

"Veien tilbake"

Fraværsrutiner og tiltak for ungdomsskoleelever med alvorlig skolefravær

Anniken Løvdal



Masteroppgave ved institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Universitetet i Oslo

27. oktober 2019

Sammendrag

Oppgaven er en kvalitativ studie som undersøker fraværsrutiner og tiltak for ungdomsskoleelever med alvorlig skolefravær. For å svare på problemstillingen har jeg benyttet et teoretisk rammeverk som fundament for analyse av datafunnene. Datagrunnlaget kommer fra intervjuer med ledere og lærere på tre ungdomsskoler i en liten kommune på Østlandet.

Elever med alvorlig skolefravær er en elevgruppe som har fått større og større oppmerksomhet de siste årene, både fra politisk hold og i mediene. Flere NOU'er og andre utredninger undersøker de samfunnsøkonomiske kostnadene ved at flere elever ikke fullfører videregående på normert tid. Elever som har et alvorlig skolefravær i grunnskolen er overrepresentert på statistikken over de som ikke fullfører videregående skole på normert tid. Denne studien er konsentrert om elever som har alvorlig skolefravær, som i utgangspunktet ønsker å gå på skolen, men av ulike grunner ikke klarer det. Dette fenomenet ble tidligere definert som skolevegring.

Jeg ville studere hvilken betydning fraværsrutiner og organisasjonsstruktur har for skolenes mulighet til å avdekke begynnende fraværproblematikk samt undersøke hvilke tiltak skolene iverksatte for elever med alvorlig skolefravær.

De formelle ledelsesstrukturene ved skolene var nokså like, ledergruppene besto av rektor og avdelingsledere. På alle tre skolene virket det som personale hadde en felles forståelse av visjon og mål for denne elevgruppen, skolene hadde kultur for kollektiv kunnskapsutvikling og lederne gav lærerne høy grad av autonomi og delegert ansvar. Imidlertid var rollefordelingen organisert noe ulikt på de tre skolene. På en skole prioriterte de den beste relasjonen, i praksis tok ofte ledelsen over den daglige kontakten, mens på de to andre skolene var det kontaktlæreren som hadde oppfølgingsansvar med støtte fra ledelse, sosiallærer, helsesykepleier og noen ganger eksterne instanser.

De analyserte funnene fra intervjuene indikerte en sammenheng mellom skolenes fraværsrutiner, organisasjonsstruktur, tett samarbeid med hjemmet, tidlig intervensjon og tilpassede relasjonelle, kommunikative og miljørettede tiltak og elevgruppens sjanser for en vellykket tilbakeføring til skolen og klasserommet. Informantene identifiserte lærers relasjon

til eleven som den viktigste enkeltfaktoren for en vellykket tilbakeføring til skolen ved alvorlig skolefravær. Andre faktorer som trygt og godt skole- og klassemiljø, samarbeid og dialog mellom hjem og skole i tillegg til varm og tydelig klasseledelse ble fremhevet av informantene som essensielle både for å forebygge fravær og for å hjelpe denne elevgruppen tilbake til skolen etter lengre tids fravær.

"Veien tilbake"

En kvalitativ undersøkelse blant skoleledere og lærere om fraværsrutiner og tiltak for ungdomsskoleelever med alvorlig skolefravær.



Forord

Elever med alvorlig høyt skolefravær er et tema som bør være langt fremme i enhver skoleleders bevissthet og som alle skoleledere, mest sannsynlig, vil oppleve i løpet av karrieren. Gjennomtenkte og jevnlig evaluerte fravær rutiner og godt innarbeidete og implementerte strategier på skolen vil være essensielt når dette oppstår. Tidlig intervensjon, god relasjon til skolens kontaktperson og et trygt og godt skolemiljø kan hjelpe elever som er i faresonen og forhindre til at fraværet øker til et punkt der det til slutt blir uhåndterlig for eleven, foresatte og skolen.

Dette er min andre masteroppgave og til tross for det interessante og spennende temaet, har arbeidet med masteroppgaven vært mer krevende denne gangen. Årsaken er sammensatt, forrige gang skrev jeg med en medstudent, barna var yngre og min medskriver og jeg var flinke til å motivere hverandre, mens nå med større barn og krevende jobb var det vanskeligere å finne tiden som kreves.

Takk til professor Dijana Tiplic for innsiktsfulle innspill, samt til min veileder Tor Colbjørnsen og en stor takk til skoleledere, rådgiver og lærere som tok seg tid til å bli intervjuet i en travel skolehverdag. Jeg må også rette en takk til mine tålmodige sønner, Jonathan (16) og Tinius (14) og til kjæresten, Chris, som alle tre har vartet opp med middag både titt og ofte, og til min datter Filippa (10) for flott illustrasjon på forsiden.

Til slutt vil jeg takke dere elever som har inspirert meg til å skrive denne masteroppgaven. Jeg håper denne oppgaven vil hjelpe dere og andre elever med alvorlig høyt skolefravær til å få raskere og mer tilrettelagt hjelp og en bedre tilpasset skolehverdag.

Innhold

Sammendrag	ii
"Veien tilbake"	iv
Forord	v
Innhold	vii
Del I Tema, problemstilling og avgrensning	1
1.1 Innledning	1
1.2. Alvorlig skolefravær	1
1.3. Psykisk helse i skolen	3
1.4. Opprettholdende og forsterkende faktorer	4
1.5. Frafall i skolen	5
1.6. Trygt og godt læringsmiljø	5
1.7. Faglig og sosial læring	7
1.8. Problemstilling og forskningsspørsmål	8
1.9 Oppgavens struktur	8
Del II Tidligere forskning og teoretisk referanseramme	10
2.1. Tidligere forskning	10
2.2. Teoretisk rammevev	11
2.2.1. Organisasjons- og læringsteorier	12
2.2.1.1. Leders og læreres autonomi	13
2.2.1.2. Kunnskapstilegnelse	14

2.2.1.3. Praksisfelleskap	16
2.2.1.4. Handlingsteori.....	17
2.2.1.5. Deltakende samarbeidslæring	18
2.2.2. Relasjon, motivasjon og kommunikasjon.....	22
2.2.2.1 Relasjon	22
2.2.2.2. Relasjonskompetanse.....	23
2.2.2.3. Relasjonsledelse.....	25
2.2.2.4. Kommunikasjon – et relasjons-, motivasjons- og læringsverktøy.....	27
2.3. Oppsummering	28
Del III Metode, utvalg og forskningsetikk	30
3.1. Studiens verdensanskuelse.....	30
3.2. Forskningsdesign	30
3.3. Intervjuprosessens syv faser	31
3.4. Forforståelse	32
3.5. Designutarbeidelse og pilotering	33
3.6. Datagrunnlag.....	34
3.7. Intervjuing og transkribering	36
3.8. Analyse, koding og kategorisering av data	37
3.9. Validitet, reliabilitet og analytisk generalisering.....	39
3.10. Forskningsetikk.....	41
3.11. Oppsummering	43

Del IV Datapresentasjon og drøfting av funn	44
4.1. Presentasjon og drøfting av funn knyttet til forskningsspørsmål 1	44
4.1.1. Organisasjonsstrukturen i skolene	44
4.1.2. Fraværsrutiner	46
4.1.3. Rutiner ved overgangssituasjoner	47
4.1.4. Kollektiv læring og profesjonsfellesskap	48
4.1.5. Kunnskapstilegning og veiledning	49
4.2. Presentasjon og drøfting av funn knyttet til forskningsspørsmål 2	53
4.2.1. Betydningen av god relasjon og kommunikasjon for elever med alvorlig høyt skolefravær.....	53
4.2.2. Ledelsen og lærernes relasjonskompetanse	55
4.2.3. Varierte undervisningsformer og varm og tydelig klasseledelse.....	56
4.2.4. Kommunikative tiltak	57
4.2.5. Miljørettede tiltak	58
4.2.5. Tilbakeføring til skolen.....	59
Del V Konklusjon og implikasjoner	61
5.1. Konklusjoner.....	61
5.2 Implikasjoner	63
5.3. Videre forskning	64
Referanseliste	66
Vedlegg 1: Intervjuguider	70
Intervjuguide ledere	70

Intervjuguide lærere	71
Vedlegg 2: Koder og kategorier med eksempler på utsagn	73
Vedlegg 3: Infoskriv og samtykkeskjema	75
Samtykkeskjema deltagere i forskningsprosjekt	75
Vedlegg 4: NSD Prosjektvurdering.....	79

Del 1 Tema, problemstilling og avgrensning

1.1 Innledning

Elever med alvorlig skolefravær er et økende problem, i Norge, så vel som i andre land vi ofte sammenligner oss med. Skolefravær per se har fått større oppmerksomhet i mediene de siste årene samtidig som det er et uttalt mål fra myndighetenes side om at flere skal gjennomføre videregående opplæring (bl.a.St.meld. 44, 2008-2009). Andelen elever som hadde fullført videregående etter fem år var ca. 30 prosent i 2016 og omtrent en av seks avbrøt videregående opplæring (Reegård & Rogstad, 2016). Arbeidsmarkedet i Norge har blitt mer krevende og behovet for tilstedeværelse på skolen, både faglig og sosialt, er derfor viktig. I Norge har alle barn og unge etter loven rett til tilpasset opplæring etter evner og forutsetninger (opplæringsloven §1-3) og et trygt og godt læringsmiljø.

Jeg vil i denne oppgaven begrense meg til det alvorlige skolefraværet som tidligere ble kalt skolevegring som kjennetegnes ved at elevene ønsker å kunne gå på skolen, men av ulike grunner ikke klarer det.

Jeg har intervjuet rektorer/ledelse/oppfølgingsansvarlig samt lærere ved samtlige ungdomsskoler i en liten kommune på Østlandet som alle har og har hatt elever som sliter med skolevegring. Hensikten var å undersøke hva slags fraværsrutiner skolen har, hvilke tiltak ledelsen setter inn ved langvarig og bekymringsfullt høyt fravær ved de aktuelle skolene og effektene av disse. I tillegg ville jeg undersøke hvilke implikasjoner fraværspromatikk har for ledelse. I dette kapittelet presenterer jeg bakgrunnsinformasjon og statistikk som begrunner temaets relevans og foretar nødvendige avgrensninger i forhold til oppgavens omfang. Deretter definerer jeg sentrale begreper, presenterer problemstilling og forskningsspørsmål før jeg til slutt gjør rede for oppgavens oppbygging og struktur.

1.2. Alvorlig skolefravær

Skolefravær kan være udokumentert eller ugyldig, dokumentert eller gyldig, uproblematisk, alvorlig, bekymringsfullt, stort eller langvarig. I nabolandet Sveige bruker de ordet "hjemmesittare", der vi bruker skolevegring, frafall, skoleangst eller dropout (Havik, 2018). I

denne oppgaven vil jeg konsentrere meg om det alvorlige skolefraværet som ikke skyldes for eksempel influensa eller en krangel med en venn.

Det finnes mange former for og årsaker til alvorlig skolefravær. Alvorlig skolefravær kan eksempelvis skyldes kroniske sykdommer, langvarige fysiske sykdommer, skulk, separasjonsangst eller foreldremotivert fravær eller skolevegring, som var det mest brukte begrepet tidligere. Separasjonsangst er en overdreven redsel å bli adskilt fra en eller flere omsorgspersoner. Foreldremotivert fravær er når eleven av forskjellige årsaker holdes hjemme fra skolen på foreldrenes oppfordring. Skulk eller truancy, det engelske begrepet som betyr skulkere, defineres ved at barnet/ungdommen grunnet lav interesse eller opponering mot autoriteter velger å ikke gå på skolen og hvor foresatte ofte ikke vet om skolefraværet før senere. Truants føler som oftest ingen angst eller frykt når de velger å være på skolen. Det finnes elever som viser kjennetegn på både skolevegring og skulk og disse elevenes trenger ofte en mer omfattende oppfølging. (Havik, 2018).

Skolefraværskonsulent Trude Havik definerer skolevegring som et sterkt ubehag ved å gå på skolen, for eksempel i form av mer eller mindre diffuse smerter, som å føle seg uvel, være kvalm, ha hodepine eller magesmerter. Barnet/ungdommen ønsker å kunne gå på skolen, men klarer det ikke. Vanskene begynner ofte i det små, med fravær enkeltdager eller timer, og utvikler seg til lengre fravær og med en økende motvilje mot å gå på skolen (Havik, 2015). Årsakene til skolefraværet kan skyldes faktorer i og utenfor skolen. Det kan være forhold rundt familien, venner, hendelser på skolen eller i sosiale medier. Eleven kan grue seg til en fremføring, dusje etter gymtimen, utedag eller prøve, være umotivert, sliten, lei av å ikke føle mestring, trøtte etter å ha spilt dataspill hele natten eller hjulpet til med småsøsken som ikke har fått sove eller trøste en forelder etter samlivsbrudd. Årsakene er mange og ofte sammensatte, spesielt hvis fraværet har vart over lengre tid (ibid). Jeg vil i denne oppgaven konsentrere meg om alvorlig skolefravær hvor eleven ikke lider av langvarig fysiske sykdommer, separasjonsangst eller hvor fraværet er foreldremotivert, men fravær hvor eleven ønsker å mestre skolehverdagen, men ikke klarer det. Begrepene skolevegring og alvorlig skolefravær kommer til å bli brukt om hverandre.

Det opereres med forskjellige definisjoner om hva som er alvorlig skolefravær. Havik bruker professor og skoleforsker Christopher Kearneys klassifisering som sier at et skolefravær er et

problem når ett av de følgende kriteriene er oppfylt: 1) eleven har mer enn 25 prosent fravær i minst to uker, 2) har store problemer med å delta i timene i minst to uker og med betydelige problemer for ungdommens eller familiens daglige rutiner eller 3) har minst ti fraværsdager i løpet av femten uker av et skoleår (Havik, 2018, s. 18). Flere kommuner i Norge opererer med en "strengere" definisjon av hva alvorlig skolefravær er. Drammen kommune setter inn tiltak hvis eleven har mer enn 20 prosent udokumentert fravær over en fireukers periode. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Bærum kommunes veileder for forebygging og oppfølging av alvorlig skolefravær:

"Alvorlig skolefravær er skolefravær som krever tiltak og sees på som alvorlig når eleven oppfyller en eller flere av de følgende punktene:

- 1) Ugyldig fravær: 1 enkelttime eller mer*
- 2) Høyt gyldig fravær: fem dager eller mer i semesteret*
- 3) Har kommet for sent tre ganger eller mer på én måned*
- 4) Møter opp på skolen, men forlater den igjen" (Bærum kommune, 2017, s. 6)*

Man kan jo argumentere for at det ikke er så alvorlig med én times fravær, men når de ansvarlige for eleven, foresatte eller skolen, ikke vet hvor en elev er, defineres det her som alvorlig. Flere kommuner setter inn tiltak hvis noen av kriteriene ovenfor er oppfylt for å få eleven raskere tilbake til skolen. For hver fraværsdag som går øker risikoen for at det blir vanskelig å komme tilbake på skolen.

1.3. Psykisk helse i skolen

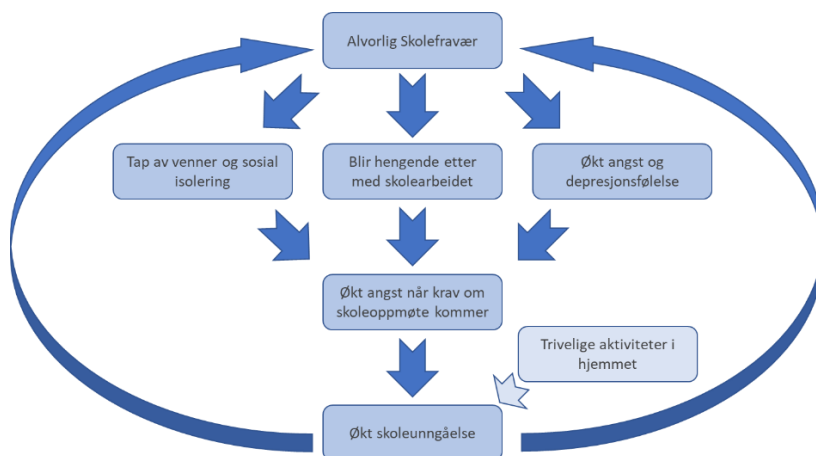
En av våre store helseutfordringer i samfunnet vårt i dag er psykiske lidelser. 40 prosent av langtidssykefraværet er grunnet psykiske lidelser og de forkorter menneskers liv nesten like mye som røyking (Bru, Idsøe og Øverland, 2016). Psykiske lidelser viser seg ofte i løpet av barne- og ungdomstiden. De mest typiske lidelsene er angst og depresjon, 20 prosent rammes av angst en eller annen gang i oppveksten, mens 15-20 prosent rammes av depresjon. Det betyr at man kan forvente at det i en gjennomsnittlig ungdomsskoleklasse kan være fem med psykiske plager. Fram til seks-årsalderen finnes det få kjønnsforskjeller når det gjelder psykiske lidelser, men i barneskolealder er to av tre som blir diagnostisert med en lidelse, gutter. I ungdoms-skoleårene skifter dette bildet, to av tre med psykiske lidelser er nå jenter.

Noen psykiske plager er forbigående, mens andre (ca. 8 prosent) resulterer i en psykiatrisk diagnose (ibid). Skolefraværsforsker Trude Havik har funnet holdepunkter for at en andel elever med alvorlig skolefravær enten hadde angstsymptomer i forkant av skolefraværet eller at angst ble en konsekvens av fraværet (Havik, 2016).

1.4. Opprettholdende og forsterkende faktorer

Noen faktorer kan bidra til å at eleven forblir hjemme og fraværet på skolen opprettholdes. Det er forsket lite på opprettholdende faktorer, men Trude Havik peker på noen faktorer som dataspillrelatert aktivitet, lave krav hjemme og appellerende aktiviteter utenfor hjemmet som noen opprettholdende faktorer (Havik, 2018). Fraværet opprettholdes lettere hvis eleven i skoletiden mestrer aktiviteter hjemme eller utenfor hjemmet bedre siden de er mer forutsigbare og trygge, men samtidig spennende og mindre skumle enn skolen.

Modell forsterkende faktorer



Figur 1 Basert på Oslo kommune: Skolevegring – en praktisk og faglig veileder, 2009.

Modellen illustrerer hvordan opprettholdende og forsterkende faktorer kan påvirke elever med alvorlig skolefravær. Ved at eleven blir hengende etter i skolearbeid og mister kontakt med venner kan føre til økt angst som øker når krav om skoleoppmøte kommer. Hvis det i

tillegg er lave krav hjemme, eleven får mye og ønsket kontakt med foresatte og/eller andre ønskede aktiviteter hjemme blir veien tilbake til skolen enda lengre.

Skolevegring kan også oppstå fordi eleven enten vil unngå noe negativt eller oppnå noe positivt. Kearney inndeler skolevegringen i fire grupper der to første er opplevelser eleven vil unngå, enten unngå et generelt ubehag i skolesituasjonen eller unngå sosiale ubehagelige situasjoner eller situasjoner der eleven blir evaluert på en eller annen måte. De to siste er situasjoner som eleven opplever som positivt ved å ikke gå på skolen, enten ved å få mer oppmerksomhet fra foreldre eller andre eller oppnå andre goder utenfor skolen (dataspill, shopping, e.l.) (Kearney, 2001)

1.5. Frafall i skolen

Frafall i skolen kan deles opp i forskjellige kategorier. Reegård og Rogstad bruker i *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring* (2016) fire sentrale frafallstyper.

Definisjonsfracfall som er elever som ikke fullfører planlagt studieløp i løpet av fem år.

Mange av disse elevene går over i en annen aktivitet. *Kognitivt frafall* betegner elever som ikke klarer å henge med i kunnskapstilegnelsen, men selv om frafallet statistisk måles fra videregående skole, er det ofte mye tidligere i skoleløpet at svikten i tilegnelsen av kunnskapene begynte. *Rådgivningsfracfall* er gruppen elever som egentlig ikke ønsker mer skole, og som ikke vil gå på allmenn studiespesialisering, men som heller ikke er motiverte for yrkesfag. Den siste gruppen er *resignasjonsfracfall* hvor elevgruppen ikke har tro på at de klarer å få jobb eller læreplass etter videregående opplæring uansett (Reegård, 2016).

1.6. Trygt og godt læringsmiljø

Utdanningsdirektoratet definerer læringsmiljø slik: "*Med læringsmiljø mener vi de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes, læring, helse og trivsel.*" (Utdanningsdirektoratets nettsider, 2016, *Hva er et godt læringsmiljø*). Et godt læringsmiljø gir gode læringsresultater for elevene, i tillegg til sosial,

kognitiv og emosjonell utvikling (Bergkastet, 2019). Det betyr at ikke bare skal elevenes skolemiljø være fritt for krenkelser eller negative hendelser, men at det skal fremme helse, trivsel og læring. Dermed blir elevenes relasjoner til medelever, lærere og ledelse viktig. Dette stiller høye krav til hver enkelt lærer og skoleleder. Inger Bergkastet (2019) poengterer i *Trygt og godt skolemiljø* betydningen av skoleleders systematiske og kontinuerlige arbeid for å skape et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. I henhold til Bergkastet vil en samlet skoleledelse som legger til rette for skoleutvikling gjennom det profesjonelle læringsfellesskapet systematisk og strategisk, prioriterer ressursbruk og er proaktiv og støttende, gir lærerne tid, verktøy og mulighet til læring og utvikling påvirke elevenes læring positivt.

Omsorgsfull kontroll er en form for adferdsregulering som har til hensikt å fremme et godt psykososialt miljø (NOVA-rapport 14/15). Lærers daglige kommunikasjon og relasjon med eleven er avgjørende for hvordan eleven vil oppleve skolehverdagen. Omsorgsfull kontroll kan forstås som lærerens evne til å etablere verdier, struktur, positive forventninger og forutsigbare rammer slik at eleven kan mestre skolehverdagen. Det fordrer en anerkjennende og tydelig kommunikasjon der læreren er en varm og omsorgsfull rollemodell (Bergkastet, 2019).

Ved etableringen av klassestruktur og innarbeide rutiner og regler er det viktig å sikre at elevene har lik tilgang til læring og inkludering. Rutinene skal styrke elevenes relasjon, tilhørighet og hjelpe elevene til å ta de rette valgene (Bergkastet, 2019). Jo mer elevene har vært delaktige i utformingen av rutinene, jo mer vil de føle et eierskap til dem og ha en positiv oppfatning til dem. Elever med alvorlig skolefravær føler ofte utrygghet ved overganger fra en læringssituasjon til en annen eller ved annerledes-dager som for eksempel turer, ekskursjoner eller idrettsdager og trenger å trygges mer enn sine medelever (Havik, 2016). Forutsigbarhet og medvirkning ved utforming av rutiner, regler og organisering av skolehverdagen er derfor essensielt for denne elevgruppen.

En vanlig utfordring blant lærere er hvordan elevene skal plasseres i klasserommet. Det er ofte vanskelig for lærer, spesielt ved starten av nytt skoleår og med ny ukjent klasse, å vite hvordan klasseromskartet skal utformes. Fordi elever som utvikler høyt skolefravær ofte føler svakere tilknytning og tilhørighet til klassen er det ekstra viktig for dem å bli plassert ved

medelever som de opplever som trygge og forutsigbare, kontaktlærer bør informere kolleger og har lærer elever som er sårbare bør informasjon om eksempelvis plassering deles på trinnmøter slik at eleven har den trygge medeleven ved siden av seg også i auditorium, naturfagrom og andre spesialrom (Bergkastet, 2019).

Det er flere fokusområder innenfor området omsorgsfull kontroll. En god klasseleder bør møte i klasserommet før timen starter, for å sikre at ingen uønskede situasjoner oppstår, ha lagt gode planer for læringsøktene, involvere elevene, gi tydelige beskjeder og ha gjennomtenkte avslutninger på læringsøkten (ibid). Godt planlagt og gjennomført (og evaluert) undervisning er med på å skape trygghet og forutsigbarhet. Dette er viktig for alle elevers læring, men spesielt for elever som står i fare for å utvikle fraværproblematikk.

1.7. Faglig og sosial læring

I løpet av en treårsperiode, fra 2020-2022 vil nye læreplaner bli innført på alle trinn i norsk skole. I *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Utdanningsdirektoratet, 2018) understrekes forbindelsen mellom faglig og sosial læring.

Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig. Elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen.

Det viser at læring oppstår ikke i et tomrom, det skjer i samspill med andre, lærere og medelever. En elevs faglige læring må derfor sees i sammenheng med hvordan eleven kommuniserer, samarbeider, lytter, agerer og lærer i samspill med andre. Læreren må skape rom for både emosjonell, kognitiv, faglig og sosial læring. For at denne prosessen skal være mulig, for alle elever, må lærer kjenne sine elever, deres faglige nivå, men også hvor de er i sin sosiale læringsprosess (Bergkastet, 2019).

1.8. Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av tidligere erfaringer og kunnskap om hvilke utfordringer elever med alvorlig skolefravær ofte har og hvilke faktorer som påvirker problematikken valgte jeg følgende problemstilling:

Hvilke fravær rutiner benytter skoleledelse og lærere for å avdekke begynnende fraværspromatikk, hvilke tiltak iverksetter skolen ved alvorlig skolefravær og på hvilken måte vil tiltakene fremme trygghet hos elever med alvorlig skolefravær?

Problemstillingen åpner opp for både deskriptive og analytiske studier siden mitt ønske var å finne data som både beskrev *hva* skolene gjorde, men også analytiske data for å forsøke å finne noen kausale forhold rundt temaet elever med alvorlig skolefravær.

Med dette kunnskapsgrunnlaget som bakteppe utformet jeg følgende to forskningsspørsmål der det første er deskriptivt og det andre er både deskriptivt og analytisk:

- 1) Hvilken betydning har fravær rutiner og organisasjonsstruktur for skolens mulighet til å avdekke begynnende fraværspromatikk og fremme et trygt og godt skolemiljø?
- 2) Hvilke relasjonelle, kommunikative og miljørettede tiltak iverksettes av ledelsen i samarbeid med lærere hos elever med alvorlig skolefravær?

1.9 Oppgavens struktur

I kapittel I presenterer jeg temaet ut fra et historisk perspektiv. Hvordan utviklingen er for elever med alvorlig høyt skolefravær og hva statistikken viser om hyppighet, antall og utbredelse og frafall i skolen generelt. Jeg vinkler så inn på hvilke opprettholdende og forsterkende faktorer som vanskeliggjør tilbakeføring til skolen og hvordan god psykisk helse og et trygt og godt skolemiljø er forutsetning for all læring.

Kapittel II omhandler den teoretiske referanserammen hvor jeg presenterer oppgavens teoretiske fundament. Teoriene mener jeg er relevante for å belyse forskningsspørsmålene og spenner fra organisasjonsteori, læringsteori og ledelsesteori. Spennet er såpass vidt både på grunn av informantenes og forskningsspørsmålenes heterogene sammensetning.

Kapittel III omhandler metodedelen. Her begrunner jeg valg av metode, utvalg, hvordan dataene er samlet inn, og arbeidsprosessen. Til slutt gjør jeg rede for studiens validitet og reliabilitet.

I kapittel IV presenteres og drøftes hovedfunnene i lys av forskningsspørsmålene. Dataene og drøftingen er hovedsakelig strukturert etter det teoretiske rammeverket og forskningsspørsmålene.

Til slutt presenteres konklusjon og implikasjon for skoleledelse i kapittel V. Her trekker jeg frem de viktigste konklusjonene fra drøftingen og svarer på problemstillingen. Kapitlet avsluttes med en vurdering av hvilke implikasjoner funnene kan ha for ledelse og forslag til videre studier innenfor dette temaet.

Del II Tidligere forskning og teoretisk referanseramme

I dette kapitlet skal jeg først gjøre rede for tidligere forskning, nasjonal og internasjonal og trekke fram noen tidligere funn vedrørende årsaker til skolefravær og tiltak for elever med alvorlig skolefravær. Dernest presenterer jeg aktuelle teorier som jeg i kapittel IV drøfter i lys av de analyserte datafunnene og forskningsspørsmålene mine.

2.1. Tidligere forskning

Det er skrevet endel master- så vel som doktorgradsavhandlinger om dette temaet, men de fleste har en annen innfallsvinkel eller andre metodevalg og utvalg enn det jeg har valgt. De fleste masteroppgavene som tar for seg dette emnet gjør det enten ut i fra et psykiatrisk ståsted eller de undersøker fenomenologien og hva som ligger i begrepet skolevegring. I 2015 ble det skrevet en masteroppgave som kombinerte temaet skoleledere og skolevegring, men dette var en kvantitativ undersøkelse som undersøkte hvorvidt teoriene stemte overens med ledernes erfaringer rundt temaet skolevegring.

Av internasjonal forskning er det spesielt to som skiller seg ut; M.S. Thambirajah (2008): *Understanding school refusal : a handbook for professionals in education, health and social care* belyser årsakene til hvordan skolevegring oppstår og David Heynes (2002): *Evaluation of Child Therapy and Caregiver Training in the Treatment of School Refusal* undersøker hvilken betydning forholdet mellom skole, elev og foresatt har.

David Heyne, forsker og professor fra Leiden University, har i mange år vært opptatt av elever som av en eller annen grunn ikke kommer seg til skolen og han har utgitt flere bøker, forskningsartikler og doktorgradsavhandling om temaet i tillegg til å være en hyppig brukt foreleser i Europa og Australia. Hans forskning rundt skolevegrere strekker seg lengre enn til barnet/ungdommen, han er opptatt av forholdet rundt både elevene, foresatte og skolen. Han sammenlignet resultatene mellom å jobbe med bare eleven, kun de foresatte/lærer eller begge hos australske elever i alderen syv til fjorten år. Resultatene var overraskende; det viste ingen forskjell hvorvidt man bare jobbet med ene parten eller kombinert.

Trude Havik fra Læringsmiljøsentret utgav i 2015 sin doktorgradsavhandling der hun undersøker hvordan forhold rundt skolen påvirker skolevegring. 5465 elever i 6. til 10. klasse var med i undersøkelsen, og i tillegg ble 17 foreldre som hadde barn som hadde alvorlig høyt skolefravær intervjuet. Havik beskriver i sin doktoravhandling - der hun undersøker årsaker, konsekvenser og mulige tiltak for elever med alvorlig høyt skolefravær - noen skolefaktorer som er viktige for elevers motivasjon til å møte på skolen; relasjoner til medelever, lærerens klasseledelse, mobbefritt miljø. Foreldrene hun intervjuet vektla faktorer som forutsigbarhet, mobbefritt skolemiljø, tilpasset undervisning og god lærerstøtte (Havik, 2018). Havik konkluderte med at de viktigste enkeltelementene for en vellykket tilbakeføring til skolen var blant annet trygge og gode relasjoner med kontaktpersonene på skolen, tydelig klasseledelse i klasserommet og god kommunikasjon mellom lærerne på skolen, følelse av tilhørighet på skolen også blant medelever (Havik, 2018).

Temaet alvorlig fravær har fått fornyet aktualitet grunnet medieutspill, fraværstall, politisk satsning i flere kommuner om at flere elever skal fullføre og bestå og den satsingen som er gjort de siste årene på teknologiske hjelpemidler som AV1 og AV2 - en robot som fungerer som en form for virtuell erstatter for eleven på skolen. Ved hjelp av disse robotene kan eleven sitte hjemme og se og høre undervisning og til en viss grad delta i diskusjoner. Hvorvidt disse teknologiske nyvinningene er til hjelp for elever med alvorlig høyt skolefravær eller om de virker som en forsterkende effekt ved at elevene nå kan forbli hjemme og samtidig følge undervisningen vet vi ikke. Det har, så vidt meg bekjent, ikke blitt forsket på ennå.

2.2. Teoretisk rammevev

I dette kapitlet presenterer jeg utvalgte teoretiske perspektiver, som kan kaste lys over funnene ut fra mine to forskningsspørsmål. Teorier kan defineres som «et system av kategoriske utsagn eller generaliseringer ved at de viser til sammenhenger, enten til klasser av fenomen eller enkeltfenomen» (Bukve, 2016, s. 52-53). En teori må altså dekke mer enn et enkelttilfelle, kan være allmenn og kan brukes som en forenkling av virkeligheten. Da kan den brukes som er grunnlag for å lage påstander som kan testes opp mot valgt teori. En modell gir et enda mer forenklet og systematisk bilde av virkeligheten, som tjener til å synliggjøre sammenhenger visuelt mellom eksempelvis ulike teoretiske begreper eller

observasjoner (Bukve, 2016). Det er med utgangspunkt i en slik forståelse og hensikt jeg har valgt ut de teoriene og modellene jeg presenterer i dette kapitlet.

Kapitlet er delt i to underkapitler, hvor jeg redegjør for utvalgte teorier som skal bidra til å belyse funnene i kapittel IV. I underkapitlene omhandles teorier om henholdsvis organisasjons- og læringsteorier samt relasjon-, motivasjon- og kommunikasjonsteori. Underkapittelet 2.2.1.5., deltakende samarbeidslæring kan sies å passe inn under begge temaene, ved at det er en læringsteori, men er også sterkt knyttet til relasjon- og kommunikasjonsteori. Teorier innenfor ledelse er redegjort for innenfor de to hovedtemaene.

2.2.1. Organisasjons- og læringsteorier

I dette underkapittelet vil jeg fokusere på organisasjonsteorier og fremfor alt hvordan læring skjer i lærende organisasjoner. Jeg har valgt å avgrense organisasjonsteoriene ved å vektlegge organisasjonsstrukturer siden det er mest relevant i forhold til analyse og drøfting av det første forskningsspørsmålet. Jacobsen & Thorsvik (2007) definerer en organisasjon som et sosialt system som er bevisst konstruert for å løse spesielle oppgaver og realisere bestemte mål. Begrepet sosialt viser til at det skjer menneskelig samhandling i en organisasjon, system viser til at organisasjonen er avhengig av samarbeid og ressurser utenfra for å kunne fungere. Det tredje begrepet «bevisst konstruert» henviser til fokus på optimalisering og effektivisering, at organisasjonen er planlagt slik noen tror er mest hensiktsmessig (ibid).

Organisasjonsteori er betegnelse på et sett med begreper og teorier som i samfunnsvitenskapene brukes til å beskrive, forklare og gi råd om organisasjoner og menneskers atferd i organisasjoner (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 12).

Jacobsen & Thorsvik (2007) deler inn en organisasjon i to hovedelementer, *formelle* og *uformelle* elementer. De formelle elementene består av to komponenter, *mål og strategi* og *formell organisasjonsstruktur*. *Mål og strategier* kan være klart og konsist og gi gode retningslinjer for arbeidet eller vagt og uklart og med gode muligheter for feiltolkning. *Formell organisasjonsstruktur* består av to komponenter: Den første komponenten i formelle organisasjonsstrukturer består av arbeidsdeling og spesialisering som kan begrense eller gi de

ansatte handlefrihet, og den andre komponenten er styring og koordinering av arbeidsoppgaver som kan legge begrensninger eller delegerer beslutningsmyndighet til de ansatte. De uformelle elementene i en organisasjon er *organisasjonskultur* og *maktforhold i organisasjonen*. *Organisasjonskulturen* består av verdier, sosialt samhold og uformelle «regler» om hva som er riktig adferd i organisasjonen. *Organisasjonens maktforhold* viser hvordan enkeltpersoner eller grupper har egeninteresser som ikke fremmer organisasjonens mål og prioriteringer.

2.2.1.1. Leders og læreres autonomi

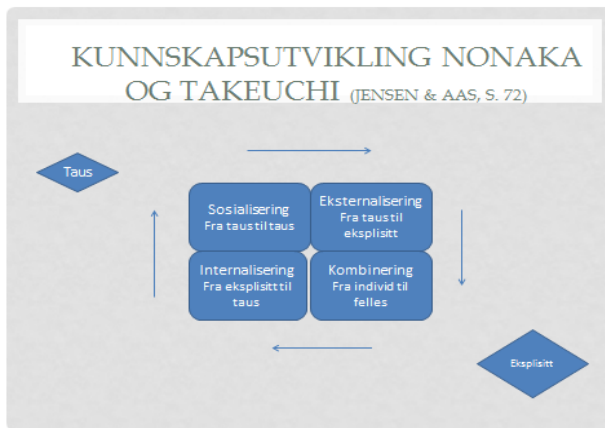
Ledelse handler om å utøve innflytelse og påvirke arbeidets retning. Ledelse kan utøves av mange og tidvis er det ikke de formelle lederne som påvirker mest. Ledelse er uløselig knyttet til utfoldelse og forvaltning av makt, legitim autoritet og tillit. Ledere har ansvar for at det oppnås gode resultater og at resultatene oppnås på en god måte, at medarbeiderne har et godt og utviklende arbeidsmiljø og at enheten er rustet til å oppnå gode resultater også i framtiden, altså at ledelsen er bærekraftig. Autoritet handler om kommunikasjon, relasjon og forventninger og fungerer best når den blir tatt for gitt og oppleves som legitim av de ansatte. Kilden til legitimiteten ligger i de overordnedes behov for å rettferdiggjøre sin posisjon, og hvorfor personalet de har ansvar for, er forpliktet til å respektere deres ønsker og vilje. Lederskap består i utøvelse av legitim autoritet (Møller, 2016). Noen lærere, spesielt de som nyter en status som uformelle ledere, kan gi nyansatte ledere som hverken har jobbet som lærere på den skolen de skal lede eller kanskje ikke har lærererfaring overhodet, en tøff start på lederembetet ved å utfordre og undergrave leders autoritet. Utøvelsen av legitim autoritet blir vanskeligere og leder må ta noen omveier for å «rettferdiggjøre» sin posisjon og opparbeide seg tillit hos de ansatte (ibid).

Jorunn Møller (2004) og Gunnar Berg (i Paulsen 2016) definerer en kontrakt som er uuttalt vedrørende hvilken grad av autonomi lærere tildeles av leder. Bergs «usynlige» og Møllers «skjulte» kontrakt defineres som en uuttalt avtale mellom rektor og lærere vedrørende ansvarsfordeling, makt og innflytelse. Lærerne har stor individuell autonomi og ofte er det aksept for stor variasjon i hvilken pedagogisk praksis de velger å benytte seg av. Kontrakten sier også noe om tradisjonen det er for at ledere i skolen stiger i gradene, fra lærer til

avdelingsleder og så leder. Det sier muligens også noe om hvilket syn lærere kan ha av en leder som ikke har jobbet «på gølv» først. Lærernes «produksjon» foregår i klasserommet, uten ledelse og ofte også uten kollegaer tilstede. Dessuten er de nødt til å fortelle lederne hva de gjør for å få påskjønnelse eller la elevens resultater/evalueringer /undersøkelser utgjøre lederens vurderingsgrunnlag. Lærerne ønsker selvsagt å bli verdsatt, men de er som mange andre akademikere lite glade i å bli fortalt hva de skal gjøre. Resultatet kan bli en ledelseskultur der ledelsen blir forsiktige og unnfalne siden innsynet ikke er godt nok og det er mange «uformelle» ledere som er sterke lærere med høy kompetanse og autonomi innenfor sine fagfelt (Paulsen, 2016).

2.2.1.2. Kunnskapstilegnelse

Det er ikke bare elever som skal tilegne seg ny kunnskap, lærere skal også det. Enten det er ny teknologi, nye læringsmetoder, ny kunnskap om utfordringer elevene har eller påfyll av ny og oppdatert fagkunnskap. En skole er en lærende organisasjon og et viktig karaktertrekk ved en lærende organisasjon er at personalet evner å endre tankesettet, til å se helhet der de før så deler. For at en organisasjon skal være lærende fordrer det at mennesker lærer, både individuelt og i fellesskap. Peter Senge (1999) hevder i *Den femte disiplin* at en gruppes intelligens kan overstige summen av intelligensen til gruppens enkeltmedlemmer. Ved at grupper tilegner seg kunnskap sammen, oppnår de bedre resultater, og den enkelte i gruppen opplever raskere personlig vekst enn de ellers kunne ha fått. Hvis grupper ikke lærer, vil ikke organisasjonen lære heller. Team- eller gruppelæring baserer seg på personlig mestring og tanken om en felles visjon. Nonaka & Takeuchis (1995) kunnskapsspiral viser hvordan tilegnelse av kunnskap foregår blant voksne i lærende organisasjoner. Modellen deres kalles Kunnskapsspiral fordi det er snakk om sirkulære prosesser, ikke lineære (se figur 2).



Figur 2, Nonaka & Takeuchis kunnskapsspiral (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 327)

I figur 2, bruker Nonaka & Takeuchi (1995) fire begreper til å illustrere ulike former for kunnskapsdeling. *Sosialisering*s begrepet omfatter taus kunnskap som overføres gjennom tid og gjennom felles ansvar og erfaring mellom en gruppe. Taus kunnskap går fra en taus tilstand hos noen til en taus tilstand hos andre. Den ikke-verbale kommunikasjonen blir delt og utviklet gjennom et etablert praksisfellesskap. Dette skjer som oftest via observasjon og det er en forutsetning at «kunnskapsmottakeren» er fysisk nær «kunnskaps giveren».

Den andre måten å overføre kunnskap er ved *Eksternalisering*. Her blir forklaring og klargjøring av den tause kunnskapen overført skriftlig eller muntlig. Kunnskapen blir synlig og eksplisitt gjennom dialog og samhandling. Ved *Kombinering* utveksler deltakerne erfaringer og kombinerer disse til å skape en ny forståelsehorisont og eventuelt en ny modell for utvikling av arbeidet. Kunnskap fra flere kilder blir satt sammen så ny kunnskap kan bli utviklet, men dette er egentlig bare systematisering av allerede tilgjengelig kunnskap som dermed skaper et nytt bilde av situasjonen.

Det siste begrepet, *Internalisering*, illustrerer hvordan kunnskap går fra eksplisitt tilstand til taus tilstand. Den kunnskapen som ble utviklet i åpen og aktiv dialog blir etablert gjennom felles arbeidspraksis både hos den enkelte lærer, i teamene og eventuelt på tvers av team og oppover i ledelsen. Denne internaliseringen *kan* hindre nytenkning og forståelse og handlingsevne ved at den enkelte har vanskelig for å bryte ut av de vante mønstrene (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 327-328) og kan oppleve usikkerhet og i noen tilfeller redsel hvis de for eksempel blir tvunget til å prøve ut nye læringsmetoder eller ny teknologi i klasserommet.

2.2.1.3. Praksisfellesskap

Mens Nonaka & Takeuchi (1995) er opptatt av læring som en sirkulær endeløs prosess, tar Etienne Wengers «Praksisfellesskaper» for seg læring som sosial aktivitet. Wengers sosiale teori om læring innbefatter fire komponenter som til sammen karakteriserer den sosiale deltagelsen som skal til for å oppnå læring og erkjennelse: *felleskap, praksis, mening og identitet* (Wenger, 2004, s.15). Wenger karakteriserer begrepet mening som læring som foregår ved erfaring, praksis som noe du gjør/en aktivitet, fellesskap defineres som en tilhørighet til noe/noen og identitet er noe du blir/ noe som blir «født». Det betyr at for individer handler læring om å engasjere seg i og bidra til fellesskapets praksis, mens for fellesskapet handler det om å utvikle praksis og innlemme nye medlemmer (Wenger, 2004). Forutsetningen for at det skal oppstå læring i en organisasjon, er at forbindelseslinjer opprettholdes mellom praksisfellesskap slik at kunnskap blir delt og eksplisitt og dermed verdifull for organisasjonen (Møller 2016). Kunnskapsdelingen forutsetter imidlertid at flere andre komponenter er på plass, som for eksempel dialog og samspill.

En skole er en lærende organisasjon som er avhengig av at praksisfellesskapet fungerer, at erfaringsutveksling finner sted og kunnskap overføres, både fra lærer til elev (og vice versa) og innad i kollegiet. En leder skal kunne drive skoleutvikling, pleie relasjoner til lærerkollegiet og andre ansatte, følge opp sykmeldte, ha innsyn i regelverk, håndtere og håndheve eksamensreglement, lover og forskrifter og å være ansvarlig for konstruktive utfall i konflikter, foresatte- og elevsaker. Her er det dermed flere typer praksisfellesskap hen må navigere i. Normene i praksisfellesskapet kan bidra til å skape skiller mellom grupper, og medføre at kunnskap ikke deles i organisasjonen (Møller, 2016).

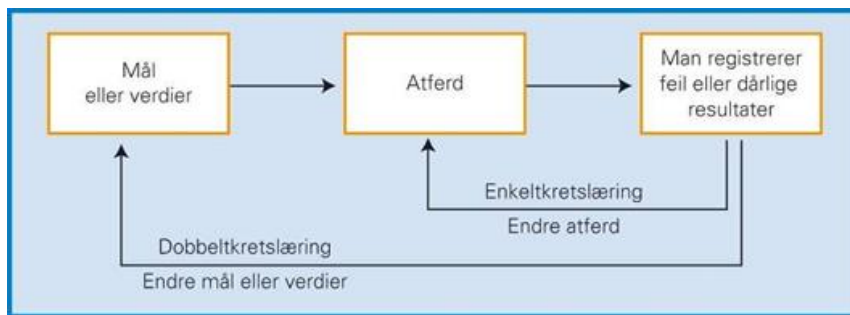
En leder skal kunne veilede, motivere og lede. En komponent som har betydning er leders egenskaper, kunnskap, posisjon og profesjon. Jorunn Møller definerer og systematiserer ulike lederidentiteter ut fra hvor i karriereveien de er, hvor lang ledererfaring de har, hvilke posisjoner de har opparbeidet seg. Møller peker også på forbindelsen mellom karriere, livsløp og profesjon (Møller, 2004, s. 30). Hun trekker sammenhenger mellom hvor innovativ en leder er i forhold til hvilken erfaring hen har, hvor i livsløpet lederen er (har leder små barn, hektisk hjemmesituasjon eller kan han/hun vie seg helt til lederyrket siden barna er voksne og har flyttet hjemmefra), karriereløp (er leder ny og utrygg, «varm i trøya» og innovativ eller begynner leder å bli demotivert og «mett» av skole og skoleutvikling) og profesjon (hvilke

krav stilles til ledere vedrørende utdanning og fagforeninger). Disse inndelingene kan forlede en til å tro at det å være uerfaren er ensbetydende med utrygg og at det er i midtsjiktet at man er trygg (og kanskje mest innovativ?), men her finnes det store forskjeller. Møller peker imidlertid på at alle hennes intervjuede rektorer har vært innom fasene med entusiasme, frustrasjon og stabilitet (ibid). En annen faktor som kan ha betydning er hvorvidt du har «gått gradene» lærer-avdelingsleder-leder, avansert på egen arbeidsplass og arbeidserfaring generelt.

Lærere går gjennom de samme fasene i sitt lærervirke, fra man er ny og usikker, til trygg og erfaren og til man muligens er «mett av utvikling». Noen lærere som føler de enten ikke får nok støtte i lærergjerningen eller ikke synes de får utviklet seg nok, skifter etter noen år beite. Mange lærerkrefter forsvinner ut av skolen og inn i andre organisasjoner. Én av fire lærerutdannede jobber i andre yrker enn læreryrket, noe som betyr at 30 000 lærere står i dag utenfor læreryrket (GNIST indikatorrapport - 2016). Årsakene til lærerflukten kan være sammensatte, men lønn, stressende skolehverdag, manglende trivsel på arbeidsplassen, at lærerutdanningen ikke forbereder de framtidige lærerne tilstrekkelig eller for få faglige utfordringer er noen nærliggende forklaringer

2.2.1.4. Handlingsteori

Argyris & Schön (1978) definerer organisatorisk læring som «deteksjon og korrigerende av feil» og viser til at et hvert menneske har en handlingsteori eller aksjonsteori – en oppfatning av hvordan ens arbeid utføres best mulig. Denne handlingsteorien er ofte ubevisst og kompetansen er gjerne taus og implisitt i selve handlingen. *Handlingsrefleksjon* har en kritisk funksjon i forhold til handlingsteorien, og denne blir ofte aktivert ved uventede situasjoner eller feil. I modellen om enkel- og dobbelkretslæring setter Argyris & Schön handlingsrefleksjonen inn i en organisasjonskontekst (figur 3).



Figur 3. Argyris & Schöns modell om enkel- og dobbeltkretslæring (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 326)

Ved enkeltkretslæring identifiserer man feil eller mangler, og forsøker å forbedre eller effektivisere prosessene. Er det samsvar mellom resultatet av en handling og det forventede resultatet vil personen fortsette å utføre samme handling. Stemmer imidlertid ikke det forventede resultatet med det reelle, vil man endre adferd til det samsvarer. Man stiller ikke spørsmål til målene, verdiene, strategiene eller strukturer, man tar dem for gitt. Moralske eller etiske spørsmål stilles ikke. Enkle feil blir rettet opp, uten at man undersøker hvorfor de har skjedd eller ser de grunnleggende verdiene ved organisasjoner nærmere i sømmene.

Dobbelkretslæring representerer et metaperspektiv og en endring, ikke bare av adferd, men også i forhold til verdier og holdninger. Man vurderer ikke bare resultatene, men stiller seg også kritisk til konteksten læringen finner sted i. I stedet for å bare endre adferd til det er tilfredsstillende samsvar mellom reelt og forventet resultat, reflekterer man nå også over *hvorfor*. Hovedforskjellen mellom enkel- og dobbeltkretslæring er viljen til kontinuerlig å stille spørsmål til de mål og verdier man har satt seg. Man kan bevege seg fra "å gjøre tingene riktig" til "å gjøre de riktige tingene". I stedet for å spørre *hvordan*, spør man heller *hvorfor* (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 325). Ved at man stiller spørsmålet *hvorfor* blir mottakeren "tvunget" til å reflektere selv, få et eierskap til svaret og sannsynligheten for at man ikke utelukkende endrer adferd, men også finner årsakene til problemet, blir større.

2.2.1.5. Deltakende samarbeidslæring

I tillegg til god relasjon med lærere, ledere, helsesøstre eller rådgivere er det andre elementer som må være på plass for at elever er tilstede på skole, og spesielt elever som bevisst eller

ubevisst leter etter en grunn som rettferdiggjør at de ikke er det. Norske, og nordiske klasserom for den saks skyld, var i mange år preget av tradisjonell tavleundervisning. Lærer formidlet fagstoff og elevene enten svarte på lærerens spørsmål ved håndsopprekking, lyttet og forsøkte å forstå eller noterte/kopierte det læreren skrev eller sa. Lærerens rolle var å overføre og formidle sin kunnskap til elevene. Elevene hadde liten eller ingen innvirkning på lærerens undervisnings- eller sin egen læringsmetode. I de nye læreplanene *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Utdanningsdirektoratet, 2018) er elevmedvirkning og elevdeltakelse tydeligere uttrykt enn i tidligere læreplaner:

*Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennomfor eksempel elevråd og andre rådsorganer. Dialogen mellom lærer og elev, og mellom skole og hjem, må være basert på gjensidig respekt. Når elevenes stemme blir hørt i skolen, opplever de hvordan de selv kan ta egne bevisste valg. Slike erfaringer har en verdi her og nå, og forbereder elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere. (Utdanningsdirektoratet, 2018, del 1.6. "Demokrati og medvirkning" i *Overordnet del*)*

Dialog, kommunikasjon, deltakelse og gjensidig respekt er nevnt som viktige komponenter som har betydning for elevens læring. Elevinvolvering, følelsen av at deres mening er viktig ansees dermed som en motivasjonsfaktor i seg selv. Sammenhengen mellom elevdeltakelse og elevinvolvering og elevenes motivasjon for læring – alene eller i samspill med andre - er tydelig uttrykt i de nye læreplanene som trer i kraft for grunnskolen neste skoleår. I *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Utdanningsdirektoratet, 2018) under prinsippene for skolens praksis "Sosial læring og utvikling» poengteres koblingen mellom den sosiale og faglige læringen til elevene:

*Elevens identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen.....Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene. Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand (Utdanningsdirektoratet, 2018, del 2.1 "Sosial læring og utvikling" i *Overordnet del*)*

Begrepet *lyttende dialog* indikerer at dialogen mellom elever og skolen ikke utelukkende skal være en kommunikasjonsform, men at skolene har ansvar for å aktivt lytte ut elevenes meninger, kompetanse og erfaringer for å styrke elevenes evne til å takle motstand, til å utvikles til robuste mennesker.

Et overordnet prinsipp for kollektiv læring består i «å se elever som en ressurs for egen og hverandres læring» (Jensen, 2016, s. 17). Det prinsippet er ikke realiserbart hvis ikke elevene selv deltar aktivt. Hver enkelt elev må føle at hen bidrar til andres og egen læring og hver enkelt lærer må ha troen på at *alle* elevene, med rett tilpasset opplæring og tilrettelegging, er i stand til å bidra til læringsarbeidet. Betydningen av samarbeidslæring, det å lære sammen og delta aktivt i egen og andres læring, med hjelp at et bredt spekter av undervisningsformer som fremmer fysisk og estetisk utfoldelse er tydelig beskrevet i *Ny overordnet del av læreplanen – under «Prinsipper for læring, utvikling og danning»*.

Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom. Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring. Danning skjer når de arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre (Utdanningsdirektoratet, 2018, del 2. "Prinsipper for læring, utvikling og danning" i Overordnet del).

NOU 2019:3 *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* undersøkte årsakene til at flere og flere gutter ikke fullfører videregående skole. Statistikken viser at gutter ligger i snitt mellom fire og fem skolepoeng under jenter etter endt grunnskole og de er overrepresentert når det gjelder ekstra hjelp med læring. Nesten 70 prosent av elevene som får spesialpedagogisk undervisning i grunnskolen er gutter (NOU 2019:3). De statistiske funnene blir satt i sammenheng med for mye tavleundervisning og for lite utforskende, praktisk og medvirkende undervisning og samarbeidslæring (ibid).

I noen land som vi gjerne sammenlignes med i for eksempel PISA-undersøkelser, er det mer vanlig å ha en tydeligere og mer helhetlig strategi for samarbeidslæring - eller kollektiv læring, komparativ læring og elevaktive læringsformer som er andre betegnelser for læringsformen - enn det er kultur for i Norge. Det er flere grunner til at samarbeidslæring trolig blir vektlagt mer i norsk skole i fremtiden. For det første kan elevenes økte forståelse for at de «er gjensidig avhengig av hverandres kompetanse og kunnskap i gruppen, øke motivasjonen til å hjelpe og støtte hverandre» (Fohlin m.fl., 2018, s. 23). For det andre vil

den faglige, språklige aktiviteten øke, og dermed styrke tilegnelsen av ordforråd, begreper og fagterminologi (Sjo, 2015). For det tredje kan læringsformer hvor elevene i grupper bearbeider og diskuterer fagstoffet sammen øke sjansen for at flere har noe de kan løfte i fellesklasse og senke terskelen for å snakke foran andre. Det kan oppleves mindre skummelt å snakke foran full klasse, fordi eleven skal representere gruppens konklusjoner og meninger, ikke sine egne. Den fjerde årsaken til at samarbeidslæring eller elevaktive læringsformer trolig blir brukt med systematisk framover er at elevene blir bedre forberedt på hvordan samfunnet og arbeidslivet er bygget opp, der de kollektive løsninger dominerer mer enn individualistiske (Fohlin m.fl., 2018). Til slutt så har denne måten å arbeide på klare fordeler med tanke på klassemiljø ved at elevene blir bedre kjent med klassekameratene og får en tilhørighet til gruppa. Tankegangen som dominerer ved Fohlins teori er noe av det samme vi ser ved opprettelse av vennegrupper på barneskolen og den får ny aktualitet; du mobber ikke en du har vært hjemme hos og lekt sammen med. Terskelen for å mobbe noen du har jobbet og lært av og sammen med systematisk over lengre tid og opplevd en gjensidig avhengighet til, blir antakelig høyere enn hvis det ble lagt opp til kun individuell læring og sporadisk gruppearbeid i klasserommet.

Det kan imidlertid være noen utfordringer ved læringsmetoden. Lærerne må være tydelige klasseledere, planleggingen må være grundig, spesielt med tanke på gruppesammensetningen, og lærerne må fremfor alt våge. Det kan være skummelt for en lærer å løse opp vant undervisningspraksis og risikerer en følelse av å «miste kontroll», i hvert fall i starten. I tillegg må lærer alltid legge inn tid til egenrefleksjon så ikke den individuelle kunnskapstilegnelsen svekkes.

Ledelsen ved skolen kan være aktive i modellering av læringsmetoden ved å bruke den aktivt i fellestiden som startoppgaver, samarbeidsoppgaver, der lærerne gjør individuelle refleksjoner, så sitter i par og erfaringsutveksler og så deler med et annet par. Da kan man oppnå den samme ønskede effekten som i klasserommet, at alle kommer til orde gjennom gruppen og det ikke er de samme som får ytre seg hver gang. Terskelen for å bidra blir lavere og det blir mindre utrygt for lærer å prøve ut metoden i klasserommet etter at de har testet den ut selv i lærerfellesskap (Bergkastet, 2019).

2.2.2. Relasjon, motivasjon og kommunikasjon

Enten temaet er elevens skolemiljø, læring eller fravær, kommer vi ikke utenom betydningen av relasjonen til de som omgir elevene. Relasjonen, hvorvidt den er god eller dårlig påvirker elevenes motivasjon for læring og deres oppfatning av skolen generelt. Er elevens relasjon generelt god til de rundt seg - og til kontaktlærer i særdeleshet - påvirker det elevenes motivasjon for læring positivt, de er mer engasjert i skolearbeidet, tar flere faglige initiativ, de oppfatter skolen som et trygt og godt sted å være – og de har lavt fravær (Havik,2018).

Den gode relasjonen en leder har med sine ansatte og en lærer med sine elever fordrer en evne og ferdighet til å kommunisere på en slik måte at mottaker avkoder det avsender sier i henhold til avsenders intensjoner. Hverken tilegnelse av kunnskap eller utvikling av relasjoner skjer uten kommunikasjon mellom deltagerne.

Andre underkapittel omhandler relasjons- og kommunikasjonsteorier. Jan Spurkelands relasjonsteorier i *Relasjonsledelse* (2009) er sentrale, i tillegg til Bahktins læringsteorier om dialogens betydning i tillegg til ulike lærings- og motivasjonsteorier.

2.2.2.1. Relasjon

Hva er relasjon? Skaalvik & Skaalvik (2015) skjeler mellom en ytre og en indre dimensjon av sosiale relasjoner. Den ytre dimensjonen omhandler hvordan andre, som lærere og medelever, behandler den aktuelle eleven. Blir eleven møtt med respekt, vennlighet og forståelse på skolen? Den andre dimensjonen, den indre, er hvordan eleven *oppfatter* relasjonen. *Opplever* eleven å bli møtt med forståelse, respekt og vennlighet? Føler eleven tilhørighet til skolen, til lærerne og medelevene? Om det er et motsetningsforhold mellom den ytre og indre dimensjonen, hva kan skolen gjøre for å hjelpe eleven med relasjonen til dem rundt seg?

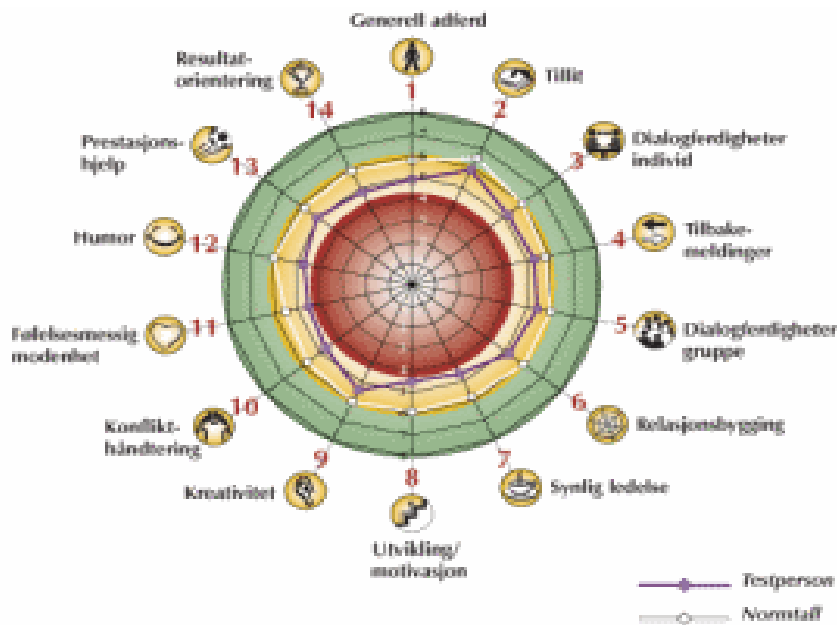
Det er den voksne som har relasjonsansvaret – alltid. Hvorvidt det er en elev som utfordrer lærer eller er flink og lydige og gjør det hen skal er likegyldig. Eleven må oppleve å bli sett,

anerkjent og respektert hver dag på skolen. Det er et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev. Lærer er den profesjonelle og ansvarlige og har dermed også ansvar for utviklingen av relasjonen med elevene (Bergkastet, 2019).

2.2.2.2. Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse kan defineres som *læren om spenningsfeltet mellom mennesker* (Spurkeland 2009, s. 213). På hvilken måte blir mennesker påvirket positivt eller negativt? Hvilke ferdigheter og evner trenger et menneske for å etablere, vedlikeholde og eventuelt reparere relasjonen/kontakten med et annet menneske? Hvilke evner en har for å tilpasse seg ulike sosiale settinger, enten det er private sammenkomster eller to dagers jobbseminar, avhenger av hvilken relasjonskompetanse en besitter. Spurkelands radarhjul viser 14 ulike dimensjoner i relasjonskompetanse. Noen av disse kompetansene er ferdighetsbaserte, andre emosjonelle. Ferdighetsbaserte kompetanser, (3-5) kan trenes opp relativt enkelt, mens andre, som er følelsesbaserte (9-12), krever lang og målrettet innsats (Spurkeland, 2009).

Handlingene kan, med arbeid, endres, men mer eller mindre ubevisste signaler som mimikk, kroppsspråk og toneleie er vanskeligere. Det er for eksempel ikke alle det faller naturlig for å smile mye, der må man heller kompensere med andre relasjonsbyggende ferdigheter. Et falskt og/eller stivt smil lurer ingen og kan virke mot sin hensikt. Det samme kan være tilfelle med for eksempel kompetansen *humor*. Det er slett ikke alle som synes humor hverken er lett eller hensiktsmessig å bruke, hverken i undervisning eller i privatsfæren. Det er imidlertid nyttig å være seg bevisst hvilke kompetanser man besitter eller ei, for å eventuelt kompensere med andre relasjonsbyggende kompetanser som man vet man behersker og er komfortabel med å bruke.



Figur 4, Radarhjulet, Spurkeland 2009, s. 212

Dimensjon 2 og 11 som omhandler tillit og følelsesmessig modenhet er den mest krevende relasjonskompetansen. Tillit er noe som opparbeides møysommelig over tid og som er sårbart, det skal lite til for å miste tillit, kanskje spesielt blant barn og ungdommer som kan ha vanskeligere for å se en sak fra flere sider enn kognitive og emosjonelle modne voksenpersoner. Å kunne tolke en hendelse som har flere dimensjoner og nivåer objektivt og saklig krever et refleksjonsnivå og en følelsesmessig modning som få barn og ungdommer har (Spurkeland, 2009).

Elever og lærere har forskjellige behov til sin lærer eller leder, noen ønsker en leder som er tett på og veldig tilgjengelig, andre liker distanse, noen trenger mye ros og bekreftelse, andre setter pris på å kunne jobbe selvstendig. Felles for dem alle er at de må ha tillit til deg. Elever må ha tillit til at lærer leder klassen mot deres felles mål, at lærer bygger opp et godt og trygt klassemiljø der det er lov å feile, lov å være uenig og der alle føler tilhørighet.

Hvor mange ganger har man hørt venner eller bekjente beskrive seg selv eller andre som lite relasjonelle eller «sosialt klønete»? Dette er ikke en tilstand som behøver være permanent. Relasjonskompetanse kan trenes opp, mener Spurkeland. Det kreves ulik innsats, basert på hvilke egenskaper og relasjonelle ferdigheter en er født med. Noen mennesker er utadvendte, åpne og tillitsfulle, andre er innadvendte, blyge og lukkede. Relasjonsbygging handler om å

viser interesse gjennom undersøkende adferd. Relasjoner kan, ifølge Spurkeland, trenes opp ved å være seg bevisst hvordan den man møter ter seg, og reflektere om hvorfor og hvordan man lettere får kontakt med noen. Relasjonsbygging krever mot, en må vise noe av seg selv, og tørre å bevege deg bort fra «ufarlighetsplanet» der man prater kun om overfladiske ting. For å oppnå kontakt med et annet menneske må du finne noen kontaktpunkter og da må du snakke om noe som har betydning for dere begge.

Relasjonskompetanse kan graderes etter kompleksitet. Spurkeland graderer ulike handlinger på en skala fra 1 – 6 ut i fra kompleksitet. Det er lettere å være en synlig leder (1) som gir tydelige tilbakemeldinger (2) enn å håndtere en konflikt (6) og opparbeide seg tillit (6) fra de ansatte. Det er vanskeligere å trene eller bli trent i ferdighet med høyere kompleksitet enn de med lav. Relasjonskompetansene med høyere kompleksitet kan på den annen side være utslagsgivende hvis leder skal utføre omfattende organisatoriske endringer. Store endringer krever en leder som har tillit i sitt personale og som klarer å skape kollektiv mestringstro i personale. Mestringstro i den forstand at endringen ikke skaper engstelse og mistro til egne (omstillings) evner hos personale, men engasjement og optimisme.

2.2.2.3. Relasjonsledelse

Det finnes forskjellige merkelapper på ledelse; strategisk, resultatorientert, autorativ, prestasjonsorientert eller transformasjonsledelse for å nevne noen få. Det er imidlertid få ledere som er rendyrket den ene eller den andre ledertypen, de fleste bruker elementer fra forskjellige ledelsestiler. Relasjonsledelse fokuserer på det mellommenneskelige i lederskap. Ledelse handler om å skape målsatte resultater sammen med andre, gjennom *synergier av samhandlinger* (Spurkeland, 2009, s. 13). Relasjonsledere må være menneskeorienterte, øve positiv innflytelse og påvirkning, være likeverdige og deltakende i resultatutviklingen, ta vare på og vise omsorg overfor sine ansatte. Ledere får ingen garanti for påvirkningskraft gjennom sin posisjon som leder, men gjennom tillit til den som leder. Tillit skapes gjennom dialog, gjennom å stille gode spørsmål og til å tørre gi fra seg kontroll. Da øker leders innflytelse, og jo bedre leder kjenner sine ansatte, jo bedre legges det til rette for selvledelse og derigjennom økt lojalitet fra medarbeidere. Ved at medarbeiderne merker at leder vil dem godt og støtter dem, i medgang og motgang, øker tilliten til leder. En leder som er god på relasjonsledelse

trener medarbeiderne til å stille krav til seg selv og til å vurdere sin egen utvikling og resultater (Spurkeland, 2009). Hver lærers og leders daglige kommunikasjon med elevene er essensiell for den relasjonsbyggingen som fremmer elevens tillit til de voksne rundt seg og fremmer deres trivsel og læring. Lærere må ha tillit til at rektor leder skolen stødig mot et felles mål, at leder tenker strategisk og langsiktig samtidig som hen organiserer hverdagen best mulig for sine ansatte så vel som elever og at leder kan håndtere eventuelle kriser og konflikter som kan dukke opp.

Enkelte medarbeidere sliter med negativ angst som er knyttet til arbeidsforholdet. Det kan være ulike former for prestasjonsangst. De kan være redde for dårlige resultater, gjøre feil eller ikke overholde kvalitetskravet eller tidsfrister. Gode relasjoner reduserer destruktiv angst (Spurkeland 2009). Ved at leder er bevisst hva som kan trigge angst hos medarbeideren, kan leder tilpasse arbeidsoppgaver og tilby ekstra støtte i utfordrende perioder.

Det er flere grep ledere kan foreta seg for å fremme gode relasjoner med medarbeiderne. Ved å interessere seg for de ansattes hjemmesituasjon kan ledere få et klarere bilde av medarbeidernes totale livssituasjon. Forskning viser at når hjemmesituasjonen blir vanskelig vil det oppta medarbeidere mer enn jobben. Det betyr at ledere må ha et 24-timers perspektiv på ledelse på individnivå. Hvis du som leder vet mer om hvordan dine medarbeidere har det på hjemmefronten, kan du tilpasse arbeidsmengde og tidsfrister. Medarbeidere trenger ikke å bli behandlet likt, men de trenger derimot få et individuelt tilpasset lederskap (Spurkeland, 2009).

Relasjonsledelse har fokus på resultatskaping, men velger en annen vei til målet enn for eksempel en resultatorientert leder. Gode ledere gjør sine medarbeidere gode. For å påvirke andre, må leder utøve positiv innflytelse og ha tillit blant medarbeiderne. En leder har stor betydning for det emosjonelle klimaet i organisasjonen. Leders handlinger, integritet, valg og oppførsel er under konstant observasjon fra medarbeiderne. En medarbeider kan gjøre dumme valg og oppføre seg utilbørlig uten at det nødvendigvis gjør stor skade, en leder kan sjelden gjøre det samme. Ledere med lav relasjonskompetanse skader prestasjonsnivået i organisasjonen, mens en leder med høy relasjonskompetanse styrker både trivsel og resultatskaping i en organisasjon (ibid).

2.2.2.4. Kommunikasjon – et relasjons-, motivasjons- og læringsverktøy

For at en leder skal kunne lede er det nødvendig å kunne kommunisere med sine ansatte. For at en leder skal motivere sine ansatte er det nødvendig å vite hvilke motivasjonsfaktorer som trengs for å «tenne» og motivere en ansatt. De samme prinsippene ligger til grunn her som ved kunnskapsdeling mellom lærer og elev: Eleven må ha en god relasjon til den som skal lære bort og et av verktøyene ved kunnskapstilegnelse er kommunikasjon og dialog.

Å benytte dialog som et relasjonsbyggingsverktøy er ikke noe nytt. Mikhail Bakhtin utviklet i 1963 sin læringsteori vedrørende dialogen som grunnlaget for mellommenneskelig forståelse og introduserte begrepet «dialogiske relasjoner» (Dysthe, 2001, s. 97). Dialog, fortrinnsvis god dialog, er essensielt for så vel drifte som å drive utviklingsarbeid i skolen. Bakhtin mente at «livet er dialogisk i sin natur» og at relasjonen mellom bevisstheter var essensielt, og at manglende gjensidig forståelse er en nødvendig forutsetning for det å være og utvikle seg som menneske (ibid). Ved å kommunisere og utveksle erfaringer og meninger kan ny mening oppstå i interaksjonen. Kommunikasjon er også koblet til en leders autoritet – eller mangel på sådan. Bakhtin mente at dialogen gjennomsyrrer all menneskelig tale og alle relasjoner i menneskenes liv. Begrepet dialog er sammensatt fra de greske ordene *dia* som betyr «gjennom» og *logos* som betyr «mening» eller «ord». I relasjonsledelse defineres det som "*en likeverdig samtaleform uten noen former for maktdominans*" (Spurkeland, 2009, s. 82). Ledere må i dialog med medarbeidere passe seg for å vise maktbruk siden det kan dreie dialogen til å bli en kamp, istedenfor en fri og meningsflytende dialog. En leder som er trygg på sin egen rolle og kompetanse vil mestre denne formen for samtalekunst bedre enn en leder som føler seg usikker og kunnskapsmessig underlegen og som kan bli fristet til å kompensere for denne følelsen ved å bruke sin makt og posisjon som leder.

Uavhengig om rollen er lærer eller leder må man bruke de mulighetene som byr seg til relasjonsbygging. Elevsamtale eller medarbeidersamtale er en gyllen mulighet for en lærer eller leder til å få et mer komplett bilde av elevens eller medarbeiderens totalkompetanse og livshistorie. Hvis en leder forbereder seg og ikke er redd for å avvike fra den tradisjonelle medarbeidersamtale-strukturen, kan leder og medarbeider finne noen felles kontaktpunkter som kan styrke relasjonen mellom leder og medarbeider. Det samme er tilfelle med lærer og elev. Selv om en lærer har noen faste punkter som for eksempel faglig utvikling og progresjon som skal løftes så er det klokt å være åpen for hvis eleven har en alternativ

agenda. Det er sjelden at eleven er på tomannshånd med lærer og eleven ser muligens samtalen som en mulighet til fortrolighet om noe som om hen oppleves som vanskelig. Elevenes terskel for å «forstyrre» en lærers travle skolehverdag varierer og flere kan synes det er krevende å be om en samtale utenom de planlagte møtetidspunktene. Det betyr ikke at elev- eller medarbeidersamtalen skal dreie seg om privatlivet til eleven eller læreren, men at en man benytter de mulighetene som byr seg gjennom samtalsgang til å bli bedre kjent og finne felles referansepunkter med samtaleparten (Spurkeland, 2009).

Det tar tid å bygge en relasjon og en leder lærer av sine feil og sine forhastede konklusjoner. Mange synes det er ubehagelig å sitte i stillhet med en annen som du ikke er veldig nær og føler et behov for å fylle stillheten. Det er imidlertid ofte i pausene som oppstår i dialogen at den ansatte får samlet seg og planlagt hva hen vil si. I tillegg er det viktig å planlegge hvilke spørsmål man skal stille. I artikkelen til Sardais & Miller (2011) bruker de den sokratiske dialogen ved å stille de riktige spørsmålene og se en sak fra flere sider for å få fram de nyanseringene som er essensielle for å oppnå den ønskede innsikt i det valgte tema, og belyser hvor mangefasettert begrepet lederskap er. Dette illustrerer hvor viktig det er å forberede seg til samtalen og ikke nødvendigvis stille de samme spørsmålene til alle, men tilpasse spørsmålene etter kunnskap om den enkelte. Det beste er å la mottakeren selv få snakke og gjerne resonnerer seg fram til et svar, selv om det kanskje ikke var det svaret som var ønsket.

2.3. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert tidligere forskning på dette feltet og trukket fram noen funn og konklusjoner fra andre forskere. Trude Haviks doktoravhandling om Skolevegring viste at de viktigste enkeltelementene for elevers vellykkete tilbakeføring til skolen var gode relasjoner med lærere og medelever, tydelig klasseledelse, god kommunikasjon mellom lærerne og at eleven følte seg som en del av fellesskapet.

Dernest gjorde jeg rede for et analytisk rammeverk som vil hjelpe meg å svare på forskningsspørsmålene mine. Organisasjonsteorier knyttet til kollektiv læring og kunnskapstilegnelse i lærende organisasjoner er sentrale, samt teorier knyttet til relasjon,

relasjonskompetanse og kommunikasjon, i tillegg er ledelsesteorier presentert innenfor de ulike områdene.

Del III Metode, utvalg og forskningsetikk

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for forskningsdesign og metodevalg. Først presenterer jeg studiens paradigme og begrunner mitt valg av forskningsdesign. Deretter beskriver jeg ulike prosesser ved den valgte metoden og beskriver prosessen rundt utarbeidelsen av intervjuguiden før jeg presenterer informantene og beskriver intervjugjennomføringen. Dernest forklarer jeg prosessen rundt dataanalysen. Til sist belyser jeg aspekter ved dataenes kvalitet og studiens etiske hensyn.

3.1. Studiens verdensanskuelse

Verdensanskuelse kan bli sett på som «*a basic set of beliefs that guide action*» (Guca, 1990, s. 17 i Creswell, 2018, s. 5), altså forskerens forståelse av verden som kan få betydning for undersøkelsens resultater og konklusjoner. Denne betegnelsen på et system eller et verdenssyn kalles også paradigme, ontologi (ibid) eller kognitive rammer (Bukve, 2016, s. 30). Jeg plasserer meg innenfor en konstruktivistisk verdensanskuelse der jeg vil undersøke og forstå hvordan informantene opplever situasjoner der elever ikke mestrer å komme seg på skolen. Det er typisk at en kvalitativ studie faller inn under et slikt perspektiv (Creswell, 2018). Det er imidlertid ikke alltid hensiktsmessig å lage absolutte skiller mellom forskningsparadigmene. Ved å skjele til for eksempel en positivistisk verdensanskuelse kan det si meg noe om mønstre og sammenhenger som kan være nyttig til tross for at størrelsen på utvalget mitt er lite (Silverman, 1993).

3.2. Forskningsdesign

In qualitative research, the literature helps substantiate the research problem. (Creswell, 2018, s. 45)

Elever med alvorlig høyt skolefravær er et tema som har engasjert meg i flere år, men valg av forskningsdesign og -metode ble vanskeligere enn antatt. Undersøkelse av tidligere forskning og litteratur om temaet gav meg en videre og mer utfyllende kunnskap om temaet, samt det ble lettere å se hvilken avgrensning som var naturlig i et prosjekt av denne størrelsesorden.

Beslutningen om kvalitativ metode ble tatt på bakgrunn av tidligere erfaringer med elever som var sårbare for denne problematikken. Det hadde vært mulig å sende ut en survey til et stort antall rektorer med spørsmål om fraværstrutiner eller oppfølgingsrutiner, men min erfaring med Skolenorge, både som lærer i Osloskolen og avdelingsleder i Bærum tilsa at svarprosenten kunne bli lav. Ikke på grunn av vrangvilje eller likegyldighet, men rektorer har en meget hektisk, krevende og uforutsigbar hverdag hvor tidstyver som spørreundersøkelse fra en masterstudent risikerer å bli prioritert bort. I tillegg ønsket jeg muligheten til å kontrollere, regulere og eventuelt tilpasse spørsmålene mine etter hvilken informasjon jeg fikk (Creswell, 2018). Temaet kan oppleves som belastende å snakke om siden mange, både lærere og ledelse, kan oppleve en følelse av nederlag og avmakt hvis de ikke klarer å få en elev tilbake til skolen igjen, og det er vanskelig å kontrollere med et spørreskjema.

Jeg valgte derfor å benytte intervju som forskningsmetode. Formålet med forskningsintervju er å skaffe informasjon om informantens mening og opplevelse av en begivenhet eller handling (Kvale og Brinkmann 2015). Grunnen til valgt metode var at jeg da kunne samle informasjon som har direkte betydning for målene i min studie (Cohen m.fl. 2015). Intervju gir også mulighet for historisk informasjon fra respondentene (Creswell 2108). Ulempen er at jeg kan påvirke svarene til forskningsdeltagerne, enten fordi de ønsker å svare «riktig» for å tekkes meg eller for å beskytte seg selv. Både skoleledere og lærere kjenner på ansvaret overfor samfunnsoppdraget de er satt til å utføre overfor landets barn og ungdom og det er alltid langt fremme i deres bevissthet. Derfor er det ekstra tungt hvis de ikke klarer å utføre denne plikten og tilbakeføre elever tilbake til skolen. Disse faktorene *kan* føre til feilaktige funn og et forvridd resultat.

3.3. Intervjuprosessen syv faser

Ifølge Kvale & Brinkmann (2012) gjennomgår en gjennomføring av en intervjuundersøkelse syv faser. Den første, *tematisering*, er en klargjøring av tema, hva du vil undersøke, begrunnelse av hvorfor det temaet skal/bør undersøkes samt kunnskapsinnhenting av mulige måter datainnsamlingen kan foregå på. Den andre fasen er *planlegging* hvor kunnskapsinnhenting og mulige moralske implikasjoner blir tatt med i beregningen. Selve *intervjuingen*, produksjonen av kunnskap, kommer dernest, her er det en forutsetning at

forsker har laget en intervjuguide og har en realistisk og reflektert holdning til kunnskapsinnhenting og intervjusituasjonen. Forskeren bør bruke det subjektive perspektivet bevisst. Intervjueren og intervjupersonens personlige perspektiver kan berike kunnskapstilfanget.

Den fjerde fasen er *transkribering* av intervjuet der en samtale mellom to personer blir skriftliggjort. Dette er en oversettelse fra talespråk til skriftspråk, fra muntlig diskurs til skriftlig diskurs og er i bunn og grunn en fortolkningsprosess. Ved skriftliggjøringen blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse, men som i andre fortolkningsprosesser er det rom for feiltolkninger og utelatelser. Ironi, toneleie, kroppsbevegelser, mimikk og gester er vanskelig å transkribere og lett å feiltolke. *Analyse* av de innhentede dataene er femte fase. Forskeren skal nå bestemme hvilken analysemetode som er best egnet for undersøkelsen. Undersøkelsens formål og innhold bestemmer metoden. *Verifisering* er den sjette fasen og omhandler intervjufunnenes validitet, pålitelighet og generaliserbarhet. Altså hvorvidt undersøkelsens metode er gyldig og målbar. Måler undersøkelsen det den er ment å måle? Gir undersøkelsen gyldig, pålitelig og vitenskapelig kunnskap? Den siste fasen, *rapportering*, er formidlingen av undersøkelsens funn og metodebruk, formidlet i en vitenskapelig lesbar form (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg vil komme inn på flere av fasene i forhold til gjennomføringen av min undersøkelse, men på grunn av oppgavens omfang, vil ikke alle syv fasene bli omtalt like grundig.

3.4. Forforståelse

Hermeneutikk, læren om fortolkning av tekster, legger vekt på tolkerens forhåndskunnskap om temaet i den aktuelle teksten. Læren om hermeneutikk kan hjelpe forskeren å analysere intervjuene som tekster og til å være oppmerksomme på sin egen fortolkningshorisont (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har fulgt opp elever som har hatt alvorlig skolefravær i mange år, noen ganger har tilbakeføringen vært vellykket, andre ganger ikke. Jeg har, både som lærer og leder, følt på ansvaret og nederlaget etter at man har prøvd alle verktøy og tiltak man vet om og allikevel ikke klarer å tilbakeføre eleven til skolen. Jeg hadde derfor mange og sterke meninger og flere antagelser om hvilke resultater jeg ville få. *Den holistiske feilantagelsen* er

et uttrykk for at en forsker som er så godt kjent i det området som undersøkes at vedkommende tolker hendelser eller utsagn feilaktig ut fra sin førforståelse (Dalen, 2004). Disse antagelsene og forventningene måtte jeg derfor være bevisst på både ved tematisering, planlegging og intervjuing, men også ved transkribering, analyse og med tanke på validitet, slik at jeg ikke tolket svarene jeg fikk som en bekreftelse på mine egne antagelser.

3.5. Designutarbeidelse og pilotering

Etter tematiseringen begynte jeg å planlegge designen. Her måtte jeg ta høyde for studiens moralske implikasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009). Det var nødvendig å sikre intervjupersonenes informerte samtykke og sikre konfidensialitet. Temaet er potensielt sårbart og følelsesladet for intervjupersonene og jeg måtte vurdere om det var noen mulige konsekvenser jeg måtte ta hensyn til. Et konkret hensyn var at jeg var bevisst på å stille generelle spørsmål og være forsiktig med oppfølgingsspørsmål når jeg skjønnte at det var en spesiell enkeltelev de tenkte på.

Det finnes fire forskjellige hovedkategorier av intervju: uformelt, semistrukturert, standardisert og lukket, kvantitativt intervju (Cohen 2015). De ulike formene har ulike styrker og svakheter. Et uformelt intervju kan tilpasses respondenten, men mangelen på systematikk kan gjøre at svarene blir vanskeligere å bruke. Ved et semistrukturert intervju sikrer en intervjuguide at man holder seg innenfor de gitte temaene, og man har også mulighet til å gå i dybden med oppfølgingsspørsmål. Et standardisert intervju sikrer at respondentene får samme spørsmål, men kan begrense og svekke relevansen, mens ved et lukket, kvantitativt intervju kan forskeren få svar på mange spørsmål på kort tid, men respondenten kan føle det blir upersonlig og mekanisk og svarene kan bli forvrengt (Jensen, 2017). For å få nødvendig informasjon om de temaene som skulle belyses valgte jeg å utarbeide en intervjuguide - en plan for hvordan intervjuet skulle foregå, forslag til hvilke spørsmål jeg skulle stille og i hvilken rekkefølge jeg skulle stille dem - og gjøre den semistrukturert, altså et hverken åpen eller lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2009). Årsaken til valgt metode var å ikke begrense informasjonstilfanget for mye, men også ha en viss struktur på intervjuet. Det er en tidkrevende metode, med transkribering og påfølgende meningsanalyse (ibid), men jeg fant ut at fordelene var flere enn ulempene. Ved

at jeg ikke var låst til et spørreskjema kunne jeg stå friere i tilfelle intervjuet dreide i en retning som ikke var forutsett, men relevant til undersøkelsens formål. Ved at jeg benyttet en intervjuguide ble intervjuet strukturert og sikret at jeg holdt meg til tema. Ett eksempel er spørsmålet jeg stilte til både lærere og ledere: «Er det noen tiltak du har erfart som er virkningsfulle for elever med alvorlig skolefravær?» Spørsmålet er vidt nok til at informantene kan komme inn på mange former for tiltak, men samtidig styrt nok til at de holder seg til temaet.

Jeg valgte å pilotere intervjuguiden for å teste ut om spørsmålene mine var klare og konsise og gav svar på det jeg ville undersøke. Ved piloteringen fikk jeg sjanse til å eventuelt omformulere spørsmålene og intervjusituasjonen (Creswell 2018). Jeg kontaktet en lærer og en leder på en skole i en annen kommune enn den jeg undersøkte og piloterte intervjuet der. Resultatet av piloteringen ble at jeg endret litt på spørsmålsformuleringen på et par av spørsmålene samt bestemte meg for å ikke skulle bruke videokamera da det kunne fremstå som distraherende for de intervjuede, selv om det kunne vært en hjelp for meg i transkriberingsarbeidet. I tillegg lagde jeg en standardtekst som jeg fremførte ved hvert intervju der jeg sa hvem jeg var, hva formålet med studiet var, hva som skjedde med materialet og hvordan det skulle publiseres (Dalen, 2004). Noen av spørsmålene gjorde jeg enda videre, med flere mulige tolkninger for å ikke risikere at relevant informasjon gikk tapt. I tillegg la jeg til noen bakgrunnsspørsmål som gav informasjon om antall år informantene hadde jobbet i skoleverket og varighet som ledere. I tillegg la jeg til spørsmål vedrørende kunnskap om fravær på barneskolen og eventuell problematikk knyttet til det, for å prøve å fange opp hvorvidt mange av de aktuelle elevene hadde hatt utfordringer med skolefravær også i barneskoleårene.

3.6. Datagrunnlag

Mitt primære ønske var å intervjuere ledere som har det overordnede ansvaret for elever med alvorlig høyt skolefravær og lærere som var «hands on» og har det daglige ansvar og kontakten med elevgruppen for å få et mer helhetlig bilde av den kompleksiteten en skolevegringssituasjon kan være.

Jeg ville prøve å finne et utvalg som var representativt uten at informasjonstilfanget skulle bli u håndterlig for en oppgave av dette omfang. Til slutt bestemte jeg meg for å ta kontakt med en liten kommune på Østlandet hvor det finnes tre ungdomsskoler. Etter å ha fått tillatelse fra fylkesmannen i kommunen skrev jeg e-post til de tre ungdomsskolene i den aktuelle kommunen og bad om å få intervju den fra ledelsen som hadde ansvar for å følge opp den aktuelle elevgruppen og en lærer på skolen som har/hatt elever som sliter med alvorlig skolefravær. Alle svarene var udelt positive. Siden skolene hadde forskjellig strukturer på hvem om hadde det overordnede ansvaret og hvem som hadde det daglige oppfølgingsansvar for elever med alvorlig skolefravær, ble utvalget en mer mangslungen gruppe enn først antatt: på skole 1 intervjuet jeg rektor sammen med avdelingsleder (som også underviste), på skole 2: rektor alene og på skole 3: Oppfølgingsansvarlig men uten ledelsesansvar forøvrig og lærer (som også hadde rådgiveransvar) hver for seg.

Skole 1	Skole 2	Skole 3
Rektor	Rektor	Oppfølgingsansvarlig for elevgruppen
Avdelingsleder (som også underviste)		Lærer

Figur 5, oversikt over informantene i studien

Avgrensningen til ungdomsskoleelever er først og fremst at det er her erfaringen min ligger og at ungdomsskoleårene er en omveltende alder for mange elever. Elever i ungdomsskolen er kanskje på sitt mest sårbare i denne tiden. Identitetssøken, sosiale medier, psykisk helse, venner, forelskelse, skoleprestasjoner, popularitetspress, kroppspress er alle elementer som i ulik grad er ekstra viktige for elever i denne aldersgruppen. Årene i ungdomsskolen er ofte de mest identitetsskapende, elevene modnes og endres enormt på de tre årene, fra de kommer som barn i begynnelsen av 8. trinn og til man kan se konturene av hvordan de vil bli som voksne i slutten av 10. trinn.

Ulempen med min avgrensning til kun ungdomsskoler er at skolevegring enkelte ganger starter og «fester» seg i barneskolen, noe denne undersøkelsen ikke nødvendigvis fanger opp (selv om jeg la inn spørsmål om dette i intervjuguiden er det ikke alltid at alle involverte vet historikken til elevene). Frafall og fravær i videregående skole er et prioritert område fra myndighetenes side og noe det derfor hadde vært interessant å undersøke nærmere, men lite erfaring med videregående elever og en antagelse om at årsakene til fraværet vil være enda mer sammensatt i videregående skole svekket interessen.

3.7. Intervjuing og transkribering

Gjennomføringen ble enten utført på de aktuelle skolene og/eller Skype eller mobilintervju. Intervjupersonene fikk velge om de ville intervjues sammen eller hver for seg. Ved den ene skolen ble de derfor intervjuet sammen på skolen, ved de to andre hver for seg, via Skype og mobil (grunnet teknologiske utfordringer med Skype). Jeg brukte ved alle intervjuene en båndopptaker. Jeg brukte ikke videoopptak både på grunn av personvernforordningen (GDPR) og siden jeg ved piloteringen synes det tok for mye fokus bort fra spørsmålene og jeg merket de intervjuede under piloteringen agerte mer forknytt enn jeg hadde merket før intervjuet tok til. Alle lydopptak ble lagret i en app som beskytter sensitive opplysninger og ingen personnavn, kommunenavn eller skolenavn ble brukt. Ved transkribering ble skolene kalt skole 1, 2 eller 3.

De intervjuede var skoleledere, trinnledere, oppfølgingsansvarlig uten lederansvar og lærer. Alle de intervjuede hadde jobbet og jobber med flere elever som sliter med alvorlig skolefravær både på nåværende og tidligere skole, de fleste lederne hadde erfaring med problematikken som lærer før de senere ble leder. Alle de intervjuede hadde fått tilsendt intervjumalen på forhånd slik at de kunne forberede seg hvis det var ønskelig.

Intervjuingen med de to sammen på skolen var mest utfordrende, siden jeg ikke ville begrense informasjonstilfanget og lot dem snakke ganske fritt. Resultatet var at transkriberingen av det intervjuet ble mer krevende enn de tre andre, selv om lyd kvaliteten ble mest optimal. Samtidig synes jeg at ved den friere formen og det at de var to gjorde at informasjonstilfanget ble større og mer utfyllende. Det som var mest utfordrende var å skille

mellom hvem som mente hva, både fordi de av og til fullførte hverandres argumenter og innspill, men også fordi de var tydelig samstemte om temaet. De andre intervjuene var lettere både å gjennomføre og transkribere, men jeg måtte oftere ty til underspørsmålene for å holde informasjonsflyten og samtalen i gang. Ulempen med å ikke kunne se kroppsspråk og mimikk i alle intervjuene var mindre enn antatt, noe av grunnen var trolig at informantene hadde et tydelig, konsist og klart språk, brukte fulle, velformulerte setninger og holdt seg stort sett til temaet under hele intervjuet.

Ved transkribering blir rådata mer oversiktlig og det er lettere å strukturere og bearbeide informasjonen. Transkribering klargjør dataene for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg transkriberte alle intervjuene selv, i tillegg fikk jeg en som ikke var i skoleverket til å transkribere et tilfeldig intervju for å sjekke opp mot min egen transkribering. Dette dobbeltarbeidet ble gjort fordi jeg var usikker om jeg var for farget av mine egne antagelser til hva jeg skulle finne. Ved å bruke en utenom «den skolske sfæren» som hverken hadde terminologien innarbeidet eller antagelser rundt funnene håpet jeg ville styrke validiteten til undersøkelsen.

3.8. Analyse, koding og kategorisering av data

Kvale og Brinkmann (2009) opererer med forskjellige former for intervjuanalyse, som meningskoding, meningstolkning, narrativ analyse og diskursanalyse. Jeg tok utgangspunkt i den hermeneutiske sirkelen som ved fortolknings- og analysearbeidet veksler mellom deler og helhet. I hermeneutisk tradisjon virker denne sirkelen som en spiral som ved en kontinuerlige frem- og tilbakeprosess kan gi forskeren en dypere forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg vekslet mellom å analysere delene og å se dem helhetlig.

Det finnes flere analytiske tilnæringsmåter til et kvalitativt datamateriale. Barney Glaser og Anselm Strauss' *Grounded theory* (Dalen, 2004, 19 og Silverman, 1993, s. 46) tar utgangspunkt ved at utvikling av teoretiske begreper og analyser utledes fra det innsamlede, empiriske datamaterialet gjennom en kodingsprosess (Dalen, 2004). Jeg ble inspirert av *Grounded theory* for å analysere data. Et annet sentralt trekk ved overnevnte teori var *teoretisk sensitivitet* som beskrev forskerens kvalifikasjoner som evne til innsikt, skille det

uvesentlige fra det vesentlige eller evnen til å gi mening til data (ibid). For at analyseprosessen skal bli best mulig er en nødvendig del koding av datamaterialet.

Forfatterne av *Grounded theory* definerer koding slik:

«Coding represents the operation by which data are broken down, conceptualized, and put back together in new ways. It is the central process by which theories are built from data.»
(Dalen, 2004, s. 69).

Ved å bryte ned dataene og systematisk sette merkelapp på hva de betyr kan du dernest kategorisere dem utforme et kodings skjema som bryter ned informantens utsagn til biter og kategorisere dem for å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå.

Kodingsprosessen kan deles inn i tre nivåer, åpen, aksial og selektiv koding. Det første nivået kan defineres som en slags rådataprosess hvor hovedformålet er å identifisere begreper som kan inngå som kategorier. En kategorisering når det gjaldt forskningsspørsmål 2 ble for eksempel *relasjon*. Aksial koding er egnet til å belyse en hendelse eller et handlingsforløp, en atferdsbeskrivelse (Dalen, 2004). Jeg fikk i alle intervjuene eksempler på ulike handlingsforløp, hvilke forhold som muligens hadde utløst handlingsforløpet og hvilke konsekvenser det fikk. Ved selektiv koding er målet, etter å ha kategorisert utsagnene og analysert forbindelsene mellom de kategoriene, å samle alle trådene i en overordnet forståelse av hva som er mest sentralt i forhold til studiens formål (Dalen, 2004). Jeg kategoriserte utsagnene etter teori og empiri og etter deskriptive (forskningsspørsmål 1) og deskriptive og analytiske (forskningsspørsmål 2) spørsmål. Etter at dataene var kategorisert ble de tolket isolert etter hvert forskningsspørsmål. Under for eksempel kategoriseringen *relasjon* utledet jeg så kodene *relasjonskompetanse, relasjonsledelse, tydelig og varm klasseledelse og varierte, deltagende undervisningsmetoder*. Jeg prøvde under tolkningen å konsentrere meg om kun ett forskningsspørsmål av gangen og en informant av gangen slik at jeg ikke mistet fokus, men jeg noterte ned mulige sammenhenger med andre kategorier.

Jeg utformet deretter et kodings skjema som ble strukturert og sortert etter forsknings- spørsmål, kategori, kode og utsagn. Det ble etter hvert et ganske massivt dokument for hver informant. Etterpå sorterte og kategoriserte jeg de ulike skjemaene over i ett masterskjema. Se kodings skjema i vedlegg 2 for oversikt over kategoriseringer og koder med eksempler på utsagn fra transkriberingen av intervjuene.

3.9. Validitet, reliabilitet og analytisk generalisering

Høy reliabilitet sikrer at intervjufunnene ikke er preget av vilkårlig subjektivitet, mens høy validitet sier noe om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Reliabilitet angår målenøyaktighet, mens validitet beskriver egenskaper ved forskning. Analytisk generalisering handler om å begrunne hvorvidt funnene fra en studie kan brukes som rettleidende i forhold til å spørre om det samme kan skje i en lignende situasjon (Kvale & Brinkmann, 2009).

Kvalitativ forskningsmetode har to elementer som truer undersøkelsens validitet. Joseph Maxwell trekker fram to validitetsrisikoer. Det er forskerens *partiskhet* (bias) og *innflytelse* (reactivity) på intervjusituasjonen (Maxwell 2013, s. 124-125). En forsker kan bestrebe seg på å være og opptre objektivt, men klarer uansett ikke legge fra seg sine mål, teorier, sine antagelser og oppfatninger, like lite som hen klarer å opptre på en slik måte at det eliminerer alle former for påvirkning under intervjusituasjonen. Disse to elementene kan derfor ikke fjernes, men forskeren må være oppmerksom på dem og bruke kunnskapen konstruktivt (Maxwell, 2013). Mine erfaringer og antagelser kan påvirke tolkning av ord og begreper og bli oppfattet eller tolket forskjellig mellom informantene og meg. Selv om jeg kjenner «stammespråket» og terminologien siden jeg har jobbet i norsk skole i mange år og har opplevd sammenlignbare situasjoner, så er det mulighet for at terminologi og tolkning av hendelser er ulik fra kommune til kommune. Det er derfor viktig å klargjøre potensielle misforståelser ved å stille oppfølgingsspørsmål som vil skape en felles objektiv forståelse av fenomenet for å øke intersubjektiviteten mellom informant og forsker (Dalen, 2004, s. 105).

Relasjonen mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2009) er alltid viktig, og var essensielt i denne undersøkelsen siden informantene i dette studiet deler informasjon som omhandler elever i en sårbar situasjon og lærere og ledelsen kan føle at de ikke har gjort nok hvis de aktuelle elevene ikke har klart å komme tilbake til skolen. Resultater kan bli forvrengte av flere grunner: lærerne kan si ting de ønsker skal være sant ut i fra et ønske om å tilfredsstille meg eller pynte på resultatene for at de skal komme i bedre lys. Mange av lærerne kan ha opplevd flere "nederlag", hatt flere elever som har slitt med samme utfordringer og hvor lærerne føler de har gjort alt. Å jobbe med en slik utfordring

over tid er vanskelig og krever mye fra læreren. Det er derfor en større mulighet for at de vil «pynte» litt på sannheten, bevisst eller ubevisst. «*Respondent validation*» (Maxwell, 2013, s. 125) er en nøkkelfaktor. Det kan være noen av de intervjuede som egentlig ikke ville intervjues, men følte at det var vanskelig når hen ble spurt. Det er et sårbart tema som undersøkes og årsakene til skolevegringen kan ofte være komplekse. Lærere kan føle på at hen ikke har klart å bygge den relasjonen som de føler er nødvendig for å kunne hjelpe eleven og som de er ansvarlig for. Det er også mulig at spørsmålene i intervjuguiden er utformet slik at svarene ville bli endret hvis en annen forsker stilte dem.

Validering sjekkes ved å undersøke mulige feilkilder. Jo bedre planlagt og gjennomtenkt en undersøkelse er, jo bedre validitet vil den trolig ha. Logiske utledninger fra teori til forskningsspørsmål, grundig utspørring om meningen til intervjuobjektet, etterrettelig transkribering og logiske fortolkning av transkribering (Kvale & Brinkmann, 2009) er viktige bestanddeler for å sikre undersøkelsens validitet.

De intervjuede lederne står ofte i en vanskelig situasjon ved at de er ansvarlige for at elevene får opplæring og står i skvis mellom skoleeier, foresatte, lærere og av og til andre aktører som PPT og BUP. I en fastlåst skolevegringsituasjon er det skoleleder som ofte må tåle de verste støytene fra flere kanter. Da kan det være vanskelig å være etterrettelig, åpen og ærlig ved ømtålige spørsmål.

Høy reliabilitet er forutsetning for høy validitet. For at forskning skal være konsistent, troverdig og pålitelig slik at feilkildene og unøyaktigheter minimeres bør dataene bearbeides nøye og fremgangsmåter og prosesser dokumenteres (Creswell, 2018). Graham Gibbs (2007) anbefaler flere kvalitative prosedyrer som styrker undersøkelsens reliabilitet. Ved å sjekke transkriberinger kan eventuelle feil eller misforståelser rettes opp underveis i prosessen. I tillegg anbefales ulike former for kryssjekking samt at kodeskjemaet sjekkes jevnlig slik definisjoner eller meningskoder ikke endres underveis i prosessen (Cresswell, 2018).

Mine egne verdier, tidligere erfaringer og syn på lærer- og ledelsesutøvelse kan ha påvirket analysen og kodingen av funnene. En foranstaltning var å la en annen transkribere det ene intervjuet slik at jeg kunne kryssjekke det mot min egen transkribering. Slik fikk jeg sjekket transkripsjonens *intersubjektive reliabilitet* (Silverman, 1993, s. 148). Jeg sjekket

kodeskjemaet etter hver transkribering og opp mot hverandre for å hindre at jeg ubevisst endret meningskodene underveis.

Kvale & Brinkmann (2009) inndeler i *Det kvalitative forskningsintervju* generaliseringer i tre former: naturalistisk, statistisk og analytisk generalisering (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 15-16). Jeg vil i denne oppgaven konsentrere meg om analytisk generalisering. Ved analytisk analyse ser forsker på likheter og forskjeller mellom situasjoner og begrunner i hvilken grad funnene er overførbare til en annen situasjon. Hvorvidt generaliseringen kan betraktes som gyldig avhenger av hvor trekkene som sammenlignes er relevante. Analytisk generalisering kan foretas uansett hvilken utvelgelses- og analysemetode man velger å bruke, men det forutsetter at både beskrivelser og intervjuproduktene er av høy kvalitet og at forskeren tilbyr rike kontekstuelle beskrivelser og begrunnet argumentasjon.

3.10. Forskningsetikk

Begrepet *forskningsetikk* viser til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet (etikkom.no). Forskere har et selvstendig ansvar for å sikre at forskningen deres er god og forsvarlig. De forskningsetiske retningslinjene er forankret i forskningsetiske normer. De skal regulere forskningsaktiviteten på ulike områder og i ulike relasjoner som knytter seg til forskningens interne og eksterne normer. De interne omhandler regler for god vitenskapelig praksis som omfatter akademisk frihet og etterprøvbarehet, og for forskersamfunnet, som redelighet, etterrettelighet, habilitet, kritikk. De eksterne normene regulerer forskningens forpliktelse overfor dem som deltar i forskningen, blant annet respekt, menneskeverd, konfidensialitet, fritt og informert samtykke, og forskningens relasjon til resten av samfunnet, som uavhengighet, interessekonflikter, samfunnsansvar, forskningsformidling.

Forskningsetiske retningslinjer skal gjennom personvern og menneskeverdet beskytte enkeltpersoner eller grupper. Forskeren må vise respekt for menneskeverdet ved valg av tema, overfor dem som deltar i forskningen og ved publisering og formidling av resultatet. (Dalen, 2004). Forskning kan fremme menneskeverd, men også true det. Forskeren skal gi forskningsdeltakerne tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål,

hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om følgene av å delta i forskningsprosjektet. Forskeren må både informere og innhente samtykke fra dem som deltar i forskningen eller er gjenstand for forskning. Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig. Forskeren skal som hovedregel behandle innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig. Personlige opplysninger skal vanligvis være aidentifisert, mens publisering og formidling av forskningsmaterialet vanligvis skal være anonymisert (etikkom.no).

Barn har et ekstra krav på beskyttelse som skal være i tråd med deres alder og behov. I tillegg har forskere et spesielt ansvar for svakstilte gruppers interesser i løpet av hele forskningsprosessen (Dalen, 2004). Elever med alvorlig høyt skolefravær kan tilhøre begge disse grupperingene og det må tas spesielt hensyn til dette. Alle respondentene var bevisst på denne retningslinjen og informasjon som kunne identifisere elever, foresatte eller lærere som navn, klasse, fag eller årstrinn ble utelatt i intervjuene. Hensynet må også tas med i betraktning når jeg omhandler datafunn slik at ikke episoder eller historier kan gjenkjennes ved publiseringen av prosjektet.

Offentlige organer bør stille seg til disposisjon for forskning på sin virksomhet. Befolkningen har en legitim interesse i hvordan samfunnsinstitusjonene fungerer. Dette tilsier at forskere i størst mulig grad bør ha innsyn i offentlig forvaltning og organer (etikkom.no). Noen skoler kan synes det både er slitsomt og invaderende med henvendelser fra ulike forskningsinstitusjoner som skal undersøke det en eller det andre, så jeg var derfor spent på mottakelsen da jeg tok kontakt. Heldigvis var alle udeelt positive og hjelpsomme med å legge til rette for intervjuene i en hektisk skolehverdag.

For å ivareta forskningsetiske retningslinjer og trygge informantene mine underskrev alle de intervjuede et samtykkeskjema (vedlegg 3) etter muntlig gitt samtykke der de bekreftet det muntlige gitte samtykket til at jeg bruker informasjonen i intervjuene, men som sikrer dem, elevene, kollegene, skolen og kommunen full anonymitet. For å sikre anonymiteten til lederne og lærerne brukte jeg en app som heter *Diktafon* under intervjuene. Appen krypterer opptakene og sender opptakene direkte til et nettskjema uten at dataene lagres på telefonen. Det er også mulig å sende dataene fra *Diktafon* til TSD 2.0 (Tjeneste for sensitive data), men

siden hverken skolenavn eller noen personnavn ble angitt under intervjuet anså jeg ikke det for nødvendig.

3.11. Oppsummering

I dette kapittelet har jeg gjort rede for og begrunnet valg av metode, presentert informantene mine og beskrevet de ulike delene av forskningsprosessen, fra forskningsdesign til redegjørelse av forskningsetiske hensyn. Jeg har begrunnet hvorfor jeg valgte intervju som datainnsamlingsmetode, beskrevet pilotering og gjennomføring, transkribering, analyse og koding av datamaterialet samt nevnt noen utfordringer ved bruk av kvalitativ metode.

Del IV Datapresentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet presenteres de analyserte funnene og drøftes i lys av det teoretiske rammeverket. Kapitlet er inndelt etter forskningsspørsmålenes rekkefølge. Det betyr at jeg først vil drøfte funn som er kategorisert etter forskningsspørsmål 1 som omhandler kategoriene rutiner og organisasjonsstruktur. Eksempler på koder som hører inn under det første forskningsspørsmålet er «fraværsrutiner» og «læringsfellesskap». Deretter drøftes funn og teorier som passer inn under forskningsspørsmål 2. Eksempler på koder som hører inn under forskningsspørsmål 2 er «relasjon» og «kommunikasjon». Det ene koden «veiledning» hører inn under både forskningsspørsmål 1 og 2 og vil dermed drøftes i lys av begge. Vedlegg 2, *Koder og kategorier* viser analyseskjemaet med hvilke koder som tilhører de ulike kategoriene og noen eksempler på utsagn fra transkriberingen av intervjuene.

4.1. Presentasjon og drøfting av funn knyttet til forskningsspørsmål 1

Jeg ønsket gjennom forskningsspørsmålet: «Hvilken betydning har fraværsrutiner og organisasjonsstruktur for skolenes mulighet til å avdekke begynnende fraværsproblematikk og fremme et trygt og godt skolemiljø?» å undersøke hvorvidt fraværsrutinene og som de tre skolene benyttet var egnet til å avdekke begynnende fraværsproblematikk og var med på å fremme et trygt og godt skolemiljø. En gjennomtenkt og implementert fraværsrutine kan sikre at alle elever blir sett og dermed også styrke elevens følelse av tilhørighet på skolen og i klassen. Deretter ville jeg undersøke om organisasjonsstrukturen styrket skolenes muligheter til å hjelpe elever som fikk utfordringer med å takle skolehverdagen. Organisasjonsstrukturen forteller noe om skolens retningslinjer og visjon, delegering av ansvar og myndighet, kultur og hvilken adferd som er forventet av deg som pedagogisk personale og hva de «uskrevne» reglene ved organisasjonen innebærer for ansatte og elever.

4.1.1. Organisasjonsstrukturen i skolene

Grunnet studiens formål og omfang er mine datafunn ikke egnet til drøfting av skolenes uformelle organisasjonsstrukturer. Imidlertid gav funnene informasjon om begge komponentene i de formelle organisasjonsstrukturene til Jacobsen & Thorsvik. Den første

komponenten omhandlet mål og strategier (Jacobsen & Thorsvik, 2007) og vil her forstås som de mål og strategier som angår den aktuelle målgruppen, elever med alvorlig skolefravær. Informantenes beskrivelser gav inntrykk av at alle ansatte hadde en felles forståelse av både formål og ønsket resultat; alle elever skal komme på skolen, hver dag, og oppleve en trygg og god skolehverdag. Alle tre skolene brukte mer eller mindre aktivt den kommunale fraværsvilederen som anga mål og visjon for denne elevgruppen. Grunnet anonymisering av informantene, skolene og kommunen er veilederen ikke vedlagt, men jeg har referert til to andre fraværsviledere (se referanselisten) som er ganske like når det gjelder innhold, visjon og struktur. Når det gjaldt den formelle organisasjonsstrukturens elementer så virket det som den uttalte avtalen som Berg kalte den «usynlige» (Paulsen, 2016) og Jorunn Møller den «skjulte» (Møller, 2004) kontrakten mellom rektor og lærere vedrørende ansvarsfordeling, makt og innflytelse virket avklart på alle tre skolene. Som en lærer beskrev strukturen ved skolen når det gjaldt fravær:

«Altså, vi gjør det alltid sånn, vi, at lærer tar raskt kontakt med sosionom/sosiallærer, så blir ressursteam koblet inn. Vi er vant med å komme og fortelle hvis det er noe, så skolen er raske til å fange opp fravær. Ledelsen er obs på fravær - det minste fravær - så blir det kalt inn til foresatte. Lærer merker det fort, for elever kommer jo og forteller.»

Hele strukturen ved skolen var preget av en tydelig ansvarsfordeling der alle visste hvilken reaksjon som var forventet ved en bestemt hendelse. Skolen hadde en implementert delingskultur for aktuell informasjon som var nødvendig for å følge opp elevene på en hensiktsmessig måte.

De av informantene som var ledere gav uttrykk for at lærerne stort sett nøt en høy grad av autonomi og lærerinformantene gav det samme inntrykk. Alle informantene, lederinformantene i særdeleshet, gav i større eller mindre grad uttrykk for at skolene hadde kultur for å dele informasjon og ansvar. Arbeidsdelingen ved fraværproblematikk var organisert noe ulikt på hver skole. Ved den ene skolen tok ledelsen mye mer direkte ansvar - ofte overtok de over den daglige kontakten fra kontaktlærer - for elever med alvorlig skolefravær. Lederen på den skolen fortalte at de til tider hadde hatt elever sittende inne på kontoret sitt opp mot et halvår før de klarte å tilbakeføre eleven til klasserommet.

Imidlertid virket det ikke som lærerinformantene var udelte fornøyde med ledernes delegering av ansvar og den høye graden av autonomi på skolen, men gav flere ganger uttrykk for at en høyere grad av styring og kontroll ovenfra ofte var hensiktsmessig og ønskelig, spesielt ved utfordrende situasjoner som fraværproblematikk ofte skapte. Det var to til dels overlappende behov som ble fremhevet av informantene, hvor fellesnevneren var veiledning. Det ene var behovet for veiledning i forhold til relasjonskompetanse og det andre var behovet for veiledning i forhold til varm og tydelig klasseledelse. Disse to punktene blir diskutert i delkapittel 4.1.5. *Kunnskapstilegnelse og veiledning* og 4.2.3. *Variert undervisning og elevaktive klasserom*.

4.1.2. Fravær rutiner

Felles for alle tre skolene var at de har tydelige fravær rutiner som ble brukt aktivt. Alle tre skolene har et digitalt system som registrerer fortløpende fravær både timer og dager og hvor foresatte også kan legge inn fravær for sine barn. Kontaktlærer hadde ansvar for å sjekke en bestemt dag i uken. Hvis elevene er borte en eller to dager (varierte mellom de tre skolene) uten godkjent fravær blir foresatte kontaktet, og kontaktlærer har ansvaret for den første fraværskontakten. Alle tre skolene benytter den kommunale fraværsvেilederen som ble innført for fem-seks år siden mer eller mindre aktivt, med noen unntak. Fraværsvеilederen gir noen føringer på når man skal kontakte foresatte, rettigheter eleven og foresatte har, prosedyrer skolene skal følge ved fravær og generell informasjon om fravær, typiske fraværsmønstre, forsterkende og opprettholdende faktorer ved fravær og hvilke hjelpeinstanser som kan kobles inn ved behov. Selve definisjonen på hva som var et alvorlig høyt fravær varierte noe mellom skolene, til tross for at veilederen gir en tydelig føring. Den ene skolen definerte fraværet som alvorlig høyt ved ti dager, uavhengig av årsak, legitimt eller ikke, mens de andre definerte det som alvorlig etter føringene fra veilederen (fem fraværsklasser, gyldig fravær, i semesteret og 1. time ugyldig fravær). På alle skolene var fravær et fast punkt på trinnmøter, frekvensen varierte, på en skole ble de ulike klassene gjennomgått på forskjellige uker, slik at etter en måned var alle klassene gjennomgått. En annen skole hadde en hyppigere frekvens, to ganger i måneden og den tredje ukentlig. Det kan diskuteres hvorvidt en begynnende fraværproblematikk avdekkes raskt nok hvis lærerne

ikke får snakket sammen systematisk oftere enn månedlig, selv om kontaktlærer er ansvarlig for å følge opp hvis det oppdages høyt fravær som ikke har noen naturlig dokumentert årsak.

Med tanke på Haviks (2018) funn i sin doktoravhandling som avdekket at tidlig intervensjon var et av de viktigste suksesskriteriene ved å få elever med alvorlig høyt skolefravær tilbake til skolen er det viktig at fraværet blir oppdaget og satt inn tiltak med en gang en elev er borte av andre årsaker enn naturlige årsaker som influensa eller brukket ben. På den annen side avholdes trinnmøter som oftest bare en gang i uken, og på det møtet skal temaer som elevenes faglige utvikling, daglig drift og organisering av uken, spesielle arrangementer, kompetanseutvikling for lærere som kurs og seminarer planlegges og dekkes opp for på timeplanen og oppfølging av resultater m.m. drøftes. Det betyr at tid er et knapphetsgode og det blir prioriteringer av hvilke temaer som er på agendaen hver uke.

4.1.3. Rutiner ved overgangssituasjoner

«Det må være god balanse mellom krav og støtte.» (Avdelingsleder, skole 1)

Overgangssituasjoner er vanskelig for mange elever. Elever i overgangssituasjoner er mer sårbare for bedømminger og er redde for å bli stående alene i skolegården. Noen elever har større behov for forutsigbarhet enn andre og i ungdomsskolen, som jeg har fokusert på i denne oppgaven, må elevene klare seg uten foresatte når de kommer tilbake til skolen etter ferier eller når de begynner på ny skole i 8.klasse. Skrekken for å stå uten noen å snakke med ved oppstart til nytt skoleår er noe mange elever føler på, og noen så sterkt at de foretrekker å holde seg hjemme (Havik, 2016). Enkelte elever kjenner frykt etter ferier, sykdomsfravær, helger eller før «annerledesdager» i skolens regi som tur, idrettsdag, ekskursjoner eller leirskole.

Ved alle de tre skolene var så vel ledelsen som lærerne klar over risikoen ved overgangssituasjoner for elever med alvorlig høyt skolefravær. Ved to av skolene hadde de en tydelig plan med hensyn til overgangssituasjoner. Tiltakene varierte etter behovene til eleven, av og til møtte lærer, etter avtale, eleven ute i skolegården eller skolen organiserte, i samarbeid med hjemmet, en følgegruppe der enten én eller flere medelever hentet eleven hjemme og tok

følge til skolen. Eleven trenger ufarliggjøring og trening, trening, trening. Som en rektor sa: «Jeg pleier å sammenligne det med fjellbestigning. Den første toppen er slitsom, utmattende og muligens litt skummel. Neste topp føles litt lettere, neste enda lettere.» På samme måte må elevene tilvennes gradvis og utsettes for aktiviteten til den føles trygg, samtidig som de støttes med varme, omsorg og positive mestringsforventninger. Mestringsforventningen må bygges opp, slik at tidligere erfaringer med å mislykkes erstattes av mestringserfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Noen ganger kunne lærer avtale med hjemmet at eleven var innom skolegården i feriene og i noen tilfeller også hilse på ledelsen som ofte jobbet i skoleferiene. Da kunne det å komme på skolen etter ferien føles litt lettere siden eleven i hvert fall hadde vært inne på området og til tross for at det ikke var andre elever tilstede, kunne noen elever erfare at selve skoleområdet ble noe ufarliggjort.

4.1.4. Kollektiv læring og profesjonsfelleskap

Det ble tydelig under gruppeintervjuet ved den ene skolen, at praksisfelleskapet ved denne skolen var sterkt og at det var tradisjon for kollektiv læring ved skolen. Begge informantene var ledere, men den ene underviste også, så det må tas høyde for at lærerne på skolen ikke nødvendigvis delte det synet. Wenger poengterer at *i felleskapet handler det om å utvikle praksis og innlemme nye medlemmer* (Wenger, 2004, s. 245) for at kollektiv læring skal oppstå i en organisasjon. Skolen hadde tilsynelatende gode rutiner vedrørende nye lærere, som for eksempel mentorordning og forbindelseslinjene i praksisfelleskapet (Møller 2016), som er en forutsetning for læring i en organisasjon, virket å være tilstede. Dette gjorde at terskelen for å be om hjelp, veiledning, sparring eller noen å tenke høyt sammen med, var lav, fortalte avdelingsleder. Ved at lærerne hadde tradisjon for å løfte opp elevsaker rutinemessig på møter fikk de berørte et mer fullstendig bilde av elevens situasjon. Noe som skjer i gymtimen kan ha betydning for noe som skjer i friminuttet eller norsktimen og det er viktig at alle disse delene settes sammen til et hele. Dermed, mente ledelsen, fikk eleven raskere og bedre tilpasset hjelp, lærerne tok et kollektivt ansvar, kontaktlærer føler at hen får støtte og hjelp og i tilfelle andre etater etter hvert blir koblet inn har skolen mer informasjon rundt hele skolesituasjonen til eleven.

Av og til fikk lærere hjelp til å skape et bedre klassemiljø og styrke elevenes følelse av tilhørighet til klassen. En lærer fortalte: «*Når det er liten «vi»-følelse i klasserommet, er elevene mer utsatt.*» En styrket «vi»-følelse har en positiv betydning for alles læring i klassen, men aller mest for sårbare mennesker, jf. Wengers læringsteori. Ifølge Wenger handler all individuell læring om å engasjere seg i og bidra til fellesskapets praksis (Wenger, 2004) som fordrer et trygt læringsmiljø hvor man ikke er redd for å gjøre eller si feil.

4.1.5. Kunnskapstilegning og veiledning

"Jeg savner av og til den tiden det var tvungen veiledning." (Lærer, skole 2)

Det første forskningsspørsmålet omhandler hvilke strukturer som gjenspeiler skolene og det andre forskningsspørsmålet hvilke miljørettede tiltak skolen benytter seg av når det gjelder elever med alvorlig høyt skolefravær. Veiledning kom inn under begge forskningsspørsmålene. Ved spesielt den ene skolen var veiledning implementert i skolens struktur, mens på de andre to ble veiledning mer benyttet som et tiltak som ble satt inn ved spesifikke utfordringer lærerne kunne få med ulike elevgrupper.

Både ledere og lærere bedriver veiledning i sin arbeidsutførelse. Lærere veileder sine elever og sine kolleger eller studenter, ledere veileder sine lærere. I alle intervjuene kom informantene i større eller mindre grad inn på veiledning. Det var ulike grader av systematisk veiledning på skolene, men ledelsen vektla uten unntak at enkelte ganger trengte lærere veiledning, enten i forhold til tydelig og varm klasseledelse eller relasjonskompetanse. Den gruppen informanter som ikke var ledere var tydelige på behovet for veiledning i skole:

«Finnes litt tøffe lærere der elever føler seg utrygge, siden det bare er struktur uten varme. Noen lærere sliter med de elever som har utfordringer...tidligere var det av og til påtvungen veiledning.. Jeg er litt skeptisk til kollegaveiledning, det vi trenger er mer prosessveiledning fra ledelsen istedenfor, det mangler i skolen nå, både individuelt og gruppe.» (Lærer, skole 3)

Veiledning handler om tilegning, overføring og oversettelse av kunnskap. Både Nonaka & Takeuchi og Argyris & Schön vektlegger dialog som et sentralt virkemiddel når det gjelder

bevisstgjøring av hvilke underliggende forhold som er styrende i en organisasjon. Som tidligere vist er dialog, lyttende dialog, fremhevet i Overordnet del av læreplanverket (2017), sammen med blant annet varierte undervisningsformer, elevinvolvering og elevsamarbeid.

Alle de tre skolene hadde hatt noe veiledning, kollega- eller lederveiledning, de siste årene og den ene lederen poengterte at veiledning bør bestå av mye dialog og refleksjon, og ikke kun observasjon. En lærer som er bekymret for å miste kontrollen i klasserommet bør få erfare ukjente situasjoner med støtte av ledelsen og bli trygg på at det er lov å feile. Den ene lederen jeg intervjuet sa at det å gi «fasitsvar eller -fremgangsmåter», var lite fruktbart, men heller stille spørsmål som fremmer refleksjon og metalæring. Leder poengterte at det var essensielt at "svarene" kommer fra den veiledete selv, spesielt siden maktforholdet allerede er skeivt ved ledelsesdrevet veiledning og de "svarene" ledelsen presenterer vil kunne tolkes som en ordre eller beskjed om at slik må det gjøres. En lærer som har utfordringer med relasjonen til enkelte elever bør få reflekterende spørsmål etter observasjonen, muligheten er stor for at læreren ikke er seg bevisst hvordan hen svarer eller behandler de aktuelle elevene. En lærer mente at for få lærere fikk veiledning i relasjonsbygging og mente at hvis flere mestret en tydelig og varm klasseledelse ville det bli færre elever med fraværsproblematikk. Læreren syntes terskelen for veiledning var for høy og mente at lærere som ikke ønsket veiledning var som oftest de som trengte det mest. Kunnskap om nye undervisnings- eller organiseringsmetoder i klasserommet ble av og til sett på med skepsis, og møtt med «er det dette som er månedens greie nå»- holdning. Lærerinformantene oppgav ikke anerkjennelse som en årsak til behovet om mer veiledning, men det kan være en medvirkende årsak. Lærere kan erfare at anerkjennelse for arbeidet er vanskeligere å oppnå siden det de gjør sjelden blir observert av andre. Derfor er veiledning en god mulighet til å brukes ikke utelukkende som korrigerende eller kontrollerende, men som en anledning til å «se» og anerkjenne yrkesutførelsen til en ansatt.



Figur 6. Hvordan Nonaka & Takeuchis kunnskapsspiral (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 327) kan se ut når veiledning er implementert i modellen

Nonaka & Takeuchis tidligere viste kunnskapsspiral kan implementeres *med veiledning* (figur 6) hvor man da ser hvordan både observasjon, veiledningssamtaler og erfaringsfelleskap fører til endret praksis og fra taus til eksplisitt kunnskap. En leder bør legge til rette for både veiledning og oppfølgende samtaler, men også at nevnte lærer får tilgang til å observere kolleger som er gode på elev-lærer-relasjonen.

Nettopp erfaringsfelleskapet er sentralt i læringsteoriene til både Nonaka & Takeuchis og Argyris & Schön. Argyris & Schön vektlegger kollegial refleksjon, så vel som intuisjon og kreativitet. Det er aktørene som er i fokus, mer enn rutiner og strukturer (Roald, 2010, s. 74). Den oppfatningen deler Nonaka & Takeuchi, men de går lenger i å definere hvilke aktører som er sentrale i kunnskapsutviklingen. De mener at mellomlederne har en spesiell funksjon med hensyn til læringsutvikling i en organisasjon. På skole 1 jobbet rektor og avdelingsleder tett sammen om både oppfølging og utarbeidelse av rutiner og rektor hadde av og til elever som var engstelige for å være i klasserommet sittende inne hos seg i lengre tid. De var samstemte og samsnakket og det virket som samstemtheten gjennomsyret hele skolen, ikke bare ledelsen. Lærerne hadde tradisjon for å diskutere elevsaker sammen på team og tok kollektivt ansvar for å følge opp den aktuelle eleven i sine fag, friminutt eller andre skolearrangementer. Avdelingslederen støttet og veiledet lærerne og tok over hvis hun så at det ble for mye for kontaktlærer. Ved å være så tett på skapte hun tidlig en relasjon med eleven som muliggjorde en overtagelse av den praktiske så vel som langsiktige og strategiske oppfølgingen av eleven.

Nonaka & Takeuchi er opptatt av at organisasjonen bør ha en variasjonsbredde mellom de ansatte som tilsvarer mangfoldet i de oppgavene de skal håndtere. De mener altså at det kan være uheldig om en organisasjon ansetter bare fra et avgrenset sett med profesjons-utdanninger (Roald, 2010). Det kan jo selvsagt diskuteres om en skole bør ha et bredere spenn av profesjoner eller om det pedagogiske og didaktiske elementet bør veie tyngre enn kravet til variasjon. Imidlertid var det et gjennomgående ønske om flere profesjoner i skolen. Informantene ble bedt om å skissere et drømmescenario uten tanke på kostnader og deres ønske var flere helsesykepleiere, sosionomer, barnevernspedagoger, miljøterapeuter, sosiallærere og rådgivere på skolen.

Argyris & Schön vektlegger kognitiv refleksjon, men de tar utgangspunkt i det som blir erfart, mens Nonaka & Takeuchi har mest fokus på fremtiden og modellen deres er framtidsrettet og forventningsbasert (Roald, 2010). Argyris & Schön viser at ved enkeltkretslæring er det kun enkle, synlige feil som blir rettet opp, mens de grunnleggende verdiene og sentrale trekk ved bedriften som oftest forblir uforandret. De mer komplekse utfordringer blir dermed utilstrekkelige ved enkeltkretslæring. Hvis vi da legger til veiledning i deres modell kan deuterolæring – som er evnen til å se sammenhengen mellom enkelt- og dobbeltkretslæring – oppnås. Argyris & Schön mener at i visse tilfeller er deuterolæring nødvendig for at en organisasjon skal kunne videreutvikle en kollektiv læringskapasitet. Ved at en veileder både observerer, kommenterer, viser egen metodikk og lærerstil kan både veiledere og den veiledede bli bevisst på sin egen læring og evne til å se sin egen læring utenfra og dermed også reflektere over sine strategivalg og utviklingsprosesser (Roald, 2010). Dermed kan lærer mer treffsikkert vite hvorfor valgt strategi treffer eller *ikke* treffer de elevene vi vet trenger ekstra oppfølging og tilpasset undervisning. Dette kan vi sette i sammenheng med lederens tidligere refleksjoner om hvordan veiledning bør foregå for at den veiledete skal bli bevisst på egen praksis og veilederen bør fokusere på å stille de riktige spørsmålene, ikke gi de "riktige" svarene.

4.2. Presentasjon og drøfting av funn knyttet til forskningsspørsmål 2

«Hensynet til elevens beste kommer først – alltid» (Rektor på skole 1)

Andre delkapittel er sentrert rundt forskningsspørsmål 2: «Hvilke relasjonelle, kommunikative og miljørettede tiltak iverksettes av ledelsen i samarbeid med lærere hos elever med alvorlig skolefravær?» Det ene underkapittelet omhandler funnene og drøfting av relasjonen mellom elever med alvorlig skolefravær og personen som har den daglige kontaktoppfølgingen, enten det er en kontakt-, sosial- eller faglærer eller en leder. Funn vedrørende relasjon og kommunikasjon blir drøftet opp mot elevens motivasjon til å gå på skolen. Siste delkapittel drøfter funnene knyttet til relasjonskompetansen til lærer og ledere og hvordan ledere kan tilrettelegge for bevisstgjøring, veiledning og kompetanseheving knyttet til relasjonsarbeid.

4.2.1. Betydningen av god relasjon og kommunikasjon for elever med alvorlig skolefravær

Ett av forskningsspørsmålene mine var å undersøke hvordan tiltak som styrket relasjoner og kommunikasjon igangsatt eller drevet av ledelse og lærere styrket elevenes tilhørighet til klassen og skolen og virket positivt i forhold til en begynnende fraværproblematikk. Felles for alle tre skolene var at god relasjon til lærere, medelever og øvrige voksenpersoner ble trukket fram som en avgjørende faktor til hvorvidt elever med alvorlig skolefravær lykkes med tilbakeføring til skolen eller ei. Som den ene læreren sa: «struktur uten varme fungerer ikke for denne elevgruppen.» I forhold til teorien om omsorgsfull kontroll med en anerkjennende og tydelig kommunikasjon der læreren er en varm og omsorgsfull rollemodell (Bergkastet, 2019) var informantene, spesielt de uten lederfunksjon klare på at det var den viktigste enkeltfaktoren for at denne elevgruppen skulle mestre skolehverdagen.

Den ene skolen erfarte at det ikke alltid var kontaktlærer som hadde den beste relasjonen og at hensynet til eleven kom først, selv om det kunne resultere i såre følelser av å ikke strekke til for kontaktlærer. Ansvarsfulle lærere som er seg sitt ansvar bevisst kan få en følelse av utilstrekkelighet og nederlag ved at de ikke klarer å få den relasjonen til eleven som styrker elevenes ønske om å komme på skolen. Skolens ledelse må kartlegge hvilke

relasjonskompetanser (Spurkeland, 2009) som er utfordrende for læreren og hindrer god relasjon mellom lærer og elev. Er det en kompetanse som er ferdighetsbasert kan lærer med god modellering, veiledning og kommunikasjon fra ledelsen over tid opparbeide seg den ferdigheten. Er det imidlertid en følelsesbasert kompetanse som lærer ikke behersker er veien mot mestring både mer tidkrevende og utfordrende for læreren. I forventningsteori brukes begrepet valens som et mål på styrken i en persons ønsker om og verdsetting av den aktuelle belønningen ved et gitt resultat (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Begge rektorene beskrev i intervjuene valensen hos lærerne som generelt høyt vedrørende elever med alvorlig skolefravær og deres tilbakeføring til skolen. De mente at lærernes indre motivasjonsfaktorer var ros og anerkjennelse fra ledelse, samt den viktigste og mest ultimate belønningen - å utføre samfunnsoppgaven med høy kvalitet hvor elevene oppnådde motivasjon for læring.

Lærerinformantene uttrykte det samme, men de opprettet et skille mellom de indre motivasjonsfaktorene. En informantlærer uttrykte en bekymring for de lærere som ikke klarte å oppnå en god relasjon med elevene: «Noen lærere prøver og prøver, men hvis de ikke har den ekte interessen og varmen så når de ikke inn til eleven». Her skilte informanten mellom ønsket om å utføre jobben skikkelig og ansvarlig (og forhåpentligvis få ros og anerkjennelse for det) og det å være genuint interessert i de elevene du underviser og jobbe aktivt for deres beste. Hvorvidt lærerne informantene siktet til hadde lav relasjonskompetanse og/eller lav interesse er imidlertid vanskelig å trekke noen konklusjoner om.

Dårlig relasjon med lærerne var en medvirkende årsak til flere elevers skolefraværspromblematikk, mente to av lærerinformantene. "Det skjer stadig vekk at kontaktlærer har dårlig relasjon med elever," og de mente at både lærerutdanninger og videre- og etterutdanninger burde styrke disse programområdene og legge inn fag som relasjonspedagogikk i sine utdanninger. I tillegg mente de at kontaktlærere som har en dårlig relasjon med eleven ikke burde få ansvar for den daglige oppfølgingen, men at skolen heller hadde en struktur hvor den beste relasjonen prioriteres, uavhengig av rolle. Den ene skolen i undersøkelsen min hadde en slik struktur.

Ved alle tre skolene er det, ved god relasjon mellom elev og lærer, kontaktlærers ansvar å holde relasjonen varm. Kontaktlærer tar kontakt på sms, på den digitale skoleplattformen og lager klassegrupper på Facebook. Noen kontaktlærere gjør av og til noen andre relasjonsbyggende tiltak som kan styrke elevenes følelse av tilhørigheten til klassen, som for eksempel

at hele klassen sender den aktuelle eleven en videohilsen eller klassen skriver et kort sammen til eleven hvor de uttrykker ønske om å se hen snart. Av og til drar lærer på besøk hjem til eleven etter avtale med hjemmet, mens ved den ene skolen dro ledelsen hjem til eleven istedenfor å sende lærere fordi «*en del soner blir tråkket over, så ledelsen får heller bli sittende i saksa, vi vil ikke utsette lærerne for det*». Det kan være at de som oppsøker eleven hjemme kan oppdage hendelser som de bør gå videre med og i noen tilfeller kontakte andre instanser, som for eksempel barnevernet. Slike reaksjoner og erfaringer kan svekke samarbeidet mellom hjem og skole.

4.2.2. Ledelsen og lærernes relasjonskompetanse

Halvparten av de intervjuede påpekte hvor viktig det var å diskutere relasjonskompetansen til lærerne og eventuelt veilede enkelte lærere. De gangene relasjonen mellom kontaktlærer og en elev med alvorlig høyt skolefravær var dårlig, gikk ofte tilbakeføringen tregere – enkelte ganger kom ikke elevene tilbake til ungdomsskolen i det hele tatt. I noen tilfeller der foresatte hadde klaget, hadde ledelsen tatt over kontakten med eleven/foresatte. I noen tilfeller var årsaken det Skaalvik & Skaalvik (2015) kaller den ytre dimensjonen av sosial relasjon som omhandler hvordan eleven blir behandlet av læreren, men like så ofte var det den indre dimensjonen som var årsaken, altså hvordan eleven selv opplevde å bli møtt med hensyn til forståelse, respekt og vennlighet. Føler eleven seg sviktet og har mistet tillit til læreren (dimensjon 2 i Spurkelands radarhjul, figur 2) samtidig som eleven ikke har den følelsesmessige modenhet (dimensjon 11 i Spurkelands radarhjul, figur 2) som kreves for å forstå hvorfor læreren reagerte som hen gjorde, er det en utfordrende læreroppgave å opparbeide den tilliten igjen.

I undersøkelsen min fant jeg at lærerne jeg intervjuet var mer kritiske og mer utålmodig etter veiledning av lærere med lav relasjonskompetanse enn lederne. En lærer fortalte at hen rett og slett savnet den tiden da ledelsen kunne «tvinge» lærere til veiledning og mente at selv om lærerne selv ikke ønsket det ville de kunne lære noe av det. Lærerne understreket betydningen av god relasjon med elevene, hvor vanskelig det var å trene opp den kompetansen hvis du ikke hadde den naturlig og var ikke i tvil om at relasjon til lærere var den enkeltfaktoren som telte mest for elevenes læring. En leder beskrev et aktuelt

handlingsforløp: «..lærere som fant utfordringen med elever med alvorlig høyt skolefravær for krevende og enten ba ledelsen eller kolleger om hjelp eller fikk hjelp ubedt, mistet motivasjonen ved yrkesutførelsen.» Her ble kommunikasjon mellom ledelse og lærer viktig. Ledelsens anerkjennelse av lærerens andre ferdigheter ble spesielt viktig i denne perioden. Leder må vise vilje til å forstå lærerens opplevelse av situasjonen og ha en åpen og undrende tilnærming i kommunikasjonen med lærer (Bergkastet, 2019). Ved å være et godt eksempel og legge til rette for åpne samhandlingssituasjoner som preges av anerkjennelse og støtte modellerer leder samtidig for lærer hvordan hen kan motivere og kommunisere med elever i klasserommet.

4.2.3. Variert undervisning og elevaktive klasserom

Ny overordnet del av Læreplanverket legger vekt på opplæring av elevenes evne til å tilpasse seg samfunnsendringer, til å tre «inn i det ukjente» (Paulsen, 2019, s. 165) og et moderne samfunn i stadig endring krever at elevene lærer å tenke innovativt og nyskapende. Det krever at læreren modellerer og stimulerer kreativt slik at elevene får lyst til å lære. Endringer kan skape usikkerhet, ikke minst for ungdom som kanskje allerede baler med hormoner, identitetssøken og karakterpress. Da blir et trygt og godt skole- og klassemiljø, i tillegg til følelsen av tilhørighet, ekstra viktig. Ved tradisjonell tavleundervisning, hvor alle elevene sitter ved pultene sine og rekker opp hånden ved spørsmål fra lærer, kan det være vanskelig for en lærer å fange opp tendenser til konflikt, uvennskap eller utrygghet i klassen. En elev kan te seg så ubemerket at det kan gå flere timer, kanskje til og med dager, før noen snakker til han eller henne.

Ved alle tre skolene poengterte informantene at skolevegring var et tidkrevende arbeid som ikke fulgte noe fastlagt mønster, selv om det var noen fellestrekk. Årsakene var nesten alltid sammensatte og komplekse, og eleven hadde som oftest utfordringer også utenfor skolen og i mange tilfeller hadde eleven sosiale utfordringer. Noen ganger kunne det være at eleven følte liten eller ingen tilhørighet til klassen eller slet med den sosiale interaksjonen med lærere eller medelever.

Å bygge et klassemiljø der alle følger seg inkludert, ingen er redde for å bli latterliggjort og alle føler seg trygge er utfordrende, selv for de erfarne lærerne. Å ta i bruk nye undervisningsmetoder som kan skape aktivitet og lyd i klasserommene kan oppleves som skummelt. Læreren er kan hende ikke fortrolig med så mye lyd i klasserommet og kan dermed føle å miste kontroll, og har muligens vanskelig å skille mellom hva som er læring og hva som er støy. Lærerinformantene trakk frem klasseledelse og varierte undervisningsmetoder som en utfordring i noen klasser der det fantes elever som slet med alvorlig skolefravær: *«Det jobbes i grupper i klasserommet noen ganger, for å bedre klassemiljøet, men det er ikke systematikk i det.»* Elevene så ikke på hverandre som en ressurs, hverken for egen eller hverandres læring (Jensen, 2016) og de følte ikke at de var gjensidig avhengig av hverandres kompetanse og kunnskap (Fohlin m.fl., 2018 og Sjø, 2015). Dermed ble både tilhørigheten til klassen svekket og det gav større rom for utenforskap ved at elevene bare unntaksvis samarbeidet, men uten strategi eller helhetlig systematikk i undervisningsformen. Formålet med hver arbeidsøkt var muligens ikke gjennomarbeidet slik at når lærer gjorde noen "stunts" for å forbedre klassemiljøet oppnådde hen liten eller ingen effekt. Den faglige, språklige aktiviteten økte dermed ikke så mye som ønsket og terskelen for å prate i fellesklasse ble opprettholdt. For flertallet av elevene utgjorde den tradisjonelle undervisningen liten eller ingen fare, men for elever med begynnende fraværproblematikk kunne en styrket følelse av tilhørighet, trygghet og gode relasjoner til de rundt seg bedret sjansene for elevens fortsatte tilstedeværelse på skolen.

Ledelsen ved en skole kan ved modellering overføre den væremåten de ønsker lærerne skal ha overfor sine elever og på den måten bidra til å svekke redselen for å prøve ut noe nytt i klasserommet (Bergkastet, 2019). Jeg fant ingen direkte funn knyttet til om dette ble praktisert systematisk fra ledelsens side, men bare belegg for at informantene var klar over betydningen variert undervisning, i tillegg til trygg og varm klasseledelse hadde for læring og følelse av tilhørighet.

4.2.4. Kommunikative tiltak

Kommunikasjon har blitt trukket fram under flere av de andre tiltakene som et verktøy og en forutsetning for bygging av relasjoner, kunnskapstilegnelse og veiledning. Lærer på skole 3

poengterte at kommunikasjon i forbindelse med elever med alvorlig skolefravær var tidskrevende, men nødvendig: *"Vi prater mye! Med eleven, med hjemmet, med kolleger, med ledelse og med andre instanser."*

Tett kommunikasjon mellom skole, elev og hjem trekker alle tre skoler fram som essensielt for godt samarbeid som fremmer elevens beste. Uten tilstrekkelig dialog mellom aktørene som utgjør "laget" rundt eleven vanskeliggjør det tilpassingen av tiltak og koordineringen mellom de ansvarlige. En av informantene understreket at vi ikke måtte glemme kommunisering med den viktigste, nemlig eleven selv: *"Vi kan prate og planlegge, men uten at eleven er aktivt med i planleggingen, er det liten vits."* Personen som har ansvaret for den daglige oppfølgingen av eleven må derfor sørge for å bygge relasjon og tillit i tillegg til å skape trygghet for eleven. Bakhtins teori om «dialogiske relasjoner» (Dysthe, 2001) bygger på at dialogen er grunnlaget for mellommenneskelig forståelse, menneskelig tale og alle relasjoner i menneskers liv og ved en dialogisk interaksjon utveksles meninger og erfaringer som igjen dannes ny mening. Hvis ikke skolen klarer å skape en felles forståelse med eleven og de ulike aktørene som skal hjelpe og støtte eleven tilbake til skolen er det risiko for at veien tilbake til skolen blir enda vanskeligere.

4.2.5. Miljørettede tiltak

Ved en av skolene var ledelsen godt etablert og hadde vært et samkjørt team i mange år. Rektor hadde ifølge Møllers inndeling i lederidentiteter (Møller, 2004) både gått gradene fra lærer og opp til rektor og var trygg i rollen, men samtidig innovativ og ikke redd for å prøve nye metoder. Avdelingsleder og rektor pekte ut noen utvalgte nøkkelfaktorer som de mente var essensielle ved å klare å tilbakeføre en elev med langvarig alvorlig skolefravær til skolen. Faktorene måtte sees i sammenheng og det samlede bildet kunne gi noen viktige indikasjoner vedrørende elevens psykososiale miljø både i og utenfor skolen og kunne hjelpe å skape de trygge rammene som er en av forutsetningene for en tilbakeføring til skolen. Nøkkelfaktorene deres var god kartlegging av elevens sosiale miljø, kreative tiltak, fryktløshet i forhold til å våge å satse - uten å vite om det ville bære frukter – og passe på at eleven selv var involvert i planleggingen.

Ved alle tre skolene beskrives elevens psykososiale miljø som essensielt for om eleven mestrer en tilbakeføring til skolen eller ei. Høyt konfliktnivå eller psykisk uhelse i hjemmet nevnes som noen kjennetegn ved elever med alvorlig skolefravær. Den oppfølgingsansvarlige for denne elevgruppen ved en av skolene som hadde jobbet med denne problematikken i en årrekke, erfarte at foreldre som ikke blir enige om hvordan de skal fremstå overfor sitt barn/ungdom kan virke som en forsterkende faktor i forhold til skolefraværet. Uenigheten mellom foreldre hvordan de skal takle at eleven er hjemme, kan føre til ulik og forvirrende oppførsel overfor barnet/ungdommen. Den ene foresatte trøster, den andre er streng og stiller krav. Det er store forskjeller på hvordan foresatte takler en situasjon der deres barn nekter å gå på skolen. Enkelte foreldre har selv hatt en vanskelig skolebakgrunn, og overfører denne angsten til ungene eller vil beskytte ungene for alt som er vanskelig og blir redde for å stille krav til ungdommen sin.

4.2.6. Tilbakeføring til skolen

«Så får foreldrene ta bøygen der hjemme og få dem på skolen så står vi i døra og møter dem.»
(Rektor, skole 1)

Alle de intervjuede, både ledelse og lærere poengterte ulempen ved at fraværet ble langvarig. Den ene sammenlignet fraværet med en snøball som blir større og større helt til den blir for tung til å løftes. På samme måte fester fraværet seg og eleven får flere problemer etter hvert som fraværet øker. De faglige utfordringene blir større siden kunnskapshullene blir flere, de sosiale utfordringene øker ved at eleven ofte ikke har hatt sosial omgang med klassekamerater på lengre tid og relasjonen og tryggheten (hvis den fantes) ved lærer og skole svekkes.

Trude Havik (2018) skriver i *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring* om tilbakeføringsprosessen (Havik, 2016, s.103):

«Etter lengre tids fravær bør eleven tilbakeføres gradvis, med en planlagt opptrapping. Eleven og foresatte må være deltakende i planleggingen og det må settes realistiske mål.... Det er essensielt at eleven føler mestring ved tilbakeføringen og at man tilpasser tilbakeføringen etter elevens behov, sammen med foresatte og andre støttefunksjoner»

En leder bekrefter hennes observasjoner: «*Foresatte og skolen må samarbeide, noen foresatte kan synes det er tøft å utfordre sitt barn og må overtales til tilbakeføring.*» Lederen forteller at i noen tilfeller, hvis ungdommen har vært hjemme lenge, har foresatte mistet sin foreldreautoritet og ungdommen har fått gjøre som hen vil i lengre tid. På spørsmål om hvordan skolen hjelper hjemmet forteller leder at enkelte ganger har det vært hensiktsmessig at foresatte får støtte hjemme, enten til å takle situasjoner som oppstår eller til å ta tilbake foreldrekontrollen. Å utfordre eleven med trygghet og varme virker som den enkeltfaktoren som er mest utslagsgivende ved en god tilbakeføring. Dette fordrer at den som er nærmest eleven har god relasjon og kommunikasjon med eleven. Eleven må stole på at voksenpersonen vil tilrettelegge tilbakeføringen slik at følelsen av angst, stress, utrygghet og utilstrekkelighet reduseres, mens følelsen av mestring, tilhørighet, sosial kompetanse og trygghet styrkes. Om ikke eleven føler seg trygg, og utfordres innenfor hens tåleevne, vil trolig eleven velge å heller bli hjemme, noe de intervjuede forteller skjer rett som det er. I noen tilfeller har ikke eleven klart å komme tilbake i løpet av skolegangen på ungdomsskolen. Da har eleven tatt med seg fraværsproblematikken inn i videregående skole.

Enkelte av informantene forteller at de i større eller mindre grad henter elevene hjemme. Da er det ledelsen som gjør det. En rektor forklarte hvorfor de tok over den daglige kontakten med eleven og hentet dem hjemme: «*En del soner blir tråkket over, så ledelsen får heller bli sittende i saksa, vil ikke utsette lærerne for det.*» Ledelsen ville ikke risikere at lærerne skulle komme i situasjoner som kunne forsure kontakten med hjemmet eller eleven eller at de skulle få se eller oppleve noe som kunne sette dem i en situasjon som var vanskelig å takle.

Del V Konklusjon og implikasjoner

I dette kapitlet presenteres konklusjoner og diskuterer hvilke implikasjoner disse konklusjonene kan ha for skoleleders arbeid med elever med alvorlig skolefravær sett i lys av min problemstilling. Konklusjonene er strukturert etter svarene på mine to forskningsspørsmål og er basert på drøftingen i kapittel IV. Avslutningsvis presenteres noen forslag til videre forskning som kan settes i sammenheng med dette forskningsprosjektet.

5.1. Konklusjoner

Formålet med det første forskningsspørsmålet var å undersøke hvilke fraværsrutiner og organisasjonsstruktur skolene benyttet for å avdekke begynnende fraværsproblematikk og fremme et trygt og godt skolemiljø. Funnene mine viste at ledelsen og lærerne ved skolene brukte den kommunale veilederen mer eller mindre aktivt. Den gav en tydelig definisjon av begrepet alvorlig skolefravær og anbefalte noen retningslinjer vedrørende fraværsrutiner og oppfølging av elevene. Alle tre skoler hadde fraværsrutiner som var godt implementerte og både lærere og ledere virket som de hadde en felles forståelse av visjon og mål og fulgte samme rutinepraksis. Det var noe ulik praksis på skolene hvor hyppig fravær ble tatt opp på trinnmøter og det kan diskuteres om det burde være et ukentlig tema istedenfor at klassene gikk på rundgang og derfor tok noen uker til de var gjennom alle parallellene. Det blir et spørsmål om tids- og ressursbruk, det kan tenkes at ved ukentlig gjennomgang etterlates liten tid til annen elevoppfølging. Alle informantene vektla betydningen av å avdekke begynnende fravær tidlig. I tillegg fremhevet informantene ved to skoler utfordringen ved at fraværet ofte begynte i enkelttimer og ved enkeltsituasjoner, som gymtimer eller prøvesituasjoner. I disse timene var det ofte, men ikke alltid, andre enn kontaktlærere som underviste. En lærer poengterte: *«Det er viktig å finne ut om hva som er den utløsende faktoren. Det kan være dusjing etter en gymtime eller en fremføring for klassen.»* Tre av informantene understreket at de innarbeidete rutinene styrket elevenes sjanser til å raskere komme tilbake til skolen før fraværet ble u håndterlig.

Organisasjonsstrukturen slik den ble fremstilt av informantene gav inntrykk av at langt de fleste av de ansatte hadde en felles forståelse av både formål og ønsket resultat og

organisasjonsstrukturen var preget av tydelige rammer, avklart ansvarfordeling og en delingskultur hvor nødvendig informasjon raskt ble kommunisert til de(n) ansvarlige. Ved alle skolene hadde lærerne en høy grad av autonomi og delegert ansvar, men lærerinformantene var mindre fornøyd med den høye graden av autonomi enn lederinformantene. Lærerinformantene ønsker derimot en høyere grad av styring og kontroll ovenfra og savnet mer og oftere lederstyrt lærerveiledning med hensyn til relasjonskompetanse og varm og tydelig klasseledelse.

Med forskningsspørsmål nummer to ønsket jeg å utforske hvilke relasjonelle, kommunikative og miljørettede tiltak som ble iverksatt av ledelsen i samarbeid med lærere hos elever med alvorlig skolefravær. Informantene fortalte at hvilke relasjonelle tiltak som ble iverksatt varierte, avhengig av elevens relasjoner til lærere og medelever, faglige og sosiale utfordringer, interesser eller hjemmesituasjon. Allikevel var det noen fellesnevner ved de relasjonelle tiltakene. Ved den ene skolen prøvde de aktivt å tilrettelegge slik at den læreren eller lederen som hadde den beste relasjonen til eleven fikk den daglige kontakten, oppfølgingen og ansvaret for eleven. Ved de andre to skolene var det kontaktlærer som hadde ansvar for oppfølging av eleven og for å holde relasjonen til skolen og lærer varm. Alle tre skolene fortalte at tiltak som følge til skolen, møte eleven i skolegården, oppfølgingsmøter, ekstra støtte etter ferier og i overgangssituasjoner kunne styrke elevens følelse av tilhørighet og trygghet til skolen og dermed også motivasjonen til eleven. Den ene lederinformanten hadde god erfaring med å hente elevene hjemme, men det var ressurskrevende: *«Så har det blitt en time på sengekanten, og så må vi bare lirke og lirke og lirke mens vi venter på at andre skal komme på banen for det tar jo faktisk litt tid.»* Lederen framhevet hvor viktig mestringsopplevelser var for denne elevgruppen og at skolens ledelse sammen med lærerne måtte være oppmerksom på og legge plan for hvordan tilbakeføring skulle skje. Ved å involvere klassen, ha jevnlig og tett kontakt med foresatte, og skape en forutsigbar skolehverdag for eleven styrket sjansen for en vellykket tilbakeføring. Det innebærer en grundig planlegging av overganger, systematisk relasjonsbygging mellom lærere og eleven og å tilpasse evalueringer etter elevens behov.

Trygg, åpen og tett kommunikasjon mellom skole og hjem, mellom lærere, ledelse og andre støttefunksjoner på skolen og mellom skole og eksterne instanser ble beskrevet av informantene som krevende – og essensielt for å oppnå ønsket resultat. Tett kommunikasjon

mellom barneskole og ungdomsskole for å avdekke og forebygge fraværsproblematikk før eleven startet på skolen var viktig for å trygge eleven før hen startet. Aktuelle tiltak var besøk på skolen, hilse på kontaktlærer, «sommerferielekse» for foreldre og elev at de skulle gå turer til skolen i løpet av sommeren eller organisere følgegrupper i samarbeid med hjemmet. Informasjon og kommunikasjon i forkant av start på videregående skole burde være mer systematisert, mente en informant. Funnene viste også at tett oppfølging i overgangssituasjoner kunne gi gode resultater, det kunne være i forbindelse med timebytte, klasserombytter, "annerledesdager" eller etter ferier og helger. Økt grad av forutsigbarhet ved tydelig kommunisering og dialog i forkant av overgangssituasjoner trygget eleven og gav eleven en økt opplevelse av kontroll.

Av miljørettede tiltak viste funnene at økt fokus og mer tid til arbeid med psykisk uhelse og til bygging av gode klassemiljøer var ønsket av spesielt lærerinformantene. De mente at tiden brukt på det faller i ungdomsskolen sammenlignet med barneskolen og at det kunne gi uheldige utslag for denne elevgruppen. Veiledning i tydelig og varm klasseledelse kombinert med økt relasjonskompetanse var andre utviklingsområder som ble understreket som mulig utslagsgivende hos elever som hadde utfordringer knyttet til skolefravær.

5.2 Implikasjoner

Formålet med oppgaven var å undersøke hvordan skolenes organisasjonsstruktur og fraværsrutiner er egnet til å avdekke begynnende fraværsproblematikk og hvilke relasjonelle, kommunikative og miljørettede tiltak skolen iverksetter ved alvorlig skolefravær.

Det har vært noen utfordringer knyttet til å undersøke både deskriptive og analytiske faktorer, både når det gjaldt analyse, kategorisering og kodingsarbeidet. Funnene mine indikerer at skolene benytter seg av tydelige strukturer og systemer for å sikre at lærerne drar i samme retning, men det virket ikke på lærerinformantene at de syntes organisasjonsstrukturen gikk på bekostning av deres autonomi og tillit, snarere tvert imot. Derimot uttrykte de ønske om en høyere grad av styring ovenfra i visse situasjoner og en systematisk lederstyrt veiledning.

Samtidig gav de samme informantene uttrykk for at skolens ledelse hadde utviklet en kultur for kollektiv læring og profesjonsfelleskap hvor kunnskapsdeling og samarbeid, på tvers av klasser, trinn og fag var implementert.

Det var et uttalt ønske fra flere av informantene om å styrke relasjonskompetansen blant lærerne, i tillegg til klasselederkompetanse. Lederne i undersøkelsen var mer moderate i sine uttalelser om lærernes behov for kompetanseheving enn lærerne selv. Det er selvsagt mulig at den høye autonomien lærerne får av sine ledere ikke tolkes som en tillitserklæring, men som likegyldighet og mangel på anerkjennelse. Det er mulighet for at ved tydeligere modellering ved fellesmøter og plandager kan ledere styrke lærernes kompetanse i både klasseledelse, variert undervisningsformer og relasjonskompetanse. Hvis de i tillegg planlegger systematisk veiledning nøye og legger opp til en "sokratisk" tilnærming der refleksjon og metakognisjon er sentralt, kan lærerne oppnå det Argyris & Schön kaller deuterolæring, hvor lærerne blir i stand til å se sin egen undervisning utenfra og blir bevisste på sin egen utviklingsprosess (Roald, 2010).

5.3. Videre forskning

Den teknologiske utviklingen gjør seg gjeldende også i skolen. Flere og flere skoler kjøper inn nettbrett til alle elever og noen skoler bruker kommunikasjonsroboter ved lengre tids fravær. Disse robotene, AV1 og neste generasjon AV2, har høyttaler, kamera og mikrofon som kan fungere som elevens øyne, ører og stemme i klasserommet. Den ble utviklet først og fremst til hjelp for elever som har kroniske- eller langtidssykdommer, men er også brukt på fysisk friske elever som har alvorlig skolefravær. Det kunne være interessant å vite mer om det teknologiske hjelpemiddelet styrker eller svekker elevens evne og vilje til å komme tilbake til klasserommet.

Det var et uttalt ønske fra flere av informantene om å styrke relasjonskompetansen blant lærerne og i lærerutdanningene, og det er interessant å se på hvilken påvirkning Aktivitetsskolen (som det kalles i Oslo) og SFO har på elevenes fraværproblematikk. Denne arenaen er det forsket lite på og for flere elever begynner ofte fraværsvanskene i barneskolen. Elevene i barneskolen tilbringer mange av dagens timer på AKS/SFO og det er ofte en friere

og mindre strukturert arena enn resten av skolehverdagen, noe som kan skape mindre forutsigbarhet og trygghet for denne utsatte elevgruppen.

På to av skolene ønsket informantene flere yrkesgrupper som sosionomer, miljøterapeuter, sosiallærere og rådgivere inn i skolen og større stillingsprosent på helsesykepleiere. Ressursene ble brukt ulikt på de tre skolene med hensyn til ansettelse av ikke-undervisende personale. Den ene skolen hadde miljøterapeuter på hvert trinn, i tillegg til sosionom som hadde ansvar for blant annet elever med alvorlig skolefravær. De mente at ved denne organiseringen ble elever hjulpet raskere og, siden de ikke var bundet av en travel timeplan, mer tilpasset. Denne organisasjonsstrukturen hadde det vært interessant å undersøke nærmere i forbindelse med mine funn om elever med alvorlig skolefravær.

Jeg har i denne oppgaven ikke skilt mellom statistiske/statiske risikofaktorer, utløsende og forsterkende og opprettholdende risikofaktorer grunnet oppgavens omfang. Imidlertid hadde det vært interessant å undersøke identifisering av risikofaktorer. Et eksempel er sammenheng mellom kronisk fysisk sykdom og utvikling til en vegringstilstand.

Elevers stemme har ikke blitt hørt i denne undersøkelsen, selv om mitt opprinnelige forskningsdesign inkluderte dem. Grunnet oppgavens omfang, elevenes sårbare stilling og personlige hensyn valgte jeg å konsentrere meg om ledere og lærere. Imidlertid er det et spennende og viktig forskningsområde som jeg gjerne ville undersøkt nærmere og sett i lys av funnene i dette prosjektet. Elevenes erfaringer og meninger utgjør trolig det aller viktigste kunnskapsgrunnlaget til å forstå, tilpasse tiltakene og hjelpe elever med alvorlig skolefravær.

Referanseliste

- Bergkastet, I. m.fl. (2019). *Trygt og godt skolemiljø. Inkludering faglig og sosialt*. 2.utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Bærum kommune: fraværsrutiner, tidlig innsats og tverrfaglig samarbeid (2018) lastet ned: 15.01.19: <https://www.baerum.kommune.no/globalassets/tjenester/skole/trygt-skole/fravarsrutiner-barumsskolen.pdf>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2015). *Research methods in education*. Oxon: Routledge
- Coleman & M. Morrison (red.) (2016) *Research methods in educational leadership and management* (3 utg.) Los Angeles: Sage Publications Inc
- Creswell, W J. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative & mixed methods approaches*. (5.utg.) Los Angeles: Sage Publications Inc
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget
- De nasjonale forskningsetiske komiteenes nettside, lastet ned 15.04.18
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/>
- Drammen kommune (2009). *Bekymringsfullt skolefravær. Veileder for tidlig intervensjon og tverrfaglig samhandling i Drammen kommune*
- Dysthe, O. (red.) (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Dysthe, O. (1997) *Leing i eit dialogperspektiv*. I Fuglestad, O.L. & Lillejord, S (red.). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Eriksen, I.M. og Lyng, S.T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø* (NOVA-rapport 14/15) hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for->

velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2015/Skolers-
arbeid-med-elevenes-psykososiale-miljoe

GNIST indikatorrapport 2016, hentet fra:

https://www.regjeringen.no/contentassets/6b3b8534bb6749558747a51ab77d23ae/gnist-indikatorrapport-2016_.pdf

Gronn, P. (2012). *Interviewing leaders, penetrating the romance* A. R. J. Briggs, M.

Hall, D., Grimaldi, E., Gunter, H.M., Møller, J., Serpieri, R. & Skedsmo, G. (2015): Educational Reform and Modernisation in Europe: The Role of National Contexts in Mediating the New Public Management. *European Educational Research Journal*.

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

Havik, T. (2016) Skolevegring. Bru, E., Idsøe, E.C. og Øverland, K. *Psykisk helse i skolen* (93-108). Oslo: Universitetsforlaget

Havik, T. (2015) Implementering av forebyggende tiltak mot skolevegring. Roland, P. og Westergård, E. (red) *Implementering - å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

Havik, T. (2015). *School non-attendance. A study of the role of school factors in school refusal*. Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger OK

Heyne, D. (2002). *School refusal*. Oxford: BPS Blackwell

Jacobsen, D.I. & Thorsvik, J (2007) *Hvordan organisasjoner fungerer*. (3.utgave) Bergen: Fagbokforlaget

Jensen, R (2016) *Kollektiv læring og skolebasert kompetanseutvikling*. Vallset: Oplandske bokforlag

Kearney, C.A., (2001). *School refusal behavior in youth: A functional approach to assessment and treatment*. Washington DC : Amer Psychological association

Kunnskapsdepartementet (2009) *Utdanningslinja* (Meld. St. 44 (2008-2009)) Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-44-2008-2009-/id565231/>

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal akademisk

Langfeldt, Gjert (2008) *Ansvar og kvalitet - strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen

Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. Los Angeles: Sage Publications Inc

Møller, J. & Skedsmo, G. (2013). Modernizing education: NPM reform in the Norwegian education system. *Journal of Educational Administration and History*, 45(4), 336-354

Møller, J. og Ottesen, E. (red.) (2011). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget AS

NOU 2015:8 *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1>

NOU 2019:3 *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>

Paulsen, J.M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget

Paulsen, J. M. 2016. Forelesning 21.04.2016: *Struktur, kultur og løse koblinger*. UiO

Reegård K. & Rogstad J. (red) (2016). *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (2. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk

Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Doktoravhandling, Universitetet i Bergen, Norge. Hentet fra

<https://www.itslearning.com/file/download.aspx?FileID=252198&FileVersionID=-1>

- Sardais, C. & Miller, D. (2011) Leadership is not what you think: A Socratic dialogue. *Business Horizons*, 6, 523-527 <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2011.06.005>
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplinen: kunsten å utvikle den lærende organisasjonen*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- Silverman, D. (2001) *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction* (2. utgave). London: Sage Publications Inc
- Sjo, T. (2015) *Din tur! Metodebok for aktiv norskopplæring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Spurkeland, J. (2009) *Relasjonsledelse* (3. utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Thambirajah, M.S. m.fl. (2008) *Understanding school refusal: a handbook for professionals in education, health and social care*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Utdanningsdirektoratet (2018) *Overordnet det – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*
Nedlastet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet (2016) *Hva er et godt læringsmiljø?* Nedlastet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Utdanningsetaten (2015). *Skolevegring. En praktisk og faglig veileder*. Oslo kommune. Lastet ned 06.06.19 <http://rauma.pedit.no/web/NettskoleRessurs.axd?id=3ae6bbd9-5062-4109-ba6a-df0c33644770>
- Wenger, E. (2004). *Praksisfælleskaber*. København: Hans Reitzels Forlag

Vedlegg 1: Intervjuguider

Standardtekst: Informasjonen som kommer fram i dette intervjuet skal kun brukes til masteroppgaven og blir slettet etter endt skriving. Alle kommune, skole og personnavn blir anonymisert.

Standardspørsmål: Hvor lenge har du vært leder/lærer? Erfaring fra skole?

Intervjuguide ledere

- 1) Hvilke rutiner har skolen når det gjelder fravær generelt?

- 2) Hvilke rutiner har skolen i forbindelse med elever med høyt fravær?
 - Hvilke etater blir koblet inn, og i hvilken rekkefølge?
 - Hvilke tiltak blir satt inn?
 - Innhenter dere informasjon om elevene før de begynner på ungdomsskolen?

- 3) Ser du noen likhetstrekk ved elever som sliter med alvorlig skolefravær?

- 4) Er det noen tiltak du har erfart som er virkningsfulle for elever med alvorlig skolefravær?
 - (relasjonelle, miljørettede, kommunikative)

 - Hvorfor tror du de har virket?

- 5) Er det noen tiltak skolen ikke har prøvd, men som du tror kan hjelpe elevene tilbake til skolen?
- 6) Til slutt: Er det noe kommune eller skole kan endre for å hjelpe elever med alvorlig skolefravær raskere tilbake til skolen?
- 7) Ved et drømmescenario, du har alle ressurser tilgjengelige; hva ville du gjort for å hjelpe denne elevgruppen?

Intervjuguide lærere

- 1) Hvordan merket du at det ble utfordrende for eleven/elevene å komme på skolen?
 - Var det enkelte timer som var vanskeligere enn andre?
 - Økte det raskt eller var det noen timer/fag eleven fremdeles fulgte
 - Hvorfor tror du at det var akkurat de fagene/timene som var ekstra krevende?
- 2) Hvilke grunner ligger, etter din mening, bak elevens utfordringer med å gå på skolen?
 - Mobbing, familiære problemer, faglige problemer, psykiske problemer, isolasjon i skolehverdagen, følelse av å ikke passe inn e.l.
- 3) Hva skjedde da fraværet økte?
 - fra skolens (ledelsen, deg, sosiallærer, helsesøster) side
 - fra hjemmet/foresatte
- 4) Hvilke etater ble koblet inn og når?

- Synes du det hjalp? Hvordan? Samarbeid med skolen?
- Burde de kommet før?
- Ble eleven tatt med på råd?

5) Hvilke tiltak tror du som lærer kunne hjulpet eleven med å komme raskere tilbake til skolen?

- (relasjonelle, miljørettede, kommunikative)
- Hvorfor tror du det hadde hjulpet?

6) Hvordan var din relasjon med eleven(e)? Tror du relasjonen er en viktig faktor m.h.t. elevens motivasjon for å komme tilbake til skolen?

- Hvorfor?
- Hvilke andre enkeltmotivasjoner tror du er viktig for eleven(e)?

7) Ved et drømmescenario, du har alle ressurser tilgjengelige; hva ville du gjort for å hjelpe denne elevgruppen?

Vedlegg 2: Koder og kategorier, med eksempler på utsagn

Eksempler på utsagn	Kategori	Kode	Forskningsspørsmål
Vi skal ha beskjed ved fravær, ved ikke å a gitt beskjed, blir foreldre kontaktet. En dag holder, hvis ingen vet hvor de er.	Rutiner	Fraværsrutine	Forskningsspørsmål 1
Vi sier at vi henter dem og gjort det en del ganger. Så har det blitt en time på sengekanten, og så må vi bare lirke og lirke og lirke mens vi venter på at andre skal komme på banen for det tar jo faktisk litt tid.		Oppfølgingsrutine/ handlingsplan	
Hvis ingenting hjelper, blir lege, eller andre instanser, som spesialist. Ofte en psykisk lidelse som ligger bak. PPT eller BUP, ressursteam hvor alle instansene er tilstede.		Kontakte andre instanser	
Jeg savner av og til den tiden det var tvungen veiledning		Veiledning	
Ledelsen legger opp til en tett delingskultur på huset og vi snakker jevnlig sammen om elever, både på trinnmøter og klassemøter	Struktur	Kollektivt læringsfellesskap	
		Ansvarsfordeling	
		Rolleavklaring	
		Delingskultur	
Jeg (rektor, ref.) har hatt elever som har sittet på kontoret i ett halvt års tid og jobbet med skolearbeid før eleven har klart å komme tilbake til klasserommet. Vi		Relasjonskompetanse	

prioriterer den beste relasjonen.	Relasjon		Forskningsspørsmål 2
		Relasjonsledelse	
		Variert undervisning og tydelig og varm klasseledelse	
Vi prater ofte i klassen om elever som er borte, med foresattes velsignelse. Vi ordner følge til skolen for eleven og skriver brev til eleven, slik at han eller hun skal føle at de er savna.	Kommunikasjon	Kommunikasjon med hjemmet	
		Kommunikasjon med eleven	
		Kommunikasjon i klassen	
		Kommunikasjon med andre instanser/etater	
Jeg er litt skeptisk til kollegaveiledning, det vi trenger er mer prosessveiledning fra ledelsen istedenfor, det mangler i skolen nå, både individuelt og gruppe.	Miljørettete tiltak	Veiledning lærer	
Kontaktlærer tar kontakt på sms, its learning har av og til klassegrupper på fb, gjør et stunt, skriver et kort, hvor de håper å se deg snart, noen drar på besøk.		Jevnlig kontakt med elev	
		Klasse- og skolemiljøtiltak	

Vedlegg 3: Infoskriv og samtykkeskjema

VIL DU DELTA I FORSKNINGSPROSJEKTET

”Veien tilbake”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan ungdomsskolene i en liten kommune på Østlandet jobber med elever som har alvorlig høyt skolefravær. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Masteroppgave som undersøker hvilke fraværsrutiner benytter skoleledelse og lærere for å avdekke begynnende fraværsproblematikk, hvilke miljøtiltak iverksetter skolen ved alvorlig skolefravær og hvordan kan relasjoner og kommunikasjon fra ledelsens og lærernes fremme trygghet hos elever med alvorlig skolefravær?

Forskningsspørsmålene er følgende:

- 1) Hvilke fraværsrutiner og organisasjonsstruktur benytter skolene for å avdekke begynnende fraværsproblematikk og fremme et trygt og godt skolemiljø?
- 2) Hvilke relasjonelle, kommunikative og miljørettede tiltak iverksettes av ledelsen i samarbeid med lærere hos elever med alvorlig høyt skolefravær?

Opplysningene blir ikke brukt til andre formål.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiO – institutt for lærerutdanning og skoleforskning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dere ble kontaktet basert på passende kommunestørrelse, ellers tilfeldig.

Hva innebærer det for deg å delta?

Et intervju der ingen navn, skole, kommune eller personopplysninger nevnes, opplysningen lagres forskriftsmessig til prosjektet er ferdig 1. 11.19, lydopptaket lagres ikke i telefonen og kan ikke spores tilbake til kommune eller skole. Skolene refereres til bare som skole, 1, 2 eller 3.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Det er kun student som har tilgang til transkriberingen av opptaket og vet hvem de intervjuede er. Veileder har kun tilgang til utkastet av den skriftlige*
- *Opptaket ble gjort med appen diktafon og er altså ikke lagret på telefon, men sendt til sikker fil. Det er ingen navn hverken i opptaket eller som tittel, men derimot tall.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.11.19. Da blir opptaket slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *UiO* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

På oppdrag fra *UiO – institutt for lærerutdanning og skoleforskning* 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:

- *UiO – institutt for lærerutdanning og skoleforskning* ved *Tor Colbjørnsen*
tor.colbjornsen@ils.uio.no
- Vårt personvernombud: [sett inn navn på personvernombudet hos
behandlingsansvarlig institusjon]
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no)
eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Eventuelt student

(Forsker/veileder)

Anniken Løvdal

Tor Colbjørnsen

Samtykkeskjema deltagere i forskningsprosjekt

Samtykkeskjema

Bekreftelse av muntlig tillatelse. Opptak av intervju

UiO informerer om at det vil bli gjort opptak av intervju. Opptaket vil være tilgjengelig så lenge det er faglig relevant. Opptaket er lagret forskriftsmessig og både kommune, skole og personer er anonymisert i publiseringen av materialet.

Samtykket kan trekkes tilbake når som helst. Tilbaketrekning av samtykke må skje skriftlig til ansvarlig person.

Samtykkeerklæring for publisering av masteroppgave

Jeg samtykker i at opptak av dette intervjuet, med lyd som er tatt av Universitetet i Oslo, kan brukes til det forskningsmessige formålet (masteroppgave) som tidligere avtalt.

Navn:

E-post:

Muntlig tillatelse gitt:

Dato:

Signatur:

Vedlegg 4: NSD Prosjektvurdering NSD sin vurdering

Prosjekttittel

"Hvordan verge seg mot skolevegring?" Fraværsrutiner og tiltak for ungdomsskoleelever med alvorlig høyt skolefravær

Referansenummer

801077

Registrert

29.09.2019 av Anniken Løvdal - annikl@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tor Colbjørnsen, tor.colbjornsen@ils.uio.no, tlf: 22855283

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anniken Løvdal, anniken.loevdal@gmail.com, tlf: 91761411

Prosjektperiode

11.12.2018 - 01.11.2019

Status

24.10.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

24.10.2019 - Vurdert

BAKGRUNN

Det fremgår av meldeskjema og korrespondanse med studenten at datainnsamlingen allerede er påbegynt. Personopplysningene ble samlet inn desember 2018 og skal behandles frem til november 2019. Før oppstarten av datainnsamlingen ble det innhentet muntlig samtykke og gitt muntlig informasjon. I etterkant ble det gitt skriftlig informasjon sammen med en skriftlig samtykkeerklæring. Studenten var ikke klar over at behandlingen måtte meldes inn på forhold. NSD vurderer at følgende brudd på personvernforordningen har forekommet: Informasjonsskrivet mangler informasjon om de registrertes rettigheter og en god redegjørelse for formålet i prosjektet. Dette innebærer brudd på personvernforordningens artikkel 13, om den informasjonen som skal gis ved innsamling av personopplysninger fra den registrerte. Samtykket kunne ikke dokumenteres da behandlingen startet og medfører et brudd på Vilkår for samtykke (art. 7) og dermed på kravet om lovlig behandlingsgrunnlag (art. 6, 9, 10). Etter dialog med studenten skal det gis supplerende informasjon til deltakerne som oppfyller alle krav til informasjon etter artikkel 13. Det er også innhentet dokumentbare samtykker i etterkant.

Begge punkter i avviket er dermed ansett som håndtert.

AVVIKET MEDFØRER SVÆRT LAV PERSONVERNULEMPE

NSD vurderer at avviket medfører svært lav personvernulempe for de registrerte. Det var få og lite inngående opplysninger om den enkelte. Deltakerne uttalte seg i kraft av sin rolle som lærer og har ikke identifisert hverken seg selv eller andre i intervjuet. Opptaket av intervjuene er nå transkribert og slettet. Opptakene ble lagret i et kort

tidsrom som kun studenten og veileder hadde tilgang til. NSD vurderer at avviket er av en slik art at Datatilsynet ikke skal varsles.

INSTITUSJONENS ANSVAR

Vi minner om at det er Universitetet i Oslo som er ansvarlig for at behandling av personopplysninger foregår i samsvar med personvernregelverket. Institusjonen er ansvarlig for å sikre korrekt kunnskapsoverføring til sine studenter og ansatte.

VURDERING Det er vår vurdering at den videre behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 24.10.19, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan fortsette.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.11.19.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet innhenter samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til

nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at den oppdaterte informasjonen om behandlingen som de registrerte nå vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet. Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Personopplysninger er behandlet slik at det foreligger brudd på

- Prinsippet om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5 a)
- Informasjonsplikten (art. 13 eller 14)
- Kravet om lovlig behandlingsgrunnlag (art. 6, 9, 10)
- Vilkår for samtykke (art. 7)