Rådgiveren A3 trekker også frem den skvisen læreren står imellom krav fra ledelsen og å vurdere kompetanse til elever som opplever ufrivillig skolefravær.

I henhold til Engeströms (2001) aktivitetsteori, refererer arbeidsfordeling til en horisontal oppdeling av oppgaver og en vertikal oppdeling av makt. Funnene tyder på at det finnes en dikotomi blant lærere og lærere og mellomledelse når det gjelder hvordan tolkningsrommet i LK20- LK20S og kompetansebegrepet skal forstås og anvendes. Videre peker disse funnene mot en spenning mellom de horisontale og vertikale rollene, myndighet som tillegges disse rollene, samt balansen mellom utøvelse av makt og tillit.

Funnene reiser intrikate spørsmål vedrørende vurderingen av kompetanse løsrevet fra klasseromundervisning på en pålitelig og valid måte, spesielt når elevene demonstrerer dypere forståelse og refleksjon. Avhengig av hvordan kompetanse betraktes, stiller disse situasjonene utfordrerne dilemmaer angående hvordan man effektivt kan vurdere og validere uformelle læringsprosesser og imøtekomme elevenes behov samtidig. I hvilken grad uformelle prosesser er essensielt og om kan man vurderer kompetanse i det heletatt når kunnskapstilegnelsen finner sted utenfor den konvensjonelle læringskonteksten, blir også problematisert. Dette vekker spørsmålet om hvor smidig begrepet kompetanse er, og hvor mye fleksibilitet lærerne har til å tilpasse seg. Jacobsen og Thorsvik (2019), sammen med March (1997) sin beslutningsteori kan benyttes til å kaste lys på de beslutningene aktørene tar. Møller (1996) analyser av dilemma kan også være til nytte for å forstå de dilemmaene situasjonene mellomlederne står overfor

## 5.7 Forskningsspørsmål 4: Hvordan kan mellomledere støtte lærere i beslutningsarbeidet med å vurdere kompetansen til elever med ufrivillig skolefravær?

### 5.7.1 Mellomleder A1-Soleng videregående skole

Mellomleder A1 identifisere behovet for å definere klare begrensninger for hvor langt lærere kan streke seg for å kunne vurdere kompetansen til elever med ufrivillig skolefravær. Etter å ha utprøvd forskjellige tiltak og muligheter bør det være et tydelig punkt der skolen enes om at det ikke lenger er akseptabelt. Dette anses som et område hvor mellomledere kan bistå lærere i beslutningsarbeidet. Han forklarer at *«Vi må bli enig om en strek. Når er det vi tenker at dette faktisk ikke er godt nok. Dette kan vi faktisk ikke strekke lenger ... hvor går grensa for hva som er akseptabelt her og nå»*

Trekantmøter fremheves som en arena der beslutningsarbeid kan støttes. Mellomleder A2 påpeker at det fungerer bra, til tross for at ikke alle lærere deltar. Gitt at veldig mange faglærere enten er eller har vært kontaktlærere, har de kjennskap til hvordan bekymringer kan meldes inn. Mellomleder A2 poengene at *«vi er mange som er kontaktlærere da på ulike nivåer sann at selv*

*om de ikke er i det trekantmøte med den aktuelle eleven så vet de litt om hvordan det foregår og hvordan ting kan spilles inn».*

Mellomleder A3 hevder at skolens organisering legger til rette for et profesjonsfellskap der kollegaer kan diskutere med hverandre i seksjonsmøter og fagteam. I tillegg nevner mellomleder A3 de uformelle praksisene der kollegaer diskuterer elevarbeid, som en styrke for lærernes beslutningsarbeid. Han kommenter at i hans tid som lærer *«var mye sanne diskusjoner rundt vurderingssamarbeid at man så på hverandres arbeid».*

Mellomleder A3 erkjenner at bortsett fra å tilrettelegge for de praktiske behov lærerne har, finnes det ikke ingen systemisert måte skolen støtter lærerne i deres beslutningsarbeid knyttet til vurdering av kompetanse til elever med ufrivillig skolefravær. Samtidig fremhever mellomleder A3 både rollen til mellomledere og fagkoordinatorer i å gi veiledning og støtte til pedagoger som står ovenfor utfordringer i beslutningsarbeidet og hevder selv at han er dyktig til å vurdere kompetanse til elevene med ufrivillig skolefravær. Han uttrykker følgende:

*«... hvis du tenker at du trenger en samtale med denne eleven så kan jeg sette inn en vakt sann at du få legge til rette ... men det er ikke noe systemisert. Jeg har også blir brukt til det selv som avdelingsleder ... De har også fagkoordinatorer som de også kan sparre en del med. ... tror egentlig jeg er god til å vurdere de elevene»*

#### 5.7.2 Lærer A2-Soleng videregående skole

Lærer A2 belyser at skolen mangler felles terminologi for å diskutere ufrivillig skolefravær. Hun antyder at et slikt felles språk ville bidra til å styrke skolens evne til å håndtere utfordringer knyttet til fenomenet på en effektiv måte. Hun artikulere sitt poeng slik *«... å ha et felles språk eller for å ha en felles måte å angripe den problematikken på så bør jo man kun kalle det for noe som er likt».*

Lærer A2 påpeker at hun oppfatter en forventning om at lærerne ta initiativ til å iverksette tiltak når de sender ut varselbrev som indikerer at en elev risikerer å miste retten til karakter i et fag på grunn av fravær. Imidlertid opplever lærer A2 at det er begrenset diskusjon om hvilke tiltak som er passende å implementere. Som svar til spørsmål angående opplevd forventningen om å iverksette tiltak kommenterer læreren A2 *«Ja det opplever jeg ... det er litt sånn at du er pålagt i det når du sender ut det varsel brevet, til eleven»* og tilføyer at det er lite dialog knyttet til hvilke tiltak som egner seg *«Nei, det syns jeg ikke. I hvert fall lite».*

Tidligere ga lærer A2 uttrykk for at hun erfarer en opplevelse av å være isolert i sin håndtering av problemstillinger knyttet til ufrivillig skolefravær, samt en vedvarende følelse av utilstrekkelighet. I respons til spørsmål om hvordan lærere som befinner seg i slike dilemmaer blir fulgt opp, gir hun følgende uttalelse:

*«Det er jo lite. Det jeg opplever, kanskje det er også litt et ansvar som lærerne påtar seg av seg sjøl, ok, jeg fikser det, jeg ordner et eller annet og så blir du ikke fulgt opp av en eller annen grunn ... det er litt sånn at ok da tar du det, ja fint. Da snakker vi ikke noe mer om det ...»*

#### 5.7.3 Rådgiver A3-Soleng videregående skole

Rådgiver A3 påpeker at hun har observert at enkelte lærer mottar oppfølging, men hun understreker at hun deltar ikke i slike prosesser, da de foregår på et ledernivå. Videre artikulere hun sine ambisjoner om at elevenes perspektiv blir tatt i betraktning. For å sikre dette, utarbeider hun spørsmål som mellomlederen kan ta med seg i samtalen med læreren. Hovedfokus til rådgiver A3 dreier seg om graden av klarhet rundt hva eleven skal vurderes på, hva ligger til grunn for slike vurderinger, og rasjonale bak tilfeller der lærerne avviker fra de fastsatt kompetansemålene i faget. Hun uttrykker sine refleksjoner på følgende måte:

*«Det blir tatt på ledernivå ... Jeg håper at de lederne ha med seg elev perspektivet inn ... Det som jeg ofte spiller inn til lederen som skal ha disse samtaler er, hva er det eleven skal måles i? Hva er det som ligger til grunnlag? Hva er det som gjør at læreren da ikke følger punktene?»*

#### 5.7.4 Mellomleder B1-Vinterlund videregående skole

Mellomleder B1 vektlegger årsakene som avgjørende faktorer i håndteringen av ufrivillig skolefravær. Fokuset rettes ofte mot vurderingsgrunnlaget. Det anerkjennes at mye av ansvaret legges på kontaktlæreren og faglæreren. Trekantmøtene trekkes fram som arena kontaktlærerne kan bruke til debrifing samtidig som de kan etterlate noe av byrden. Det vises til ulike arenaer hvor lærerne har mulighet å motta støtte i arbeidet med de tyngre elevsakene innenfor ufrivillig skolefravær. Her kan de få hjelp til å følge opp elevene via ulike mandater i elevtjenesten.

*«Vi har jo en stor elevtjeneste slik at de som er kontaktlærer kan velge å bruke de på eget initiativ, mens andre blir oppfordret til det. Når de først har gjort det en gang og ser at det hjelper så gjør det det fort av seg selv igjen senere».*

Ved flere tilfeller settes elevene i kontakt med blant annet psykolog og nav som kan bidra i oppfølging av elevene. Samtidig trekker mellomleder fram situasjoner som har eskalert og resultert i behov for ekstern veiledning av lærere: *«Jeg har hatt lærere som har gått så inn i elevsakene, altså personlig gått inn slik at vi faktisk måtte koble på bedriftshelsetjenesten for å hjelpe de med å sortere tankene etterpå».*

Hun beskriver en situasjon hvor vedkommende hadde behov for hjelp til bearbeiding i etterkant. I dette tilfellet så man det som nødvendig å veilede vedkommende med tanke på rollebeskrivelsen samt tegne grenser for hva som var jobberelatert og hva som gikk over i det private. Det viser til lærernes engasjement for elevene og grenser som krysses. Resultatet påvirker lærernes kapasitet samt helse.

*«Lærerne her har et stort hjerte for de elevene her og da er det rett og slett noen som engasjerer seg for mye. De krysser den grensa mellom hva som er jobb og ikke jobb».*

Det knyttes bekymringer rundt systematisk håndtering av elever med ufrivillig skolefravær.

Årsaken er hver elevsak er individuell og faren for å ikke fange opp alle elevsakene bekymrer sterkt. Videre trekker hun frem bekymring rundt dette som tidskrevende og kapasitetskrevende.

#### 5.7.5 Lærer B2-Vinterlund videregående skole

Innledningsvis antyder lærer B2 en opplevelse av å være alene om ansvaret for oppfølging av elever, tross et bredt hjelpeapparat i skolen. Manglende kommunikasjon og samarbeid blir påpekt. Ved spørsmål knyttet til beslutninger vedrørende elever med ufrivillig skolefravær sier han følgende:

*«Du føler deg veldig alene. Du jobber deg gjennom så kanskje du føler, ja du jobber som kontaktlærer og som kontaktlærere har ikke jeg nødvendigvis erfaring og kompetanse som man trenger i denne siden av arbeidet. Det er ikke egentlig noe jeg har fått opplæring i. Her finner man løsninger så godt man klarer».*

Det uttrykkes et ønske om en mer tydelig og systematisk tiltaksplan som tar for seg tiltak knyttet til profesjonell oppfølging. Et naturlig første steg læreren tar i en slik situasjon er å kontakte avdelingsleder. Trekantomter trekkes frem som passende arena hvor man tar opp saker hvor videre oppfølging faller på rådgiver. Dette har, ifølge lærer B3, ved flere tilfeller resultert i mangel på tilbakemelding. Han viser til opplevelser av flere tiltak som ble satt i gang uten

viten. Dette indikerer tydelig avvik på kommunikasjon som videre påvirker situasjonen. En opplevelse av manglende tilstedeværelse av mellomleder er fremtredende.

*«Skal jeg oppsøke denne avdelingslederen selv eller skal jeg vente på en trekant møte? Og trekker opp der og da er ofte rådgiver med også går ballen videre. Så går det to uker, tre uker og hva skjer nå? Har det skjedd noe?»*

#### 5.7.6 Rådgiver B3-Vinterlund videregående skole

Rådgiver B3 viser til en forståelse hvor tiltakene som planlegges i beslutningsarbeidet er til en begrenset grad av støtte for lærerne. Hun trekker frem samtaler i trekantmøter og klasseteam. Dette er hovedarenaer hvor mellomledelsen blir kjent med sakene.

*«Jeg tror altså de får det ganske tett opp med de trekantmøtene og lederne blir på en måte kjent med saken. Det er på en måte litt sånn hva kan vi få til?»*

Hun poengterer kapasitetsutfordringer samt et søkelys som havner på enkelt individer. Det vises samtidig til et kontinuerlig fokus på å få elevene til å fullføre og bestå. Videre trekker hun fram et økt behov knyttet til lederens kjennskap til fag og innhold. Dette påpekes som nødvendig for å oppnå bedre støtte i beslutninger som tas. I spørsmålet hvordan ledelsen kan bedre støtte beslutningsarbeidet på en systematisk måte påpeker hun at et større fokus på standardisert organisering kan potensielt oppleves lettere for beslutningstakerne. Samtidig er hver situasjon forskjellig noe som resulterer i at enkelte avgjørelser kan oppleves urettferdig.

#### 5.7.7 Oppsummering av funn knyttet til forskningsspørsmål 4

Mellomledere A1 og B1 understøtter behovet for å etablere klare grenser for hvor langt lærer skal strekke seg for imøtekomme elever med ufrivillig fravær. De påpeker viktigheten av at skolen enes om en tydelig grense der innsatsen ikke anses som tilstrekkelig. Lærer A2 deler erfaringer som støtter dette behov. Videre påpeker lærer A2 en mangel på etablert felles terminologi for å adressere og håndtere fenomenet ufrivillig fravær på en effektiv måte.

På den ene siden betoner Mellomleder A1 og B2 de ulike arenaene som står til rådighet for lærere når de skal diskutere beslutningsprosesser knyttet til elever med ufrivillig skolefravær, og som de kan benytte seg av for å søke støtte. På den andre siden fremhever lærer A2 og B2 en persepsjon av pålagte forventninger, samtidig som det oppleves er en mangel på adekvat dialog og støtte i beslutningsarbeidet. Dette kan resultere i at lærere handler i samsvar med de

normer, regler og rutiner som styrer skolen, snarere enn nødvendigvis å følge rammeverket i LK20- LK20S (March, 1997). I denne sammenhengen kan anvendelse av aktivitetsteori benyttes til å analysere hvordan måten det diskuteres på påvirker en lærers tilnærming til vurdering av kompetanse til elever med ufrivillig fravær.

Rådgiver A3 deltar ikke i oppfølgingsprosesser for lærere, men bemerker at enkelte lærere mottar oppfølging av mellomledere. Hun legger vekt på et behov til å inkludere elevenes perspektiver i samtaler med læreren. Dette antyder at hennes preferanser når det gjelder beslutningsprosesser er rettet mot å sikre optimale resultater for elevene (March,1997) og i sin rolle som rådgiver har hun innflytelse på hvordan normer dannes (Engeström, 1987)

Funnene retter oppmerksomheten mot hvordan mellomledere kan bidra til å støtte lærere i deres beslutningsarbeid knyttet til vurdering av kompetanse hos elever med ufrivillig skolefravær. De presenterte synspunktene understreker nødvendigheten av et felles språk for fenomenet, og betydningen av å diskutere det, samt behovet for tettere oppfølging av lærere ved økt deltakelse og støtte fra både lærere og rådgivere i beslutningsprosessen.

Videre indikerer funnene at aktørene har ulike oppfatninger av effektiviteten til de etablerte strategier som er plass. Funnene indikerer at beslutningsprosesser knytte til vurdering av kompetanse til elever med ufrivillig skolefravær på en pålitelig og valid måte preges av uklarhet og inkonsistens (March, 1997).



## 6 Drøfting

I dette kapittelet har vi til hensikt å gjennomføre en kritisk analyse av funnene samlet fra både Soleng videregående og Vinterlund videregående skole. Disse funnene drøftes i lys av den eksisterende forskningslitteraturen og det teoretiske rammeverket beskrevet i kapitlene 2 og 3. Vår forskning har som mål å belyse de strategiene som brukes av mellomledere for å legge til rette for en pålitelig og valid vurdering av elevens kompetanse i tilfeller særlig knyttet til ufrivillig skolefravær. Vi har strukturert dette kapittelet i tråd med våre fire forskningsspørsmål, som er omskrevet til setninger. Vårt hovedmål er å diskutere de samlede funnene fra begge skoler, samtidig som vi systematisk tar for oss hvert forskningsspørsmål. Det er likevel verdt å merke seg at visse funn vil bli integrert i diskusjonen på tvers av flere forskningsspørsmål avhengig av deres relevans.

### 6.1 Lærere, rådgivere og mellomlederens fortolkning av kompetansebegrepet

Med implementering av LK20-LK20S har kompetanse i utdanningskonteksten fått økt oppmerksomhet. Utdanningsdirektoratet (2020) utarbeidet en definisjon av kompetansebegrepet som et rammeverk for å forstå hvordan kompetanse skal tolkes (Utdanningsdirektoratet, 2020). Imidlertid, viser våre funn fra Soleng og Vinterlund skole at det er varierende tolkninger blant sentrale aktører som lærere, rådgivere og mellomledelse i oversettelsen av denne definisjonen til praksis innenfor skolesammenheng. Tolkning av kompetansebegrepet kan forstås som et dynamisk og kontekstavhengig fenomen som oppstår gjennom samhandling innenfor et aktivitetssystem, nemlig skolen. I henhold til Engeström oppstår dynamikken i et aktivitetssystem som et resultat av samspillet mellom seks elementer: subjekt, redskaper, objekt, arbeidsdeling, fellesskap og regler. Den første generasjon av aktivitetsteori setter søkelys på hvordan menneskelig atferd og kognisjon er formet av kulturell og sosial kontekst (Aas og Eri, 2020, s. 137).

I denne studien anser vi pålitelig og valid vurdering som aktivitetssystemets hovedmål. Delmål er de ulike mål som bidrar til å oppnå det overordnet mål og i denne sammenheng kan forståelsen av kompetansebegrepet betraktes som et delmål (Postholm, 2010, s. 31). Utdanningsdirektoratet (2020) understreker betydningen av å forstå kompetansebegrepet for en vellykket implementering av de nye læreplanene, noe som implisere at det er nødvendig å kunne gjennomføre en pålitelig og valid vurdering av elevens kompetanse.

Funnene fra Soleng og Vinterlund videregående skole indikerer at erfaring er en betydelig faktor som påvirker oppfatningen av kompetanse. Vygotsky (1978) hevdet at en menneskelig respons ikke bare skal betraktes som en reaksjon på ytre stimuli, men også bli påvirket av ulike kulturelle redskap, inkludert fysiske objekter og intellektuelle elementer. I denne sammenhengen er begrepet mediering nøkkelen, da det belyser de intrikate dynamikkene som utfolder seg mellom stimuli og handling. Mediering spiller en avgjørende rolle i forståelsen av kompleksitet i den menneskelige psyken (Engeström, 2001). I tråd med prinsippene i aktivitetsteori, blir erfaringen derfor en medierende faktor som formidler hvordan kompetansebegrepet forstås.

Aktørene i studien understreker at både erfaringer i klasserommet og tidligere yrkeserfaringer som lærere, har bidratt til å forme individuelle forståelse av kompetanse. Spesielt vektlegges lengden av erfaring til den enkelte. Dette blir tydelig når vi ser hvordan mellomleder B1 og lærer A2 skiller mellom nyutdannede og erfarne lærere. På den siden synes erfarne lærere å ha utviklet en mer konsolidert forståelse av kompetanse over tid, selv om forståelsen ikke alltid samsvarer med den formelle definisjonen uestedt av Utdanningsdirektoratet. På den andre siden, kan nyutdannede lærer gjenspeile lærerstilen de selv opplevde som elever, og det er mer sannsynlig at deres forståelse av kompetansebegrepet ligner på den utarbeidet av LK20-LK20S, ettersom det er den definisjon de har operert lengst med. Dette illustrerer at erfaring i form av praktisk kunnskap, opplevelser opparbeidet gjennom årene og kjennskap til endringer implementert i tråd med LK20- LK20S, bidrar til å forme individets oppfatning av kompetansebegrepet.

Mens Vygotsky's teoretiske tilnærmingen har et tydelig fokus på individuell utvikling, kognisjon og læring, er Engeströms tilnærming opptatt av samspillet mellom mennesker, strukturen til aktivitetssystemet og kulturelle kontekster som påvirker læring og endringer i praksisfellesskapet (Engeström, 2001). På Soleng og Vinterlund videregående skoler blir teammøter og trekantmøter indentifisert som mulige fora for utveksling av ulike perspektiver på kompetanse, i tråd med de samspillorienterte aspektene ved aktivitetsteorien, der fellesskapet kommer sammen, og individuelle ideer krysser veier med andres. Imidlertid trer det frem en kritisk observasjon. Til tross for anerkjennelsen av at ulike tolkninger av kompetanse eksisterer, og at disse ulike perspektiver formes av de kulturelle kontekster individer har blitt eksponert for, er det en betydelig mangel på substansiell diskusjon rettet mot å håndtere disse forskjellene. Rådgiver A3 kommenterer at i hennes erfaring har diskusjonen rundt forståelse av kompetansebegrepet vært fraværende og lærer B2 uttrykker at å grave i uenigheter fører til

stress. Et viktig poeng å bemerke er at i trekantmøter hvor kun lærer, kontaktlærer og rådgiver deltar, blir andre faglærerens perspektiver utelatt fra den samarbeidende dialogen, noe som svekker skolenes evne til fremme en felles fortolkning av kompetanse begrepet.

Ifølge Engeströ (2001) er det nettopp konflikten i meninger som fungerer som en katalysator for å drive læring fremover. Hvis de ulike synspunktene forblir tilslørt og uutforskede, forblir de et ubenyttet potensial for videreutvikling av en felles forståelse. Å unngå å gi plass til håndtering av ulike perspektiver går imot kjerneprinsippene i aktivitetsteorien som understreker den transformativ kraften til motstridende perspektiver. Mangelen på dette kan føre til at utviklingen av en felles forståelse av kompetansebegrepet stagnerer.

Det finnes også en potensiell risiko når lærere, i møte med utfordringen med å vurdere kompetansen til elever som opplever ufrivillig fravær, på en måte som er både pålitelig og valid, kan nærme seg denne oppgaven fra sitt eget ståsted, uten at deres perspektiver blir nødvendigvis utfordret. Funnene viser at selv om noen aktører har en oppfattelse av at det eksisterer en felles forståelse av hva kompetansebegrepet innebærer, har lite blitt gjort, på begge skolene, for å kartlegge en felles forståelse som er i tråd med definisjonen fastsatt i lys av LK20-LK20S. Fjørtoft og Sandvik (2016) forklarer at validitet handler om hvor omfattende og sammenhengende begrunnelsen for tolkningen er. Videre argumenterer de for at pålitelighet refererer til om en vurdering kan betraktes som rettferdig eller ikke, og at lærerens vurderingsevne alene ikke er tilstrekkelig for å garantere pålitelig karakterfastsettelse (Fjørtoft og Sandvik, 2016, s. 24). Dette antyder at selv om en lærer får autonomi til å vurdere kompetanse selvstendig, øker påliteligheten av deres evne til å vurdere kompetanse når det eksisterer en felles forståelse av rammeverket som brukes for å forstå kompetansebegrepet.

Det er bemerkningsverdig at funnene viser en variasjon i hvordan lærere møter oppgaven med å vurdere kompetansen hos elever med ufrivillig fravær. Rådgiver A3 påpeker at lærerens entusiasme for elever som sliter kan farge deres dømmekraft. Hun mener at noe av det essensielle i kompetansebegrepet blir forsømt i prosessen fordi de inderlig ønsker at elever skal lykkes. Rådgiver B3 antyder at lærere «kan føle på presset fra ledelsen om at de skal sette to uansett». Lærer B2 kommenter at «*ved å ikke nødvendigvis stresse med at den skal være pålitelig og valid*» er måten han går fram og lærer A3 indikerer at slik hun forstår kompetansebegrepet er det ikke fleksibelt nok til å gi karakter til elever som ikke møter fysisk på skolen. Mellomleder A1 observerer at «det er ganske store forskjeller på hva lærere opplever og tenker og har forventning av hva de må se» og mellomleder B1 kommenter at hun vet at

*«noen lærere ofte kan føles seg presset, fordi vi har så mye fokus på det å bestå».* Disse individuelle tolkingene av kompetansebegrepet kan ha innvirkning på validiteten og påliteligheten til en lærers beslutningstaking når elever risikerer ulike vurderinger basert på ulike forståelser av kompetansebegrepet.

Begrepet «mediering» antyder at vår tolkning av verden ikke er nøytral, men formes gjennom bruken av redskap som påvirkes av ulike sosiale praksiser. Dette innebærer at forståelsen av menneskelig kognisjon bør forankres innfor rammene av de sosiale aktivitetene de er en del av (Säljö, 2001). I aktivitetssystemets dynamikk, spiller regler og arbeidsdeling en viktig rolle (Aas og Eri, 2020, s. 140). I konteksten av et aktivitetssystem som skole utgjør regelverk som stortingsmeldinger, opplæringsloven, forskrifter og læreplanverket, i tillegg til etablerte normer på skolen, fundamentet for forståelsen av kompetansebegrepet.

Mellomleder A1 sin beskrivelse av kompetansebegrepet baserer seg delvis på kunnskap om Utdanningsdirektoratets definisjon og det gjeldende regelverket. Samtidig hans uttalelser indikerer at han mener definisjonen er tilstrekkelig fleksibel til å tillate unntak for visse deler av kompetanse i spesifikke situasjoner. Dette viser at mellomleder A1 tolker reglene som ikke absolutte, men tilpassningsdyktige til konteksten. Mellomleder B1 gjenspeiler denne holdningen ved å kommentere at hun har fått en mer «raus» oppfatning av kompetanse siden hun ble leder. Funnene avledet fra Soleng og Vinterlund videregående skole peker på at mellomledelsen har et ansvar for å sikre at lærere praktiserer en forståelse av kompetanse og vurdering i samsvar med forskrifter. Det er derfor relevant å belyse de kulturelle redskapene som medierer deres tolkning av kompetansebegrepet. Dette er særlig signifikant ettersom mellomledere, i kraft av deres rolle har betydelig innflytelse på dannelsen av normer knyttet til forståelsen av kompetansebegrepet, og deres tolkning dermed fungerer som en medierende faktor for hvordan andre forstår begrepet.

Rådgivere har i sitt mandat, som inkluderer å gi råd, også innflytelse på kompetansebegrepet som skal tilnærmes. Begge rådgiverne uttrykker tillit til lærerens evne til å vurdere kompetanse på en pålitelig og valid måte. Imidlertid, antyder de at opprettholder et elevperspektiv. Rådgiver A3 viser til at hun bidrar med å forme tilnærmingen til hvordan kompetanse skal forstås ved å belyse mellomlederen om elevens perspektiv før de gjennomfører veiledende samtaler med lærerne. Rådgiver B3 indikerer at hun besitter informasjon som lærerne ofte ikke har når de nærmer seg vurderingen av kompetanse til elever med ufrivillig fravær. Ved å trekke frem slik

informasjon i trekantmøter, kan det fungere som en medieringsmekanisme som bidrar til å forme hvordan lærerne tilnærmer seg vurdering av kompetanse.

Funnene fra Soleng og Vinterlund videregående skole antyder at lærerne har en viss grad av autonomi når det gjelder vurdering av kompetanse til elever med ufrivillig skolefravær. Mellomleder delegerer stort sett ansvar til lærerne for å avgjøre om beslutningen er pålitelig og valid. Imidlertid, i situasjoner der en elev er i fare for å få «ikke vurdert» eller stryk, viser funnene at mellomledere ser ut til å gripe inn oftere. I slike situasjoner innrømmer mellomleder A1 at han engasjerer seg i samtaler med lærere for å evaluere om de deler en felles forståelse av kompetansebegrepet med han. Dette er et eksempel som demonstrerer hvordan en samtaler fungerer som et redskap som medierer forståelsen av kompetansebegrepet. Funnene viser at selv om mellomledelse ikke nødvendigvis overstyrer lærerens beslutninger kan det oppfattes som press i noen situasjoner for å få elevene til å fullføre og bestå. Det er en balanse mellom lærernes autonomi, behovet for å få flest mulig elever til å fullføre og bestå og å sikre pålitelig og valid vurdering av kompetanse. Mellomledere ser ut til å spille en viktig rolle i å navigere dette terrenget mot skolens ønskede hovedmål (objekt).

Engeström (2001) argumenterer for at objektet utgjør den sanne drivkraften bak aktiviteten. Hovedfokuset ligger ikke i å finne motiver og motivasjoner utelukkende innenfor de enkelte subjekter. I stedet finnes det i objektet som skal transformeres og utvides (Engeström, 2001). Funnene avslører at mellomleder A1 mener at det primære fokuset med elevene som opplever ufrivillig skolefravær er at «elevene skal fullføre og bestå». Læreren B2 kommenterer at «*fokuset med mål om fullført og bestått som et press ovenfra*» og læreren A2 indikerer også en oppfattelse av at fokus i trekantmøter handler om at «*flest mulig skal på en måte fullføre og bestå*». Mellomleder A1 sitt inngrep i situasjoner der elever er i ferd med å stryke, sammen med mellomleders B1 rause forståelse av kompetansebegrepet, reiser spørsmål om hvilke kulturelle redskap har mest innflytelse på deres tolkning av kompetansebegrepet. Funnene tyder på at en ambisjon om å få flest mulig elever gjennom påvirker deres forståelse og er drivkraften bak handlinger og prioriteringer. Dette indikerer at målet mellomledelsen ønsker å oppnå kan avvike fra det tiltenkt hovedmålet (objekt) om at vurderingen av kompetanse skal være pålitelig og valid.

Objektet i et aktivitetssystem er ikke bare et passivt mål, men en kraftfull pådriver for handling og beslutninger, samtidig som det kan være gjenstand for påvirkning og tolkning av aktørene i systemet. Samspeillet mellom objektet, reglene, kulturelle redskap og felleskapet i

aktivitetssystemet er komplekst. Uenigheter innen felleskapet kan påvirke hvordan kompetansebegrepet tolkes, og dette samspillet kan i siste instans påvirke hvordan elevens kompetanse vurderes. Det er dermed viktig at mellomledere arbeider med å utvikle en felles forståelse av kompetansebegrepet og praksis når det gjelder vurdering, samtidig som de følger eksisterende regler og retningslinjer om hvordan kompetansebegrep skal forstås og hvordan vurdering skal utføres.

## 6.2 Skolenes definisjon av ufrivillig skolefravær

For å kunne gjennomføre en pålitelig og valid vurdering av kompetansen til elever som opplever skolefravær er det nødvendig å ha en forståelse av kompetansebegrepet, i tillegg til å ha innsikt i hva ufrivillig skolefravær omhandler. Derfor kan en forståelse av ufrivillig fravær også anses som et delmål (Postholm, 2010, s. 31). Det eksisterer en mengde begreper og definisjoner innenfor forskningsfeltet som omhandler utfordringer knyttet til oppmøte på skolen. Dette reflekteres også i funnene fra Soleng og Vinterlund videregående skole, der uttalelser fra aktørene viser en manglende enighet om det omfattende omfanget av dette fenomenet på deres respektive skoler.

Grunnleggende sett er det allment anerkjent at skoleoppmøtet innebærer utfordringer. Noen av uttalelsene gir et inntrykk av at aktørene mener enkelte læreres forståelse av fenomenet samsvarer med Trude Haviks definisjon (2014) men at andre har en mindre fleksibel forståelse. Det kan postuleres at i fravær av en kollektiv enighet, har den individuelle forståelsen av ufrivillig fravær sprunget ut av en historisk og sosial sammenheng på lik linje med kompetansebegrepet, der individets erfaringer medierer deres syn på fenomenet. Et illustrerende eksempel av dette er at begge mellomledere påpeker Covid-pandemien som en sosial kontekst som har bidratt til å endre hvordan noen reflekterer over betydningen av fysisk oppmøte på skolen.

Funnene indikerer at det er begrenset diskusjon om fenomenet utenom trekantmøtene. Som tidligere påpekt, er ikke alle lærere til stede i slike møter, noe som kompliserer muligheten for å fange opp de forskjellige synspunktene som ifølge Engeström (2001) driver aktivitetssystemet fremover mot å utvikle en fellesforståelse. Videre indikerer funnene at hovedfokuset i trekantmøtene sjeldent sentrer rundt utvikling av en forståelse av fenomenet, men legger heller vekt på den fraværsgrensen og hvordan et vurderingsgrunnlag kan skaffes for å sikre at eleven fullfører og består.

Mangelen på diskusjon om hvordan ufrivillig fravær skal forstås kan føre til at trekantmøter, hvor samarbeid søker løsningen for eleven, blir påvirket av deltakerne opererer ut fra et individualistisk perspektiv på fenomenet og handler deretter. Lærer A1 bemerker at ikke alle elever hun mener opplever ufrivillig skolefravær, blir møtt med forståelse for deres opplevelse. Denne observasjonen støttes av lærer B2 som observerer at *«noen er nok mer hardhendte enn andre og noen er myke i behandlingen og forståelsen av hva som godkjennes som ufrivillig fravær»*. Videre kommenter lærer B2 at *«det er også noen som er sånn; ja vi må bare tenke grunnlag da, så føler man sånn, er det nødvendig og viktig her og nå?»* Dette indikerer at det ikke er en samstemt tilnærming til hvordan man best bør håndtere situasjonen.

Innenfor skolen som et aktivitetssystem, har aksepten for en rekke tolkninger knyttet til ufrivillig skolefravær innvirkning på mulighet til å utføre en pålitelig og valid vurdering av kompetanse hos elever med ufrivillig fravær. Opplæringsloven, paragraf § 3-9, fastsetter regelverket som avgrenser den tillatte prosenten av fravær før en elev risikerer å ikke få karakter (Opplæringsloven, 2020). Disse reglene legger rammene innenfor hvilke aktivitetssystemet skole må operere. Klassifiseringen av en elevs fravær som udokumentert fravær eller begrunnet i helsemessige forhold knyttet til ufrivillig skolefravær, kan være avgjørende for utfallet for eleven. Den ene klassifiseringen kan føre til at eleven mister retten til karakter mens den andre klassifiseringen påvirker ikke fraværsprosenten.

FIVIS rapporten fra 2014 trekker den konklusjonen at betydningen av validitet i vurderingsprosessene bør anerkjennes som en sentral faktor på alle nivåer, fra klasserommet til nasjonalt nivå (FIVIS, 2014). Dersom en elevs rett til å bli vurdert med karakter fjernes som følge av fravær i visse situasjoner, mens andre elever i lignende situasjoner behandles annerledes, kan man ikke fastslå at de overordnede vurderingspraksisene knyttet til å vurdere kompetanse til elever som opplever ufrivillig fravær alltid er pålitelige og valide. Dette er noe som er nyttig å være oppmerksom på.

Videre kan forskjellige perspektiver på dette fenomenet påvirke tilnærmingen som velges for å etablere et grunnlag for vurdering. Fjørtoft og Sandvik (2016) beskriver pålitelighet i vurdering som evnen til å gjennomføre vurderinger flere ganger på individer eller grupper med samme resultat (Fjørtoft og Sandvik, 2016, s. 24). Sandvik og Buland (2014) understreker at deres funn fra FIVIS rapporten underbygger den sentrale betydningen av pålitelighet i vurdering. Elevene forventer at samme lærer skal vurdere ulike elever likt (FIVIS, 2014, s. 12). Fjørtoft og Sandvik (2016) fremhever også at en grunnleggende forståelse av pålitelighet omhandler rettferdighet.

Funnene i vårt forskningsprosjekt avdekker uenighet blant aktørene angående muligheten for å oppnå en likeverdig standard for rettferdighet i vurdering for både elever som fysisk deltar og de som ikke gjør det. Dette kan føre til forskjellige tilnærminger knyttet til denne elevgruppen og antyder at vurderingspraksisen er preget av upålitelighet.

Fjørtoft og Sandvik (2016) argumenterer for at tolkningen av vurdering kan variere, og fundamentalt sett avhenger validiteten av hvor fullstendig og sammenhengende begrunnelsen for tolkningen er (Fjørtoft og Sandvik, 2016, s. 25). Imidlertid kan graden av sammenheng i begrunnelsen for tolkningen knyttes til forståelsesnivået for kompetansebegrepet, graden av forpliktelse til å følge retningslinjer i regelverket, og den oppfattede primære målsetningen med vurderingen. Er målet å maksimere antall beståtte elever, eller er det å vurdere kompetanse på en pålitelig og valid måte? Våre funn viser ulike synspunkter angående gjennomførbarheten ved å utføre en valid vurdering av kompetanse til elever med ufrivillig fravær. Mellomleder A1 hevder at fraværet knyttet til visse aspekter av kompetansebegrepet ikke begrenser evnen til å gjennomføre valide vurderinger. Lærer A2 opplever at anledning til å observere elevenes prosess mot det endelige produkt hindrer hennes evne til å gjennomføre valide vurderinger. Mellomleder B1, lærer B2, og rådgiver B3 vitner til vurderingsprosesser hvor de erkjente manglet validitet. De ulike holdningene om vurdering av kompetanse til elever som opplever ufrivillig fravær viser tendenser til variasjon i validiteten av vurderingspraksis.

Hver enkelt elev som opplever ufrivillig skolefravær, har unike omstendigheter, noe mellomleder B1 mener hindrer muligheten til å innføre en systematisk tilnærming til fenomenet. Imidlertid, å legge til rette for en diskusjon som fremmer en felles forståelse av hva ufrivillig fravær innebærer, styrker muligheten for at elevene blir møtt likt med tanke på å skaffe et pålitelig og valid vurderingsgrunnlag. Videre kan en fellesforståelse av fenomenet bidra til dannelsen av normer for hvordan man tilnærmer seg elevene som opplever ufrivillig skolefravær på en så rettferdig måte som mulig.

### 6.3 Dilemmaet skolene står ovenfor når det gjelder vurdering av kompetansen til elever med ufrivillig skolefravær

Ifølge Møller (1996) beskriver begrepet «dilemma» situasjoner der man står overfor alternativer eller motstridende retninger som man opplever. I slike tilfeller finnes det ikke en enkelt riktig løsning, og enhver handling har både fordeler og ulemper knyttet til seg (Møller, 1996, s. 43). Funnene i denne studien viser at å vurdere kompetanse til elever med ufrivillig skolefravær gir



opphev til en rekke dilemma som ansatte på skolen står overfor. Dette fører til at de må ta beslutninger som innebar kompromisser.

I skolen befinner ansatte seg ofte i en kompleks situasjon der de balansere de lovmessige kravene til skolegang med de unike behovene og omstendighetene til enkeltelever. Lærerplanene og opplæringsloven fastsetter retningslinjer om vurdering av elevenes kompetanse. Basert på konklusjonene fra Ludvigsen-utvalgets rapport (2014) ble definisjon av kompetansebegrepet utarbeidet (NOU 2017:7). Dette begrepet er et sentralt element i dagens læreplanverk og omhandler de kunnskapene og ferdighetene elevene skal utvikle. Et spesielt stridsområde oppstår når mellomledere og lærer tolker lærerplanen og loven for å imøtekomme elever som avviker fra konvensjonelle oppmøte krav, selv om det innebærer å ofre elementer av kompetanse, pålitelighet og validitet.

Ifølge § 3-3 i forskriften til opplæringsloven, kreves det at elevene møter opp og deltar i opplæringen (Opplæringsloven, 2020) og med innføring av LK20- L20S har det blitt lagt vekt på betydningen av underveis vurdering. Det forventes at elevene aktivt engasjerer seg og deler ansvar i læringsfellesskapet. Videre er det understreket at vurderingen av elevenes kompetanse ikke bør begrenses til spesifikke vurderingssituasjoner og at elevene bør kunne demonstrer sin mestring av utfordringer og evnen til å løse oppgaver i både kjente og ukjent situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020). Møller (1996) beskriver situasjoner hvor det oppstår utfordrende lojalitetsdilemmaer, der det er vanskelig å avgjøre hvor ens lojalitet bør ligge og rettferdiggjøre handlingene som følger. Lærere og mellomledere stå overfor et lojalitetsdilemma når de velger personlig preferanser ved å fravike disse kravene til fordel for å anerkjenne en elevs kompetanse som vises i et mer begrenset omfang, framfor lojaliteten til sentrale prinsipper i det nasjonale retningslinjer (Møller, 1996, s. 83).

Elevene med ufrivillig fravær, av ulike årsaker, evner ikke å møte fysisk på skolen. Likevel, i noen tilfeller kan disse elevene vise en bemerkelsesverdig kompetanse innenfor visse områder. For å anerkjenne disse ferdighetene velger man å være tilbøyelig til å tolke loven og se bort fra de foreskrevne kravene til kompetanse i læreplanene. I henhold til Møller (1996) kan unnlattelse av å drøfte ens egen tolkning i sammenheng med praktisk implementering føre til det som andre oppfatter som brudd, bli betraktet som overholdelse fra eget perspektiv. Funnene illustrerer dette da mellomleder A1 formidler en oppfatning angående den tolkningsfleksibiliteten som er innebygd i begrepet kompetanse innenfor LK20- LK20S rammeverket. Ifølge hans synspunkt er denne fleksibiliteten tilstrekkelig for å imøtekomme elever som opplever ufrivillig

skolefravær. Han mener at det gir rom for å se bort fra visse aspekter av kompetanse i spesifikke tilfeller, særlig når en elev viser styrker innen andre aspekter av kompetanse. For å belyse dette presenterer han et eksempel på en elev som klarte å vise forståelse for sammenhenger i et fag til tross for fravær fra skolen. Med hensyn til denne kompetansen valgte mellomlederen å se bort i ifra de aspektene av kompetanse som var manglende. Videre kommenterer han at han tror selv han er flink til å vurdere kompetanse til eleven med ufrivillig skolefravær, noe som tyder på at han har tillit til de beslutninger han tar. Et annet eksempel fra funnene er der lærer B2 velger bevisst å ignorere hensynet til pålitelighet og validitet i vurderingspraksisen sin for å imøtekomme en elev med ufrivillig fravær.

Formålet med opplæring er stipulert i forskriftene og opplæringsloven. Imidlertid antyder funnene at det legges betydelig vekt på at elevene skal fullføre og bestå. Mellomleder A1 påpeker at dette er hovedhensikten med trekantmøtene som angår elever med ufrivillig skolefravær. I tillegg erkjenner mellomleder B1 og rådgiver B3 at lærere føler press når det gjelder å få elever med ufrivillig skolefravær til å fullføre og bestå. Beslutningsprosesser baseres på hva aktøren anser som hensiktsmessig, med utgangspunkt i etablerte normer, verdier og mål. Beslutningstakeren vil vurdere om en bestemt handling er i overensstemmelse med normer, regler, rutiner og kulturelle normer som styrer organisasjonens atferd. Deretter vil beslutningstakeren velge en handlingsvei basert på hva som anses som mest hensiktsmessig i henhold til disse retningslinjene og normene. I denne tilnærmingen tar beslutningstakeren hensyn til hva som er sosialt akseptabelt eller forventet, samt hva som harmonerer med organisasjonens kultur og etiske retningslinjer (Jacobsen og Thorsvik, 2019). I lys av dette kan det tolkes som at både mellomleder A1 og lærer B2 baserer sine handlinger på skolens normer og det de anser som mest tilfredsstillende for å oppnå målet om å få flest mulige elever til å fullføre og bestå, selv om det ikke er nødvendigvis i tråd med forskriftene og opplæringsloven.

Figur 2. illustrerer «mennesket som en perfekt rasjonell beslutningstaker» der mennesker har tydelig mål og preferanser, samt full informasjon. Ifølge, Jacobsen og Thorsvik (2019) handler de fleste ikke fullstendig rasjonelt. De handler ofte begrenset rasjonelt ved å velge det alternativet som gir maksimal nytte. Figur 3. viser hvordan et menneske handler som en begrenset rasjonell beslutningstaker. Dette innebærer at den informasjon man blir presentert for, rekkefølgen på alternativene, samt etablerte regler og normer spiller en viktig rolle i valget av hvilket alternativ blir valgt (Jacobsen og Thorsvik, 2019, s. 302-304).

Jacobsen og Thorsvik (2019) hevder at begrenset rasjonelt beslutningstaking basert på forventede resultater og konsekvenser innebærer fortsatt en grundig vurdering av ulike alternativer og deres potensielle forgreninger. Hovedmålet er å velge den handlingsveien som lover mest gunstige resultater. Innenfor skolesammenhenger er det mellomledere og lærere som står i sentrum, da de må håndtere den intrikate utfordringen med å imøtekomme elever som opplever ufrivillig fravær. Funnene indikerer at de oppfatter hovedsakelig to grunnleggende alternative valg. På den ene siden, alternativ én, innebærer en streng overholdelse av reglene uten unntak, noen som potensielt kan resulterer i at eleven ikke oppfyller kompetansekravene og påfølgende faglige tilbakeslag. På den andre siden, alternativ to, involverer tolkninger av regelverket på en fleksibel måte for å imøtekomme elevenes unike omstendigheter, og tilbyr en vei mot å overvinne ufrivillig skolefravær og fremme er mer positiv skolegang.

Sentralt i denne beslutningsprosessen er det effektene og resultatene av selve beslutningene som spiller en rolle, da disse er instrumentelle i å danne den valgte handlingsveien. Hver beslutning medfører ulike utfall, hver med direkte innvirkning på elevens utdanningsreise. Det er ikke mulig å forutsi, med absolutt sikkerhet, konsekvensene av disse utfallene. Mellomlederens og lærerens perspektiver formes av flere faktorer inkludert personlig meninger, overholdelse av utdanningsstander og deres dype bekymringer for elevenes velvære. Det overordnede målet i en slik beslutningsprosess er å maksimere ønskende resultater og minimere ugunstige konsekvenser. For å oppnå dette må mellomledere og lærere basere beslutningene sine på en vurdering av sannsynlighetene knyttet til ulike mulige utfall. De må vurdere å opprettholde faglige standarder og å ivareta elever som strever med ufrivillig fravær, sine individuelle behov (Jacobsen og Torsvik, 2019).

Mellomleder A1 presiserer at ikke alle lærere er like villige til å være medgjørige i tolkning av kompetansebegrepet og beslutningstakingen. Det gjenspeiles i funnene, der lærer A2 indikerer at det er utfordrende å gjenforene hennes forståelse av kompetansebegrepet med å vurdere kompetansen til elever med ufrivillig fravær på en pålitelig og valid måte. Mellomledere B1 bemerker at noen lærere går betydelig lenger og viser ekstra raushet, mens andre lærere med en annen oppfatning av kompetansebegrepet virker å være mer restriktive i deres vurdering av kompetanse til elever med ufrivillig skolefravær. Funnene indikerer at mens noen lærere opplever styring fra ledelsen fører til press, opplever andre at fravær av styring fører til en følelse av å måtte bære problemet alene på egne skuldrer.

Møller (1996) hevder at styringsdilemmaer omfatter en rekke utfordringer knyttet til kontroll innenfor utdanningssystemet. Disse dilemmaene kan karakteriseres som en kontinuerlig skala, som spenner fra høy grad av kontroll til lav grad av kontroll. Grunnen til at disse dilemmaene oppstår, henger sammen med strukturelle og kulturelle påvirkninger. Ethiske vurderinger spiller også en rolle når beslutninger tas (Møller, 1996, s. 46- 47).

Funnene viser at en høy grad av styring kan føre til at noen lærere opplever et press, mens i situasjoner med lav grad av styring kan andre lærere oppleve en ensom og betydelig ansvarsbyrde i visse elevsaker knyttet til ufrivillig skolefravær. Ifølge Møller (1996) blir skolene pålagt å effektivisere ressursallokeringen, noe som forsterker forventingen til mellomledelsens tilstedeværelse på ulike arenaer. Videre poengterer hun mellomledelsens ambisjoner om å håndtere flere oppgaver samtidig, selv om det ikke alltid er gjennomførbart. Dette skaper et dilemma med valget mellom to utilfredsstillende alternativer og kan føre til at lærere kan oppleve en overveldende ansvarsbyrde i beslutningsarbeid uten tilstrekkelig støtte fra mellomledere.

Utfordrende lojalitetsdilemmaer som mellomledere befinner seg i, kan inkludere situasjoner der de må ta stilling til om de skal vise lojalitet ovenfor elevene, lærerne, sine overordnede, nasjonallæreplan eller sitt eget pedagogiske grunnsyn (Møller, 1996, s. 47). Mellomleder A1 understreker viktigheten av å opprettholde en viss grad av lærerautonomi i deres beslutningsarbeid. Rådgiverne fra begge skolene uttrykker sin respekt for lærerautonomi til den iboende myndigheten knyttet til arbeidsfordelingen, selv når de ikke er enige i lærens valg. Samtidig erkjenner mellomleder A1 nødvendigheten for intervensjon i noen situasjoner, særlig når elever står i fare for å motta karakteren 1 eller ikke blir vurdert i det helle tatt. I tilfeller der mellomledere griper inn og gir veiledning til lærere, anerkjenner rådgiver A3 behovet for å inkludere elevenes perspektiv i diskusjonen, noe som tyder på hennes engasjement og lojalitet til eleven.

Videre indikerer mellomledere A3 at han legger mindre vekt på å kreve begrunnelser fra lærerne når de gir karakterene 4, 5 eller 6. Selv om han ikke er tydelig i sin lojalitet, antyder han at han prioriterer elevenes interesser og sitt eget pedagogiske syn, noe som ikke alltid er i samsvar med andre lærers pedagogiske syn, da han velger å gripe inn i lærerens beslutningsarbeid. Han nevner også målet om at elevene skal fullføre og bestå, noe som indikerer en lojalitet overfor kravene fra overordnede framfor å opprettholde kravene i LK20-LK20S rammeverket.

Mellomleder B1 belyser et eksempel hvor fokuset på å sikre at elevene fullfører og består kan føre til utilsiktede konsekvenser for validitet og pålitelighet i vurderingene. Hun reflekter over en situasjon der hun som følge av dette presset, har utdelt vitnemål til elever uten tilstrekkelig grunnlag eller kompetanse ved avslutning av et skoleår. Rådgiver A3 anerkjenner at lærere kan bli så ivrige etter å lykkes at de aksepterer et svakt vurderingsgrunnlag, selv om det medfører at noen aspekter av kompetansebegrepet går tapt underveis. På lang sikt kan dette svekke skolens evne til å møte kravene til dagens og fremtidens behov, for eksempel ved å ikke tilstrekkelig forberede elevene for videre studier (NOU 2014:7). I tillegg er det tilfeller der visse elever knapt deltar og fullfører kun en brøkdel av skoleåret, men likevel mottar karakteren to. Samtidig er det andre elever som deltok på skolen og jobbet etter beste evne, men allikevel mottar den samme karakteren. Dette gir inntrykk av at det er ulik anvendelse av opplæringsloven når det gjelder hvordan vurdering skal implementeres.

#### 6.4 Hvordan mellomledere kan støtte lærerne i beslutningsarbeid knyttet til vurdering av kompetanse til elever med ufrivillig skolefravær

Mellomlederne A1 og B1 fremhever de ulike arenaene som lærere har tilgjengelige for å søke støtte og diskutere beslutningsprosesser knyttet til elever med ufrivillig skolefravær. Mellomleder A1 vektlegger at kolleger innenfor fagteam, samt mellomledere og fagkoordinatorer, kan fungerer som samtalepartnere i situasjoner der lærere kan være usikre. I tillegg indikerer mellomleder B1 at lærere også kan benytte seg av elevtjenesten. Mellomleder A3 poengterer at han har myndighet til å tilrettelegge ekstra tiltak, som for eksempel å sette inn en ekstra vakt ved behov for ekstra ordinære samtaler, for å støtte lærere med å skaffe grunnlaget for vurdering. Samtidig erkjenner han at det for tiden ikke finnes en systematisk tilnærming for å støtte lærerne i deres beslutningsprosesser knyttet til vurdering av kompetansen til elever med ufrivillig skolefravær, bortsett fra å lette lærenes praktiske behov.

Videre viser begge mellomlederne til trekantmøtene som hovedarenaen der de får mest innsikt i omstendighetene rundt elever med ufrivillige fravær. Under disse møtene tas beslutninger om nødvendige tiltak. Imidlertid erkjenner begge mellomlederne at fokuset i disse møtene ofte ligger på å sikre at eleven fullfører og består, framfor å vurdere om kompetansen som evalueres samsvarer med retningslinjene i LK20- LK20S og om vurderingene er gjennomført på en pålitelig og valid måte.

Perspektivene artikulert av lærerne peker på en dissonans i kommunikasjon og samordning mellom mellomledelsen og lærerne. Lærer A2 understreker et påtrengende behov for å etablere

en felles forståelse av ufrivillig skolefravær, med sikte på å styrke skolens samhandlingsevne og forbedre presisjonen i å indentifisere elever som sliter med denne utfordringen. Dessuten hevder både lærer A2 og B2 at de opplever en mangel på proaktiv involvering fra ledelsen, noe som resulterer i en følelse av å måtte bære det fulle ansvaret for å håndtere slike saker, samt en følelse av press. Lærer A2 opplever et personlig press knyttet til en vedvarende følelse av utilstrekkelighet. Lærer B2 trekker fram et press knyttet å sikre at eleven fullfører og består. Mellomleder B1 anerkjenner at mye av ansvaret hviler på lærerne og at noen sliter med å etablere tydelige grenser for egen involvering.

Vygotsky (1978) utdyper den innflytelsen samspillet med omgivelsene har på menneskelig handlinger og legger vekt på hvordan den sentrale rollen spiller i formingen av handlinger. Språket, i denne sammenhengen, inntar en fremtredende posisjon som et kognitivt redskap som muliggjør tilegnelsen av delt kunnskap (Säljö, 2001). På skolene er trekantmøtene hovedarenaen for utveksling av felleskunnskap om elever med ufrivillig skolefravær. Den tolkningsrammen lærerne anvender for å forstå diskusjonene i disse møtene, former i betydelig grad deres påfølgende handlinger.

I disse trekantmøtene er det betydelig fokus på at elevene skal fullføre og bestå, men det er forholdsvis mindre oppmerksomhet rettet mot tiltak som benyttes for å sikre pålitelighet og validitet i slike vurderinger. Som et resultat oppstår det ulike tilnærminger for å mediere den formidlede informasjon og de tilhørende forventingene. Lærere har ansvaret for å vurdere kompetansen til elever som sliter med ufrivillig fravær på en pålitelig og valid måte. Funnene viser at lærere kan respondere ulikt i sitt strev etter å finne balansen mellom kompetansevurdering og kravet om at elever skal fullføre og bestå. Lærer A2 internaliserer dette ansvaret og opplever en varig følelse av faglig utilstrekkelighet. Lærer B3 understreker presset han møter i å navigere i beslutningsprosessen, med det overordnede målet om å optimalisere resultatene til elevens fordel (March, 1997).

De tidligere nevnte utfordringene knyttet til styring og dilemmaene knyttet til lojalitet har blitt bemerket. Likevel, er det tydelig at disse dilemmaene blir ytterlige komplisert av de høye forventingene myndighetene har til mellomledere. I den overordnede delen av læreplanverket «Verdier og prinsipper for grunnopplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2020) blir det tydeliggjort at «skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte sammen reflekterer over felles verdier og kontinuerlig vurderer og videreutvikler sin praksis». Videre fremheves det i dokumentet at «skoleledere og lærere, ut fra sine ulike roller,

har et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen og sikre at skolens praksis er i samsvar med hele læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Dokumentet understreker betydningen av god ledelse for det profesjonelle samarbeidet ved skolene. Det understrekes at god ledelse forutsetter «forståelse av pedagogiske og samt utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor» og videre at «det er ledelsen i skolen sin oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, oppleve mestring og utvikle seg» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Møller (2022) fremhever viktigheten av at mellomledere kan legitimere sin myndighet både oppover og nedover i organisasjonen for å kunne utøve innflytelse effektivt. Som skoleleder er det essensielt å oppnå godkjenning, skaffe støtte og vinne tillit blant de man skal lede for å kunne utøve lederskap på en vellykket måte. Mellomledere er avhengige av samarbeid og et sterkt samarbeidsmiljø med lærerne. Utviklingen av en produktiv samarbeidskultur i skolen krever prioritering av relasjonelt arbeid for å opprettholde tillit, legitimitet og autoritet (Møller, 2022, s. 84). Derfor er det avgjørende at beslutningene mellomledelsen tar når de står overfor styrings og lojalitetsdilemmaer, ikke resultater i at lærerne føler seg forsømt eller presset.

## 7 Konklusjon, begrensninger og behov for videre forskning

Dette kapitlet oppsummerer og trekker konklusjoner basert på funnene som har blitt analysert og diskutert i kapitlene 6 og 7. Disse funnene vil være tett knyttet til studiens overordnede avhandlingsspørsmål: «Hvordan kan mellomledere legge til rette for en pålitelig og valid vurdering av kompetanse hos elever som opplever ufrivillig fravær?». Videre er målet å belyse de mulige implikasjonene disse konklusjoner kan ha for fremtidige forskningsinitiativer innenfor dette feltet, i tillegg til å belyse begrensningene i vår studie.

### 7.1 Konklusjon

I konklusjonen av denne studien har vi dykket dypt inn i komplekse spørsmål knyttet til vurdering av kompetanse hos elever som opplever ufrivillig fravær, med et spesielt fokus på mellomleders rolle i denne sammenhengen. Gjennom en grundig analyse av hovedfunnene har vi forsøkt å gi innsikt i hvordan skolesystemet kan forbedre vurderingsprosessene for denne elevgruppen og lærere som har ansvar for å håndtere utfordringen på en pålitelig og valid måte. Her oppsummeres de sentrale aspektene av vår forskning og viktigste funnene som er relevante for praksis og fremtidig forskning.

En av Vygotskys (1978) grunnleggende argumenter er at, akkurat som individer bruker tekniske redskap for å samhandle med omgivelsene sine, bruker de psykologiske redskap for å styre atferd. Han hevder at i utviklingen av kognitive prosesser skjer det gjennom mediering av kulturelle konstruerte redskap som for eksempel språk (Vygotskys, 1978). Et sentralt funn i denne studien er mangel på enighet om hva kompetanse faktisk innebærer i utdanningskonteksten, samt hvordan ufrivillig skolefravær defineres. Funnene avslører at manglende konsensus om kompetansebegrepet og forståelse for ufrivillig fravær antyder at skolene ikke har et felles språk for å diskutere disse fenomenene. Dette kan føre til misforståelser og inkonsekvent vurderingspraksis.

Funnene peker på et behov for en felles terminologi. For at mellomledere kan legge til rette for en pålitelig og valid vurdering av kompetanse hos elever som opplever ufrivillig fravær må de fremme dialog om kompetansebegrepet og ufrivillig fravær på flere felles arenaer på skolen, utover trekantmøter. I tråd med Engeström (1987) er det viktig å håndtere ulike perspektiver og meningsforskjeller på en konstruktiv måte. Konflikten i meninger kan fungerer som katalysator



for læring og utvikling av en felles forståelse som samsvarer med LK20- LK20S ved å heve forståelsen fra individnivå til systemnivå (Engeström, 1987).

Selv om trekantmøter er identifisert som en hovedarena for å diskutere dette fenomenet, indikerer funnene at erfaring, individets rolle og de dilemmaene de står overfor, utgjør de mest fremtredende faktorene som former en persons forståelse av kompetanse i sammenheng med ufrivillig skolefravær. Disse faktorene har betydelig innvirkning på prosessen med å vurdere en elevs kompetanse når det gjelder pålitelighet og validitet. I denne studien vises tendenser til at noen beslutningstakere som vurderer kompetansen til elever med ufrivillig fravær, søker å maksimere positive resultater og minimere negative konsekvenser. Funnene indikerer at de baserer sine valg på en rasjonell vurdering av sannsynligheten for ulike resultater og stoler på det de anser som hensiktsmessig, veiledet av etablerte normer, verdier og mål (Jacobsen og Thorsvik, 2019). Andre beslutningstakere ser ut til å ha en mindre fleksibel tilnærming til å vurdere kompetansen til elever som opplever ufrivillig fravær. Disse funnene peker på variasjon i tilnærmingene som brukes for å vurdere kompetansen til elever som opplever ufrivillig fravær, noe som kan kompromittere validiteten og påliteligheten i beslutningsprosessen på et generelt grunnlag.

Som et handlende subjekt engasjerer mennesker seg med etablerte regler og normer i et aktivitetssystem og tar i bruk redskap for å nå sine overordnede mål (Engeström, 1987). Funnene fra studien avdekker en grad av usikkerhet angående den nøyaktige karakteren av det overordnede målet, noe som dermed påvirker resultatet. Utdanningsdirektoratet (2020) understreker det kollektive ansvaret til mellomledere og lærere basert på deres respektive roller for å legge til rette for god skoleutvikling i skolen samt sikre at skolens praksis er i samsvar med hele læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020). Likevel antyder de empiriske funnene tilstedeværelsen av en utbredt oppfatning av press for å maksimere fullføringsstatistikk blant elevene, noe som kan betraktes som det dominerende fokuspunktet. I fravær av et tydelig mål om å sikre at flest mulige elever fullfører og består på et pålitelig og valid grunnlag, eksisterer potensialet for å påvirke handling.

Mellomledelse i kraft av sin rolle, utøver en betydelig innflytelse på utformingen av konvensjoner knyttet til tolkningen av kompetansebegrepet og utarbeidelsen av rammer som styrer praksisen med vurdering preget av både validitet og pålitelighet. Mellomleder A1 understreker nødvendigheten av å utnytte handlingsrommet for tolkning, som er innebygd i LK20- LK20S rammeverket, samtidig som han anerkjenner det presserende behovet for en

konsensus angående grenser som avgrensner i hvilken grad lærere kan ta hensyn til omstendighetene til elever som sliter med ufrivillig skolefravær. Tydeliggjøring av denne tolkningsfriheten og dens grenser krever avklaring slik at de skjønnsmessige beslutninger som tas samsvarer med formålet bak lovgivning og forskrifter. Dette forutsetter proaktive tiltak rettet mot å fremme en felles forståelse av kompetansebegrepet, ufrivillig skolefravær og prinsippene som ligger til grunn for vurderingsprosedyrer.

For å sikre oppnåelsen av det overordnede målet om å legge til rette for at flest mulig elever med ufrivillig skolefravær lykkes med å fullføre og bestå, basert på vurdering karakterisert av pålitelighet og validitet, må mellomledelsen balansere og gi lærerne autonomi og sikre at beslutningsprosesser harmonerer med regelverket. Det er avgjørende at fokuset, i situasjoner der mellomledere griper inn i lærernes beslutningstaking, går utpå å tilby støtte heller enn å pålegge press. Denne innretningen kan forsterkes dersom mellomledere engasjerer seg i selvrefleksjon knyttet til de kulturelle redskapene de selv benytter for å forme en tolkning av fenomenene. Møller (2022) anerkjenner at ledelse kan havne i etiske dilemmaer eller opplever lojalitetsdilemmaer (Møller, 2022, s. 81). For at mellomledere skal kunne legge til rette for en pålitelig og valid vurdering av kompetanse hos elever som opplever ufrivillig fravær, er det avgjørende at deres handlinger er preget av lojalitet mot målet og ikke blir påvirket av prioriteringer som fører til etterlevelse av overordnede krav.

Samlet sett viser studiens funn kompleksiteten i kompetansebegrepet i forbindelse med ufrivillig skolefravær. Det fremheves behovet for dialog, og samarbeid er understreket for å sikre en felles forståelse i tråd med utdanningsmyndighetenes mål. Dette kan være viktige hensyn som mellomledere bør vurdere for å muliggjøre en pålitelig og valid vurdering av kompetanse hos elever med ufrivillig skolefravær.

## 7.2 Begrensninger

Vår studie tar utgangspunkt i uttalelser fra seks aktører fra to ulike skoler. En av de mest åpenbare begrensningene i vår studie er den begrensede generaliserbarheten. Det begrensede utvalget gjør det vanskelig å generalisere funnene til en bredere populasjon.

Videre er det en utfordring knyttet til statistisk styrke. Med et lite statistisk utvalg, kun seks aktører, har vi begrenset evne til å oppdage statistisk signifikante mønstre eller å etablere robuste sammenhenger mellom variabler. I våre to kasusstudier har vi forholdt oss til en kontaktlærer, en mellomledere og en rådgiver på hver skole.

Bias er også en bekymring. Et lite utvalg av aktørene kan øke risikoen for bias, både i utvelgelsen av aktører og tolkningen av dataene. Selv om vi forsøkte å velge aktører som reflekterte variasjon i populasjonen, kan det være begrensninger knyttet til hvor godt aktørene er representert av de som jobber med å vurdere kompetanse til elever som opplever skolefravær. Vi må være nøye med å unngå overgeneralisering. Andre lærer som ikke innehar de samme roller som våre aktører, står også ovenfor utfordringer knyttet til å vurdere kompetansen til elever med ufrivillig skolefravær, men deres perspektiv er ikke representert i denne studien. Det bør også merke seg at vi har ikke tatt hensyn til hvilke fagområder aktørene har undervisnings kompetanse i, noe som kan påvirke deres perspektiver på evnen til å vurdere denne elevgruppen på en pålitelig og valid måte.

Begrenset variasjon i dataene, som følge av kun to tilfeller har påvirket dybden i analysen. Vi er klar over at vår forståelse av fenomenene kan være begrenset av denne faktoren, og at det er andre perspektiver og dimensjoner som ikke er fanget opp. I dette studiet har funnene hovedsakelig belyst utfordringer knyttet til å vurdere kompetanse til elever med ufrivillig fravær, uten å balansere med perspektiver som ser muligheter knyttet til fenomenet.

I lys av disse begrensningene er det viktig å utøve nøye skjønn ved tolkning av våre funn og unngå å trekke altfor vidtrekkende konklusjoner. Å være åpne om begrensningene i vår forskning bidrar til en mer balansert forståelse av studiens omfang og relevans.

### 7.3 Behov for videre forskning

Vår studie har hatt formål om å utforske hvordan mellomledere kan legge til rette for en pålitelig og valid vurdering av kompetanse hos elever som opplever ufrivillig fravær. Våre funn indikerer flere områder som fremtidig forskning kan fokusere på. Fremtidig forskning kan rette oppmerksomheten mot mellomlederens rolle i utvikling av vurderingspraksis på en mer omfattende måte. Dette kan inkludere en nærmere undersøkelse av strategiene og tilnærmingene som mellomledere tar i bruk for å veilede lærere i vurderingsarbeider. Hvordan de balanserer behovet for autonomi med kravene i læreplanen og retningslinjer i regelverket, og hvordan de jobber for å etablere konsistente standarder for vurdering som er pålitelig og valid for alle elever.

Videre forskning kan også se på hvordan mellomledere samhandler med ulike interessenter i skolesystemet, inkludert lærere, rådgivere, overordnede, elever og foreldre, og utforske hvordan disse relasjonene påvirker deres handlinger. Dette kan bidra til å belyse hvordan

mellomledernes beslutninger og prioriteringer formes av ulike hensyn og perspektiver i skolesystemet og hvordan dette påvirker utfallet av vurderingspraksis.

Ved starten av vårt forskningsprosjekt observerte vi en mangel på forskning relatert til pålitelighet og validitet i sammenheng med vurdering etter implementeringen av LK20-LK20S. Den seneste forskningen vi har funnet, utført av Sandvik og Buland i 2014, avdekket funn som antydte utfordringer knyttet til påliteligheten av vurderingspraksis i den norske skolen. Disse funnene avslørte at gjennomføringen av disse praksisene var inkonsekvent (FIVIS, 2014). Våre egne funn indikerer at det er fortsatt variasjon i vurderingspraksis, spesielt når det gjelder elever som opplever ufrivillig fravær. Manglende forskning som tar opp denne spesifikke konteksten understreker et betydelig gap som bør undersøkes nærmere i fremtidige studier.

Fremtidig forskning kan også ha som mål å undersøke konsekvensene av variasjonene i vurderingspraksis og de påfølgende implikasjoner for elevrettferdighet. Dette kan inkludere en analyse av hvordan slike variasjoner påvirker skolens evne til å tilby en adekvat utdanning som ruste elever til å møte de nåværende og fremtidige utfordringene.

En mulig retning for fremtidig forskning er å belyse alternative vurderingsmetoder som effektivt håndterer utfordringene knyttet til å vurdere kompetansen til elever med fravær, samtidig som de innfrir kravene til kompetansebegrepet slik det skal tolkes i henhold til LK20-LK20S.

Å inkludere perspektiver fra flere interessenter, inkludert elever, foreldre og et bredt spekter i beslutningstakere, kan også berike fremtidig forskning. Forskjellige synspunkter kan gi innsikt i ulike aspekter av kompetanse og ufrivillig skolefravær og bidra til en mer helhetlig tilnærming til pålitelig og valid vurderingspraksis.

Sammenlignende studier på tvers av ulike skoler eller skoler fra forskjellige regioner kan utforske likheter og variasjoner i vurderingspraksis og kompetanseforståelse. Dette kan gi innsikt i innvirkningen av kulturelle, strukturelle eller kontekstuelle faktorer på vurderingspraksis.

Forskning med varierte metoder som kombinerer kvantitative og kvalitative forskningsmetoder, kan gi en mer helhetlig forståelse av utfordringer og muligheter knyttet til vurdering av elever

med ufrivillig fravær. Dette vil utfylle kvalitative data som fanger nyanserte opplevelser og perspektiver med kvantitative data for statistiske innsikter.

Analyse av politikk og forskrifter knyttet til vurdering og kompetanse i sammenheng med ufrivillig fravær kan også gi verdifulle innsikt i utdanningsstyringens rolle i å forme vurderingsprosesser.

Det kan være fruktbart med langsiktig forskning som følger utviklingen til elever med ufrivillig fravær over tid. Denne typen forskning kan bidra til å evaluere langsiktige resultater av ulike vurderingsmetoder og kan gi innsikt i effektiviteten av tiltak og støttesystemer.

## 8 Bibliografi

Aas, Marit (2013). *Ledelse av skoleutvikling. Kap. 3: Aktivitetsteori som forståelsesramme*. Oslo: Universitetsforlaget

Aas, Marit. (2020). *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Andersen, S. S. (2013). *Casestudier Forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. utg. 2. Bergen: Fagbokforlaget

Berg I, Nichols K, and Pritchard C. (1969). *School phobia "Its classification and relationship to dependency*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 10(2):123–141. Great Britain: Pergamon Press Vol 10  
<https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/j.1469-7610.1969.tb02074.x>

Bernstein, G. and King, N. J., and (2001). *School Refusal in Children and Adolescents: A Review of the Past 10 Years*. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry 40 (2): 197–205  
<https://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00014>

Brinkmann, S. og Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Brinkmann, S. og Tanggaard, L (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal.

Buland, T. O. og Sandvik L. V. (2014) *Vurdering i skolen*. Utviklings av kompetanse og felleskap. Trondheim. Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS).  
<https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/fivis-sluttrapport-desember-2014.pdf>

Dalen, Monica (2011). *Intervju som forskningsmetode-En kvalitativ tilnærming*. 2utg. Universitetsforlaget: Oslo

Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). *Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges*. Educational Research Review 5, side 1 – 24.

Engeström, Y. (2001) *Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization*. Journal of Education and Work Published online: 03 Aug 2010.  
<https://doi.org/10.1080/13639080020028747>

Flyvbjerg, Bent. (2006) *Five Misunderstandings About Case-Study Research*. (S. 220) Denmark: Aalborg University <https://journals-sagepubcom.ezproxy.uio.no/doi/epdf/10.1177/1077800405284363>

Fjørtoft, H. og Sandvik, L. V. (2016). *Vurderingskompetanse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Grønmo, Sigmund. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. 2 utg. Bergen: Fagbokforlaget

Havik, T og Ingul (2021). *How to understand School refusal*. Volume 6. Sec. Educational Psychology  
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.715177>

Havik, T., Bru, E., and Ertesvåg, S. K. (2014). *Parental perspectives of the role of school factors in school refusal*. *Emotional Behav. Difficulties* 19 (2), 131–153.  
doi:10.1080/13632752.2013.816199  
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.715177/full#B29>

Havik, T. (2015). *School non-attendance. A study of the role of school factors in school refusal*. Norway: Doctoral thesis, University of Stavanger

Helstad, K. og Mausestaden, S. (2022). *Skoleutvikling i forskning, politikk og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Holterman, S. (2020). *Tror på en bedre hverdag for hjemme barna*. Utdanningsnytt.  
<https://www.utdanningsnytt.no/hjemmebarna-hjemmeskole-hjemmeundervisning/tror-pa-en-bedre-hverdag-for-hjemmebarna/243113>

Ingul, J. M. og Havik, T. (2022). *Tidligere intervensjon ved skolevegring*. Utdanningsforskning.no <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/tidlig-intervensjon-ved-skolevegring/>

Jacobsen, D.I og Thorsvik, J. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer*. 5 utg. Oslo: Fagbokforlaget

Christopher A Kearney og Anne Marie Albano (2007). *When children refuse School. A cognitive-behavioral therapy approach, parent workbook*. Oxford University Press

Cohen, L., Manion, L. and Morrison K. (2018). *Research Methods in Education*. New York: Routledge

Opplæringsloven. (2020). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (opplæringslova). ([LOV-2022-06-17-68](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2022-06-17-68) fra 01.01.2023). Lovdata  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Eri, T. S. og Aas, M. (2020). *Aktivitetsteori som tankeredskap i aksjonsforskning. Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike*. Vol.2. Cappelen Damm Akademisk: Oslo

March, J. G. (1997). *Understanding how decisions happen in organizations*. (Organizational decision making) kap. 10, 9-32. Cambridge University Press: USA 06 August 2010  
Organizational Decision Making, 1996, p.9-32.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511584169.004>

Amundsen, Kielland og Møller. (2022). *School refusal and school-related differences among students with and without diagnoses*. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk. Volume 8. pp. 34-48  
<https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntp/article/view/3514/6244>

- Møller, Jorunn (1996). *Lære å lede-dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Møller, Jorunn (2022). *Skoleutvikling i et lederperspektiv- Spenning, strategier og dilemmaer*.
- Mausestaden og Helstad (2022) Skoleutvikling i forskning, politikk og praksis (s. 74-90). oslo: Cappelen Akademiske
- NOU 2003:16 (2003). *I første rekke-Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. En utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015:8. (2015) *Fremtidens skole- Fornyelse av fag og kompetanser*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- NTNU skole og Lærerforskning (2012). *En gavepakning til ungdomstrinnet? En undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i piloten 2012/2013/*.  
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/rapport-pilot-sku.pdf>
- Postholm, May Britt (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2 utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Regjeringen (2017). *Overordnede del-verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del-verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Sannino, A., Daniels, H. & Gutiérrez, K. (2009). *Learning and Expanding with Activity Theory. From the systematic to the relational: Relational agency and Activity*. New York. USA: Cambridge University Press.  
<https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1017/CBO9780511809989>
- St. meld. 20 (2012-2013). *På rett vei*. Kvalitet og mangfold i fellesskolen.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- St. meld. Nr. 030 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J. W. Cappelens forlag AS
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 5 utg. Fagbokforlaget: Bergen



Utdanningsdirektoratet. (2020) *Kompetansebegrepet*. Fastsatt som forskrift. Læreverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-kompetansebegrepet/>

Utdanningsdirektoratet (2019). *Dybdelæring*. Fastsatt som forskrift. Læreverket for kunnskapsløftet 2020 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Vurderingspraksis*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## Vedlegg 1

# Forespørsel om deltakelse i mastergradsprosjekt

### «Hvordan kan mellomledere legge til rette for en gyldig og pålitelig vurdering av kompetanse til elever som har ufrivillig fravær»

Dette er en forespørsel om deltakelse i masteroppgave prosjektet hvor formålet er å belyse «Hvordan mellomledere kan legge til rette for en gyldig og pålitelig vurdering av kompetanse til elever som har ufrivillig fravær i lys av KL20/KL20S». Vi vil med dette be om ditt samtykke om å delta forskningsprosjekt, og vil i den forbindelse gi deg litt informasjon om hva prosjektet og en eventuell deltakelse går ut på

#### **Formål**

Prosjektet gjennomføres som masterstudenter av Laura Ryan og Annette Antonsen, som tar mastergrad i Utdanningsledelse ved UIO. Forventes sluttdato for prosjektet er 1. November 2023

I forbindelse med prosjektet skal det gjennomføres enkelt intervjuer med ansatte i videregående skole som har kjennskap til eller vært involvert i prosesser rundt vurdering av elever med ufrivillig fravær. I intervjuet vil vi spørre om ting som har med ditt arbeid å gjøre som skoleleder. Ingen personlige spørsmål vil bli stilt. Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste har godkjent gjennomføringen av prøveintervjuet som en del av kurset UTLED 4090.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Personer som intervjues blir valgt ut av studenter. Begrunnelsen er at den stilling du har er interessant i forbindelse med masterprogrammet i utdanningsledelse. Grunnen til at vi spør deg er at vi bruker vårt kontaktnett for å finne informanter.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Metoden er intervju som blir tatt opp med medbrakt diktafon mobilapp der lydopptaket vil skje på smarttelefon. Opptakene blir så sendt til en ekstern enhet. Opptaket blir umiddelbart kryptert på telefonen, og man kan av sikkerhetsmessige årsaker ikke lytte til opptak i mobilappen. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir spurt av meg i en ramme som kalles prøveintervju. Det vil ta deg ca. 45- 60 minutter.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som har tilgang, er Laura Ryan og Annette Antonsen. Det kan hende at vi diskuterer transkripsjonen av intervjuet med en veileder eller den som underviser på kurset UTLED 4090. I så fall er det materialet som vises fram fullt ut anonymisert. Det kan også hende at enkelte utsagn fra intervjuet (som er fullt ut anonymisert) blir diskutert i undervisningen. Videre vil analysen av intervjuet inngå i en masteroppgave med omfang på ca. 80-100 s. Anonymisering og trygg oppbevaring vil sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene.

### **Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?**

Kurset UTLED 4090 avsluttes ved 1. November 2023. Transkripsjonen av intervjuet vil da bli slettet. Du vil ikke kunne identifiseres i transkripsjonen av datamaterialet. På oppdrag fra Heide M. Kleveland ved Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Laura Ryan tlf.: 93085922

Annette Antonsen tlf.: 90270606

Skulle du ha ytterligere spørsmål, kan Heidi M. Kleveland kontaktes via epost

[h.m.kleveland@ils.uio.no](mailto:h.m.kleveland@ils.uio.no) eller tlf. 4741221640

UiOs personvernombud er Maren Magnus Voll m.m.voll@admin.uio.no · NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Heide M. Kleveland: NN

Prosjektansvarlige: Laura Ryan og Annette Antonsen

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan kan mellomledere legge til rette for en gyldig og pålitelig vurdering av kompetanse til elever som har ufrivillig fravær» og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

å delta i intervju

at mine personopplysninger lagres til etter prosjektslutt, til 1.1.2023

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 1.11 2023

-----  
Signert av prosjektdeltaker, dato

## Vedlegg 2

### Intervjuguide Masteroppgave Annette og Laura våren 2023

Forskningsspørsmål	Kategori	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
1.Hvordan fortolker lærere, rådgivere og mellomledere kompetansebegrepet, og er den tilstrekkelig fleksibel til å inkludere elever med ufrivillig fravær?	Kartlegging av informanten	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Har du lyst til å presentere deg seg kort, fortell om stillingen din og hva du jobbe med til daglig.</li> <li>2. Hvilken erfaring har du i skolen</li> <li>3. Hva er din stilling ved din nåværende skole?</li> <li>4. Kan du fortelle meg litt om pliktene dine?</li> <li>5. Kan du fortelle meg litt om størrelsen på skolen din og hvordan mellomledelsen er organisert</li> </ol>	
	Kartlegging av forståelse av Kompetansebegrepet	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvordan fortolker du kompetansebegrepet</li> <li>2. Hva er grunnlaget for den forståelsen?</li> <li>3. Skolen din har måttet gjøre pedagogiske tilpasninger i henhold til læreplanreformen KL20/ KL20. Har din forståelse av hva begrepet kompetanse omfatter også endret seg i lys av krav skissert i læreplanreformen? I så fall hvordan og hvorfor?</li> </ol>	

2.Hvordan definerer skoleledelsen/skolen ufrivilligfravær		<p>4. Deler lærere/ rådgiver/ mellomledere en felles forståelse av hva kompetanse omfatter? I så fall hvordan har dere klart å komme fram til en felles forståelse</p> <p>5. Deler lærere/ rådgiver/ mellomledere en felles forståelse av hva kompetanse omfatter med lærere/rådgiver/ mellomledelse?</p> <p>6. Hvordan har dere klart å kartlegge en felles forståelse?</p>	
	Kartlegging av forståelse av ufrivillig fravær begrepet	<p>1. Hvordan vil du definere ufrivillig fravær Hvordan vil du beskrive skolevegring med dine egne ord?</p> <p>2. Vil du si at personalet på skolen din deler en felles forståelse av skolevegring?</p> <p>3. På hvilke arenaer diskuteres temaet skolevegring? På personalmøter, avdelingsmøter eller bare blant ansatte som kjemper med saken på et gitt tidspunkt?</p> <p>4. Hva er det vanlige fokuset når skolevegring diskuteres? Og hva er hovedhensikten?</p>	Hvordan påvirker ufrivillig skolefravær utøvelse av praktiserer vurdering for å skaffe pålitelig og valid kompetanse
	Kartlegging av dilemmaer knyttet til å	1. Har skolen opplevd å få gjennom en elev	

<p>3.Hvilke dilemmaer står skolen overfor når det gjelder å vurdere kompetansen til elever som har ufrivillig fravær?</p>	<p>vurdere kompetansen til elever med ufrivillig fravær</p>	<p>med ufrivillig skole fravær?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Har du opplevd dilemmaer i forbindelse med skolevegring og vurdering av elevens kompetanse på en valid og pålitelig måte? Kan du snakke om noen av disse dilemmaene?</li> <li>3. I hvilken grad føler du skolevegring påvirker vurderingen av elevens kompetanse?</li> <li>4. Hvor fleksibel er kompetansebegrepet forstått i lyst av KI20/KI20S til å inkludere elever med ufrivillig fravær?</li> <li>5. Er det samme oppfatningen gjenspeilet av lærere/rådgivere mellomledelsen? Hvis ja, hvordan vet du det</li> </ol>	<p>Hvis ja, hvordan vet du at du har sikret at læreren har sikret kompetansen på en valid og pålitelig måte?</p> <p>Hvis nei, hva var det som stod i veien for en valid og pålitelig vurdering av kompetansen</p> <p>Hvordan opplever du at dette er i tråd med kompetanse sett i lys av KL20/KL20S?</p>
<p>4.Hvordan kan skoleledelsen støtte lærere i beslutningsarbeidet med å vurdere kompetansen til elever med ufrivillig fravær</p>	<p>Kartlegging av tiltak som støtter lærere i beslutningsarbeidet</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvilke tiltak settes vanligvis inn i situasjoner med ufrivillig fravær av elever?</li> <li>2. Basert på din erfaring hvordan er lærere som står overfor slike dilemmaer fulgt opp?</li> <li>3. Opplever du at disse tiltakene er til støtte for lærer i beslutningsarbeidet?</li> </ol>	<p>Negative/positive erfaringer i forbindelse med dette</p> <p>Hvordan vet du det? Har du sjekket validiteten og påliteligheten?</p>

		4. Har du noen tanker om hvordan mellomledelsen kan støtte beslutningsarbeidet på en systematisk måte	

## Vedlegg 3

### Koding

Kategori	Mellomledere A1	Lærer A2	Rådgiver A3
<b>Kompetansebegrepet</b>			
<b>Kompetanseforståelse i lys av LK20</b>			
<b>Ufrivillig skolefravær</b>			
<b>Felles forståelse av skolevegring?</b>			
<b>Fokuset når skolevegring diskuteres?</b>			
<b>Vurdering av elever med ufrivillig skolefravær</b>			
<b>Vurderingsdilemmaer</b>			
<b>Valid og troverdig vurdering</b>			
<b>Felles oppfatning av kompetansebegrepet i LK20?</b>			
<b>Tiltak som støtter lærere i beslutningsarbeidet</b>			



<p>Oppfølging av lærere i vurderingsdilemmaer</p> <p>Systematisk beslutningsarbeid</p>			
--	--	--	--