

En fortælling om fravær

Udarbejdet af Svend Merring Madsen

Vejleder: Lene Nyboe Maltzahn

Indholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| Indholdsfortegnelse | 1 |
| Indledning | 2 |
| Problemformulering | 3 |
| Metode | 4 |
| Teori og erkendelsesteoretisk ståsted | 5 |
| Socialkonstruktionisme - Sproget skaber virkeligheden | 6 |
| Det systemiske - Det skal give mening | 6 |
| Narrativitet - Der er mere at fortælle om end det vi vælger at fortælle | 7 |
| Organisationsforståelse - kultur og socialt system | 8 |
| Magt - direkte og relationel | 9 |
| Empiri og undersøgelsesdesign | 10 |
| Analyse og diskussion | 11 |
| 1. Elevperspektivet - fokusgruppeinterviews | 11 |
| 2. Nationalt og lokalt fravær - en sammenligning | 14 |
| 3. Lærer/pædagogperspektivet - fokusgruppeinterviews | 16 |
| 4. Møde mellem vejledere og ledelse - en praksisfortælling | 24 |
| Skolens kerneydelse og ulovligt fravær | 26 |
| Vejlederen og kollegerne | 28 |
| Et eksempel på mødefacilitering som vejleder | 30 |
| Vejlederen mellem kollegerne og ledelsen | 31 |
| Konklusion | 32 |
| Perspektivering | 33 |
| Litteraturliste | 35 |

Indledning

Vi er på en skole i et udsat boligområde, der to år i træk har været udtaget til ministerielt tilsyn på baggrund af lave afgangskarakterer. En arbejdstese for skolen har været, at der er en sammenhæng mellem lave afgangskarakterer og højt ulovligt fravær¹. På skolen er der et højere ulovligt fravær blandt nogle af eleverne end på de andre skoler i kommunen jf. bilag 1. Ydermere har det fra 01.01.2020 lovgivningsmæssigt været muligt at trække forældre i børneydelsen, hvis deres barn har over 15% ulovligt fravær i samme kvartal. Der er altså anledning til at beskæftige sig med det ulovlige elevfravær på skolen. Skolen er organiseret i selvstyrende årgangsteams omkring 2-3 klasser på samme klassestrin og disse lærere underviser i videst muligt omfang eleverne i alle fag. Fra 0-6 årgang er der en pædagog med i alle teams.

På baggrund af det høje ulovlige fravær på skolen er der af forvaltningen blevet foretaget en fraværsundersøgelse. I undersøgelsen er der foretaget syv fokusgruppeinterviews med i alt 32 elever fra indskoling, mellemtrin og udskoling. Den efterfølgende analyse er kommet frem til en række anbefalinger til skolen ud fra elevperspektivet.

Fraværsanalysen fra forvaltningen blev lavet i foråret 2019 og er på nuværende tidspunkt kun kendt i forvaltningen, af skolens ledelse og skolens vejledere (PLC). Anbefalingerne er altså ikke formidlet til det øvrige pædagogiske personale endnu.

Jeg selv er lærer, vejleder og en del af skolens PLC sammen med 7 andre vejledere. Derudover har jeg været på skolen i 14 år.

¹ *Ulovligt fravær* er betegnelsen, der bruges i bekendtgørelsen om fravær (BEK nr 1063 af 24/10/2019).

§ 1. En elevs udeblivelse fra undervisningen i folkeskolen registreres som ulovligt fravær, medmindre der er tale om fravær på grund af sygdom, funktionsnedsættelse eller lignende, jf. § 2, eller fravær på grund af ekstraordinær frihed

Jeg er som vejleder blevet bedt om at stå for den lokale fraværsindsats på baggrund af den kommunal fraværsanalyse. I forbindelse med den stillede opgave, er jeg blevet nysgerrig på at undersøge et lærer/pædagogperspektiv, så det pædagogiske personale inddrages i skabelsen af løsningerne omkring fravær. Samt for at kvalificere løsningerne og skabe et meningsfuldt ejerskab for dem hos kollegerne. Rækkefølge og indhold for indsatsen som foreløbigt aftalt med ledelsen kan ses jf. bilag 2.

Jeg er i tilgangen til arbejdet med fraværsindsatsen yderligere nysgerrig på om selve betegnelse *ulovligt* fravær er hensigtsmæssig at bruge i den pædagogiske praksis overfor elever og forældre, hvis det kunne undgås.

På den måde er jeg som vejleder optaget af, hvordan jeg kan navigere i forskellige perspektiver, anbefalingerne og eventuelle forskellige fortællinger om fravær samtidig med at understøtte fremdrift og resultater for indsatsen og skolen.

Problemformulering

Målet med indsatsen er således at bidrage til en organisatorisk læring, der kan mindske det ulovlige skolefravær på vores skole. Det bringer mig frem til følgende spørgsmål:

Hvordan kan jeg som vejleder facilitere en udviklingsproces, der styrker lærere og pædagogers udvikling af den pædagogiske og didaktiske praksis og samtidig mindsker elevernes ulovlige fravær?

Metode

I afsnittet Teori og erkendelsesteoretisk ståsted præsenteres opgavens erkendelsesteoretiske ståsted, for at give retning for overvejelser og handlinger i fraværsindsatsen. Ligeledes præsenteres grundlæggende teori brugt i opgavens analyser. Det systemiske, narrativitet, organisationsforståelse, magt - direkte og relationel.

I afsnittet Empiri og undersøgelsesdesign præsenteres de fire empiriske dele, formålet med at inddrage dem og validitet af undersøgelsen.

I afsnittet Analyse og diskussion analyseres de fire empiriske dele 1.

Elevperspektivet - fokusgruppeinterviews. Denne del gennem en tematiseret kategorisering, 2. *Nationalt og lokalt fravær - en sammenligning.* 3.

Lærer/pædagogperspektivet - fokusgruppeinterviews. Denne del gennem en tematiseret kategorisering og efterfølgende narrativ analyse af tre narrativer fra interviewene ud fra begrebet *positionering og plot.* 4. *Mødet mellem ledelsen og vejlederne - en praksisfortælling jf. bilag 2 pkt. 2.* Denne del analyseres ud fra en strukturel organisationsforståelse og den direkte magt. Hver del afsluttes med en delkonklusion.

I afsnittet *Skolens kerneydelse og ulovligt fravær* analyseres og diskuteres betegnelsen ulovligt fravær ud fra en socialkonstruktivistisk og narrativ tilgang særligt ud fra begrebet *positionering.* Dette sammenholdes med skolens kerneydelse, for at vurdere meningen med at benytte betegnelsen i fraværsindsatsen.

I afsnittet *Vejlederen og kollegerne* analyseres og diskuteres hvordan en vejleder med en systemisk og narrativ tilgang kan handle for at facilitere en udvikling på baggrund af resultaterne af de empiriske analyser.

I afsnittet *Et eksempel på mødefacilitering som vejleder* gives gennem diamantmodellen et eksempel på et værktøj til mødefacilitering som brugt jf. bilag 2 pkt. 4 og jf. bilag 4.

I afsnittet *Vejlederen mellem kollegerne og ledelsen* analyseres og diskuteres vejlederens rolle i spændingsfeltet mellem kolleger og ledelse på baggrund af

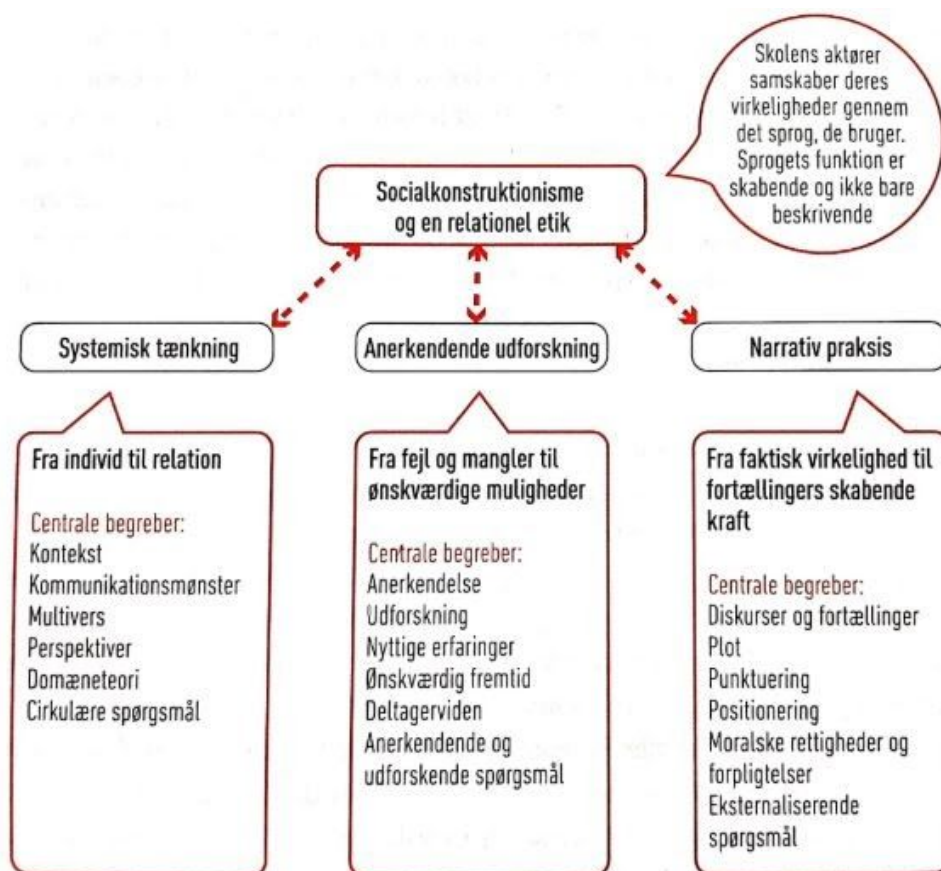
resultaterne af de empiriske analyser og ud fra begrebet narrativ organisationsudvikling.

I afsnittet Konklusion samles op på opgavens problemstilling og opgavens resultater.

I afsnittet Perspektivering redegøres for andre mulige perspektiver på opgaven problemstilling.

Teori og erkendelsesteoretisk ståsted

Det erkendelsesteoretiske ståsted i opgaven er socialkonstruktionistisk, systemisk og narrativt. Dette ståsted danner rammen for meningsfuldheden i de handlinger, der foretages i fraværsindsatsen. Nedenstående figur giver et overblik over sammenhængen mellem socialkonstruktionisme, det systemiske og narrativitet. De tre begreber udfoldes i de følgende afsnit.



Kilde: Haslebo & Lund, 2014. s. 205

Socialkonstruktionisme - Sproget skaber virkeligheden

Med socialkonstruktionismen er udgangspunktet for opfattelsen af virkeligheden idéen om, at vores sprog ikke blot beskriver en objektiv og realistisk virkelighed, men skaber virkeligheden gennem sproget. Vi som mennesker skaber altså selv de begreber vi begriber verden med.

“Når vi taler sammen, lytter til nye stemmer, stiller spørgsmål, funderer over alternative metaforer og leger med fornuftens grænser, så krydser vi grænsen til nye betydningsverdener. Fremtiden er noget, vi kan skabe sammen.” (Gergen & Mellon, 2020, s. 19)

Med det udgangspunkt betyder det altså meget, hvilke ord vi bruger, for ordene skaber rammerne for den virkelighed vi oplever og handler i. Sproget begrænser og udvider vores mulige handlinger i den virkelighed det skaber.

Det systemiske - Det skal give mening

At forstå samspillet mellem enkelte individer og grupper af mennesker som systemisk handler grundlæggende om at tage udgangspunkt i, at forstå dem som systemer. At forstå at hvert system er forskelligt fra de andre. Og at hvert system har sin egen indre og perfekte måde at forstå og handle i verden på.

“Maturana kalder dette perspektiv for perfektionshypotesen; alle udsagn (og handlinger) vil altid give mening for den, der siger dem” (Andersen & Søndergaard, 2015, s. 23)

Med den systemiske forståelse følger også, at en information ikke kan overføres direkte fra en person til en anden. Dahl & Juhl (2009) beskriver, at der derfor altid er en “usikkerhed” i kommunikationen, da systemet ikke kan modtage information, men i stedet forstyrres til eventuelle forandringer. En tilpas forstyrrelse er en der skaber forandring.

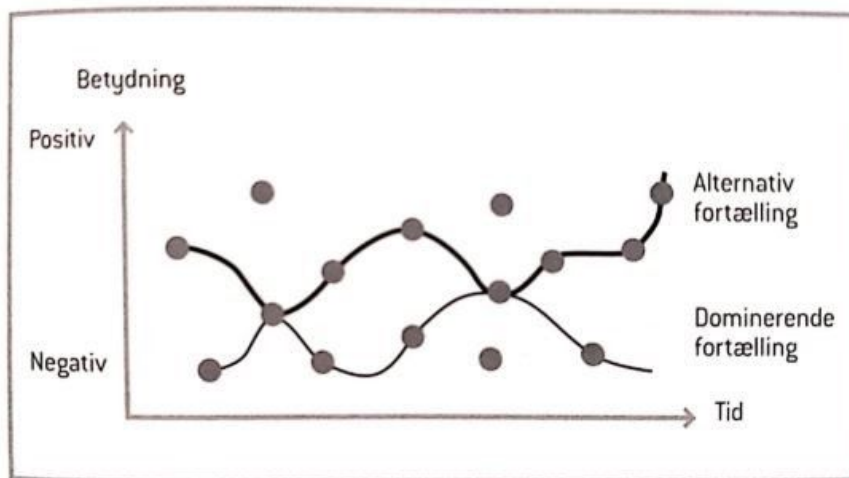
Der tales i det systemisk således ikke om et univers, men om et multivers.

Dette gør kommunikation til en accept af, at vi som kommunikerende ikke kan være sikker på, hvad den anden forstår. Derfor må vi både spørge og lytte.

Narrativitet - Der er mere at fortælle om end det vi vælger at fortælle

Schnorr (2015) beskriver, hvordan der i et narrativt perspektiv skelnes mellem levede og fortalte historier. Og ud fra *den levede historie* udvælger vi hændelser og episoder, der kædes sammen til *den fortalte historie*. Det vi vælger at fortælle er en del af det man kunne fortælle og et bestemt udvalg af hændelser sat sammen i en fortælling. Fortællingen bliver vores virkelighed og det er i dette narrativ, at identiteter skabes og vedligeholdes. Nye fortællinger har på denne måde magten til også at skabe nye identiteter.

“Ved at etablere en alternativ beskrivelse kan man etablere en alternativ magt, en modmagt, der producerer nye former for subjektivitet, og ved at betjene sig af denne alternative form for beskrivelse, af det nye narrativ, kan personen måske i højere grad være og føle sig som agent i sit eget liv, som skaber af sit eget liv.”(White, 2006, s. 14)



Figur 4: Fra tynde til tykke fortællinger

(Schnorr, 2015, s. 53)

Ovenstående figur viser hvordan den levede histories hændelser, her vist som punkter, kan forbindes på forskellige måder gennem fortællinger i den fortalte

historie. At forandre bliver i dette perspektiv således ikke alene, men i høj grad et spørgsmål om, at få øje på alternative fortællinger til den dominerende.

Schnorr (2015) beskriver, at en fortælling har en række kendetegn, der kan beskrives som de 7 P'er: Personligt perspektiv, publikum, punktuering, plot, persongalleri, positionering og pointe.

I afsnittet Lærer/pædagogperspektivet - fokusgruppeinterviews analyseres tre narrativer ud fra *positionering* og *plot*.

Organisationsforståelse - kultur og socialt system

Andersen & Søndergaard (2015) beskriver, at forståelsen af organisationer kan ses som tre forskellige perspektiver hhv. det strukturelle, processuelle og kulturelle-perspektiv. Disse perspektiver underbygges af vigtigheden af den grundlæggende metafor man vælger at anvende for at beskrive en organisation. Her nævnes af Andersen & Søndergaard (2015) to grundlæggende forskellige metaforer. På den ene side maskinen, hvor forandringer kan tilvejebringes ved at "dreje på de rigtige knapper" og på den anden side organisationen som kultur med metaforer som organisme eller socialt system.

Dahl & Juhl (2009) beskriver tilsvarende forskellen mellem det mekaniske og det levende sociale system. Der beskrives yderligere, hvordan konsulenten og i dette tilfælde vejlederen må kunne orientere sig i begge typer af systemer. Og forstå at præmisserne og virkemidlerne i de to systemer er forskellige.

"Men groft sagt begår mange, der arbejder fra ekspertpositionen, en kategorifejl i mødet med organisationer. Bevidst eller ubevidst skelner man ikke mellem sociale og mekaniske systemer og arbejder derfor med det sociale system på det mekaniske systems præmisser. Kort sagt: Organisationer er anderledes end fejmaskiner" (Dahl & Juhl, 2009, s. 141)

Når en opmærksomhed på disse forskellige organisationsforståelser og metaforer er vigtigt ift. denne opgaves sigte er det fordi de hver især inviterer til forskellige handlinger. Maskinemetaphoreren lægger op til at finde fejlen og rette den, det sociale system som metafor inviterer til skabe involverende læreprocesser.

Det dominerende organisationssyn hos mig som vejleder og facilitator i fraværsindsatsen er organisationen som kultur og socialt system, men det er vigtig jeg som vejleder forstår at handle både i og ift. andre forståelser.

“Et vigtigt sted at starte vil altså være at overveje, hvilket organisationssyn som er dominerende hos en selv, og ikke mindst, hvilke organisationssyn som er dominerende i den eller de organisationer, som man skal arbejde inden for rammerne af.” (Andersen & Søndergaard, 2015, s. 35)

Den dominerende organisationsforståelse hos skolens ledelse og de øvrige vejledere analyses i afsnittet *Mødet mellem ledelsen og vejlederne - en praksisfortælling*.

Magt - direkte og relationel

Christensen & Jensen (2019) beskriver, at for at forstå, hvad der foregår i organisationer er det nødvendigt at afdække, hvilke magtfænomener, der kan forklare hvordan beslutninger træffes i organisationer. Her vil jeg kort redegøre for to af de seks magtdimensioner Christensen & Jensen (2019) beskriver. *Den direkte magt* forstås som en magt, hvor nogle aktører udøver magt over andre gennem beslutninger i sager i særlige beslutningsarenaer. Magt er her altså her noget man kan have over andre.

Den relationelle magt beskriver Christensen & Jensen (2019) anderledes ikke som noget nogle har, men som en magt, der opstår og udvikles i det sociale spil mellem aktører.

“Diskursen lejres i forskellige udgaver, der udvikles og kædes sammen og samtidig skaber nye virkelighedsopfattelse, identiteter og interesser” (Christensen & Jensen, 2019, s. 111)

Denne magt kan ikke besiddes, men er produktivt gennem de diskurser, der fungerer i sociale felter.

Den dominerende magtforståelse hos skolens leder analyseres i afsnittet *Mødet med ledelsen og vejlederne - en praksisfortælling*.

Empiri og undersøgelsesdesign

I undersøgelsen er der fire empiriske dele. Analysen af hver empirisk del findes i afsnittet Analyse og diskussion. Hvert afsnit afsluttes med en delkonklusion.

Delene er følgende:

1. Elevperspektivet - Fokusgruppeinterviews

Formålet med at inddrage den kommunale analyse er at inddrage elevperspektivet og anbefalingerne for som vejleder bedste at kunne facilitere en udvikling mod at mindske det ulovlige elevfravær.

2. Nationalt og lokalt fravær - en sammenligning

Formålet med at sammenligne det nationale og lokale fravær er at sætte den lokale fraværsindsats på skolen ind i en kontekst og give perspektiv til indsatsen.

Hjælpe spørgsmål:

- Hvad er et normalt samlet fravær ?
- Hvad er et normalt ulovligt fravær ?
- Hvad er den nationale tendens over skoleforløbet sammenlignet med den lokale?

3. Lærer/pædagogperspektivet - Fokusgruppeinterviews

Formålet med fokusgruppeinterviewene er at undersøge lærerne og pædagogernes oplevelser, erfaringer og handlinger med og i forhold til ulovligt elevfravær. Der er tale om tre fokusgruppeinterviews med i alt 12 deltagere, der underviser i de klasser, som deltagerne i elevinterviewene kommer fra.

Under udarbejdelsen af interviewguiden jf. bilag 3 er der brugt fire temaer så der kunne komme godt omkring hvert tema. Temaerne er valgt ud fra denne opgaves problemstilling og i særlig grad ud fra resultaterne fra den kommunale analyse. For derved søge at få indblik i lærerne og pædagogernes oplevelse af årsager til elevernes fravær og fremmøde. Under interviewene var der opmærksomhed på at starte med generelle spørgsmål for ikke at indsnævre samtalen fra starten. (Launsø, Olsen & Rieper, 2011, s. 155)

4. Mødet mellem ledelsen og vejlederne - en praksisfortælling

Formålet med analysen af praksisfortællingen er, at undersøge den organisatoriske kontekst som fraværsindsatsen skal udfolde sig i. Og som vejleder at få et afsæt at facilitere udviklingen fra.

Validitet

Den kvantitative analyse fra del 2 kombineret med de kvalitative analyser fra 1, 3 og 4 inddrages for at triangulere ved at undersøge problemstillingen fra flere sider og gennem forskellige dataindsamlingsmetoder. (Launsø et al., 2011, s. 188).

Analyse og diskussion

1. Elevperspektivet - fokusgruppeinterviews

Som nævnt i indledningen og i forrige afsnit er der på skolen, af en kommunal udviklingskonsulent, lavet en fraværsanalyse med data fra syv

fokusgruppeinterviews med i alt 32 elever fra indskoling, mellemtrin og udskoling. Eleverne er udvalgt efter elever med $\leq 5\%$ fravær og $\geq 12\%$ fravær. Ud fra undersøgelsen anbefales det skolen at arbejde med følgende:

| |
|--|
| Udskoling <ul style="list-style-type: none">• Læringskultur og mindset (fastlåst mindset \rightarrow udviklende mindset)• Klassefællesskab• Undervisningsmetoder der tiltrækker |
| Mellemtrin <ul style="list-style-type: none">• Læringskultur og mindset (fastlåst mindset \rightarrow udviklende mindset)• Klassefællesskab• Styrke sociale relationer og 'nedbryde' den negative gruppementalitet• Undervisningsmetoder der tiltrækker |
| Indskoling <ul style="list-style-type: none">• Udforske forældres indstilling – hvilke parametre kan vi rykke på? |

Bag ovenstående anbefalinger til skolen ligger både forskelle og sammenfald i svar på årsager til hhv. fravær og fremmøde hos gruppe $\geq 12\%$ og $\leq 5\%$. Følgende er et kategoriseret overblik over analysens resultater.

| Grunde til fravær | |
|---|--|
| Gruppe $\geq 12\%$ | Gruppe $\leq 5\%$ |
| Klassefællesskab <ul style="list-style-type: none">• Drillerier/mobning• Negative relationer til lærere og elever | Klassefællesskab <ul style="list-style-type: none">• Negative relationer til lærere og elever |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Pjæk - væk fra et fællesskab man ikke føler sig som en del af • Pjæk - hen til et andet fællesskab, som er mere attraktivt | <p>”Nogle gange vil jeg gerne pjække, for i går der blev jeg rigtig sur på en af mine venner fordi, ja vi havde skændtes lidt, så vil jeg gerne sådan pjække, men det var en sjov time på en måde også (...)”</p> |
| <p>Fravalg</p> <ul style="list-style-type: none"> • Svære opgaver, test, fremlæggelser og kedelige uv. metoder • Faglig usikkerhed, frygt for fiasko, bange for at lave fejl <i>”Hvis du skal lave en eller anden test eller sådan noget (...) Eller hvis man skal fremlægge om noget, man ikke er så god til. Man har bare lyst til at pjække.”</i> | <p>Fravalg</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ikke en mulighed, men det er stadig sjovest at have fag man er god til. Og hvor bevægelse, leg og kreative processer er en del af undervisningen. |
| <p>Forældrenes opbakning</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forældre sover længe. Hjælper ikke eleverne med at komme af sted | <p>Forældrenes opbakning</p> |

| <p style="text-align: center;">Grunde til fremmøde</p> | |
|--|---|
| <p>Gruppe $\geq 12\%$</p> | <p>Gruppe $\leq 5\%$</p> |
| <p>Klassefællesskab</p> <ul style="list-style-type: none"> • At være sammen med nogle af kammeraterne | <p>Klassefællesskab</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gode relationer til lærere og elever • ”Vi er en stor familie.” |
| <p>Tilvalg</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fag man er god til • “Det er sjovest at have de fag, man er god til og hvor man kan finde ud af det man skal lave.” | <p>Tilvalg</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vil lære noget • ”Vi skal have en uddannelse.” |
| <p>Forældrenes opbakning</p> | <p>Forældrenes opbakning</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forældre ville skælde ud |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• ”De vil gerne have, at vi skal have det godt i fremtiden.” |
|--|--|

Delkonklusion:

Et sammenfald mellem gruppe $\geq 12\%$ og gruppe $\leq 5\%$ er bla. en oplevelse af at det ikke er rart, hvis man ikke er god til fagene. Man er utryk over evt. at lave fejl. Hos den ene gruppe kan det give anledning til pjæk, men ikke hos den anden.

Et andet sammenfald er negative relationer som anledning til fravær. Igen bliver det til fravær hos gruppe $\geq 12\%$ og blot lyst til fravær hos gruppe $\leq 5\%$.

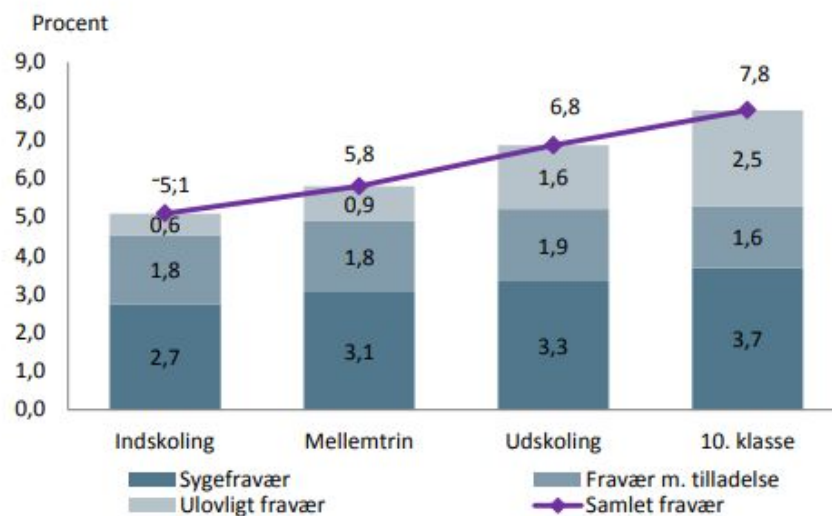
Ligeledes en stor forskel i deres oplevelse af opbakning fra forældrene. Hos gruppe $\geq 12\%$ er det årsag til fravær og hos gruppe $\leq 5\%$ er det årsag til fremmøde.

Anbefalingerne er mest eksplicitte på *mellemtrinnet* og i *udskoling*.

2. Nationalt og lokalt fravær - en sammenligning

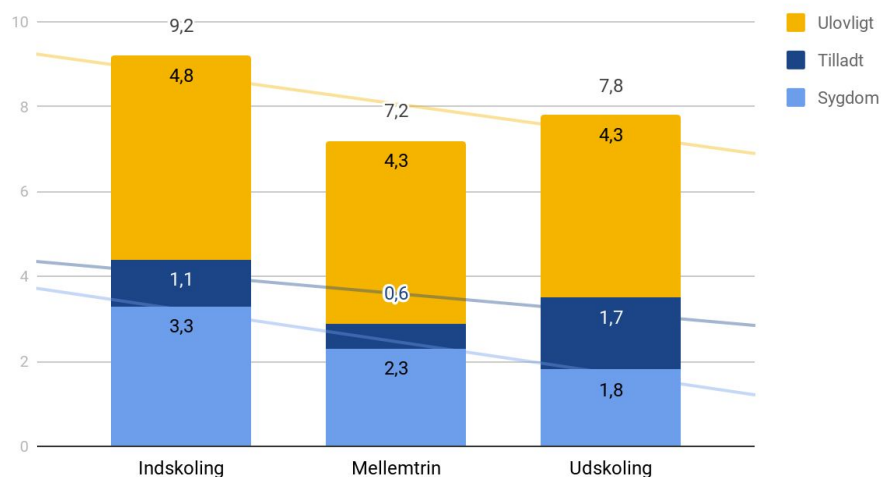
Følgende to søjlediagrammer viser sammensætningen og mængden af det gennemsnitlige nationale og lokale elevfravær. Diagrammerne er fra samme periode som den kommunale fraværsanalyse er lavet.

Nationaltelevfravær 2018/19



Kilde: Styrelsen for It og Læring, Børne- og Undervisningsministeriet

Elevfravær på X-skolen 2018/19



Nationalt ser vi en trinvis stigning i det samlede fravær fra indskoling over mellemtrinnet og til udskoling. Den samlede nationale tendens er *stigende*. Lokalt er der et højt samlet fravær i indskoling på 9,2% sammenlignet med det nationale på 5,1%, et fald på 2 procentpoint mod mellemtrinnet og en lille stigning i udskolingen. Den samlede lokale tendens er *faldende*.

Ser vi på sammensætningen af fraværet består det lokale fravær af en væsentlig større andel af ulovligt fravær. Det samme billede ser vi i sammenligning med de øvrige skoler i kommunen jf. bilag 1. Her har X-skolen i indskolingen både det højeste ulovlige og samlede fravær i kommunen, men på mellemtrinnet og i udskolingen er fraværet faldet til det næstlaveste ud af fem skoler.

Delkonklusion:

Data viser et fald i det samlede fravær fra indskolingen til mellemtrinnet på 2 procentpoint hvilket tyder på, at X-skolen har en positiv effekt på at mindske elevernes samlede fravær fra indskoling til mellemtrinnet. Fra mellemtrinnet til udskolingen følges den nationale kurve blot hhv. 1,4 og 1 procentpoint højere. Det høje samlede fravær i *indskolingen* peger på, at der skal gøres en særlig indsats her.

3. Lærer/pædagogperspektivet - fokusgruppeinterviews

Inden selve interviewene er der skriftligt informeret om interviewets formål, emne, forløb og forventningerne til deltagerne. Dette er gjort for at gøre deltagerne trygge og udvise seriøsitet omkring interviewet samt for at understøtte aktiv deltagelse og oprigtighed fra deltagerne under interviewet. (Launsø et al., 2011, s. 157)

Et interview er foregået fysisk på skolen og to er gennemført som videokonference pga. coronalukningen.

Begge dele er valgt af praktiske årsager og for at stedet for interviewet er så velkendt for deltagerne som muligt. (Launsø et al., 2011, s. 154).

Fokusgruppeinterviewene er optaget, gennemlyttet og delvist transskriberet som dataklargøring jf. bilag 5.

Under selve interviewene var der fra min side som moderator en opmærksomhed på bl.a. at have humor, kunne se ting fra deltagernes perspektiv og være oprigtigt nysgerrig. (Launsø et al., 2011, s. 157)

Følgende er et tematiseret kategoriseret overblik over udvalgte data fra fokusgruppeinterviewene.

| Lærernes oplevelser af grunde til fravær | |
|---|--|
| Oplevelser | Sådan handler lærerne |
| Hjemmet <ul style="list-style-type: none">• For sent i seng - manglende søvn• Moderbinding• Hyggedag• "Hun har det bare svært hjemme"• Større elever afleverer mindre søskende om morgenen | Tager kontakt til hjemmet. Handler nogle gange på vegne af forældre. "Du skal i seng tidligere" "For nogle elever kan det være meget godt med en hjemmedag" Taler med forældre |

| | |
|---|--|
| <p>Fravalg</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faglige forhindringer • Elever, der er "imod" konceptet skole | <p>Noget accepteres bl.a. hvis eleven har brug for en pause.</p> |
| <p>Tilvalg af noget andet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pjæk - hen til et andet fællesskab, som er mere attraktivt | <p>Der er en vis forståelse for tilvalg af andet fællesskab i udskolingen, hvis ikke det er heldagsfravær.</p> |

| Lærernes oplevelser af grunde til fremmøde | |
|--|--|
| Oplevelser | Sådan handler lærerne |
| <p>Den lille smule, der gør en stor forskel</p> <ul style="list-style-type: none"> • "men fordi vi holdt ved så kan den lille smule gøre en stor forskel. Og nu har han ikke alle de problemer." | <p>Er vedholdende på en bestemt handling indtil det virker.</p> |
| <p>Spændende undervisning</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Det skal være sjovt og spændende at gå i skole" • "Vi skal ud opleve noget. Vi tager på rigtig mange ture" • "Nogle elever har aldrig været i Kbh" | <p>Tager på ture, laver overnatninger og varierer undervisningen</p> |
| <p>Relation til voksne</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Vi ser dig og vil dig" • Nogle elever har brug for skolens voksne som alternativ til forældre | <p>Hver lærer er kontaktperson for en mængde elever. Tilbyder sig som voksenrelation på tværs</p> |
| <p>Det gode klassefællesskab</p> <ul style="list-style-type: none"> • "De er enormt inkluderende synes jeg" • "Altså Accept, forståelse og... rummelighed" • Kammeratskab | <p>Skaber rammer om fællesskabet "Ingen er i gruppe før alle er i gruppe"</p> <p>"Vi tager altid en fra den klasse de skal gå, hvor de bliver udvalgt til at hjælpe"</p> |

| | |
|---|--|
| <p>God læringskultur</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Det er gennem fejl vi lærer” • “Jeg tør godt komme hen i skolen, jeg tør godt dumme mig, jeg behøver ikke blive væk for tænk nu hvis læreren spørger mig” | <p>“Vi måtte sige det her er et øvelokale og vi laver også fejl som voksne.”</p> |
| <p>Eleverne der gerne vil lærer noget</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Jeg tror størstedelen af eleverne kommer fordi de faktisk gerne vil lærer noget” | <p>Ingen handling</p> |
| <p>Man skal jo i skole</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Vi sender rutinemæssigt oversigt over fravær hjem til forældrene” | <p>Orienterer løbende forældre om mængden af fravær.</p> |

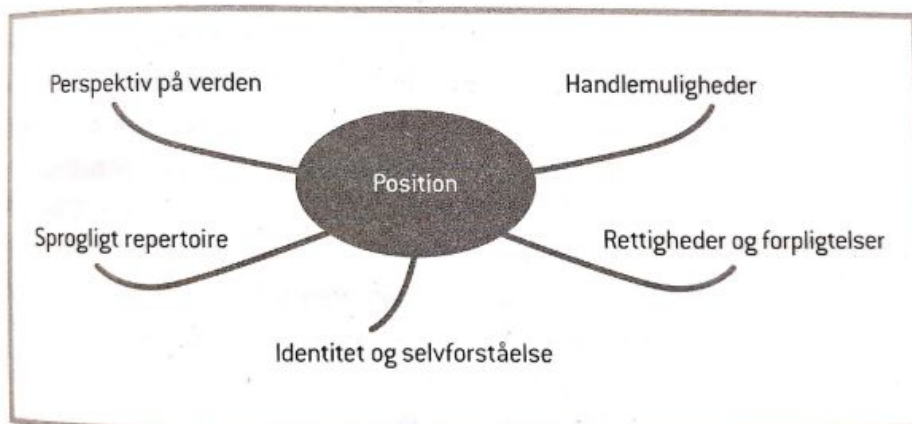
| <p style="text-align: center;">Hvad kan vi gøre ved det?</p> |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Større professionelle dømmekraft, der beror på individuelle vurderinger “den ene elevs 10% ikke på samme måde som den anden elevs 10% fravær. “ • Hurtig hjælpe fra ledelsen “Når vi kaster håndklædet i ringen skal ledelsen tage over” • Systemet til fraværsregistrering skal være pædagogisk “Fraværsregistrering skal være pædagogisk” • Vi skal have den sammen tilgang til elevernes fravær på skolen “Der er brug for, at vi gør det samme på skolen, for fravær smitter” |

I fokusgruppeinterviewene er der spurgt både fra en fraværs og en fremmøde vinkel. Fremmøde vinklen var med for at udfordre deltagerne til at reflektere over, hvilke handlinger de specifikt gør for at tiltrække eleverne til skolen.

De fleste svar omkring fremmøde fremstår for mig som moderator som er en del af en samlet pædagogisk praksis, der opleves som god mere end handlinger rettet direkte mod at understøtte fremmøde. Svarene tyder på, at man ikke er vant til at tænke i retning af hvad der kan gøres særligt for at tiltrække eleverne.

Fokusgruppeinterviewene giver indblik i lærere og pædagogers oplevelser og erfaringer omkring fravær og fremmøde. I de samlede interviews er der mange passager, der kunne være interessante at analysere som narrativer. I det følgende foldes tre centrale ud, der viser potentiale til at bidrage til at svare på hvilke dele af den pædagogiske praksis, der kalder på at blive udviklet på. Og måske blive fortalt anderledes om.

Narrativerne analyseres ud fra begrebet *positionering* som beskrevet hos Schnorr (2015) og vist på nedenstående figur.



Figur 7: Positioner i fortællinger

(Schnorr, 2015, s. 81)

Dette gøres for at undersøge udviklingsmuligheder i at arbejde med fortællinger og her særligt *positionering* som vej til handlinger, der kan mindske fravær.

Narrativerne analyseres yderligere ud fra begrebet *plot*, der af Schnorr (2015) beskrives som det en fortælling grundlæggende handler om.

Første narrativ - Den lille smule, der gør en stor forskel

I følgende transskription kommer narrativet "*Den lille smule, der gør en stor forskel*" til syne. Vi kommer ind i en ordveksling mellem to lærere omkring en elev, der tit havde ondt i maven og derfor ofte var væk fra skole. En særlig indsats omkring spisesituationen fra en af kollegerne havde en effekt på fraværet. 1 og 2: Lærere, M: Moderator.

1: Det var faktisk en af dem hvor jeg blev ved at sige. "Nej, det er over grænsen for hvad vi skal gøre for de børn. Nu stopper du" Der kan vi godt en gang imellem blive i tvivl om hvor langt skal vi gå i den der særhjælp til børn. Og på hvilke områder. Men der er 2 jo stædig, blev bare ved og så blev det en god ting. Jeg er da glad for du gad gøre det, men jeg ville bare ikke gøre det.

2: Der var en dag, hvor jeg ikke var i skole og så sad eleven bare og sagde at jeg skal skære min mad ud fortalte de andre voksne. Jeg var der ikke og så fik han ikke spist den dag

1: Det er jo det. Sådan noget kan jeg ikke holde ud at høre på.

2: Forældrene har været meget på hospitalet osv, men fordi vi holdt ved så kan den lille smule gøre en stor forskel. Og nu har han ikke alle de problemer.

1: Men han hører også til i din gruppe og du kan jo bruge lige så meget tid du vil. Bare jeg ikke bliver tvunget på samme måde.

2: Det er også der man har hver sin force

M: Jeg synes det er spændende, hvordan I har lavet sådan en indsats

2: Ja, nu er han i skole hver dag, har ingen problemer med maven. Det var ligesom om det var det, der skulle til for, at han fik en god hverdag. *For han var godt nok tit væk.*

Ser vi på narrativet ud fra begrebet *positionering* sætter det rammerne for hvilke handlinger 2 oplever som mulige. Positionen 2 tilbyder sig selv er som en helt, der er til for at hjælpe eleven med at få en god hverdag og komme over sit problem med maden/maven. 2 siger mod slutningen "Det er også der man har hver sin force". Her

tilbyder 2 sig selv en position som en der kan noget. Men 2 tilbyder også en position til 1 som en, der kan noget andet.

1 kalder 2 for "stædig" og positionerer på den måde 2 som en ekstra insisterende person, der går ud over det, der kan forventes. Samtidig beskytter det 1's position som en, der ikke har lyst til at skulle handle på samme måde "Jeg er da glad for du gad gøre det, men jeg ville bare ikke gøre det." Det gør at 1 ikke bliver forpligtet til at følge 2's eksempel.

Handlingerne fra 2's side er ikke resultat af en fælles indsats, men de accepteres af 1 så længe ingen forventer det samme fra 1's side. På den måde får alle heller ikke en lige del i succesen.

Ser vi på det grundlæggende plot, så udtrykkes det egentlig i "Den lille smule, der gør en stor forskel", for det er 2's fortælling om hvor lidt, der skulle til for at gøre en forskel. For 1 er plottet tættere på at være "dengang da min kollega næsten gjorde for meget". Muligheden for begge fortællinger eksisterer og at de kan fortælles i samme rum tyder på en åbenhed for forskellige perspektiver i teamet.

Andet narrativ - Når vi kaster håndklædet i ringen skal ledelsen tage over

I følgende transskription kommer narrativet "*Når vi kaster håndklædet i ringen skal ledelsen tage over*" til syne. Vi kommer ind i en ordveksling mellem deltagerne om elever med meget ulovligt fravær. 5,6,7,8: Lærere, M: Moderator.

5: Man når ligesom et sted, hvor vores pædagogiske kompetencer ikke rækker til at ordne problemet

6: Og det gør de jo ikke fordi vi også har et andet felt. Nogle andre børn at tage os af.

5: Lige præcis

M: Jeg synes det er spændende at høre jer om hvornår det skifte sker?

8: Når vi ikke kan påvirke længere. Når vi ikke kan gøre en forskel, så er vi nødt til at kaste håndklædet i ringen og sige "Nu er der nogle andre, der må hjælpe os"

6: Men der er ret lang vej fra man kaster det håndklæde til det bliver samlet op af nogle..ledelsen. I det felt hvor håndklædet bare ligger på gulvet, for at blive i det billede, kan der ske rigtig meget skade.

7: Ja

5: Og det kan tage måneder før der er nogle, der samler det op. Uanset hvor mange gange man gør opmærksom på det.

Ledelsen bliver i narrativet tildelt positionen som en utilstrækkelig ledelse, der ikke hjælper når man har brug for det. Lærerne tilbydes først positionen som helt, der har gjort alt hvad de kunne indtil nu. Og dernæst som offer, der er i ledelsens magt mens "håndklædet bare ligger på gulvet". De handler stadig, men nu ikke med forpligtelsen eller forventningen om at lykkes. Eleven tilbydes næsten positionen som et problem, der er så stort, at de voksne kaster håndklædet i ringen. Plottet er grundlæggende "Når vi kaster håndklædet i ringen skal ledelsen tage over" og det gør ledelsen ikke.

Tredje narrativ - Vi kommer til at miste fortroligheden og ærligheden

I følgende transskription kommer narrativet "Vi kommer til at miste fortroligheden og ærligheden" til syne. Vi kommer ind i en ordveksling mellem deltagerne om hvordan de oplever fokuset på det ulovlige fravær påvirker teamets relation til elever og forældre. 1, 2, 3: Lærere, M: Moderator.

1: Og det er lidt synd for børnene, for de ser voksne, der tillader sig at lyve og det er børnene, der kommer i klemme for de skal hele tiden gå og passe på hvad de siger.

3: Det ender uheldigt

2: Nu er vi jo en skole, hvor når der er ramadan så kommer børnene ikke. Der ville det være bedre at sige nu holder vi allesammen fri lovligt i stedet. Alt det der med at vi skal bruge tid på ulovligt fravær. Det er spild af tid faktisk.

1: Det betyder også at vi kommer til at slippe grebet om vores forældre. Vi kommer til at miste fortroligheden og ærligheden i det samspil. Også nu hvor kommunen har

sagt "Ok, hvis du kommer op på så mange procent af det der ulovlige noget, så tager vi dine penge.

3: Ha, ha, ha. Åh gud ja!

1: Siden da har vi kun haft syge børn.

M: Kun syge børn?

1: Ja, der er aldrig nogle der skriver til mig mere, at "vi er lige nødt til at have en fridag, for det har vi brug for."

2: De er jo ikke syge. De løber der og leger.

1: Det er synd for vores relation. Og det gør at jeg kommer til at trække mig baglæns og siger systemerne har taget over og så må det køre som det kører. Jeg lægger mindre energi i det med fravær tror jeg faktisk. På noget af det.

Ser vi på dette narrativ, så ser det ud til at det grundlæggende handler om at teamet har lyst til at gøre tingene på en anden måde end de oplever systemet tillader. Man kunne sige *plottet* er, at lærere og pædagoger i teamet gerne ville arbejde mere relationelt, men systemet der *positioneres* som skurken forhindrer det. Det er kampen mod systemet. Systemet vinder og relationen til elever og forældre taber. Noget er kommet imellem dem. De handlinger *positionen* som taber eller offer for systemet tilbyder er igen som vi så det i det forrige narrativ ikke særligt forpligtende. Man må gøre det som man skal og "så må det køre som det kører".

Delkonklusion:

Ovenstående tre narrativer illustrerer hvordan forskellige positioner inviterer til forskellige handlinger og forpligtelser. Og disse forskellige positioner kan give forskellige resultater. I den første narrativ ser vi helten, der lykkes med at mindske fraværet hos en elev. Det er ikke som en fælles handling i teamet, men det lykkedes. I andet og tredje narrativ ser vi en nedadgående fortælling på forskellige måder. I det andet er der en forventning om, at der kan ske meget skade mens lærere og

pædagoger venter på hjælpen fra ledelsen. I tredje narrativ er selve relationen til elever og forældre på spil og denne opleves udfordret af systemet som skurk. Et videre arbejde med narrativer på skolen i fraværsindsatsen virker oplagt, for at skabe nye produktive fortællinger, der kan styrke det pædagogiske personale i at handle på nye måder.

Ud fra fokusgruppeinterviewne samlet set tegner der sig et billede af, at det er vigtigt for lærere og pædagoger, at undervisningen er spændende, at der er et godt klassefællesskab med plads til fejl og at der er gode relationer mellem lærere og elever. Men svarene er primært en del af en samlet pædagogisk og didaktisk praksis og ikke specifikt rettet mod at understøtte fremmøde. Det er uvant for deltagerne at svare ud fra fremmødevinkelen. En væsentlig del af årsagerne opleves som værende i hjemmet "hjælpes ikke i skole" eller hos eleven "Elever, der er imod konceptet skole".

Det tegner et samlet billede af lærere og pædagoger, der gerne vil eleverne didaktisk og pædagogisk, men oplever grænser for deres rækkevidde pga. forhold i hjemmet, hos eleven eller hjælp fra ledelsen. Det tyder plottene i anden og tredje narrativ også på, når håndklædet kastes i ringen og kampen mod systemets fokus på det ulovlige fravær skader relationen.

4. Møde mellem vejledere og ledelse - en praksisfortælling

Der er på skolen faste månedlige tematiserede samarbejds møder mellem skolens ledelse og skolens 8 vejledere. Da skolens leder og viceskoleleder er kommet til skolen for 1,5 år blev det på et tidligere møde foreslået, at man sammen brugte et møde på at få et overblik over organisation. Der var enighed om, at sådant et møde kunne give værdi for hele gruppen.

Når det giver mening at inddrage dette møde mellem skolens vejledere og ledelsen i fraværsindsatsen, så er det for få et billede af hvordan medlemmer af den formelle

ledelse og skolens vejledere ser organisationen og de ledelsesprocesser, der er foregår i organisationen.

“og pointen er, at ledelse og ressourcepersoner må skabe sig gyldige billeder af, hvordan de ledelsesprocesser, som de ønsker at agere i, fungerer” (Andersen, 2016, s. 29)

Følgende er min egen praksisfortælling fra det møde.

Jeg havde selv meldt mig til at være en del af at facilitere mødet og skolelederen meldte sig til at være ordstyrer på mødet. Mødet var planlagt sådan, at vi i en fælles proces skulle blive opmærksom på så mange organisations dele som muligt. Mødet gik slag i slag med skolelederen som ordstyrer. Ord som ledelse, vejledere, årgangsteam, fagteam, skolebestyrelse, medudvalg kom på post-it og blev sat på en fælles væg. Undervejs var min rolle at være gamemaster² samt facilitere en kategorisering af de forskellige ord og ved at spørge “Hvor skal den være?” “Ok, giver det mening for jer andre sådan” osv. På den måde endte vi med at netværk af organisations dele, hvor vi undervejs havde talt om deres indbyrdes samarbejde. Skolelederen udtaler på et tidspunkt, hvor der tales om udvalgenes funktion. “Medudvalget det er jo der jeg afgiver magt”.

Analyse :

Andersen & Søndergaard (2015) skriver om, at organisationsforståelser kan ses som tre forskellige perspektiver hhv. det strukturelle, processuelle og kulturelle-perspektiv. Ydermere tales der om maskinen som en ofte anvendt metafor for organisationen.

Når skolelederen i praksisfortællingen taler om “Medudvalget det er jo der jeg afgiver magt” tyder det ud fra Andersen (2015) overvejende på, at skolelederen primært har en strukturel og maskinel organisationsforståelse.

² (Andersen & Søndergaard, 2015, s. 117)

Det peger også på, at magt af skolelederen opfattes som noget nogle har og derfor kan afgive til andre. Og at magt udøves bestemte steder. Christensen & Jensen (2019) taler om magtens 6 dimensioner og skolelederens udsagn tyder mest på en forståelse af magt som i magtens første dimension. Den direkte magt.

“Den første dimension bygger på en antagelse om, at nogle aktører udøver magt over andre i beslutningsprocessen”(Christensen & Jensen, 2019, s. 27)

Da de nævnte organisations dele blandt mødets øvrige deltagere primært var formelle mødefora understøtter det også en strukturel organisationsforståelse hos dem.

Delkonklusion:

Når jeg skal arbejde sammen med ledelsen og de øvrige vejledere omkring fraværsindsatsen må jeg orientere mig i og forholde mig til deres organisationsforståelse og udfordre den på en tilpas måde. For at gøre det kunne jeg overveje at indtage en strategisk position som beskrevet hos Dahl & Juhl(2009), så min skoleledelse og øvrige vejledere oplever min indsats som meningsfuld og handlekraftig. Dette understøttes af en tydelig plan for indsatsen jf. bilag 2. Jeg må ligeledes forholde mig til magtforståelsen hos skolelederen, for at navigere passende ift. den.

Skolens kerneydelse og ulovligt fravær

I indledningen præsenterede jeg en nysgerrighed om selve betegnelsen ulovligt fravær er uhensigtsmæssig at bruge i den pædagogiske praksis overfor elever og forældre. Jeg vil her analysere betegnelsen ud fra en socialkonstruktionistisk og narrativt tilgang samt sammenholde det med skolens kerneydelse.

“Narrativt inspireret organisationsudvikling handler i sidste ende om at skabe fortællinger, der gør ledere og medarbejdere bedre i stand til at bidrage til organisationens kerneydelse”(Schnorr, 2015, s.18)

Og hvad er skolen kerneydelse? Er det at mindske fravær? Nej, det er det ikke. At mindske fravær må opfattes som et middel til at kunne arbejde med kerneydelsen, der er beskrevet i folkeskolens formål(2019, §1). Et uddrag lyder

“§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere....”

Ser vi på denne opgaves sigte, at undersøge veje til at mindske skolens ulovlige elevfravær vil jeg igen bruge begrebet positionering og narrativt argumenter for, at det er problematisk at benævne fravær med ukendt grund som ulovligt.

For den position, der tilbydes eleven er faktisk som lovovertreder. En forbryder. Men det passer dårligt til skolens kerneydelse at positionere eleverne som forbrydere.

“Vores identitet og selvforståelse bliver nemlig til i de positioner, som er tilgængelige for os” (Schnorr, 2015, s.82)

Lovgivningsmæssigt er det teknisk set ulovligt, hvis forældrene ikke har meldt sygdom eller fraværet ikke er tilladt. Men narrativt er det problematisk og jeg argumentere derfor for, at betegnelsen kun bruges rettet mod elever og forældre i det omfang det lovgivningsmæssigt er nødvendigt. Når sprog fra et socialkonstruktivistisk ståsted skaber virkelighed, så lad os skabe en virkelighed, der bidrager til kerneydelsen.

Holmgren & Nevers (2012) beskriver den narrative grundform som følgende:

*“Forenklet sagt bygger den narrative grundfigur på, at **helten møder nogle problemer, som han klarer via sin snilde.** Eleven kan her være helten, der løser en ligning, bestemmer arealet af en trekant, finder ud af, hvor Marco Polo rejste hen, formidler et gruppearbejde på en original måde osv.”* (s. 17)

De problemer eleverne ifølge Holmgren & Nevers (2012) narrativt set skal møde i skolen skal altså bruges til at vinde over. Og skal det lykkes skal de positioner vi som lærere og pædagoger sprogligt og narrativt tilbyder til eleverne understøtte deres mulighed for at vinde. Her er talen om ulovlighed narrativt set et unødvendigt hul at grave sig ned i. Det bidrager simpelthen ikke til skolens arbejde med kerneydelsen. I værste fald bidrager det til oplevelsen af fiasko hos eleverne og modarbejder arbejdet med kerneydelsen.

“Når elever/studerende lærer at se sig selv som fiaskoer, kan de også blive bange for at give deres mening til kende eller overhovedet at gå i skole” (Gergen & Mellon, 2020, s. 40)

Jeg ser således er et stort potentiale i en større sproglig bevidsthed blandt både medarbejdere og ledelse. Selvfølgelig ikke som en enkeltstående handling, men som en sproglig grunddrømme, der gennem lærere og pædagogers tale og handling åbner for nye meningsfulde identiteter for eleverne.

Vejlederen og kollegerne

Ser vi på delkonklusioner indtil videre, så stiller det vejlederen, der gerne vil forstyrre kollegerne på en tilpas måde i en potentielt svær situation.

Ser vi på forskelle og ligheder mellem elevperspektivet og lærer/pædagogperspektivet er det nemlig tydeligt, at nogle elementer potentielt matcher og andre konflikter. Fra elevperspektivet oplever nogle elever f.eks ikke, at det er ok at fejle. Modsat udtrykkes det fra lærer/pædagogperspektivet som vigtigt at skabe et klassefællesskab, hvor fejl ses som en naturlig del af det at lære.

Eleverne vil gerne lære noget og efterlyser ydermere undervisningsmetoder, hvor bevægelse, læring gennem leg og kreative processer indgår. På den anden side udtrykker lærerne netop spændende undervisning som en vigtig del af den didaktiske praksis.

Her er der potentielt en konflikt, for hvem har ret? Kan der bygges bro mellem oplevelserne eller skabes plads til begge perspektiver?

Da jeg gerne vil beholde og udbygge min *legitimitet* som vejleder på skolen, har jeg til hensigt at formidle resultatet af disse undersøgelser på en måde, der sikrer, at mine kolleger faktisk reflekterer over deres praksis og udviklingen sker.

“Men selv om legalitet således er et must, kommer hverken ressourcepersoner eller ledelse langt ved, alene at påberåbe sig legaliteten: Det er nok så nødvendigt med legitimitet.” (Andersen, 2016, s. 35)

“..og enhver bestræbelse på ledelse vil komme i konkurrence med den autopoiese, der allerede leder”(Andersen, 2016, s. 29)

På den anden side skal det gøres på en tilpas måde, for at mine kollegaer ikke dekobler sig fra formidlingen og afviser refleksion. Min opgave er således systemisk set at forstyrre det, der allerede leder.

Hvis jeg anlægger en narrativ tilgang til formidlingen, så behøver der egentlig ikke at være en konflikt mellem elevperspektivet og lærer/pædagogperspektivet for de samme hændelser kan blive til forskellige fortællinger og dermed forskellige oplevelser.

Jeg kan som vejleder på den måde gå mine kolleger i møde på en tilpas forstyrrende måde. Jeg kan invitere dem til *positionen* som refleksiv og lærende professionel voksen.

Her er min opmærksom som vejleder på, at der faktisk kommer en refleksion over praksis og at elevperspektivet ikke bare afvises med “Jeg ved jo at undervisningen er spændende og varieret”.

Her er både socialkonstruktivismen og det narrative igen hjælpsomt, for svaret her er at det er din virkelighed som lærer eller pædagog. Og mit spørgsmål som vejleder er, så “hvad kan vi sammen gøre for, at eleverne også oplever undervisningen som spændende, for det er det ikke alle der gør lige nu” “Måske skal nogle elementer i undervisningen laves om, udvikles på, tilføjes og måske skal vi sammen have større opmærksomhed på at styrke elevernes positive narrativer om undervisningen og

skoledagen i det hele taget?” Dermed en kombination af nye fortællinger og nye handlinger.

”..fortællinger kun er transformative og forandringskabende i det omfang, at de *gøres*”(Schnorr, 2015, s.171)

En måde kunne være, at lærere og pædagoger arbejdede systematisk med at samle op på dagens forløb og hjælpe med at fortælle positivt og opbyggeligt om, hvordan vi sammen overkom diverse problemer og lærte noget. “Yes, vi har haft det sjovt og lærte noget i dag”. “Vi klarede os også hen over det problem midt på dagen, men vi vandt over det”. Vi har nu en forventning om, at det også bliver en god dag i morgen. På den måde vil man kunne arbejde med at støtte både lærernes og elevernes oplevelse af virkeligheden som en hvor vi klarer det sammen og lærer. Vi tror på det! Dette har skolen en særlig mulighed for pga. organiseringen i selvstyrende teams som nævnt i indledningen.

Jeg ser et stort potentiale i at gå til mine kollegaer med den hensigt at forstyrre dem tilpas for øge deres tilkøblingsmulighed til formidlingen og understøtte en refleksion over praksis ud fra en narrativ tilgang.

Et eksempel på mødefacilitering som vejleder

Et eksempel på en faciliteret proces jeg som vejleder har brugt er diamantmodellen udviklet af Ib Ravn(fra Andersen & Søndergaard, 2015, s.121). Denne model er brugt i fraværsindsatsen til at facilitere mødet mellem skolens vejledere og ledelse om fravær jf. bilag 2 i punkt 4. På dette møde var det første gang de øvrige vejledere blev involveret i fraværsindsatsen og de havde inden mødet fået tilsendt den kommunale fraværsanalyse. Processens samlede struktur fulgte jf. bilag 4 diamantmodellens åbne, dialog, lukke faser. Processen fungerede godt og involverende for deltagerne, hvor deres perspektiver på fraværsindsatsen kom i spil. Det var deltageres første oplevelse med diamantmodellens struktur og det blev foreslået, at denne proces blev brugt som skabelon for møder med lærere og

pædagoger. Denne model har i sin både åbne og lukkede struktur mulighed for både at inddrage deltagernes perspektiver og samtidig bidrage til fremdrift på mødet.

Vejlederen mellem kollegerne og ledelsen

For at lykkes med opgavens problemstilling om at facilitere en udviklingsproces, der i sidste ende mindsker fraværet er det nødvendigt, at jeg som vejleder er i tæt kontakt med den formelle ledelse. Både for at skabe sammenhæng i indsatsen, men i særlig grad for kontinuerligt at undersøge mit eget mandat og *legalitet* til at handle i organisationen.

Christensen & Jensen (2019) beskriver *ledelse som en løbende afdækning, udnyttelse og udvikling af råderum til at bevæge den organisatoriske enhed i ønsket retning.* (s. 22)

I opgaven har jeg forsøgt at afdække et råderum og et potentiale for at gå til fraværsindsatsen med en socialkonstruktionistisk, systemisk og narrativt tilgang. Planen over indsatsen jf. bilag 2 rummer i min opfattelse primært mulighed for at dekonstruere eksisterende fortællinger om fravær ved formidling af denne opgaves pointer. Schnorr (2015) beskriver dekonstruktion som en sammensmeltning af “destruktion”, at rive ned og “konstruktion”, at bygge op.(s. 125)

“Skridtet videre som konsulent er derfor at medvirke til at skabe kontekster for, at organisationsmedlemmer kan styrke og tykne alternative fortællinger, der bringer dem tættere på deres og organisationens foretrukne udviklingslinjer, og som gør det muligt at skabe koordinerede handlinger i hverdagen” (Schnorr, 2015, s.169)

Der er jf. Bilag 2 planlagt og aftalt en rækkefølge for fraværsindsatsen indtil videre med ledelsen. På den måde er processen i gang, men skal der arbejdes videre med en narrativ tilgang og opbygges produktive fortællinger om elevernes fravær, så skal der skabes yderligere organisatorisk rum til det. F.eks ved at jeg som vejleder kunne støtte lærere og pædagoger i dette ærinde helt tæt på praksis. Det kunne være som teamsparring og vidensinput på teammøder, medpraktisering i undervisning,

sparring på samtaler med elever og forældre. Og at ledelse og vejledere går forrest i tale og handling på en måde, der støtter lærere og pædagoger i at tykke alternative fortællinger om elevernes fravær til gavn for arbejdet med kerneydelsen.

“I min optik handler det om, at vejlederne “er taget til” at tænke i organisationens termer - hvilket man kunne argumentere lødigt for, at teamene også er. Men teamene har ofte et lidt snævert fokus på den enkelte klasse eller årgang, hvor ressourcepersonerne kan forventes at have et mere generaliseret blik på den samlede organisation” (Andersen, 2016, s. 190)

Det er det spændingsfelt vejlederen befinder sig i og en sammenhængende indsats er nødvendig for at komme i mål med at mindske elevernes *ulovlige* fravær.

Konklusion

Hvordan kan jeg som vejleder facilitere en udviklingsproces, der styrker lærere og pædagogers udvikling af den pædagogiske og didaktiske praksis og samtidig mindsker elevernes ulovlige fravær?

Ud fra resultaterne af i de empiriske analyser ses der en forskel på hvor i skoleforløbet fraværsindsatsen bør fokuseres. Anbefalingerne fra den kommunale analyse peger eksplicit på tiltag på *mellemtrinet* og i *udskoling*.

Sammenligningen af det nationale og lokale fravær kaster lys på, at der særligt er behov for en indsats i *indskoling*. Nationalt ses der en *stigende* tendens i fraværet gennem skoleforløbet og lokalt ses der en *faldende* tendens. Ydermere er det samlede lokale fravær ikke væsentligt højere end det nationale på mellemtrinet og i udskoling. Og ej heller sammenlignet med de andre skoler i kommunen. Her er flere pointer, der er vigtige at tage med som udgangspunkt for formidlingen i fraværsindsatsen.

Lærer/pædagogperspektivet kaster lys på, at det pædagogiske personale kan og vil gøre en forskel ift. elevernes fravær, men det er uvant for dem at handle specifik for at fremme fremmøde. For lærere og pædagoger er det vigtigt at lave spændende og varieret undervisning samt have gode relationer til elever og forældre.

Samlet set er der også et ønske fra lærer/pædagogperspektivet om, at skolen arbejder på en fælles måde med fravær for "fravær smitter".

Der er på den ene side et ønske om at have et større råderum til professionel vurdering ift. elevernes fravær. Og på den anden side ønsker de hurtigt hjælp fra ledelsen, når de ikke oplever at kunne gøre en forskel længere.

Ud fra den narrative analyse af hvilken *position* betegnelsen ulovligt fravær tilbyder eleverne ses der et potentiale i en organisatorisk opmærksomhed på sprogets skabende kraft, for bedst at kunne skabe mulighed for lærere, pædagoger, vejledere og ledelses fælles arbejde med kerneydelsen som beskrevet i folkeskolens formål.

I samarbejdet med skolens formelle ledelse og vejledere er det meningsfuldt at orientere mig i de dominerede organisations- og magtforståelser for bedst at lykkes med at facilitere udviklingen. Det betyder både at udfordre disse forståelser, men også indtage en strategisk position og arbejde med og gennem dem.

Ovenstående resultater giver mig som vejleder et kvalificeret udgangspunkt at facilitere en udvikling ud fra. I denne facilitering og formidling til både kolleger og ledelse ser jeg det fordelagtigt at indtage et systemisk udgangspunkt og grundlæggende arbejde gennem narrative værktøjer.

Perspektivering

I udgangen af denne opgave er det nærliggende at se på andre perspektiver, der ville kunne bidrage til at løse opgavens problemstilling.

Som det første perspektiv kunne det være interessant at inddrage et projektledelsesværktøj som *målhierakiet* i arbejdet med fraværsindsatsen. Trods min socialkonstruktivistiske, systemisk og narrative tilgang tror jeg dette værktøj ville kunne tilbyde et muligt sprog i organisation for, hvordan forholdet bør være

mellem arbejdet med fraværregistrering og arbejdet med skolens kerneydelse. Altså tydeliggøre at fraværregistrering er sat i verden for at undersøge om undervisningspligten overholdes. Og undervisningspligten er sat i verden for, at kunne lykkes med folkeskolens formål. Hvis der kommer rod i *hvordan* og *hvorfor* mister skolen fornemmelsen af hvad arbejdet med kerneydelsen er. Målet med skolen er ikke kun at eleverne kommer derhen. Det er at de lærer noget, når de er der. Og det på en måde, så eleverne får lyst til at komme igen og lære mere.

Et andet perspektiv kunne være at inddrage anerkendende udforskning i fraværindsatsen. Og dermed anerkendende se mere på, hvor vi skal hen end hvad vi skal væk fra. Skolen skal væk fra et højt ulovligt fravær særligt i indskoling, men hvad er det lærere, pædagoger og elever drømmer om skolen er? Kan vi lede efter drømmen og gå på jagt efter de erfaringer, der ligger og venter på, at vi spørger til dem?

Der er mange veje til målet og jeg håber som vejleder at være med til at finde de veje, der bringer os i mål. Fraværindsatsen har været sat på pause på skolen, men den fortsætter forhåbentlig snart mod udvikling af pædagogisk og didaktisk praksis på jagt efter nye fortællinger med håb, sejr og uden ulovlighed.

Litteraturliste

Andersen, H.S. & Søndergaard, K.R. (red.) (2015). *Systemisk projektledelse*. Samfundslitteratur.

Andersen, F.B (red) (2016) *Ledelse gennem skolens ressourcepersoner*. Forlaget Klim.

Christensen, S. & Jensen, P. (2019) *Kontrol i det stille - Om magt og ledelse* (3.udgave). Samfundslitteratur.

Dahl, K & Juhl, A.G. (2009) *Den professionelle proceskonsulent*. Hans Reitzels Forlag.

Gergen, K.J. & Mellon, K. (2020) *Socialkonstruktionisme - ledelse og organisation*. Hans Reitzels Forlag.

Haslebo, G. & Lund, G.E. (2014) *Relationsudvikling i skolen*. Dansk Psykologisk Forlag A/S.

Holmgren, A. & Nevers, M. (2012) *Narrativ praksis i skolen*. Hans Reitzels Forlag.

Launsø, L.,Olsen, L., & Rieper, O. (2011). *Forskning om og med mennesker*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Schnorr, M.(2015) *Narrativ organisationsudvikling*. Dansk Psykologisk Forlag A/S.

White, M. (2006) *Narrativ teori*. Hans Reitzels Forlag.

Lovtekster:

Folkeskoleloven.(2019). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. LBK nr 823 af 15/08/2019. Lokaliseret d. 17.05.19 på

<https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2019/823>

Bekendtgørelse om elevers fravær fra undervisningen i folkeskolen. BEK nr 1063 af 24/10/2019. Lokaliseret d. 17.05.19 på

<https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2019/1063>

Bilagsliste:

Bilag 1 Kommunalt fravær

Bilag 2 Plan for fraværsindsatsen

Bilag 3 Interviewguide til fokusgruppeinterview lærer/pæd

Bilag 4 Proces til møde mellem vejledere og ledelse om fravær

Bilag 5 Udvalgt transskription af fokusgruppeinterviews lærer/pæd