



«Vi skyt litt i alle retningar»

*Rektor si skildring av handlingsrommet
i arbeid med elevar sitt skulenærvær*

Eirin Dyngen og Hilde Fiske Hugaas

Rettleiar: Roald Valle

Masteroppgåve

Executive master i ledelse

NORGES HANDELSHØYSKOLE

Dette sjølvstendige arbeidet er gjennomført som eit ledd i masterstudiet, Executive master i ledelse ved Norges Handelshøyskole og godkjent som såleis. Godkjenninga inneber ikkje at Norges handelshøyskole eller sensorar står inne for dei metodar som er brukt, resultat som er framkome eller konklusjonar som er trekte i arbeidet.

Forord

Masteroppgåva vår er skriva som del av eit lengre utdanningsløp ved Norges Handelshøyskole. Vi er sjølve i praksisfeltet kvar dag som rektorar, og ser kva skuleleiarar er opptekne av. Dei siste åra har vi opplevd at fleire elevar strevar med å kome på skulen, og sakene vert fort omfattande og ressurskrevjande. I tillegg til at det er komplekse saker for skulane å handtere, får skulefråvær store samfunnsmessige konsekvensar.

Elevar som har eit omfattande skulefråvær påverkar heile familiar, og i tillegg går dei glipp av store delar av si danning og sitt utdanningsløp. Det er ikkje berre den faglege biten som vil påverke dei i åra framover, men vi ser òg at dei kan falle utanfor sosialt når dei er mykje borte frå skulen. Det er ingen god situasjon for familien, barnet eller samfunnet verken på kort eller lengre sikt. For oss har det vore viktig å bidra til forskning på dette området, då vi ser at det er krevjande for skuleleiarar å lukkast i arbeid med desse sakene.

Arbeidet med masteroppgåva har vore ei læringsreise for oss. Det å forske på eit tema som vi engasjerer oss i, har gitt oss ny innsikt og kunnskap. Vi har fått anledning til å sjå empiri i lys av relevant teori, og gått i djupna på eit tema som vi ønskte meir kunnskap om.

Vi vil gjerne takke vår rettleiar Roald Valle som har utfordra oss og støtta oss på ein måte som har gjort at vi heile tida har forbetra arbeidet vårt. Vi har bedt Roald om ærlege tilbakemeldingar, og det har vi fått – heile tida med mål om ny kunnskap og innsikt. Roald har vore roleg når vi har hatt det travelt, og han har losa oss i hamn på ein formidabel måte. Takk!

Vi rettar ein stor takk til informantane som har stilt til intervju. Vi veit at det er svært travelt ute i skulane, men den tida de sette av til oss før jul i 2023, var avgjerande for at vi har kunna forske på dette viktige området. Vi håpar å kunne gi litt tilbake til den norske skulen gjennom å setje fokus på eit viktig tema, og kanskje nokon vil dykke vidare inn i tematikken som vi no har starta å sjå på.

Vi har høyrte og sett at det skjer mykje godt arbeid ute i skulane. Vi trur at ved å formidle det gode arbeidet gjennom forskning, vil vi kome endå lengre i å ivareta barn og familiar på ein god måte.

Samandrag

Masteroppgåva vår er basert på ein kvalitativ studie som undersøker rektorar sitt handlingsrom i arbeid med elevar sitt skulenærver. Vi har sett på korleis rektorar sjølve skildrar sitt arbeid med saker knytt til skulefråvær, og korleis dei jobbar for elevar sitt skulenærver. For å svare på problemstillinga har vi nytta intervju som metode, og vi har intervjuet sju rektorar i Noreg.

Som eit teoretisk rammeverk i oppgåva har vi støtta oss til forskning knytt til leiing, samt sett på korleis kontekst påverkar rektorar sitt handlingsrom. Gjennom studien har vi utvikla ein modell for å skissere rektor sitt handlingsrom. Vi har lagt vekt på korleis rektorar snakkar om tematikken, og i den samanheng har det vore naudsynt å drøfte språk og omgrep knytt til temaet.

Vi er sjølve skuleleiarar, og opplever i praksisfeltet at elevar har eit større omfang av skulefråvær no enn tidlegare. Samstundes ser vi at rektorane er usikre på korleis dei skal handtere desse sakene, og som ein av informantane våre sa: «Vi skyt litt i alle retningar». Både Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet har peika på at det er behov for betre oversikt over omfanget av saker ute i skulane. 1.august 2024 trer den nye opplæringslova i kraft, og frå denne dagen er kommunane pliktige til å setje inn tiltak dersom elevar har skulefråvær.

Vi har analysert funna våre opp mot relevant teori. På bakgrunn av analysen vil vi peike på at det er behov for vidare forskning på området, samt tydelegare rammer frå styresmaktene. Det er behov for eit felles språk innan denne tematikken, og det må verte avklart korleis vi skal forstå desse sakene. Tilsette i skulen treng klare føringar for å lukkast i arbeidet med elevar sitt skulenærver.

Innhald

1. Innleiing	6
1.1 Bakgrunn for val av tema	6
1.2 Avgrensing og problemstilling	8
2. Tidlegare forskning	9
2.1 Forsking knytt til skulefråvær.....	10
2.2 Forsking knytt til skuleleiing	14
3. Teori.....	16
3.1 Rektor som kulturell arkitekt	16
3.2 Leiingstradisjonar	19
3.3 Rektor sin kontekst	22
3.4 Rektor sitt handlingsrom.....	24
4. Metode	25
4.1 Forskingsdesign	25
4.2 Intervjuguide.....	26
4.3 Informantar	27
4.4 Intervju.....	29
4.5 Transkribering og dataanalyse	30
4.6 Refleksivitet, validitet og reliabilitet	35
4.7 Etske problemstillingar.....	37
5. Presentasjon av funn	39
5.1 Rektor sin kontekst	39
5.1.1 Samfunnsutvikling og samfunnsoppdrag	40
5.1.2 Samarbeid	41
5.2 Rektor som kulturell arkitekt	43

5.2.1	Kultur.....	43
5.2.2	Leiing.....	45
5.2.3	Struktur.....	45
5.3	Rektor sitt handlingsrom.....	47
5.3.1	Språk og omgrep	47
5.3.2	Val og prioriteringar	48
6.	Drøfting.....	51
6.1	Forskningsmodell	51
6.2	Rektor sin kontekst	53
6.3	Rektor som kulturell arkitekt	56
6.4	Rektor sitt handlingsrom.....	62
7.	Oppsummering.....	68
8.	Litteraturliste.....	70
	Vedlegg 1: SIKT-godkjenning	75
	Vedlegg 2: Litteratursøk.....	77
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informantar	78
	Vedlegg 4: Intervjuguide.....	81
	Vedlegg 5: Erklæring om bruk av KI-verktøy i arbeidet med denne masteroppgåva.....	83

1. Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av tema

Kunnskapsdepartementet ga i 2022 Utdanningsdirektoratet eit tredelt oppdrag i arbeidet med skulefråvær. Utdanningsdirektoratet skulle først skaffe kunnskap om fråvær i skulen, og kome med framlegg til tiltak for å redusere fråværet. Vidare var mandatet å vurdere behovet for betre nasjonal statistikk om fråvær i skulen, medrekna eit nasjonalt fråværsregister. Det var behov for å sjå på fråværsreglane i vidaregåande skule, og å vurdere endringar knytt til desse (Kunnskapsdepartementet, 2023).

I ei pressemelding frå oktober 2023 seier kunnskapsminister Kari Nessa Nordtun at barn og unge må vere på skulen for å lære, men at skulenærvær òg er viktig for den sosiale utviklinga til elevane (Kunnskapsdepartementet, 2023). Kunnskapsministeren uroar seg over at ein ser ein så stor auke i skulefråværet etter pandemien, og for konsekvensane dette kan føre med seg. Dette gjeld både fagleg og sosial læring, men òg for kjensle av tilhøyrsløse og moglegheiter vidare i livet. Ho uroar seg over at mange barn og unge ikkje opplever å vere ein del av fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2023).

I rapporten frå Utdanningsdirektoratet frå november 2023, følgjer dei bekymringa til Kunnskapsdepartementet. Dei er urolege over at barn og unge er mindre på skulen. Morten Rosenkvist, direktør i Utdanningsdirektoratet, seier at det å vere på skulen er viktig for at elevane skal lære, og for at skulen kan skape eit godt skulemiljø der ein følgjer opp elevane både fagleg og sosialt (Utdanningsdirektoratet, 2023). Direktoratet anbefalar at det vert oppretta eit nasjonalt fråværsregister som inneheld fråværsdata på individnivå. Registeret bør omfatte elevar på alle trinn. Rapporten seier at betre informasjon om elevane sitt fråvær vil medverke til å gjere både nasjonale og lokale styresmakter medvitne om utfordringane. Dette vil gi styresmaktene eit betre kunnskapsgrunnlag for å setje inn tiltak, og eit betre høve til å vurdere effekt av tiltaka (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Utdanningsdirektoratet anbefalar meir forskning på skulefråvær. Dei meiner at det er viktig å styrke kunnskapen om god praksis, og å setje i gong forskning om korleis born og unge sjølve opplever bekymringsfullt fråvær og deira perspektiv på godt nærværsarbeid i skulen. På sikt

anbefaler direktoratet òg meir forskning på korleis årsaker på individ-, skule- og samfunnsnivå påverkar utviklinga av fråvær (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Skulefråvær hos elevar på alle alderssteg er eit veksande problem. I NIFU-rapporten frå 2023 om bekymringsfullt skulefråvær, fortel eit fleirtal skuleeigarar og skuleleiarar at dei opplever at fråværet har auka dei seinare åra, spesielt i etterkant av koronapandemien. Dette ser dei spesielt på ungdomssteget (Bergene, et al., 2023).

Som rektorar på ein barneskule og ein ungdomsskule har vi det aukande bekymringsfulle skulefråværet tett på i kvardagen. Vi ser kor stor innverknad fråværet til den einskilde eleven har på livet til eleven sjølv og på fungeringa til familien rundt eleven. Vår påstand er at fråværet til elevane har stor innverknad på korleis tilsette i skulen samhandlar med elevar og føresette. Vi ser at dette påverkar samarbeidet med andre etatar. I skulen ser vi òg at elevfråværet får konsekvens for kontinuiteten i arbeidet med å skape eit godt klasse- og læringsmiljø for alle elevane våre.

I funksjonen som rektorar skal vi imøtekome mange forventingar, som gjerne kan vere motstridande. Ønskje frå føresette står ofte i motsetnad til føringar frå skuleeigar eller lovverk. Omsynet til det som er barnet sitt beste skal vege tyngst i rektor sine vurderingar, og vår erfaring er at mange rektorar opplever det som krevjande å stå i eit slikt krysspress. I dagens lovverk finn vi krav til vurdering av barnet sitt beste vurdering gjennom barnekonvensjonen, Grunnlova og forvaltningslova. Frå og med 1.august 2024 vert vurdering av barnet sitt beste òg teke inn i opplæringslova § 10-1 (Opplæringslova, 2023).

I følgje Opplæringslova § 9-1 skal skulen ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing. Dette ansvaret ligg til rektor. Rektor skal arbeide for å vidareutvikle verksemda. Rektor står personleg strafferettsleg ansvarleg i saker som handlar om brot på §§ 9 A-4, 9 A-5, og kan i ytste konsekvens straffast med bøter eller fengsel i inntil tre månader. Dette vert i lova omtalt i § 9A-14 (Opplæringslova, 2022).

1.2 Avgrensing og problemstilling

Då vi skulle velje tema for denne masteroppgåva, var vi tidleg samde om at skulefråvær var ei samfunnsutfordring vi ønskte å fordjupe oss i. Vi ønskte å sjå på korleis rektorar brukar handlingsrommet sitt til å påverke arbeidet med skulenærvær.

Det at vi som rektorar står midt i forskingsfeltet, gjer at vi gjekk inn i forskinga med nokre forventingar og tankar om kva vi kunne finne. Vi forventa at mange rektorar er opptekne av arbeid med skulenærvær, og at deira oppleving er at dette arbeidet stadig vert meir krevjande. Vi var nysgjerrige på korleis rektorar arbeider med tematikken, og om rektor ser moglegheiter i handlingsrommet ein har som leiar til ta aktive val i dette arbeidet. Vi rekna med at vi nok ville oppleve å måtte nyansere nokre av desse forventingane gjennom analysen av data og presentasjon av funn. Våre tolkingar av funn vil uansett vere prega av vår bakgrunn og erfaring, og den konteksten vi står i til dagleg.

På bakgrunn av vår interesse på feltet og behov for meir forskning på området, formulerte vi denne problemstillinga

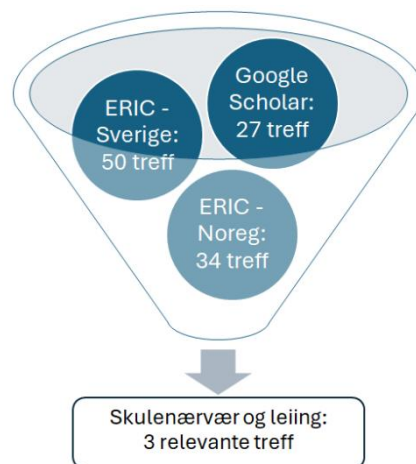
Korleis skildrar rektorar sitt handlingsrom i arbeid med elevar sitt skulenærvær?

2. Tidlegare forskning

Det har dei seinare åra kome mykje nasjonal og internasjonal forskning på skulefråvær. Gjennom ulike litteratursøk har vi funne masteroppgåver, rapportar, doktoravhandlingar og artiklar i fagjournalar som har handsama dette temaet. Desse tek i stor grad for seg årsaker til elevane sitt skulefråvær. Vi har funne lite forskning på leiing knytt til dette temaet. Det at forskingsfeltet i liten grad har tatt for seg forholdet mellom skulenærver og skuleleiing, styrka vårt ønskje om å sjå på dette området.

Vi har gjort konkrete søk på ERIC og Google Scholar for å finne informasjon (som vist i vedlegg 2). På Google Scholar fekk vi 27 treff til saman på to ulike søk, inkludert dubletter. Søka vart avgrensa til publisert forskning i perioden mellom 2015 og 2024. Det var vanskeleg å vurdere kvaliteten på treffa, og dei fleste treffa var uansett på masternivå. På ERIC avgrensa vi søket til å gjelde forskingsarbeid mellom 2015 og 2024 i Noreg og Sverige. Denne avgrensinga vart gjort for å sjå på forskning frå skulesystem som ein kan samanlikne seg med direkte. Her fekk vi til saman 84 treff.

Vi har lese samandrag til artiklane og har trekt ut dei artiklane som kan kaste lys over den problemstillinga vi har valt. I denne prosessen fekk vi gode råd frå rettleiaren vår, slik at vi lettare kunne vurdere kva som var relevant for oss. På denne måten fann vi fram til dei artiklane som kunne gi ny innsikt. Vi sorterte artiklane ut frå relevans, og fann til saman tre artiklar som kunne ha direkte relevans for vårt arbeid.



Figur 1 Relevante treff i litteratursøk

Vi har òg funne interessante artiklar gjennom handsøk i andre sine vitenskaplege arbeid. Relevante arbeid har vore mellom andre doktorgradsavhandlinga til Havik (2015) “School non-attendance” og masteroppgåva til Ruud og Steinsvik (2023) «Bekymringsfullt skolefråvær». Havik er inne på skulefaktorar i samanheng med skulefråvær, og Ruud og Steinsvik har fokus på korleis skulen møter utfordringane knytt til bekymringsfullt skulefråvær.

I tillegg har artiklar kome fram gjennom søk på artikkelforfattarar som vi veit arbeider med skulefråværstematikken i si forskning, til dømes Ingul. Nokre av desse artiklane hadde fokus

på skulefaktorar i samband med skulefråvær, medan andre fokuserte på ulike typar skuleleing. Vi har nytta kjelder som udir.no, lovdata.no og regjeringen.no for å forankre studien i lovverk, forskrifter og aktuell utdanningspolitikk.

På bakgrunn av dette kan metoden i vår forskingskartlegging kallast for “snowball searches” (Hazelkorn, Coates & McCormick, 2018). Grunnen til dette er at forskinga ikkje berre er eit resultat av strukturerte søk i databasar, men i like stor grad skanning av litteraturlister og inspirasjon og innspel frå andre.

Vi vil vidare presentere den forskinga som er relevant for vår problemstilling. Først vil vi trekke fram forskning knytt til skulefråvær, og deretter ser vi på forskning knytt til leing.

2.1 Forsking knytt til skulefråvær

I litteraturen er det store skilnader på korleis ein skriv om skulefråvær. Kjeøy og Lysvik (2023) har samla forskning på feltet. Dei fann at nokre forskarar skriv om *høgt* fråvær, medan andre skriv om *bekymringsfullt* eller *problematisk* fråvær. Forskarane er heller ikkje samde om ein kan setje ei grense for når ein skal verte uroleg for elevar sitt skulefråvær. Eit skulefråvær kan vere høgt utan å vere bekymringsfullt, og det kan vere bekymringsfullt utan å vere høgt. På bakgrunn av dette vil det vere problematisk å definere bekymringsfullt fråvær på den eine eller den andre måten. Forskingfeltet er prega av at forskarane ikkje er samde om bruk av omgrep på området (Kjeøy & Lysvik, 2023).

Data frå Folkehelseundersøkinga frå 2019 og Statistisk Sentralbyrå sine livskvalitetsundersøkingar i 2020 og 2021, viser at livskvaliteten heng systematisk saman med utdanningslengde (Nes et al., 2021). Undersøkinga viser at dei som har låg utdanning er mindre nøgde med livet, opplever mindre meining i det daglege og rapporterer mindre glede. Undersøkinga viser òg ein klar samanheng mellom sjølvrapportert økonomisk situasjon og kor nøgd ein er med livet, tillit, meining og tryggleik (Nes et al., 2021).

Det er ei internasjonal interesse for forskning på skulefråvær. Gershenson et al. (2015) fann at fråvær hjå amerikanske skuleborn har effekt på skulegangen deira. Funna viser ein beskjeden, men tydeleg effekt på akademiske resultat sett i lys av fråværet elevane har hatt. Dei fann òg at udokumentert fråvær er dobbelt så skadeleg for prestasjonane til elevane, som det dokumenterte fråværet. Dei fann ein kausal samanheng mellom skulefråvær og borna si

kognitive og sosiale utvikling (Gershenson et al., 2015). Når elevar fell ut av skulegangen vert det vanskeleg å delta aktivt i samfunnet seinare i livet. Vi skapar taparar, og det vert eit stort økonomisk tap for velferdsstaten. Nes et al. (2021) viser til ein klar samanheng mellom livskvalitet, levealder og helse basert på grad av utdanning.

Reid (2012) har lenge peika på behovet for betre oversyn over skulefråvær og betre analysar av dei dataa ein får tilgang til. Han seier at lokale og nasjonale styresmakter treng strategiske planar for å auke skulenærværet til elevane. Reid (2012) understrekar viktigheita av tidleg intervensjon, og viser her til eiga tidlegare forskning. Han fann at tidleg intervensjon førte til seks gonger høgare sannsyn for at ein lukkast, i samanlikning med dei tilfella der fråværet alt har fått sett seg hos eleven. Ei hovudprioritering i følgje Reid må vere å investere i sårbare born. Han seier at kostnaden vil verte høgare for skattebetalarane på sikt dersom ein ikkje grip inn for å snu utviklinga (Reid, 2012, s. 211ff).

I ein studie knytt til opplæringslova §2-1, fjerde ledd, fritak for opplæringsplikt, presenterer Amundsen og Lerstang (2021) sine funn rundt den praktiske bruken av denne paragrafen i opplæringslova. Utvalet i studien er ti rektorar og fem PP-rådgjeverar som alle hadde erfaring med skulevegringsproblematikk og med fritak for opplæringsplikt. Fleire av informantane i studien rapporterte om at det ikkje alltid er barnet sitt beste-vurdering som ligg til grunn når slike vedtak vert fatta. Motivet er ofte juridisk eller økonomisk, eller kjem som eit ønskje frå føresette. Det er brei semje i utvalet om at paragrafen i lovverket er uklar, og at eit slikt vedtak vil ha store konsekvensar for det aktuelle barnet. Utvalet er samd om at det er uheldig at slike vedtak vert fatta på bakgrunn av skjønn, og etterlyser klarare retningsliner og høve til å innhente juridisk ekspertise i slike saker (Amundsen & Lerstang, 2021).

I ny opplæringslov som skal gjelde frå 01.08.2024, er ikkje lovteksten til fritak frå opplæringsplikta endra vesentleg, men det er presisert at den som får fritak for opplæringsplikta ikkje misser retten til den opplæringa ein er friteken for. Ny opplæringslov seier i §10-6 at kommunen og fylkeskommunen skal sørge for at elevar med fråvær frå opplæringa skal følgjast opp (Opplæringslova, 2023). Dette er ei presisering i forhold til tidlegare lovtekst. Dette ansvaret ligg til rektor.

Havik og Ingul (2021) har fokus på kva faktorar som påverkar skulefråvær hos elevar. Dei er bidragsytarar til antologien "School Attendance Problems. A Research Update and Where to Go" (Landell, 2021). Havik og Ingul (2021) fann i sin studie indikatorar på ulike former for

skulefråvær, der dei skil mellom “School Refusal” og “Truancy”. Innanfor “School Refusal” peikar Havik og Ingul (2021) mellom anna på emosjonelle plager som gir seg uttrykk i lidingar som angst og depresjon, men òg som somatiske plager som hovudverk og magesmerter. Innanfor “Truancy” nemner Havik og Ingul (2021) faktorar som mellom andre dårlege skuleresultat, involvering med kriminelle jamaldringar, rusmisbruk og dårleg oppfølging heimefrå. Dei peikar vidare på behovet for systematisk og tidleg intervensjon i arbeidet med skulefråvær, der ein kan strukturere leiing og intervensjonar som eit samarbeid mellom skulepersonell og tenester utanfor skulen (Havik & Ingul, 2021). Dei fann at enkelte av elevane som møter utfordringar, handterer stresset, meistrar utfordringane og opprettheld sitt skulenærvær. Andre elevar treng derimot støtte for å unngå at deira situasjon utviklar seg til eit alvorleg skulefråværsproblem. Havik og Ingul (2021) understrekar at det vil vere av stor tyding å identifisere kva for elevar som berre treng moderat støtte, og kven som treng meir gjennomgripande hjelp på eit tidleg tidspunkt, og å setje inn tiltak straks. Dei peikar òg på at det kan vere fruktbart å organisere oppfølginga av skulefråvær i skulenærværsteam, samansette av medlemmer med ulik kompetanse og kunnskap om skulefråvær. Vidare viser dei til ein pågåande studie der norske forskarar samarbeider med forskarar frå Tyskland og Nederland rundt skulenærværsteam (Havik & Ingul, 2021).

Havik (2015) arbeidde i si doktorgradsavhandling med mellom anna skulefaktorar i samband med bekymringsfullt skulefråvær. Doktoravhandlinga fekk tittelen “School non-attendance. A study of the role of school factors in school refusal.” Havik (2015) fann indikasjon på at lærar si klasseleiing spelar ei større rolle for elevar på mellomtrinnet og oppover, enn det gjer for dei yngre elevane, i samband med skulefråvær. Ein må alltid sjå fråværet i ein større kontekst, men klasseleiing kan i følge Havik (2015) ha ei tyding for om elevar klarar å møte på skulen eller ikkje.

Havik (2015) viser i avhandlinga si mellom anna til viktigheita av at ein forskar vidare på skuleleiing i samband med skulefråvær, og på korleis skulen skal arbeide med strategiar for førebygging, undersøking og intervensjon i samband med skulefråvær. Behovet for å forske meir på skuleleiing i samband med skulefråvær kom fram i intervjuar med dei føresette. Funna tydar på uro hjå dei føresette både når det gjeld samarbeidet mellom heim og skule, tidleg innsats, ressursar og det generelle kunnskapsnivået i skuleverket når det gjeld elevar som ikkje greier å gå på skulen. Havik foreslår vidare at det vil vere nyttig å forske på skuleintervensjon framover, sidan tidlegare studier har hatt sitt hovudfokus på kognitiv åtferds- og psykodynamisk terapi (Havik, 2015).

I ein svensk studie fann Karlberg et al. (2020) mellom anna at elevar mellom 13 og 16 år rapporterte at skuleklima/skulemiljø hadde påverknad på ugyldig skulefråvær, men at denne samanhengen ikkje vart rapportert like tydeleg frå lærarane si side. Studien fann vidare at det var særskilt viktig med tydeleg kommunikasjon frå lærarane si side når det gjaldt høge forventingar til elevane sine akademiske resultat.

Nielsen og Thastum (2023) har forska på samarbeidet og relasjonane mellom føresette og skulane i arbeidet med bekymringsfullt skulefråvær. Dei fann at foreldre opplever at skulane ikkje tek tilstrekkeleg tak i fråværet til borna deira. Skulane, på si side, rapporterte om utfordringar med intern koordinering, forhandlingar om ansvar og avgrensa ressursar til det systematiske og langsiktige arbeidet med tiltak i skulefråværssaker. Nielsen og Thastum (2023) fann at kunnskapen om, og relasjonen til familien det handla om, spelte ei signifikant rolle i skulen sitt arbeid med skulefråvær. Dette hadde konsekvens for kortid i fråværet skulen greip inn. Dei fann òg at det varierte om det var lærar eller skuleleiar som kontakta heimen, utfrå situasjonen i kvar enkelt sak. Det verka som det var vanskeleg for skulen å ha førehandsbestemte kollektive løysingar, sidan kvar sak vart sett som unik i situasjon og natur (Nielsen & Thastum, 2023). I kvar sak var det forhandlingar i personalet om kven som skulle ta ansvar, utifrå arbeidsbelastning og relasjon til eleven. Det overordna ansvaret var uavklart. Dette kunne lett føre til at prosessen glippa. Det var utfordrande å koordinere arbeidet med å byggje eit lag rundt den aktuelle eleven, sidan det var vanskeleg å finne ei tid der alle inkluderte hadde høve til å møtast samstundes. Denne praksisen førte til lite akkumulativ kunnskap i organisasjonen, og ei «vegen blir til-mens ein går»-tilnærming (Nielsen & Thastum, 2023).

Funna til Nielsen og Thastum (2023) viser eit behov for kollektiv kunnskap i organisasjonen om korleis ein kan handtere skulefråvær og kontekstuell kunnskap om temaet. Dei viser òg at det er krevjande for lærarar å handtere desse sakene samstundes som dei skal løyse dei andre oppgåvene sine, og at samarbeidet med heimen er sentralt for å lukkast i arbeidet (Nielsen & Thastum, 2023).

2.2 Forsking knytt til skuleleiing

Gjennom våre litteratursøk har vi funne lite fagfelleverdert forskning i Norden med direkte fokus på skuleleiing i samband med skulefråvær.

Hausten 2023 vart det levert inn ei masteroppgåve ved skuleleiarutdanninga til UiO, der temaet vert teke opp. Tittelen på oppgåva er «Bekymringsfullt skulefråvær», med undertittel «Hvordan møter skolen utfordringer knyttet til bekymringsfullt skulefråvær?» Studien ser på omgrep som distribuert leiing og bekymringsfullt skulefråvær. Den rettar merksemda mot leiarar i skulen i dag, og målet med studien er å utvikle ny kunnskap om korleis leiinga kan imøtekome utfordringane skulen står overfor (Ruud & Steinsvik, 2023).

Skott (2021) har forska på rektor si rolle i etableringa av ei heilskuletilnærming som fremjar god helse hos elevane. Heilskuletilnærming i samanheng med vårt tema vil seie at alle aktørar i skulen, inkludert tilsette, elevar og føresette kjenner eit ansvar. Alle aktørar må spele ei aktiv rolle i arbeidet med å handtere vanskar med skulegangen og det å førebyggje at elevar fell ut av skulen. Denne tilnærminga vil òg krevje eit tett samarbeid mellom skule og støttetjenestene, og samfunnet elles (European Commission, 2020). Skott (2021) fann at skuleleiaren si rolle i arbeidet med å få til ei heilskuletilnærming er av avgjerande tyding. Dette på bakgrunn av den viktige koordinerande rolla ein har som skuleleiar i arbeidet med helsefremjande aktivitetar i skulen. Skott trekkjer fram at skuleleiarar i dag ofte har sett at det er hensiktsmessig å praktisere distribuert leiing. Rektor har eit utvida ansvar for elevane si læring og utdanning. Ansvaret inkluderer elevane si helse, og at elevane får kunnskap om helsa si (Skott, 2021).

Leithwood et al. (2019) viser til nyare forskning som gir evidens på at skuleleiing er avgjerande for kvaliteten på undervisning og læring. Dette vil seie at ein gjennom leiing byggjer organisatoriske forhold som fostrar undervisning av høg kvalitet, og som gir auka læringsutbytte. Dei ser i studien at det er viktig å anerkjenne at elevane sitt utbytte av utdanninga òg er prega av forhold som ligg utanfor skulen, som sosioøkonomiske faktorar, heimesituasjon og forholdet mellom heim og skule (Leithwood et al., 2019).

Når det gjeld korleis ein lukkast i arbeidet med skuleleiing, nemner Leithwood et al. (2019) fire leiarskapsområde: Å setje retning, å byggje relasjonar og å utvikle menneske, å redesigne organisasjonen for å støtte ønskt praksis, og å forbetre lærings- og planarbeidet. Dei viser til at nyare forskning har sett søkjelyset på, og gitt utvida evidens for viktigheita av at leiarar

responderer på og forstår konteksten dei står i. Dei påstår, basert på evidens over tid, at skuleleiing kan ha spesielt positiv påverknad på skule- og elevresultat når den vert distribuert vidt ut i organisasjonen (Leithwood et al., 2019).

Seiser (2019) har sett på pedagogisk utviklingsarbeid hos svenske rektorar. Ho fann at rektorane sitt pedagogiske utviklingsarbeid er situasjonsbasert, og at arbeidet vert skildra som ei leiing som i all hovudsak legg til rette for lærarane si profesjonelle og kollektive læring. Rektorane sitt pedagogiske leiarskap vert definert som indirekte leiing der rektorane fokuserer på at lærarane kan få utvikle seg, og at dette arbeidet er elevsentrert, i tydinga at det er knytt til utvikling og læring hos elevane. I studien til Seiser (2019) prøvde rektorane ut ulike måtar å aktivt leie pedagogisk utvikling på. Resultatet av denne utprøvinga viste at handlingane dei utførte vart signifikante for utviklingsarbeidet dei leia. Gjennom studien såg Seiser (2019) at rektorane, på bakgrunn av sine nyvunne erfaringar, endra både måten dei dreiv pedagogisk leiing på, og at dei gjorde lærarane meir deltakande i den pedagogiske leiinga av skulane. Ho såg at det utvikla seg ei ny forståing av at leiinga av arbeidet vart styrka når det vart eit delt ansvar, og at rektor ikkje lengre vart sett på som den einaste som skulle leie det pedagogiske utviklingsarbeidet. Ho fann at det ikkje er nok å snakke om utvikling og endring, men at arbeidet må resultere i konkrete handlingar i skulen sitt interne arbeid. Rektor si pedagogiske leiing er avhengig av gode relasjonar til andre, og det å kunne handtere komplekse situasjonar og spente relasjonar (Seiser, 2019).

I artikkane som vi har funne, og viser til over, finn vi ikkje forskning som direkte belyser vår problemstilling. Vi ser i liten grad forskning på området som handlar om forholdet mellom leiing og skulenærvær. Sidan skulefråvær er ei samfunnsutfordring, og vi ser lite forskning på feltet, styrka det vårt ønskje om å gjere ein studie knytt til denne tematikken.

3. Teori

Som vi har peika på i kapittelet om tidlegare forskning, så er det dei siste åra gjort ein del internasjonal og nasjonal forskning på området for skulefråvær. Det er likevel behov for meir forskning på området som tek for seg korleis ein jobbar som skuleleiar inn mot denne tematikken.

I dette kapittelet vil vi presentere teori som kan vere med på å belyse funna i vår studie. Vi har delt datamaterialet vårt opp i to hovudkategoriar som handlar om «rektor som kulturell arkitekt» og «rektor sin kontekst». Spenningsrommet mellom desse to har vi kalla «rektor sitt handlingsrom». I det vidare vil vi presentere teori som kan danne eit diskusjonsgrunnlag for å svare på problemstillinga vår.

Dette kapittelet er organisert på følgjande måte:

- 1) Rektor som kulturell arkitekt
- 2) Leiingstradisjonar
- 3) Rektor sin kontekst
- 4) Rektor sitt handlingsrom

3.1 Rektor som kulturell arkitekt

I følge Schein (2004) er ein av dei viktigaste funksjonane rektor har som leiar å vere kulturbygger, eller det Schein kallar «kulturell arkitekt». Rektor har eit stort potensiale til å påverke gjennom sin funksjon. Samstundes må rektor ha med seg at ein som skuleleiar medvite og umedvite, med intensjon og ufrivillig, vil påverke kulturen sitt innhald og si utvikling (Hillestad, 2017). Handlingane til rektor vert ikkje alltid tolka slik intensjonen med handlinga var meint.

For å kunne seie noko om rektor sitt leiarskap må vi sjå på organisasjonen som rektor skal leie i. I kommunal samanheng er rektor mellomleiar med eitt eller fleire ledd opp til kommunedirektøren og til politisk nivå. Kommunedirektøren og politisk nivå er øvste leiarar i kommunen, og dermed skuleeigarar. Ser ein skulen som ei eining, er rektor øvste leiar i denne

organisasjonen. Det er mange interessentar inn i skulen, og det er fleire faktorar som spelar inn for styring av skulen. Paulsen (2019) viser til at det er viktig at ein byggjer relasjon til dei ulike aktørane rundt skulen. Rektor som øvste leiar på skulen skal etablere tillit og skape relasjon til skuleeigar, foreldregrupper, næringsliv, arbeidsliv, andre offentlege institusjonar og organisasjonar. I tillegg har ein dei viktigaste aktørane i skulen, nemleg elevar og tilsette.

Som kulturell arkitekt kan rektor, gjennom si leiing, vere med på å forme kulturen og å auke endringskapasiteten ved skulen. Ved å sjå på kulturen i organisasjonen kan rektor justere sin praksis for å oppnå ønskt endring. Bang (2013, s. 23) definerer *organisasjonskultur* på denne måten: «de sett av felles verdier, normer og virkelighetsoppfatningar som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene.» Nokre gonger kan ein oppleve dissonans mellom dei verdiane som er uttalte i ein organisasjon, og det ein faktisk ser gjennom praksis. Hillestad (2017) skil i dette tilfellet mellom levde og forfekta verdier. Dersom det er stor skilnad mellom levde og forfekta verdier i ein organisasjon, har ein som leiar ei stor utfordring. Gapet mellom levde og forfekta verdier vil gjere til at tilsette, elevar eller andre aktørar som samarbeider med skulen kan oppleve *dobbeltkommunikasjon*. Dobbeltkommunikasjon kan ein oppleve ved at det er manglande samsvar mellom ord og handling frå leiar, leiargruppa kan verke splitta i avgjersler, eller det kan vere manglande samsvar mellom leiar sine forventningar og system (Hillestad, 2017).

Rektor ved ein skule vil alltid vere rollemodell for mange, og spesielt for tilsette og elevar. «Ledere har en spesielt viktig symbolsk funksjon nettopp når det gjelder å influere og tydeliggjøre skillet mellom forfektete og levde verdier.» (Hillestad, 2017, s.261). Gjennom si åtferd vil skuleleiarar tydeleggjere og signalisere kva som er viktig i organisasjonen. Dersom det er dissonans mellom det leiarar seier og gjer, vil det for nokon opplevast som hyklersk. For andre kan ein tenkje at denne åtferda er akseptert og passande, og dermed kan dei tilsette adoptere liknande åtferd. Gjennom sin måte å leie på kan rektor konstruere felles meningsrammer ved å legitimere, rasjonalisere og fortolke situasjonar og hendingar (Hillestad, 2017).

Ved ei tillitsbasert tilnærming til leiing vil ein byggje relasjonar og etablere verdier gjennom autentisk praksis (Louis & Murphy, 2017). Eit nettverk av tillit vert kjenneteikna av gjensidige tillitsrelasjonar mellom elevar og lærarar, mellom lærarar og foreldre, mellom skuleleiarar og lærarar og mellom skuleleiarar og kommuneleiinga. Ved at rektor viser tillit til lærarane, har lærarane tilbake tiltru til rektor sine motiv for sine handlingar (Paulsen, 2019).

I nokre samanhengar kan rektor sin lojalitet verte prøvd ved at ein vert sett i ein interessekonflikt. Rektor er, gjennom si makt og sitt mandat, ein «gatekeeper» for dei han eller ho er leiar for. «En gatekeeper er en aktør som er koblet til en avgrenset gruppe av andre aktører, og der de andre aktørene er underordnet i et myndighetshierarki.» (Paulsen, 2019, s. 20). Det kjem mange ulike initiativ og store mengder informasjon inn til skulen frå eksterne interessentar. Gatekeeperen kan, gjennom sitt formelle mynde, kontrollere kva informasjon som skal vidare ut i organisasjonen.

Hillestad (2017) drøftar skuleleiarane sine symbolfunksjonar med blick på deira roller som kultur- og omdømmebyggjarar. Det er dokumentert at karismatiske eigenskapar hos leiarar ofte har ein tendens til å gå framfor andre relevante leiareigenskapar og kompetansar ved val av toppleiarar (Khurana, 2004). Når ein som leiar er karismatisk, vekker dette tillit hos samarbeidspartnarar og tilsette. Ein kan jobbe med omdømmebygging, og etablere ei forståing av kva organisasjonen står for. Hillestad (2017) uttrykker at det er særleg viktig, og eit stort potensiale i, å samle organisasjonsidentiteten i eitt felles uttrykk som vert kommunisert eksternt. Hillestad (2017) peikar på at det er toppleiarar som har best anledning til å prege organisasjonen fordi desse har mest makt og innflytelse. Dei kan skape felles delte fantasiar som trengjer ned gjennom heile organisasjonen og påverkar organisasjonen sin kultur og måte å tilpasse seg omgjevnadane på. Kets de Vries og Miller (1986) meiner at personlegdomstrekk hos leiarar kan kome til å prege organisasjonen sin kultur. I motsetnad til Schein (2010) som ser på korleis kulturen i organisasjonen ber fram sine egne leiarar, meiner Kets de Vries og Miller (1986) at organisasjonen sin kultur, struktur og strategi vil verte influert av personlegdomen til toppleiaren.

Symbolperspektiv er viktig fordi det handlar om korleis skulen og skulen si verksemd til ei kvar tid vert oppfatta av eksterne aktørar, og særleg av dei som tildeler ressursar (Hillestad, 2017). Kulturperspektivet på leiing belyser korleis leiarar gjennom sine handlingar, påverkar kultur og meiningsdanning, og at deira påverknad kan vere spesielt stor i organisasjonane sine første år eller ved store omveltingar og krisar. For skular kan ein gjerne forstå dette ved at ein skule aktivt utviklar seg og uttrykkjer verdiar. Ein kan rette denne kommunikasjonen mot aktørar som har spesielle interesser inn i skulen som t.d. skuleeigar, foreldre, fagforeiningar, Utdanningsdirektoratet eller Kunnskapsdepartementet. Alle desse er opptekne av om skulen vert drive i tråd med dei forventningar som er retta mot dei.

Fullan (2019) presenterer eit relativt nytt omgrep som han meiner mange leiarar vert tiltrekte av, nemleg «systemiskhet». «Systemiskhet forekommer når individer gjør sitt daglige arbeid, gjør sitt beste for å bidra, samtidig som de innser at de er del av et større hele som de bør bidra til, og lære av.» (Fullan, 2019, s. 70). Dersom skulen er prega av «systemiskhet» vil eit fleirtal av lærarar ha ei kollektiv, framfor ei individuell, tilnærming til arbeidet. Dei er opptekne av *våre* elevar framfor *mine* elevar.

Paulsen (2021) viser til at skular for mange kan opplevast som litt «merkelege organisasjonar». Grunnen til dette er at det er utfordrande å styre skulen si kjerneverksemd gjennom strukturelle verkemiddel som rutinar, prosedyrar, formelle reglar og direktiv (Paulsen, 2021). Vi vil vidare sjå nærare på ulike leiingstradisjonar i skulen.

3.2 Leiingstradisjonar

På mange måtar kan det vere både unaturleg og vanskeleg å skilje mellom kultur og leiing i to ulike kapittel. Likevel ønskjer vi i denne delen av teorien å presentere eit teoretisk perspektiv på nokre av dei formane for leiing som våre informantar har trekt fram under intervju. Eit medvite forhold til leiarskap er heilt sentralt for rektor som kulturell arkitekt. Våre informantar har trekt fram følgjande leiingstradisjonar: distribuert leiing, tillitsbasert leiing, verdibasert leiing, strategisk leiing og elevsentrert leiing. Vi vil i det vidare presentere desse kort i dette kapittelet, og seinare drøfte datamaterialet frå våre informantar i lys av denne teorien.

Distribuert leiing

Ved innføring av Kunnskapsløftet (K06) vart det gjennom tidlege styringsdokument lagt ei forventning om at skuleleiarar vart gjort ansvarlege for elevane sine læringsresultat. I tillegg kom det tydelege føringar for utvikling av skulen og at rektor skulle vere tett på klasseromspraksis (Abrahamsen, 2017). Fleire kommunar omorganiserte skulen frå ein tradisjonell inspektørrolle med hovudansvar for drift, til ein avdelingsleiarmodell der avdelingsleiarane vart formelle mellomleiarar. Rektor skulle i denne samanhengen vere ein strategisk leiar, og leiar av leiarteamet. Kommunane hadde ei forventning om at rektor skulle

utøve læringsorientert leiing. I same stund var det fleire som kommenterte at rektor hadde fått så mange oppgåver, at det var vanskeleg å fylle ein slik omfattande funksjon, og i denne samanheng vart det anbefalt å distribuere leiinga (Abrahamsen, 2017). Rektor er den ansvarlege leiaren i organisasjonen, men det er ei forventning om at rektor skal dele ansvar og leiing med avdelingsleiarane.

Det Abrahamsen (2017) skildrar, er distribuert leiing ved involvering av formelle leiarar og myndiggjering av avdelingsleiarar i eit leiarteam. Paulsen (2021) ser på distribuert leiing i skulen gjennom inkludering og involvering av uformelle leiarar, altså lærarar og koordinatorar. Ved å involvere uformelle leiarar i leiaravgjersler innanfor pedagogikk, læring og skuleutvikling, oppnår ein ei effektiv praksistilnærming. Utfordringa ved ei slik tilnærming kan vere at leiinga vert svært fragmentert og pulverisert (Paulsen, 2021). Distribuering og involvering av lærarane er ikkje ein måte å redusere arbeidsmengde for skuleleiarar, men derimot aukar det krava til å koordinere dei som utøver leiarfunksjonar.

Tillitsbasert leiing og verdibasert leiing

I teorien vi har vist til knytt til «rektor som kulturell arkitekt», fokuserte litteraturen på tillit til leiar, og korleis leiar kan kommunisere og opptre for å skape tillit.

Vi presiserte at dette gjaldt både til tilsette og elevar på skulen, men òg til andre aktørar som har ei interesse inn mot skulen. Vi trekte fram verdien av symbolperspektivet på leiing. Det at rektorar styrer etter eksplisitte verdiar, kan vere med på å styrke tilliten i organisasjonen. Denne delen av tillitsbasert leiing kjem vi ikkje til å repetere her. Det vi vil sjå på vidare er eit perspektiv som Paulsen (2021) tek for seg, nemleg forholdet mellom makt og tillit i tillitsbasert leiing.

Maktperspektivet er viktig fordi rektor gjennom sin funksjon som øvste leiar i skulen, har ei posisjonsmakt. Leiar si anledning til å byggje tillit finn ein innanfor grensene av maktforhold, verdiar og regelstyring (Paulsen, 2021). Det at leiarar er tydelege på grenser for kva som er akseptabelt, og handterer uønskt åtferd på ein rettferdig og konsistent måte, gjer at tilsette føler seg trygge. Det å vere ettergivande eller unnvikande i sitt leiarskap, kan vere med på å svekke tilliten snarare enn å styrke den. Det er vidare avdekkja at eit sterkt moralsk leiarskap i praksis byggjer tillit i skulen som organisasjon (Paulsen, 2021).

Strategisk leiing

I følgje Paulsen (2021) handlar strategisk leiing om å etablere og å halde ein langsiktig kurs, om samarbeid på mange arenaer, gjensidig avhengigheit mellom aktørane som er involverte i ein strategiprosess og deling av kunnskap mellom kommunale og regionale lærings- og innovasjonssystem.

I antologien «*Rektor som leder og sjef*» siterer Sølvi Lillejord (2011) frå Senge sin teori om systemisk tenking i samband med korleis organisasjonar lærer. Senge (1990) er oppteken av korleis aktivitetar i ein organisasjon heng saman, og at eit system må sjåast på som eit sett av relasjonar der heilskapen utgjer meir enn summen av delane. I eit slikt perspektiv fungerer delane uavhengig av kvarandre, men samtidig vil endringar på eitt område ha innverknad på dei andre områda. Sidan system er komplekse, må leiarane vere tett på aktivitetane, ikkje over og/eller utanfor det som skjer. Sosiale system vert drivne av konkurrerande verdiar og synspunkt, og endring av organisasjonen vert dermed ein prosess som handlar om å sjå tradisjonelle handlingsmønster i nytt lys og å endre måten ein tenkjer og handlar på i organisasjonen (Lillejord, 2011).

Elevsentrert leiing

Robinson (2014) har sett på eit omfattande utval forskning knytt til skuleleiing og elevresultat. Ut i frå denne forskinga har ho skrive boka *Elevsentrert skoleledelse*. Robinson har samanfatta ein konklusjon, og skriv at «jo mer ledere fokuserer sitt arbeid og sin læring på kjernevirksomheten, som handler om undervisning og læring, jo større påvirkning vil de ha på elevenes læringsresultater.» (Robinson, 2014, s. 25). Elevsentrert skuleleiing byggjer på fem ulike dimensjonar som vi kort vil nemne her.

Den første dimensjonen handlar om å fastsetje mål og forventningar. Skulen er utsett for mykje påverknad frå ulike aktørar. Det er viktig at ein som skuleleiar har stødige styring mot fastsette mål som er godt forankra (Robinson, 2014). Den andre dimensjonen handlar om strategisk bruk av ressursar. I skulen har ein knappe ressursar i form av tid, pengar, læringsmateriell og undervisningseksperterise. Det er avgjerande at tilsette i skulen ser tydeleg samanheng mellom skulen sine mål, forbruk og reforminitiativ (Robinson, 2014). Den tredje dimensjonen

involverer det å sørge for undervisning av høg kvalitet. Dette handlar både om planlegging, koordinering og evaluering av lærarar og undervisninga dei leverer (Robinson, 2014). Den fjerde dimensjonen tek for seg det å leie lærarane si læring og utvikling. Ein bør oppleve at lærarane har eit kollektivt ansvar for elevane si læring. Som vi viste til tidlegare var dette ein faktor som Fullan (2019) kalla for «systemiskhet». Det handlar om *våre* elevar, og ikkje mine og dine elevar (Robinson, 2014). Den femte og siste dimensjonen gir eit fundament for alle dei andre dimensjonane. Grunnmuren for alt dette er eit velordna og trygt læringsmiljø for tilsette og elevar i skulen. Elevane skal kjenne at lærarane bryr seg om dei og om læringa deira, og lærarane skal kjenne seg respekterte. Skuleleiinga må ha innarbeidde rutinar som sikrar at undervisningstida vert skjerma mot unødige avbrytingar (Robinson, 2014).

Sidan innføringa av Kunnskapsløftet i 2006 har det vore ei endring frå at rektor skulle vere ein effektiv administrator til at ein no skal kunne samarbeide positivt med dei tilsette for å forbetre undervisninga til elevane. Dette krev ei anna organisering og ein annan kompetanse av rektor, enn det som har vore tidlegare. Robinson har sett på dette særtrekket ved leiing i skulen.

Fleire av tilnærmingane til leiing som vi har teke for oss no, ser på kva som er effektiv leiing. Innan skuleleiing er ein no samd om at effektiv leiing har hatt ei dreining frå administrative oppgåver til læringsleiing i skulen. Vi viste tidlegare til Leithwood et al. (2019) si forskning om korleis ein lukkast i arbeidet med skuleleiing. Paulsen (2021) har tilpassa Leithwood et al. (2019) si forskning til norsk kontekst. Paulsen (2021) understrekar at det ikkje er den enkelte praksis i seg sjølv som er utslagsgivande, men det er måten kompetente skuleleiarar tilpassar praksisrepertoara til den konteksten dei opererer i.

3.3 Rektor sin kontekst

Paulsen (2021) viser til kva som ligg i omgrepet kontekst i denne samanhengen. Her nemner han elevane sin sosioøkonomiske bakgrunn, skulen sin historie og kultur, skulen sin teknologiske infrastruktur og politiske krav og forventingar frå lokalsamfunnet.

Robinson (2014) hevdar at skuleleiarar aldri har blitt møtt med større forventningar enn i dag. Leiingar jobbar i system som forventar at skulen skal sørge for at alle elevane lukkast med eit intellektuelt utfordrande pensum, sjølv om ingen utdanningssystem i den vestlege verda har

oppnådd dette, og ein ikkje veit korleis ein når dette målet. Skuleleiarar vert haldne ansvarlege for at skulen beveggar seg mot dette målet. Samstundes med at måla vert stadig meir ambisiøse, ser ein at elevmassen er meir mangfaldig enn tidlegare. Robinson (2014) seier at mange barn ikkje har dei kognitive og språklege ferdigheitene som gjer at dei kan engasjere seg og lukkast med læring. Ho ser at det må skje store endringar i forhold til tidlegare praksis for å lukkast med læring for alle barn (Robinson, 2014).

Som rektor har ein altså eit overordna ansvar for at skulen har høg kvalitet i opplæringa. Utdanningsdirektoratet har i artikkelen «Krav og forventningar til en rektor» (2020) skildra fem ulike hovudområde som til saman utgjer krav og forventingar til ein rektor:

- Elevane sitt læringsmiljø
- Profesjonsfellesskap og samarbeid
- Styring og administrasjon
- Utvikling og endring
- Leiarrolla

Vidare i artikkelen til Utdanningsdirektoratet står det: «Lederansvaret er i prinsippet altomfattende» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1). Som ein forstår, er det eit ganske omfattande arbeid som ligg til grunn for å tilfredsstille alle desse krava og forventingane. Heldigvis står det vidare i artikkelen: «Rektor må sørge for at alt blir ivaretatt, men det må være mange som bidrar til dette.» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1).

Rektor skal forhalde seg til mange ulike styringsdokument, krav og forventingar frå Utdanningsdirektoratet. I tillegg skal rektor rette seg etter eit svært omfattande lovverk. Ein skal følgje hierarkiet i lovar frå Grunnlova, menneskerettane med barnekonvensjonen og ned gjennom mange spesiallover. Her kan ein nemne opplæringslova, barnelova, forvaltingslova, arbeidsmiljølova, offentleglova og alle forskrifter som høyrer til. Læreplanar skal følgjast, både fagplanar og overordna del, slik at elevane både får utdanning og danning. I tillegg har dei fleste skuleeigarar krav og forventningar til prioriterte satsingsområde som skal følgjast opp, til oppfølging av budsjett, omdømmebygging og faglege prestasjonar hos elevane. Rektor skal vera ein trygg og stødig person for både elevar, føresette og tilsette. Å ta omsyn til heile denne konteksten, krev både god leiarskap og evne til å tenkje systemisk. I tillegg må rektor nytte det handlingsrommet ein har som leiar innanfor dei oppgitte rammene.

3.4 Rektor sitt handlingsrom

Som rektor er ein toppleiar på eigen skule, men som representant for skuleeigar kan ein likevel sjåast på som mellomleiar. Stensaker og Haueng (2016) har sett på kva makt og handlingsrom mellomleieren har. Dei definerer her makt som evna til å påverke andre si åtferd gjennom medviten og målretta handling. For å ha påverknad på endringsprosessar, må ein ha makt. I tillegg til å ha makt gjennom sin hierarkiske posisjon, finst det òg andre kjelder til makt. Her nemner dei tilgang til ressursar, kontroll over prosessar og evne til å påverke andre sine meiningar (Stensaker & Haueng, 2016).

Espedal og Kvitastein (2012) har sett på kva tyding handlingsrom har for leing i læring og endring. Dei byggjer på tidlegare forskning frå 1984 til 2012 når dei definerer to typar handlingsrom, *det formelle handlingsrommet* og *det subjektive handlingsrommet*. Det formelle handlingsrommet vert forma og påverka av to organisasjonsmessige forhold. Det første er jobbkrav eller forventningar, det andre er føringar og avgrensingar i form av hierarki, makt, ansvar, spesialisering, ressursar, reglar og normer. Ved mange og detaljerte jobbkrav eller når leiaren opererer i ein rigid organisasjonsstruktur, vil det vere lite handlingsrom eller fridom til å velje i høve til mål eller midlar. Den formelle organisasjonen formar handlingsrommet, men dette vert òg påverka av leiaren sin tankemåte, motivasjon og kompetanse. Forventningar, krav og strukturelle føringar er noko som kan tolkast, og handlingsrom vert dermed noko ein leiar kan oppfatte, definere og forme subjektivt. Ei slik forming er viktig, for det er det subjektivt definerte handlingsrommet som er av tyding for leiaren sine val og handlingar (Espedal & Kvitastein, 2012).

For å forstå den komplekse oppgåva rektor har, er det viktig å sjå på konteksten skulen skal fungere i. Det er mange aktørar som har interesse i skulen, og desse vil på kvar sine måtar meine noko om kva som skal prioriterast i skulen. Ved å sjå på rammene og konteksten til skulen, kan rektor òg sjå kva moglegheiter som ligg i handlingsrommet. I kapittel 6 vil vi sjå funna våre i lys av skildringa over, og nytte dette som diskusjonsgrunnlag for å svare på problemstillinga vår.

4. Metode

Problemstillinga for denne masteroppgåva er formulert slik

Korleis skildrar rektorar sitt handlingsrom i arbeid med elevar sitt skulenærvær?

I denne delen av oppgåva vil vi gjere greie for dei metodiske vala og val av forskingsdesign i oppgåva for å svare på denne problemstillinga. Vi vil først grunngje val av forskingsdesign, før vi vil skildre utarbeiding av intervjuguide. Vidare vil vi presentere utval av informantar, skildre gjennomføring av intervju, samt forklare prosessen rundt dataanalysen. Til sist i kapittelet vil vi diskutere refleksivitet, validitet og reliabilitet knytt til forskinga vår, samt sjå på etiske omsyn i studien.

4.1 Forskingsdesign

Ved val av forskingsdesign er det avgjerande å ta stilling til kva form for informasjonsinnhenting som i størst mogleg grad vil bidra til å forstå fenomenet, eller problemstillinga ein skal studere. I vårt tilfelle ville vi studere korleis rektorar skildrar at dei grip handlingsrommet i arbeidet med skulenærvær hos elevar. Vi ville vite noko om korleis rektorar skildrar sin påverknad i arbeid med elevar sitt skulenærvær.

Slik problemstillinga er formulert, krev den ei kvalitativ tilnærming, då det er rektorar sine skildringar som står i fokus. Ei kvalitativ tilnærming til problemstillinga har som utgangspunkt at verkelegheita er for kompleks til å verte redusert til tal (Jacobsen, 2023). I kvalitativ metode der ein samlar inn ord, vil ein opne for fleire nyansar. Ei hensiktsmessig tilnærming for å belyse problemstillinga vår, vart intervju som metode. Intervju som metode gir anledning til å samle rik og detaljert informasjon om eit tema (Saunders et al., 2023). For oss var det av verdi at ein kan stille oppklarande og utforskande spørsmål gjennom eit intervju med informanten.

Forskningsprosjektet følgjer forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitskap og humaniora (NESH, 2021). Prosjektet er òg meldt til SIKT (vedlegg 1). I forkant av intervju, fekk informantane tilsendt samtykkeskjema (vedlegg 3), som vart signerte. I vedlegg 3 er problemstillinga formulert annleis enn den vi har presentert i teksten her. Undervegs i studien

fann vi det hensiktsmessig å justere problemstillinga, men det var ikkje behov for ei kontramelding til forskingsfeltet. Endringa var av avgrensa karakter, og endra ikkje forskinga si eigenart.

4.2 Intervjuguide

Ved utarbeiding av intervjuguide måtte vi ta aktive val knytt til prosessen vidare. Desse vala var òg viktige for korleis vi ville klare å belyse problemstillinga best mogleg gjennom funna i studien vår. Vi bestemte oss for at vi ville nytte semi-strukturert intervju. Hensikten med eit semi-strukturert intervju er at informanten har anledning til å kome med fyldige skildringar, og forskaren har anledning til å stille oppfølgingsspørsmål. Ein er meir oppteken av å følgje informanten enn å følgje ein veg som er avgjort i forkant (Saunders et al., 2023).

Prosesen for utarbeiding av intervjuguide gjorde at vi fekk jobba oss meir konkret inn i tematikken. Det var eit mål at spørsmåla skulle vere mest mogleg opne slik at informanten sjølv kunne bringe opp viktige element knytt til problemstillinga. Det var viktig for oss å sikre at vi gjennom spørsmåla fekk innblikk i kva informantane ville leggje vekt på, og på denne måten knyte informasjonen opp mot teori.

For å sjå endå nærare på tematikken kunne vi valt andre perspektiv som årsaker til skulefråvær, perspektiv frå føresette, elevar, lærarar, rådgjevarar, miljørettliarar, avdelingsleiingar, helsesjukepleiarar eller andre, men vi har i denne oppgåva valt å sjå på rektor sitt perspektiv.

På eit tidspunkt i utarbeidinga av intervjuguiden, endra vår forståing av skulefråværs-tematikken seg. Vi fekk ny innsikt som gjorde at vi forstod «bekymringsfullt fråvær» på ein annan måte enn tidlegare. I starten av arbeidet snakka vi om bekymringsfullt fråvær som høgt skulefråvær, men vi fekk innsikt i at bekymringsfullt fråvær like godt kan handle om systematisk eller usystematisk fråvær der sjølvne årsaka gjer grunn til bekymring. Dette fekk òg konsekvensar for spørsmåla i intervjuguiden. Gjennom heile prosessen har det vore viktig for oss å sjå tematikken i eit skuleleiarperspektiv, og vi har konkretisert dette ned til rektor si skildring av si leiing.

I tolkinga av resultatata var det viktig å ta omsyn til at informasjonen som kom fram i intervjuja gjaldt akkurat denne rektoren si skildring i den konkrete konteksten rektoren stod i. Informasjonen var subjektivt framstilt. Svara frå informantane kan kanskje gje nokre indikasjonar på kva rektorane opplever som utfordrande i desse sakene, og kva som skal til for å lukkast i arbeidet med skulenærvær hos elevar.

4.3 Informantar

Som eit utgangspunkt ville vi intervjuje rektorar på skular som lukkast i arbeidet med skulefråværsaker. Vi fann tidleg ut at det ville vere utfordrande å skaffe denne informasjonen i forkant av utveljing, fordi ein ikkje har eit offentleg register på desse sakene. Mange andre område innan skule ville vi kunne finne svar på gjennom «Grunnskolen informasjonssystem» (GSI), men informasjon om skulefråvær er ikkje eit område som vert rapportert om i GSI. På bakgrunn av dette har vi sett vekk i frå omfanget av saker ved skulane, og rektorane som er informantar har i så måte svært ulike kontekstar dei leiar arbeidet ut i frå.

Vidare var det viktig for oss at informantane hadde vore i stillinga som rektor i nokre år. Grunnen til dette var at vi meiner det er ein viktig faktor for at rektor skal kunne kjenne til systematikken i arbeidet vi har undersøkt. For at ein rektor skal kunne svare på korleis dei jobbar med utarbeiding av rutinar og planar, er det hensiktsmessig at personen har vore rektor ved skulen i meir enn to år.

I utvalet var det eit mål at rektorane skulle representere heile grunnskulen, både barneskule og ungdomsskule, difor var òg kombinerte skular aktuelle. Eit siste moment vi ville ta omsyn til, var at vi ville unngå informantar frå eigen kommune. I utvalet har vi ikkje tatt omsyn til alder, utdanning eller erfaring, men at rektor må ha jobba nokre år ved den skulen personen er rektor på no.

I første runde tok vi direkte kontakt på e-post med ni rektorar som var aktuelle på bakgrunn av studien sitt tema og omfang. For å få gjennomført studien var vi avhengige av informantar som hadde arbeidsstaden sin relativt nære i geografisk avstand til oss. Dette fordi vi i hovudsak ønskte fysiske intervju. Det var fire rektorar som svarte positivt til å delta i studien. Vi tok

vidare kontakt med fire andre rektorar. Tre av desse deltok, og vi gjennomførte dermed sju intervju.

Som utgangspunkt tenkte vi å gjennomføre mellom seks og ti intervju. I dei tre første intervju fekk vi til ein god gjennomgang av intervjuguiden, og vi var nøgde med informasjonen vi fekk fram i intervju. Denne informasjonen var med på å belyse problemstillinga. I intervju nummer fire og fem kom noko av den same informasjonen fram, men det kom i tillegg fram mykje informasjon som vi ikkje hadde fått i dei tre første intervju. Vi bestemte oss difor for at vi burde gjennomføre ytterlegare to intervju. I dei to siste intervju opplevde vi at informasjonen som kom fram var repeterande, og at vi kunne hente ut same data frå dei tidlegare intervju. Vi landa totalt på sju informantar, og på dei to siste intervju hadde vi nådd mettingspunktet for informasjon. I internasjonal metodelitteratur vert dette kalla "saturation", influert av Glaser og Strauss (1967) og vidareutvikla blant anna gjennom studiar av Hennink, Kaiser og Marconi (2016).

I tabellen under har vi laga ei oversikt over informantane våre. Desse er strukturerte etter skuleslag. Det er ingen samanheng mellom rekkefølga intervju vart gjennomførte i, og nummeret rektor har fått i denne oversikta. I kapittel 5 Presentasjon av funn, vil vi referere til informasjonen i tabell 1.

Tabell 1 Oversikt over informantar strukturert etter skuleslag

Informant	Skuleslag	Skulestorleik
Rektor 1	Kombinert barne- og ungdomsskule	300-500 elevar
Rektor 2	Kombinert barne- og ungdomsskule	Over 500 elevar
Rektor 3	Ungdomsskule	300-500 elevar
Rektor 4	Ungdomsskule	Over 500 elevar
Rektor 5	Ungdomsskule	300-500 elevar
Rektor 6	Barneskule	300-500 elevar
Rektor 7	Barneskule	Under 300 elevar

4.4 Intervju

I forkant av oppstart med intervju, valte vi å gjennomføre to test-intervju med rektor-kolleger i vår kommune. Målet med test-intervjua var i hovudsak å teste ut om spørsmåla vi hadde formulert gav svar på det vi ønskte. Test-intervjua gav oss i tillegg informasjon om tidsbruk, og vi fekk anledning til å samkøyre oss og å teste det tekniske utstyret.

Seks av sju intervju vart gjennomførte ved fysisk oppmøte på skulen til informanten. Eitt intervju vart gjennomført via Microsoft Teams. Det var eit ønskje frå oss om at intervjua skulle vere ansikt-til-ansikt ved fysisk oppmøte. Saunders et al. (2023) fremjar at det å ha intervju ansikt-til-ansikt gjer at ein i større grad kan fange opp visuelle hint eller signal, i tillegg til paralingvistiske signal. Ein får òg betre anledning til å byggje ein relasjon som gjer at informanten i større grad vil dele informasjon med forskaren. Både av praktiske grunnar og for å gjere informanten meir komfortabel, ønskte vi at intervjuet vart gjennomført på arbeidsplassen til informanten, og ikkje på ein ukjent arena.

Vi prioriterte at vi begge to var til stades på alle dei sju intervjua. Ein av grunnane til at vi ville vere to i intervjusituasjonen var fordi vi vurderte det som verdifullt for det vidare arbeidet at begge hadde same kjennskap til informantane. I tillegg til dette hadde begge anledning til å påverke oppfølgingsspørsmål og å danne seg eit inntrykk av paralingvistiske signal. I forkant hadde vi fordelt spørsmåla mellom oss, samtidig som vi hadde avklart at det var uproblematisk for den andre å bryte inn med oppfølgingsspørsmål dersom ein såg behov for det. Det at vi begge var deltakande i intervjusituasjonen, førte til god flyt i samtalen med informanten. Det var klart meir ressurskrevjande at begge to deltok på alle dei sju intervjua, men det var likevel ei god prioritering av tid.

I nokre tilfelle kan det for informanten vere overveldande at det kjem to personar, noko som fører til eit asymmetrisk maktforhold mellom forskaren og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2022). Ein konsekvens av det asymmetriske maktforholdet i intervjusituasjonen, kan vere at informanten brukar motkontroll som reaksjon på intervjuaren sin dominans. Motkontroll kjem gjerne til uttrykk gjennom at informanten held tilbake informasjon eller snakkar utanom temaet (Kvale & Brinkmann, 2022). Det er ikkje eit mål at makta skal verte eliminert frå intervjuet, men at vi som forskarar er medvitne om dei implikasjonar som dette asymmetriske maktforholdet kan føre med seg, og at dette kan få konsekvens for validiteten av studien.

Ved gjennomføring av intervju våre var vi medvitne til det asymmetriske maktforholdet som oppstår. Både i kraft av dei rollene vi har i intervjuet, men òg det faktum at vi som forskarar var to personar som intervju ein informant. Vår oppleving var at det ikkje var nokon form for motkontroll i intervju, og at informantane var avslappa og rolege. Det å vere to som intervju opplevde vi som positivt i form av at det førte til meir variasjon i samtalen, litt lågare skuldrar og ein annan dynamikk i samtalen enn om det hadde vore eit intervju under fire auge. Alle informantane delte villig av sine erfaringar, og det verka for oss som at tematikken var noko dei var opptekne av.

4.5 Transkribering og dataanalyse

I analysen skil ein mellom induktiv og deduktiv tilnærming. I studien vår har vi hatt ei induktiv tilnærming i analysearbeidet. I motsetnad til ein deduktiv metode der studien er drive av teori, er den induktive tilnærminga drive av data (Saunders et al., 2023). Analyse av fenomenet vi har undersøkt, har danna grunnlag for val av teori og for utarbeiding av kategoriar i analysen vår.

Sjølv om den induktive metoden tar utgangspunkt i at ein skal stille med eit ope sinn, vert det presisert av Braun og Clarke (2022) at ein forskar alltid vil ha posisjonert seg i eit teoretisk landskap, og i så måte aldri er heilt «rein». I vårt tilfelle er denne problemstillinga høgst aktuell med bakgrunn i at vi begge to jobbar innan feltet vi forskar på. Vi har begge i forkant hatt ein tanke om kva vi ønskjer å undersøkje fordi tematikken er noko som opptek oss i arbeidet vårt. Det at vi jobbar i feltet har konsekvens for måten vi stiller spørsmål, samt måten vi tolkar forskingsfunna. Det er ikkje mogleg for oss, med vår kunnskap, erfaring og utdanning, å vere heilt objektive i vår tolking av funn i studien.

Heilt frå oppstart av datainnsamlinga vil ein som forskar gå i gang med dataanalyse i kvalitative studium. Ein kan ikkje skilje ut dataanalysen som ein bestemt fase i studien (Grønmo, 2023). I vårt tilfelle vart datainnsamlinga gjort over ein periode på to veker ved sju ulike skular. Undervegs i datainnsamlinga oppstod det straks refleksjonar. I den grad vi kan definere eit startpunkt for analysearbeidet, vil analysen ha starta i løpet av det første intervjuet vi gjennomførte. Både Kvale og Brinkmann (2022) og Grønmo (2023) problematiserer

forskarar si tilnærming til analysearbeidet. På kvar sin måte peikar dei på at ein vil finne mange formar for intervjuanalyse og kvalitativ analyse, men at kvar av dei ulike analyseteknikkane, metodane og framgangsmåtane i kvalitative analyser treng å verte vurderte opp mot den aktuelle studien. Kva tilnærming ein skal ha til analysearbeidet vil avhenge både av problemstilling, undersøkingsopplegg og kontekst for studien (Grønmo, 2023).

I analysearbeidet vårt har vi teke utgangspunkt i Braun og Clarke (2022) sin tematiske analyse som er inndelt i seks fasar. Denne tilnærminga gir stor fleksibilitet, og vil byggje opp under den induktive tilnærminga vi har til studien. Braun og Clarke (2006) skil mellom ei semantisk eller latent forståing av det informanten skildrar. I vårt tilfelle har vi ei semantisk tilnærming der vi søker å analysere det som informanten faktisk har sagt, og ikkje ei latent forståing der ein i stor grad tolkar kva informanten seier «mellom linjene». Samtidig når ein forskar på eige fagfelt vil ein alltid sjå funna gjennom eiga teoretisk forståing, og informantane vil kanskje òg anta at enkelte opplysningar er implisitte.

Som skildra over har vårt analysearbeid utvikla seg over tid, og vår forståing av tematikken har endra seg undervegs i prosessen. Det at funna har vorte analyserte over tid har ført til at vi har sett datamaterialet på nye måtar i dei ulike fasane. I tillegg har vi manøvrert fram og tilbake mellom dei ulike fasane vi no skal presentere.

I første fase er målet å gjere seg godt kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2022). Gjennom arbeidet med transkribering, og ved å lytte til lydopptaka fleire gonger, vart vi godt kjende med datamaterialet. I denne fasen opplevde vi òg at det var ein stor fordel at vi begge hadde delteke på alle intervju. Transkriberingsprosessen var med på å sikre at vi fekk ut alle relevante opplysningar frå intervju. Under transkriberinga jobba vi parallelt med tankar om kodingsarbeidet.

Intervjua vart transkriberte direkte inn i Word på PC, og vi tok i tillegg opptak på telefon. Det oppstod ingen tekniske utfordringar i løpet av dei sju intervju. For å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål, noterte vi begge undervegs i intervjuet.

Som vist i tabell 1 vart det gjennomført intervju med sju rektorar, og desse har vi nummerert ved transkribering av intervju. Vi fordelte intervju mellom oss, og transkriberte desse individuelt. I denne prosessen fekk vi anledning til å bli betre kjende med datamaterialet som no var tilgjengeleg. Det var viktig for oss å snakkast undervegs i prosessen slik at vi begge skulle kjenne godt til innhaldet i alle dei sju intervju.

Andre fase handla om å gå systematisk igjennom funna for å best mogleg kunne belyse problemstillinga med relevante kodar (Braun & Clarke, 2022). Vi starta med å ta for oss dei intervjua vi hadde transkribert, og kode desse kvar for oss. Vi kom med forslag til ulike kodar, men vi såg fort at desse var svært ulike etter det individuelle arbeidet.

Vidare sette vi oss saman og koda eitt av intervju i lag. Dette førte til at vi fekk ei felles forståing for korleis den andre tenkte og kva vi skulle leggje vekt på i kodinga. I tillegg fekk vi identifisert dei mest relevante kodane i lag i denne runden. Vi brukte eit Word-dokument for å systematisere kodingsarbeidet, og dette vart grunnlag for det vidare kodingsarbeidet som vi skulle gjere individuelt. I neste runde fordelte vi dei resterande intervju mellom oss, og koda desse ut i frå tilsvarande systematikk som det første. Det var òg anledning til å føye til nye kodar dersom dette var hensiktsmessig.

Ved å kode alle intervjua oppdaga vi at nokre av kodane fekk større relevans for problemstillinga. Vi fann òg skilnad mellom skulane når det gjaldt mengde sitat knytt til dei ulike kodene. Etter denne prosessen såg vi at det var naudsynt å spissformulere kodane i større grad slik at dei var til hjelp for å belyse problemstillinga. Det var òg viktig for oss å sjå alle intervju opp mot kvarandre slik at vi fekk eit heilskapleg bilete av funna på tvers av skular. Dette gjorde vi gjennom å meiningsfortette informasjonen i intervju.

Tabell 2 Døme på meiningsfortetting

Sitat	Meiningsfortetting
«Så burde de hatt sosialt eller «livet på timeplanen», eller kalt det livsmestring, eller. ...Ja, livsmestring er vel egentlig et veldig godt ord, som dekker det jeg snakker om. Men jeg tror at. Og jeg tror ingen er imot det i norsk skole, i hvert fall, at vi skal drive med det, at det er vårt samfunnsoppdrag, men at det gjennomføres med lik tyngde overalt. Det er jeg veldig i tvil om.»	Det er vårt samfunnsoppdrag å sikre at livsmestring er tema i alle norske skular.
«Og jeg tror at vi i skoleledelse må selvfølgelig gjøre det vi kan med det konkrete problemene, men jeg tror ikke problemet er prisgitt hva den enkelte skolen gjør. Jeg tror problemet er mye større enn det. Det handler mer om en samfunnsutvikling og hvor vi kanskje ikke lenger gjør barn så robuste som vi burde gjøre, men det kan handle like mye om samfunnet generelt og foreldrerollen som skolen. Så jeg tror ikke at vi kan løse problematikken lokalt på den enkelte skole. Men vi må jo selvfølgelig likevel forholde oss til det.»	Problemet er større enn den enkelte skulen. Barn er ikkje lenger så robuste. Det er ei samfunnsutvikling og endring av foreldrerollen som ikkje kan løysast på den enkelte skulen.
«Min opplevelse er at vi er ganske normale, altså rett og slett. Vi er en normal skole på alle måter. Vi rekrutterer fra alle miljøer og alle sosiale lag, og er jo en drabantyskole. Vi speiler jo samfunnet, enkelt og greit.»	Vi er normale, og speglar samfunnet.
«Så ser vi jo, holdt på å si, en tendens, hvis jeg kan bruke et sånt begrep, om at en del foreldre vil at «dette må skolen bare fikse». Det er dere som.. «dere må få barnet mitt på skolen. Jeg får ikke det til. Jeg sier at han skal gå på skolen, men får det ikke til, på en måte.» Og da sier vi jo gjerne det at «ja, men det er din jobb å få barnet ditt på skolen. Vi kan hjelpe vi, og da kommer vi inn på det at: vi kan avtale å møtes der, eller kan du følge barnet der, eller? Og så møtes vi og sånn.» Men vi er nok ganske tydelig på forventningene til foreldrene og, sant.»	Foreldra vert makteslause, og meiner at skulen må få barnet på skulen. Vi seier at det er foreldra sin jobb, men at skulen kan hjelpe til, og gjera avtaler om å møte eleven på vegen. Vi er nokså tydelege på forventningane til foreldra.

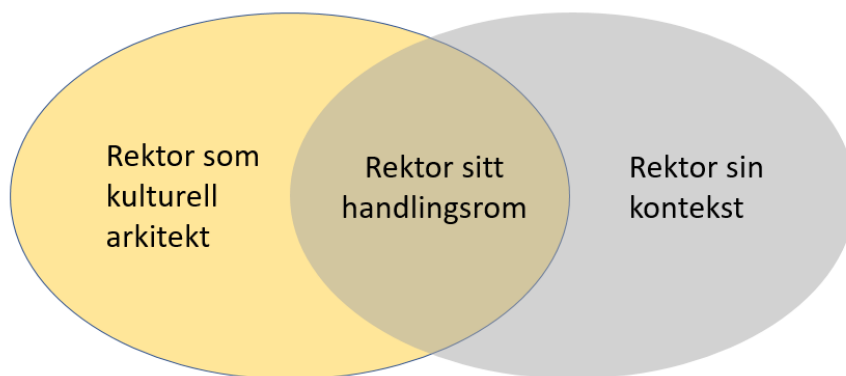
Fase tre til fem handlar om å utvikle og formulere tema. Hensikten med fase tre er å finne felles meining mellom kodar og å danne tema (Braun & Clarke, 2022). Vi jobba saman om dette, og brukte kodane vi hadde etablert til å danne felles kategoriar for likelydande kodar. I fase fire er målet at ein skal sjå på temaa og revurdere eller vidareutvikle desse (Braun & Clarke, 2022). I denne prosessen vart fleire av kodane slått saman, og nokre vart omformulerte. Vi hadde heile tida fokus på at dei kodane og temaa vi landa på, skulle bidra til å belyse problemstillinga. Dette fokuset førte òg til at nokre kodar vart endra eller tekne heilt bort. Vi jobba med å finne heilskap i temaa slik at vi kunne sjå på samanheng mellom dei ulike intervjua. I fase fem skal ein finne essensen og spisse temaa slik at ein kan definere, vidareutvikle og avgjere kva data kvart område skal omfatte (Braun & Clarke, 2022). Dette vart ein viktig fase i analysen og for vår forståing av datamaterialet. Vi sat i lag når vi skulle arbeide med temaa, og vi sorterte desse på ulikt vis i fleire rundar. Temaa vi landa på fekk meir presise namn enn dei vi opphaveleg starta ut med.

Tabell 3 Døme på kategorisering

Fase 1 Tekstelement	Fase 2 Kode	Fase 3 Undertema	Fase 4 Foreløpig hovudtema	Fase 5 hovudtema
«Så burde de hatt sosialt eller «livet på timeplanen», eller kalt det livsmestring, eller..Ja, livsmestring er vel egentlig et veldig godt ord, som dekker det jeg snakker om. Men jeg tror at. Og jeg tror ingen er imot det i norsk skole, i hvert fall, at vi skal drive med det, at det er vårt samfunnsoppdrag, men at det gjennomføres med lik tyngde overalt. Det er jeg veldig i tvil om.»	<ul style="list-style-type: none"> • Samfunnsoppdraget • Livsmestring • Likeverdig tilbod 	Meistre eige liv, og på sikt bidra til samfunnet	Skulen skal støtte barnet si livsmestring i dag og for framtida	Rektor sin kontekst
«Min opplevelse er at vi er ganske normale, altså rett og slett. Vi er en normal skole på alle måter. Vi rekrutterer fra alle miljøer og alle sosiale lag, og er jo en drabantyskole. Vi speiler jo samfunnet, enkelt og greit.»	<ul style="list-style-type: none"> • Sosioøkonomiske forhold • Skulen speglar samfunnet 	Skulen speglar alle lag av samfunnet		
«Og jeg tror at vi i skoleledelse må selvfølgelig gjøre det vi kan med det konkrete problemene, men jeg tror ikke problemet er prisgitt hva den enkelte skolen gjør. Jeg tror problemet er mye større enn det. Det handler mer om en samfunnsutvikling og hvor vi kanskje ikke lenger gjør barn så robuste som vi burde gjøre, men det kan handle like mye om samfunnet generelt og foreldrerollen som skolen. Så jeg tror ikke at vi kan løse problematikken lokalt på den enkelte skole. Men vi må jo selvfølgelig likevel forholde oss til det.»	<ul style="list-style-type: none"> • Samfunnsutvikling • Robuste barn • Foreldrerolla 	Samfunnsutviklinga legg føringar for konteksten skulen jobbar i	Samfunnsutviklinga påverkar foreldrerolla	
«Så ser vi jo, holdt på å si, en tendens, hvis jeg kan bruke et sånt begrep, om at en del foreldre vil at «dette må skolen bare fikse». Det er dere som.. «dere må få barnet mitt på skolen. Jeg får ikke det til. Jeg sier at han skal gå på skolen, men får det ikke til, på en måte.» Og da sier vi jo gjerne det at «ja, men det er din jobb å få barnet ditt på skolen. Vi kan hjelpe vi, og da kommer vi inn på det at: vi kan avtale å møtes der, eller kan du følge barnet der, eller? Og så møtes vi og sånn..». Men vi er nok ganske tydelig på forventningene til foreldrene og, sant.»	<ul style="list-style-type: none"> • Samfunnsutvikling • Foreldrerolla • Tilrettelegging • Krav og forventning til foreldre 	Foreldre kjenner at dei er makteslause, og ønskjer at skulen skal løyse utfordringa		

Siste fase av analysen handlar om å skrive ut analysen og å produsere rapporten (Braun & Clarke, 2022). Ved å analysere datamaterialet fekk vi god innsikt i kompleksiteten i rektor sine skildringar. I presentasjon av funn var det viktig for oss med ei holistisk tilnærming slik at vi kunne sjå samanhengar på tvers av skulane. Det var samstundes sentralt å få fram essensielle sitat frå dei enkelte rektorane, då fleire av desse hadde gode skildringar av tematikken vi undersøkte. Den teorien og tidlegare forskinga som er presentert i oppgåva har som mål å byggje opp under, og å belyse problemstillinga vår.

Vi enda opp med å dele datamaterialet i to hovudtema «Rektor som kulturell arkitekt» og «Rektor sin kontekst». For å forstå korleis rektor arbeider i spennet mellom desse to, utvikla vi ein modell. På den eine sida har rektor konteksten med dei krav, forventningar og rammer som rektor i liten grad rår over. På den andre sida handlar det om at rektor skal utvikle praksis og leie organisasjonen til det beste for elevane. I modellen har vi skildra syntesen mellom desse to som «Rektor sitt handlingsrom». Handlingsrommet viser til rektor sine handlingar innanfor dei rammene som organisasjonen og samfunnet elles stiller til rektor. Rektor sitt handlingsrom i arbeid med skulenærver har vi skildra i figur 2 under.



Figur 2 Rektor sitt handlingsrom

4.6 Refleksivitet, validitet og reliabilitet

Når ein undersøker eit område må ein gjere ei vurdering av kvaliteten på forskinga i lys av om konklusjonane er gyldige og til å stole på. Refleksivitet seier noko om forholdet mellom forskar og forskarfeltet. Palaganas et al. (2017) peiker på at det er først når ein forskar anerkjenner at forskinga vert påverka av det ein har med seg inn i forskingsfeltet, at refleksivitet i forskinga utgjer ein del av forskingsresultata. Saunders et al. (2023, s. 831) definerer refleksivitet slik: «Self-examination, evaluation and interpretation of your attitudes and beliefs, reactions to data and findings, and interactions with those who take part in the research and acknowledgement of the way these affect both the processes and outcomes of the research.».

I kvalitativ forskning vil ein alltid ha med seg kunnskap, haldningar og erfaringar inn i analysen av datamaterialet. Dette fører med seg at ein forskar aldri vil klare å vere totalt objektiv i si tilnærming. For oss som forskar på eit fenomen vi til dagleg jobbar med, vil ein i særleg grad verte påverka av «brillene» ein ser fenomenet igjennom. Samstundes ville vi hatt avgrensa anledning til å formulere eit slikt forskingsprosjekt dersom vi ikkje hadde hatt den nærleiken til forskingsfeltet som vi har. Vi måtte vere svært medvitne i prosessen, og vere klare på at vi skulle sjå etter alle typar funn, og ikkje berre dei som stadfesta dei tankane vi hadde om tematikken frå eiga erfaring. Det at vi undersøkte utanfor eigen kommune, var med på å bidra til at vi kunne vere meir opne og undrande i vår tilnærming. Som Saunders et al. (2023) peiker

på, må ein som forskar vere medviten på eigne haldningar og overtydingar, og anerkjenne at desse påverkar interaksjonen med informantar, så vel som prosessen og resultata av forskinga. Det å kunne ha eit metaperspektiv knytt til si eiga rolle som forskar inn mot forskingsfeltet, vil vere avgjerande for om forskinga vert sett på som gyldig og påliteleg. Refleksivitet i forskinga vil bidra til å gjere forskingsprosessen meir open og transparent (Palaganas, et al., 2017).

Ved å vurdere *validitet* av forskinga, seier ein noko om funna er gyldige, *reliabilitet* fortel oss om funna er pålitelege (Jacobsen, 2023). For å gjere studien så gyldig som mogleg har vi gjennom metoddelen forklart alle dei ulike prosessane i arbeidet vårt. Vi har teke lesaren med inn i refleksjonar og vurderingar vi har gjort undervegs i studien. Kvale og Brinkmann (2022) peiker på at valideringsarbeidet ikkje er knytt til kvalitetskontroll ved slutfasen av ein studie, men at det skal vere ein kontinuerleg prosess frå start til slutt. Ved å ta lesaren med gjennom desse refleksjonane, vil det auke lesarvaliditet.

Innan kvalitativ forskning er det moment som kan truge validiteten og reliabiliteten til forskinga. Den kvalitative forskinga vil alltid verte påverka av bakgrunnen til forskaren. Både forskaren sine sosiale og samfunnsmessige erfaringar vil vere med på å påverke oppfatning og forståing av dei forholda som vert studerte (Grønmo, 2023). Ein tek med andre ord med seg erfaringar inn i feltet ein skal forske på, og dette vil til ei kvar tid påverke dei vurderingane ein gjer i forskinga. Det at ein som forskar er medviten til denne problematikken, kan vere avgjerande for kvaliteten på forskinga.

Informantane vil òg kunne verte prega av situasjonen, slik at det er ein fare for at svara ikkje er representative for praksis, men ei skildring av ein ønskt eller ideell situasjon. Vi som forskarar kan påverke informantane slik at dei har ei annleis åtferd enn dei har elles. Grønmo (2023) skriv at *reaktivitet* er når dei som vert studerte reagerer på at dei vert studerte, og at kunnskapen dermed vert påverka av situasjonen. I ein kvalitativ studie vil ein vanskeleg kunne unngå dette metodiske problemet. Det vert viktig at ein tek omsyn til relasjonen mellom intervjuaren og informanten i alle deler av prosessen. I sjølve intervjusituasjonen vart det sentralt for oss å ikkje gå inn i diskusjon med informantane, men å la dei styre retninga på svara sine sjølve, og eventuelt følgja opp med eit spørsmål dersom vi ville djupare inn i noko av det dei sa. I analysearbeidet var det sentralt å ha fokus på heilskapen i funna, og å leite etter svar på det vi ikkje enno visste at vi lurte på. I presentasjonen av funn måtte vi vere medvitne til at funna som vart presenterte var allsidige. Vi skulle ikkje presentere einsidige funn ut frå

det som passa med dei erfaringane vi sat med sjølve. Heller ikkje det som passa best i forhold til korleis vi sjølve såg på bruk av ulike leiargrep, eller korleis vi tolka handlingsrommet ein har som rektor.

For å vurdere kvaliteten på datamaterialet som er henta inn, er det naudsynt å sjå på formålet med innhenting av data, og kva desse dataa vert brukte til (Grønmo, 2023). I lys av kontekst for denne oppgåva er formålet at datamaterialet skal gje svar på problemstillinga som er presentert i oppgåva. I vårt tilfelle legg vi stor vekt på rektor si *skildring*, og i så måte vil dei dataa vi hentar inn kunne svare ut denne problemstillinga. Når ein vurderer om datamaterialet er gyldig for problemstillinga i oppgåva, snakkar ein om validitet i forskinga (Grønmo, 2023). Det er viktig i vurderinga av validitet, at ein tek omsyn til at vårt utval av informantar er snevert, og at studien ikkje har eit omfang som gjer at ein kan trekke store slutningar. Formålet med å setje lys på tematikken, er å få betre innsikt i korleis leiing kan påverke elevar sitt skulenærvær. Vi ønskte meir kunnskap om korleis rektorar skildrar sitt handlingsrom i arbeid med skulenærvær. Vidare ville vi vise retning for mogleg vidare forskning på området.

4.7 Ethiske problemstillingar

Som forskarar vil ein kome opp i etiske dilemma i fleire av prosessane knytt til forskinga. Kvale og Brinkmann (2022) skildrar etiske problemstillingar i sju stadium i forskinga.

I tematisering (1) av studiet skal ein ta omsyn til at ein skal forbetre den menneskelege situasjonen i tillegg til omsynet til vitskapen. I vårt tilfelle har vi ei personleg interesse i tematikken vi studerer. Som vi har vist tidlegare i oppgåva er vår oppleving som skuleleiarar at skulefråvær er eit aukande problem. Vi opplever at vi i liten grad har verktøy eller ressursar nok til å snu dette i skulen. I lys av dette ser vi vår forskning som eit bidrag til å belyse utfordringane som fleire skuleleiarar kjenner på.

I innleiinga til intervjuar var det fleire av informantane som kommenterte at dei var interesserte i tematikken, og at dei deltok fordi dei ville bidra til forskning på området. Dei ville gjerne ha innsyn i resultata av studien i etterkant. Fleire av informantane kommenterte at dei meiner dette er ein aukande problematikk og at dei opplever at det er behov for meir forskning på dette fenomenet.

Gjennom planlegging (2) har informantane fått god informasjon om studien, og dei har samtykka til å delta. Vi har planlagt for konfidensialitet. Både gjennom intervjusituasjonen (3) og transkribering (4) må ein ta omsyn til konfidensialitet. Intervjusituasjonen kan føre til stress hos informantene, og ein skal vere lojal i skriftleg transkripsjon av munnlege utsegn i etterkant av intervjuet. Ved at vi prioriterte å delta i intervjusituasjonen begge to, hadde vi god anledning til å tolke og analysere (5) dei munnlege utsegnene som kom fram i intervjuet. Begge si forståing av utsegna vart bakgrunn for tolking og analyse av utsegnene. Ein må ta stilling til om intervjupersonane skal vere med på å avgjere korleis utsegnene skal tolkast. I vårt tilfelle har vi ikkje tenkt at det er naudsynt med ein systematisk gjennomgang av intervjuet i lag med informantane. Alle vi intervjuet har fått anledning til å kome med presiseringar eller utfyllande kommentarar i etterkant av intervjuet.

Når det gjeldt verifisering (6) er det viktig at undersøkingane ein gjer er så korrekte som mogleg og at informasjonen kan etterprøvast. Etikken i dette vil ha konsekvens for kva type spørsmål ein kan stille informantane. Ved rapportering (7) av funn må ein sikre informantane sin konfidensialitet, og ta stilling til kva konsekvens offentliggjerjing av rapporten vil ha for informantane. Informantane i vår studie er kjende med formålet med studien, og konfidensialitet er teke omsyn til. Ved skildring av skulane har vi avrunda i stor grad på tal elevar, slik at dette ikkje skal vere identifiserbart. Det er heller ikkje oppgitt i studien kva kommunar informantane våre representerer. Under presentasjon av funn, brukte vi meiningsfortetta passasjar. Det at vi har omformulert, og gjengitt sitata på nynorsk vil etter vår forståing vere med på styrke konfidensialiteten til informantane.

I dette kapitlet har vi gjort greie for, og grunngitt val av metode i forskinga vår. Vi har presentert forskingsdesignet, og skildra korleis intervjuguiden vart utarbeidd. Vi har sagt noko om kva vi har tatt stilling til ved val av informantar, og skildra korleis vi har gjennomført både test-intervju og intervju med dei sju informantane våre. Både koding og analyse er skildra i kapitlet, og vi har tatt for oss dei seks fasane av tematisk analyse av Braun og Clarke (2022). I siste del av kapitlet har vi gjort ei vurdering av studien vår i lys av refleksivitet, validitet og reliabilitet. Vi har òg presentert nokre etiske problemstillingar vi har tatt omsyn til undervegs i arbeidet.

5. Presentasjon av funn

I denne delen av oppgåva vil vi presentere funna frå vår studie, med problemstillinga

Korleis skildrar rektorar sitt handlingsrom i arbeid med elevar sitt skulenærvær?

Vi har gjennomført intervju med sju rektorar ved sju ulike skular. Vi har teke for oss tre ulike skuleslag: barneskule, ungdomsskule og kombinerte skular. På bakgrunn av dei metodiske vala som viste i kapittel 4, vil vi i dette kapittelet presentere funna strukturerte etter tre kategoriar:

- 1) Rektor sin kontekst
- 2) Rektor som kulturell arkitekt
- 3) Rektor sitt handlingsrom

I metodedelen viste vi til figur 2 som vi har utarbeidd på bakgrunn av resultata våre. Denne gav ei holistisk tilnærming til funna våre slik at vi kunne sjå samanhengar på tvers av skulane. Rektor må rette seg etter nokre krav og forventningar som ein i liten grad kan påverke, det er dette vi har kalla «Rektor sin kontekst». Rektor har i tillegg eit ansvar som leiar i sin organisasjon, både for utvikling av organisasjonen til det beste for elevane, men alt dette innanfor dei rammene som konteksten styrer. Dette har vi kalla «Rektor som kulturell arkitekt». Der kontekst og kulturell arkitekt møtest – det er dette som utgjer «Rektor sitt handlingsrom». Handlingsrommet vert syntesen mellom kontekst og kulturell arkitekt, og vi vil sjå på korleis rektor nyttar dette handlingsrommet.

Vi vil starte med å ta for oss konteksten som rektor og skulen må forhalde seg til, før vi går vidare til rektor som kulturell arkitekt og til sist rektor sitt handlingsrom.

5.1 Rektor sin kontekst

Vår forståing av kontekst er dei rammene skulen har rundt seg, som rektorane ikkje vel sjølve, og som dei i liten grad rår over. I vår samanheng handlar det om kva som står i dei styringsdokumenta som rektor er pålagd å styre etter. Det kan vere både nasjonale og kommunale styringsdokument, men òg dei lokale styringsdokumenta på kvar skule.

Styresmaktene har lover og forskrifter som er absolutte verdier, og ein kan ikkje velje kva lovar og forskrifter ein ønskjer å følgje. Styresmaktene formulerer tydelege forventingar til kva skulen skal arbeide med, men ofte òg korleis dei forventar at skulen skal løyse sitt samfunnsoppdrag. Skulen styrer heller ikkje samfunnsutviklinga, kommunen sin økonomi, eller sosioøkonomisk situasjon i skulekrinsen. Det er utanfor rektor sin kontroll å styre korleis eksterne aktørar vel å samhandle med skulen, men ein kan prøve å påverke samarbeidet.

I vår studie kom det tydeleg fram at rektorane såg ei endring i samfunnet, og dermed ei endring av utfordringane skulane og rektorar møter. Fleire rektorar nytta uttrykk som *mandat*, *samfunnsutvikling* og *samfunnsoppdrag* då dei forklarte sin kontekst. Dei var opptekne av å gi livsmeistring og øving i medverknad til elevane, og såg at mange føresette trong mykje rettleiing for å greie å bere sin del av ansvaret.

5.1.1 Samfunnsutvikling og samfunnsoppdrag

Fleire av rektorane snakka om at samfunnet er i endring, og at desse endringane påverkar skulen. Denne utviklinga fører til ei endring i åtferda til både elevar og føresette, der dei føresette prøver å «koste bort» alle humpar i vegen for elevane. Nokre av rektorane skildrar at mange elevar vert skåna for utfordringar og problem i oppveksten. Dei ser ei vriding i elevar og føresette sitt fokus, frå kva plikter ein har som elev til kva rettar ein har. Av nokre rektorar vert det skildra som eit problem at mange er meir opptekne av seg og sitt i forhold til det fellesskapet som gjerne var i ei elev- og foreldregruppe tidlegare. Ein rektor sa at «Problemet er større enn den enkelte skulen. Barn er ikkje lenger så robuste. Det er ei samfunnsutvikling og endring av forelderrolla som ikkje kan løysast på den enkelte skulen.» (Rektor, skule 2). Ein annan rektor snakka om korleis sjølvbiletet til elevane hadde endra seg og at det ikkje var rart dei var heime, dersom dei tenkte så dårleg om seg sjølve. Ein rektor formulerte seg slik: «Det er enklare å vere heime no, ein har nok å halde på med. Ein er ikkje einsam lenger, for det er alltid nokon som er på nettet. Det er mykje meir behageleg enn å kome på skulen og utsetje seg for både sosiale og faglege krav, som dei kanskje ikkje klarar å få til.» (Rektor, skule 4). Mange unge finn det enklare å samhandle med andre via ein skjerm. Dette fører til at dei gjerne ikkje greier å handtere dei sosiale situasjonane som oppstår i eit klasserom. Ein rektor sa at «det er vårt samfunnsoppdrag å sikre at livsmeistring er tema i alle norske skular» (Rektor, skule 7).

Ein rektor meinte at dersom skulen kjem heim til eleven for heimeundervisning, vil det vere ein oppretthaldande faktor, og at elevane kanskje då ville tenkje slik: «Eg treng ikkje å gå på skulen, for eg får dekka mine sosiale behov digitalt, på gaming og alt sånt. Og no kjem til og med skulen heim til meg, så kvifor skal eg gå ut?» (Rektor, skule 1).

Rektorane snakka òg om det breie ansvaret skulen har for elevane. Dei var opptekne av relasjonen til elevane og at skulen skal vere ein trygg arena for alle. Samstundes fortalde dei at det ofte kan vere vanskeleg å hjelpe dei på rett måte, fordi sakene ofte er svært komplekse. Ein rektor var uroleg for utviklinga, «så vi føler jo av og til at vi skyt litt i alle retningar, for vi klarar ikkje å finne ut av årsaka til fråværet. Det hadde vore betre dersom dei sa at dei vart mobba, då hadde vi visst kva tiltak vi skulle setje inn. Mange elevar klarar jo ikkje å peike på kvifor dei er vekke. Dei likar lærarane sine, dei har vener, skulen er trygg, men dei kjem ikkje på skulen.» (Rektor, skule 1).

Ein rektor fortalde om korleis dei lagar tilbod til elevar og føresette utanom skuletida: «Vi har kurs på fritida, instrument, sjakk, teater. Vi har spelklubb med både brettspel og digitale spel. Dette er i regi av skulen for å skape trivsel og gode opplevingar, og der mor og far kan vere med dersom eleven ønskjer det.» Same rektoren sa følgjande: «Det skjer noko i samarbeidet mellom skule og heim no, der skulen får oppdraget med å finne ut av kvifor det ikkje fungerer. Skulen skal hjelpe både barnet og foreldra å få det til.» (Rektor, skule 7).

Fleire rektorar var opptekne av koplinga mellom fagleg fungering og faren for at elevane skulle få fråvær på skulen. På ein skule hadde dei sett dette i system: «I læringsarbeidet i år brukar vi risikoanalysar i undervisningsplanlegginga. Klarar ein å nå alle elevane gjennom denne undervisninga? Meistrar dei stoffet? Dersom ikkje kan det føre til skulefråvær.» (Rektor, skule 6). Som ein ser av utsegnene over, er rektorane opptekne av heilskapen i arbeidet rundt elevane. Dei ser òg at skulen si handtering av utfordringane rundt samfunnsutviklinga og samarbeidet med heimane er viktig for å sikre at elevane har det trygt og godt på skulen.

5.1.2 Samarbeid

Alle rektorane snakka om samarbeid. Dei var tydelege på at dei hadde klare forventingar til foreldra, og at desse forventingane vart kommuniserte ut på foreldremøte, i samarbeid med

FAU, og i situasjonar der dei rettleia foreldre i enkeltsaker. Ein rektor forklarte: «Foreldra vert makteslause, og meiner at skulen må få barnet på skulen. Vi seier at det er foreldra sin jobb, men at skulen kan hjelpe til, og gjere avtalar om å møte eleven på vegen. Vi er nokså tydelege på forventingane til foreldra. ... Så seier vi til foreldra, det er din jobb å få barnet på skulen.» (Rektor, skule 1). Ein rektor hadde eit konkret døme: «Vi sender ut eit skriv som opplyser om at det er opplæringsplikt til dei føresette, på dag sju av fråværet. Foreldra skal oppleve at vi følgjer med....Føresette reagerer ulikt på at vi tek tidleg tak i fråværsaker. Nokre reagerer med å verte letta, andre vert irriterte.» (Rektor, skule 5). Ein rektor sa at «Vi har eit godt samarbeid med foreldra i mange av dei tunge sakene, men det vert vanskeleg dersom samarbeidet med heimen ikkje fungerer. Veldig tungt.» (Rektor, skule 1).

Fleire nemnte at det tidvis var usemje mellom heim og skule på kvar grensa går for å halde elevar heime frå skulen, og at dei såg ei endring i haldningane til foreldra no etter koronapandemien og innføringa i mange verksemdar med delvis heimekontor. Ein rektor sa at «Oppfølginga av nærværet startar med at foreldra sender ungane sine på skulen, og vi er veldig tydelege på at det berre er 190 skuledagar og at ein må bruke kvar einaste dag.» (Rektor, skule 6). Rektorane var samde om at det er viktig å oppretthalde ein god relasjon til foreldre og elevar, og at skulen må vere ein trygg og omsorgsfull samarbeidsarena for heimen.

Når det gjeld samarbeidet mellom skulen og eksterne tenester, var alle rektorane opptekne av viktigheita av eit godt og tverrfagleg lag rundt elevane. Dei rapporterte om gode samarbeid med eksterne tenester, men at dei hadde ei kjensle av å verte ståande igjen åleine i mange av dei tyngste sakene. Ein rektor svarte «Vi samarbeider godt med fleire tenester, men vert dessverre ofte ståande igjen åleine i desse sakene. I mi erfaring vert mange avviste hos BUP, og uansett kjem BUP veldig seint inn.» (Rektor, skule 1). Ein annan rektor hadde stått i ei vanskeleg sak og uttalte følgjande: «Vi har opplevd å ha hatt plass på alternativ opplæringsarena for ein elev som vi ikkje kunne handtere på skulen. Dei kunne ikkje ha så utagerande elevar i sitt tilbod, så vi måtte greie det sjølve. Det er ei absurd kjensle.» (Rektor, skule 2). Fleire sa at skulehelsetenesta var ein viktig ressurs, men etterlyste meir støtte og kunnskap frå tenester som BUP, PPT og barnevern: «Skulesektoren styrer ikkje over helse, så vi kunne ønskt at BUP var meir på bana.» (Rektor, skule 2). Ein rektor uttalte at «Utfordringa med felles kommunale tiltak er at dei ikkje kan rekke over alle saker. Dei kan gjerne ikkje kome før om tre veker, og det er alt for lenge til.» (Rektor, skule 5).

Fleire av rektorane kommenterte skuleeigar si rolle i samband med denne problemstillinga. Dei verka takksame for den hjelpa dei fekk, med rutinar og system på overordna nivå, men ønskte meir støtte og eit tilbod som var rigga for rask innsats. Ein rektor sa at «Skuleeigar må ha kompetanse og kapasitet når vi treng hjelp, raskt. Dersom vi må søkje og vente er det for seint. Vi oppretta vårt eige lokale team i mangel av hjelp frå skuleeigar. (Rektor, skule 2). Ein annan rektor uttalte følgjande: «Med den samfunnsutviklinga vi ser, treng vi fleire kompetansar inn i skulen. Lærarane er mangfaldige, men ein treng sosionomar som kan rettleie elevane og dei føresette på ein annan måte enn lærarane kan. Om ikkje tilbodet skal leggjast til skulen, må kommunen i alle fall gjere det tilgjengeleg i større grad enn i dag.» (Rektor, skule 7).

For å handtere den utviklinga som vi ser i skulen og dei utfordringane rektor vert stilt overfor, treng rektor gode strategiar. Det er viktig å ha verktøy til å handtere urolege føresette, elevar som ikkje meistrar skulekvardagen, og å gjere dei tilsette i stand til å ta det ansvaret som ligg til dei. Her har rektor eit særskilt ansvar for å setje retninga for personalet, og å bruke sine erfaringar og ny innsikt til å leie arbeidet.

5.2 Rektor som kulturell arkitekt

Rektor si tilnærming til arbeidet sitt som øvste leiar ved skulen har konsekvens for kva skulen får til i sitt utviklingsarbeid, og kva retning skulen arbeider mot. I vår studie ser vi på «rektor som kulturell arkitekt», og kva val rektor gjer i kraft av å vere øvste leiar. Vi ser vidare på korleis dette påverkar skulen sitt arbeid med skulenærvar. Rektor som premissleverandør for skulen sitt fokus, og om dei lukkast med dette arbeidet, er relevant. Gjennomgåande i alle dei tre undertemaa ligg makta til rektor implisitt i form av delegert mynde frå skuleeigar.

5.2.1 Kultur

Mykje av det som rektorane seier og gjer, er med på å byggje kulturen for korleis dei vil ha det på skulen. Ved å summere opp nokre av rektorane sine utsegner om eigne handlingar kan vi danne oss eit inntrykk av korleis rektor nyttar posisjonen sin til å byggje kultur i

organisasjonen. I denne delen vil vi trekkje fram nokre av funna knytt til grep som rektor gjer for å byggje kultur.

Alle rektorane var tydelege på at for å lukkast med skulenærver, er det avgjerande at elevane trivst og har det bra på skulen. I dei fem dimensjonane til Robinson (2014) skildrar ho eit velordna og trygt læringsmiljø for tilsette og elevar som den femte dimensjonen. Ho hevdar at dette er sjølve grunnmuren for å lukkast med dei andre dimensjonane. Elevane skal kjenne at lærarane bryr seg om dei og om læringa deira, og lærarane skal kjenne seg respekterte (Robinson, 2014). Dette samsvarar godt med funna i vår studie. Skulemiljøet er ein faktor ein ikkje kjem utanom i drøftingane knytt til skulenærver. Ein rektor sa at «Det er jo det som ligg til grunn i forhold til at ein ikkje kjem på skulen. Ein må ha lyst til å kome på skulen fordi ein trivst der.» (Rektor, skule 6). Rektorane opplevde at dei har eit systematisk og godt arbeid knytt til skulemiljø, og at dette òg påverkar arbeidet med elevane sitt skulenærver, og ein av rektorane hevda at «Alle fråværsaker er definerte som skulemiljø saker hos oss til det motsette er bevist.» (Rektor, skule 5).

Nokre av rektorane uttrykte at dei gjennom sine handlingar er premissleverandørar for skulen sitt fokus på skulenærver. Ein rektor uttalte at «Mi hovudoppgåve er å leggje til rette og vise med heile meg at det viktigaste vi driv med er å jobbe med korleis elevane har det.» (Rektor, skule 5). Rektorane hadde ulik tilnærming til å setje retning for organisasjonen. Enkelte av rektorane var mest opptekne av systematikken i arbeidet, medan andre rektorar var meir opptekne av synlege handlingar ut mot elevar, føresette og tilsette. Ein rektor fortalde at vedkommande prioriterte elevane kvar morgon på denne måten: «Eg har avtale med alle elevane i porten kvar dag.» (Rektor, skule 7). For denne rektoren var det viktig å vere synleg i elevmiljøet, og dette skapte òg rom for føresette til å enkelt kunne ta kontakt. Gjennom daglege møte med elevane opplevde rektoren å ha god oversikt over alle på skulen.

Fleire av rektorane fortalde at dei viste gjennom sine prioriteringar av ressursar og tid, at desse sakene var viktige for dei. Det kom fram døme på ulike formar for tverrfaglege team, bruk av alternative opplæringsarenaer, samt andre yrkesgrupper inn i skulen som t.d. miljøarbeidarar og personar med kompetanse på psykisk helse. Fleire av rektorane presenterte ulike grupper av tilsette og eksterne samarbeidspartnarar som viktige støttespelarar. Ein av rektorane forklarte at «Vi presenterer heile laget, alt frå helsesjukepleiar til PPT. Alle står saman framfor foreldra på foreldremøtet og blunkar, og så seier vi korleis dette laget tenkjer og korleis vi jobbar.» (Rektor, skule 7).

5.2.2 Leing

I arbeidet med å leie skulen er det ulikt om rektor opplever å ha eit særskilt ansvar for å setje skulenærvar på dagsorden, eller om dette i stor grad er delegert til lærar eller avdelingsleiar. Nokre rektorar var opptekne av at dette er eit arbeid heile skulen skal delta i, medan andre rektorar ser på tematikken som individbasert.

Ein rektor som såg på dette som eit skuleomfattande arbeid uttalte at «Vi har jobba fram systemet vårt felles, og har høge forventningar til at lærarane strekkjer seg langt.». Same rektoren sa vidare at «Den på skulen som har best relasjon til eleven skal handtere saka – det er livet til eleven det handlar om.» (Rektor, skule 5).

Ein annan rektor meinte at ut frå omfanget ved skulen så var dette eit individbasert problem, og hevda at «Vi ser på skulefråvær som eit individbasert problem, og ikkje eit skuleomfattande problem, sånn at vi jobbar individretta med dei sakene som gjer grunn til bekymring.» (Rektor, skule 2). Rektoren sa vidare at «Skulefråvær vert drøfta i leiargruppa slik at alle avdelingsleiarane har felles forståing av systematikk og definisjonar.» (Rektor, skule 2).

Hos fleire skular kunne vi sjå at skulenærvar var eit tema som i hovudsak vart jobba med i leiargruppa, og at det ikkje nødvendigvis var eit arbeid som lærarane på alle trinn var involverte i. Ein rektor konkluderte med at «Det er leiargruppa som har mest kunnskap om skulenærvar i forhold til dette med teori rundt det.» (Rektor, skule 1).

5.2.3 Struktur

Ved dei ulike skulane skildra rektorane ulike strukturar for korleis dei var organiserte. Her kom distribuert leing inn som eit sentralt tema hos fleire. Alle rektorane viste til at det er kontaktlærarar i første omgang som er ansvarlege for å følgje opp elevane sitt skulefråvær, og at kontaktlærar skal melde vidare til avdelingsleiar ved bekymringsfullt fråvær. På dette punktet er det eit skilje mellom dei skulane som har definert bekymringsfullt fråvær, og dei som gjer vurderingar i kvar enkelt sak. På enkelte skular har det vore viktig for rektor å ha tydelege rammer for at lærarane skal melde i frå etter gitte kriterium, medan på andre skular er det opp til den enkelte lærar. Ein rektor la vekt på at «Eg må sørge for at vi har klare og

tydelege rammer, eller rekkverk, for handtering av desse sakene.» (Rektor, skule 5), medan ein annan rektor uttrykte at «Lærarane melder i frå når dei er urolege for fråværet til ein elev.» (Rektor, skule 1) og ein tredje rektor sa at «...det blir jo ei vurdering som kontaktlærar og avdelingsleiar gjer.» (Rektor, skule 2).

Det som gjekk igjen på fem av sju skular var at kontaktlærar melder i frå til avdelingsleiar, og at avdelingsleiar tek saka vidare inn til leiargruppa eller ei ressursgruppe. Alle rektorane uttrykte at avdelingsleiarane er dei som er tett på i saker der skulefråværet var bekymringsfullt. Ved tre av skulane var rektor inne og jobba aktivt i saker med skulefråvær, elles var det avdelingsleiar som gjorde dette. Ein av rektorane skildra at «Avdelingsleiarane kan bruke meg som rektor til sparringspartner.» (Rektor, skule 3). Ein annan sa at «Kontaktlærar melder i frå til avdelingsleiar som tek det opp i leiarmøte.» (Rektor, skule 4). Ein tredje rektor forklarte at «Avdelingsleiar melder fråværet inn på leiarmøtet. Vi analyserer situasjonen i leiargruppa.» (Rektor, skule 7). Tilsvarande utsegn finn vi hos alle dei sju skulane.

Ved fleire av skulane uttrykte rektor at gjennom oppfølging i leiarmøte opplevde rektor å kunne følgje sakene tett nok opp. Rektor sitt behov for kontroll vart i stor grad dekkja via leiarmøte eller møte i tverrfagleg team. Dette forklarte rektorane på denne måten: «Mi rolle er å få på plass planar og å følgje opp på leiarmøte.» (Rektor, skule 1). «Mi rolle er at eg følgjer opp sakene gjennom leiarmøte.» (Rektor, skule 3). «Det er viktig at vi er tett på for å følgje opp. Eg etterspør òg i leiarmøte frå avdelingsleiarane.» (Rektor, skule 6). «Eg etterspør alle på ressursteam kvar veke.» (Rektor, skule 5). Ved tre av skulane er dette temaet i tillegg oppe til drøfting kvar veke på trinnmøte.

På tre av skulane skildra rektor si deltaking i desse sakene dersom saka var blitt stor eller hadde halde på over lengre tid. Ein av rektorane sa det slik: «Eg er inne i nokre tunge saker der fråværet er kome langt.» (Rektor, skule 1). Ved nokre av dei andre skulane har rektor eit litt meir distansert forhold til desse sakene: «Eg er ikkje direkte involvert i sakene mot foreldre eller elevar – eg er tilretteleggjar.» (Rektor, skule 4).

Alle skulane kunne fortelje om kommunale rutinar for arbeidet. Nokre opplevde desse som ei støtte til handtering av desse sakene, medan andre opplevde dette som eit skrivebordsdokument. Det var ulikt i kva grad rektorane kjente til innhaldet i dei kommunale rutinane, men alle viste til at desse eksisterte. Fleire av rektorane tenkte det var implisitt at kommunen hadde desse planane, og tok det for gitt at vi som ikkje arbeider i kommunen kjente

til disse. Nokre av rektorane hadde hatt behov for å arbeide ut lokale rutinar for handtering av desse sakene, i tillegg til dei kommunale rutinane. I hovudsak handla dette om å omsetje skrivebordsdokumentet til praksis. Ein rektor sa at «Mi kanskje viktigaste rolle er å snakke om det i leiargruppa, sørge for at vi har fokus på det. Det er med på å sikre felles praksis. Vi har skriftlege rutinar som gjeld heile skulen, same kva trinn.» (Rektor, skule 1).

Strukturane vi har skildra over ligg som ei ramme for rektor sitt arbeid med skulenærver. Både dei nasjonale, kommunale og lokale retningslinene skal takast omsyn til, men likevel vil det vere rom for rektor til å tolke. Det kan vere ulikt frå skule til skule korleis rektor planlegg, organiserer og kontrollerer arbeidet innanfor desse rammene. Rektor si tolking av sitt handlingsrom har konsekvens for korleis skulen handlar både på systemnivå, og i kvar enkelt sak.

5.3 Rektor sitt handlingsrom

I rommet mellom rektor som kulturell arkitekt og konteksten rektor står i, oppstår handlingsrommet som vi viste i figur 2. Handlingsrommet kom i våre intervju fram som tydelege val og prioriteringar rektor gjorde. Vi ser at rektor i større eller mindre grad nyttar seg av handlingsrommet for å løysa oppdraget sitt. Bakgrunnen for vala og prioriteringane i sakene knytt til skulenærver, handlar òg om korleis rektor forstår og snakkar om temaet.

5.3.1 Språk og omgrep

Det fleire av rektorane trekte fram som ein viktig faktor i arbeidet med skulenærver, var at ein i leiargruppa eller i heile personalet skapar ei felles forståing for kva som er eit bekymringsfullt fråvær slik at ein ser sakene likt. Rektorane snakka om «høgt fråvær» eller «bekymringsfullt fråvær», men svara ulikt på korleis dei definerer dette fråværet.

Trass i at fleire rektorar viste til at dei hadde kommunale rutinar på området, var dei vel så opptekne av korleis dei forstår desse sakene lokalt. Ein rektor forklarte at «Vi har ingen definisjon på bekymringsfullt fråvær – det vert vurdert i kvar enkelt sak. Eit fråvær kan vere omfattande utan at det gjer grunn til bekymring.» (Rektor, skule 2). Ein annan rektor antok at

«Vi har nok fleire saker enn andre skular fordi vi går tidleg inn og definerer det som bekymringsfullt skulefråvær.» (Rektor, skule 5).

Ein måte rektorane opplever at dei kan jobbe med felles forståing, er gjennom det pedagogiske utviklingsarbeidet. Alle rektorane skildra at dei har utviklingstid som er ein felles møtearena for profesjonsfellesskapet. «I utviklingsarbeidet har vi fokus på å bygge kunnskap og kompetanse hos dei tilsette. Vi skal jobbe med dagsaktuelle tema og ny kunnskap på ulike område.» (Rektor, skule 7). Fleire av rektorane skildra at det ikkje er dei som sjølve driv utviklingsarbeidet, men at det er dei som står framfor lærarane, startar utviklingstida og set rammene for det arbeidet ein skal i gang med den dagen. Utviklingstida vart gjerne drive av medlemmar i utviklingsgruppa som lærarar eller avdelingsleiarar.

Tre av rektorane viste til at dei jobba med ulike program i utviklingstida som anti-mobbeprogram eller sosiale program. Desse tar for seg trygt og god skulemiljø, og rektorane såg på dette som eit bidrag til arbeidet med skulenærvær, sjølv om det ikkje direkte handla om handtering av saker der elevane har bekymringsfullt skulefråvær. Arbeidet konkret med bekymringsfullt fråvær handla på fem av dei sju skulane om å «minne om rutinar». To av skulane skildra at dei jobba med temaet for å utvikle kompetanse og kunnskap på området. Ein av rektorane sa at «Vi har jobba systematisk med kunnskap rundt korleis vi skal handtere desse sakene. Kva signal skal vi sjå etter, når skal vi agere, kva skal vi gjere... Det å jobbe med kvalitet på relasjonar.» (Rektor, skule 5).

5.3.2 Val og prioriteringar

Fleire rektorar fortalde om korleis dei organiserte alternative tilbod på eigen skule for å kunne gi elevar det best moglege tilbodet. «Skulen har to og ein halv stillingar til miljøterapeut. Dei følgjer opp elevar som vi er urolege for. Primært dei som kjem på skulen, men òg dei som kjem sjeldan. Dei har samtalar og god relasjon til elevane.» (Rektor, skule 4). Same rektor fortalte at dei hadde elevar som var i eit kommunalt tilbod knytt til vanskar med å kome på skulen. I tillegg hadde dei laga sitt eige tilbod med leigde lokale og skulen sitt personale for å auke kapasiteten inn mot denne elevgruppa. Rektor på skule 3 sa at «Vi prioriterer ressursar til alternative skulearenaer som er drivne av tilsette på skulen.».

Ein rektor hadde laga ein base på skulen for elevar som ikkje greidde å kome til ordinær undervisning, og oppretta ei prosjektstilling for ein person med helsefagleg bakgrunn som skulle handtere fráværssaker. Det var viktig for denne rektoren at stillinga var underlagt skulen og dermed opplæringslova, for å unngå vanskar med den utvida teieplikta som helselovgivinga medfører. Bakgrunnen for dette var at skulen ikkje skulle gå glipp av viktig informasjon i desse sakene. Denne rektoren hadde høgt fokus på eiga rolle inn i arbeidet, og understreka at «Eg er alltid på ressursteam der sakene vert drøfta.... Eg er med på møte i dei mest alvorlege sakene vi har.... Eg er nok veldig elevretta i jobben min.» (Rektor, skule 5). Ein annan rektor sa at «Mi rolle er at eg er tett på elevane frå dei kjem om morgonen.» (Rektor, skule 7). Ein rektor var inne i saker med elevfråvær dersom sakene var spesielt tunge: «Eg er med på møte i enkeltsaker viss det har gått for langt.» (Rektor, skule 1).

Fleire rektorar fortalde at dei hadde oppretta lokale nærværsteam eller psykososiale team. Ein rektor uttalte at «Vi har teke grep for å kome tidleg inn i saker, og fordi støtteapparatet utanfor skulen er for tungrodd. Akutt hjelp må vi finne internt, med ein gong. Det er viktig å kome inn tidleg i slike saker. Det psykososiale teamet kan hente inn hjelp eksternt.» (Rektor, skule 2). Ein rektor var tydeleg på at det var viktig å vere tett på i oppstarten av nye tiltak: «Når det er noko nytt er eg tett på i starten for å sikre tryggleik.» (Rektor, skule 6).

Rektor på skule 7 sa at for dei var det viktig å opparbeide seg kunnskap om dette gjennom kontinuerleg arbeid. «Det er for seint å innarbeide rutinar etter at ein treng strategiar for å løyse ei utfordring. Ein må bli god på dette og øve i forkant». Rektoren sa vidare at «Det er viktig for oss å jobbe med dagsaktuelle tema og ny kunnskap og forskingsartiklar på ulike område. Vi har fokus på å bygge kunnskap og kompetanse hos dei tilsette.» (Rektor, skule 7).

Gjennom funna våre ser vi at rektorane tilnærma seg arbeid med skulenærvær svært ulikt. Det som var gjennomgåande var at fleire rektorar i stor grad opplever at skulen står mykje åleine med desse sakene, og at dei er avhengige av å ha kompetanse og ressursar til å handtere sakene lokalt på skulen. Nokre viser til eksterne ordningar for bistand, men at det tek for lang tid før ein får hjelp, og at sakene då har vakse seg for store.

Fleire rektorar har nytta handlingsrommet sitt til å etablere lokale tiltak – spesielt for dei tyngste sakene. I tillegg er det fleire rektorar som viser til at dei har mest fokus på det førebyggjande arbeidet, og dei meiner at dette er nært knytt til trygt og godt skulemiljø. Det

er ulikt i kva grad rektorane har rigga system for at skulefråvær vert jobba med systematisk for heile skulen, men alle viser til at dei har rutinar og planar for arbeidet.

I drøftinga vil vi sjå vidare på datamaterialet vi samla inn opp mot teori og tidlegare forskning på området. I tillegg til å sjå på rektor som kulturell arkitekt og konteksten rektor jobbar i, vil vi sjå vidare på rektor sitt handlingsrom i saker knytt til skulenærvær og bekymringsfullt skulefråvær. Vi ser i funna våre at rektorarar har ulikt språk knytt til tematikken, og at dette påverkar dei vala og prioriteringane rektorane gjer i sitt arbeid.

6. Drøfting

I denne delen av oppgåva vil vi drøfte funna våre i lys av teori og tidlegare forskning som vi presenterte i kapittel 2 og 3. Vi vil òg knyte drøftinga til føringar og anbefalingar frå Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet som er nemnde i innleiinga i kapittel 1. Dette vil gi bakgrunn for konteksten som skulen står i. Denne konteksten vil vere sentral når vi ser på rektor sitt handlingsrom knytt til problemstillinga

Korleis skildrar rektorar sitt handlingsrom i arbeid med elevar sitt skulenærvær?

For å belyse problemstillinga i drøftinga legg vi til grunn ulike teoretiske perspektiv. Vi vil ta for oss faktorar som utgjer den konteksten som rektor står i, samt perspektiv på kultur og leiing. Vi vil òg sjå på rektor sitt handlingsrom. Vi byggjer her på tidlegare forskning og teori om skulefråvær og leiing.

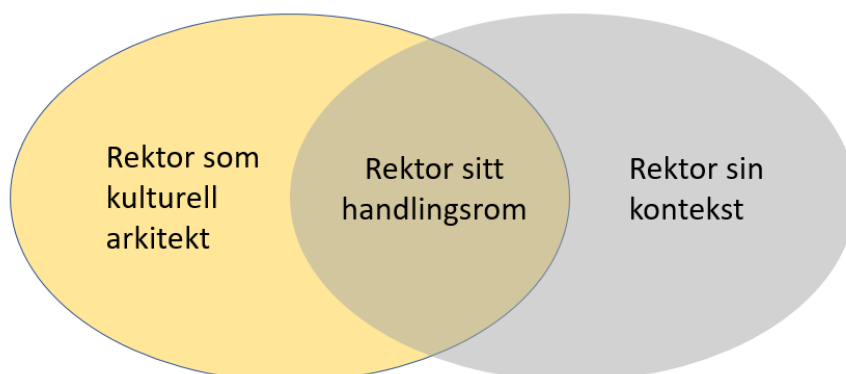
Som vi viste til i innleiinga til oppgåva, såg vi at skulenærvær og skulefråvær er svært aktuelle tema i samfunnsdebatten for tida. Både Kunnskapsdepartementet (2023) og Utdanningsdirektoratet (2023) har uttalt at det er behov for betre oversikt på dette området. Som rektorar i den offentlege skulen høyrer vi òg frå våre kollegaer at dette er eit tema dei er opptekne av. Tendensane rektorane ser med aukande fråvær i skulen, gjer at dei uttrykkjer uro over utviklinga.

I drøftinga vår vil vi først sjå på konteksten som rektor står i. Vidare vil vi drøfte korleis rektor kan vere ein kulturell arkitekt i organisasjonen, i arbeidet med skulenærvær. Til sist ser vi på syntesen mellom kontekst og handlingsrom. I drøftinga ser vi på korleis handlingsrommet til rektor vert påverka av språket rundt tematikken.

6.1 Forskingsmodell

Når vi har undersøkt rektor si tilnærming til skulenærvær, har vi sett at rektorane på den eine sida vil strekkje seg så langt dei klarar for å auke elevane sitt skulenærvær, men at dei på den andre sida er styrte av gitte rammer, krav og forventningar som rektor i liten grad rår over. På bakgrunn av empiri og teori har vi utvikla vi ein modell (figur 2) som skildrar spennet mellom

desse to. Her har vi plassert «Rektor som kulturell arkitekt» på den eine sida, og «Rektor sin kontekst» på den andre sida. Denne modellen vil vi no forklare nærare;



Figur 2 Rektor sitt handlingsrom

«Rektor som kulturell arkitekt» skildrar rektor i sin posisjon som premissleverandør for å styre skulen i ei gitt retning. Implisitt i denne posisjonen ligg òg makta som rektor forvaltar. Korleis rektor styrer skulen kan vere avgjerande for resultata til elevane, kulturen ved skulen, og korleis ein lukkast med oppfølging av elevane. Rektor legg føringane for kva skulen skal prioritere, og det er heilt naudsynt at rektor set retning for skulen sitt arbeid på dei ulike områda.

«Rektor sin kontekst» tek for seg omsyn til det som rektor i liten grad rår over. Det kan vere lovar, reglar, forskrifter, styringsdokument og økonomi, men det kan òg vere krav frå andre aktørar som mellom anna helse, føresette, PPT, BUP, barnevern og fagforeiningar. I tillegg vil det vere faktorar i den generelle samfunnsutviklinga og sosioøkonomiske forhold som er med på å danne konteksten. Rektor kan i liten grad påverke konteksten i kraft av sin funksjon, men må likevel handtere dei ulike faktorane.

«Rektor sitt handlingsrom» viser spennet mellom rektor som leiar, og den konteksten som rektor skal leie i. Vi har kalla dette syntesen mellom dei to komponentane fordi vi ser handlingsrommet som det som bind dei saman, og at dei to komponentane til saman utgjer handlingsrommet. Vi har sett på korleis rektor nyttar sitt handlingsrom i spennet mellom desse to komponentane. Handlingsrommet viser til rektor sine handlingar innanfor dei rammene som organisasjonen og samfunnet elles stiller til rektor. Vi ser store skilnader i korleis rektor både

tolkar, og grip dette handlingsrommet. Nokre gongar lar rektor seg styre i for stor grad av kontekst, men i andre samanhengar tek rektor kanskje ikkje nok omsyn til kontekst i sakene.

I den vidare drøftinga vil vi diskutere forholdet mellom kontekst og rektor som kulturell arkitekt i lys av teoritilfanget i studien. Vidare vil vi sjå på korleis rektor nyttar handlingsrommet sitt i saker knytt til skulefråvær og skulenærvær. Vi startar med å sjå på konteksten som rektor står i.

6.2 Rektor sin kontekst

Skulen som organisasjon er ein viktig samfunnsaktør. Overordna del av læreplanen legg eit stort ansvar for å sørge for *danning* i tillegg til utdanning på skulen. Ein rektor i studien nemnte at skulen har kurs og organiserte aktivitetar utanom skuletida. Dette er eit døme på korleis rektor kan ta skulen sitt samfunnsoppdrag på alvor, og at tilsette på skulen ser kor viktig relasjonen til elev og føresette er. Ein rektor sa at «det er vårt samfunnsoppdrag å sikre at livsmeistring er tema i alle norske skular» (Rektor, skule 7). Denne rektoren meinte at det kunne vere ein motverkande faktor til skulefråvær å jobbe med livsmeistring med elevar, som ein del av danninga. Fleire rektorar såg med uro på samfunnsutviklinga. Dei sa at det hadde skjedd ei endring til at mange føresette ville leggje eit uforholdsmessig stort ansvar på skulen for å «fikse» utfordringar borna deira slit med. Det kom òg fram at rektorane meinte at dette ikkje var noko kvar einskild skule kunne handtere åleine. Fleire rektorar rapporterte om behov for overordna planar i samband med arbeidet med skulenærvær. Dette korresponderer godt med uroa over aukande fråvær og ønsket om nasjonale fråværsregister og tydelege tiltak som kjem fram i pressemeldingar, rapportar og lovverk frå styresmaktene.

Både Utdanningsdirektoratet (2023) og Kunnskapsdepartementet (2023) har uttalt at dei er urolege for utviklinga knytt til skulefråvær. Dei meiner at det er behov for eit nasjonalt register slik at ein veit noko om kva omfang det er snakk om. Bekymringa handlar både om elevane si faglege og sosiale utvikling her og no, men òg deira livsmeistring på lengre sikt. Reid (2012) støtter at ein treng betre oversyn over skulefråværet. Det kjem fram gjennom intervjuar vi har gjennomført at rektorar kjenner seg litt makteslause i desse sakene. Ein rektor sa at «Vi skyt litt i alle retningar» (Rektor, skule 1), og det er fleire som skildrar det same.

Det som kjem til uttrykk i intervjuet er at rektorane gjer så godt dei kan, og at dei er villige til å strekke seg langt for å møte elevane der dei er, og med det dei treng. Likevel er det ofte vanskeleg å identifisere kva som kan vere dei rette tiltaka i dei ulike sakene. Nokre av rektorane skildrar at dei jobbar etter «elimineringmetoden» for å finne ut kva som gjer at eleven ikkje kjem på skulen. Ein rektor sa at «Mange elevar fortel at dei ikkje klarar å peike på kvifor dei er borte. Dei liker lærarane sine, dei har vener, skulen er trygg, men likevel kjem dei ikkje på skulen.» (Rektor, skule 1).

Karlberg et al. (2020) sin studie om skulemiljø og ugyldig fråvær peika på at elevane var opptekne av at skulemiljøet hadde påverknad på det ugyldige fråværet, medan lærarane i studien ikkje rapporterte dette like tydeleg. Studien fann vidare at det var særskilt viktig med tydeleg kommunikasjon frå lærarane si side når det gjaldt høge forventingar til elevane sine akademiske resultat.

Derimot viste vår studie at rektorane var svært opptekne av skulemiljø og fagleg meistring i samband med skulefråvær. Dei rapporterte om at dei hadde høgt fokus på trivsel og eit trygt og godt skulemiljø. Ein rektor sa at dei var opptekne av å lage gode og varierte aktivitetar både i friminutt og i fag. Denne skulen hadde gode fasilitetar for kreativ undervisning, og miljøterapeutar som tok initiativ til aktivitetar i friminutt. Ein annan rektor sa at «I læringsarbeidet i år brukar vi risikoanalysar i undervisningsplanlegginga. Klarar ein å nå alle elevane gjennom denne undervisninga? Meistrar dei stoffet? Dersom ikkje kan det føre til skulefråvær.» (Rektor, skule 6).

Når det gjeld samarbeidet med heimen, kjem det fram i studien vår at rektorane ser på relasjonen til elev og føresette som svært sentral i arbeidet med skulenærvar. Fleire av rektorane vi intervjuet rapporterte om klare forventingar til at dei føresette hadde ansvaret for å få sitt barn på skulen. Dei fleste rektorane trekte fram at dette vart kommunisert tydeleg ut i starten av året på foreldremøta. I desse møta la dei òg vekt på at dei ønskte å vere ein trygg samarbeidspartnar og ei støtte for dei føresette i arbeidet for å gi elevane ein trygg og god skulekvardag. Dette kom fram i fleire intervju, og i ulike samanhengar. Rektorane brukte samarbeidet med FAU aktivt i arbeidet med denne tematikken. Fleire rektorar nemnte at skulen rettleia dei føresette, dersom dei var i tvil om dei skulle sende barnet sitt på skulen. Ein rektor sa mellom anna at i saker der skulen er uroleg for fråværet, har føresette kanskje forklaringar på dette. I desse sakene er ikkje alltid partane samde om kvar grensa går for å vere borte frå skulen. Skulen anbefaler stundom dei føresette til å ta kontakt med eksterne tenester

som t.d. barne- og familiehjelpa for rettleiing. Ein rektor sa at «Vi har eit godt samarbeid med foreldra i mange av dei tunge sakene, men det vert vanskeleg dersom samarbeidet med heimen ikkje fungerer. Veldig tungt.» (Rektor, skule 1). Rektor ved ein annan skule skildrar at nokre føresette opplever det som inngripande og vert irriterte når skulen tek tidleg tak i saka. Andre føresette vert letta og får ein inngang til å prate med skulen om ei utfordring som gjerne har vore vanskeleg for familien. Ofte viser det seg at heimen over lengre tid har slitt med å få barnet på skulen, men at dei ikkje har vore i dialog med skulen om dette. Den same rektoren skildrar at dei nok har fleire aktive saker knytt til skulefråvær enn tilsvarande skular, nettopp fordi dei er svært tidleg inne og definerer det som ei sak.

Paulsen (2019) presiserer at det er viktig at rektor byggjer relasjonar til dei ulike aktørane som er i kontakt med skulen. Vi viser òg til Reid (2012), som seier at det vil lønne seg for samfunnet at ein investerer i sårbare barn på eit tidleg tidspunkt. Det vil i følgje Reid (2012) spare samfunnet for store summar å hjelpe elevane å meistre skulen. Utdanning er òg ein viktig faktor i samband med livskvalitet og økonomi for den enkelte (Nes et al., 2021). Dette stadfestar forskinga til Gershenson et al. (2015) som fann ein kausal samanheng mellom skulefråvær og borna si kognitive og sosiale utvikling. Vi opplevde at rektorane i vår studie hadde stor respekt for situasjonen som elevar og føresette står i når det gjeld tunge fråværsaker. Vi opplevde at dei strekkjer seg så lang mandatet deira rekk for å hjelpe elevane tilbake til skulen. Dette viser at rektorane både har omtanke og respekt for elevar og føresette, men at dei òg tek omsyn til det komplekse samfunnsoppdraget som ligg til skulen. Når elevar fell ut av skulegangen vert det vanskeleg å delta aktivt i samfunnet seinare i livet. Vi skapar taparar, og det vert eit stort økonomisk tap for velferdsstaten (Gershenson et al., 2015). På bakgrunn av teorien vi har vist til i dette avsnittet, samt dei empiriske funna i studien vår, ser vi på den eine sida at det er avgjerande at rektorane nyttar sitt handlingsrom til å byggje relasjonar til eksterne aktørar. På den andre sida er det viktig at samfunnet som heilskap investerer i skulen. Skulen åleine vil ikkje kunne klare å løyse utfordringane knytt til skulefråvær. Ein treng at styresmaktene viser at dei satsar på dette arbeidet gjennom tydelege føringar, og i tillegg treng ein tett samarbeid med andre aktørar som har ansvar for barn og unge.

Vi såg i vår studie at dei fleste rektorane melde om eit godt samarbeid med eksterne tenester, men at skulen ofte kjende seg åleine i dei tunge sakene. Ein rektor sa at «skulesektoren styrer ikkje over helse, vi kunne ønskt at BUP var meir på bana.» (Rektor, skule 2). Det gjekk igjen i mange av intervjua at rektor var uroa over korleis skulen skulle handtere tunge

helseutfordringar, utan at skulen hadde rette kompetansen og verktøya til dette. Fleire sa at skulen sat att med ansvaret utan å få hjelp av andre instansar. Dei nemnte at dei kommunale tiltaka ikkje hadde kapasitet til å hjelpe til med å handtere alle sakene, og at ventetida vart alt for lang. Det var semje blant rektorane om at skuleeigar burde ha kunnskap om tematikken og kapasitet på kort varsel til å handtere sakene. I tillegg såg rektorane behov for fleire ulike kompetansar inn i skulen.

Formålet med problemstillinga vår var å finne ut korleis rektorar nyttar sitt handlingsrom i arbeidet med skulenærvær. I denne delen av drøftinga har vi sett på den konteksten som rektor står i. Mange av dei faktorane som til saman utgjør konteksten, er faktorar som rektor i liten grad rår over. I tillegg til dei mest sentrale personane i skulen, nemleg elevar og tilsette, vil det alltid vere ei rekkje andre aktørar som har interesse i skulen. Desse aktørane har ulike agendaer, og vil gjennom sine krav og forventningar, i større eller mindre grad påverke skulen som organisasjon. Vi har sett at korleis rektorar navigerer i denne konteksten, og korleis ein får til samarbeid med eksterne aktørar, har direkte konsekvens for det handlingsrommet rektor skaper i arbeidet sitt.

Frå før hadde vi kunnskap om kompleksiteten i rektor sitt arbeid. I hovudsak kjem denne kunnskapen frå eige praksisfelt, samt kunnskap om skuleleiing som fagfelt. Likevel ser vi gjennom våre undersøkingar at måten rektor tolkar og manøvrerer i kontekst, er personavhengig. Dette fører oss til ein tanke om at ein skule kanskje er meir påverka av rektor som person, enn rektor som funksjon. Slik vi ser det vil det ha store konsekvensar å gjennomføre eit rektorbyte ved ein skule. Rektor si tolking av kontekst påverkar rektor sitt fokus og sine prioriteringar, og legg tydelege føringar for kva retning skulen går i.

Vi skal no gå nærare inn i rektor sin påverknad i organisasjonen ved å sjå på rektor som kulturell arkitekt. Vi vil sjå på korleis informantane våre jobbar med leiing, og korleis dei byggjer kultur i organisasjonen.

6.3 Rektor som kulturell arkitekt

I intervjuar har vi ikkje spurt rektor direkte om deira tankar rundt det å vere kulturell arkitekt, men implisitt i mandatet til rektor ligg funksjonen som kulturbyggjar og «rektor som kulturell

arkitekt» (Schein, 2004). Uavhengig av om rektor tek medvitne val knytt til retning for sin organisasjon, eller om det er meir tilfeldig, vil vala til rektor ha påverknad på utvikling av skulen. I dei vala rektor gjer, vert organisasjonskulturen påverka. Dette handlar om felles verdiar, normer og oppfatningar som vert utvikla i organisasjonen (Bang, 2013). Hillestad (2017) hevder at toppleiarar er dei som har best anledning til å prege organisasjonen. Ein toppleiar kan skape felles fantasiar som påverkar heile organisasjonen.

Gjennom spørsmål knytt til rektor si leing og kva dei legg vekt på, har vi gjort oss nokre tankar om kva dei prioriterer og korleis dei leiar sitt personale. I følgje Hillestad (2017) har rektor eit særskilt ansvar for, og anledning til, å påverke kulturen gjennom sin funksjon. Det at ein som rektor kommuniserer ærleg og påliteleg gjer at ein skapar tillit i organisasjonen. Både Kets de Vries og Miller (1986) var tidleg ute med å påstå at personlegdomstrekk hos leiarar kan prege organisasjonen sin kultur. Dette vert òg støtta av Khurana (2004) som har sett på at karismatiske eigenskapar hos leiarar ofte har ein tendens til å verte vektlagde ved rekruttering av toppleiarar. Dette synet på leiarar sin påverknad på organisasjonskulturen står i motsetnad til Schein (2010) si tilnærming. Han ser på korleis kulturen i organisasjonen ber fram sine egne leiarar.

I vår studie kan vi sjå at funna våre samsvarar med Khurana (2004) og Kets de Vries og Miller (1986) si tilnærming til leiar sin påverknad. Hillestad (2017) skriv at rektor vert ein premissleverandør og rollemodell for både tilsette, føresette, elevar og eksterne aktørar i fleire samanhengar. Fleire av rektorane vi har intervjuar meiner sjølve at dei i stor grad er premissleverandørar for skulen si utvikling. Berre éin rektor uttrykte at vedkommande var heilt likestilt med resten av leiargruppa i spørsmål om utvikling av skulen. Den same rektoren svarte likevel på spørsmåla på ein måte som gjorde at vi tolka at rektor er øvste leiar med den makta og påverknaden som det ber med seg. Dette samsvarar med organiseringa i dei andre leiargruppene som òg var prega av eit hierarki.

Ved ei tillitsbasert tilnærming til leing vil ein byggje relasjonar og etablere verdiar gjennom autentisk praksis (Louis & Murphy, 2017). Fleire av dei teoretiske perspektiva som vi har trekt fram, viser dette. Dei tilsette må sjå at det er samsvar mellom ord og handling, og ein bør kommunisere ut i frå eit godt forankra verdigrunnlag (Robinson, 2014). Dersom det er stor dissonans mellom det leiarar seier og gjer, kan ein oppleve det som Hillestad (2017) kallar for dobbeltkommunikasjon. For at ein skal lukkast med utvikling av organisasjonen viser

Hillestad (2017) til at ein som skuleleiar må tydeleggjere og signalisere kva som er viktig i organisasjonen.

Ein av rektorane vi intervjuar uttrykte at «Eg må vise med heile meg at dette er det viktigaste vi gjer» (Rektor, skule 5). Gjennom rektor si skildring av praksis ved skulen gav det inntrykk av at det var tett samband mellom rektor sine verdiar og prioriteringane vedkomande gjorde. På den andre sida såg vi at nokre av rektorane hadde eit meir distansert forhold til utvikling av skulen, og deira verdiar kom ikkje like tydeleg til syne. Ein rektor sa at «Eg innleiar alle utviklingstidene, men det er teama som driv arbeidet.» (Rektor, skule 3). Ein annan rektor såg ut til å vektleggje det formelle og å ha gode system. Denne rektoren verka oppteken av rutine til skulen, og formidla at «Trinnet får ut rutinar, og signerer på at dei er lesne, og at innhaldet er forstått. Vi har oppfølging av internkontrollen. Vi følgjer rutinar og tenkjer risikovurdering i dette arbeidet òg.» (Rektor, skule 6).

Det kan sjå ut til at det er stor skilnad mellom korleis rektorane leiar sitt personale. Der nokre er tett involverte i utvikling av skulen og handtering av elevsaker, så kan det verke som at andre nyttar større grad av distribuert leiing i arbeidet med utvikling av skulen og handtering av elevsaker. På desse skulane skildrar rektorane at det er avdelingsleiar eller lærarar som i større grad er tett på utviklingsarbeid eller i elevsaker, men at rektor er premissleverandør.

I vår studie har vi fått innsikt i kva rektorar tenkjer om sitt bidrag til å byggje skulen sin kultur. Studien vår viser at rektorane har ei ulik tilnærming til korleis dei arbeider med utvikling av skulen. Nokre av rektorane er tett på i drifta, og tett på klasserommet, medan andre har litt meir avstand til kjerneoppgåvene i skulen. Dei rektorane som vi opplever har lengre avstand til klasserommet, skildrar at dei har opparbeidd seg system for å halde kontroll på pågåande saker. I fleire av intervjuar vert det sagt at rektor snakkar med avdelingsleiar i leiarmøte for å få orientering om korleis sakene vert jobba med. Rektorane som har organisert seg på denne måten nyttar distribuert leiing i desse tilfella.

Fleire forskarar tek for seg fordelane ved distribuert leiing. Abrahamsen (2017) har sett på korleis det vart behov for distribuert leiing ved innføring av K06 grunna at rektor fekk mange nye oppgåver som gjorde at rolla vart omfattande. Samstundes har Leithwood et al. (2019) sett på at distribuert skuleleiing kan ha positiv påverknad på skule- og elevresultat. Paulsen (2021) presiserer at ein i skulen bør nytte uformelle leiarar, som lærarar eller andre tilsette, for å oppnå effektiv praksistilnærming.

Øg dei rektorane som skildra at dei jobba direkte inn i elevsaker, viste til system for distribuert leiding. Ein rektor forklarte at dei hadde fordelt trinna mellom seg, og at denne rektoren hadde ansvaret for sakene på eitt gitt trinn. Ein annan rektor skildra at det i utgangspunktet var avdelingsleiar som tok sakene, men at dei alltid tok ei vurdering av kven som hadde best relasjon til eleven. Då kunne det like godt vere at det var rektor som skulle inn i saka og jobbe direkte med føresette og elev. På ein av skulane vart rektor involvert når saka vart så alvorleg at det var behov for at rektoren involverte seg – det var då kome til eit meir alvorleg stadium.

Ut i frå intervjuet vi gjennomførte ser det ikkje ut til at det nødvendigvis er ein samanheng mellom storleik på skulen og korleis rektor er involvert i saker knytt til skulefråvær. Skulane vi henta informantar frå var alt frå 200 til 750 elevar, og det var ingen klar samanheng mellom storleik på skulen og korleis skulen organiserte seg rundt desse sakene. Rektorane skildrar ulikt korleis dei går inn i sakene, men det går igjen ved fleire av skulane at dei nyttar distribuert leiding for å vere tett nok på elevane. Nielsen og Thastum (2023) peiker på at det varierer om det er lærar eller skuleleiar som vert involvert i saker med skulefråvær, og at det er vanskeleg for skulen å ha førehandsbestemte kollektive løysingar for desse sakene. Kvar sak vert sett på som unik i situasjon og natur. Vurderingane i desse sakene er i hovudsak knytt til relasjon til eleven og familien og arbeidsbelastning for personalet. Det som går igjen i fleire saker er at det overordna ansvaret for sakene er uavklart.

Det som Nielsen og Thastum (2023) viser til er òg mogleg å sjå att i funna i vår studie. Det er svært ulikt korleis skulane og rektorane har fordelt sakene mellom seg, og kriteria som Nielsen og Thastum (2023) skildrar er dei same som våre informantar skildrar. Relasjon er ofte avgjerande for kven som går inn i sakene. Ved nokre av skulane er det klare og tydelege rutinar for når og korleis ein skal gripe inn i saker knytt til skulefråvær, men ved dei fleste skulane er dette meir tilfeldig. Nielsen og Thastum (2023) seier at det er avgjerande at ein kjem tidleg inn i sakene, og dette vert òg støtta av Havik og Ingul (2021). Fleire av våre informantar skildrar at dei har kommunale rutinar for når og korleis dei skal gå inn i desse sakene, men det vi høyrer frå praksisen dei skildrar er at det kanskje ikkje alltid er samsvar mellom rutine og praksis. Fleire av rektorane seier at det er opp til kontaktlærar å melde vidare til avdelingsleiar når kontaktlærar vert bekymra for fråværet til ein elev. I lys av dette er det viktig at kontaktlærarane har nok kunnskap til å ta gode vurderingar knytt til bekymringsfullt skulefråvær.

Rektorane skildrar at det er ulikt korleis dei har jobba med skulefråværestematikk som eit pedagogisk utviklingsarbeid. Fleire av rektorane seier at dei har hatt dette oppe som tema i pedagogisk utviklingstid som dei har med lærarane kvar veke. Når dei skildrar korleis dei har jobba med det, handlar det på dei fleste skulane om at dei har «minna om rutinar». Seiser (2019) har sett på korleis pedagogisk utviklingsarbeid vert drive i svenske skular, og ser at noko av det mest avgjerande for å lukkast med arbeidet er at det må resultere i konkrete handlingar, ikkje berre det å snakke om utvikling og endring. I vår studie knytt til tematikken om skulenærvær, ser vi at det er spesielt to skular som jobbar på denne måten. Ein rektor seier at «Det er for seint å innarbeide rutinar etter at ein treng strategiar for å løyse ei utfordring. Ein må bli god på dette og øve i forkant». Rektoren sa vidare at «Det er viktig for oss å jobbe med dagsaktuelle tema og ny kunnskap og forskingsartiklar på ulike område. Vi har fokus på å byggje kunnskap og kompetanse hos dei tilsette.» (Rektor, skule 7).

Leithwood et al. (2019) og Paulsen (2021) viser til fire kjernekompetansar i effektiv skuleleiing, der den første er at ein skal setje retning for organisasjonen. Vi veit at det er eit stort press på skulane, og at dei er lett påverkelege når det gjeld å hive seg på nye trendar og nytt utviklingsarbeid. I desse samanhengane må rektor gjerne opptre som gatekeeper (Paulsen, 2019). Som rektor må ein sortere i kva som er relevant informasjon, og kva som vil bidra til å kome nærare det målet ein har sett for skulen. Robinson (2014) sine fem dimensjonar om elevsentrert skuleleiing tar for seg det å setje kurs for arbeidet. Den første dimensjonen handlar om å fastsetje mål og forventningar, og at det er viktig at ein som skuleleiar har stødig styring mot fastsette mål som er godt forankra. For det andre må lærarane sjå at det er tett samheng mellom skulen sine mål, forbruk og reforminitiativ (Robinson, 2014). Det å tydeleggjere desse samanhengane kan vere med på å byggje tillit mellom skuleleiinga og lærarane.

Intervjua vi har gjennomført har gitt oss innsikt i korleis rektorar ser på saker knytt til skulefråvær. Det er stort skilje mellom dei rektorane som tenkjer at dette er noko heile skulen treng kunnskap om, og som vi i fellesskap må løyse, kontra dei som tenkjer at dette er individuelle saker som må løysast uavhengig av kvarandre. Ut frå Havik (2015) si forskning kan ein lese at klasseleiing kan spele ei avgjerande rolle for om elevane kjem på skulen eller ikkje. Andre faktorar som kan spele inn er samarbeid mellom heim og skule, tidleg innsats, ressursar og generelt kunnskapsnivå i skuleverket når det gjeld elevar som ikkje klarar å gå på skulen. I lys av dette kan det vere hensiktsmessig å sjå på skulefråvær som eit skuleomfattande problem. Fullan (2019) viser til omgrepet «systemiskhet» som knyter seg til ein tanke om at det er «våre elevar» og ikkje «mine og dine elevar». Dette vert òg trekt fram som ein av dei

fem dimensjonane i elevsentrert skuleleiing som Robinson (2014) viser til. Robinson skriv at ein i elevsentrert leiing bør oppleve at lærarane har eit kollektivt ansvar for elevane si læring (2014). Dersom ein har denne holistiske tanken knytt til arbeidet, vil det vere lettare å byggje på dei ressursane og relasjonane ein har i organisasjonen. Ved ei slik tilnærming vil alle tilsette i skulen løfte blikket og sjå på korleis dei kan bidra i den konkrete saka. Ein av skulane skildrar ein kultur der dei omtrent utelukkande legg relasjon til grunn for all interaksjon med elevar. Dei har ein rektor som skildrar sin leiarstil som elevsentrert, og slik Robinson (2014) skildrar elevsentrert skuleleiing, så er det dette som skal til for å lukkast med gode resultat i skulen.

I denne delen av oppgåva har vi sett på korleis rektorar påverkar organisasjonskulturen gjennom deira funksjon og med den makta det inneber å vere øvste leiar i skulen. Vi har trekt fram to ulike teoretiske perspektiv der ein på eine sida ser på personlegdomstrekk hos leiarar som er med å påverke kulturen, og ein på andre sida ser på kulturen som ber fram sine egne leiarar. Vi har lagt størst vekt på perspektivet der leiar kan påverke og er premissleverandør for utvikling av organisasjonskulturen.

Gjennom å vere premissleverandør har rektor god anledning til å påverke. Implisitt i mandatet til rektor ligg makt til å organisere, fordele og kontrollere arbeidet i organisasjonen. Gjennom godt forankra mål i organisasjonen, kan rektor vise gjennom sine handlingar og prioriteringar kva som er viktig for utvikling av organisasjonen. Som øvste leiar i skulen er rektor rollemodell både internt i organisasjonen, og for eksterne. Vi ser at det er viktig for tilliten i organisasjonen at rektor som rollemodell viser god samanheng mellom levde og forfakta verdiar.

I drøftinga har vi sett på korleis rektorane organiserer arbeidet gjennom sitt leiarskap. Det vi ser er at ingen av rektorane nyttar berre éi form for leiing, men ein variasjon av ulike former for leiing. Dei fleste rektorane skildrar stor grad av distribuert leiing, men det er ulikt kva oppgåver som er distribuerte. Gjennom desse prioriteringane viser rektorane kva som er viktig for dei i sitt arbeid. Dei rektorane som har ei elevsentrert leiing, viser òg til at dei er opptekne av tillit i organisasjonen. Spesielt for desse rektorane er at dei set elevane i fremste rekkje når dei gjer prioriteringar, og at dette fokuset gjennomsyrrer alt dei gjer.

Som rektorar sjølve, har vi etter kvart god formell kunnskap om kva som skal til for å lukkast med utvikling av skulen som organisasjon. Vi hadde ein tanke om at rektorane vi skulle intervjuje òg hadde god kunnskap om dette – og det fekk vi stadfesta. Samstundes såg vi i

funna våre at måten rektor prioriterer og følgjer opp arbeidet knytt til skulenærver er svært ulikt mellom skulane. Gjennom analysen vår ser vi i nokre samanhengar at det er meir eller mindre samsvar mellom forfakta og levde verdiar. Måten rektor tolkar og reflekterer rundt sitt arbeid og sitt mandat ser vi er viktig for kva prioriteringar rektor gjer.

I lys av kontekst og rektor som kulturell arkitekt, vil vi i neste del av drøftinga sjå vidare på rektor sine tolkingar av sitt handlingsrom.

6.4 Rektor sitt handlingsrom

I denne studien har vi jobba med å belyse følgjande problemstilling

Korleis skildrar rektorar sitt handlingsrom i arbeid med elevar sitt skulenærver?

I analysen av funna våre oppdaga vi nokre samanhengar som gav oss ny innsikt til å svare på problemstillinga. På bakgrunn av dette utarbeidde vi ein modell som er skildra i figur 2. Denne figuren forklarte vi i innleiinga til drøftingskapittelet. Vi skal no gjere greie for korleis vi tolkar syntesen mellom kontekst og rektor som kulturell arkitekt. Vi vil ta utgangspunkt i studien vår og sjå funna i lys av dei teoretiske perspektiva vi har valt å fokusere på.

Paulsen (2021) peikar på fire sentrale delar av den konteksten som rektor skal halde seg til: elevane sin sosioøkonomiske bakgrunn, skulen sin kultur og historie, skulen sin teknologiske infrastruktur og politiske krav og forventingar frå lokalsamfunnet. Robinson (2014) viser til at skuleleiarar aldri har blitt møtt med større forventningar enn i dag. Måla for leing av skular og fagleg utvikling vert stadig meir ambisiøse. Samstundes ser ein at mange barn ikkje har dei kognitive og språklege ferdigheitene som gjer at dei kan engasjere seg og lukkast med læring (Robinson, 2014). Dette vanskeleggjer oppgåva til rektor med å setje retning for organisasjonen, men dersom ein som rektor grip makta som handlingsrommet gir, har ein god anledning til å påverke gjennom prioriteringane ein gjer. For å lukkast med å leie skulen i arbeidet med å tilfredsstille alle motstridande krav rundt skulen, er det viktig at rektor brukar både si posisjonsmakt og sine leiarstrategiar på ein klok måte. Måten rektor tolkar sitt handlingsrom, vil ha konsekvens for rektor sine val og prioriteringar i utøvinga av si leing.

Vi vil vidare sjå på korleis rektorane i vår studie utnyttar handlingsrommet sitt. Vi støttar oss her til det teoretiske perspektivet for handlingsrom, som vist til i kapittel 3.3. Stensaker og Haueng (2016) ser på handlingsrommet som tilgang til ressursar, kontroll over prosessar og evne til å påverke andre sine meiningar. Espedal og Kvitastein (2012) skildrar det *formelle* handlingsrommet som rektorane må halde seg til og det *subjektive* handlingsrommet som rektorane i større grad kan forme sjølve.

I lys av Espedal og Kvitastein (2012), kan vi på den eine sida finne døme på korleis konteksten og det formelle handlingsrommet påverkar arbeidet til rektorane i vår studie. Dette kom til uttrykk ved at rektorane sakna støtte frå skuleeigar, og at dei var urolege for samfunnsutviklinga med aukande krav frå både føresette og styresmaktene. På den andre sida fann vi at rektorane påverka det subjektive handlingsrommet gjennom sin bruk av kunnskap om både sosiale prosessar og pedagogisk utviklingsarbeid. Dette kom til uttrykk i korleis dei nytta handlingsrommet aktivt til å løyse mandatet sitt, og korleis dei viste motivasjon til å prioritere sin medverknad i arbeidet med skulefråværssaker. Rektorane kan ikkje styre korleis eksterne aktørar samarbeider med skulen, men dei har anledning til å gje eit godt grunnlag for å skape tillit til skulen som organisasjon. Dette kan ein som rektor få til ved å synleggjere at det er god samanheng mellom skulen sine forfakta og levde verdiar. Fleire av våre rektorar synleggjorde dette gjennom å invitere eksterne tenester inn i foreldremøta i starten av skuleåret, og ved å presentere dette samarbeidet som laget rundt eleven. Dette følgjer Senge (1990) si systemiske tenking. Ein ser då på systemet som eit sett av relasjonar, der heilskapen utgjer meir enn summen av delane. Dersom ein som leiar er tett på prosessane og aktivitetane som skjer, kan rektor vere med på å endre måten ein tenkjer og handlar på i organisasjonen (Lillejord, 2011).

Fleire rektorar omtalte seg sjølve som premissleverandørar både når det gjaldt prioritering av ressursar, samt leiing av det pedagogiske utviklingsarbeidet. Nokre av rektorane var klare på at dei hadde tydelege forventningar til at personalet var lojale til det dei hadde vorte samde om. To av rektorane hadde hatt mykje fokus i personalet på pedagogisk utviklingsarbeid knytt til skulefråvær.

Rektorane i vår studie viste stor evne til å prioritere ressursar til det beste for elevane. Slik kunne dei kontrollere at det ikkje tok for lang tid frå det oppstod eit behov til dei kunne setje inn tiltak i ei sak. Dei nytta si posisjonsmakt til å påverke dei tilsette, og til å myndiggjere dei i arbeidet med skulefråværssaker. Då vi spurte rektorane om dei har den kompetansen og dei

ressursane dei treng for å jobbe med desse sakene, så svara dei litt delt. Enkelte opplevde at dei har den kompetansen dei treng internt på skulen, medan andre er opptekne av å få hjelp frå eksterne. Nokre hadde oppretta lokale tiltak som t.d. alternative skulearenaer eller tverrfaglege team fordi dei mangla støtte frå skuleeigar. Ein skule skildra at dei har samarbeid med andre skular og med kommersielle aktørar for å kunne hjelpe elevane til å kome tilbake til skulen. Fleire av rektorane i vår studie gjorde tydelege prioriteringar når det gjaldt ressursbruk for å kome tidleg nok i posisjon til å hjelpe elevar som strevde med å kome på skulen. Nokre rektorar hadde prioritert å setje inn miljøarbeidarar. Dette viser at dei nytta handlingsrommet til å ha styring med eigen skule sin ressursbruk (Hillestad, 2017).

Skott (2021) forska på rektor si rolle i etableringa av ei heilskuletilnærming som fremjar god helse hos elevane. Ein av skulane i vår studie hadde gjort eit grep for å få helsefagleg personell inn i skulen, og vedkommande jobba utelukkande med saker knytt til skulefråvær. Rektoren som hadde gjort denne prioriteringa skildra at dette har kome heile skulen til gode, og at heile personalet har opparbeidd seg god kompetanse på området grunna fokuset dei har hatt, og spisskompetansen dei har fått inn. Havik og Ingul (2021) støttar tanken om at ein bør etablere skulenærversteam som er samansette av medlemmar med ulike kompetanse og kunnskap om skulefråvær.

I analysen av funna våre har vi sett at rektorane brukte sin kunnskap om kontekst til å påverke personalet sine meiningar, og å setje retning for organisasjonen. På den eine sida har skulen fleire eksterne aktørar som har sine interesser i skulen si drift og verksemd. Det kan vere alt frå føresette, barnevern og PPT til politikarar, fagforeiningar og næringsliv, med fleire. Det vil alltid vere krevjande å balansere lovverk og krav opp mot det ein ønskjer å oppnå. På den andre sida fekk vi mange døme på at rektorane gjorde aktive ressursmessige, pedagogiske og organisatoriske val for å utnytte handlingsrommet til beste for elevane. Dei brukte distribuert leiing på ulike måtar.

Det som viste seg for oss gjennom studien vår, var at rektor hadde stor makt til å påverke. Det rektor ønskte å ha fokus på verka å vere det som var avgjerande for korleis skulen handterte arbeidet med skulenærver hos elevane. Vi såg at dei fleste rektorane nytta distribuert leiing for å myndiggjere kontaktlærar og avdelingsleiar til å handsame saker knytt til skulefråvær. Sjølv om fleire rektorar distribuerte bort dei oppgåvene som var tettast på elevane, viste dei at dei ønskte å ha kontroll på prosessane ved å få rapportar om arbeidet gjennom møte i leiarteam kvar veke. Det var to rektorar som nytta distribuert leiing for å frigjere eigen kapasitet til sjølve

å jobbe meir elevretta i arbeid med skulefråværssakene. Dette gav dei handlingsrom til å fokusere på det dei såg på som sine viktigaste kjerneoppgåver, nemleg å setje retning for organisasjonen, og å vere direkte elevretta i sitt arbeid.

Det er store skilnader på korleis ein skriv om og skildrar skulefråvær (Kjeøy & Lysvik, 2023). Det at forskarane på området ikkje er samde om korleis ein skal definere *bekymringsfullt fråvær*, og heller ikkje er samde om kva omgrep ein skal nytte, gjer det komplisert for rektorar å vite korleis ein best mogleg skal nærme seg utfordringar knytt til skulefråvær. Nokre av rektorane i vår studie sa at det vert gjort vurderingar i kvar enkelt sak om ein er uroleg eller ikkje, medan andre sa at dei grip inn i saka etter eit gitt tal dagar med fråvær. Denne skildringa kan ein sjå i samanheng med manglande definisjon på kva som er bekymringsfullt fråvær, og varierende bruk av omgrep knytt til desse sakene. Eit skulefråvær kan vere høgt utan å vere bekymringsfullt, og det kan vere bekymringsfullt utan å vere høgt. Berre éin skule hadde heilt klare og tydelege retningsliner for når ein skal gripe inn i sakene, og her skildra rektor ei nærast ufråvikeleg tilnærming. Dei sende ut eit skriv til heimane når grensa for fråvær var nådd, og dette brevet fekk heimen uavhengig av årsak til fråværet.

Utdanningsdirektoratet legg ingen nasjonale føringar på når ein skule skal gripe inn i saker ved skulefråvær, likevel kjem det frå 1.august 2024 krav i ny opplæringslov om at kommunen er pliktig til å følgje opp elevar med fråvær (Opplæringslova, 2023). Endringa i lovverket kan indikere at kommunane i større grad treng nasjonale føringar for korleis ein definerer desse sakene, og på kva måte ein bør arbeide med desse. Ein kan sjå for seg eit tilsvarende rammeverk som er skildra rundt trygt og godt skulemiljø, der skulen har plikt til å gripe inn og undersøkje etter aktivitetsplikta i gjeldande lovverk.

Det kom tydeleg fram i våre funn at det er ulikt korleis rektorar snakka om tematikken. Vi presenterte studien med at vi ville snakke om skulenærvær, og sjølv sagt gjekk omgrepa fort over i både skulefråvær, bekymringsfullt skulefråvær, ufrivillig skulefråvær, høgt skulefråvær, og skulevegning. I oppgåva har vi ikkje problematisert dette i større grad enn at vi har sett til forskinga som drøftar denne bruken av omgrep. Til tross for varierende bruk av omgrep, er alle rektorane samde om at dei ser ein aukande grad av fråvær hos elevar. Det vi har sett knytt til bruk av omgrep og korleis ein definerer desse sakene, gjer at ein kan undre seg over kva tilnærming ein vil lukkast best med.

Vi hadde ingen direkte spørsmål i vår studie knytt til lovverk og juridiske vurderingar. Vi var likevel litt overraska over at det berre var éin av rektorane i vår studie som var innom lovverket. Opplæringslova, §2-1, fjerde ledd, fritak for opplæringsplikt, er tydeleg på at elevar har rett og plikt til opplæring. Dersom ein elev heilt eller delvis skal fritakast frå denne retten og plikta, krev dette skriftleg samtykke frå dei føresette, og sakkunnig vurdering frå PPT (Opplæringslova, 2022). Vi hadde trudd i forkant at fleire var opptekne av formalitetar knytt til dette. Skulane strekte seg langt når det gjaldt å setja inn tiltak, men nemnte i liten grad enkeltvedtak knytt til tiltaka. Amundsen og Lerstang (2021) fann i sin studie at det var utstrekt bruk av skjønn i vedtaka i slike saker, og at det ofte var andre vurderingar som låg til grunn enn ei vurdering av kva som er til det beste for barnet. Motiva bak vedtaka var i følgje Amundsen og Lerstang ofte juridiske eller økonomiske, eller prega av ønskje frå dei føresette (2021). Våre funn viste at det var lite snakk om enkeltvedtak, noko som gir grunn til å anta at mange skular kanskje ikkje følgjer lovkrava knytt til rett og plikt til opplæring.

I forkant av studien vår hadde vi ein tanke om at rektor har ein viktig funksjon i handtering av saker knytt til skulefråvær. Gjennom analyse av funna våre har vi sett at rektor som premissleverandør er endå meir avgjerande enn det vi tenkte ved oppstart av studien. Det at rektor set retning for organisasjonen og viser med heile seg kva som er prioritert, kan i nokre tilfelle vere avgjerande for om ein lukkast med oppfølging av sakene. I lys av modellen (figur 2) som vi har illustrert, kan vi i denne samanhengen sjå på korleis rektor grip handlingsrommet.

Konteksten vil alltid ha konsekvens for rektor sitt handlingsrom. Det er ulikt om rektor ser kontekst som avgrensingar eller moglegheiter. Korleis rektor utøver sitt leiarskap vil òg ha konsekvens for handlingsrommet. Det er i spennet mellom utøving av leiarskap og dei rammene ein må halde seg til, at rektor kan utøve sitt handverk som leiar og pedagog. Det at berre éin rektor snakkar om opplæringslova, kan indikere at rektorane har eit litt umedvite forhold til lovverket i desse sakene. Fleire rektorar seier implisitt at dei famlar litt i handteringa, og ein rektor sa at «vi skyt litt i alle retningar». Dette trur vi fleire av rektorane kunne signert på. Dei skildrar at mange, og ressurskrevjande tiltak vert sett inn, men ofte med liten eller ingen effekt. Dei opplever at dei kjem tidleg inn i sakene, men sjølv då har saka allereie gått for langt.

Til trass for at skulane viser til kommunale og lokale rutinar for oppfølging av saker knytt til skulefråvær, skildrar dei fleste rektorane likevel ein praksis prega av litt tilfeldige vurderingar

og svært individuelle skilnader i oppfølging av saker. Ein implikasjon vert at fagfolk som jobbar med denne tematikken treng ein tydelegare definisjon av omgrep på området. Når det er uklart kva omgrep ein skal nytte, og korleis ein skal forstå desse sakene, skapar det utfordringar i oppfølging av sakene. På den eine sida har ein krav og forventningar frå eksterne aktørar, og på den andre sida har ein opplæringslova med rett og plikt til opplæring. På sikt tenkjer vi at det ville vore nyttig å sjå til opplæringslova om trygt og godt skulemiljø, og kanskje ein òg kunne sett for seg tydelegare krav til oppfølging på dette området, tilsvarande aktivitetsplikta knytt til trygt og godt skulemiljø.

7. Oppsummering

I denne studien har vi sett på korleis rektorar nyttar handlingsrommet sitt i arbeid med elevar sitt skulenærver. Rektorar må manøvrere i ein kontekst som vert styrt av eksterne aktørar, samstundes skal rektor leie skulen si utvikling. Vi har sett at rektor sitt handlingsrom oppstår i spennet mellom kontekst og rektor si leiing. Måten rektor tolkar kontekst, samt utøver sitt leiarskap, har konsekvens for korleis rektorar nyttar handlingsrommet.

Den nye opplæringslova som vert gjeldande frå 01.08.2024 har i § 10-6 teke inn at kommunar og fylkeskommunar skal sørge for at elevar med fråvær frå opplæringa vert følgde opp (Opplæringslova, 2023). Dette er ei presisering av ansvar som ikkje var formulert i den gjeldande opplæringslova. At dette vert presisert på denne måten, gir eit signal om at styresmaktene ser eit behov for å setje eit tydelegare fokus på skulefråvær.

Vi fann i vår studie at både Kunnskapsdepartementet (2023) og Utdanningsdirektoratet (2023) kunnjer si uro over aukande elevfråvær. Fråværet fører med seg alvorlege konsekvensar for enkeltpersonar, men òg for samfunnet. Styresmaktene har starta på ei systematisering av arbeidet rundt skulenærver. Dei ønskjer nasjonale register knytt til skulefråvær, og meir systemisk innsats i arbeidet med å hjelpe elevar til å kome på skulen.

Sidan vi begge jobbar som rektorar i grunnskulen, hadde vi nokre forventingar om kva vi ville finne rundt kontekst. Vi fann ein kontekst der styresmaktene, skuleeigar og føresette ofte stiller motstridande krav til skulen. Det var fleire rektorar i vår studie som var urolege. Fleire uttalte at dei opplevde eit aukande fråvær, men dei opplevde òg at samfunnsutviklinga fører til at skulen sitt samfunnsoppdrag vert forsøkt utvida. I dette la dei at skulen får svært mykje ansvar for å finne ut av kvifor det ikkje fungerer for dei elevane som ikkje greier å kome på skulen. Rektorane opplevde å stå litt åleine i skulefråværssakene, og at eksterne tenester ofte kjem seint inn, eller trekkjer seg ut før saka er løyst. Dette stadfesta dei forventingane vi hadde før vi starta arbeidet med studien vår.

Vi fann i tillegg at det er personavhengig korleis rektor tolkar og manøvrerer i kontekst. Dette fekk oss til å tenkje at rektor som person er like viktig som rektor som funksjon. Det at rektorane tolkar kontekst så ulikt, påverkar deira fokus og dei prioriteringane dei gjer. Dette kan leggja føringar for kva retning ein skule går i.

Når det gjaldt rektor sin påverknad på skulen sin kultur, hadde vi òg nokre forventingar på førehand som vi fekk innfridd. Alle rektorane brukte sin posisjon og sin personlegdom til å påverke organisasjonskulturen. Vi såg at rektorane såg seg sjølve som premissleverandørar for retninga og utviklinga til skulen. Vi såg òg at det er viktig at rektor som rollemodell viser god samanheng mellom levde og forfekta verdiar.

Alle rektorane i vår studie brukte distribuert leiing i ei aller anna form. Vi fann likevel store skilnader mellom dei rektorane som distribuerte ansvar hierarkisk og dei som brukte den distribuerte leiinga til å påverke sitt eige handlingsrom.

Den mest spennande delen av funna våre kom fram då vi begynte å analysere korleis rektorane greip handlingsrommet sitt. Vi trudde på førehand at rektor sin funksjon var viktig i arbeidet med skulenærvar hos elevane. I studien fann vi at rektor som premissleverandør er meir avgjerande enn vi hadde sett for oss. Korleis rektor vel å setje retning, og om rektor ser kontekst som avgrensing eller moglegheit viste seg å ha stor tyding for korleis dei leia organisasjonen sin. Vi såg at dei rektorane som verkeleg *ønskte* å ha ein elevretta leiarsstil, fekk det til. Dei var meir fokuserte på korleis dei brukte sitt leiarskap til å setje ei målretta retning for arbeidet med skulenærvar. Vi fann at rektorane i mange tilfelle brukte kommunale rutinar og retningslinjer om skulenærvar som rettleiande meir enn førande. Fleire av rektorane sa at dei ikkje jobba systematisk med tematikken.

Det var svært varierende kva omgrep rektorane brukte når dei omtalte sakene og arbeidet sitt på dette området. Funna våre viste at denne varierende omgrepsbruken førte til eit handlingsrom som kunne oppfattast som utfordrande for nokre av rektorane. Vi tenkjer at dette impliserer at dei som skal arbeide for høgt skulenærvar hos elevane treng eit definert omgrepsapparat. Det kan òg vere klokt å samle føringar for arbeidet med skulenærvar i eit nasjonalt system, slik som det er vorte gjort med arbeidet for eit trygt og godt skulemiljø. Vi meiner at dette vil lette arbeidet for dei som skal samarbeide om å hjelpe elevane til å kome på skulen. Forhåpentleg vil det kunne føre til at fleire lukkast med å hjelpe elevane som strevar med å handtere skulekvardagen sin.

Utdanningsdirektoratet anbefaler meir forskning på skulefråvar. Dette er noko vi støttar. Vi ser at vår vesle studie reiser mange spørsmål i oss, som vi gjerne ville hatt svar på. Vi meiner at det hadde vore interessant om nokon ville gå enno lenger inn i rektor sin påverknad på handlingsrommet sitt.

8. Litteraturliste

- Abrahamsen, H. (2017). Skoleledelse for fremtiden: Heroisk rektor eller distribuert ledelse i team? I M. Aas & J.M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 247-273). Fagbokforlaget.
- Amundsen, M.-L. & Lerstang, C. (2021). Fritak for opplæringsplikt blir fritak for ansvar. *Bedre skole*, 21(2), 17-21. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/09/09/UTD-BedreSkole-0221-WEB.pdf>
- Bang, H. (2013). *Organisasjonskultur*. (4.utg). Universitetsforlaget.
- Bergene, A. C. et al. (2023). *Fravær som vekker bekymring. Skoleeieres og skolelederes inntrykk og forståelse av fraværssituasjonen i Skole-Norge*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU Rapport 2023:14). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3087762/NIFUrapport2023-14.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- European Commission (2020). *A Whole School Approach to Tackling Early School Leaving*. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/early-school-leaving-group2015-policy-messages_en.pdf
- Espedal, B & Kvitastein, O. A. (2012). Rom for læring: betydningen av handlingsrom for ledelse. *Magma*, 08(12). 30-38. https://openaccess.nhh.no/nhh-xmlui/bitstream/handle/11250/282754/Magma%2b1208_30-38.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Fullan, M. (2019). *Ledelse som setter spor – etterlat alltid dine medarbeidere i læring*. (Guldahl, S.V., Guldahl, T. & Mekki, O., Overs.). Cappelen Damm Akademisk.

-
- Gershenson, S., Jackowitz, A. & Brannegan, A. (2015). Are Student Absences Worth the Worry in U.S. Primary Schools? *IZA Discussion Papers*, 9558. Institute for the Study of Labor (IZA).
- Grønmo, S. (2023). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2.utg). Fagbokforlaget.
- Havik, T. (2015). *School non-attendance: A study of the role of school factors in school refusal*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Havik, T. & Ingul, J.M. (2021). Early Identification of Attendance Problems. I Landell, M.G. (Red.). “*School Attendance Problems. A Research Update and Where to Go*”. (s.62-69). Jerringfonden. <https://jerringfonden.se/wp-content/uploads/2021/04/202101-Jerringfonden-Antologi-A5-sammanslagen.pdf>
- Hazelkorn, E., Coates, H. & McCormick, A. (2018). *Research Handbook on Quality, Performance and Accountability in Higher Education*. Edward Elgar Publishing.
- Hennink, M. M., Kaiser, B. N. & Marconi, V. C. (2016). Code Saturation Versus Meaning Saturation: How Many Interviews Are Enough?. *Sage Journals*. 27(4). 591-608. <https://doi.org/10.1177/1049732316665344>.
- Hillestad, T. (2017). Skoleledere som kulturelle arkitekter og omdømmebyggere. I M. Aas & J.M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 247-273). Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2023). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (4.utg). Cappelen Damm.
- Karlberg, M., Klang, N., Andersson, F., Hancock, K., Ferrer-Wreder, L., Kearney, C. & Galanti, M. R. (2020). *The Importance of School Pedagogical and Social Climate to Students' Unauthorized Absenteeism – a Multilevel Study of 101 Swedish Schools*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1). 88-104. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833244>
- Kets De Vries, M.F.R. & Miller, D. (1986). Personality, culture, and organization. *Academy of Management Review*. 11: 266-279.

-
- Khurana, R. (2004). *Searching for a Corporate Savior: The Irrational Quest for Charismatic CEOs*. Princeton University Press.
- Kjeøy, I. & Lysvik, R.R. (2023). *Kunnskapsstatus om bekymringsfullt fravær i skolen*. (FAFO Rapport 2023:13). Fagbevegelsens senter for forskning, utredning og dokumentasjon. <https://www.faf.no/zoo-publikasjoner/kunnskapsstatus-om-bekymringsfullt-fravaer-i-skolen>
- Kunnskapsdepartementet. (2023, 23. oktober). *Regjeringen vil snu utviklingen med økt skolefravær*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-vil-snu-utviklingen-i-okt-skolefravar/id3003210/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2022). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg). Gyldendal Akademisk.
- Landell, M.G. (2021). (Red.). “*School Attendance Problems. A Research Update and Where to Go*”. (s.62-69). Jerringfonden. <https://jerringfonden.se/wp-content/uploads/2021/04/202101-Jerringfonden-Antologi-A5-sammanslagen.pdf>
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(1). 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I Møller, J. & Ottesen, E. (Red.), *Rektor som leder og sjef – om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s. 284-299). Universitetsforlaget.
- Louis, K.S. & Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: the leader’s role. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 103-126. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2016-0077>
- Nes, B. R., Røysamb, E., Eilertsen, M. G., Hansen, T. & Nilsen, T. S. (2021). *Livskvalitet i Norge*. (Folkehelse rapporten – Helsetilstanden i Norge). Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/he/folkehelse rapporten/samfunn/livskvalitet-i-norge/?term=>

-
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. (5.utg).
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>.
- Nielsen, K. & Thastum, M. (2023). School absence seen from a school perspective and a parent perspective. *Nordic Studies in Education*, 43(4). 325–343.
<https://doi.org/10.23865/nse.v43.4080>
- Opplæringslova. (2022). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-2022-06-17-68). Lovdata. <https://lovdata.no/pro/#document/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (2023). Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa. (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/pro/#document/NL/lov/2023-06-09-30>
- Palaganas, E. C., Sanchez, M. C., Molintas, M. P., & Caricativo, R. D. (2017). Reflexivity in Qualitative Research: A Journey of Learning. *The Qualitative Report*, 22(2), 426-438. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2552>
- Paulsen, J.M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Fagbokforlaget.
- Paulsen, J.M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt*. Universitetsforlaget.
- Reid, K. (2012). The strategic management of truancy and school absenteeism: finding solutions from a national perspective. *Educational Review*. 64(2). 211-222.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2011.598918>
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ruud, M. G. og Steinsvik, E. (2023). *Bekymringsfullt skolefravær. Hvordan møter skolen utfordringer knyttet til bekymringsfullt skolefravær?* [Masteroppgåve, Universitetet i Oslo]. DUO Research Archive.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/107698/Masteroppgave-av-Monica-G-Ruud--Bekymringsfullt-skolefrav-r-.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Saunders, M. N. K., Lewis, P. & Thornhill, A. (2023). *Research Methods For Business Students*. (9.utg). Pearson Education Limited.

Schein, E.H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. (3.utg.). Jossey-Bass.

Schein, E.H. (2010). *Organizational Culture and Leadership* (4.utg.). Jossey-Bass.

Seiser, A.F. (2019). Exploring enhanced pedagogical leadership: an action research study involving Swedish principals. *Educational Action Research*, 28(5). 791-806.
<https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1656661>

Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday.

Skott, P. (2021). Successful health-promoting leadership – A question of synchronisation. Department of Education, Stockholm University, Stockholm, Sweden. *Health Education*. 122(3), 286-303. Emerald Publishing Limited 0965-4283.
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/HE-09-2020-0079/full/html>

Stensaker, I. & Haueng A. C. (2016). *Omstilling. Den uforutsigbare gjennomføringsfasen*. Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2020, 17.januar). *Krav og forventninger til en rektor*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>

Utdanningsdirektoratet. (2023, 2.november). *Utdanningsdirektoratet foreslår nye tiltak mot skolefravær*, Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/forebygge-og-folge-opp-bekymringsfullt-fravar-fra-skolen/utdanningsdirektoratet-foeslar-nye-tiltak-mot-skolefravar/>

Vedlegg 1: SIKT-godkjenning



[Meldeskjema](#) / [Rektor sitt bidrag til skolenærvær](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
537081

Vurderingstype
Automatisk

Dato
11.11.2023

Tittel

Rektor sitt bidrag til skolenærvær

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges Handelshøyskole / Institutt for strategi og ledelse

Prosjektansvarlig

Roald Valle

Student

Hilde Fiske Hugaas / Eirin Dyngen

Prosjektperiode

11.09.2023 - 30.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

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

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

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

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

Informasjonssikkerhet

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

Vedlegg 2: Litteratursøk

Litteratursøk, søkjestrengar:

06.11.23:

Google Scholar: skoleledelse + skolenærvær 2015-2023

15.02.24:

Google Scholar: skoleledelse + elevfravær + skolenærvær 2015-2024

09.03.24 og 27.03.24

Eric: school+leadership+student+absenteeism 2015-2024, Sweden

09.03.24 og 27.03.24

Eric: school+leadership+student+absenteeism 2015-2024, Norway

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informantar

Vil du delta i forskningsprosjektet?

«Rektor sitt bidrag til skolenærvær»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på rektor sin rolle i arbeidet med skolenærvær. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med studien er å se på hvordan rektorer selv skildrer sin rolle i arbeidet med å sikre høy grad av skolenærvær hos elever.

Problemstillingen lyder som følger:

«Hvordan beskriver rektorer sin rolle i arbeidet med å bidra til økt skolenærvær hos elever?»

Studien er del av en mastergrad i skoleledelse, og skal være vår avsluttende masteroppgave våren 2024.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NHH er ansvarlig for prosjektet.

Veileder: Roald Valle, Ph.d. og seksjonsleder, Studier og kvalitet ved NHH.

Studien blir utført av to studenter. Eirin Dyngen og Hilde Fiske Hugaas. Vi er begge rektorer i Alver kommune, Eirin på en barneskole og Hilde på en ungdomsskole.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er rektor. Vi ønsker å intervju rektorer utenfor vår egen kommune, slik at vi sikrer tilstrekkelig distanse og avstand til skoler vi kjenner og sikrer anonymitet.

Vi ønsker å gjennomføre totalt mellom 6 og 10 intervjuer.

Vi har funnet din kontaktinformasjon på kommunen sine nettsider.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltagelse i studien innebærer å delta i et intervju med en varighet på omtrent 60 minutter.

Spørsmålene vil belyse ulike sider av din opplevelse, erfaring og forståelse av rektorrollen i arbeidet med å øke skolenærværet hos elever.

Intervjuet vil tas opp ved bruk av innspillingsfunksjon i Word/Teams og som lydopptak på mobiltelefon. Opptaket gjøres fra en mobiltelefon, men overføres til en sikker server og slettes fra telefonen. Opptaket slettes fra server når studiet er gjennomført og senest 1 måned etter innlevert masteroppgave. Intervjuene vil bli transkribert og anonymisert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Skoler og personer blir anonymisert i masteroppgaven.

Informasjonen vi innhenter blir bare tilgjengelig for Eirin Dyngen og Hilde Fiske Hugaas.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven er godkjent, estimert til juli 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NHH har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Eirin Dyngen, e-post: eirin.dyngen@alver.kommune.no
Mobiltelefon: 970 76 938
- Hilde Fiske Hugaas, e-post: hilde.fiske.hugaas@alver.kommune.no
Mobiltelefon: 920 48 899
- Roald Valle, e-post: roald.valle@nhh.no
- Vårt personvernombud: personvernombud@nhh.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Roald Valle
(Forsker/veileder)

Eirin Dyngen, Hilde Fiske Hugaas
(studenter)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Rektor sitt bidrag til skolenærvær*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide

Tittel:

«Rektor sitt bidrag til skolenærvær»

Problemstilling:

Korleis skildrar rektorar si rolle i arbeidet med å bidra til auka skolenærvær hos elevar?

Innleiing til intervjuet:

Takk for at du ville stille som informant til vår studie.

Som du allerede vet skal vi forske på hvordan rektorer selv beskriver sin rolle i arbeidet med å bidra til økt skolenærvær hos elevar.

Dette er et semistrukturert intervju hvor vi har noen spørsmål/ temaer vi vil snakke om. Intervjuet har 10 spørsmål, og vi vil underveis stille oppfølgingsspørsmål for å få de avklaringene vi er ute etter.

Det er viktig at du tar utgangspunkt i din situasjon, og slik dere arbeider på denne skolen.

Forskningsfeltet har allerede tatt for seg årsaker til at elevar har et bekymringsfullt fravær. I denne studien vil vi se på hvordan ledelse i skolen kan påvirke elevenes skolenærvær.

Noe av det vi legger til grunn som hemmer/fremmer skolenærvær er blant annet skolemiljø, relasjoner (elev-voksen, elev-elev), mestring i opplæringsituasjon, helsesituasjon, familieforhold.

Med dette som bakgrunn, vil vi gjerne høre litt fra deg om din rolle ved din skole.

Nr	Tematiske spørsmål (i tilfeldig rekkefølge)	Stikkord for moglege oppfølgingsspørsmål
1	Først vil vi gjerne høre litt om din bakgrunn. Kan du fortelje litt om din utdanning og erfaring?	
2	Kan du fortelje litt om skulen og korleis den er organisert? Kan du skildre rollene til dei ulike personane som jobbar i desse sakene? - Rektor - Avdelingsleiar - Lærer - Andre: rådgjevar, sosiallærer, miljøt.	
3	Korleis definerer de bekymringsfullt skulefråvær på denne skulen, og har de elevar i denne kategorien per i dag? Kva er typisk din rolle i slike saker?	<ul style="list-style-type: none"> • Oppfølging kontaktlærer • Rektor si involvering i tiltak
4	Korleis vil du skildre skulen sitt arbeid med skulenærvær? Kan du gi nokre konkrete døme på slikt arbeid?	<ul style="list-style-type: none"> • Aktuell møtearena
5	Korleis vil du skildre skulen sitt kunnskapsnivå om skulenærvær og ufrivillig skulefråvær?	
6	Kva rutinar/prosedyrar har de i arbeidet med å førebyggje bekymringsfullt fråvær hos elevar? Korleis er desse rutineane utvikla? Korleis påverkar desse rutineane arbeidet med bekymringsfullt fråvær?	<ul style="list-style-type: none"> • Rektor si rolle i å sikre lik praksis • Tilsette si medverknad
7	Korleis vert dine forventningar knytt til dette området, formidla ut til tilsette?	<ul style="list-style-type: none"> • Type leiar (tett på, distribuert?)
8	Kan du skildre korleis skulen handterer saker der elevar har bekymringsfullt fråvær?	<ul style="list-style-type: none"> • Gje eit døme der de lukkast (konkret, stegvis)
9	Kva skal til for at du som rektor opplever at skulen lukkast med god nok oppfølging i desse sakene? Kan du gje eit døme på når du som rektor opplever at du har mislukkast i slikt arbeid?	<ul style="list-style-type: none"> • Rammevilkår • Rektor si rolle i samarbeid med føresette • Krav til føresette
10	Dersom du skal gi eit godt råd til ein rektor som står i slike saker, kva skulle det vore og kvifor?	
	Send gjerne ein e-post om du vil utdjupe svara dine.	

Vedlegg 5: Erklæring om bruk av KI-verktøy i arbeidet med denne masteroppgåva

Namn (og versjon) av KI-verktøyet: Ingen

Formålet med bruken av verktøyet: Ingen

Vi er klar over at vi er ansvarlege for alt innhald i denne masteroppgåva, inkludert dei delar der KI-verktøyet er nytta. Vi har ansvar for at oppgåva føl etiske reglar for personvern og publisering.