

Bekymringsfullt skolefravær

Hvordan møter skolen utfordringer knyttet til bekymringsfullt skolefravær?

Eivind Steinsvik og Monica G Ruud

UTLED4090

30 stp

UIO

Universitetet i Oslo

25.10.2023



Sammendrag

Bekymringsfullt skolefravær er en utfordring som påvirker barn og unge i Norge i alle aldre. Når elever daglig går glipp av skoletimer uten gyldig grunn, kan det på sikt få alvorlige konsekvenser for elevens læring og utvikling, sosiale ferdigheter og fremtid. Studien retter oppmerksomheten mot dagens ledere i skolen, og formålet med studien er å utvikle ny kunnskap om hvordan ledelsen kan imøtekomme utfordringer skolen står ovenfor. Vår problemstilling er «*Hvordan møter skolen utfordringer knyttet til bekymringsfullt skolefravær?*» For å kunne besvare studiens hovedproblemstilling utforsker oppgaven hvordan intervjuobjektet forstår begrepet bekymringsfullt skolefravær og hvilke rutiner skolen har. Vi ser også på hvordan kunnskapsarbeidet med bekymringsfullt skolefravær blir jobbet med i profesjonsfellesskapet og hvilken betydning ledelsen har i dette arbeidet.

Undersøkelsen er gjennomført som en case på to skoler. Datagrunnlaget i studien bygger på det kvalitative intervjuet, og vi har intervjuet tre personer på hver skole. En rektor, en lærer og en sosiallærer/rådgiver. Sentrale begreper som har vært viktig å belyse i studien er «*bekymringsfullt skolefravær og distribuert ledelse*». Dette har dannet utgangspunkt for den teoretiske inngangsporten i denne masteroppgaven. Det teoretiske bidrag og rammene som står sentralt i analysen og drøftingen er hentet fra forskningen til Trude Havik, Jo Magne Ingul, Vivian Robinson, Kenneth Leithwood og Peter Gronn. Oppgaven bygger også på tidligere arbeidskrav i masterstudiet.¹

Funn i studien viste noen utfordringer vi hadde ventet oss på forhånd. Dette dreier seg om betydningen av definisjonen av bekymringsfullt skolefravær. Hvilken betydning det får for skolen, når det ikke er en felles forståelse og en godt nok innarbeidet rutine for håndtering av fenomenet. Dette er en utfordring vi kjenner oss igjen i fra egen skolehverdag som ledere. Det samme kan vi si om arbeidet med skolenærvær. Begge skolene vi har intervjuet arbeider godt med inkludering, relasjoner og er tett på, som er gode faktorer for å oppnå skolenærvær.

Funnene som var mer overraskende var spriket mellom forståelsen for rutinen. På skolene er det utarbeidet en veileder som er en rutine i arbeidet med skolefravær. Funnene tyder på uklare retningslinjer og usikkerhet i personalet rundt arbeidet med rutine og ansvarsområder. Det samme spriket ser vi personalets handlingskompetanse rundt bekymringsfullt

¹ UTLED4301, UTLED4302 og UTLED4303

skolefravær. Her handler det om å skape lik forståelse for definisjonen, tydelige læringsmål, støttet av organisasjonsrutiner og arbeid med hvordan man håndterer og er i forkant av fenomenet. Funnene som omhandler ledelse, viser en ledermodell som bidrar til at ledelsen blir «tett-på» kjernevirksomheten i organisasjonen og begge rektorene har et distribuert lederperspektiv. Samtidig er det utfordringer i tillitsspørsmålet på hvor ansvaret ligger. Det skaper usikkerhet og uklare retningslinjer på om det blir et individuelt eller et kollektivt ansvar når de arbeider med bekymringsfullt skolefravær.

Konklusjonen har vært at skolene sammen med kommunen må fatte en enighet om rutine og definisjon rundt bekymringsfullt skolefravær for å oppnå en helhetlig og felles forståelse. Det antas at fenomenet vokser i samfunnet, og skolen må sette problematikken på dagsordenen. Gjennom vår studie ser vi at skolene gjør et godt arbeid rundt fenomenet. Det handler rett og slett om å sørge for gode rutiner og strukturer, og samtidig sette av tid og heve handlingskompetansen blant de ansatte.

Forord

Et masterstudium ved siden av jobb og familieliv har vært krevende, men svært lærerikt og interessant. Det har vært et privilegium som jeg opplever har beriket på begge fronter. Selv om det til tider har vært strevsomt.

I valg av tema til masteroppgaven har vi valgt noe som har opptatt oss og flere skoleledere; Ansvarliggjøring og økt fokus på Bekymringsfullt skolefravær er viktig i dagens samfunn da mange barn og unge sliter. Ansvarliggjøring i skolen rundt fenomenet, vil sannsynligvis prege skolelederrollen enda sterkere grad i tiden som kommer. Det har vært godt å fordype seg i et team som har engasjert oss

Jeg vil rette en takk til min gode samarbeidspartner Eivind som har lært meg mye gjennom de fire årene vi har studert sammen. Det har vært veldig lærerikt å jobbe sammen om denne oppgaven. Drøftinger og refleksjoner i fellesskap har hjulpet oss til å begrunne og kvalitetssikre analyser og tolkninger av teori og innhentet informasjon. Det har jeg satt utrolig pris på. Takk for at du ville skrive med meg

Jeg vil rette en stor takk til vår veileder Eli Ottesen for gode diskusjoner, refleksjoner og råd underveis. Takk for at du har trodd på dette prosjektet og at du vennlig har dyttet oss videre. Takk for at du har brukt så mye tid med oss og vært tilgjengelig, dette har vært et lærerikt samarbeid. En stor takk til de seks intervjuobjektene som tok seg tid til å la seg intervju, i en tid hvor de hadde mer enn nok med å håndtere i sin skolehverdag

Til slutt en stor takk til min familie og spesielt min mann Anders som har lyttet, oppmuntret og gitt meg gode råd og komplimenter for innsatts gjennom de siste fire årene. eg hadde ikke stått her i dag hvis det ikke hadde vært for deg og våre flotte gutter. En stor takk til familie, venner og kollegaer, Jeg regner med at dere nå alle er glade for at jeg leverer og dere slipper mer master prat.

Ås, 25.10.2023

Monica Garen Ruud

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Forord.....	3
Figur og tabelloversikt.....	6
Del 1	7
1: Innledning.....	7
1:1 Presentasjon av tema og avgrensning	8
1:2 Problemstilling og forskningsspørsmål	9
1:3 Oppgavens struktur	10
2 Begrepsavklaring og definisjoner	10
2:1 Bekymringsfullt skolefravær	10
2:2 Ledelse.....	11
3 Forskning på bekymringsfullt skolefravær.....	11
3:1 Forskning.....	12
3:2 Definisjon på bekymringsfullt skolefravær	14
Del 2	16
4 Teori.....	16
4:1 Perspektiver på bekymringsfullt skolefravær	16
4:1:1 Årsak	16
4:1:2 Tidlig identifisering.....	17
4:1:3 Mestring og relasjon	18
4:1:4 Skole og hjem samarbeid.....	19
4:1:5 Tiltak	20
4:2 Distribuert perspektiv på ledelse	21
4:3 Elevsentrert skoleledelse.....	24
4:3:1 Robynsons tre ferdigheter og fem dimensjoner	26
5 Metode	32
5:1 Forskningsdesign.....	33
5:2 Case	33
5:3 Intervju som metode	34
5:4 Reliabilitet og validitet.....	35
5:4:1 Reliabilitet: pålitelighet i studien.....	35
5:4:2 Validitet: studiens gyldighet	36
5:5 Populasjon/utvelgelse av intervjuobjektene	37
5:6 Presentasjon av skolene	38

5:7 Likhet og ulikhet ved skolene.....	40
5:8 Etske refleksjoner	41
Del 3	43
6 Dataanalyse	43
6:1 De fem fasene i analysearbeidet.....	43
6:2 Dataanalyse og presentasjon av funn	48
6:2:1 Forskningsspørsmål 1.....	49
6:2:2 Forskningsspørsmål 2.....	54
6:2:3 Forskningsspørsmål 3.....	58
7 Drøfting av funn	63
7:1 Bekymringsfullt skolefravær og skolens rutiner	63
7:1:1 Begrepet bekymringsfullt skolefravær	63
7:1:2 Veilederen, struktur og rutine	64
7:2 Kunnskapsarbeid i profesjonsfellesskapet	66
7:2:1 Kunnskapsarbeid i profesjonsfellesskap - individuelt eller kollektivt ansvar?	69
7: 3 Hvilken betydning har ledelse i arbeidet med bekymringsfullt skolefravær.....	69
8: Konklusjonen.....	73
8:1 Skolens rutiner	74
8:2 Kunnskapsarbeid i profesjonsfellesskapet.....	74
8:3 Rektors betydning.....	75
9: Implikasjoner	76
10: Litteraturliste	78
11: Vedlegg.....	82

Figur og tabelloversikt

Figur 1: Tiltakspyramiden i fraværarbeidet, s. 13

Figur 2: De tre lederferdighetene og de fem ledelsesdimensjonene, s. 26

Figur 3: Effektstørrelser av de fem lederdimensjonen, s. 29

Tabell 1: Informanter nøkkelinformasjon, s. 38

Tabell 2: Skoleinfo, s. 39

Tabell 3: Koding av forskningsspørsmål, s. 44

Tabell 4: Kategorisering av forskningsspørsmålene, s. 46

Del 1

1: Innledning

Bekymringsfullt skolefravær er et økende problem blant elever i alle aldre i den norske skolen (Havik, 2018). Et flertall av skoleeiere og skoleledere opplever at fraværet blant elevene har økt de senere årene. Det rapporteres også at årsakene til fraværet er mer alvorlige og komplekse enn tidligere (NIFU, 2023). Når elever daglig går glipp av skoletimer uten gyldig grunn, kan det på sikt få alvorlige konsekvenser for elevens læring, utvikling, sosiale ferdigheter og fremtid. I dagens mediebilde snakkes det mye om problematikken rundt skolefravær. Temaet som diskuteres er økningen av fravær blant elevene og hvilken konsekvens det kan få for de unge når de ikke går på skolen. Det diskuteres også hvordan dagens skole kan imøtekomme utfordringene ved bekymringsfullt skolefravær. Dette er et sammensatt problem og det kan være mange ulike årsaker til at problematikken oppstår (Ingul, 2005). Havik (2018) påpeker at når et skolefravær har vart over tid, øker kompleksiteten. «Det fordrer et godt samarbeid mellom skole og hjem og støttesystemene rundt barn, foreldre og skole» (Havik, 2018, s. 5). Det handler ikke om å fordele skyld, men å identifisere årsakene til fraværet og sette inn riktige tiltak.

Studier viser at elever med hyppig fravær har større sannsynlighet for å oppleve dårlige skoleresultater og høyere frafall på videregående skole (SSB, 2017). Høyt fravær kan påvirke det psykososiale velvære og sosiale tilpasningsevner. For å forebygge skolefravær ønsker norske myndigheter at skolene følger tiltak som tidlig identifisering og oppfølging av elever i risikozonen. For å få til skolenærvær er det viktig at skolene jobber med inkludering, mestring og klasseledelse slik at elevene opplever et godt og trygt læringsmiljø.

Mange kommuner i Norge har utviklet en veileder som har som mål å forebygge bekymringsfullt skolefravær. Veilederen inneholder en tiltakstrapp som skal sørge for at skolene arbeider systematisk og enhetlig i saker som gjelder bekymringsfullt skolefravær. Ved at skolene samarbeider tett med støttetjenester som helsesykepleier, PPT og BUP kan dette bidra til å hjelpe skolen, eleven og deres familier til å stå i utfordringer i henhold til fraværproblematikk. Samtidig mener Havik at vi mangler et nasjonalt registreringssystem for å få oversikt over elevens fravær og fraværsmønster. Hun påpeker at det fort kan bli mye synsing da det ikke finnes reelle tall på hvor stor fraværproblematikken er og at vi ikke vet hva slags fravær vi står overfor (Havik, 2018).

1:1 Presentasjon av tema og avgrensning

Noen av de vanligste årsakene til skolefravær er dårlig helse, familiære problemer, mobbing, mangel på motivasjon, mestring, skolerelatert angst, økonomiske utfordringer og dårlig tilrettelegging av undervisning (Havik, 2018, Ingul, 2021). I vår masteroppgave belyser vi hvordan skolen gjennom ledelsen møter utfordringen når det gjelder bekymringsfullt skolefravær. Som ledere ved hver vår skole opplever vi ofte saker som omhandler bekymringsfullt skolefravær ofte er svært komplekse og utfordrende. Når skolen jobber med fraværproblematikk, er en av de største utfordringene å identifisere årsakene og sette inn egnede tiltak. I Utdanningsdirektoratet sitt oppdrag «Forebygge og følge opp bekymringsfullt fravær fra skolen» (Udir, 2022, s.1), viser funnene at fravær fra skolen, kan ha faglige og sosiale konsekvenser for elevene. Det er derfor viktig at skolen både jobber forebyggende og har gode systemer for å følge opp bekymringsfullt fravær.

Videre påpeker Udir (2022) at det viktigste skolen gjør for å forebygge bekymringsfullt fravær er å jobbe med et trygt og godt skolemiljø for alle elever. Dette støttes av forskning på fagfeltet (Amundsen 2021, Havik, 2018, Ingul, 2014). Funnene viser videre at fraværproblematikken ofte har flere og sammensatte årsaker og at årsaksforklaringer kan være knyttet til forhold ved skolen, hos eleven eller familien, eller en kombinasjon av disse. Derfor mener Udir at det er viktig å sette inn tiltak så tidlig som mulig. De mener videre at det er viktig at skolene har systemer som gjør at man kan kartlegge fraværssaker. For å håndtere bekymringsfullt skolefravær er det viktig å sette inn effektive tiltak. Tiltak kan være å arbeide med inkludering, tidlig identifisering og oppfølging av elever med økt fravær. Andre tiltak kan være å arbeide med skolenærvær, samarbeid med hjemmet og adressere underliggende problemer. Det kan også være å tilrettelegge undervisningen for å engasjere elevene og få tilgang til støttetjenester som for eksempel helsepersonell.

Gjennom vår masteroppgave ønsker vi å sette søkelyset på lederperspektivet og se på hvordan ledelsen kan bidra til å forebygge utfordringer med bekymringsfullt skolefravær, dette for å avgrense fenomenet. Forventningene til rollen som leder i skolen har endret seg over tid. Det settes søkelys på hvordan skoleleder legger til rette for skolemiljø og en god læringsarena, samtidig som de skal bygge fellesskap i profesjonen og organisasjonskulturen.

Forventningene til skoleledelse understrekes i Stortingsmelding nr.19 (Meld. St 19 (2009-2010)) *Tid for læring* og Stortingsmelding nr. 22 (Meld. St 22 (2010-2011)) *Motivasjon - mestring - muligheter*, hvor skoleledelse blir omtalt som en distribuert aktivitet gjennom en organisasjon hvor alle er ansvarlig og kan utøve ledelse. Vi setter fokus på det distribuerte

ledelsesperspektivet når vi undersøker hvordan det utøves ledelse ved skolene vi har forsket på. Vi ser på hvordan kunnskapsarbeidet organiseres av skolens ledelse for å utvikle de ansattes handlingskompetanse, og ser vi på om det praktiseres distribuert ledelse gjennom å gi tillit og ansvar til de ansatte i organisasjonen.

Professor Vivian Robinsons (2015) har gjennom sin forskning på elevsentrert ledelse fremlagt fem dimensjoner på ulike typer ledelsespraksis og viser til tre helt sentrale kompetanseområder hun mener en skoleleder trenger for å kunne drive en skole. Vi ser til Robinson sine ledertanker opp imot vår problemstilling og forskningsspørsmål. Lederen har det overordnede ansvaret for at skolen har et trygt og godt læringsmiljø, og at arbeidet med skolenærvær fungerer. Selv om mye av hennes forskning tar for seg hvordan ledelsens arbeid påvirker elevresultater, mener vi at ferdighetene og dimensjonene gjør seg gjeldende opp mot ledelsesarbeid i henhold til fenomenet bekymringsfullt skolefravær.

1:2 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av forskning og teori rundt fenomenet, samt sett i lyset av dagens utfordringer med bekymringsfullt skolefravær, utarbeidet vi problemstillingen:

Problemstilling: Hvordan møter skolen utfordringer knyttet til bekymringsfullt skolefravær?

Formålet er å se på hvordan skolens ledelse møter utfordringen med bekymringsfullt skolefravær. For å besvare vår problemstilling har vi benyttet oss av case som metode, og gjennomført et kvalitativt intervju av tre deltagere på to skoler skole. Til sammen seks informanter.

Forskningsspørsmålene er:

- Forskningsspørsmål 1: Hvilke rutiner har skolen ved bekymringsfullt skolefravær?
- Forskningsspørsmål 2: Hvordan blir kunnskapsarbeidet med bekymringsfullt skolefravær jobbet med i profesjonsfellesskapet?
- Forskningsspørsmål 3: Hvilken betydning har ledelse i arbeidet med bekymringsfullt skolefravær?

1:3 Oppgavens struktur

Oppgaven er inndelt i tre deler. I del en forteller vi om bakgrunnen for oppgavens tema, definerer begrep og presenterer problemstilling og forskningsspørsmål. I del to ser vi til forskning, relevante teorier og begrunner metodebruk. I del tre presenteres datanalysen og funn samt at vi drøfter disse opp mot oppgavens problemstilling. Til slutt konkluderer vi og avslutter med implikasjoner.

2 Begrepsavklaring og definisjoner

2:1 Bekymringsfullt skolefravær

Det finnes mange begrep og definisjoner på skolefravær, og det kan være ulike årsaker til at en elev ikke er til stede i timen eller gjennom skolehverdagen (Havik, 2018). Skolene bruker ulike betegnelser på elever som ikke kommer på skolen: skulk, skolevegring, skolenekting, skolefobi og separasjons- og skoleangst for å nevne noen. Bekymringsfullt skolefravær gjelder elever som ønsker å komme på skolen, men som ikke får det til. Dette er komplekse saker og det er utfordrende for de øvrige involverte, enten det er hjemmet eller skolen (Havik, 2018).

I vår studie ønsker vi å bruke begrepet bekymringsfullt skolefravær. Bakgrunnen for denne definisjonen ligger i at fravær i skolen er komplekst, slik Havik (2018) refererer til. Når vi benytter oss av begrepet bekymringsfullt skolefravær går vi mer i dybden på fravær som omhandler elever som kan, men ikke får til skolehverdagen. Vi ønsker å trekke frem elevgruppen hvor fraværet er mer sammensatt og komplekst, og hvor man sammen med eleven og foresatte må finne årsaken til utfordringen og hvilke faktorer som kan trigge fraværet. I bekymringsfullt skolefravær kan det være individuelle årsaker, men utfordringene kan også være «sammensatte forhold hos den unge og den unges familie» (Havik, 2018, s. 5). I vår masteroppgave setter vi søkelys på bekymringsfullt skolefravær gjennom forskning og teori. Gjennom intervjuer, vår problemstilling og forskningsspørsmål blir søkelyset på hvordan ledelsen ved skolen håndterer bekymringsfullt skolefravær.

2:2 Ledelse

«En skoleleder må kunne legitimere sitt maktgrunnlag for å utøve innflytelse i organisasjonen. I tillegg til å ha et formelt mandat som leder, må man med andre ord som skoleleder bli godkjent, få oppslutning og tiltro fra dem man skal lede for å lykkes i utøvelse av ledelse (Møller & Ottesen, 2011, s. 18). Dette innebærer at en skoleleder må ha tillit fra sine ansatte og samtidig kunne legitimere sine handlinger. I vår masteroppgave legger vi vekt på en distribuert lederpraksis når vi definerer ledelse. Distribuert ledelse mener Irgens er en type ledelsespraksis som distanserer seg fra de mer instrumentelle teoriene og forståelsene av ledelse (Irgens, 2016). Vi definerer distribuert ledelse som en type ledelse som ikke er individuell, men som er inkluderende og omfatter alle medlemmer i en organisasjon. Gjennom tillit gis de ansatte muligheten til å lede innenfor de rammene skolen har satt. I vår studie betyr ledelse at man utøver innflytelse på sin organisasjon og angir retning for hvordan man skal utføre ledelse. Robinson sier at:

«så ledelse utøves, i sin natur, ikke bare av dem som har formell autoritet ovenfor andre. Man skal også lede utfra ekspertise, ideer og personlighet eller karaktertrekk, og i prinsippet er disse kildene til innflytelse åpne for alle og enhver.. Det betyr at ledelse naturlig er distribuert.» (Robinson, 2014, s .19)

Gjennom oppgaven setter vi søkelys på hvordan ledelse ved skolen utøves. Vi ser på distribuert ledelse gjennom relevant forskning og teori. Deretter ser vi dette lederperspektivet opp mot vår problemstilling som omhandler hvordan ledelsen utøver innflytelse og angir retning i arbeidet med å forebygge bekymringsfullt skolefravær.

3 Forskning på bekymringsfullt skolefravær

Mye av forskningen vi kjenner til i dag kommer hovedsakelig fra USA. Aerkjente forskere som Christopher Kearney og Wendy Silverman har gjennom sine studier forsket på ulike sider av skolefravær. De siste ti årene har i midlertidig norske forskere som Trude Havik, Jo Magne Ingul og Marie-Lisbet Amundsen forsket på tematikken. Forskningen blir da tilpasset norsk kontekst, slik at den passer bedre til våre kulturelle og samfunnsmessige forhold. Gjennom dette kapitlet skal vi se på noen av funnene til ulike forskerne. Forskning på fenomenet sammen med relevant teori danner grunnlaget for problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål.

3:1 Forskning

I Havik (Havik, 2015b) sin doktorgradsavhandling skriver hun om skolevegring i den norske skolen. Hun undersøker sammenhengen mellom skolefravær og skolevegring. I avhandlingen har hun brukt en survey-undersøkelse hvor det deltok 5465 elever fra 6. - 10.trinn. Havik har samtidig gjennomført 17 kvalitative intervjuer med foresatte til barn som opplever skolevegring på tvers av landet. I undersøkelsen legger hun vekt på to hovedområder som hun kartlegger i avhandlingen. Hovedområdene er:

1: Har relasjonen til medelever en betydning for skolefravær og er det indikasjoner på at elevens sosiale forhold til jevn gamle er viktig for å forhindre fravær.

2: Hvilken betydning har klasseledere for eleven og hvordan setter skolene søkelys på klasselederen i forhold til elevens skolefravær.

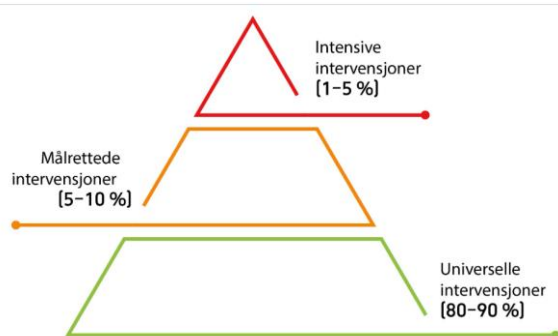
I undersøkelsen trekkes det frem to viktige funn: forholdet mellom jevnaldrende og klasseromsledelse. Det har en betydning for elever å ha relasjoner til jevnaldrende på skolen. Dette omhandler elev-elev relasjon, sosiale ferdigheter, utrygghet, støtte fra medelever og lærertilhørighet i skolen. Funnene i undersøkelsen viser at ved dårlige relasjoner vil enkelte elever møte på utfordringer, som igjen kan være en årsak til skolefravær.

Funn som omhandler klasseledelse i undersøkelsen, viser at lærerens rolle er viktig for elevene. Det at elever får støtte av sin lærer og blir sett, har en stor betydning for tilstedeværelse i skolen. Undersøkelsen viser at det er avgjørende for både det sosiale og det emosjonelle. Videre viser funn, at ved god klasseledelse forhindrer man mobbing og sosial ekskludering. Her er det en moderat risiko for skulk.

I intervju med foresatte påpeker de at det er viktig hvordan skolen organiserer seg og følger opp sine lærere. En viktig faktor for å forebygge fravær kan være lærerens fremtoning, hvordan læreren bygger tillit og relasjon i klasserommet, og hvordan læreren skaper et trygt og støttende læringsmiljø. Dette er faktorer som kan forebygge fravær og gjøre at elevene ikke vegrer seg for å gå på skolen. Et annet interessant funn blant foresatte, er at de mener at eleven som vegrer seg trenger større forutsigbarhet. Flere foresatte opplevde at de ikke ble tatt på alvor når de prøvde å kontakte skolen på et tidlig tidspunkt, og at det tok tid før skolene satte inn tiltak (Havik mfl., 2015b).

I forsker Jo Magne Ingul (2014) sin doktorgradsavhandling viser han til en sammenheng mellom skolefravær, psykiske lidelser og angst hos elever i den norske skolen i alderen 13-18 år. Avhandlingen hans består av to studier, behandling- og tverrsnittstudier. Vi velger å se på noen av punktene i tverrsnittstudiet av avhandlingen hans, da dette blir relevant for vår masteroppgave om bekymringsfullt skolefravær. Hovedmålet med tverrsnittstudien var om skolefraværet blant elever indikerte psykososial uhelse, og om man kunne knytte noen risikofaktorer til dette. Ingul ser på om angst som risikofaktor blant ungdom spilte en forskjell for høyt skolefravær, eller om det ikke var noen sammenheng. Når vi ser på funnene i undersøkelsen, viser han til at det er en tydelig signifikant mellom risikofaktorer som helseproblemer og høyt skolefravær. Funnene i studien viser at skolefraværet er sammensatt. Det relateres både til skolen og hvordan eleven har det, i henhold til trygghet, respekt og mobbing, men funnene trekker også frem at familie, hjemmesituasjon, foresattes utdanningsnivå og helse som avgjørende faktorer. Skolefraværsproblematikken er individuell og svært kompleks sammensatt. Derfor mener Ingul at det er vanskelig å sette inn tiltak på bakgrunn av kun en enkeltfaktor. Han mener det er helt avgjørende å se på helheten bak fraværsproblematikken til eleven (Ingul, 2014).

I studien som forskerne Havik og Ingul har samarbeidet om, forsker de på begynnende skolevegring hos barn og unge og om tidlig intervensjon. Her trekker de frem Kearney (2014) sin tiltaksmodell (Figur 1) i arbeidet med forebygging av skolefravær.



Figur 1: Tiltakspyramiden i fraværsarbeid.²

² Kearney, 2014, Hentet fra Bedre skole, nr 22. (2021). s. 29

Modellen gir mulighet til å velge passende tiltak basert på behov hos eleven, foresatte (hjemmet) og skolen. Havik og Ingul påpeker at:

«Mens vi i innledningen påpekte at man tradisjonelt har ventet til den unge har falt ut av skolen, før tiltak blir iverksatt, vil det å se skoleoppmøte og fravær fra skolen i lys av tiltakspyramiden innebære at en også arbeider forebyggende med fravær.» (Ingul & Havik, 2021, s. 28)

Videre mener de at skolene må jobbe mer i forkant av fraværet, og være tettere på når en elev ikke kommer på skolen uten gyldig fravær. De viser til sin egen forskning, hvor de mener skolen må være profesjonell og handle før fraværet har blitt for kompleks. Hvis man venter for lenge, blir de opprettholdende faktorene vanskeligere å finne.

3:2 Definisjon på bekymringsfullt skolefravær

For å kunne løse utfordringer knyttet til fravær er det viktig å ha en felles forståelse av hva begrepet faktisk betyr (Kearney, 2008b). En felles forståelse kan bidra til å sikre at man oppnår en helhetstenkning når vi skal hjelpe elever som sliter med fravær (Kearney, 2008b). Forskere og teoretikere bruker mange begrep når de snakker om skolefravær. I vår masteroppgave har vi valgt å bruke begrepet bekymringsfullt skolefravær når vi snakker om fravær. Fravær i skolen føres som både gyldig og ugyldig. Vi mener at begrepet bekymringsfullt skolefravær definerer bakgrunnen for fraværet på en god måte. Dette begrepet sier at fraværet er bekymringsfullt, men impliserer også at det kan være mange ulike årsaker og faktorer til at en elev har skolefravær, uavhengig av om det er gyldig eller ikke.

De fleste skoleledere rapporterer at skolene har planer eller rutiner for å imøtekomme og forebygge bekymringsfullt skolefravær (NIFU, 2023). Vår erfaring tilsier at det utarbeides veiledere rundt problematikken fravær i ulike kommuner i Norge. De vi har kjennskap til, tar utgangspunkt i en grense på ti prosent ved bekymringsfullt skolefravær. Når eleven har fått ti prosent fravær skal lærerne gripe inn, undersøke og bruke veilederne som kommunen har utarbeidet. Forskning viser at tidligere innsats vil hindre elever i å nå et høyt fravær. Skolene må også bruke mer tid på relasjoner og skape gode og trygge læringsarenaer. Fraværet er ofte kompleks, og det inneholder faktorer som både er individuelle og familiære som kan påvirke

triggere på skolen og i hjemmet (Havik, 2018). Kearney (2008b) har følgende definisjon på fraværproblematikk.

Han definerer fravær som problematisk når eleven har:

1. mer enn 25 % fravær i skoletiden i minst to uker
2. har store problemer med å delta i timen i minst to uker og med betydelige problemer for ungdommens eller familiens daglige rutiner
3. har minst ti fraværsdager i løpet av femten uker i et skoleår

(Kearney et al. 2008b, sitert i Havik, 2018, s. 18)

Når vi skal definere bekymringsfullt skolefravær ser vi til de fem kriteriene til Inguls (2020) definisjon av fravær som har likhetstrekk til definisjonen til Kearney.

- Den unge har et relativt høyt og uforklart fravær; dvs. at de ikke har en legitim grunn til å være borte fra skolen.
- Er vanlig hjemme når han/hun ikke er på skolen, foreldre vet at ungen er hjemme. Noe som skiller skolevegring fra det vi vanligvis kaller skulk.
- Den unge rapporterer emosjonelt ubehag (angst, tristhet, vondter) og viser vegring når det er snakk om å skulle gå på skolen.
- Den unge viser ikke alvorlig antisosial eller normbrytende atferd utover motstand mot å gå på skolen. Noe som skiller skolevegring fra unge mennesker med alvorlige atferdsvansker.
- Foreldre til den unge har prøvd å få den unge på skolen og ønsker at han/hun skal gå der. Denne delen av definisjonen skiller skolevegring fra de unge som må være hjemme for å hjelpe syke foreldre, eller som blir holdt hjemme av foreldre av en eller annen grunn. Fraværet må være motivert ut fra ungen

(Ingul, 2020)

Bakgrunn for valg av denne definisjonen er at vi mener skolen må komme i forkant av bekymringsfullt skolefravær og dermed satse på skolenærvær, og ikke være så opptatt av om eleven er i nærheten eller over bekymringsgrensen. Ingul (2020) sin definisjon setter ikke noen statistikk på ti prosent når du skal undersøke fraværet. Elevenes fravær bør sees i en

større helhet og man må vurdere fraværet opp mot årsaken, og ikke bare se på et tall eller en prosent. Statistikk kan gi feilinformasjon om hva fraværet gjelder. En elev kan ha høyt skolefravær i et enkelt fag, være borte faste dager, eller sporadisk. Dette forankrer vi i teori som viser at bekymringsfullt skolefravær er komplekst og hvis vi kun skal se på fravær i prosent, kan vi gå «glipp av» andre faktorer som spiller inn på fraværet til eleven. Vi må se helheten i elevfraværet for å kunne ha en mulighet til å finne faktorer som er opprettholdende for fraværet.

Del 2

4 Teori

4:1 Perspektiver på bekymringsfullt skolefravær

«Skolen betyr mye for barn og unges faglige og sosiale utvikling. I et strammere arbeidsmarked vil trolig skolen bli enda viktigere, og unge med fullført utdanning og lite skolefravær vil stille fremst i køen på arbeidsmarkedet» (Havik, 2018, s. 16). Det vil si at elever trenger å være til stede på skolen uten for mye fravær. «I Norge sitter flere tusen elever til enhver tid hjemme uten noe undervisningstilbud fordi de engster seg for å gå på skolen» (Amundsen & Lerstang, 2021, s. 17). Disse elevene har et stort ønske om å være til stede i skolehverdagen, men av ulike årsaker klarer de det ikke. Dette kan være veldig emosjonelt og vanskelig for eleven og de som står barnet nært. Det trekkes frem hvor viktig det er at barn og unge er på skolen. En ting er utdanning og arbeidsmuligheter, men en annen stor faktor er elevens sosiale og emosjonelle ubehag (Havik, 2018, Amundsen & Lerstang, 2021).

4:1:1 Årsak

«Skolefravær blir ofte definert ut fra hvor mye undervisning eller antall skoletimer en elev har mistet, eller i hvilken grad det er vanskelig for eleven å gå på skolen» (Havik, 2012, s. 18). Havik skiller mellom det hun kaller foreldremotivert og elevmotivert fravær. Hun mener at skulk og skolevegring kan være årsaker til elevmotivert fravær. Videre mener Havik at det kan være ulike årsaker til at barnet ikke går på skolen. Det kan være vanskelig for de som står på sidelinjen å skjønne hva utfordringen er, og mange barn og unge opplever å bli misforstått

eller at de er «vanskelige». Noen elever kan oppleve at man ikke blir møtt på utfordringen og at det bare er «å gå» på skolen. Havik påpeker at det er mange ulike grunner for at barn og unge blir borte fra skolen og det kan være faktorer i skolehverdagen som er vanskelig å oppdage, hendelser i familien, manglende motivasjon eller mestring, utrygghet, en hendelse på sosiale medier osv. Mange elever opplever såkalte «vondter» fordi de er stresset, sliten eller har opplevd et ubehag over lengre tid (Havik, 2018).

Skolene bør spesielt se på oppstart av skoleåret, overganger mellom klassetrinn og skolebytte. Disse faktorene er viktige å se på da de kan føre til utrygghet og kan føre til at elever vegrer seg for å gå på skolen. Havik (2018) påpeker som de andre at det er utallige grunner til skolefravær, og ved langvarig fravær blir det vanskeligere å identifisere de opprettholdende faktorene. I vår masteroppgave ønsker vi å se på hvordan skolens ledelse møter utfordringene med bekymringsfullt skolefravær. Nøkkelord blir da tidlig identifisering, ledelse, mestring, inkludering, relasjon og skole-hjem-samarbeid.

4:1:2 Tidlig identifisering

«Tidlig identifisering og intervensjon i skolen handler om oppfølging og tilpasning av undervisning og læringsmiljø for elever som av ulike årsaker er borte fra skolen, eller som er i faresonen for å unngå skolen» (Havik, 2018, s. 136). Gjennom et nasjonalt registreringssystem i Norge, ville skolene hatt en større mulighet til å sikre seg en oversikt over elevers fravær. Dette er noe som blant annet Havik etterspør og hun ber oss se til Danmark som siden 2018 har hatt et slikt system.

Videre vil en kartlegging uavhengig av fraværstype, være vesentlig for å forebygge bekymringsfullt skolefravær og jobbe med tidlig identifisering. Det er viktig å kartlegge bredt, både forhold i skolen, hos den unge, i familien og i fritiden. Kartleggingen inkluderer også hvilke venner den unge omgir seg med. «I skolen kan det for eksempel være et dårlig læringsmiljø, svake relasjoner mellom lærer og elev eller elevene imellom, uforutsigbarhet, utrygge overgangssituasjoner og svakt skole-hjem-samarbeid» (Havik, 2021, s.13). Når skolen gjør kartlegginger og ser på de ulike faktorene, vil man få en større helhet i fraværproblematikken.

I barnevernkonvensjonen artikkel 12 står det at barns stemme skal bli hørt og tatt på alvor. Det vil si at avgjørelser som skolen og voksne tar, for eksempel foresatte, alltid skal tas hensyn til hva som er best for barnet (Barnekonvensjonen, 1989). Det er viktig å ta hensyn til denne loven, når skolen kartlegger årsaker og finner opprettholdende faktorer. Barnets stemme må tas hensyn til og det er nødvendig å legge til rette for den gode samtalen med elevene. God relasjon til eleven blir avgjørende.

Havik og Ingul viser til i sin forskning at skolen må lese tegnene tidlig og at lærerne lager gode tiltak som elevene opplever nyttig. Ved å møte utfordringene til elevene på et tidligere tidspunkt, opprette tiltak både sosialt, faglig og organisatorisk vil vi kunne forebygge bedre. Det innebærer at vi får de ansatte med på laget og øker deres kompetanse og innsikt i utfordringene rundt fraværet (Ingul & Havik, 2021).

Skolene som organisasjon trenger hjelp til å bygge et «lag» rundt eleven. Dette for at skolen skal slippe å sitte alene i utfordringer med bekymringsfullt skolefravær. Ledelsen trenger kunnskap, og gjennom å utarbeide gode handlingsplaner, som Havik etterspør i dagens skole, kan vi oppnå større forutsigbarhet. Ledelsen må evne å få kunnskapen ut i profesjonsfellesskapet gjennom å motivere, støtte og veilede lærerne. De må også sørge for god klasseledelse å sette fokus på inkludering, relasjoner og trygghet i skolehverdagen til elevene.

4:1:3 Mestring og relasjon

Havik og Ingul (2021) trekker frem viktige faktorer som relasjon, klasseledelse, forutsigbarhet og preventive tiltak som kan skape endring hos en elev. I skolen må ledelsen kvalitetssikre rutiner og handlingsplaner for å kunne sikre at lærerne innehar den kompetansen de trenger. Videre påpeker forskerne at lærerne trenger å utvikle kunnskap i et profesjonsfellesskap. Jo lenger en elev er borte fra enkelttimer eller hele dager, jo flere opprettholdende faktorer påvirker elevens skolehverdag. Dette medfører at det blir vanskeligere for elevene å komme tilbake. Havik sier at «emosjonelt sårbare elever kan være usikre på sin evne til å utføre faglige oppgaver og på å utvikle relasjoner med sine jevnaldrende, og derfor prøver de å unngå skolen» (Havik, 2018, s. 68).

I forskningen til Amundsen og Lerstang trekker de frem funn som sier at «Gode relasjoner til de voksne i skolesamfunnet er viktig med tanke på motivasjon og opplevelse av tilhørighet» (Amundsen & Lerstang, 2021, s. 18). Rektorene i undersøkelsen viser til at mangelen på

ressurser og skolens rammebetingelser gjør det vanskelig å ivareta de sårbare elevene. Vi som skoleledere kjenner oss godt igjen og sikkert flere med oss. Rammebetingelsene er utfordrerne og kan stå i veien for at skolen ikke har kapasitet til å ivareta barn og unge som står i en vanskelig situasjon. I Havik (2015b) sin doktoravhandling kommer det frem hvor viktig det er hvordan skolen organiserer seg og følger opp lærerne sine, spesielt i henhold til klasseledelse. Foresatte i denne undersøkelsen påpekte hvor viktig lærerens fremtoning var for betydningen av hvordan man bygde tillit, og skapte et støttende læringsmiljø og et trygt klassemiljø for elevene. Ved at skolene legger til rette for et støttende læringsmiljø øker sannsynligheten for at elever som er usikre på å utføre faglige oppgaver føler seg trygge, opplever mestring og skaper gode relasjoner til lærere og medelever.

Den siste viktige faktoren i relasjonsbyggingen er elev-elev-relasjonen. «Ifølge tilknytningsteori vil en varm og støttende relasjon mellom læreren og eleven gjøre det mulig for eleven å bruke læreren som en ressurs for å danne gode relasjoner med andre, slik som med venner» (Havik, 2018, s. 120). Lærerens rolle kan virke positivt på klassemiljøet, både gjennom kommunikasjon, støttende samtaler og veiledning. Dette kan bygge gode læringsmiljøer som igjen påvirker elev-elev-relasjonen. Sosiale relasjoner kan være vanskelig å opprettholde når man har mye fravær og enkelte elever trenger hjelp fra skolen og hjemmet. Skolen er en sosial arena og gode relasjoner til medelever er viktig. For klasselederen kan det være enklere å veilede og hjelpe til med sosiale ferdigheter i en time, enn i et friminutt. Havik (2018) anbefaler skolen å se etter mulige arenaer og aktiviteter avhengig av elevens alder, hvor elever med bekymringsfullt skolefravær kan være uten at det føles som en slags tvang og man kan få tid til å bygge relasjoner over tid.

4:1:4 Skole og hjem samarbeid

Ingul og Havik viser i artikkelen «Tidlig intervensjon ved skolevegring» at en trygg og forutsigbar skole handler om foreldrenes opplevelse av samarbeidet med skolen. Vår erfaring tilsier at måten foreldre snakker om skolen på, i stor grad påvirker den unges opplevelse av skolen. «Skolen og fraværsteamet må derfor arbeide for at man blir enige med foreldrene om mål og tiltak» (Ingul & Havik, 2021, s. 31). For skolens ledelse er det viktig at lærerne har god kompetanse på hvordan man utfører skole-hjem-samarbeid. Havik påpeker at det er viktig at skolen er «den profesjonelle part, som lytter til foreldrene og skaper en god dialog, tillit og gode relasjoner» (Havik, 2012, s. 14). Bekymringsfullt skolefravær er sammensatt og enkelte

foresatte opplever en skam rundt fraværet til sitt barn. Skolens rolle blir å involvere alle parter, ha klare roller og veiledning og gode oppnåelige tiltak.

«En mor utalte i et intervju: Det er foreldrene som må gjøre jobben, men de trenger hjelp fra fagfolk: støtte og råd og noen å ringe når en er helt pumpa etter å ha pressa barnet sitt på skolen. Hvem skal hjelpe foreldrene? Et tiltak er å oppmuntre foreldre til å mobilisere eget nettverk dersom de gir uttrykk for manglende mestring eller usikkerhet i oppgaven» (Havik, 2012, s. 14).

Forskning viser at fravær på skolen er sammensatt og kan være veldig kompleks. Det er viktig at skolen forebygger, bygger tillit hos foresatte gjennom foreldremøter, utviklingssamtaler, telefonsamtaler osv. At skolen kommuniserer med hjemmet om noe oppstår. Det er alltid lettere å bygge relasjon med hjemmet i fredstid (Havik, 2018).

4:1:5 Tiltak

Et godt tiltak for skolene ville være å få opp et nasjonalt registreringssystem for å kunne sikre god oversikt over elevenes fravær. Havik (2018) påpeker at dette vil hjelpe skolene å oppdage utfordringer rundt en elevs fraværproblematikk, og kunne se en større helhet i fraværshistorikken. Et annet tiltak som er under utprøving, er å etablere et fraværsteam som skal hjelpe skolene. Havik og Ingul (2022) jobber sammen i et forskningsprosjekt gjennom NTNU, sammen med forskere fra Rogaland og Trøndelag. To skoler i Rogaland og Trøndelag er plukket ut som pilotskoler, hvor de skal prøve ut et «etablere fraværsteam». Tanken bak forskningsprosjektet er å sette sammen et team på skolen som jobber mot fraværssaker, og teamet består av skolens ledelse, lærere, sosiallærer, miljøterapeut, helsesykepleier og PPT. Forskjellen på dette teamet og dagens ressursteam på skolene er at de kun skal jobbe forebyggende opp mot fravær, og sikre tiltak for å oppnå skolenærvær (Læringsmiljøsentret, 2022). Det vil si at skolen har et eget team som kan komme inn å bistå i aktuelle saker. Hensikten er å lette arbeidet i det daglige da det kan være utfordrende for skolen og enkeltindividet å stå i fraværssaker alene.

I rapporten Utdanningsdirektoratet har utarbeidet som heter «Forebygge og følge opp bekymringsfullt fravær fra skolen» ønsker de at skolen skal jobbe med forebygging og de har fått i oppdrag å se på hvordan man kan bedre kunnskapen om skolefravær. De mener at

«Fravær fra skolen kan ha faglige og sosiale konsekvenser for elevene. Det er derfor viktig at skolen både jobber forebyggende og har gode systemer for å følge opp bekymringsfullt fravær. Det viktigste skolen gjør for å forebygge bekymringsfullt fravær er å jobbe med et trygt og godt skolemiljø for alle elever.» (Udir, 2022)

Videre påpeker de at dette skal være skolens grunnpilar i arbeidet med skolenærvær noe som støttes av både Havik, Ingul og Amundsen i arbeidet med bekymringsfullt skolefravær. Både Udir og forskerne på bekymringsfullt skolefravær mener at alle skolene må legge til rette for:

- positiv relasjon med lærer
- faglig og sosial støtte
- trygt og godt skolemiljø
- elevmedvirkning

Det er først når disse punktene er etablert i profesjonsfelleskapet at skolene kan klare å forebygge og jobbe kontinuerlig med nærværet. Det er derfor viktig at skolens ledelse legger til rette for å øke lærernes handlingskompetanse, og ikke minst setter av tid til å jobbe med disse punktene (Udir, 2022).

4:2 Distribuert perspektiv på ledelse

Det har vært en endring fra den heroiske lederen som satte mål og viste vei, til en forståelse av at ledelse er noe som kan utøves på mange forskjellige nivåer og av ulike personer gjennom ulike oppgaver og aktiviteter (Dahl og Irgens, 2023). Dette understrekes i Stortingsmelding nr. 19 (2009-2010) *Tid for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2010, kap. 2.2.1) og nr. 22 (2010-2011) *Motivasjon - mestring – muligheter* (Kunnskapsdepartementet, 2011, kap. 10.1). Her blir skoleledelse omtalt som en distribuert aktivitet gjennom en organisasjon hvor alle er ansvarlig og kan utøve ledelse. Det beskrives en "tilretteleggingsrolle" hvor rektor skal være lyttende og skape et involverende lederskap i samspill med sine ansatte (Aas & Paulsen, 2017).

Distribuert ledelse er en type ledelsespraksis som distanserer seg fra de mer instrumentelle teoriene og forståelsene av ledelse. Denne typen ledelse er i hovedsak relasjonell og

understreker ledelse som en distribuert praksis som blir skapt av aktivitetene til mennesker som samhandler. Ledelse blir da ikke forstått som noe individuelt, men noe alle medlemmer i en organisasjon kan utøve gjennom sine aktiviteter rundt kjernevirksomhetene i en organisasjon (Irgens, 2016). Gjennom vår problemstilling og de tre forskningsspørsmålene undersøker vi hvordan skolens ledelse jobber med bekymringsfullt skolefravær og hva de gjør for å jobbe med skolenærværet.

Det argumenteres for at distribuert lederpraksis passer godt til relativt komplekse oppgaver. Dette begrunnes med at den kollektive kapasiteten til organisasjonen overgår kapasiteten til organisasjonsmedlemmene (Leithwood m.fl., 2007). I skolen kan det argumenteres for at denne type ledelse kan være hensiktsmessig siden det er mange komplekse oppgaver som skal utføres i skoleorganisasjonen (Gronn, 2003, Bolden, 2011). I tillegg har rektor over tid akkumulert så mange oppgaver at det er utfordrende å ha en slik omfattende rolle (Aas & Paulsen (red.), 2017).

Det er også mange ulike funksjoner og roller som skolens ansatte kan inneha, og ofte har disse en gjensidig avhengighet til hverandre som krever samarbeid (Gronn, 2003, Paulsen, 2021). En kontaktlærer står i førstelinjen i møte med bekymringsfullt skolefravær og trenger derfor både kapasitet og kompetanse innenfor området. Det er derfor viktig at flere involveres i beslutningsprosesser. Da må det bygges kapasitet og kompetanse i personalet. Dette må gjøres for at lærerne skal inneha kunnskap for å imøtekomme problematikken og vil da evne å ta ansvar i denne formen for praktisk ledelse (Paulsen, 2021). Dette henger sammen med økt ansvarliggjøring for resultatet i skolen og distribuert ledelse blir da et virkemiddel for å få til dette (Aas & Paulsen, 2017).

Sett i lys av vår undersøkelse på skolers utfordring med bekymringsfullt skolefravær kan et teoretisk rammeverk som tar utgangspunkt i distribuert ledelse brukes til å analysere kunnskapsarbeidet. Vi kan se på hvordan kunnskapsarbeidet ledes, om rutine og handlingskompetansen er tilstrekkelig, og undersøke om ledelsespraksisen er distribuert og i hvilken grad. Det er interessant å se om rektor involverer lærerne i pedagogiske lederoppgaver og samtidig leder skolen i tråd med sin formelle lederposisjon. At rektor involverer lærerne i dette arbeidet handler om en aktiv søken etter lærernes ekspertise, ideer og innsikt for å forbedre skolen. En studie av 24 velpresterende skoler i USA viser at denne

tilnærmingen til ledelse økte lærernes forpliktelse til å yte ekstra og samtidig reduserte rektors sannsynlighet for utbrenthet (Paulsen, 2021).

Det argumenteres for at det er behov for en praksis som har en mer distribuert forståelse av ledelse (Irgens, 2016). Tanken om inkludering og involvering av uformelle ledere, i denne sammenhengen, lærere og miljøterapeuter/sosiallærere er en effektiv praksistilnærming (Paulsen, 2021). I rapporten til «Ekspertgruppa for skolebidrag» (2021) påpeker de at skoler som lykkes best når gjelder å løfte kvaliteten på elevenes opplæring, kjennetegnes av godt samarbeid, medvirkning og at lærerne er driverne eller uformelle ledere av utviklingsarbeidet med støtte fra sine ledere.

Gronn (2002) beskriver to former for distribuert ledelse. Den ene har en additiv form og den andre et mer holistisk uttrykk. Den additive formen beskrives som et ukoordinert mønster av ledelse hvor mange ulike personer kan inneha lederfunksjoner, men involverer seg ikke i hverandres lederaktiviteter innad i organisasjonen. Den holistiske formen bærer preg av et mer koordinert mønster, og legger vekt på at det er mye gjensidig avhengighet mellom de som utøver ledelse og deres aktiviteter. Det holistiske perspektivet av distribuert ledelse fremstår i tre ulike former eller underdimensjoner. Dette er *spontant samarbeid, intuitive arbeidsrelasjoner og institusjonalisert praksis* (Leithwood m.fl., 2007, s. 39-40). Disse tre handlingsmønstrene som Gronn (2002) definerer som “concertive actions” representerer en trinnvis institusjonaliseringsprosess. I hvert trinn er det ulike former for samhandling og samarbeid mellom deltakerne (Gronn, 2002).

Spontant samarbeid er det som skjer når individer fra ulike organisatoriske nivåer med ulike kompetanser går sammen for å løse en oppgave eller et problem, for så at gruppen blir oppløst. Samarbeidet blir dermed ikke varig. Samtidig kan slike problemløsningsprosesser skape muligheter til at det blir et mer fast samarbeid mellom deltakerne. Deltakerne kan se på det spontane samarbeidet som fruktbart og deretter ta første steg mot videre samarbeid. *Intuitive arbeidsrelasjoner* er når to eller flere medlemmer av organisasjonen utvikler tillitsfulle relasjoner til hverandre over tid. En vesentlig faktor er tillit mellom deltakerne som skaper en opplevelse av at de stoler på hverandre. Gjennom at deltakerne stoler på hverandre opererer gruppen som “a joint working unit within an implicit framework of understanding” (Gronn, 2002, s. 426). *Institusjonalisert praksis* handler om formalisering av relasjonelle samhandlingsstrukturer. Årsaken til formalisering av strukturer eller endring

av eksisterende strukturer kan være at det er misnøye med dagens design. Gjennom erfaring og læring har det oppstått et behov blant medlemmene for å etablere andre eller nye samhandlingsstrukturer. Disse kan også oppstå gjennom et tillitsbasert samarbeid som over tid blir institusjonalisert i formelle strukturer. Dette kommer til uttrykk gjennom formalisering av team, nye rutiner eller som komiteer (Gronn, 2002, Leithwood m.fl., 2007).

Fra et holistisk perspektiv på ledelse er koordinering av hvordan medlemmene i organisasjonen påvirker hverandre kritisk. Gjensidig avhengighet mellom to eller flere av organisasjonens medlemmer kan forekomme med utgangspunkt i kryssende eller komplementære kompetanser. Når roller overlapper hverandre på en koordinert måte, forekommer det en gjensidig forsterkning og mindre sannsynlighet for beslutningsfeil. Når komplementære funksjoner står i et forhold preget av gjensidig avhengighet, kan de som utøver ledelse gjøre det de kan best og på samme tid utvikle sin egen kompetanse (Leithwood m.fl., 2007).

4:3 Elevsentrert skoleledelse

Har ledelsens beslutninger og handlinger noe å si på læringen og ikke minst trivselen til elevene? Dette har Robinson skrevet om i sin bok "Elevsentrert skoleledelse" (2014). Hennes bok tar utgangspunkt i en metaanalyse bestående av 30 undersøkelser som målte hvordan ledelse påvirker elevresultater. Studien er gjennomført hovedsakelig i USA. Det er derfor viktig å huske på at det er ulike kulturelle kontekster vi står overfor, men utfordringene som blir presentert i forskningen kan vi lett kjenne igjen i Norge.

Hovedbudskapet fra forskningen handler om at elever presterer bedre i klassen når lederne setter søkelys på elevenes læring og kvaliteten på undervisningen, altså på skolens kjernevirksomhet. Dette synet på betydningen av ledelse er det mange forskere som støtter. Robinsons syn på ledelse i skoler er at den er distribuert og at ledelse i sin natur ikke bare utføres av den som har formell autoritet over andre. (Robinson, 2014).

Når vi skal undersøke hvordan skolen møter utfordringer knyttet til bekymringsfullt skolefravær kan det å se på rutiner og kunnskapsarbeidet i skolene rundt fenomenet i profesjonsfellesskapet være en tilnærming som kan gi nyttig informasjon. Videre kan dette ses opp mot betydningen av ledelse og hva denne har for implementering av rutiner og ledelse

av det nevnte kunnskapsarbeidet. Her mener vi Vivian Robinsons (2014) dimensjoner og ferdigheter kan brukes som et teoretisk perspektiv og et rammeverk for å belyse problemstillingen.

Robinsons (2014) forskning på elevsentrert skoleledelse kan bidra til å kaste lys over problemstillingen og forskningsspørsmålene da den fremhever viktigheten av ledelse. Lederen har det overordnede ansvaret for at skolen har et trygt og godt læringsmiljø, og dermed at nærværarbeidet fungerer. Selv om forskningen undersøker hvordan ledelse påvirker elevresultater, er ferdighetene og dimensjonene relevante opp mot fenomenet bekymringsfullt skolefravær.

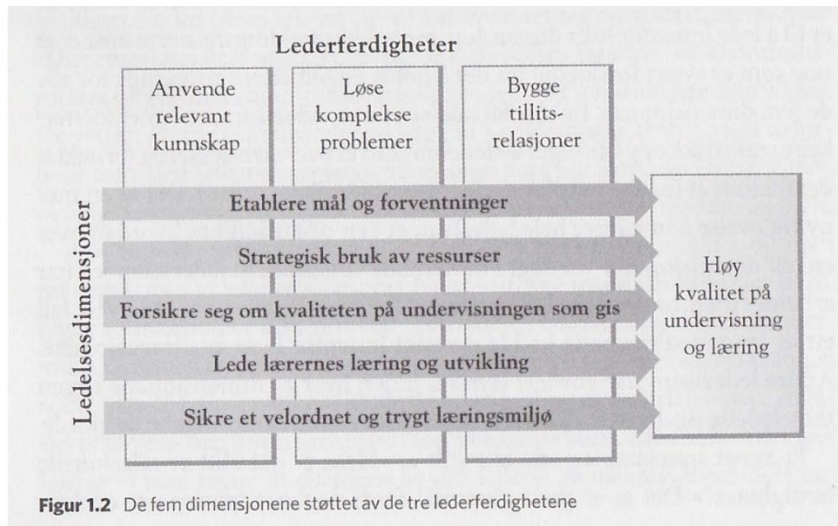
Om skolen skal forebygge bekymringsfullt skolefravær må de ha et trygt og godt skolemiljø som setter mestring, inkludering og ikke minst tilhørighet i sentrum (Udir, 2022). Dette er faktorer som elevsentrert skoleledelse har som mål å påvirke. Elever som mestrer skolen, har etter vår erfaring økt trivsel på skolen. Dette viser seg blant annet gjennom dimensjon fem som handler om lederens oppgave i å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø for både lærerne og elevene.

Dimensjon fire som handler om å lede læreres læring og utvikling vil være vesentlig i kunnskapsarbeidet opp mot fenomenet. Videre er det å etablere mål og forventninger en måte å si at noe er relativt viktigere enn noe annet. For eksempel kan en leder gjøre dette opp mot bekymringsfullt skolefravær, og på denne måten sette fenomenet på agendaen og følge dette opp i skolehverdagen.

Dimensjon to, hvor leder evner å bruke ressurser etter målene som er satt, kan også være en dimensjon som kan si noe om hvordan skolen møter utfordringer knyttet til bekymringsfullt skolefravær. For å få til dette må alle fem dimensjonene virke sammen, samtidig som at lederen innehar ferdighetene til å bruke dem (Robinson, 2014). Selv om alle dimensjonene skal virke sammen, velger vi i masteroppgaven å avgrense. Den tredje dimensjonen tar vi ikke med da den ikke er like relevant opp mot vår problemstilling og forskningsspørsmål. Under kommer det teoretiske rammeverket som Robinson (2014) presenterer i "Elevsentrert skoleledelse".

4:3:1 Robinsons tre ferdigheter og fem dimensjoner

Gjennom forskningen sin presenterer hun tre ferdigheter og fem dimensjoner en leder trenger for å utøve god skoleledelse (se figur 2):



Figur 2: De tre lederferdighetene og fem ledelsesdimensjonene.³

De tre ferdighetene er:

- anvende relevant kunnskap
- løse komplekse problemer
- bygge tillitsrelasjoner

De tre lederferdighetene kom hun fram til ved å stille spørsmålet "Hvilke ferdigheter trenger ledere for å bruke de fem dimensjonene i elevsentrert ledelse i sin egen jobb?" (Robinson, 2015, s. 29). Disse tre ferdighetene er sentrale for å lykkes med de fem dimensjonene og få dem til å fungere i en skolesammenheng. Disse tre ferdighetene går over i hverandre og det er en gjensidig avhengighet mellom dem (Robinson, 2014).

Å anvende relevant kunnskap

Denne ferdigheten handler om å inneha relevant kunnskap og bruke den i lederjobben sin. Ledere må involvere seg direkte i lærerens arbeid med å gjøre undervisning og læring bedre. Da må lederen ha relevant kunnskap om hvordan elever lærer og hvilken undervisning som har best effekt på læring. I andre rekke må en leder kunne anvende eller bruke denne

³ Robinson, 2014, s. 26

kunnskapen når de tar avgjørelser. Når en leder både tilegner seg og i tillegg anvender kunnskapen sin på en produktiv måte vil beslutningene bli bedre (Robinson, 2014).

Å løse komplekse problemer

En leder må ha gode problemløsningsferdigheter. Det å iverksette nye ideer og praksis blir da en viktig ferdighet. Som Robinson skriver: "Ideer om hvordan man skal utvikle læringsledelse, øke foreldreengasjement eller skape bedre vurderingsrutiner, får ingen endringskraft med mindre ledere vet hvordan de skal få dem til å fungere i egen skole." (Robinson, 2014, s. 35). Det egentlige arbeidet ligger da i å få ideen implementert i organisasjonen. Et sted å begynne med en implementeringsprosess er å diskutere ideen hos de som er interessenter, nemlig de som skal være ansvarlig for å sette ideen til livs. Denne diskusjonen vil gi deg som leder innspill til hvordan ideen kan implementeres på best mulig måte eller om den er mulig å gjennomføre i det hele tatt. For å få gjort arbeid i skolen ligger løsningen i kollektiv problemløsning (Robinson, 2014).

Å bygge tillitsrelasjoner

Det finnes forskningsbevis som sier noe om at nivået av tillit mellom medlemmene i et skolemiljø har "stor innvirkning på måten de fungerer sammen på, og på den sosiale og akademiske framgangen hos elevene" (Robinson, 2014, s. 41). Videre viser forskningen at skoler med høy grad av tillit kjennetegnes av lærere har et sterkere profesjonelt fellesskap, de er villig til å ta sjanser og fornye praksis. De fire avgjørende faktorene for tillit er respekt, personlig omsorg, kompetanse og integritet. Ved å modellere og bygge forventninger til disse fire faktorene bygger skoleledere tillit (Robinson, 2014).

De fem ledelsesdimensjonene er:

- etablere mål og forventninger
- strategisk bruk av ressurser
- forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis
- lede lærernes læring og utvikling
- sikre et velordnet og trygt læringsmiljø

Det er viktig å påpeke at ledelsesdimensjonene har ulik effektstørrelse og dermed ulik effekt på undervisning og elevens læring. For eksempel er det å *lede lærernes læring og utvikling* den dimensjonen som scorer høyest på effekt av undervisning og elevenes læring. Denne

dimensjonen scorer 0,84 og er den som har desidert største effekt, og sier noe om betydningen av at skoleleder er tett på lærerens læring og utvikling. Selv om denne scorer høyest er det viktig å se dimensjonene i en sammenheng da disse har en sterk gjensidig påvirkning til hverandre (Robinson, 2014). Dette blir viktig når vi skal se hvordan ledelsen leder kunnskapsarbeidet i henhold til å forebygge skolefravær. Har de klare mål og forventninger i sine rutiner og strukturer? Ser de bruken av ressurser innenfor sin egen organisasjon, og henter de hjelp til å håndtere fravær fra andre instanser? Gjennom problemstillingen og forskningsspørsmålene undersøker vi hvordan ledelsen legger til rett for at elever skal kunne ha trygg og forutsigbar skolehverdag, som igjen vil gi en kvalitet i det faglige og sosiale. Gjennom forskningsspørsmål to ser vi på hvordan ledelsen jobber med kunnskapsarbeidet og leder lærernes utvikling spesielt rettet mot bekymringsfullt skolefravær.

Dimensjon 1: Å etablere mål og forventninger

Robinson (2014) er klar på at når personalet er engasjert i målet og har kapasitet til å oppnå det, vil det å sette spesifikke mål øke prestasjonen. Når disse faktorene spiller på lag vil et spesifikt mål fungere fordi innsats og oppmerksomhet fungerer sammen. Tydelige læringsmål, godt støttet opp av organisasjonsrutiner, sørger for at personalets innsats og oppmerksomhet søker å redusere avstanden mellom ambisjon og virkelighet. Med andre ord kan målarbeid være en klok tilnærming, men bare når en leder vet å utnytte fordelene ved dette og ikke misbruke det. Dette eksemplifiseres gjennom et her og nå-perspektiv: "Å sette mål fungerer fordi det tvinger fram beslutninger om relativ viktighet - om hva som er mer viktig i denne konteksten, akkurat nå, enn alle andre viktige forhold" (Robinson, 2014, s. 50). Relasjonsferdigheten blir viktig da lederen må evne å motivere til innsats for å oppnå målene (Robinson, 2014).

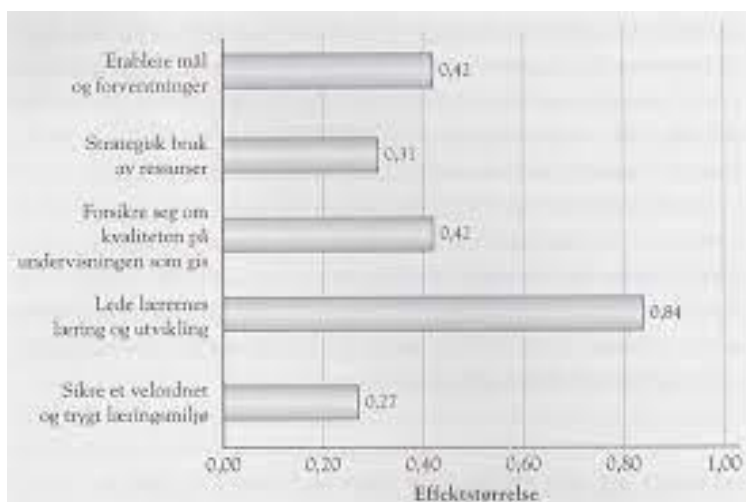
Dimensjon 2: Strategisk bruk av ressurser

Ledere som har en strategisk tilnærming til ressursbruk sørger for at penger, tid og mennesker brukes på en måte som reflekterer prioriterte mål. Implisitt sier dette oss at en leder må evaluere og revurdere hvordan en anvender ressursene og se på mønstrene for ressursbruken. Det kreves et lederteam som scorer høyt på de tre ferdighetene for å ivareta denne dimensjonen. Det påpekes også viktigheten av utholdenhet og ha et langt tidsperspektiv når en skal endre måten å bruke ressurser på. Robinson sier at når tydelige mål er på plass, kan strategiske ledere disponere penger, tid og personale på måter som øker sjansen for å lykkes.

Det er derfor viktig med tydelige læringsmål og kunnskap basert på forskning når en tar strategiske valg i bruk av ressurser (Robinson, 2014).

Dimensjon 4: Å lede lærernes læring og utvikling

"De viktigste ledeleseshandlingene for å påvirke elevenes prestasjoner er de som er inkludert i dimensjon 4, å lede lærernes læring og utvikling" (Robinson, 2014, s. 118). Under denne dimensjonen gjør Robinson rede for hvordan ledere kan bygge kapasitet på egne skoler ved "å gjøre det daglige arbeidet og samtidig lære hvordan man kan forbedre dette arbeidet" (Robinson, 2014, s. 100). De tre lederferdighetene er elementære faktorer for effektiv ledelse av lærernes læring. Robinson hevder at den mest effektive måten en skoleleder kan gjøre en signifikant forskjell i elevenes læring er ved å selv fremme og delta i profesjonsfellesskapet og utviklingen til lærerne sine. En lederpraksis som går ut på å lede lærernes læring og utvikling påvirket elevresultater i dobbelt så stor grad som andre ledelsesdimensjoner (se figur 3) (Robinson, 2014).



Figur 3: Effektstørrelser av de fem lederdimensjonene. ⁴

Denne ledelsespraksisen handler ikke bare om å organisere og bruke profesjonelle utviklingsprogrammer som en ressurs, men at lederen selv deltar som leder, lærer eller begge deler. Her deltar lederne i alt fra formelle læringsarenaer som personalmøter og utviklingstid, men også uformelle aktiviteter som samtaler og diskusjoner. At mye av arbeidet bør som nevnt gjøres i samarbeid med lærerne av flere grunner; fordi det er vanskelig, fordi relevant kompetanse eller ekspertise ikke bare eksisterer hos en person, og fordi systematisk læring

⁴ Robinson, 2014, s. 26

gjennom samarbeid legger opp til en profesjonell praksis som igjen vil redusere det vi kaller "privatpraktiserende" lærere og gi en enda større variasjon i undervisningskvaliteten (Robinson, 2014).

Robinson (2014) påpeker at forskningsfunnet er hentet fra barneskoler og at for at funnene skal være gyldig for andre skoleslag måtte involvert inspektører, fagledere eller avdelingsledere. At ledere er direkte involvert i profesjonsfellesskapet muliggjør læring for lederne rundt to perspektiver; utfordringer lærerne støter på i det daglige og betingelser de trengs for å lykkes. Dette sammen med at lederne gjennom aktiv deltakelse i større grad får en felles forståelse med personalet er nok de viktigste årsakene til at denne dimensjonen gir så god effekt (Robinson, 2014).

Å undervise alle elever slik at de lykkes er en kollektiv innsats, og effektive profesjonelle læringsfellesskap kjennetegnes av dette kollektive ansvaret. Samtidig er det viktig å kjenne til utfordringene med kollektiv innsats. Læringen kan bli ineffektiv når; lærerne forsterker hverandres uhensiktsmessige synspunkter, har vanskeligheter med å granske egen praksis kritisk eller det faktum at lærerne mangler kompetanse i å reflektere eller utrede praksisproblemer systematisk (Robinson, 2014).

I effektive profesjonelle læringsfellesskap er det et kollektivistisk ansvar for elevenes læring. Dette definerer Newmann (I Robinson, 2014, s. 103-104) som "en følelse av ansvar ikke bare for egen praksis og egne elever, men også for kollegers praksis og andre elever på skolen.» Dette gjensidighetsforholdet skal virke støttende på hverandre og sørge for at lærerne vil akseptere mer ansvar for elevenes læring og trivsel. Robinson (2014) peker på at den mest effektive lederen fremmer kollektivt ansvar gjennom å legge til rette for profesjonelle læringsmuligheter som hjelper de ansatte med lykkes. Også med de elevene de oppfatter som de mest utfordrende.

Dimensjon 5: Sikre et velordnet og trygt læringsmiljø

Robinson er tydelig på at "dersom elever og personale ikke føler seg fysisk og psykologisk trygge, hvis regler og rutiner oppleves som urettferdige og inkonsekvente, er det lite sannsynlig at skolen vil lykkes med forbedring knyttet til undervisning og læring" (Robinson, 2014, s.119.) At denne dimensjonen kommer sist og ikke først henger sammen med at kunnskapen ledere trenger for å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø henger sammen med

de fire andre dimensjonene og tre ferdighetene. Med andre ord legger de grunnlaget for den femte og siste dimensjonen.

Formålet med denne type ledelse som sikrer et velordnet og trygt læringsmiljø er å skape et skolemiljø som motiverer elevene i å engasjere seg i egen læring. Elevengasjement vises gjennom tre ulike aspekter: det handlings- og følelsesmessige, og det kognitive (Robinson, 2014). Når en elev møter opp på skolen, har tilstedeværelse og deltar i elevaktiviteter er dette indikasjoner på handlingsmessig engasjement. Når de identifiserer seg med skolen og liker noen av lærerne og aktivitetene er de følelsesmessig engasjert. De som har tankene konsentrert om begrepene og ferdighetene de skal lære er engasjert kognitivt. I et trygt og velordnet miljø vil disse tre typene av elevengasjement være til stede og på et høyt nivå. Et slik engasjement henger ofte sammen med god innlæring. Elevenes skoleengasjement øker gjennom erfaringer ved skolen som dekker elevenes psykologiske behov for kompetanse, autonomi og tilknytning. Kompetanse får man gjennom å mestre oppgaver og aktiviteter som er viktige. Læringsmuligheter som fremmer mestring, blir da viktig. Autonomi handler om elevens innflytelse på egen skolehverdag. Tilknytning dreier seg om elevens følelse av tilhørighet og tillit til lærerne og medelever (Robinson, 2014, Amundsen & Lerstang, 2021).

Å øke engasjementet ved hjelp av et trygt skolemiljø

Viktigste er å få elever til å møte opp på skolen og i timene. Dette henger sammen med forhold i hjemmet, men og forhold på skolen. Det er elevenes opplevelse av den fysiske og psykiske tryggheten i skolemiljøet som er en av forklaringene til oppmøte. Her blir ledere og lærere viktige personer i å undersøke om elevene opplever skolen som trygg.

Elevundersøkelser kan gi god data om for eksempel mobbing og trusler. Slike undersøkelser sender også sterke signaler til elevene om at skoleledelsen tar forpliktelsen for å skape et trygt og godt skolemiljø på alvor samtidig som de lytter til elevens stemme. Skoler som omfattes som trygge kjennetegnes også av relasjoner basert på varme og tillit (Robinson, 2014). Dette understøttes av Havik (2018) som er opptatt av en varm og støttende relasjon mellom lærer og elev. Hun er opptatt av lærerens rolle som «bygger» av gode læringsmiljø for elevene.

Elevtrygghet og elever som er engasjerte befinner seg i klasserom hvor det er gode muligheter for å lære, arbeider med noe de forstår og har et forhold til. Har de ikke dette vil de holde seg unna klasserommet eller forstyrre klassen. Øker skolen aktive læringsmuligheter og flere valgmuligheter øker også elevoppmøtet. Robinson (2014, s. 125) oppsummerer dette: "Kort

sagt: pensum og pedagogikk som anerkjenner elevenes behov for autonomi og kompetanse, øker engasjementet i skolen og i timen". Som undervisningsleder bør en sørge for tydelig undervisning og legge vekt på samarbeidende læringsprinsipp som igjen virker støttende på alle elevers læring (Robinson, 2014).

Å øke engasjement gjennom sterke relasjoner mellom foreldre og skole

Ledelsen bør sørge for et engasjerende og trygt skolemiljø og en god relasjon til hjemmet. Skoler med sterke bånd til foreldregruppen kjennetegnes av et trygt skolemiljø, et høyere elevoppmøte og større grad av tillit mellom foreldre og skole (Robinson, 2014). Skolens rolle, som den profesjonelle part, blir å skape dialog tillit og gode relasjoner (Havik, 2012). En leder bør tilstrebe seg å ha nødvendig kunnskap og ferdigheter for å bygge tillit til foreldregruppen. Dette vil også skape et bedre grunnlag for å jobbe sammen for å forbedre elevenes engasjement og læring. Barns inntrykk og reaksjon på skolen og på lærerne sine er foresattes viktigste informasjonskilde om skolen. Om da barna uttrykker at de blir respektert og liker læreren sin, vil dette øke sannsynligheten for at de får økt tillit til skolen. Derfor må en skoleleder sørge for å jobbe for å bygge gode og tette relasjoner mellom lærere og elever (Robinson, 2014).

5 Metode

Metode er en planmessig fremgangsmåte for å nå et bestemt nivå, for eksempel innenfor profesjonsfellesskap (Grønmo, 2014). Ved bruk av en metode jobber vi systematisk for å kunne bygge opp kunnskap om et fenomen og få en bredere forståelse. Da innhenter vi kunnskap om fenomenet som undersøkes. Gjennom dette kapittelet belyser vi vår problemstilling og forskningsspørsmål opp mot fenomenet bekymringsfullt skolefravær. Vi begrunner bakgrunnen for valg av design og hvorfor vi har valgt vår forskningsmetode case og utført den. Vi presenterer utvelgelsen av informanter, intervjuguide og hvordan vi har forberedt oss til dataanalysen

5:1 Forskningsdesign

Formålet med denne masteroppgaven er å se på fenomenet bekymringsfullt skolefravær og vi vil gjennom vår problemstilling «Hvordan møter skolen utfordringer knyttet til bekymringsfullt skolefravær», belyse hvordan ledelsen ved de to skolene vi har intervjuet møter utfordringene. Vi har valgt case som design for å få en helhetlig forståelse av enheten som skal studeres. Postholm påpeker at ved å forske kvalitativt, prøver forskeren å forstå intervjuobjektets perspektiv. Forskeren ser på hele menneske og dens hverdagshandlinger i en naturlig kontekst. Det vil si at som forsker møter vi intervjuobjektet med et åpent sinn og er oppmerksom på hva intervjuobjektet gjør og sier gjennom hele intervjuet (Postholm, 2010).

Gjennom det kvalitative forskningsintervjuet viser vi hvordan vi har utarbeidet intervjuguiden på bakgrunn av teori og forskning. Vi undersøker case på to skoler og intervjuer tre ansatte per skole. Vi ser på styrker og svakheter ved metoden og viser den analytiske delen gjennom innsamling av datamaterialet. Deretter presenterer vi våre funn gjennom analysedelen før vi i drøftingsdelen reflekterer over funnene.

5:2 Case

"En plan for en kvalitativt forskningsstudiet kan aldri være helt fastlagt på forhånd» (Postholm, 2010, s.36). Vi har valgt induktiv kasus som en metodisk tilnærming. Det vil si at forskeren tar hensyn til intervjuobjektets betingelser og situasjon. I motsetning til deduktiv tilnærming hvor forskeren ikke vil ha utarbeidet et sett av variabler på datamaterialet som er samlet inn. I den induktive kasus har forskeren spørsmålene som skal undersøkes klare på forhånd, men underveis i utspørringen kan disse endre seg og få en annen innfallsvinkel (Postholm, 2010).

«En kasusstudie gir en detaljert beskrivelse av det som er studert i sin kontekst» (Postholm, 2010, s. 50). Andersen (2013) viser til at «Case er intensive studier av en eller noen få enheter. Case kan være organisasjoner, beslutninger, forhandlinger, en diskurs, et hendelsesforløp, en handling, en prosedyre, et utsagn etc.» (Andersen, 2013, s. 23). Gjennom å studere en case vil vi få muligheten til å se fenomenet i sine naturlige omgivelser, og vi som forskere skaper gjenkjennelige beskrivelser som intervjuobjektet kan betrakte som representative for fenomenet som studeres. Grønmo (2004) mener at de vanligste «casestudier er forholdsvis komplekse, men likevel oversiktlige enheter på mesonivå, for eksempel organisasjoner eller avgrensede lokalsamfunn» (Grønmo, 2004, s.105). Ved å bruke case får

vi et innblikk i hvordan mennesker tenker rundt en gitt situasjon, og får en helhetlig forståelse av hva som skal studeres. Dette fordi man er så tett på intervjuobjektet.

Fenomenet som skal studeres er hvordan ledelsen håndterer temaet bekymringsfullt skolefravær. Andersen (2013) påpeker i sin bok at i den kvalitative forskningen er det viktig å se på hva formålet med caset er, og hva som skal undersøkes. I intervjuguiden får intervjuobjektene de samme spørsmålene, for at vi skal kunne se på fenomenet på begge skoler når vi skal tolke og analyserer funn i drøftingsdelen. Det vil gi oss en dypere forståelse og vi får inn det samme datamaterialet.

5:3 Intervju som metode

I boken til Kvale og Brinkmann «Det kvalitative forskningsintervjuet» (2021) viser de til at «formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv. Strukturen i forskningsintervjuets er likt den dagligdagse samtalen, men som et profesjonelt intervju involverer det en bestemt metode og spørreteknikk» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 42). Vi har brukt et semistrukturert intervju i vår masteroppgave for å ha muligheten til å stille oppfølgings spørsmål underveis. Det var viktig for oss at intervjupersonen skulle føle seg komfortabel, og oppleve det som en samtale rundt bekymringsfullt skolefravær og ikke et avhør. Jo, mer konkret vi jobbet med spørsmålene, jo mindre rom ble det for feilinformasjon og tolkninger. Det var viktig med spørsmål som gav intervjuobjektet en mulighet til å svare utfyllende, fordi vi ønsket å få de gode refleksjonene rundt tematikken.

Vi ser på vårt fenomen bekymringsfullt skolefravær fra lederperspektiv og har gjennom de syv fasene i boken til Kvale og Brinkmann (2021) utarbeidet et rammeverk for intervjuundersøkelsen. Gjennom de syv stadiene har vi laget intervjuguide, gjennomført intervjuet og analysert datamaterialet i etterkant. For å kunne avgjøre problemstillingen og forskningsspørsmål i henhold til fenomenet bekymringsfullt skolefravær, innhentet vi informasjon om forskning og teori på forhånd, samt at vi så utfordringen bekymringsfullt skolefravær opp imot dagens samfunn og på våre egne arbeidsplasser. Det gjorde oss i stand til å se helheten på intervjuet, og det ble en rød tråd gjennom hele oppgaven. På bakgrunn av forskningsspørsmålene har det vært enklere å kategorisere de tre hovedgruppene vi ønsket å kode i analysen, for senere å organisere funn etter koden. Den røde tråden gjennom prosjektet,

gjør at forskning, teori og intervju henger sammen og vi oppnår en større pålitelighet i intervjuet.

Før intervjuet undertegnet intervjuobjektet et samtykkeskjema, som gir oss tillatelse til å oppbevare det digitale intervjuet til vår masteroppgave er levert inn. Intervjuet varte i cirka 35-45 min og intervjuguiden er delt inn i tre forskningsspørsmål. Alle intervjuobjektene er anonymisert og skolene har fiktive navn. Før intervjuene fikk vi tilsendt skolenes veileder på skolefravær, for å kunne lese igjennom. Dette er en rutine kommunen har utarbeidet for at skolene skal jobbe likt med bekymringsfullt skolefravær. Gjennom Universitetet i Oslo har vi lastet ned en diktafon-app, som vi tok opp intervjuet på, for sikker lagring med hensyn til personvern.

Ved å velge intervju som metode ser vi at det innebærer sterke og svake sider. Intervju er en samtale, og det kan være vanskelig å definere om intervjuobjektet viser sin sanne side og ikke gjør seg til. Med det mener vi at intervjuobjektet har en mulighet til å påvirke, det vil si at det formidles det som aksepteres som en god praksis, eller at man ønsker å identifisere seg med en viss standard. Ved at vi har forberedt en intervjuguide, stiller gode spørsmål og går i dybden av dem, gjør at dette innskrenkes noe. Vi må ta hensyn til om vår forskning og antall intervjuobjekter vil være nok til å generalisere et gyldig resultat. Det vi kan si noe om er at vår studie vil bidra med viktig informasjon på hvordan skoler jobber med å håndtere bekymringsfullt skolefravær (Møller & Ottesen, 2011).

5:4 Reliabilitet og validitet

5:4:1 Reliabilitet: pålitelighet i studien

Reliabilitet eller pålitelighet som Postholm (2010) refererer til handler om «det underliggende spørsmålet er hvorvidt om undersøkelsen er konsekvent gjennomført og relativt stabil over tid og på tvers av forskere og metoder» (Postholm, 2010, s. 169). Det vil si at gjennom den kvalitative studien og spesielt intervjuet, vil vi som forskere vise hvordan vi har samlet inn datamaterialet og hvordan vi har bearbeidet det. For at studien skal ha høy reliabilitet trenger vi som forskere å kunne vise til at undersøkelsen og datamaterialet er pålitelig og troverdig fremstilt. Kvale og Brinkmann (2021) påpeker at for at en studie skal være pålitelig må resultatet kunne reproduseres på et annet tidspunkt. Med det menes at hvilken som helst forsker vil kunne ta i bruk den samme intervjuguiden og informantene som vi har brukt i vår

forskning, og komme frem til nærmere lignende funn. Postholm (2010) mener at «målet er å nå frem til en «autentisk» forståelse av informantens erfaringer (Postholm, 2010, s. 170). Det kan være noen utfordringer knyttet til pålitelighet til en studie, ved at informantene ikke ønsker å gå inn på et tema eller, at man snakker problemstillingen i favør av seg selv eller motsatt. For eksempel at man glorifiserer et spørsmål for at det ikke skal virke som man ikke vet. «Pålitelighet kan også minke i situasjoner der intervjueren og informanten bruker språk og begrep på forskjellige måter» (Postholm, 2010, s. 170).

I vår kvalitative forskning intervjuer vi et lite utvalg, bestående av seks personer på to skoler. Intervjuobjektene er valgt ut på bakgrunn av deres rolle og erfaring i jobben sin, og med tanke på at vi ser fenomenet opp mot ledelse. For å få flere perspektiver på ledelse ønsket vi å intervju andre utenfor ledergruppen for å sikre en større helhet i forskningen. Vi har kun brukt intervju som datagrunnlag og antall informanter mente vi var dekkende i henhold til å belyse oppgaven fenomen bekymringsfullt skolefravær. Fordelen med intervjuene er at vi kommer tett på intervjuobjektet og kan stille oppfølgingsspørsmål. Samtidig må vi være klar over at ledende spørsmål, situasjonen rundt intervjuet og forkunnskaper kan være avgjørende faktorer til at man får et forvrengt inntrykk i intervjusituasjonen.

Fordelen med å være to som skriver en master sammen, gir en mulighet til å kryssjekke intervju og funn sammen, gjennom å gjennomlese mange ganger og lese hverandres transkribering. Vi har intervjuet hver våre tre intervjuobjekter, men i etterkant av transkribering har vi notert og reflektert rundt svarene sammen. Vi har gjennom vår skriveprosess vist hvordan vi har arbeidet oss gjennom intervjuene, transkribert og vi har vist hvordan vi har valgt ut deler av materialet gjennom analysen. Vi har også argumentert, reflektert og drøftet prosessene sammen. Ved å være så tydelig i strukturen av denne prosessen, gjør at vi vil sikre påliteligheten i våre funn (Anker, 2020).

5:4:2 Validitet: studiens gyldighet

Validitet handler om datamaterialets gyldighet i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene som skal belyses (Grønmo, 2004). Når vi skal se på validitetskriteriene, må vi se på om fortolkningene av sitatene til informantene i intervjuet er rimelig dokumentert og så likt som mulig det informanten faktisk sier. Det vil si at vi må gjennomlese transkriberingen nøye og lese det som faktisk står der, ikke vår mening. Det må også være logisk konsekvent (Postholm, 2010). Det betyr hvor godt du klarer å måle det du

undersøker. Derfor er intervjuguiden et viktig grunnlag for intervjuene. Vi kan da si at relabiliteten blir høy, når dataen vi har samlet inn, samsvarer med intensjonen i forskningen. I vårt tilfelle dreier det seg her om fenomenet bekymringsfullt skolefravær (Grønmo, 2004). Validitet i intervju dreier seg om at vi som forskere viser gjennom metode at intervjuene er ment å undersøke i hvilken grad våre tolkninger og refleksjoner samsvarer med de variablene i funnene vi undersøker (Kvale & Brinkmann, 2021). Det vil si at vår intervjuguide og vår problemstilling må være så tydelig at de vi intervjuer har en mulighet til å svare med oppriktighet. Når vi da gjennom analysen trekker ut funn og drøfter de opp imot problemstillingen og forskningsspørsmålene, vil vi vise til en pålitelighet i utvalget av funn.

5:5 Populasjon/utvelgelse av intervjuobjektene

I vårt utvalg har vi intervjuet to skoler som opplever bekymringsfullt skolefravær i sin skolehverdag. Det er viktig å intervju de som kan noe om eller har erfart noe om tematikken (Kvale & Brinkmann, 2021). Bakgrunnen for valget av disse skolene er vår kjennskap til rektorene, og skolens utfordringer til tematikken. På den andre siden var det viktig å få tak i to skoler som var litt ulike, lå i nærområdet og hadde en stor nok ledergruppe til at vi kunne få et reelt inntrykk i hvordan ledelsen jobber med tematikken og samle inn et stort nok datamateriale.

Vi har samme utvalg på hver skole, for å få størst validitet i intervjuet. Ved at vi stilte de samme spørsmålene til alle, gjorde at intervjuobjektene utalte seg om ledelsen og hvordan de møter utfordringen med bekymringsfullt skolefravær. På den måten kan vi se litt på kvaliteten på svarene, hvordan de samstemmer mellom intervjuobjektene. Utvalget blir mer representativitet i henhold til de egenskapene og erfaringene intervjuobjektene innehar. Vi begrenset oss til tre intervjuobjekt på hver skole på grunn av mengden av data.

Vi har valgt ut: rektor, rådgiver/sosiallærer og en lærer ved to skoler. Vi har fått et godt representativt utvalg av alder og yrkesbakgrunn. Rektorene våre er ganske like i alder og bakgrunn.

Tabell 1 Informanter nøkkelinformasjon

Skole 1 og 2	Antall år på skolen	Yrkesbakgrunn
Rektor 1a	Jobbet i 10 mnd.	<ul style="list-style-type: none"> • Utdannet lærer • Master i skoleledelse • 5 år som inspektør ved en annen skole
Lærer 1b	Jobbet i 3,5 år	<ul style="list-style-type: none"> • Lærer grunnskole i 3 år i Norge og 3 år i utlandet • Utdannet musikk- og dramalærer
Sosiallærer 1c	Jobbet ved skolen i 16 år	<ul style="list-style-type: none"> • Omsorgsarbeider • Barne- og ungdomsarbeider • Yrkesfaglærer i helse og sosialfag
Rektor 2a	Jobbet ved skolen i 1 år og 2mnd	<ul style="list-style-type: none"> • Utdannet lærer og faglærer • Rektorutdanningen
Lærer 2b	Jobbet ved skolen i 8 år	<ul style="list-style-type: none"> • Lærer i 8 år på skolen • Utdanning som grunnskolelærer 5.-10.tr
Rådgiver 2c	Jobbet på skolen siden 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Jobbet på skolen i 3 år som rådgiver • Lærer siden 2015

5:6 Presentasjon av skolene

Skolene ble valgt ut på bakgrunn av at vi kjente rektorene på hver vår utvalgte skole. Det gjorde at det følte tryggere å skulle utføre intervjuet med rektor, da vi allerede hadde en relasjon og en kunnskap om personen. Utvelgelsen av rådgiver/sosiallærer og lærer ble gjort i samsvar med rektor, samtidig som vi stilte noen krav til utvelgelsen basert på vårt ønske om å belyse vår problemstilling. Skolene under har fiktive navn.

Tabell 2 Skoleinfo

Opplysninger om skolen	Skole 1: Fjøser skole	Skole 2: Berget skole
Elevtall	500	320
Ansatte	53	55
Ledere med personalansvar	1 rektor 3 avd. ledere	1 rektor 1 assisterende rektor, 3 avd. ledere
Annet personal	1 rådgiver	1 sosialpedagogisk rådgiver

Fjøser skole

Fjøser skole ligger i en mellomstor kommune og skolen ble oppført i 2000. Skolen innehar kantine, en flott aula som brukes mye av skolen, bibliotek, spesialrom og kantine. Skolen er tilknyttet flott natur og idrettsanlegg og skårer gjennomsnittlig på nasjonale prøver i lesing. Elevundersøkelsen viser noe høye mobbetall, men elevene gir tilbakemelding på at de trives, får støtte fra lærerne og har en god læringskultur. Skolen skårer også noe dårligere på elevmedvirkning, motivasjon og vurdering for læring blant sine elever. Det er tilflytting til kommunen og det er en middels-til høy sosioøkonomisk status blant foreldrene i skolemiljøet. Etter at kommunen ble slått sammen, har det økonomiske budsjettet gått ned. I profesjonsfelleskapet jobber de med inkludering og skolemiljø, da skolen har hatt noen tøffe år med mobbing, fravær og lite trivsel. Skolen har utarbeidet veileder for håndtering av fravær. Veilederen viser en tiltaksrekke for hvordan skolen skal forebygge bekymringsfullt skolefravær, men den viser også til tiltak ved bekymringsfullt skolefravær. Innholdet beskriver dermed tiltak og når de skal skje og hvordan. Med andre ord fremstår veilederen mer som en rutine. Veilederen inneholder ingenting om hvordan skolen skal jobbe med relasjoner, klasseledelse eller inkludering som en del av arbeidet med forebygging av bekymringsfullt skolefravær.

På skolen er det en rektor og tre avdelingsledere som også har noe undervisning.

Avdelingsleder har ansvar for hvert sitt trinn (8.-9. og 10.tr). Skolen har en rådgiver. Ved skolen er det et ressursteam og det er rektor som har møter med elevrådet.

Berget skole

Berget skole ligger i en mellom stor kommune og skolen ble oppført i 2006. Skolen innehar kantine, bibliotek, spesialrom og flotte naturfag-, kunst- og håndverk- og skolekjøkkenrom. Skolen er tilknyttet kultur og idrettsanlegg og skårer gjennomsnittlig på nasjonale prøver i lesing. Elevundersøkelsen viser noe høye mobbetall, men elevene gir tilbakemelding på at de trives, får støtte fra lærerne og har en god læringskultur. Skolen skårer noe dårligere på elevmedvirkning og motivasjon blant sine elever. Det er tilflytting til kommunen og det er en middels til høy sosioøkonomisk status blant foreldrene i skolemiljøet. I profesjonsfellesskapet jobber de med inkludering og har utarbeidet veileder for håndtering av fravær. Veilederen ved skolen om forebygging av skolefravær har fokus på rutiner ved fravær. Det er laget en tiltaksrekke som veiledning på hva man skal gjøre når man bekymrer seg for skolefraværet og hvordan man kartlegger. Den inneholder eksempler på tiltaksmodeller og forslag til skjema for fraværsoppfølging. Ordlyden i innsats for skolenærver handler mye om kommunikasjon og samarbeid. Den sier veldig lite om relasjon, klasseledelse og inkludering, som er noen av skolens satsningsområder

På skolen er det en rektor og en assisterende rektor, resten av ledelsen består av en avdelingsleder på hvert trinn (8.-9. og 10.tr) Disse tre lederne har undervisning. Skolen har en rådgiver og en sosialpedagogisk rådgiver. Ved skolen er det et ressursteam og en plangruppe og det er rektor som leder elevrådet.

5:7 Likhet og ulikhet ved skolene

Skolene ligger i hver sin utkant av en større by og størrelsen på skolen er noe ulik. Vi har laget lik intervjuguide til begge skolene og oppdaget at skolene er ganske like når det kommer til ledelse og satsningsområder. De har samme utfordringer med skolefravær og opplever ofte å bli stående alene i saker som omhandler bekymringsfullt skolefravær. Begge lederne er nye, da de har jobbet som rektorer ved skolen i cirka ett år. Selv om skolene ligger på hver sin

kant, er det mye likt når det kommer til skolebygg og inndeling av rom. Begge skolene jobber med fagfornyelsen i profesjonsutvikling og begge er opptatt av inkludering og mestring. Ut fra nasjonale prøver og elevundersøkelsen ser det ut som skolene har de samme utfordringene og treffer veldig likt. Det sosioøkonomiske er ganske likt, men tilflytningen til den ene kommunen er noe større enn den andre. Det som er en tydelig forskjell, er ordlyden i veilederen deres. Begge har strukturer og handlingsplaner, men språket og fokuset på relasjon, mestring og inkludering er noe ulikt.

5:8 Etiske refleksjoner

«En intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse. Det knyttes moralske spørsmål både til intervjuundersøkelses midler og til dens mål. Det menneskelige samspeillet i intervjuet påvirker intervjupersonene, og kunnskapen som produseres i intervjuet, påvirker vårt syn på mennesket situasjon» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 95).

Det vil si at både før og under våre intervjuer kan vi oppleve spenninger mellom det vi ønsker å finne ut av i undersøkelsen og de etiske hensynene. Nettopp fordi vi ønsker at intervjuobjektet skal gi oss den beste innsikten og svare ærlig og utdype svarene. Her må vi trå varsomt fram, slik at vi ikke presser intervjuobjektet til svar på spørsmål hen ikke ønsker å gi svar på. Dette for at vi ikke skal bruke midler som å sette intervjuobjektene opp imot hverandre. For eksempel at lærer føler det ubehagelig å svare på spørsmål om sin rektor. Spørsmålsmetoden må ta høyde for etiske hensyn. Bakgrunn for utfordringer rundt disse etiske hensynene er at man går inn på private meninger og forståelsen av det intervjuobjekt sier. Da vil vi få en utfordring med å respektere intervjuobjektet og samtidig som man ønsker et empirisk materiale å jobbe med. Vi har forberedt oss med Kvale & Brinkmann sine syv stadier innenfor etiske problemstillinger. De syv stadiene gikk vi gjennom når vi la opp planleggingen, gjennomføringen og etterarbeidet. Stadiene er: «Tematisering-planlegging-Intervjusituasjon-transkribering-analysering-verifisering og rapportering» (Kvale & Brinkmann, 2021).

Tematisering: viser de til at intervjuobjektet bør vite hva temaet for samtalen inneholder, slik at man kan, men ikke møter på overraskelser. Ved forespørsel til våre intervjukandidater, fikk alle informasjon om temaet.

Planlegging: her handler det om å innhente samtykke. Intervjuobjektene har skrevet under på et samtykkeskjema.

Intervjusituasjon: her handler det om å trygge intervjuobjektet i den situasjonen man skal være i. Vi forklarte hva vi skulle gjøre og hvordan vi ville gjennomføre intervjuet.

Transkribering: her ble det viktig for oss å tolke og reflektere over spørsmålene sammen, samt sørge for konfidensialitetshensynet.

Analysering: gjennom å analysere materialet har vi jobbet med klare metoder og dypdykket godt ned i materialet opp imot svar og problemstilling. Intervjuobjektet har ikke vært med i denne prosessen.

Verifisering: her handler det om å ta vare på de etiske problemstillingene som kan komme til syne i oppgaven.

Rapportering: her har vi vurdert hvordan vår masteroppgave legger til rette for konfidensialitetsprinsippet i henhold til når vår master skal publiseres offentlig.

(Kvale & Brinkmann, 2021, s. 97)

Del 3

6 Dataanalyse

I arbeidet med datamaterialet valgte vi oss en analysestrategi. Analyse handler om utvelgelse av materialvalget. Trine Anker i boken “Analyse i praksis” trekker frem at «når du har samlet inn et materiale, er det mye du ikke kommer til å bruke i selve oppgaven. Det å velge ut de delene du skal ha med, samt å forkaste andre deler, inngår i analyseprosessen» (Anker, 2020, s. 17). Vi valgte en tematisk analyse, som består av fem deler. Dette gjør det systematisk å jobbe med analysen med hovedvekt på innholdet i materialet som er konstruert.

6:1 De fem fasene i analysearbeidet

I første fase handler det om å bli kjent med materialet og transkribere teksten. Når vi jobbet med materialet, noterte vi i margin punkter vi ble oppmerksomme på underveis. «Å ta tankenotat betyr å skrive ned eller ta lydopptak av tanker og ideer du får» (Anker, 2020, s. 67). Gjennom transkribering og gjentatte gjennomlesninger av materialet vil vi som forskere utvikle en dypere forståelse for det vi leser sett i lys av empiri. Vi får en større forståelse for teorien og forskningen inn i materialet. Det har vært viktig for oss å lese hverandres intervju for å bli kjent med alt materialet til masteroppgaven og sikre oss en felles forståelse av det materialet vi har samlet inn.

I andre fase jobber vi systematisk med koding. «Koding av materialet er en viktig fremgangsmåte for å skape oversikt gjennom forenkling og sammenfatning av tekstens innhold» (Grønmo, 2014, s. 266). Bakgrunn for utvelgelse av kodene tar utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål, samt tematikken i oppbyggingen av intervjuguiden. Vi ønsket en god struktur i denne prosessen og derfor ble koding en måte for oss å jobbe på. Vi valgte ut tre fargekoder: blå, rød og gul. I kode **blå** ser vi på rutiner, i kode **rød** på profesjonsfellesskapet og i kode **gul** ser vi på ledelse i henhold til bekymringsfullt skolefravær. Se koding av forskningsspørsmålene i tabellen under.

Tabell 3 Koding av forskningsspørsmål

Forskningsspørsmål rektor	Blå rutine +(bra)	Blå rutine - (forbedring)
1: Hvilke rutiner har skolen ved bekymringsfullt skolefravær	<ul style="list-style-type: none"> • har en god veileder. • tar opp rutinen ved skolestart • bruker rutinen i ressursteam hver 14 dag • god oversikt over elever som har enkelt time fravær • god rutine på å kontakte hjemmet • jobber med dialog, klassemiljø og inkludering 	<ul style="list-style-type: none"> • rutinen kommer sjeldent opp- kun på plandag, eller når et trinn har en sak. Kan gi kompetanse på rutinen • lite eller få tanker om forebygging- selv om de nok jobber med det • personalet har ulik oppfattelse hva BS er, derfor håndterer de rutinen ulikt • eleven etterlyser rutiner, fells regler og støtte fra lærerne
	Rød profesjonsfelleskap +(bra)	Rød profesjonsfelleskap - (forbedring)
2: Hvordan blir kunnskapsarbeidet med bekymringsfullt skolefravær jobbet med i profesjonsfelleskapet	<ul style="list-style-type: none"> • jobber med inkludering i profesjonsfelleskap • ledelsen holder i øktene- lærerne skal mer inn • bruker elevundersøkelsen. eks inkludering 	<ul style="list-style-type: none"> • lite eller ingen ting om BS i profesjonsfelleskapet • vanskelig å få med alle • scorer lavt på elevmedvirkning i elevundersøkelsen • virker som det er ulikt felles forståelse for

	<ul style="list-style-type: none"> • jobber for at alle lærerne skal være med 	<p>rutinen som gjennomgås på profesjonsfelleskapet</p> <ul style="list-style-type: none"> • virker som det er noe sprikende plan for øktene
	Gul ledelse + (bra)	Gul ledelse - (forbedring)
3: Hvilken betydning har ledelsen i arbeidet med bekymringsfullt skolefravær	<ul style="list-style-type: none"> • viktig å gi elevene en stemme • tett oppfølging av læreren • forutsigbarhet og trygghet viktig for ledelsen at elevene har 	<ul style="list-style-type: none"> • opplever forskjell blant sine lærere • lite skolevandring eller kollegaveiledning- vanskelig å måle kompetanse • lite refleksjon i ledelsen på BS • lite fokus på forebygging

Her har vi gått gjennom intervjuet og plukket ut det rektor svarer på spørsmålene i henhold til problemstilling og forskningsspørsmål og satt de i de overordnede kodene i tabellen. Vi valgte å trekke ut de positive og negative variablene i hver kode først, for å sette det inn i tabellen. Det er viktig at vi begge har felles forståelse for å kode enheten slik at vi tolker kodene likt og at utvelgelsen i datamaterialet blir pålitelig, samt å bearbeide materialet i etterkant for å få en felles forståelse av tolkningen av kodene.

I tredje fase jobbet vi med å kategorisere kodene opp imot forskningsspørsmålene, for å systematisere det vi hadde samlet inn av data. Hvert forskningsspørsmål fikk underkategorier slik som.

Forskingsspørsmål 1: Strukturer/systemer, veileder, skolenærvær og kompetanse.

Forskingsspørsmål 2: Handlingskompetanse, inkludering og læringsmiljø

Forskingsspørsmål 3: Distribuert ledelse, relasjon og tillit

Tabell 4: Eksempel på kategorisering av forskningsspørsmålene

Forskingsspørsmål	Kode Blå: Rutine	Kode Rød: Profesjonsfelleskap	Kode Gul: Ledelse
Hvilke rutiner har skolen ved bekymringsfullt skolefravær?	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturer/system • Veilederen • Skolenærvær • Kompetanse 		
Hvordan blir kunnskapsarbeidet med bekymringsfullt skolefravær jobbet med i profesjonsfellesskapet		<ul style="list-style-type: none"> • Handlingskompetanse • Inkludering • Læringsmiljø 	
Hvilken betydning har ledelse i arbeidet med bekymringsfullt skolefravær?			<ul style="list-style-type: none"> • Relasjon • Distribuert ledelse • Tillit

Ved å kategorisere koden mer nøyaktig og finne viktige nøkkelord som for eksempel: struktur, handlingskompetanse og relasjon gjør at vi kan trekke de sitatene som svarer på det vi spør om i intervjuet gjennom forskningsspørsmålene og finne riktige funn. Ved å bruke sitater fra informantene, belyser dette deres forståelse og ikke vår egen subjektive tolkning (Kvale og Brinkmann, 2021).

I fjerde fase definerer vi funn. Vi bruker kodingen og kategoriseringen fra tidligere faser og går gjennom alle intervjuerens sitater. Så trekker vi ut funn. Her er to eksempler fra rutiner og struktur:

«Rektor 2A tar opp dette når han sier at rutinen blir gjennomgått ved skolestart, men at det burde vært fulgt opp igjen i løpet av skoleåret. Han presiserer likevel at dette er en rutine som skal tas opp jevnlig på trinnmøtene.»

«Rutinen blir godt igjennom ved skolestart med hele personalet, men vi burde nok ha godt gjennom med personalet igjen i løpet av skoleåret, men samtidig så er det en rutine at de skal ta opp elever på trinnmøte, som hvert trinn har hver uke, der de skal ta opp elever som har BS, så har vi internt ressursteam hver 14 dag, der vi også tar opp bekymringsfullt fravær hos elever.»

Og to eksempler fra inkludering og læringsmiljø: Sosiallærer 1C trekker frem hvordan de har justert seg etter konteksten og tatt tak i de utfordringene de stod ovenfor. De har derfor satt et ekstra fokus på relasjoner, klassemiljø og klasseledelse.

«Vi hadde en veldig røff start i august. Både med, vi ser vel kanskje virkningen av korona og hjemmeskole og fraværende foreldremøter, overganger som ja, eh, og trinn som har utfordra oss mye. Så, nå tenker vi at nå skal vi begynne helt igjen ja, på bønn, og så skal vi jobbe med relasjoner og så klassemiljø, eller klasseledelse.»

Rektor 2A viser til UDIRs kompetansepakke om inkludering når han trekker frem dette som et forebyggende tiltak mot bekymringsfullt skolefravær.

«Det er en kompetansepakke som tar for seg hele området, hvordan vi kan inkludere elevene, det er vel det for meg som handler om BS ofte, at alle elevene kan føle seg inkludert.»

I femte fase drøfter vi. Frem til nå har vi analysert på et empirinært nivå som betyr at «du i liten grad har trukket inn teori, eller i hvert fall ikke brukt teoriperspektivene spesielt aktivt» (Anker, 2020, s. 93). Deretter belyser vi vår problemstilling opp imot våre funn og jobber med teoretisering. Det handler om «å bidra til teorifeltet eller å utvikle ny teori» (Anker, 2023, s. 98). I vår masteroppgave ønsker vi å finne ut om skolene kan gjøre noe i henhold til hvordan de møter utfordringen rundt bekymringsfullt skolefravær. I drøftingsdelen vi vil se om vi har funnet noe som kan belyse fenomenet på en ny måte eller at det informantene sier kan leses i et større bilde.

6:2 Dataanalyse og presentasjon av funn

Vi har gjennomført til sammen seks intervjuer fordelt på to skoler. I dette kapitlet har vi analysert datamaterialet fra intervjuene. Vi har valgt ut sitater som belyser hvordan informantene oppfatter at skolen møter utfordringer knyttet til bekymringsfullt skolefravær. Gjennom koding og kategorisering fra analysens forarbeid, analyserer vi funnene.

Problemstilling: Hvordan møter skolen utfordringer knyttet til bekymringsfullt skolefravær?

- **Forskningsspørsmål 1:** Hvilke rutiner har skolen ved bekymringsfullt skolefravær?
Kategorier: *Struktur og rutiner*
- **Forskningsspørsmål 2:** Hvordan blir kunnskapsarbeidet med bekymringsfullt skolefravær jobbet med i profesjonsfellesskapet?
Kategorier: *Handlingskompetanse, inkludering og læringsmiljø*
- **Forskningsspørsmål 3:** Hvilken betydning har ledelse i arbeidet med bekymringsfullt skolefravær?
Kategorier: *Distribuert ledelse, relasjoner og tillit*

6:2:1 Forskningsspørsmål 1

Funn av struktur og rutiner i forhold til bekymringsfullt skolefravær

Gjennom intervjuet stiller vi mange spørsmål som handler om skolens rutiner ved bekymringsfullt skolefravær. Begge kommunene har veileder for bekymringsfullt skolefravær, men hver kommune har utarbeidet sin egen versjon. Begge definerer hva bekymringsfullt skolefravær er og har en stegvis modell for hvordan en skal jobbe opp mot elever med mye fravær.

Definisjonen på bekymringsfullt skolefravær i veilederen:

Berget skole:

«Når vi snakker om alvorlig skolefravær tenker vi ofte på elever som helt eller delvis uteblir fra store deler av undervisningen. Når et barn ikke kommer seg til, eller ikke klarer å være på skolen, er dette en utfordring som må eies av både skole og foresatte. Jo tidligere vi fanger opp og agerer på tegn til at elevene strever med å være til stede på skolen og å delta i undervisning, desto større er mulighetene for at vi forhindrer at situasjonen utvikler seg til et alvorlig og omfattende problem.»

Fjøser skole:

«Vedvarende bekymringsfullt fravær er både sammenhengende dager, enkeltdager og enkelttimer, både ugyldig og gyldig. Vurder mønster og tendenser i fraværet. Vurder hver sak konkret og skjønnsmessig.»

I funnene er det en avstand mellom veilederens og informantenes definisjon av bekymringsfullt skolefravær. I datamaterialet har alle informantene en forståelse av begrepet, men det er en avstand mellom ledelsen og de ansattes definisjon. Det kommer ikke frem at informantene tar utgangspunkt i definerte grenser for hva som er bekymringsfullt skolefravær selv om veilederen til kommunen gjør det. Rektor 1A legger vekt på at det er mye som kan være bekymringsfullt, men at det sporadiske fraværet er grunn til å ta grep.

«Ja, nei, det kan være så mangt. Det trenger ikke nødvendigvis å være skolefravær sammenhengende over tid. Det kan også være sporadisk, ja, noen spesifikke dager eller ja. Det er mye som kan gjøre at det blir bekymringsfullt.»

Rektor 2A har en noe mer åpen definisjon på bekymringsfullt skolefravær og vektlegger at det er når eleven ikke vil på skolen og blir fraværende over tid.

«Det er når elever, føler jeg. Ikke har lyst å komme på skolen og blir fraværende fra skolen over lengre perioder.»

Lærer 1B definerer begrepet både med utgangspunkt i et mønster hvor eleven er jevnlig borte eller ved gjentatt fravær, men også med utgangspunkt i en definert grense på ti dager. Hen påpeker også det relasjonelle, at læreren kjenner elevene sine og derfor også årsakene til at de er borte.

«Da tenker jeg elever som blir borte, ja, blir, eller en gang i uka eller oftere i hvert fall. Og så gjentatt fravær da kanskje hvis det er. Det er jo, vi har jo, vi teller jo dager liksom så vi blir jo. Vi har hvert fall hatt det her før at når det er mer enn ti dager fravær så innkaller vi til møter og da begynner vi å se etter mønster og sånt. Ja, jeg vet ikke hvor godt det er fulgt opp egentlig nå etter.. men så merker man jo, når man kjenner elevene sine godt vet man ofte årsakene til at de er borte.»

Lærer 1B definerer begrepet mer opp imot eleven sitt sammensatte problem og hvordan man skal håndtere fraværet

«Sammensatt problematikk er det første jeg tenker, og så den nysgjerrigheten på om det er et ufrivillig fravær eller om det er frivillig. Så tenker jeg videre litt familie, bakgrunn om det har noe om det sosiokulturelle. Man vet jo at det ikke er noe fasit svar, så det er jo det man tenker at hva kan det være her, slik at man må undersøke.»

Sosiallærer 1C påpeker også dette fraværs mønsteret, men legger også vekt på at årsakene til fraværet kan være årsaker som er typisk for elever med fraværsproblematikk.

«Det, at man har manglende oppmøte på skolen i et mønster som vi ser kanskje over tid og med uforklarlige grunner kanskje. Litt sånn magevondt, hodevondt, uvel, orker ikke.»

Oppsummering:

Funnene i datamaterialet viser at det foreligger et sprik i informantenes forståelse av begrepet bekymringsfullt skolefravær på tross av at det foreligger definisjoner i veilederen til kommunen. Datamaterialet viser også at det er et sprik mellom rektor og de ansatte på begge skolene i forhold til definisjonsforståelsen.

Rutinen i veilederen

Det kommer også frem at begge rektorene mener at veilederen bør brukes mer aktivt og at den ikke er iverksatt godt nok. Svarene fra rektor, lærer og sosiallærer/rådgiver varierer slik situatene nedenfor viser.

Rektor 2A tar opp dette når hen sier at rutinen blir gjennomgått ved skolestart, men at det burde vært fulgt opp igjen i løpet av skoleåret. Hen presiserer likevel at dette er en rutine som skal tas opp jevnlig på trinnmøtene.

«Rutinen blir gått igjennom ved skolestart med hele personalet, men vi burde nok ha gått gjennom med personalet igjen i løpet av skoleåret, men samtidig så er det en rutine at de skal ta opp elever på trinnmøte, som hvert trinn har hver uke, der de skal ta opp elever som har BS, så har vi internt ressursteam hver 14 dag, der vi også tar opp bekymringsfullt fravær hos elever.»

Rektor 1A har samme erfaring og er klar på at dette ikke har vært et fokusområde. Det fremstår som hen er usikker på hvor god handlingskompetanse lærerne har på dette området.

«Nei, altså, vi har jo en rutine på dette i kommunen som alle skal kjenne til. Skal jeg vel innrømme at vi ikke har jobbet noe særlig med dette det året her så, kompetanse i

form av å lære opp alle lærerne eller at de er sikre på hvordan de skal håndtere sånning, kanskje litt usikker på det.»

Dette understøttes av lærer 2B som uttrykker at veilederen blir brukt i varierende grad:

«Det er vel i varierende grad, veldig avhengig av hvem som er leder og hvor bevisst vi er på at vi har en veileder.»

Lærer 1B uttrykker at hen ikke vet om det er noen konkret plan eller rutine, og at det er mer opp til hver enkelt lærer å bruke skjønn i slike saker. Det er ikke en uttalt instruks fra rektor 1B sin side og kan henge sammen med at hen er ny på skolen.

«Det er hvert fall ikke uttalt. Nå er jo også rektor (1A) ny da, hen begynte jo i høst. Og så har den forrige lederen som var, det er ikke sånn at jeg har når begynte her så fikk jeg ikke på en måte no instruks eller, så jeg tror kanskje det ikke ligger no konkret plan for det. Jeg tror det er litt sånn med skjønn, det er litt opp til læreren på en måte å finne ut.»

For å komme mer i dybden stilte vi spørsmål rundt rutinen og hva de faktisk gjør når de er bekymret for fraværet til en elev. Sitatene nedenfor viser at det på begge skoler er en rutine, men at denne stort sett følges opp på trinntid og ressursteam.

Lærer 2B beskriver en dialog mellom faglærer og kontaktlærer hvor de drøfter elevfravær. Videre er det kontaktlærer som har ansvar for å gi beskjed til nærmeste leder ved fraværproblematikk.

«Faglærer og kontaktlærer snakker sammen og kontaktlærer melder til rektor eller nærmeste leder. Og så ser man på det der og da og gjør noen drøftinger om hvorvidt man skal gå videre.»

Sosiallærer 2C ved samme skole går mer i detalj på rutinen, og forklarer rutinen og hva de eventuelt gjør når det oppstår en sak.

«Det kommer veldig an på, for det første hvis det er snakk om skolemiljøsak, så skal det varsles til rektor, hvor alt dette formelle følges på. Så handler det jo om informasjon og observasjon. Hva har lærerne eller jeg sett. Hva må vi finne ut mer om. Koble på eleven, koble på foreldrene. Når det er snakk om skolefravær, blir vi jo veldig nysgjerrig på hvorfor. Hva handler dette om, prøve å finne ut av det.»

Lærer 1B svarer todelt på hva skolen gjør når det er bekymringsfullt skolefravær. På den ene siden nevner hen at det blir drøftet på trinnmøtene, men på den andre siden kommenterer hen at det er opp til hver enkelt lærer og at de ikke kommer frem til felles tiltak.

«Eh, jeg vet ikke om vi gjør noe konkret. Vi snakker jo om det, vi har jo trinnmøter, vi plukker opp sammen de elevene som vi er bekymret for. Alle vet på en måte om det, det er jo, det er kanskje litt mer opp til hver enkelt hvordan de løser det. Jeg tror ikke vi har no plan på en måte å følge eller vi blir aldri enig om noen tiltak på en måte sammen. Vi blir, det er vel mere sånn, vær obs på den og den eller. Ja, husk å gi beskjeder når den er borte og når den kommer og når den drar.»

Sosiallærer 1C på samme skole viser til at det er et systematisk arbeid gjennom faste møter hver fredag i ressursteamet hvor elevsaker blir drøftet. Hen viser også til at hen har delt veilederen med lærerne. Den blir også nevnt på trinnmøter og PU-tid.

«Nå er jo det sånn, det har vel også med at, både eller navn x som er i sospedteamet sammen med meg og som sitter, sitter i ressursteamet begge to. At hver gang, jeg henviser ikke bare til den planen hvis det er en kontaktlærer som tar kontakt. Jeg sender deler også den planen på en måte. Så nå tror jeg snart alle lærerne har fått den delt. Eh, og så blir jo den nevnt om det er på trinnmøter eller om det er på utviklings eller PU-tid eller hva det er. Så blir den løftet opp og vist og minnet på.»

Videre forklarer sosiallærer 1C viktigheten av ressursteamet i saker med bekymringsfullt skolefravær. Hen forteller også om at det er mye bedre struktur på ressursteam møtene dette året enn tidligere.

«Det er en modell har hatt i mange år som vi videreførte, men med litt annen struktur det året her. Men vi har, vi er jo faste medlemmer som sitter der og for eksempel hver fjortende dag eller hver tredje uke er PPA med. Hver fjerde uke er helsesykepleieren med eller psykolog. Da drøfter vi elevsaker som er relatert i forhold til de medlemmene vi inviterer inn da.»

Oppsummering:

Funnene på Fjøser skole viser at de har en veileder som omhandler bekymringsfullt skolefravær som blir gjennomgått ved skolestart. I datamaterialet påpeker rektorene at veilederen er tilgjengelig, men at de ikke løfter den opp i stor nok grad. Funnene viser at fraværet adresseres jevnlig i trinntiden og at ansvaret er lagt på trinnleder/avdelingsleder. Rektorene uttrykker at hen er avhengig av at det meldes fra om bekymringsfullt skolefravær. Datamaterialet viser at det er et språk i oppfatningen av hvordan veilederen som rutine skal brukes på begge skolen.

6:2:2 Forsknings spørsmål 2

Handlingskompetanse, inkludering og læringsmiljø i profesjonsfellesskapet

Videre i analysen ser vi på handlingskompetansen til ledelsen og personalet gjennom kunnskapsarbeidet i profesjonsfellesskapet.

Sosiallærer 1C trekker frem hvordan skolen har justert seg etter konteksten og tatt tak i de utfordringene de stod ovenfor. De har derfor satt et ekstra fokus på relasjoner, klassemiljø og klasseledelse.

«Vi hadde en veldig røff start i august. Både med, vi ser vel kanskje virkningen av korona og hjemmeskole og fraværende foreldremøter, overganger som ja, eh, og trinn som har utfordra oss mye. Så, nå tenker vi at nå skal vi begynne helt igjen ja, på bønn, og så skal vi jobbe med relasjoner og så klassemiljø, eller klasseledelse.»

Rektor 2A viser til UDIRs kompetansepakke om inkludering når hen trekker frem dette som et forebyggende tiltak mot bekymringsfullt skolefravær.

«Det er en kompetansepakke som tar for seg hele området, hvordan vi kan inkludere elevene, det er vel det for meg som handler om BS ofte, at alle elevene kan føle seg inkludert.»

Lærer 1B beskriver mange trivselsbyggende tiltak som har fokus på relasjoner og trygt og godt læringsmiljø. Dette er inkluderende tiltak som er drøftet og utarbeidet i profesjonsfellesskapet.

«Ja, vi har, sånne endringer som vi har gjort er at vi har åpne klasserom om morgenen, så de kan sitte, de kan gå rett inn, det var låst helt til det ringte inn før. Og så har vi, vi selger havregrøt om morgenen, mellom åtte og halv ni. Og så har det vært forskjellig, vi har hatt skolekor etter skoletid og i midttimene skjer det forskjellige aktiviteter, yoga og spillrom og åpent på kunst og håndverk og, økt inspeksjon. Ja, og, ja, det er vel egentlig.. litt sånne felles aktiviteter. Så har vi samarbeid med idrettslaget som har, som kommer og har åpen hall i midttimen.»

Ifølge lærer 2B jobbes det med inkluderende praksis med mål om å få alle elevene inkludert i læringsmiljøet. Det rettes spesifikt fokus mot de elevene som “vandrere” og er urolige.

«Akkurat nå er jo det store fokuset inkluderende praksis og da jobber vi kanskje mot de elevene som er urolige og de som går, og få de inn i klasserommet.»

Samtidig trekker læreren frem at de jobber med ulike temaer i PU øktene. De forsøker å dra arbeidet fremover til neste økt, men det kan virke som det mangler kompetanse for rutinen og at de ikke jobber nok med skolefravær. Det kan også være at den pedagogiske utviklingstiden mangler organisering.

«Så da tar man jo frem i PU økt de ulike tingene man opplever i et klasserom slik at man kan drøfte det i et læringsfellesskap. Vi bruker også tid mellom økter, slik at kollegaer tidvis kan drive med kollegaveiledning, der også kan man jo fange opp ting. En annen ting er jo å minne om at vi har denne veilederen, minne om rutiner, minne

om at hvis man står i en tung situasjon så skal man ikke stå i den alene lenge. Øve oss på å handle med en gang.»

I sitatene fra lærer og sosiallærer på de to skolene ser vi at handlingskompetansen på skolene varierer, og at utfordringen med å iverksette rutiner for å imøtekomme bekymringsfullt skolefravær er noe fraværende. Dette er noe rektorene viser til i forrige forskningsspørsmål som omhandler rutiner. At de har en veileder og en rutine for håndtering av skolefravær, men at det kan variere i hvor stor grad de ansatte har handlingskompetanse. Lærer 2B trekker frem behovet for at andre instanser kobles på da læreren har for mange oppgaver og at “strikken” strekkes for langt. I dette tilfellet har kommunen en skolelos med oppgave å få de elevene som har bekymringsfullt skolefravær tilbake på skolebenken.

«Nei, det har de ikke. Det er en grunn for at vi har los i kommunen. Vi ser jo at andre kommuner har skolelos. Det er jo noe med at denne lærerstrikken blir strukket og strukket. Min egen tanke og nå snakker jeg utfra mitt eget perspektiv. Det forventes jo mer av en lærer i dag enn det gjorde før. Vi skal på en måte være terapeuter og eksperter i å forstå de ulike perspektivene vi står i, samtidig som vi skal ha høy faglig kompetanse og undervisningskompetanse. At vi noen ganger står og gjør jobben til noen, som man kanskje mener bør øre til hos en annen enhet. Ja strikken er jo strukket så da vet man jo at hvis det blir for mye så må man skjerme seg selv, og da kan jo en av de skjermingene gå på at her må jeg bare forholde meg til dette og det andre må jeg bare legge vekk.»

Sosiallærer 2C impliserer at det er stor variasjon i hvordan skolens ansatte håndterer fraværproblematikk og at det er ulik handlingskompetanse. Hen er usikker på om alle vet hva de skal gjøre og at mange tenker det er opp til en selv å iverksette og følge opp tiltak.

«Jeg tenker at de fleste har det, men jeg er mer usikker på om alle vet hva de skal gjøre. Jeg tror at mange tenker at alt man skal gjøre og tiltakene skal man finne ut av selv. At de tenker at de må stå i det selv.»

Rektor 1A opplever handlingskompetansen blant lærerne som god og fremhever viktigheten av at inspektørene er tett på. Hen viser også til gode rutiner.

«Jeg opplever den er god. De vet på en måte hva rutinen er, hva de må gjøre hvis de oppdager noe. Der er inspektørene er jo tett på lærerne sånn sett, tettere enn det jeg er. Så det kommer gjerne til de først og da ja, da er rutinene gode for å melde det videre opp.»

Dette samsvarer ikke med hva lærer 1B sier. Lærer 1B uttrykker at sosiallærer er god på forebygging, noe lærerne ikke er god på.

«Egentlig hva de gjør, altså de er jo støttende, men, og jeg vet at hun som er, navn x, hun som er på lista di er sosiallærer. Hen har jo på en måte oversikt og sånn, men akkurat, vi er nok ikke så gode på forebygging.»

Lærer 2b mener at lærerne ikke har handlingskompetanse, og at det er det losen ved skolen som holder i hvordan rutinen for skolefravær skal gjennomføres. Det er skolelosen som skal bidra sammen med læreren.

«Nei, det har de ikke. Det er en grunn for at vi har los i kommunen. Vi ser jo at andre kommuner har skoleloser.»

Sosiallærer 1C og rektor 1A er ganske samstemt i dette spørsmålet. De begge mener de er gode på det og løfter det opp med jevne mellomrom. Spesielt sosiallærer 1C er tydelig på at planen fra kommunen løftes opp. Samtidig uttrykker hen at det er nok ulikt toleransevidu for fravær fra lærer til lærer selv om det står skriftlig definert i veilederen.

«Vi har, vi har det med små drypp, jevnlig mellomrom hvor vi tar det opp på trinnmøter og fellesmøter viktigheten av det. Og løfter opp denne planen fra kommunen. Og det er jo selvfølgelig ulikt. Noen har et større toleransevidu på fravær selv om det står ganske skriftlig, står ganske tydelig at man skal ta kontakt med hjem ved første bekymring og sånne ting. Men jeg synes sånn overalt at vi er gode på det og løfte det opp. Og ta det videre ja.»

Oppsummering:

Funnene viser at skolene jobber med inkludering, mestring og relasjoner for at elevene skal ha et trygt og godt sosialt og faglig læringsmiljø. I datamaterialet kommer det frem at ledelsen ved begge skolene jobber med å støtte elevene i det sosiale og faglige, og ønsker å oppnå nærvær. Som nevnt tidligere adresseres fravær på trinntid og ressursteam, men ledelsen påpeker at de ikke har jobbet systematisk med dette i profesjonsfelleskapet dette skoleåret. Funnene viser at det er sprikende handlingskompetanse hos de ansatte og at ledelsen ikke har satt en klar retning for arbeidet med bekymringsfullt skolefravær. I datamaterialet kan det tyde på at det er et behov for mer systematisk arbeid i profesjonsfelleskapet. Funnene viser at skolene ikke har noen klar retning for et helhetlig arbeid med fraværproblematikken.

6:2:3 Forskningsspørsmål 3

Funn av distribuert ledelse, relasjon og tillit

Videre i analysen ser vi på betydning av ledelse i utfordringer med bekymringsfullt skolefravær.

Rektor 1A uttrykker et distribuert syn på ledelse når hen uttrykker at alle, også lærerne, kan utøve ledelse. Hen understreker også at alle i ledergruppa utøver ledelse, men de har også en formell lederposisjon. Måten rektoren uttrykker seg på viser at hen har forståelse for at ledelse kan utøves av mange på forskjellige nivåer.

«Ja, da vil jeg si, synes at alle i ledergruppa utøver ledelse. Ledelse? Eh? På en måte så gjør jo alle det, som lærer er du også på en måte en leder på et vis.»

Når rektor 1A skal svare på hvem som følger opp de ulike tiltakene opp mot bekymringsfullt skolefravær, viser han hvordan ansvaret er distribuert gjennom at kontaktlærer er i førstelinjen. Derfra løftes det videre opp til nærmeste leder som er avdelingsleder. Gjennom dette sitatet kommer det frem en forståelse av viktigheten av tillit til de ansatte, men også viktigheten av at oppgavene løses av de som er i førstelinjen. Det er også en ansvarliggjøring i dette sitatet hvor sakene løftes høyere opp og nærmere de formelle lederne ved behov.

«I stor grad kontaktlærer. Kommer an på hvilket nivå en er på. Så fort det blir løftet opp i lokalt tverrfaglig møte så er det på en måte gjerne inspektørene eller avdelingsleder som holder i det da, sammen med kontaktlæreren.»

Rektor 1A er også klar på at hen etterspør informasjon, men er også avhengig av tillit til de som har fått et spesielt ansvar for å følge opp bekymringsfullt skolefravær. Dette viser også den gjensidige avhengigheten de ansatte har til hverandre. Rektoren påpeker at hen er avhengig av tillit til at de ansatte gjør jobben sin siden hen er ny og ikke kjenner rutinene like godt. Hen viser også til at det oppleves som de ansatte har kontroll på det de skal ha kontroll på.

«I flere tilfeller så har det gått uten at jeg har blitt involvert i det. Det blir løftet opp på det tverrfaglige, lokale tverrfaglige møte. Det er ikke alltid jeg er med der heller. Så da har jeg snakket med hun som er sosiallærer. Jeg spurte, det er ikke så lenge siden jeg spurte henne hvor mange vi nå har som har bekymringsfullt høyt fravær og de tiltakene som er der og da var det flere av de elevene jeg ikke kjenner så godt til da. Og det er jo, helt ærlig, det er jeg liksom nesten litt avhengig av. Spesielt nå som jeg er ny, jeg føler meg fortsatt ny. Det er ikke alle rutinene jeg kjenner så godt heller. Jeg er veldig glad for det at ja, det oppleves at de som skal ha kontroll på det har kontroll på det da.»

På Berget skole er distribuert ledelse også synlig i organisasjonen gjennom grupper og team, samtidig som rektor har brukt tid som ny leder med å bli kjent med organisasjonen, slik som lærer 2B påpeker. Gjennom organisering av skolens lederteam ønsker rektor å være tett på, men likevel delegere ansvaret ut i grupper, men for å gjennomføre distribuert ledelse gunstigere, bør kanskje rektor ikke sitte som leder av alle gruppene, men nettopp delegere ansvaret.

«Jeg sitter med mye av PU økt, samtidig som vi har drøftinger i ledergruppen og at vi har en planleggingsgruppe som lærerne er med og kan egentlig si ting. Og det kommer vi egentlig til å bruke mere av, at det er læreren som i utgangspunktet kanskje holder mer tak i det enn meg da.»

Lærer 2B, påpeker noe av det samme som rektor. Hen sier at det har vært mye som har skjedd og at ny rektor må få tid til å bli kjent med organisasjonen og finne ut hvordan den skal driftes. Samtidig som de må ha en tydeligere organisering.

«Ja og nei, det er nok i veldig varierende grad. Vi har jo en ledelse som er preget av stor omstilling under covid, både nyansatte, rektormessig og avdelingsmessig, det gjør jo at det er en stor omveltning i arbeidsoppgaver og rutiner, så da føler jeg alt ble kastet litt opp i luften og ikke kommet ned igjen. Så kom jo ny rektor og jeg føler nå at hen tar dette litt ned og det er en stor jobb som er gjort. Så nå begynner det å bli rom for kanskje noe mer av det du tenker på og spør om.»

Når vi ser på tillit, er det tydelig at begge lederne utøver tillit til sine ansatte ved å utøve distribuert ledelse. Rektorene stoler på at lærerne kommer og sier ifra ved skolefravær, og melder saken først gjennom trinnmøter for så å ta det opp i et ressursteam. På den måten får rektorene ved begge skoler informasjon om elevene sine sosiale og faglige utfordringer. Selv om ikke rutine for bekymringsfullt skolefravær alltid følger kommunens veileder, kan det virke som om ledelsen har tillit til at sine ansatte følger opp, tar kontakt med hjemmet og er i dialog med elevene som har fravær. Samtidig er rektor 2A klar over at ikke alle lærerne innehar eller ønsker kompetansen. Rektor 2A sier:

«Det jeg legger vekt på og prøver at er en dialog mellom hjemmet og skolen, det tror jeg er det viktigste når det gjelder og følge opp. Det kan være mange årsaker til at en elev ikke kommer på skolen, viktig at lærerne plukker opp dialogen. Slik at eleven ikke uteblir/blir borte flere dager, uten at det er noen kontakt med hjemmet.»

«Det er gjerne i ressursteammøtene som jeg er med på hver 14 dag, at det er der elevene blir nevnt, læreren kan si ifra. Men det er hovedsakelig der jeg får informasjon, i første omgang.»

«Ja det er jo ikke til å legge skjul på, at det er jo slik at det er forskjell på ledere så er det jo forskjell også på lærere, de er det jo også forskjell på klasseledelse.»

Under forteller lærer 2B om viktigheten av å få foreldrene på banen, undersøke saken og gå i dialog med eleven. Dette er i tråd med hvordan en skal møte utfordringer med bekymringsfullt skolefravær. Dette er også et relasjonsbyggende tiltak når lærer går i dialog med eleven. Undersøkelsene rettes også mot miljøet på trinnet og i klassen.

«Det er jo den formelle siden og så er det jo viktig å få med foreldrene på banen. Hvis man får undersøkt litt og får faktisk en pekepinn på hva det faktisk handler om, så må man eventuelt involvere de lærerne som er med å prege situasjonen, eventuelt sosial rådgiver hvis det handler om det sosiale, for å undersøke miljøet på trinnet eller i klassen. Så det er jo veldig mange retninger å gå, det kan jo være helse også, da kan det jo være lurt å koble på noen der for det kan jo handle om indre følelser og så videre.»

«Det glemmer jeg jo kanskje å si, men vi må jo se på eleven, få eleven på banen og prøve å finne ut hvordan eleven kan medvirke i hvordan man skal gå frem.»

På Fjøser skole trekker både rektor, lærer og sosiallærer frem relasjoner som det viktigste for å forebygge bekymringsfullt skolefravær. Sosiallærer 1C forteller at de legger mye fokus på klassemiljø og relasjoner mellom både elever og lærere. Ledelsen deltar også på dette.

«Så vi bruker mye tid på det sosiale og bygger relasjoner både i klassemiljøet og mellom faglærere og kontaktlærere. Og de i ledelsen gir oss tid til å gjøre det og de er delaktige. De lar seg de har inspeksjon med gul vest, de er i elevmiljøet. Vi serverer havregrøt hver morgen. Da kommer de ned der og står og spiser havregrøt, mingler og prater med elevene. Ja, sånne ting. Og de sitter i ressursteamet så de får med seg alle sakene.»

Rektor på Berget skole følger opp med fokus på relasjon og dialog. Vi opplever at denne skolen er noe mer opptatt av å snakke om elevsyn og dialog, enn å jobbe med begrepene dialog og relasjon. Rektor ved Berget skole sier:

«Jeg tenker at det handler om elevsyn for å si det sånn, og at alle gir muligheter til alle elevene uavhengig av forutsetninger de har på skolen. Ved å ha en åpen dialog for å skape en relasjon til elevene tror jeg er avgjørende.»

«Det er vel i utgangspunktet at... jeg tror at og gi eleven en stemme, at elevene føler at de har noe å si på skolen, elevmedvirkning. At jeg, om jeg ikke deltar alltid, men gir tilbakemelding fra elevråd kanskje deltar i elevrådet og snakker med elevene. Om det er meg eller andre i ledelsen.»

Oppsummering:

Funnene i datamaterialet viser at rektorene ved skolene ønsker å fordele ansvaret, og er avhengig av en slik ansvarsfordeling. Det kan tyde på at rektorene er avhengig av dette på grunn av at de er relativt nye i jobbene sine. Begge rektorene ønsker å være tett på. Samtidig kommer det frem i datamaterialet at det er en sprikende forståelse i hvordan rutinene skal gjennomføres. På begge skolene kan vi se tegn på distribuert ledelse gjennom ledermodellen, og at det delegeres ansvar og tillit til ressursteam, plangruppe, avdelingsledere/inspektører og lærere. Rektorene på begge skolene uttrykker viktigheten av tillit, men også forventninger til sine ansatte. Datamaterialet viser at det settes søkelys på relasjon og klasseledelse fra både lærere og rektorer.

7 Drøfting av funn

7:1 Bekymringsfullt skolefravær og skolens rutiner

7:1:1 Begrepet bekymringsfullt skolefravær

Som vi har vist i kapittel tre viser forskningslitteraturen at det finnes mange ulike definisjoner og begreper om bekymringsfullt skolefravær. Kearney (2008) adresserer viktigheten av å ha en felles forståelse for hva begrepet betyr, for å kunne jobbe med bekymringsfullt skolefravær. I våre funn viser datamaterialet at det er en sprikende forståelse av hvordan rutinene opp mot bekymringsfullt skolefravær skal gjennomføres. Det er ikke er en felles forståelse i organisasjonen for hvordan de skal imøtekomme utfordringene med bekymringsfullt skolefravær. Bakgrunnen for den sprikende forståelse kan være at veilederen for bekymringsfullt skolefravær bare blir løftet frem ved starten av skoleåret. I datamaterialet kommer det frem at ikke mange nok av organisasjonens medlemmer har et eierskap til innholdet og dermed ikke er trygg nok i hvordan iverksette tiltak når de står i fraværsaker. Det kan da være behov for at lederne ved begge skolene etablerer klare mål og forventninger i arbeidet med veilederen og bekymringsfullt skolefravær.

I kapittel tre har vi vist at lederne i vårt utvalg adresserer fraværsproblematikk på trinntid og i ressursteam, men dette er ikke tilstrekkelig. Det kan være hensiktsmessig å bruke mer tid og ressurser på dette arbeidet da informantene uttrykker at bekymringsfullt skolefravær er et økende problem. Robinson (2014) viser til at en lederoppgave er å evaluere og revurdere hvordan en anvender ressurser. Klarer rektor å sette tydelige mål og forventninger, sette av nok tid og ressurser, og samtidig være tett på profesjonsfelleskapet kan dette bidra til en mer holistisk tilnærming. Det vil på sikt bidra til en gjensidig avhengighet mellom de som utøver ledelse og deres aktiviteter (Gronn, 2002).

Kearney (2008b) hevder at en felles forståelse av begrepet bekymringsfullt skolefravær kan bidra til en helhetstenkning når man skal hjelpe elever som sliter med fravær. Ser man til Robinson (2014) som sier at «en måte for ledere å redusere fragmentering i skolen og fremme sammenheng er gjennom prosessene med å etablere og kommunisere tydelige mål. Ved å sette tydelige mål kommuniserer lederen den relative virkeligheten» (Robinson, 2014, s 50). Det kan derfor være klokt av ledelsen ved skolene å se på definisjonen av hva bekymringsfullt skolefravær betyr i en større helhet, for da vil organisasjonen være mer enige om definisjonen

rundt et fravær, og dermed heve lærerens kompetanse og trygghet rundt rutinene. Det vil føre til at avstanden mellom rektor og de ansattes forståelse for definisjonen blir mindre og forhåpentligvis føre til en mer helhetlig og forebyggende praksis.

På den andre siden kan forståelsen av definisjonen rundt fraværproblematikken til de vi har intervjuet oppleves så abstrakt, at informantene har ulik oppfattelse av hva bekymringsfullt skolefravær faktisk er. Det kan føre til at de vi har intervjuet, vil oppleve å ha en ulik forklaring på begrepet. Våre funn viser at alle informantene har en forståelse av hva bekymringsfullt skolefravær er. Det vil si at alle informantene vet når en elev har bekymringsfullt skolefravær og at det ikke innebærer de elevene som skulker, har diagnoser eller kroniske sykdommer. Ingul (2014) påpeker at fraværproblematikken er individuell og svært kompleks sammensatt, og dette kan være en annen årsak til, at de vi intervjuet har en sprikende forklaring på definisjon. Utfordringen blir at skolene kan komme for sent inn i fraværssakene og fraværet kan utvikle seg til å bli bekymringsfullt. Konsekvensene kan bli at elever får ulik oppfølging. Havik (2014) påpeker at skolene må jobbe med tidlig identifisering og intervensjon. For å få til en helhetstenkning ved de to skolene, må de to skolene ha felles forståelse av definisjon og begrep rundt fenomenet fravær. Våre data tyder på at skolene ikke har jobbet nok med å forankre en klar definisjon i personalet.

7:1:2 Veilederen, struktur og rutine

I funnene kommer det fram at begge skolene har en veileder som er utarbeidet av kommunen. Den inneholder en tiltakstrapp som sier noe om hva lærerne skal gjøre når de er bekymret for elevens fravær. I datamaterialet kommer det frem at de fleste informantene vet om veilederen, men at det ikke er en rutine som det jobbes aktivt med. Funnene viser at begge rektorene støtter dette og er klar på at veilederen ikke er jobbet godt nok med og iverksatt i personalet. De presiserer at de burde ha brukt mer tid på veilederen gjennom å løfte den opp og frem. Rutinen blir tatt opp på plandagene, men utover det er den i varierende bruk. Dette kan få konsekvenser for skolens helhetlige tenkning opp mot bekymringsfullt skolefravær da rutinen ikke er forankret i profesjonsfellesskapet. Samtidig er rektorene opptatt av at de ansatte ved skolen er tett på og at de har tillit til at lærerne følger opp elevene. Det kan derfor være fornuftig av lederne å være tettere på, og lede lærernes læring «ved å fremme og delta i den profesjonelle læringen og utviklingen til lærerne sine» (Robinson, 2014, s.101).

Funnene i denne studien viser at sosiallæreren på den ene skolen påpeker at skolen hen jobber ved er opptatt av en ti-prosentregel som forteller når man bør se på et fravær, men hen mener vi må se på et fraværsmonster. Sosiallærer mener at det kan være mange årsaker til at en elev er borte og selv om lærerne vet grunnen, viser forskningen at mer aksepterende fravær, altså gyldig fravær, kan forårsake bekymringsfullt skolefravær på sikt.

Dette er i tråd med Havik (2018) som påpeker at det er viktig å definere hva som er gyldig og ugyldig fravær, da det i dag er høy andel elever som har dokumentasjon på fravær. Hun sier at “rundt 80 prosent av elevene som ikke er på skolen, har dokumentasjon” (Havik, 2018. s.26). Hun mener at det er bra med en ti-prosentregel som forteller når lærerne må melde inn et fravær til ledelsen som bekymringsfullt, men at skolen må definere hva de ser på som bekymringsfullt skolefravær og reagere på et tidligere tidspunkt. Vi som avdelingsledere ved våre skoler opplever at vi ofte kommer for sent inn i fraværssaker. For å forebygge fravær må vi komme tidligere på banen. Skolene trenger å ha gode rutiner og systemer for å registrere fravær på et tidligere tidspunkt, samtidig som vi må se på fravær i et større perspektiv. Dette kan vi gjøre ved å jobbe for å gi eleven et trygt og godt skolemiljø og samtidig jobbe med relasjonsbygging, sikre gode overganger og legge til rette for et godt skole-hjem samarbeid (Havik, 2018).

Kearney (2008b) sin definisjon på fravær støttes av veilederne fra kommunene. Han mener at vi bør se fraværet som problematisk, når en elev har mer enn 25% fravær i skoletiden i minst to uker. I datamaterialet kommer det frem at det kun er en lærer som poengterer at definisjonen på bekymringsfullt skolefravær kan være knyttet til en prosent av dager en elev er borte. I saker som handler om bekymringsfullt skolefravær kan det være klokt å ta utgangspunkt i både Ingul og Kearneys definisjoner på bekymringsfullt skolefravær, da ikke alt kan defineres gjennom statistikk. Der Kearney er opptatt av statistikk og utfordringer ser Ingul mer på årsaken og følelsesmessig ubehag knyttet til skolen.

På den ene siden er det viktig at det føres en statistikk på fraværsgrensen som både elever, foresatte og skolen kan forholde seg til. Ved at skolen etablerer mål og forventninger til en rutine rundt bekymringsfullt skolefravær, vil det gi en større helhetlig tenkning rundt fraværproblematikken og personalet vil føle seg tryggere på når de skal reagere.

På den andre siden viser funnene at fraværproblematikk jevnlig adresseres i trinntid, og at ansvaret er delegert til trinnleder som skal ta dette videre til rektor.

I datamaterialet kommer det frem at rektorene ved begge skolene er opptatt av at de er avhengig av at det meldes fra til dem ved bekymringsfullt skolefravær uavhengig bekymringsgrense i prosent. Allikevel viser funnene i datamaterialet at det er indikasjoner til en sprik i oppfatningen av hvordan veilederen skal brukes som en rutine. Hvis vi ser til Robinson (2014) sin dimensjon 4, «å lede lærerens læring og utvikling» viser hun til viktigheten av at lederen er aktivt med i profesjonsfellesskapet, og veileder og skaper læringsarenaer som igjen vil gi et løft i personalet. Skolen har en rutine, men det kan tyde på at utfordringen ligger i tilliten som er gitt de ansatte til å følge opp rutinen. Det kan virke som at det er manglende mål og retninger på hvordan rutinen skal brukes. Det er ikke en felles forståelse av rutinen rundt bekymringsfullt skolefravær. Da blir det en utfordring for lærerne å følge opp bekymringsfullt skolefravær i henhold til rutinen. Det kan virke som det er en utfordring i tillitsspørsmålet. På den ene siden har rektor en forventning til at veilederen skole brukes som en rutine, da personalet har fått presentert den på plandagene. På den andre siden venter lærerne på en opplæring i rutinen og frem til den kommer gjør de som de pleier.

Det er viktig å påpeke at det er gode rutiner på trinntid og det er jevnlig ressursteam. Begge rektorene får informasjon på bekymringsfullt skolefravær. Utfordringer ligger i hvordan veilederen brukes som en rutine og hvor godt den er implementert. I neste avsnitt vil vi drøfte forskjellen mellom å adressere fravær og arbeide med dette på en måte som fører til endringer i praksis.

7:2 Kunnskapsarbeid i profesjonsfellesskapet

I vår analyse framkommer handlingskompetanse, inkludering og læringsmiljø som sentrale kategorier når vi undersøker hvordan skolens ledelse arbeider med bekymringsfullt skolefravær i profesjonsfellesskapet.

Funnene i denne studien viser indikasjoner på at det er sprikende handlingskompetanse på bekymringsfullt skolefravær blant de ansatte på de to skolene, når det gjelder håndtering av fraværssaker. I datamaterialet kommer det frem at det kan være ulike årsaker til at personalet har ulik kompetanse.

Fjøser skole

På Fjøser skole viser funnene at lærerne utvikler handlingskompetanse på bekymringsfullt skolefravær gjennom å delta på trinnmøter og ved behov i ressursteam. I disse møtene blir fraværssaker adressert. Dette bidrar til et samarbeid i profesjonsfellesskap som kan videreføres på flere arenaer. I datamaterialet kommer det frem at de jobber forebyggende gjennom et inkluderende fellesskap, og skaper gode mestringsarenaer for elevene. Dette samsvarer med det Amundsen & Lerstang som sier at: «Gode relasjoner til de voksne i skolesamfunnet er viktig med tanke på motivasjon og opplevelse av tilhørighet» (Amundsen & Lerstang, 2021, s. 18).

Samtidig viser analysen i datamaterialet at skolen har hatt utfordringer når det gjelder bekymringsfullt skolefravær, og det kan hende at de preventive tiltakene man setter inn, kommer elevene med stort fravær til gode. Forskningen på bekymringsfullt skolefravær påpeker at gode relasjoner til elever øker skolenærvær. Derfor kan det være hensiktsmessig av denne skolen å jobbe med tidlig identifisering av årsaker til fravær. Dette er et av Haviks (2018) viktigste tiltak for å forebygge bekymringsfullt skolefravær. Skolen bør se på hvilke kompetanser de trenger for å oppnå dette. Samtidig ser vi at skolen har stort fokus på skolemiljøet. Dette kom som et resultat av mye atferdsutfordringer. Fjøser skole har som et resultat av dette, i profesjonsfellesskapet, iverksatt ulike tiltak for å imøtekomme disse utfordringene. Dette gjør skolen for å fremme et trygt og godt skolemiljø som er en forebyggende faktor mot bekymringsfullt skolefravær (UDIR, 2022). Gjennom dette arbeidet har rektor, sammen med de ansatte, satt et mål og en retning i kunnskapsarbeidet i profesjonsfellesskapet. Selv om ikke forebygging av bekymringsfullt skolefravær er et uttalt mål kan dette arbeidet ha en positiv effekt på skolenærværet til elevene (Havik & Ingul, 2021).

Berget skole

Et funn i vårt datamateriale viser at ledelsen er tett på. Her kommer det fram at lærer og sosiallærer ved denne skolen opplever ledelsen som inkluderende og at de jobber for at elevene skal trives på skolen.

Videre viser våre funn at det er uklare retningslinjer for hvordan rektorene leder lærerens læring og utvikling sett opp mot bekymringsfullt skolefravær og handlingskompetansen til de

ansatte. Selv om de jobber med andre forebyggende tiltak som relasjon og inkludering, kan det virke som at det ikke er et klart definert mål og retning for dette arbeidet. Dette aspektet trekker Robinson frem. Hen viser til hvordan ledere kan bygge kapasitet på egne skoler ved *"å gjøre det daglige arbeidet og samtidig lære hvordan man kan forbedre dette arbeidet"* (Robinson, 2014, s. 100). Her kan det være hensiktsmessig at skolen ser på bekymringsfullt skolefravær som en del av et mer helhetlig perspektiv, og ikke noe skolene skal jobbe med sporadisk om målet er å heve kompetansen til lærerne.

Funnene i studien viser at ved Berget skole bruker de UDIR sine kompetansepakker om inkludering. Dette er et forsøk på å heve de ansattes kompetanse på området. Ved at skolen setter fokus på inkludering kan dette bidra til økt skolenærvær. Dette er i tråd med Havik (mfl., 2015b) som vektlegger viktigheten av et raust og støttende læringsmiljø. I datamaterialet sier rektoren at dette har vært et forebyggende emne for å heve kompetansen på hva inkludering er.

Robinson (2014) viser til at ledelsen trenger kunnskap om et emne for å kunne involvere seg direkte i lærernes arbeid med å gjøre læringen bedre. Samtidig påpeker læreren ved skolen at det er et behov for eksterne ressurser for å bistå i alle sakene som handler om skolefravær. Hen viser til at arbeidsmengden til læreren har økt, og da trenger skolen flere samarbeidspartnere inn i skolen for å kunne håndtere problematikken.

Sosiallæreren uttrykker at hen er usikker på om alle vet hva de skal gjøre i forhold til rutinene ved bekymringsfullt skolefravær. Dette medfører en usikkerhet på hva og hvilke oppgaver det forventes at læreren selv skal gjøre, og hva ledelsen skal gjøre. Ved skolen kan det virke som om en årsak til den sprikende handlingskompetansen rundt bekymringsfullt skolefravær kan handle om hvordan ledelsen involverer seg og organiserer profesjonsfellesskapet. Dette understreker Robinson (2014), som mener at ledelsen selv må fremme og delta i profesjonsfellesskapet, og i utviklingen av lærernes kompetanse for å oppnå resultater. I dette eksempelet gjelder det lærerens handlingskompetanse, og det kan virke som det trengs klarere mål og forventninger i kunnskapsarbeidet opp mot fenomenet.

7:2:1 Kunnskapsarbeid i profesjonsfellesskap - individuelt eller kollektivt ansvar?

Et viktig spørsmål relatert til handlingskompetanse er om det er mulig å skille mellom individuelt og kollektivt ansvar. Funnene på begge skolene viser at det er kompetanse i personalet, og skolene har en veileder som de skal anvende opp mot bekymringsfullt skolefravær. Er det da et kollektivt ansvar med rektor som leder for å utvikle kompetansen til læreren, eller er det et individuelt ansvar å øke sin egen handlingskompetanse? Robinson (2014) understreker at skolens ledelse må sette rammer og mål for å engasjere og ansvarliggjøre personalet.

På den ene siden er det et kollektivt ansvar å forebygge bekymringsfullt skolefravær. Her mener vi skolen som organisasjon må jobbe for et felles mål i hele personalet. På den andre siden er det et individuelt ansvar å utvikle sin egen kompetanse. Dette gjøres gjennom å utvikle kompetanse i klasseledelse, relasjoner og skole-hjem-samarbeid. Dette understøttes av Havik som presiserer hvor viktig klasselederen er for elevene. At en elev opplever å få faglig og sosial støtte, er en viktig faktor for tilstedeværelse på skolen (Havik mfl., 2015b).

Lærerens individuelle handlingskompetanse bidrar til mer skolenærvær. Men på den andre siden vil den kollektive handlingskompetansen bidra til at skolen som organisasjon møter utfordringen på en mer enhetlig og treffsikker måte. Samtidig er det viktig å påpeke at ikke alle lærere har god nok handlingskompetanse, derfor bør skolen jobbe aktivt med veilederen og kunnskapsarbeidet opp mot bekymringsfullt skolefravær i profesjonsfellesskapet.

Havik (2021) påpeker at ledelsen må kvalitetssikre de rutinene og handlingsplanene som legges til grunn for at man kan drive et godt kunnskapsarbeid om bekymringsfullt skolefravær. Og jobber skolen med inkludering, relasjoner, kartlegging av fravær, skaper forutsigbarhet og iverksetter preventive tiltak vil de ha større sannsynlighet for å lykkes med utfordringer knyttet til bekymringsfullt skolefravær.

7: 3 Hvilken betydning har ledelse i arbeidet med bekymringsfullt skolefravær

I vår analyse framkommer distribuert ledelse, relasjon og tillit som sentrale kategorier når vi undersøker hvordan skolens ledelse arbeider med bekymringsfullt skolefravær i profesjonsfellesskapet.

Funn i denne studien viser at ledelse er viktig for personalet i arbeidet med bekymringsfullt skolefravær. I datamaterialet kommer det fram at det ikke nødvendigvis betyr at det er den formelle lederen som utøver ledelse, men at den kan være distribuert til andre i organisasjonen. Dette ser vi for eksempel gjennom at klasselederen, ressursteam og avdelingsledere/inspektører har fått ansvar og tillit. Ledermodellene er et eksempel på at ansvaret er distribuert. Her er noe av ansvaret til rektor formelt delegert til avdelingsledere og inspektører. En slik ledermodell bidrar til at ledelsen blir «tett-på» kjernevirksomheten i organisasjonen. Denne ledermodellen gjør det enklere for skoleledelsen å «lede læreres læring og utvikling» (Robinson, 2014) da avdelingsledere og inspektører er tett på både elevene og lærerne, og som deltakere og ledere i profesjonsfellesskapet.

Funnene i datamaterialet viser at begge rektorene har et uttrykt distribuert lederperspektiv. Dette vises gjennom hvordan organisasjonen er strukturert og gjennom ønsket om å jobbe tillitsbasert hvor også uformelle ledere utøver ledelse. Irgens (2016) viser til det distribuerte perspektivet når han sier at alle medlemmer i en organisasjon kan utøve ledelse gjennom sine aktiviteter. Leithwood (2007) argumenterer for at distribuert lederpraksis passer godt til komplekse oppgaver. Arbeid med bekymringsfullt skolefravær er en slik kompleks oppgave. Det kan derfor være både klokt og nødvendig at rektorene praktiserer distribuert ledelse i disse sakene.

Når rektor ved begge skolene akkumulerer mange oppgaver, må noe av dette delegeres. På den ene siden er det viktig at disse oppgavene koordineres, og det ser vi gjennom at fraværene fast adresseres på trinnmøter og i ressursteam hvor rektor er til stede. På den andre siden er det da viktig å bygge kapasitet og kompetanse hos lærerne slik at de som Paulsen (2021) påpeker, kan ta ansvar i denne formen for praktisk ledelse. En implikasjon her er at ledelsen må legge til rette for at de ansatte utvikler kompetanse om bekymringsfullt skolefravær og blir tryggere i møte med denne type utfordring.

Samtidig ser vi at på begge skolene blir mye av kunnskapsarbeidet rundt bekymringsfullt skolefravær gjennomført på trinnnivå og det er ikke et uttalt felles mål rundt dette arbeidet. Robinson (2014) påpeker viktigheten av å sette mål og forventninger. Tydelige læringsmål, støttet av organisasjonsrutiner kan fungere fordi personalets innsats og oppmerksomhet vil redusere avstanden mellom ambisjon og virkelighet. I datamaterialet kommer det fram at ingen av skolene har satt utfordringer med bekymringsfullt skolefravær som et uttalt mål de jobber med selv om de adresserer det på trinntid og i ressursteam. Denne tematikken er derfor

ikke, viktigere enn noe annet, jfr. Robinson (2014). Lærerne ved begge skolene uttaler at bekymringsfullt skolefravær er en voksende utfordring. I tillegg uttrykker de at det er store forskjeller på lærerens handlingskompetanse. Det kan derfor være klokt av lederne å sette fenomenet høyere på skolens prioriterte utviklingsområder.

I våre funn ser vi at ledelsen ønsker å være tett på å lede lærerens læring og utvikling. I datamaterialet kommer det frem at rektorene leder utviklingstid og deltar i ressursmøter. Dette viser at de er tett på i profesjonsfellesskapet. Dette er ifølge Robinson (2014), en av de viktigste ledelseshandlingene en leder kan gjøre for å utgjøre en signifikant forskjell.

Samtidig må noe av dette arbeidet delegeres da det som nevnt er mange oppgaver en rektor skal utføre. Det kan være hensiktsmessig for en rektor å være tett på i profesjonsfellesskapet for å sikre en felles forståelse med personalet. Dette kan lede til større grad av individuelt og kollektivistisk ansvar, og skape et gjensidighetsforhold som kan virke støttende. Vi ser at begge skolene ønsker å delegerer ansvar til flere i organisasjonen, men i utfordringer med bekymringsfullt skolefravær bør skoleleder være tettere på i profesjonsfellesskapet, og ikke minst bør det etableres klare mål og forventninger.

Det er mange oppgaver en rektor skal ha kontroll på og skolen innehar mange komplekse oppgaver. Det blir derfor vesentlig at de bygger den kollektive kapasiteten. Funnene i studien viser at på begge skolene ser vi utøvelsen av ledelse gjennom hvordan skolen har organisert seg og hvem som leder ulike team. I datamateriale etterspør rektorene på begge skolene status på saker som handler om bekymringsfullt skolefravær. De har en forventning om at de får beskjed om det er saker som må løftes opp til et høyere nivå. Dette viser en gjensidig avhengighet til hverandre som krever samarbeid (Gronn, 2003). Gjennom gjensidig avhengighet vil det gis støtte og trygghet til læreren som står i førstelinjen, samtidig som rektorene får innsikt i elevenes sosiale eller faglige utfordringer. De vet at om en fraværssak ikke blir løst på laveste trinn, så har skolen strukturer og rutiner som gjør at de får nødvendig støtte og hjelp.

På begge skolene viser datamaterialet at de har ressursteam og en veileder på hvordan de skal gå frem ved fraværssaker. Selv om funnene i datamaterialet viser at rutinene for bekymringsfullt skolefravær ikke alltid følger skolens veileder, påpeker rektorene at de har god oversikt over elever som har et bekymringsfullt skolefravær. Begge skolene har også ressursteam som møtes jevnlig og bidrar i slike saker. I et ressursteam møtes medlemmer med ulik kompetanse og ulike roller. Dette er et koordinert møte hvor det er en gjensidig

avhengighet mellom medlemmene hvor saker om fraværspromatikk adresseres. Dette støttes opp av Leithwood (2007 m.fl.), om hvordan medlemmene av en organisasjon påvirker hverandre kritisk. Det har blitt en institusjonalisert praksis hvor det er en formalisering av relasjonelle samhandlingsstrukturer. Dette forumet som møtes hver 14. dag og kan være en klok tilnærming for å fange opp og drøfte saker rundt bekymringsfullt skolefravær. Samtidig må leder sikre at det som blir avgjort på disse møtene når helt ut til lærerne som står i førstelinjen slik at de oppnår en felles forståelse.

I datamaterialet ved begge skolene ser vi at ledelsen gir ansvar og tillit til sine lærere og har et system for å fange opp fraværet hos elevene. Når begge rektorene uttrykker at de er opptatt av tillit, ligger det en ansvarliggjøring av de ansatte. Dette viser at de ønsker å bruke lærernes ekspertise, ideer og innsikt for å forbedre skolen. At de er opptatt av tillit kan være en klok tilnærming som understøttes av (Robinson, 2014) lederferdigheter. En rektor som gir og viser tillit, kan lede til et sterkere profesjonelt fellesskap som er opptatt av å ta sjanser og fornye praksis. Dette kan føre til et bedre skolemiljø for elevene som i seg selv kan bidra til skolenærvær. Selv om rektorene utøver tillit til sine ansatte kan det, basert på datamaterialet, være indikasjoner på at det er et sprik mellom forventningene til leder og lærerens faktiske handlinger. Et eksempel på dette er at det er store forskjeller i lærernes handlingskompetanse knyttet til utfordringer med bekymringsfullt skolefravær. Det er viktig at lederen følger opp tilliten med å være en støttespiller for de ansatte. Samtidig må lederen finne strukturer som kvalitetssikrer de ansatte mulighet for å utføre oppgavene på en tilstrekkelig måte.

Funn i studien viser at skolene er opptatt av på skole-hjem-kontakt. I datamaterialet sier den ene rektoren at hen er trygg på at læreren tar kontakt med hjemmet hvis det skulle være et behov for det. Dette støttes av den ene læreren som påpeker hvor viktig det er å få foresatte på banen. Havik (2014) viser til at samarbeidet med foresatte er viktig. Hun påpeker også at for skolens ledelse er det viktig at læreren har kompetanse på hvordan man utfører skole-hjem samarbeid, skaper god dialog og tillit (Havik, 2014).

Gjennom et distribuert perspektiv på ledelse slik rektorene på begge skolene har, trenger de å kunne anvende kunnskap. I dette tilfellet handler det da om å vise lederegenskaper og handlingskompetanse, slik at lærerne øker deres ferdigheter gjennom veiledning fra leder eller andre i arbeidet med bekymringsfullt skolefravær. Dette støttes av Robinson som påpeker at når ledere anvender og tilegner seg relevant kunnskap på en produktiv måte, vil beslutningene bli bedre (Robinson, 2014).

I vårt datamateriale uttaler både rektor, lærer og sosiallærer på Fjøser skole at det relasjonelle er den viktigste faktoren for å forebygge skolefravær. Dette understøttes av Havik og Ingul (2021) som påpeker at det relasjonelle er en av de viktigste faktorene som kan gjøre en endring hos en elev. De påpeker at det er ledelsens ansvar å sikre at det er gode rutiner og handlingsplaner for at lærerne innehar nødvendig kompetanse. At samtlige av informantene på Fjøser skole fremhever relasjoner som den viktigste faktoren er positivt og kan virke forebyggende mot bekymringsfullt skolefravær. Dette er en viktig faktor som det må jobbes aktivt med i profesjonsfellesskapet. Havik og Ingul (2021) viser til at det er nødvendig at lærerne får utvikle kunnskap gjennom og i profesjonsfellesskapet. På Fjøser skole ser vi at et fokusområde for skolen er læringsmiljøet og gjennom dette kunnskapsarbeidet kan det utvikles kompetanse som handler om relasjon og klasseledelse, som Havik og Ingul (2021) fremhever viktige tiltak opp mot fenomenet. At ledelsen på Berget skole er synlig i friminutter og deltar i elevmiljøet er også positivt. At de legger til rette for tiltak for å forbedre læringsmiljøet indikerer at ledelsen mener dette arbeidet er relativt viktigere enn noe annet. Dette er i tråd med Robinson (2014) som uttrykker at det er viktig for ledelsen å sette klare mål og forventninger.

8: Konklusjonen

I følgende kapittel vil vi presentere konklusjoner basert på studiens funn som samsvarer til problemstillingen. Konklusjonen baserer seg på drøftingen i forrige kapittel. Videre vil vi, som en naturlig avslutning på studien, peke på relevante implikasjoner som denne studien kan ha for videre praksis og forskning innenfor feltet ledelse og bekymringsfullt skolefravær.

Formålet med masterstudiet har vært å reflektere over og utvikle ny kunnskap rundt utfordringer skoler står i med bekymringsfullt skolefravær. Studien tar utgangspunkt i et lederperspektiv med mål om å gjøre rede for å forstå hvordan to skoler arbeider med utfordringer knyttet til bekymringsfullt skolefravær. Dette har vi forsøkt å besvare gjennom problemstillingen «*Hvordan møter skolen utfordringer knyttet til bekymringsfullt skolefravær?*». For å besvare denne problemstillingen utformet vi videre tre forskningsspørsmål for å se på hvordan ledelsen evner å lede kunnskapsarbeidet gjennom profesjonsfellesskapet. Videre har vi sett på hvilke erfaringer informantene har i forbindelse med arbeidet rundt bekymringsfullt skolefravær.

8:1 Skolens rutiner

Felles forståelse av begrepet bekymringsfullt skolefravær er viktig for en helhetstenking rundt problematikken. Tiltak med utgangspunkt i tidlig identifisering og intervensjon blir da viktig. Det kan være hensiktsmessig at lederne etablerer klare mål og forventninger og samtidig setter av tilstrekkelig med tid og ressurser for å sikre en felles forståelse av begrepet, men også rutinene.

På begge skolene er det «veiledere», der rutiner for bekymringsfullt skolefravær beskrives. Informantene uttrykker at det arbeides for lite med denne veilederen som en rutine. Det kan være klokt i kunnskapsarbeidet med bekymringsfullt skolefravær å arbeide med både Kearneys (2008) klart definerte fraværsgrense, men også Inguls (2021) definisjon som går mer på å se på årsakene til fraværet.

Fraværproblematikk adresseres jevnlig på trinntid og i ressursteam. Rektorene uttrykker tillit til at lærerne følger rutiner og at saker meldes til dem ved behov. Samtidig kommer det frem at det er behov for at lærerne får mer støtte og veiledning for å utvikle sin handlingskompetanse. Lederen må derfor være tett på profesjonsfellesskapet gjennom å lede lærerens læring og utvikling (Robinson, 2014).

8:2 Kunnskapsarbeid i profesjonsfellesskapet

Når det gjelder kunnskapsarbeid i profesjonsfellesskapet viser funnene at det er sprikende handlingskompetanse på begge skolene. På Fjøser skole utvikles handlingskompetanse gjennom trinnmøter og i ressursteam. Informantene forteller at det jobbes med skolemiljøet som kan ha en positiv effekt på skolenærværet. I dette kunnskapsarbeidet er det satt mål og retning forankret i profesjonsfellesskapet. Samtidig kan det være hensiktsmessig av denne skolen å jobbe mer med tidlig identifisering og se på årsaker til fravær, jfr. Havik (2018).

På Berget skole viser funn at ledelsen er tett på og har fokus på trivsel og inkludering. Dette kan ha en positiv effekt på skolenærværet og er i tråd med Havik (2015b) som vektlegger viktigheten av et raust og støttende læringsmiljø. Det bør settes tydelige mål og retning for kunnskapsarbeidet med bekymringsfullt skolefravær i ledelsen for å øke lærerens handlingskompetanse på området.

Våre funn viser at det er ulike grad av handlingskompetanse blant lærerne. Robinson (2014) understreker at skolens ledelse må sette rammer og mål for å engasjere og ansvarliggjøre personalet. Det er et individuelt ansvar at lærerne utvikler sin handlingskompetanse. Samtidig er det et kollektivt ansvar i profesjonsfellesskapet, med ledelsen i spissen, og heve kompetansen. Ved at det blir skapt et felles mål i profesjonsfellesskapet, og at lederen samtidig kvalitetssikrer rutiner og handlingsplaner opp mot bekymringsfullt skolefravær kan dette være med på å utvikle kompetansen i organisasjonen. Når den kollektive og den individuelle handlingskompetansen utvikles, kan det bidra til at skolen møter utfordringen på en mer helhetlig og treffsikker måte.

8:3 Rektors betydning

Våre funn viser klare indikasjoner på at ledelse er distribuert, ved at flere utøver ledelse. Dette tydeliggjøres gjennom ledermodellen, og ved at lærere, avdelingsledere og ressursteam har fått ansvar og tillit. Selv om mange utøver praktisk ledelse, kan ledelsen være tydeligere på læringsmål, og samtidig skape gode organisasjonsrutiner for å redusere avstanden mellom ambisjon og virkelighet. Kunnskapsarbeidet rundt bekymringsfullt skolefravær bør derfor settes høyere på skolens prioriterte utviklingsområder.

Rektorene uttrykker at de er avhengig av å delegerer siden det akkumuleres for mange oppgaver. Distribuert lederpraksis passer godt til komplekse oppgaver (Leithwood, 2007), og en god metode for arbeidet med bekymringsfullt skolefravær. Ledermodellen gjør at ledelsen er “tett-på” og gjør det enklere for skoleledelsen å “lede lærerens læring og utvikling” (Robinson, 2014). De deltar i utviklingstid og på ressursmøter, noe som indikerer akkurat dette. Når rektor deltar i profesjonsfellesskapet kan dette være med å skape en felles forståelse og samtidig lede til større grad av kollektivistisk ansvar som igjen skaper et gjensidighetsforhold. Dette gjensidighetsforholdet skal oppleves som støttende og ved begge skolene har ledelsen etablert rutiner for håndtering av fraværsaker. Informantene påpeker at bekymringsfullt skolefravær er en voksende utfordring og det er derfor en lederoppgave å legge til rette for å jobbe med dette i profesjonsfellesskapet.

Ledelsen ved begge skolene gir ansvar og tillit til lærerne sine. At begge lederne er opptatt av å bruke lærernes ekspertise, ideer og innsikt for å forbedre skolen er positivt. Dette bygger på Robinsons (2014) lederferdighet om å “bygge tillitsrelasjoner”. Dette kan føre til et sterkere profesjonelt fellesskap som igjen kan føre til et bedre skolemiljø som kan bidra til økt

skolenærver. Samtidig er det indikasjoner på sprik mellom leders forventninger og lærerens faktiske handlinger. Det er derfor viktig at leder følger opp tilliten med å være tett på, er en støttespiller for sine ansatte og ikke minst lager strukturer som kvalitetssikrer at de ansatte utfører oppgavene på en tilstrekkelig måte.

Rektorene er opptatt av å legge til rette for et godt skole-hjem-samarbeid. Informantene uttrykker at det relasjonelle er viktige faktorer for å forebygge bekymringsfullt skolefravær. Dette understøttes av både Havik og Ingul (2021) som påpeker viktigheten av det relasjonelle. Lederens oppgave blir å sikre gode rutiner og handlingsplaner for at de ansatte har nødvendig kompetanse. På Fjøsner skole vises dette gjennom kunnskapsarbeidet de har på skolemiljøet hvor relasjoner og klasseledelse trekkes frem som områder de jobber med.

9: Implikasjoner

Formålet med denne studien har vært å få økt innsikt i hvilke utfordringer skoler står i når det kommer til bekymringsfullt skolefravær, og se dette fra et lederperspektiv. Studien i seg selv er liten, og det empiriske materialet er intervjuer med seks informanter fra to skoler. Det må tas forbehold når det kommer til generalisering. På tross av dette kan det likevel være hensiktsmessig å se på noen implikasjoner som kan ha betydning for ledelse på skoler som har utfordringer med bekymringsfullt skolefravær.

Det er en sprikende forståelse for hva som ligger i begrepet bekymringsfullt skolefravær. Det er en nødvendighet at kommunen som har utarbeidet veilederne, jobber videre med å danne en felles forståelse for begrepet bekymringsfullt skolefravær på alle sine skoler. Først da vil skolens ansatte få muligheten til å forankre begrepet i sin skolehverdag, og få en større helhet i hvordan det jobbes med skolenærver. Når skoler står i utfordringer med bekymringsfullt skolefravær, blir gode rutiner og strukturer i organisasjonen viktig. Skoler som har felles forståelse for rutiner og etablerte strukturer, kan fange opp elever som utvikler bekymringsfullt skolefravær og ha større sannsynlighet for å lykkes. Dette vil igjen føre til økt sannsynlighet for tidlig identifisering, og at det blir satt inn riktige tiltak. Skoleledere som setter klare mål og forventninger rundt bekymringsfullt skolefravær i profesjonsfellesskapet vil ha økt sannsynlighet for at de ansatte vet hva som forventes av dem.

Skoler som setter søkelys på inkludering, relasjoner, kartlegging av fravær og som iverksetter tiltak tidlig har større sannsynlighet for å få en positiv effekt på skolenærværet (Havik & Ingul, 2021, Havik, 2018). Vi mener at dette impliserer at skoler må jobbe på flere områder samtidig for å lykkes med å få økt skolenærvær og dermed i større grad forebygge bekymringsfullt skolefravær. Det er helt nødvendig å se bekymringsfullt skolefravær i en større helhet.

Ledere som er tett på læreres læring og utvikling har større sannsynlighet for å lykkes med kunnskapsarbeidet i profesjonsfelleskapet. Skoleeiere og skoleledere må sette av tid og ressurser til bekymringsfullt skolefravær, da dette er en økende utfordring. Det vil gi lærerne støtte og veiledning og samtidig bygge handlingskompetanse. Lederen sin rolle i skolen bør diskuteres, og vi mener at noen av arbeidsoppgaven bør vike for en mulighet for tettere oppfølging. I vårt datamateriale kommer det frem at ledelsen er avhengig av at ansvaret er distribuert da skolen er kompleks og det akkumuleres mange oppgaver som er av utfordrende art. Rektorene uttrykker at de er avhengig av at ledelsen er distribuert. En skoleleder bør derfor lage strukturer og systemer som sørger for at de får fulgt opp ansvaret de har delegert. Tillit er viktig, men det er også viktig at oppgavene koordineres og adresseres slik at leder som har det øverste ansvaret kan iverksette riktige tiltak. Ved å iverksette riktige tiltak kan dette bidra til at skolen som organisasjon håndterer utfordringer med bekymringsfullt skolefravær på en mer systematisk måte.

Fraværssaker er ofte komplekse saker, og ofte er skolen avhengig av ulik kompetanse for å løse dem. Derfor bør leder legge til rette for å bygge kapasitet og kompetanse på området da dette vil øke sannsynligheten for at de ansatte utøver praktisk ledelse (Paulsen, 2021). Selv om det er mye kompetanse innad i organisasjonen blir det også viktig med et tett samarbeid med andre institusjoner som PPT, BUP og helse i kommunen for å nevne noen. Vi mener det kan være hensiktsmessig at det adresseres på politisk nivå da det kan virke som utfordringer med bekymringsfullt skolefravær er et økende problem for barn i alle aldre.

10: Litteraturliste

Amundsen, M. &. (2022). Faglig mestring og presentasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær. (Vol 25. utg 4), ss. 1-14. Hentet fra <https://www.idunn.no/doi/10.18261/tfv.25.4.6>

Amundsen, M. L. (2021). Fritak for opplæringsplikt blir fritak for ansvar. *Bedre skole. tidsskrift for lærere og skoleledere*. (Nr 2/2021), ss. 17-20. Hentet august 2023 fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/09/09/UTD-BedreSkole-0221-WEB.pdf>

Andersen, S. (2013). *Casestudier* (2.utgave. 3 opplag 2021. utg.). Fagbokforlaget.

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter* (1.utgave, 3opplag 2022. utg.). Cappelen Damm as.

Barnekonvensjonen. (1989). *Barnets beste*. Oslo: Barne- og familiedepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Barnekonvensjonen. (1998). *Barnets rett til å gi uttrykk for sin mening*. artikkel 12. Oslo: Barne- og familiedepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Dahl, T. & Irgens E.J. (2023). Nytt kunnskapsløft – gammel ledelsestenkning? *Bedre skole, 1/2023*, ss. 55-57. Hentet juni 2023 fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2023/05/25/BS0123-WEB.pdf>

Gronn, P. (2003). Leadership: who needs it? *School Leadership & Management*, (3/23), ss. 267-290. Hentet mai 2023 fra https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/33570640/leadership_who_need_it%D9%85%D9%82%D8%A7%D9%84%D8%A9-libre.pdf?1398612526=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLeadership_who_needs_it_From_Acorns_to_O.pdf&Expires=1692817990&Signature=Yyj5VHjVI

Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. The leadership quarterly. *The leadership Quarterly*, ss. 423-451. Hentet mai 2023 fra <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1048984302001200>

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder* (2.utgave. utg.). Fagbokforlaget.

Havik, T. & Ingul, J. (2022). *Vi vet ikke hvor stort problemet med skolefravær egentlig er*. Læringsmiljøsenderet. Hentet fra <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenderet/vi-vet-ikke-hvor-stort-problemet-med-skolefravaer-egentlig-er>

Havik, T. (2018). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademiske.

Havik, T. (2021). *Når skolefravær blir et problem*. *Bedre skole* (2/21), ss. 11-17. Hentet april 2023 fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/09/09/UTD-BedreSkole-0221-WEB.pdf>

Havik, T. Bru, E & Ertesvåg, S.K. (2015b). *School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance*. *Social Psychology of Education*, 18(2)(18), ss. 221-240. Hentet februar 2023 fra https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/69276839/Havik_Bru__Ertesvg_online_February_2015_20210909-23009-1kl1ubd.pdf?1631219593=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DSchool_factors_associated_with_school_re.pdf&Expires=1692820482&Signature=eXsmXB

Ingul, J. (2005). *Skolevegring hos barn og ungdom: "Se meg"*. Voksne for barn. Hentet 2023 fra Rapport. www.vfb.no/xp/pub/venstre/rod/tema/skolevegring/240112

Ingul, J. (2014). *Angst og sosial fobi hos norske ungdommer: Studier av risikofaktorer, skolefravær og behandlingseffekter*. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/271292>

Ingul, J. (2020). *Hva er skolevegring*. *Norsk psykologforening*. Hentet fra <https://www.psykologforeningen.no/publikum/videoer-om-psykisk-helse/videoer-om-livsutfordringer/hva-er-skolevegring>

Irgens, E. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.

Kearney, C. (. (2008). *An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy*. *Education Psychology Review*, 20(3). ss. 257-282.

Kjeøy, I. & Lysvik, R.R (2023). *Kunnskapsstatus*. Fafo. institutt for arbeidsliv- og velferdsforskning. Fafo. Hentet januar 2023 fra <https://www.fafo.no/images/pub/2023/20849.pdf>

Kvale, S. &. (2021). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3.utgave. utg.). Gyldendal.

- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: *Taking the ego out of the system*. Leadership and policy in schools, 6(1), 37-67. Hentet april 2023 fra https://cdn.goconqr.com/uploads/media/pdf_media/11903080/e7d8d874-2370-4cad-87d8-78aad3fdd5ca.pdf
- Lillejordet, S. (2021). En skole for vår til. *Ekspertgruppen for skolebidrag*, ss. 21-45. Hentet mai 2021 fra https://www.regjeringen.no/contentassets/0f38964bb67f4259b74967911799bdac/en-skole-for-var-tid_v5.pdf
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - tidelig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartemanget. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 19 (2009-2010). *Tid for læring*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/>
- Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon-mestring og muligheter*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Møller, J. & Ottesen, E (2011). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (2. opplag 2012. utg.). Universitetsforlaget.
- NOU1991:4. (1991). *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/odn/tmp/2002/0034/ddd/pdfv/154782-nou1991-4.pdf>
- Olsen, M. I & Holmen, L (2018). *Tett på. Frafall i skolen og psykisk helse*. Fagbokforlaget.
- Paulsen, J. (2021). *Skoler som lærer kollektivt. Læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. (1. utg. 2015.). Cappelen Damm.

Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. (1. utg 2016). Cappelen Damm.

SSB. (2017). *Gjennomføring i videregående opplæring*. Oslo. Statistisk sentralbyrå. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>

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

Aas, M. & Paulsen J.M. (red). (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Fagbokforlaget.

11: Vedlegg

Vedlegg 1 Informasjonsskriv/samtykkeskjema

Vil du delta i intervjustudien «Bekymringsfullt skolefravær»?

Vi henvender oss til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet med intervjuet er å samle inn data til vårt masterprosjekt. Forskningsprosjektet handler om å analysere og forstå «Hvilke rutiner og systemer har skolen ved bekymringsfullt skolefravær?». Formålet med intervjustudien er å utforske dette. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Som student på kurset UTLED4090 Master i utdanningsledelse skal vi intervju en person/gruppe, samt analysere det transkriberte intervjumaterialet. I intervjuet vil vi spørre om ting som har med ditt arbeid å gjøre som skoleleder/ansatt i skolen. Ingen personlige spørsmål vil bli stilt. Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste har godkjent gjennomføringen av intervjuet som en del av kurset UTLED4090.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, er ansvarlig for prosjektet. Ved Professor Eivind Elstad

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 og for at deres skole passer til vårt utvalg.

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/oss i en ramme som kalles intervju. Det vil ta deg mellom 30-60 minutter.

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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Den som har tilgang, er den som gjennomfører intervjuet. 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. Enkelte deler av intervjuet (som er fullt ut anonymisert) blir lagt frem i vår masteroppgave.*
- *Anonymisering og trygg oppbevaring vil sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Kurset UTLED 4090 avsluttes i desember 2023. Transkripsjonen av intervjuet vil bli slettet. Du vil ikke kunne identifiseres i transkripsjonen av datamaterialet.

På oppdrag fra Eyvind Elstad, 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:

- Eivind Steinsvik, e-post: steinsviks@outlook.com eller Monica G Ruud, e-post: monicagruud@gmail.com
- Skulle du ha ytterligere spørsmål, kan Eyvind Elstad kontaktes via epost eyvind.elstad@ils.uio.no eller tlf 22857613
- 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

Eyvind Elstad

Prosjektansvarlig

Student: Eivind Steinsvik og Monica G Ruud

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*
- at mine personopplysninger lagres til etter prosjektslutt, til 31.12.2023*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 31.12 2023

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 Godkjenning fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

16.01.2023

Referansenummer

394653

Vurderingstype

Automatisk

Dato

16.01.2023

Tittel

Master i utdanningsledelse

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig

Eivind Elstad

Student

Monica G Ruud

Eivind Steinsvik

Prosjektperiode

23.01.2023 - 31.12.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene

- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 3 Intervjuguide

Temaer	Spørsmål
<p>Oppvarmingsspørsmål, spørsmål om skolen og begrepsavklaring</p> <p>Problemstilling: Hvordan møter skolen utfordringer knyttet til bekymringsfullt skolefravær?</p>	<ul style="list-style-type: none">• Hva heter du og hvor lenge har du vært rektor/sosiallærer/lærer ved skolen?• Hvor lenge har du jobbet i skolen og hva er din utdanning? <p>Kun til rektor</p> <ul style="list-style-type: none">• Hvor mange elever og lærere er det på skolen?• Kan du si noe om hvordan skolen er organisert (ledelse, trinn, inndeling i team, fagseksjoner osv?)• Hva er viktig for deg som leder? <p>Alle:</p> <ul style="list-style-type: none">• Hva legger du/dere i begrepet bekymringsfullt skolefravær?• Hvordan håndterer dere utfordringer med at flere elever har ufrivillig skolefravær?• Har skolen et stort fravær blant elevene, hvis ja. Kan du/dere si noe om hva slags fravær det er snakk om?
<p>Forskningsspørsmål 1:</p> <p>Hvilke rutiner har skolen ved bekymringsfullt skolefravær?</p> <p>Nøkkelord: skole/hjem, inkluderende, klasseledelse, motivasjon, mestring, relasjon</p>	<p>Alle:</p> <ul style="list-style-type: none">• Vi har fått tilsendt deres rutiner, kan du si noe om hvordan ledelsen har implementert dem inn i skolen? Hva legger dere vekt på i henhold til rutine?• Kompetanse-støttesystem-team/trinn-ansvarsområder og elevundersøkelse.• Hvordan har dere utviklet disse <ul style="list-style-type: none">• Hvordan følger ledelsen opp støttesystemer og rutiner for å forebygge bfs?

	<ul style="list-style-type: none"> • Hva slags faktorer i rutinen tenker ledelsen er viktig i møte med bfs? <i>oppfølging er noen viktigere enn andre</i> • Når lærer eller foresatte melder bekymring, hvordan undersøker dere og kan du si noe om hvordan dere jobber konkret med saken?
<p>Forskningsspørsmål 2: Hvordan blir kunnskapsarbeidet med bekymringsfullt skolefravær jobbet med i profesjonsfellesskapet?</p> <p>Nøkkelord: inkludering, klasseledelse, motivasjon, mestring og relasjon</p>	<p>Alle:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan jobber skolen for å sikre kompetanse om bekymringsfullt skolefravær gjennom profesjonsfellesskapet? • Hvordan organiserer eller designer ledelsen kunnskapsarbeidet med bs og hva er viktigst for at dette arbeidet skal bli produktivt? • Hvordan leder pedagogisk utviklingstid? • Når dere bygger kunnskap sammen i profesjonsfellesskapet, hvordan blir dette fulgt opp fra ledelsen? • Kan du beskrive lærernes handlingskompetanse opp mot bekymringsfullt skolefravær? • Hvilke kompetanser mener du er viktig at lærerne har for å sikre at flest mulig elever er på skolen og hvordan jobber dere med dette?

	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan følges rutinene opp i skolehverdagen • I hvilken grad vil du si at det er en felles forståelse rundt disse rutinene?
<p>Forskningsspørsmål 3: Hvilken betydning har ledelse i arbeidet med bekymringsfullt skolefravær?</p> <p>Nøkkelord: inkluderende, rutiner, systemer, klasseledelse, motivasjon, mestring og relasjon</p>	<p>Rektor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvilken betydning har ledelse for at elevene skal trives og møte på skolen? • Hva gjør ledelsen for å forebygge bekymringsfullt skolefravær? • Hvilke faktorer ser ledelsen på som de viktig for å forebygge bekymringsfullt skolefravær? - <i>oppfølging er noen viktigere enn andre</i> • Hvordan reflekterer ledelsen sammen rundt hva som kan gjøres for å forhindre bs og i hvilken grad tenker du dette er produktivt for forståelsen av fenomenet? <p>Lærer/Sosiallærer/rådgiver</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva gjør ledelsen for å forebygge bekymringsfullt skolefravær? • Hvordan organiserer ledelsen kunnskapsarbeidet med bs? • Hvordan opplever dere at ledelsen følger opp de beslutninger og handlinger som blir bestemt?

	<ul style="list-style-type: none">• I hvilken grad opplever dere at ledelsen engasjerer seg i tematikken bekymringsfullt skolefravær?
--	---

Vedlegg 4 Intervju rektor Berget

Intervju av rektor

E=Intervjuer

I=Informant

E: Først så vil jeg gjerne vite litt om hvor lenge du har vært rektor og hvor lenge du har jobbet på den skolen du er nå?

I: Vært rektor siden august, og ny her på denne skolen i august da.

E: Hvor lenge har du jobbet i skolen generelt?

I: Jeg har jobbet i skolen siden 2008, først som lærer på barneskole og så fem år som inspektør på ungdomsskole, og nærmer meg et år her nå.

E: Hvilken utdanning har du?

I: Jeg har en, egentlig startet med en bachelor i pedagogikk, og så bygget jeg på den bacheloren etter jeg ble ansatt som lærer. Og så har jeg tatt en master i skolelederutdanning.

E: Kjekt, da vet jeg litt mer om deg.

E: Den skolen du jobber på nå, hvor mange elever og lærere er på den?

I: Vi er 500 elever og rundt ja, 50 ansatte.

E: Hvordan er skolen organisert i forhold til ledelse, trinn og så videre?

I: Vi har tre inspektører som også har ansvar for hvert sitt trinn. De har litt undervisning for vi har ikke plass til tre fulle stillinger i ledelsen. De underviser lite grann, cirka tretti prosent.

E: Var det 8-10?

I: Ja.

E: Litt åpent spørsmål, men hvis du skal trekke ut noe som er viktig for deg som leder, hva ville du sagt da?

I: Å ha trygge gode ledere under meg som jeg kan stole på og som jeg vet at gjør den jobben sånn som jeg tenker den bør gjøres.

E: Hva legger du i begrepet bekymringsfullt skolefravær?

I: Ja, nei, det kan være så mangt. Det trenger ikke nødvendigvis å være skolefravær sammenhengende over tid. Det kan også være sporadisk, ja, noen spesifikke dager eller ja. Det er mye som kan gjøre at det blir bekymringsfullt.

E: Hvordan håndterer dere utfordringen med bekymringsfullt skolefravær?

I: Det er gjerne kontaktlærer som på en måte gir oss beskjed om at jeg har en elev som har vært borte så så mye, og så drøftes den eleven i noe her som vi kaller ressursteam, men det er et lokalt tverrfaglig møte heter det på papiret. Hvor skoleledelsen er med, PPT er med, sosiallærer og gjerne den læreren som har meldt det og trinnleder.

E: Er bekymringsfullt skolefravær en utfordring som dokke står i?

I: Ja, det er det.

E: Kan du si noe om hva slags fravær det er snakk om da?

I: Det er typ den man kaller skolevegning da. Så vi har noen elever som er der og som har delvis opplæring hjemme og ja, andre elever som vi på en måte har satt i gang tiltak selv for å prøve å få eleven mer tilbake da. Jeg har en helt spesifikk sak nå som kom opp igjen i forrige

fordi de tiltakene og møtene vi har hatt rundt den eleven som har vært lokale så langt har ikke hjulpet, og da melder vi saken videre til eksternt tverrfaglig møte som er på kommunalt nivå. For det er flere instanser med for å ja, hvilke instanser som kan hjelpe da.

E: Nå har du allerede sagt litt om det da, men kan du forklare litt hvilke rutiner dere har rundt bekymringsfullt skolefravær, du nevnte jo kontaktlærer først å?

I: Ja, kontaktlærer melder ifra til ledelsen, så tar vi med oss da saken inn i det her ressursteamet eller tverrfaglig møtet lokalt på skolen. Så diskuterer vi hvilke tiltak som kan være aktuelle for den eleven. Det kan være redusert timeplan, avtale med kontaktlærer om å gjøre, ja, sitte på grupperom, sånne type ting. Nå, i den saken jeg nevnte så fikk jeg melding med mor i forrige uke om at nå synes hun det fungerer ikke så vi må ta det videre. Og da er det å løfte det opp da.

E: Hvis du tenker på bekymringsfullt skolefravær, hva mener du er det viktigste for å forebygge det?

I: Det er veldig forskjellig fra sak til sak, men det handler om en utrygghet da rundt det å være på skolen, så først og fremst å ha et trygt og godt skolemiljø, som jeg kanskje opplever vi har utfordringer med akkurat nå. Og da, ikke sant, da kan man snakke timesvis om hvordan man bygger et trygt og godt skolemiljø, men jeg tenker at ja, trivselsbyggende tiltak, som jeg nevnte for deg før vi startet opp innspillinga, men at vi har trygge voksne som er, jobber autoritativt. Forskjellige arenaer som elevene kan være med på i løpet av en skolehverdag. Det føles trygt i gangene her.

E: Mhm. Hvordan følger ledelsen opp rutineene da med forebygging om bekymringsfullt skolefravær? Hvordan sikrer dere at rutineene fungerer?

I: Ja, nei, altså det er jo, hva skal jeg si? Vi tar opp eller vi etterspør jevnlig at lærerne sjekker opp fraværet, er det noen som har mye fravær, er det noe, ser man en tråd i det, altså er en elev borte hver fredag for eksempel eller, er litt sånn, så vi er jo, stoler jo på at de gir oss beskjed hvis de avdekker noe.

E: Hvordan jobber dere på skolen for å sikre at det er nok kompetanse om bekymringsfullt skolefravær i profesjonsfelleskapet?

I: Nei, altså, vi har jo en rutine på dette i kommunen som alle skal kjenne til. Skal jeg vel innrømme at vi ikke har jobbet noe særlig med dette det året her så, kompetanse i form av å lære opp alle lærerne eller at de er sikre på hvordan de skal håndtere sånn ting, kanskje litt usikker på det. Men vi har en sosiallærer som på en måte har ansvar for de elevene som har kommet dit da, som har bfs, så da vet jeg at kompetansen er på plass.

E: Så dere har ikke jobbet noe med dette kunnskapsarbeidet innenfor bfs?

I: Ikke i det skoleåret som har vært nå nei.

E: Hvordan organiserer eller designer, hvordan ledelsen designer det kunnskapsarbeidet i profesjonsfelleskapet sånn generelt når dere har utviklingsarbeid? Leder du det eller?

I: Sånn generelt?

E: Ja.

I: Ja, når vi har utviklingsarbeid så er det stort sett til nå jeg som har ledet det. Men, nå er jo jeg altså ny her og har sett at på en måte vi trenger flere folk inn da til det arbeidet. Så vi har etablert en plangruppe som er, som består av oss i ledelsen og sosiallærerne, det er to stykker, og to lærere som ønsker å drive med utviklingsarbeid. Som på en måte har meldt seg til plangruppa. Så det har vi akkurat fått på plass. Vi hadde et seminar for en halvannen uke siden hvor vi fikk landet litt sånn retning. Vi så på en del tall fra elevundersøkelsen, lærerundersøkelsen og så videre. Så vi landet en retning da. Så det, ja, ser veldig frem til det, at vi blir et team rundt det på en måte.

E: Hvorfor tenkte du behovet for et team da?

I: nei, litt sånn å involvere noen av lærerne i det arbeidet. Det hender jo at jeg kjenner på litt motstand i kollegiet her. Og jeg, og dette er folk som, oppegående folk selvfølgelig som blir motivert av å jobbe med skoleutvikling da. Så, jeg har veldig troa på det.

E: Hvordan tenker du å følge opp det arbeidet her da?

I: Vi skal ha, altså det skoleåret her så har vi ikke funnet noe tid selvfølgelig som alle vi er ledig på samtidig. Så det skal vi timeplanfeste neste år, plangruppe, jevnlig plangruppemøter hvor vi, hvor fokuset egentlig er skoleutvikling da, så er det sikkert andre ting som dukker opp der og, men det er det som er hovedoppgaven vårt. Og planlegge fellestider og ansvarliggjøre resten av plangruppa da sånn at det ikke bare er meg som trenger å stå der hver gang.

E: På den måten er du fortsatt med.

I: Ja.

E: Hvis du tenker på lærerne sin handlingskompetanse opp mot bfs, hvordan vil du si den er?

I: Jeg opplever den er god. De vet på en måte hva rutinen er, hva de må gjøre hvis de oppdager noe. Der er inspektørene er jo tett på lærerne sånn sett, tettere enn det jeg er. Så det kommer gjerne til de først og da ja, da er rutinene gode for å melde det videre opp.

E: Hvilken kompetanse tenker du er viktig at lærerne har for å sikre at flest mulig elever er på skolen?

I: Autoritativ lærerstil da. Tenker jo det at, relasjon, at elevene føler trygghet, at de blir hørt, sett. At de møtes med en forståelse hvis det er ting som er vanskelig. At man kan være fleksibel da, ja, om det skulle være en vurderingssetting eller om det skulle være et fremlegg som eleven skal ha, at man kan møte eleven på det da.

E: Hvordan jobber dere med å sikre at lærerne har disse typene av kompetanser?

I: Nei, det er jo ikke en lett ting å jobbe med for det, jeg opplever at de fleste lærerne jobber eller er autoritative lærere. Så er det selvfølgelig også noen som man opplever ikke er det, og da må man jobbe med det sammen. Vi har og en plan, en læringsmiljøplan for hele kommunen som heter kvalitetsplan skole, som gjelder for Lillestrøm kommune. Som beskriver dette veldig godt og som, på en måte, det er kjennetegn på god praksis. Og det er utgangspunktet for veldig mye av det vi jobber med.

E: Den har jeg sett, der står det med bfs på en rad nederst på den ene siden.

E: Vil du si at det er en felles forståelse for de rutinene dere har opp mot bfs blant lærerne eller de ansatte?

I: Det må jeg innrømme er vanskelig å svare på fordi vi ikke har jobbet noe med det dette året her. Så ja, helt sikker på det kan jeg ikke være. Men det er veldig gjengs at når lærerne opplever noe som er utfordrende så er det jo veldig naturlig at det er dems nærmeste leder som blir informert om det. Og de kjenner jo til rutinen og hva som skal gjøres da.

E: I hvilken grad opplever du at de sakene kommer opp til deg? Får du informasjon om de, hvordan går kommunikasjonen?

I: Om jeg får informasjon om det?

E: Ja.

I: I flere tilfeller så har det gått uten at jeg har blitt involvert i det. Det blir løftet opp på det tverrfaglige, lokale tverrfaglige møte. Det er ikke alltid jeg er med der heller. Så da har jeg snakket med hun som er sosiallærer. Jeg spurte, det er ikke så lenge siden jeg spurte henne hvor mange har vi nå som har bekymringsfullt høyt fravær og de tiltakene som er der og da var det flere av de elevene jeg ikke kjenner så godt til da. Og det er jo, helt ærlig, det er jeg liksom nesten litt avhengig av. Spesielt nå som jeg er ny, jeg føler meg fortsatt ny. Det er ikke alle rutinene jeg kjenner så godt heller. Jeg er veldig glad for det at ja, det oppleves at de som skal ha kontroll på det har kontroll på det da.

E: Det høres jo ut som du har tillit til at det blir tatt ansvar nedover i rekkene.

I: Ja.

E: Passer egentlig litt godt med neste spørsmål, hva legger du i ledelse?

I: Off, det var et stort spørsmål.

E: Ja.

I: Hva jeg legger i ledelse ja? Altså, jeg tenker jo på en, altså, hvis man skal sammenligne det med å være lærer er det ganske mange likheter i det. Jeg ønsker å være en autoritativ leder. Jeg ønsker å ha en god relasjon med de jeg jobber med. Og jobber bevisst med det. Og så er det

selvfølgelig å være den som på en måte ikke lar seg styre for mye. Altså, man må være bevisst sitt ansvar og bevisst på den rollen man har. Om det er å sette retning for skolen eller om det er å involvere seg i konflikter eller, ta ting skikkelig da når det dukker opp. Ikke være redd for å si fra om at ting ikke er greit.

E: Hvem vil du si utøver ledelse hos dere da?

I: Ja, da vil jeg si, synes at alle i ledergruppa utøver ledelse. Ledelse? Eh? På en måte så gjør jo alle det, som lærer er du også på en måte en leder på et vis. Var det det du fisket etter?

E: Jeg fisker ikke.

E: Nei, men det er bra. Hvilken betydning tenker du ledelse har for at elevene skal trives og ha et trygt og godt læringsmiljø?

I: Det har ekstremt mye å si. Det er noe med å på en måte sette lys på det som er viktig da. Når man kommer som ny et sted så har man med seg mange erfaringer fra der man var. Noe var kanskje bedre der mens andre ting er bedre her. Så er det på en måte å prøve å sy det inn å få med seg de ansatte på det selvfølgelig. Nå prata jeg meg litt bort.. hva var spørsmålet igjen.

E: Hvilken betydning tenker du ledelse har for at elevene skal trives og ha et trygt og godt læringsmiljø?

I: Ja, jeg tenker at det er viktig. Og jeg tenker at man må ha gode systemer og planer for hvordan man skal jobbe med skolemiljø. Og det er noe man må jobbe med hele tiden for jeg tror at hvis man hviler litt på laubæra der så går det fort nedover da.

E: Hvilke tiltak gjør dere for å jobbe med læringsmiljøet?

I: Nei, vi har en god del trivselsbyggende tiltak som er blitt satt i gang fordi vi opplevde en høst med mye uro og mye mistriivsel og ja, vold, politiet og så videre. Elevundersøkelsen som var elendig. Så vi har grøt hver morgen. Elevene kan komme å få frokost. Da har vi levende lys i amfiet og litt musikk og sånn. Veldig hyggelig stemning. Og så har vi jobbet mye med å få den stemninga også videre utover resten av dagen. Vi har inngått en avtale med Fet IL, altså Fetsund idrettslag som bidrar i hver eneste midttide med å ha åpen hall her nede hvor de står for aktivitetene så vi stiller med lærere som har inspeksjon da. Og så har vi noe som heter youme som står for young mentors som er ansatt hos oss som har ansvar for det å «ansette» i gåseøyne elever til å være unge mentorer som er 10. trinns elever som søker, det er søknadsprosess, og de må inn på et intervju, fortelle hvorfor de har lyst til å bli ung mentor og de står for en del aktiviteter og sånne ting i midttimene i tillegg til at de er med på noen turer for 8. trinn hvor de har ansvaret for å organisere for 8. trinns elevene. Det er selvfølgelig trygg ungdom som er, ja, fine folk da. I tillegg til det er vi MOT-skole. Så vi har, MOT-økter, er du kjent med MOT?

E: Ja.

I: Så vi ja, kjører de øktene som er i MOT og prøver å spre det så mye som mulig blant elevene. Så har vi unge motivatorer som er på 9. trinn som, nå har de vært og møtt 7. trinns elevene for eksempel for å fortelle om skolen.

E: I hvilken grad føler du at disse tiltakene her kan hjelpe opp mot bfs?

I: Nei, det er jo trivselsbyggende tiltak sånn sett, så jeg tenker at med disse tiltakene og, vi har flere tiltak som jeg ikke har nevnt, men som handler mer sånn om strukturen, altså, at vi passer på at inspeksjonen gjennomføres godt at det er nok folk ute. Vi har økt inspeksjonstiden for eksempel. Tenker at det er med på å trygge alle elevene. Så sånn sett vil jeg si at det er med og bidrar. Og så har vi fortsatt en vei å gå. Jeg ønsker for eksempel at alle skal ha jevnliges klassemøter med klassene sine, med elevene sine. Det gjennomføres ikke sånn per nå. Det skal vi ha på plass fra neste år. For å ha fokus på trivsels og trygghet og det skal være rom for å være ulike og. Men jeg føler at de tiltakene vi har satt har hjulpet veldig veldig mye og så er det flinke folk som jobber med dem og.

E: Men hvem er det som? Det er kontaktlærer og sosiallæreren og ressursteamet var det det du sa som på en måte har, er det liksom førstelinjen?

I: I forhold til bfs?

E: Ja.

I: Ja, det vil jeg si det er.

I: Vi har en miljøterapeut som jeg ikke har nevnt. Hun er ansatt som lærer, men har en rolle som miljøterapeut. Ekstremt dyktig og helt utrolig rå på relasjon. Så hun og sosiallærer jobber godt sammen da.

E: Er det sånn at, er det avdelingsleder eller er det de som følger opp sånne typer tiltak i hverdagen eller er det kontaktlærer, hvem er det som følger opp de tiltakene som iverksettes?

I: I stor grad kontaktlærer. Kommer an på hvilket nivå en er på. Så fort det blir løftet opp i lokalt tverrfaglig møte så er det på en måte gjerne inspektørene eller avdelingsleder som holder i det da, sammen med kontaktlæreren.

E: Nå har du nevnt masse da, og så vil jeg inn på det med ledelse igjen. Kanskje et vanskelig spørsmål, vi får se. Hvordan reflekterer ledelsen sammen rundt hva som kan gjøres for å forhindre bfs? Altså, gjør dere det, snakker dere sammen om disse tingene?

I: Ikke om det spesifikt kanskje, annet enn at vi har den rutinen vi har. Når du spurte hva som kan forhindre det er det jo de tiltakene som jeg nevnte da. Jeg tenker jo at det har vi brukt veldig mye tid på for det var en tid hvor vi ikke hadde tid til annet enn brannslukking. Så vi kom oss ut av den, ut av det som jeg føler vi har gjort litt nå. Som vi har tid til å drive skoleutvikling så er det det å få skolemiljøet opp å nikke som har vært øverst på agendaen.

E: I hvor stor grad tenker du at ledelse er viktig for å få til godt utviklingsarbeid eller godt arbeid i profesjonsfellesskapet?

I: Du spurte litt om det i stad, jeg synes det er litt vanskelig å svare på. Altså, det er noe med å være tydelig på hva som skal til for å ha en god skole. Så handler det om å evne å se utfordringene, evne om å bruke tallene det man har av data til å ja, sette retning og standard. Men jeg tenker det er veldig viktig ja. Og så er det selvfølgelig strukturen. At man finner rom for samarbeid at det på en måte også er på plass da. Har en god arbeidstidsavtale som gjør det mulig.

E: Tenker du at arbeidstidsavtalen per nå er god nok til at man får gjennomført det man ønsker av pedagogisk utviklingsarbeid?

I: Det er i hvert fall krevende. Det må jeg si. Jeg synes, alle roper etter mer samarbeidstid, men ingen vil ha mer bunden tid på jobb så det er krevende å finne tid innenfor, ja, innenfor planfesta tid.

E: Hvis du som leder skal nevne kort, hva ville du som leder gjort akkurat nå for å sørge for at flest mulig var på skolen?

I: Jeg tenker at det er akkurat det vi jobber med da. Det handler om trygghet, det handler om trygt og godt skolemiljø, det handler om følge opp 9A-saker ordentlig, og ha aktivitetsplaner som hjelper de elevene som har utfordringer med det. Men først og fremst at det skal føles trygt å være på skolen. At man skal kjenne på en god stemning da. Jobbe med skolemiljø.

Vedlegg 5 Intervju rektor Fjøser

M: Hvor lenge har du jobbet ved skolen og hva er din utdanning?

R: Jobbet ved denne skolen i 1 år 2 mnd, utdannet som lærer, faglærer og tatt rektorutdanningen etterpå.

M: Hvor mange elever og lærere er det ved denne skolen?

R: 321 elever og 36 lærere

M: kan du si noe om hvordan skolen er organisert, gjennom ledelsen, trinn, inndeling av team osv?

R: Ungdomsskole, fire paralleler på 8. og 9.tr og 3 paralleler på 10.tr. Hvert trinn har sin egen avdelingsleder som nå følger trinnet sitt i tre år. En assisterende rektor som også er spes ped koordinator, så er det rektor. Vi har en sosialpedagogikk rådgiver

M: hva er viktig for deg som leder, i din rektor rolle hva ønsker du å oppnå?

R: Min viktigste jobb er jo i utgangspunktet å legge til rette for at lærerne kan gi elevene best mulig opplæring og legge til rette for at elevene skal ha en best mulig skolehverdag. Det tenker jeg er det viktigste grunnlaget.

M: Hva legger du i begrepet bekymringsfullt skolefravær (heretter BS)?

R: Det er når elever, føler jeg. Ikke har lyst å komme på skolen og blir fraværende fra skolen over lengre perioder.

M: Hvordan håndterer dere dette med at flere og flere elever utvikler BS?

R: vi jobber nå mye med inkludering, rett og slett. Håper at det skal hjelpe elevene til at de føler at det er greit å komme på skolen Det trenger ikke være supermorsomt å komme på skolen, men at de føler seg vel og velkommen når de er på skolen.

M: Har skolen et stort fravær blant elever?

R: Jaaaa eller jeg vil vel ikke si at vi har et stort fravær, men vi har flere elever nå i løpet av dette skoleåret som har et BS, som vi jobber med og som vi synes det er vanskelig å få på skolen.

M: Når du sier det, tenker du at det har endret seg etter pandemien?

R: Jeg synes det har endret seg litt, men nå kan jeg jo ikke si noe om hvordan det har vært her før pandemien, men jeg føler mer nå at det er oftere mer greit å være hjemme.

M: Vi har delt vår master inn i tre forskningsspørsmål, det første handler om rutiner rundt bekymringsfullt skolefravær. Så har du vært grei og sendt meg deres rutiner om skolefravær. Hvordan har dette blitt implementert, hvordan har ledelsen jobbet med rutinen for å få den ut til personalet?

R: Rutinen blir godt igjennom ved skolestart med hele personalet, men vi burde nok ha godt gjennom med personalet igjen i løpet av skoleåret, men samtidig så er det en rutine at de skal ta opp elever på trinnmøte, som hvert trinn har hver uke, der de skal ta opp elever som har BS, så har vi internt ressursteam hver 14 dag, der vi også tar opp bekymringsfullt fravær hos elever.

M: Når du sier at du tenker at det burde vært tatt opp oftere, hva legger du i det?

R: I det legger jeg at personalet og vi alle trenger en gang iblant, for det er mye som skjer i hverdagen og ting kan både bli glemt og skjøvet på noen ganger

M: Ja tidsklemma

R: ja

M: Er det noe dere legger mer vekt på en andre ting i denne rutinen, eks i henhold til støttesystem, ansvarsområder, elevundersøkelsen, er det på måte noe dere plukker mer frem, noe som er mer viktig?

R: De jeg legger vekt på og prøver at er en det er en dialog mellom hjemmet og skolen, det tror jeg er det viktigste når det gjelder og følge opp. Det kan være mange årsaker til at en elev ikke kommer på skolen, viktig at lærerne plukker opp dialogen. Lik at eleven ikke uteblir/blir borte flere dager, uten at det er noen kontakt med hjemmet.

M: Når du sier det, opplever du at dere har elever som er borte kun i enkelt timer, som er vanskeligere å få tak på i forhold til de som har heldagsfravær.

R: Nei jeg føler vel at det er enkelt elever som er borte fra enkelttimer, men de føler jeg at vi har god oversikt over

M: I henhold til støttesystem og rutiner, har dere noen ting som gjør at dere forebygger. Ikke det som skjer etterpå, men er dere i forkant for å kunne unngå dette skolefraværet? Har dere noen rutiner for det?

R: Nei, i utgangspunktet ikke, annet enn den jobben og være på tett på, for meg, men kanskje hovedsakelig avdelingslederen og følge opp at læreren hele tiden tar kontakt med hjemmet hvis eleven er borte over flere dager, eller i gjentatte perioder. Er jo enkelte elever som er borte flere timer og da er det å følge opp bakgrunn for hvorfor de er borte i akkurat de timene

M: Ser dere noen bestemte faktorer i rutinen deres, eller i elevens mønster som dere tenker er ekstra viktig å følge opp i henhold til BS. Er det noe dere ser er gjenkjennbart i sakene dere jobber med

R: I de sakene vi jobber med nå, handler det i utgangspunktet om det psykososiale miljøet i klassen, blant elevene det er jo en ting, og i enkelte tilfeller kan det være relasjon til faglærer

M: Når du da ser det opp imot deres rutiner, tenker du at den rutine «blekka» fungerer for å fange opp disse elevene, eller burde dere hatt noe egent på skolen for å

R: Jeg føler vi fanger opp, men det er veldig individuelle bakgrunner for fraværet, så det å lage noe eget på vår skole, for å sette en felles rutine enn den vi allerede har, tror jeg blir vanskelig.

M: Når en lærer eller foresatt melder om BS, hvordan jobber dere da, kan du fortelle litt. Når det kommer inn en bekymring?

R: Det første vi gjør er å kontakte hjemmet og eleven, rett og slett for å undersøke bakgrunnen for fraværet.. det er det viktigste. Foresatte har ofte en forklaring og det er avgjørende å få elevens forklaring på det. Det er i utgangspunktet det første vi gjør. Om det er vanskelig å finne ut av innkaller vi til et formelt samarbeidsmøte. Det er det første steget egentlig

M: Når får du som rektor beskjed om fraværet? Hvis det er bekymring. Hvilket ledd ligger du i?

R: Det er gjerne i ressursteam møtene som jeg er med på hver 14 dag, at det er der elevene blir nevnt, læreren kan si ifra. Men det er hovedsakelig der jeg får informasjon, i første omg

M: Da er vi over på forskningsspørsmål to. Det handler om hvordan blir kunnskapsarbeidet jobbet med i profesjonsfelleskapet. Da er spørsmålet: Hvordan jobber skolen for å sikre kompetanse om BS gjennom profesjonsfelleskapet?

R: Skal vi se, Nå så jobber vi da med inkluderende praksis, da jobber vi med kompetanse pakken fra UDIR, vi bruker egentlig de ressursene som ligger der.

M: Kan du si noe om hva den innebærer

R: Det er en kompetansepakke som tar for seg hele området, hvordan vi kan inkludere elevene, det er vel det for meg som handler om BS ofte, at alle elevene kan føle seg inkludert. Der ligger det jo forskning bak. Så vi benytter oss av den nå skal gå igjennom den.

M: Hvordan organiserer ledelsen kunnskapsarbeidet med BS, hva er viktig for at dette arbeidet skal bli produktivt. Sånn at dere får med alle leddene i skolen?

R: Det er det som er vanskelig å få med alt, det er jo ikke noen tvil om at ... ja mange er jo opptatt av BS og ser fordelene av det (tror han meder inkluderende praksis) at de vet hva de ønsker å gjøre, men vi har jo satt a v den fellestiden vår, PU for å jobbe med det her nå. Da skal jo alle ha muligheten til å være der

M: Dere sier at når dere har PU så hvordan bygges den opp hvem er det som leder, er det du som rektor som sitter med arbeidet, eller jobber dere i team og lager programmet for øktene i PU

R: Jeg sitter med mye av det, samtidig som vi har drøftinger i ledergruppen og at vi har en utvinningsgruppe som lærerne er med og kan egentlig si ting. Og det kommer vi egentlig til å bruke mere av, at det er læreren som i utgangspunktet kanskje holder mer tak i det enn meg da

M: Når dere da har en rutine eller bygget opp en ... skal begynne med denne relasjonen (mener inkluderingen) hvordan får dere fulgt opp som ledergruppe, hvordan får dere kvalitetsikret

R: Det snakket vi faktisk om i forhold til om vi skulle gjøre en undersøkelse, en intern undersøkelse her på huset som kunne være litt lettere å måle, det har vi ikke gjort ennå, men vi har jo elevundersøkelsen som egentlig sier sitt, så per i dag så er det den vi ser på

M: Ja nå har dere jo fått resultater på den, er egentlig ikke spørsmål jeg har med, men et tilleggsspørsmål, hva sier resultater av den om skolen din? Hva er dere gode på og hva trenger dere å jobbe med?

R: Den har jo de samme tendensene som nasjonalt egentlig, det er mange elever som føler seg utsatt både for mobbing og utenforskap egentlig

M: ensomheten

R: ja

M: Sier den noe om elevmedvirkning

R: ja den sier at vi er for dårlig på elevmedvirkning, he he

M: Ja det synes jeg den gjør flere steder, he he

M: hvilken kompetanse mener du er viktig for at lærerne skal sikre at flest elever er på skolen, og hvordan jobber evt lærerne med dette?

R: Jeg tenker at det handler om elevsyn for å si det sånn, og at alle gir muligheter til alle elevene uavhengig av forutsetninger de har på skolen. Ved å ha en åpen dialog for å skape en relasjon til elevene tror jeg er avgjørende.

M: Tenker du det er en felles forståelse i personalet til rutinene på disse tingene generelt

R: Nei, det tenker jeg ikke, den er for dårlig føler jeg. Selv om veldig mange ... vi har veldig mange flinke lærere og omsorgsfulle lærere, samtidig så ... jeg tror det spriker litt i rutinen og i forhold til ansvarsområder og bevisst het på hvem som skal gjøre hva og hvordan, der tenker jeg vi har noe p jobbe med på skolen her

M: men tenker du at det i henhold til At personalet har en ulik oppfattelse på hva BS er? Eller tror du det er noe som sitter hos dem alle?

R: kanskje første dag etter gjennomgang av rutinen, når vi har godt gjennom veilederne for BS, da har noe alle, at alle har lik oppfatning. Men nå som det er gått over 6mnd siden vi gjennomgikk den tror jeg den spriker litt

M: Da har vi kommet frem til forskningsspørsmål 3. Hvilken betydning har ledelsen i arbeidet med BS, hva deres rolle er?

Hvilken betydning har du som rektor eller din ledergruppe for at elevene skal trives og møtes på skolen. Hva er hovedoppgaven eller hovedansvaret deres?

R: Det er vel i utgangspunktet at ... jeg tror at og gi eleven en stemme, at elevene føler at de har noe å si på skolen, elevmedvirkning. At jeg, om jeg ikke deltar alltid, men gir tilbakemelding fra elevråd kanskje deltar i elevrådet og snakker med elevene. Om det er meg eller andre i ledelsen

M: Du har nok svart på dette spørsmålet, men kanskje vi får ut noe mer. Du snakket litt i stad om inkludering er det andre områder/faktorer dere tenker dere jobber med, som kanskje ikke er så stort som dette med inkludering?

R: Det er egentlig tett oppfølging i forhold til elever som sliter, som her BS. Har tett oppfølging lærer, avdelingsleder og sosialpedagogikk rådgiver. Det vi gjør egentlig når vi har elever som er borte, tett dialog, ring hver dag, møter de utenfor skolen for å få de tilbake i skolen i utgangspunktet. Følge de opp i timene, i forhold til klassemiljø, vi jobber med klassemiljø, både enkelt elever og miljøer.

M: vi ser jo til forskere i Masteren, bland annet Vivian Robinson, hun snakker mye om at vi må ha en ledelse som reflekterer ledelse ut i klassen, hun ser på klasseledelse at det skal være gjenkjennbart med ledelsen. Tenker dere at man må begynne der ute (i klasserommet) for å se på BS. At det er sammenlignet med den ledelsen dere er, skal kunne gjenspeile det dere gjør

R: ja jeg tror jo at det for elevene er bra med forutsigbarhet at det gir en trygghet på skolen det handler om at elevene møter noe med den samme strukturen og retningslinjer i alle timene og uavhengig av lærer egentlig. Og der kan vi alltid bli bedre, he he. Når du stiller sånne spørsmål, så begynner ting å rulle oppi hodet mitt på hva vi bør forbedre oss på, he he

M: Var ikke sånn ment, he he, men det handler jo kanskje om begge veier, at man har en lærerstab som klarer å dra seg selv uten at vi som ledelse..

R: Ja det er jo ikke til å legge skjul på, at det er jo slik at det er forskjell på ledere så er det jo forskjell også på lærere, de er det jo også forskjell på klasseledelse. Ja og det skal jo være forskjell lærerne skal jo være seg selv, men samtidig så bør vi kunne innarbeide oss en felles struktur i måten man underviser, men også møter elevene på

M: Har dere kollegaveiledning hvor man er rundt

R: Nei det har vi ikke nå, ikke annet en av avdelingslederen i utgangspunktet også er inne og observerer noen timer

M: ja de er tett på

R: ja, nesten slik som skolevandring som noen kaller det.

M: Hvordan reflekterer ledelsen sammen rundt hva som kan forhindre BS og hvordan tenker dere det kan være produktivt når dere sitter i lederteamet ... Her har dere veilederen, dere vet noe om elevundersøkelsen, dere vet litt om klasseledelse. Tenker dere at det burde vært satt i gang noen tiltak, gjort noe i forkant slik at man hadde unngått å komme i disse situasjonene De er jo veldig krevende når vi står i dem ... Reflekterer dere sammen om dette

R: Jeg skal ikke skryte på meg at vi har så mange refleksjoner, for det er jo litt som du sier, disse sakene her ja refleksjonen kommer gjerne i enkelt tilfeller på nå må vi løse denne saken her. Som oftest så er vi for sent ute, slik at jobben er blitt større. Det er mye jobbing med å løse opp ting som kanskje burde vært oppdaget tidligere. Så finner vi løsninger på enkeltsaker, som kanskje kunne ha vært tatt tak i tidligere og løst, på den rette måten på et tidligere stadium

M: opplever dere at instanser rundt slik som BUP og PPT er de alltid inne sammen med dere i ettertid, eller er de også med og reflekterer og opptatt at de skal forebygge

R: de kommer ofte inn i ettertid og jeg føler at de har veldig lite å bidra med i forhold til BS

M: Så dere blir sittende litt alene

R: ja føler at vi er ganske alene før det kan gå helt galt

M: Er det en skolelos i kommunen

R: ja da, det er det, men de er jo så få og de har så mange saker at de kommer ikke inn før det er alvorlig skolevegring, ikke i forkant

M: ja for den rutinen dere har, handler jo mye om hva man skal gjøre når man oppdager det og hvordan man skal jobbe i ettertid, vet du om kommunen har snakket noe om hvordan man skal forebygge, slik som dere gjør nå med inkludering

R: ja det er jo et kommunalt prosjekt som alle i kommunen skal gjennom så det er jo et prosjekt for å prøve å bedre. Alle skolene skal jobbe med dette

M: Sier elevgruppen noe om hva de savner eller trenger fra dere. Hvis vi ser der fra elevperspektivet og inn til skolen

R: ut ifra elevundersøkelsen så etterlyser de felles rutiner, felles regler, støtte fra lærere

M: eleven har jo akkurat kommet, så dere har nok ikke rukkit og reflektert ennå, men har lærerne noen tanker på dette med fravær av støtte fra læreren og hva det innebærer.

R: ikke kommet så langt ennå, avd lederne har hatt en runde. Men jeg tenker jo at det er veldig aktuelt å ta opp

M: ja interessant å se hva de etterspør

R: ja, veldig

M: Takk, det var de spørsmålene jeg hadde. Tusen takk for at du tok deg tid