

Norges miljø- og  
biovitenskapelige  
universitet

Masteroppgave 2016 30 stp  
Fakultet for samfunnsvitenskap  
Institutt for landskapsplanlegging (ILP)

## **”Hvordan overleve skoleåret”**

En photovoicestudie av nærværsfaktorer ved en  
videregående skole i Finnmark

Vaiva Sunniva Deraas Lieblein  
Folkehelsevitenskap



## NORD

Se oftere mot nord.  
Gå mot vinden, du får rødere kinn.  
Finn den ulendte stien. Hold den.  
Den er kortere.  
Nord er best.  
Vinterens flammehimmel, sommer-  
nattens solmirakel.  
Gå mot vinden. Klyv berg.  
Se mot nord.  
Oftere.  
Det er langt dette landet.  
Det meste er nord.

Rolf Jacobsen

## FORORD

En spennende og lærerik periode går mot slutten, og jeg sitter igjen med en stor takknemlighet for alt jeg har lært de to årene på master i folkehelsevitenskap ved NMBU. Det har vært en flott opplevelse å få være student igjen. Det å skrive en masteroppgave har vært veldig givende, innimellom kjedelig, ganske utfordrende, noen ganger morsomt, men mest av alt vanvittig læringsrikt! Prosessen underveis har vært vel så viktig som selve produktet. Det er mange som fortjener en takk.

Først og fremst vil jeg takke de syv elevene som stilte opp og delte sine historier med meg. Det mest givende med hele denne prosessen har uten tvil vært møtene med dem. Takk også til ledelsen ved Lakselv videregående skole som møtte meg med åpenhet og interesse, og spesielt rektor Sylvi Johnsen for at hun under en samtale i august 2015 snudde frafallsproblematikken på hodet ved å tenke nærvær framfor fravær. Hennes innspill var viktig i forbindelse med mitt eget valg av fokus i det videre arbeidet med oppgaven. En stor takk går også til miljøarbeider Marte Eliassen som hjalp til med rekruttering av informanter og som i tillegg bidro til at mitt feltarbeid i nord ble en minnerik opplevelse.

Jeg vil rette en stor takk til min hovedveileder, førsteamanuensis Ruth Kjærsti Raanaas ved ILP, NMBU. Tusen takk for at du alltid har vært så tilgjengelig og grundig. Takk for at du har delt din rike fagkunnskap underveis. Jeg har satt stor pris på din ro og dine gode og konstruktive tilbakemeldinger.

Maria Warne, doktor i helsevitenskap og førsteamanuensis ved Mittuniversitetet i Östersund, Sverige har vært min biveileder. Takk for at du tok deg tid til å veilede meg. Du var til uvurderlig hjelp i prosessen med photovoice. Takk også for gode tilbakemeldinger underveis i metode- og analysearbeidet.

Når det gjelder metodevalg ønsker jeg å takke associate professor Debbie Rudman ved Western University of Ontario, Canada som ga meg idéen til å bruke photovoice i dette prosjektet.

Tusen takk til Elisabet og Helene for korrekturlesing.

Takk til Torsdagsklubben for gode faglige diskusjoner og mye latter og glede!

Kjære mamma og pappa, takk for støtte og oppmuntring, gode innspill og middager.

Til slutt, Erik: gode råd, samtaler, din tålmodighet og evige optimisme. Det har betydd mer enn du selv vet. Takk.

Ås, 15. mai, 2016

## SAMMENDRAG

Gjennomføring av videregående skole er viktig for levekår og god helse senere i livet, men mange fullfører ikke videregående skole. Årlig statistikk viser at omtrent 30 prosent av elevene ikke fullfører videregående skole. Andelen varierer fra fylke til fylke, og i Finnmark er det ca. 50 prosent som ikke fullfører. Frafallet utgjør en stor folkehelseutfordring, og det er viktig å framskaffe ny kunnskap om hva som skal til for å redusere frafallet. Det meste av forskningen på gjennomføring av videregående skole har vært rettet mot faktorer som fører til frafall. Et fokus på de faktorer som fører til nærvær framfor de som fører til frafall, kan bidra til en positiv holdning og gi kunnskap om hva som bidrar til at elevene gjennomfører skolegangen. Målet med denne studien har vært å utforske faktorer som fører til nærvær i skolegangen ved en videregående skole i Finnmark.

En fenomenologisk tilnærming ble brukt for å få innsikt i nærværsfaktorer ut ifra elevenes eget perspektiv. En kvalitativ studie med photovoice og semistrukturerte intervju ble gjennomført. Elever fra Lakselv videregående skole deltok, og data ble samlet inn gjennom bruk av photovoice og semistrukturerte intervjuer. Photovoice er en deltakerorientert aksjonsforskningsmetode med bakgrunn i kritisk pedagogikk, feministisk teori og community photography. Denne strategien integrerer bilder og kritisk diskusjon for å undersøke problemstillinger ut ifra perspektivet til de 'lokale eksperter' – i denne studien elever i videregående skole. Syv elever deltok med photovoice og fire elever ble intervjuet. For å analysere materialet ble kvalitativ innholdsanalyse brukt.

Elevene identifiserte et mangfold av faktorer som var viktige for deres nærvær på skolen. Hovedkategoriene som representerte disse faktorene var: Sosialt støttende miljø, godt læringsmiljø, avkobling og restitusjon, å ha venner samt egne mål og ambisjoner. Disse kategoriene var ikke separate, men hadde en gjensidig tilknytning til hverandre. De utgjorde et nettverk av nærværsfaktorer, og skolens rolle ble funnet å være en tilrettelegger for nærvær, basert på et aktivt forhold til hele nærværnettverket. Lakselv videregående skole står fram som en skole som har jobbet godt med nærværsfaktorer.

I den videre forskningen vil det være viktig å undersøke hvilken rolle restitusjon kan spille for nærvær. I tillegg vil det være viktig å utvikle kunnskap og eksempler med hensyn til hvordan skolen samlet sett kan arbeide med nærværsfaktorer på en god måte.

## **ABSTRACT**

Completion of secondary school is important for living conditions and health later in life, but many students do not complete secondary school. Annual statistics shows that approximately 30 percent of the students do not graduate from secondary school. The share varies from region to region, and in Finnmark the share is 50 percent. This dropout represents a profound public health challenge, and makes it important to develop knowledge about measures for decreasing the rate of dropout. Most research on completion of secondary school has focused on causes for dropout. A shift in focus towards factors that supports presence might contribute to a positive attitude and knowledge regarding what supports the students towards completion of secondary school. The aim of this study was to explore the factors that support presence in the school context of a secondary school in Finnmark.

A phenomenological approach was used to enable insight into presence factors as perceived by the students. Students from Lakselv secondary school participated, and the data was collected by using the photovoice method and through semi-structured interviews. Photovoice is a participatory action research strategy with a background in critical pedagogy, feminist theory and community photography. The strategy integrates photography and critical discussion to examine issues from the perspective of the ‘resident experts’— in this study students in secondary school. Seven students participated with photovoice and four of them in the interviews. Qualitative content analysis was used to analyse the data.

The students identified a diversity of factors that were important for their presence in the school. The main categories representing the factors were: A socially supporting environment, a good learning environment, relaxation and recuperation, having friends, and goals and ambitions. These categories were not separate, they were mutually connected to each other. They represented a network of factors of presence, and the role of the school was one of facilitation for presence, based on an active approach towards the whole network. Lakselv secondary school stands out as a school that has worked successfully with factors of school presence.

Further research should explore what role recuperation can play for school presence. In addition it will be important for both research and the school sector to develop knowledge and concrete examples regarding successful ways of facilitating school presence.

## OVERSIKT OVER FIGURER, BILDER OG TABELLER

FIGUR 1 OVERSIKT OVER DATAINNSAMLINGEN .....	15
FIGUR 2 ET NETTVERK AV NÆRVÆRSFAKTORER VED LAKSELV VIDEREGÅENDE SKOLE.....	26
FIGUR 3 SKOLEN SOM TILRETTELEGGER FOR NÆRVÆR .....	50
BILDE 1 UTSTILLING AV BILDER .....	19
BILDE 2 SOSIALT ARRANGEMENT PÅ SKOLEN .....	29
BILDE 3 DEN GODE LÆREREN .....	32
BILDE 4 AVKOBLING .....	35
BILDE 5 FØLGESVENN .....	36
BILDE 6 EN GOD KARAKTER.....	37
BILDE 7 FREMTIDIGE MÅL.....	38
TABELL 1 EKSEMPEL PÅ ANALYSE FRA MENINGSBÆRENDE ENHET TIL KATEGORI .....	22
TABELL 2 OVERSIKT OVER RESULTATENE MED KATEGORIER OG SUBKATEGORIER .....	25

## OVERSIKT OVER VEDLEGG

VEDLEGG 1 INTERVJUGUIDE.....	66
VEDLEGG 2 INFORMASJONSBREV TIL LAKSELV VIDEREGÅENDE SKOLE.....	67
VEDLEGG 3 INFORMASJONSBREV TIL ELEVER .....	70
VEDLEGG 4 SKJEMA FOR INFORMERT SAMTYKKE.....	71
VEDLEGG 5 SKJEMA FOR INFORMERT SAMTYKKE PHOTOVOICE .....	72
VEDLEGG 6 GODKJENNING FRA NSD.....	73

# INNHOLDSFORTEGNELSE

<b>FORORD</b> .....	<b>I</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>II</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>III</b>
<b>OVERSIKT OVER FIGURER, BILDER OG TABELLER</b> .....	<b>IV</b>
<b>OVERSIKT OVER VEDLEGG</b> .....	<b>IV</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 MÅL OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	2
<b>2 BAKGRUNN</b> .....	<b>3</b>
2.1 FINNMARK.....	3
2.2 ÅRSAKER TIL FRAFALL – ET SAMMENSATT BILDE.....	3
2.2.1 Årsaker til frafall i Finnmark.....	5
2.3 UTDANNING – EN SENTRAL HELSEDETERMINANT.....	6
2.4 NÆRVÆRSFAKTORER.....	6
2.4.1 En salutogen tilnærming.....	6
2.4.2 Nærværsfaktorer i et systemteoretisk og utviklingsøkonomisk perspektiv.....	7
2.4.3 Noen viktige nærværsfaktorer i videregående skole.....	9
2.4.4 Behovet for tilhørighet og skoletilhørighet.....	10
2.4.5 Selvbestemmelsesteorien.....	11
<b>3 MATERIALE OG METODE</b> .....	<b>13</b>
3.1 DESIGN.....	13
3.2 STUDIESTEDET.....	13
3.3 UTVALG OG REKRUTTERING.....	14
3.4 DATAINNSAMING.....	15
3.4.1 Photovoice.....	15
3.4.2 Forberedende arbeid.....	16
3.4.3 Gruppesamtale: utforskning av innholdet i elevenes bilder.....	17
3.4.4 Workshop: tematisering av bilder og planlegging av utstilling.....	17
3.4.5 Individuelle intervju.....	18
3.4.6 Utstilling av bilder.....	19
3.4.7 Deltakende observasjon.....	20
3.5 TRANSKRIBERING.....	20
3.6 ANALYSE AV DATA.....	21
<b>4 ETISKE VURDERINGER</b> .....	<b>23</b>
<b>5 RESULTATER</b> .....	<b>25</b>
5.2 SOSIALT STØTTENDE MILJØ.....	25
5.2.1 Ansatte som viser omsorg og tar ansvar.....	26
5.2.2 Klassemiljø og samhold.....	28
5.2.3 Felles aktiviteter og følelse av fellesskap.....	29
5.2.4 Et godt og variert tilbud på skolen inkludert omsorg for borteboeren.....	30
5.2.5 Det sosiale med å spise og omgås.....	30
5.2.6 Oppfølging hjemmefra.....	31
5.3 GODT LÆRINGSMILJØ.....	31
5.3.1 Gode og engasjerte lærere.....	32



5.3.2 Variert undervisning .....	32
5.3.3 Opplevelse av medbestemmelse i undervisningen.....	33
5.3.4 Opplevelse av relevans av undervisningen .....	33
<b>5.4 AVKOBLING OG REKREASJON .....</b>	<b>34</b>
5.4.1 Pauser i skoletiden .....	34
5.4.2 Avkobling og belønning utenfor skolen.....	34
<b>5.5 Å HA VENNER .....</b>	<b>35</b>
5.5.1 Vennskap utenfor skolen .....	35
5.5.2 Vennskap på skolen .....	35
<b>5.6 EGNE MÅL OG AMBISJONER .....</b>	<b>36</b>
5.6.1 Mestring og gode resultater .....	36
5.6.2 Få studiekompetanse for å utdanne seg videre.....	37
5.6.3 Innstilling til skolen .....	38
5.6.4 Venner med ambisjoner .....	39
<b>5.7 STEDSTILHØRIGHET.....</b>	<b>39</b>
5.7.1 Stedets betydning .....	39
<b>6 DISKUSJON.....</b>	<b>40</b>
6.1 DET SOSIALE FELLESSKAP – Å VÆRE EN DEL AV NOE STØRRE .....	40
6.2 DET GODE LÆRINGSMILJØ – Å TA DEL I ET KUNNSKAPSFELT .....	44
6.3 AVKOBLING OG REKREASJON – Å KUNNE HENTE SEG INN .....	46
6.4 DE INDRE DRIVKREFTER – Å MOTIVERES FOR FRAMTIDEN .....	46
6.5 SKOLEN SOM TILRETTELEGGER FOR NÆRVÆR .....	48
6.6 METODEDISKUSJON .....	50
6.6.1 Beskrivende validitet.....	50
6.6.2 Fortolkende validitet.....	51
6.6.3 Teoretisk validitet .....	52
6.6.4 Generaliserbarhet .....	52
<b>7 KONKLUSJON OG IMPLIKASJONER FOR PRAKSIS OG VIDERE FORSKNING .....</b>	<b>54</b>
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>57</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>66</b>



## 1 INNLEDNING

Frafall i videregående skole blir sett på som et velferdsproblem og en folkehelseutfordring av både forskere og politikere, og flere endringer i opplæringen de senere årene har blitt gjennomført i et forsøk på å gjøre noe med dette (Barstad 2014; Helsedirektoratet 2016). Frafallsproblematikken ble synliggjort i kjølvannet av *Reform 94*, da retten til videregående utdanning ble lovfestet, og andelen unge i videregående skole økte kraftig. Som en følge av denne utdanningsreformen ble det skapt en forventning om at alle elever skulle begynne på videregående skole etter fullført grunnskole (Hernes 2010). Innføringen av reformen var en konsekvens av blant annet oppfatningen av at utdanning var et egnet virkemiddel for å utjevne sosial ulikhet og høy ungdomsarbeidsledighet (Vogt 2008). Frafallsproblematikken kom enda tydeligere fram ved årtusenskiftet, og den var blant annet en sentral begrunnelse for *Kunnskapsløftet*, den omfattende reformen som kom i 2006 (Markussen et al. 2012). En annen storsatsning fra Regjeringen var *Ny GIV-prosjektet*. Det ble lansert i 2010 og pågikk ut 2013 med et mål om å etablere et varig samarbeid mellom stat, fylkeskommuner og kommuner for å få flere ungdommer til å fullføre og bestå videregående skole (Harsløf & Malmberg-Heimonen 2013). Til tross for alle disse endringene, reformene og tiltakene har frafallet, målt ved antall elever som slutter i løpet av fem år etter at de begynner i første klasse på videregående, vist seg å være påfallende motstandsdyktig og stabilt siden de første målingene ble gjort med 1994-kullet (Barstad 2014).

Selv om andelen som har falt fra videregående skole de siste årene har holdt et jevnt nivå, har debatten om frafall endret seg de siste årene. Ifølge Reegård & Rogstad (2016) snakkes det *mer* om frafallet nå enn tidligere, noe som kan gi et inntrykk av at problemet har økt i omfang, hvilket ikke er tilfelle. Videre ses det også et *verdskifte*, der høy utdanning verdsettes mer og mer, en utvikling som øker kravene til unge som skal ta viktige utdannings- og yrkesvalg (Reegård, Kaja & Rogstad, Jon 2016). Dette kan settes i sammenheng med hva den amerikanske utdanningsforskeren David Baker (2014) kaller ”The schooled society”, eller det skolerte samfunn. Han beskriver hvordan det har skjedd en utdanningsrevolusjon de siste 150 årene som har transformert verden til et ”schooled society”, et samfunn som mer og mer er laget og definert av utdanning.

Tall fra SSB bekrefter at frafallet i videregående er et utbredt problem. 71 prosent av elevene fra 2009-kullet (målt fram til 2014) fullførte og bestod videregående i løpet av perioden (Statistisk Sentralbyrå 2015). Andelen av de som fullfører og består videregående skole har

variert mellom fylkene, men det er ett fylke som skiller seg ut. I Finnmark ligger prosentandelen på de som fullfører og består videregående opplæring innen fem år på rundt 54 prosent (Statistisk Sentralbyrå 2015). Situasjonen i Finnmark ses på som dramatisk, sammenlignet med resten av landet (Markussen et al. 2012).

## 1.1 MÅL OG FORSKNINGSSPØRSMÅL

Det finnes en god del forskning hvor faktorer som fører til frafall er undersøkt (Markussen et al. 2012; Rumberger 2011; Thrana et al. 2009). Men en identifikasjon av frafallsårsaker gir ikke nødvendigvis tilstrekkelig informasjon for å senke frafallet. For å løse problemet med frafall i videregående skole er det ifølge Kaspersen et al. (2012) også viktig å fokusere på nærværsfaktorer framfor fraværsfaktorer. Frafall forebygges ved å sørge for at elevene har mange nærværsfaktorer.

I og med at forskningen på dette området fram til nå har vært mer problemorientert enn løsningsorientert, ønsket jeg i dette arbeidet å undersøke nærværsfaktorer i den videregående skolen i Finnmark. Jeg antar også at et fokus på nærvær kan skape større entusiasme blant de aktørene det faktisk gjelder – både ungdommene og de som arbeider i skolen. En slik entusiasme kan være nødvendig for å skape en forandring i positiv retning. Mitt forskningsspørsmål er derfor som følger:

***Hvilke faktorer erfarer ungdom i Finnmark at er av betydning for at de skal fullføre videregående skole?***

Målet har vært å få økt kunnskap om hvilke nærværsfaktorer som eksisterer blant elever ved en utvalgt videregående skole i Finnmark, et område med høy risiko for frafall. Hva er det som gjør at elevene her ønsker og har lyst til å gå på skolen? Hva er det som gjør at de trives på skolen? Reegård & Rogstad (2016) påpeker viktigheten av å lytte til og snakke med dem det virkelig gjelder, og å gi de unge en stemme i det som omhandler deres liv. Hva er ungdommenes planer og drømmer i livet? Elevenes stemmer preger ikke debatten i stor nok grad. Jeg ville få fram ungdommenes stemmer og meninger rundt dette temaet.

## **2 BAKGRUNN**

### **2.1 FINNMARK**

Finnmark er arealmessig landets største fylke, og har samtidig færrest antall innbyggere. Befolkningen er mer sammensatt enn i landet forøvrig, med et stort mangfold i form av språk, kultur og samfunnsliv. Den samiske befolkningen i fylket er den største i landet, og deres kultur står sterkt i fylket (Finnmark fylkeskommune 2015b).

Mange i Finnmark finner mye glede i en stor og stolt tradisjon med å bruke naturen til både opplevelse, fysisk aktivitet, fiske, jakt, vedhogst og bærplukking med mer. Samtidig har fylket store utfordringer når det gjelder folkehelse (Finnmark fylkeskommune 2015a).

Sammenlignet med resten av landet kommer Finnmark dårlig ut på flere folkehelsemålinger (Folkehelseinstituttet 2016). Disse målingene kan gi et noe dystert bilde av Finnmark. De viser blant annet at befolkningen, sammenlignet med landsgjennomsnittet, lever kortere, har lavere grad av utdanning, har større frafall i videregående skole, har høyere arbeidsledighet, skades oftere i ulykker, røyker mer og har en høyere andel overvektige. På den andre siden er det mange positive utviklingstrekk i Finnmark, ved at de har rike naturressurser, større grad av sosial likhet, lavere forekomst av enkelte kreftformer, et flerkulturelt fylke med samisk språk og kultur, et rikt og mangfoldig friluftsliv, et mangfoldig organisasjonsliv og frivillighet og en større nærhet til familien, slekta, venner og naboer (Finnmark fylkeskommune 2015a). Det er også viktig å være klar over de særegne utfordringene i Finnmark som kan være med på å vanskeliggjøre folkehelsearbeidet. Det arktiske klimaet og lysforhold, store avstander, mange kommuner med lave innbyggertall og en flerkulturell og internasjonal befolkning gjør at folkehelsearbeidet her kan være ekstra krevende sammenlignet med andre steder i landet (Finnmark fylkeskommune 2015a).

### **2.2 ÅRSAKER TIL FRAFALL – ET SAMMENSATT BILDE**

Det er stor oppmerksomhet rundt frafallsproblematikken, ikke bare i Norge, men også i andre land, og det er gjort mye forskning på frafall i videregående skole de siste årene (Lillejord et al. 2015; Wilson et al. 2011). I Norge brukes følgende definisjon om frafall: ikke oppnådd studie- eller yrkeskompetanse fem år etter at man startet i videregående opplæring. Denne grensen setter rammer for det som vurderes som maksimumstid å bruke på videregående opplæring, ifølge Reegård & Rogstad (2016). Andre land vi vanligvis kan sammenligne oss med har andre grenser. I Danmark defineres frafall som ikke bestått videregående opplæring 25 år etter avsluttet grunnskole, og på Island opereres det med andelen av 24-åringer som

verken har bestått videregående opplæring eller er i utdanning (Markussen 2010). Det er altså forskjell mellom land med hensyn til hva som legges i begrepet frafall, og resultater fra utlandet vil ofte ikke være direkte overførbart til norske forhold. Allikevel er det viktig å kjenne til den internasjonale debatten. Mye av forskningen har sett på hvilke faktorer som fører til at ungdom dropper ut eller velger å avslutte sin videregående opplæring (Falch et al. 2010; Markussen et al. 2012). Andre studier tar for seg effekt av ulike tiltak med en evaluering av disse (Freeman & Simonsen 2015; Wilson et al. 2011). Søkelyset har altså i flere år vært rettet mot gruppen av elever som ikke fullfører videregående skole og konsekvensene dette får for den enkelte og for samfunnet. Det har imidlertid, som tidligere nevnt, vært mindre fokus på nærværsfaktorer i videregående skole, altså de umiddelbare grunnene elevene har til å velge å forbli i skolen.

For å kunne si noe om hva som motvirker frafall i videregående skole, er det relevant å ha en forståelse av årsakene til frafall. Temaet er komplekst og det finnes ikke bare én årsak eller forklaring på hvorfor unge havner utenfor videregående opplæring (Riksrevisjonen 2016). Til tross for at forskningen delvis peker i ulike retninger, er det noen faktorer forskerne er relativt enige om. Markussen (2010) peker på fire overordnede årsaker til frafall i videregående skole. For det første vises det til at skoleprestasjoner før videregående skole kan synes å ha størst innvirkning på sannsynligheten for om elever faller fra i videregående skole. For det andre er det enighet om at elevenes sosiale bakgrunn kan påvirke sannsynligheten for frafall. Slike sosiale faktorer kan være etnisitet, klassebakgrunn, kjønn eller om eleven har problemer hjemme. For det tredje vises det til betydningen av identifikasjon og engasjement i sammenheng med skolen. En slik årsaksforklaring handler ikke først og fremst om den enkeltes kapasitet, men mer om støtte og motivasjon fra foreldre og utdanningssystemet, helt fra barnehage til videregående skole. Den fjerde og siste årsaken som blir presentert i rapporten handler om hvilken kontekst opplæringen foregår i. Falch (2010) viser blant annet til at elevene på yrkesfag i de tre nordligste fylkene har en betydelig høyere sannsynlighet for å falle fra enn i resten av landet.

En studie utført av Frostad et al. (2015) konkluderer med at det er elevenes sosiale opplevelse av skolehverdagen som i størst grad påvirker tankene om å avslutte skolegangen. Med faktoren ”sosial opplevelse” viser de til både opplevelse av ensomhet, mangel på venner og en manglende sosial relasjon til lærer. I denne studien var opplevelsen av ensomhet en sterkere faktor enn foreldrenes utdanning og elevenes karakterer fra ungdomsskolen.

### 2.2.1 Årsaker til frafall i Finnmark

Finnmark skiller seg, som nevnt, negativt ut sammenlignet med resten av landet når det gjelder frafall i videregående opplæring. Markussen et al. (2012) har forsøkt å finne en forklaring på hvorfor kun litt mer enn annenhver elev har fullført og bestått videregående skole etter fem år i Finnmark. De hevder at mye av årsaken henger sammen med en egen kultur i Finnmark, hvor det har vært mulig for ungdom helt opp til vår tid å ikke fullføre videregående skole for deretter å få seg en jobb, på lik linje med hvordan det var i resten av landet for 30 år siden. Det eksisterer fortsatt et arbeidsmarked som de unge i Finnmark kan gå inn i dersom de avbryter skolegangen. Dette markedet er ikke like godt overalt, men det eksisterer og har nok noe betydning for at noen unge avbryter sin utdanning. Det er særlig to næringer som pekes ut hvor arbeid kan dra de unge ut av skolen, fiskeriene og reindrift. Videre har foreldregenerasjonen i Finnmark i snitt et lavere utdanningsnivå enn i resten av landet, og ungdommene ser at generasjonene over seg har hatt jobb uten å videregående skole. Det eksisterer altså en forestilling eller en mentalitet om at det er mulig å tjene penger uten videregående opplæring. Aksepten for å ikke begynne på eller ikke fullføre videregående opplæring er større i Finnmark, sammenliknet med resten av landet (Markussen et al. 2012). Der Oslo uten tvil representerer det Baker (2014) omtaler som "the schooled society", gjør Finnmark kanskje ikke det. I Finnmark finnes fremdeles det gode liv på vidda og på fjellet, og kanskje ikke alltid på lesesalen eller i klasserommet.

En annen utfordring i Finnmark er at de få videregående skolene er spredt ut over et stort geografisk område, noe som fører til at mange må flytte tidlig hjemmefra. Det største problemet med slike avstander er ikke at ungdommer bor hjemmefra i tidlig alder, men at ungdommer velger bort ønsket faglinje fordi de ikke vil flytte hjemmefra. Ved å bli boende hos sine foreldre reduseres valgmuligheten fordi den tilgjengelige skolen ikke nødvendigvis tilbyr ønsket faglinje. Ergo kan det da hende at ungdommer som velger å bo hjemme gjør dette på tross av ønsket yrkesvalg. Konsekvensen blir for mange manglende motivasjon og engasjement som kan føre til at de slutter (Markussen et al. 2012). I tillegg til dette funnet kan man tenke seg at det ikke er bare enkelt for en 15-åring å flytte langt hjemmefra. Man skal klare seg på egenhånd, med alt det innebærer: lage alle måltider selv, vaske klær, vaske rom, opprettholde en fornuftig døgnrytme og komme seg opp på morgenen. Ungdommene blir brått veldig voksne, og de har ikke alltid en voksenperson i nærheten hvis det skulle være noe de trenger hjelp til.

Til tross for at Finnmark har kommet dårlig ut sammenlignet med resten av landet, og som en følge av dette har fått mye negativ oppmerksomhet i media (NRK 2015), er det grunn til å tro at mye går riktig vei. Statistikken som viser gjennomføring sett over fem år har noe begrenset aktualitet som styringsindikator ved at den viser til opplæringsaktivitet som ligger flere år tilbake i tid. På den andre siden er det viktig å ha kjennskap til den, fordi det er den eneste indikatoren som følger kompetanseoppnåelsen til ett enkelt kull gjennom hele opplæringsløpet (Utdanningsdirektoratet 2015).

## 2.3 UTDANNING – EN SENTRAL HELSEDETERMINANT

Utdanning ses på som en av de primære sosiale determinantene for helse, og jo høyere utdanning man har, desto lenger vil man leve og desto bedre helse vil man ha (Marmot 2005). Det faktum at utdanning har en stor betydning for sosial ulikhet i helse, gjør det relevant å se på frafallsproblematikk i et folkehelseperspektiv.

Det er velkjent at sviktende skolegang og frafall i videregående skole er knyttet til helse- og levekårsproblemer senere i livet (Albert & Davia 2011; Bergsli 2013; Dahl et al. 2014). Skolen kan dermed være både en ressurs og en risikofaktor for fremtidig helse. Elevene som lykkes i skolen får med seg både trygghet, kunnskap, ferdigheter og selvtillit på veien videre, mens de elevene som faller utenfor og ikke får det til i skolesammenheng vil få et dårligere utgangspunkt for voksenlivet (Mæland 2010). Dette viser seg særlig mot slutten av skoletiden, der de som av ulike grunner ikke fullfører videregående skole vil ha en økt risiko for arbeidsledighet, rusmisbruk, kriminalitet og uførhet. Det viser seg altså at det er en tydelig sammenheng mellom skoleprestasjoner, atferdsproblemer, rusmiddelbruk og helse (Dahl et al. 2014; Mæland 2010). Skolen blir sett på som en av de viktigste arenaene for helsefremmende arbeid, fordi man når ut til en stor gruppe av befolkningen over flere år uavhengig av sosial bakgrunn (Green & Tones 2010; Naidoo & Wills 2009).

## 2.4 NÆRVÆRSFAKTORER

### 2.4.1 En salutogen tilnærming

Et overordnet teoretisk perspektiv for denne oppgaven er en salutogen tilnærming til helse (Antonovsky 2000). I stedet for det tradisjonelle patogene helsebegrepet der helse blir sett på som fravær av sykdom, så Antonovsky på hvorfor noen mennesker holdt seg friske. Han beskrev helse som en ressurs og som noe bevegelig, et kontinuum mellom god og dårlig helse. Den salutogene tilnærmingen innebærer altså et fokus på det ”friske”, det som fungerer, og hva som styrker dette. Sosial støtte og relasjoner er ifølge Antonovsky (1987) de viktigste



salutogene faktorene, i tillegg til egoidentitet, kognitive ressurser, kultur og sosial deltakelse, religion og verdier. I teorien om salutogenese introduserer Antonovsky (2000) begrepet *sense of coherence*, opplevelse av sammenheng (SOC) som en betegnelse på et individs grunnholdning der trygg identitet, positivt selvbilde, mestringstro og optimisme er viktige komponenter. SOC viser til hvilke forutsetninger et menneske har til å mestre utfordringer og stress, og sterk/svak SOC vil derfor påvirke individets helse.

Antonovsky understreket at forskningen i større grad hadde en dreining mot den patogene tilnærmingen. Antonovskys bidrag var å reversere denne dreiningen, i retning av det som skaper helse, og ikke bare hva som er sykdommens begrensninger og årsaker. Når man på denne måten forsøker å identifisere ressursene for helse, får man andre typer svar og løsninger (Lindström & Eriksson 2015). Med en salutogen tilnærming til frafallsproblematikken, ligger det et ønske om å utforske hvilke faktorer eller ressurser i skolen som er med på å styrke elevenes opplevelse av sammenheng som er med på å bidra til at elevene fullfører, fremfor å slutte eller falle fra. En antakelse er at en slik opplevelse kan danne et viktig grunnlag for at elevene kan ta individuelle valg med hensyn til å fullføre skolen.

#### 2.4.2 Nærværsfaktorer i et systemteoretisk og utviklingsøkologisk perspektiv

Det komplekse samspillet mellom fraværs- og nærværsfaktorer som påvirker om eleven velger å møte opp på skolen eller ikke, inneholder som nevnt faktorer både i og utenfor skolen. Videre handler det ikke bare om individuelle egenskaper hos eleven, eller bare om systemfaktorer i skolen, men om et samspill mellom system- og individfaktorer (Kaspersen et al. 2012).

Ved å bruke ensidige forklaringer i slike komplekse sammenhenger vil man få en forenklet og lineær forståelse av virkeligheten, som ifølge Overland (2011) står i motsetning til forskningsbasert kunnskap om adferd som peker på sammensatte, komplekse og dynamiske forklaringer. For å få denne helhetlige forståelsen av hvorfor elever fullfører videregående skole, kan et systemteoretisk perspektiv være velegnet for å forstå de komplekse og sammensatte situasjonene som elevene opplever i den videregående skolen. I systemteori ser man på individet som en del av ulike sosiale systemer, som setter betingelser for hvordan vi handler. Perspektivet innebærer at et problem ikke kan løsrives fra den sammenhengen det står inne i. Systemisk tenkning handler om å tenke helhet, relasjoner og sammenhenger, og det systemteoretiske perspektiv bryter på den måten med en lineær forståelse med ensidig fokus på årsak og virkning (Luhmann 2000). Gjennom en systemteoretisk tilnærming kan vi

få oversikt over kompleksiteten i et sosialt system og derved tilstrekkelig innsikt til å handle hensiktsmessig.

Systemteori er et overordnet perspektiv som videre består av ulike tilnærminger og perspektiver. En av disse tilnærmingene er den utviklingsøkologiske modellen, utarbeidet av Urie Bronfenbrenner (1979). I sin modell så han på menneskets utviklingsforløp som et samspill mellom individet og miljøet. Bronfenbrenner kritiserte i sin tid den psykologiske teoribyggingen for å være ensidig og kun fokusert på egenskaper og forhold hos individet, han mente miljøperspektivet ikke fikk nok oppmerksomhet (Andersson 1985). Han hevdet videre at tilpasningen mellom personen og miljøet påvirket en vellykket utvikling og identifiserte fire viktige systemnivå i sin modell: *Mikrosystemet* viser til en persons nærmiljø, for eksempel familie, skoleklassen og nabolag. Her inngår mennesker som elevene omgås med i det daglige. *Mesosystemet* handler om interaksjonene som kan oppstå mellom to mikrosystemer, for eksempel forholdet mellom familien og skolen (Andersson 1985). *Eksosystemet* viser til sider ved miljøet som individet ikke er direkte involvert, men hvor det allikevel skjer et samspill og påvirkninger som kan ha betydning for individet. Dette kan for eksempel være endringer i fraværsreglene på skolen, kommuneøkonomien eller foreldres ekteskap. Siste nivå, *makrosystemet*, viser til en større kulturell kontekst, politiske føringer, verdier, lover og skikker (Crosby et al. 2013). Videre viser Bronfenbrenner i sin modell at det foregår en toveis påvirkning mellom individet og miljøet, ved at det er et dynamisk vekselspill mellom individ og miljø (Bronfenbrenner 1979).

Med utgangspunkt i Bronfenbrenners modell (1979) kan en se det slik at elevene i videregående skole er omkranset av ulike faktorer som har innvirkning på deres nærvær i skolen. For Finnmark spesielt er noen av disse faktorer store avstander, inkl. avstand til skole, at primærnæringene har spilt en viktigere rolle enn ellers i landet helt opp til vår tid, og at det dermed har vært enklere å få seg jobb uten å ha noen utdanning, noe som har ført til at videregående skole og høyere utdanning har hatt en lavere status enn ellers i landet.

En annet systemteoretisk tilnærming er utviklet innenfor det som kalles arenaperspektivet. I dette perspektivet ses skolen på som et sub-system i et større, komplekst og dynamisk system som omfatter det som skjer i omgivelsene hvor skolen er lokalisert (Poland et al. 2009). De som arbeider med forbedringsprosesser i skolen må ut ifra dette perspektivet ta hensyn til denne arenaen hvor skolen befinner seg, og ikke bare tenke på skolen som en avsluttet enhet.

Empowerment står også sentralt i arenaperspektivet, det er viktig å arbeide i retning av selvstendigjøring for alle involverte (Green et al. 2000).

### 2.4.3 Noen viktige nærværsfaktorer i videregående skole

Det er et mangfold av nærværsfaktorer i den videregående skolen. Kaspersen et al. (2012) omtaler nærværsfaktorer i skolesammenheng som de umiddelbare grunnene elever har for å møte opp og trives på skolen. Disse grunnene kan blant annet være opplevelser som gir god mestringsfølelse, tilpasset undervisning, en følelse av tilhørighet og vennskap, trygghet, opplevelse av kontroll over egen situasjon og medbestemmelse.

Flere studier trekker fram den gode lærer-elev-relasjonen som en av de mest sentrale nærværsfaktorene (Coles et al. 2015; Kaspersen et al. 2012; Spilt et al. 2012; Tennant et al. 2015; Warne et al. 2013b). Når elevene får en opplevelse av å bli sett av lærere så motiveres de til å være tilstede på skolen. I en stor oversikt har Hattie (2008) oppsummert en mengde internasjonal forskningslitteratur på dette temaet, og han konkluderte med at samspillet mellom lærer og elev var det som har størst effekt på elevenes læring. Warne et al. (2013b) fant blant annet at det var viktig for elevene å bli behandlet rettferdig av lærerne, samt at lærerne viste elevene sin personlighet da dette ga en mulighet for å bygge både sosiale og pedagogiske relasjoner. Tilsvarende fant Wilkins (2008) at elevene verdsatte å snakke med lærerne på et mer vennskapelig nivå, og ikke kun faglig. Det at lærerne ikke framsto bare som autoriteter, gjorde det lettere for elevene å snakke med dem om problemer og å søke hjelp fra dem.

Variasjon i undervisningen og elevenes muligheter for medbestemmelse i skolearbeidet anses også som en viktig nærværsfaktor. Gruppearbeid og et godt læringsmiljø stimulerer til økt engasjement og ansvarsfølelse hos elevene, og kan dermed ifølge Kaspersen et al. (2012) være med på å styrke nærværet.

Venner og et godt sosialt miljø på skolen er en annen sentral nærværsfaktor (Kaspersen et al. 2012). Støtte fra venner og klassekamerater er viktig for elevenes velvære på skolen. Mye forskning har vist viktigheten av støtte fra familie og fra lærere og skolen, mens ikke like mye forskning har sett på hvilken rolle venner og klassekamerater har å si for elevers nærvær på skolen, ifølge Estell & Perdue (2013). Warne et al. (2013b) fant blant annet i sin studie at støtte fra venner og klassekamerater var viktig for elevenes velvære og for deres læring.

Oppfølging hjemmefra utgjør også en viktig nærværsfaktor (Lam et al. 2012). Foreldre spiller en viktig rolle dersom de har et godt samarbeid med skolen. Elever har lettere for å bli

engasjert i skolen når de opplever at foreldrene har forventninger til dem, og gir dem oppmuntring og støtte (Kaspersen et al. 2012; Lam et al. 2012).

#### 2.4.4 Behovet for tilhørighet og skoletilhørighet

Wilcock & Hocking (2015) bruker uttrykket ”tilhørighet gjennom handling” (”belonging through doing”), når de viser til viktigheten av å gjøre noe sammen med mennesker man bryr seg om eller som man har kjent lenge, eller med andre som står en mindre nær, men som en deler noen likheter med, for eksempel at man går på den samme skolen. Ved å gjøre noe sammen med andre mennesker skapes relasjoner, interesser blir delt og man opplever nærhet til andre. Prosessene der mennesker inngår, utvikler og avslutter relasjoner blir ikke så ofte lagt merke til eller snakket om. Det krever at man er oppmerksom på hvordan grupper bestemmer hvem som tilhører gruppen, hvem prøver å tilhøre, hvordan de gjør det og med hvilket formål (Wilcock & Hocking 2015). Baumeister & Leary (1995) beskrev hvordan behovet for tilhørighet er så avgjørende for menneskets overlevelse, at det kan settes på lik linje med behovet for næring og husly. Videre argumenterte de for hvordan tilhørighet har en positiv innvirkning på kognitive prosesser, og at tilhørighet dermed kan ses på som en viktig komponent i utforskningen av hvilke sosiale komponenter som fremmer trivsel og skoleprestasjoner hos unge.

Tilhørighet til skolen (*”School connectedness”*) er et begrep som ofte blir brukt i internasjonal forskning (Chapman et al. 2013; Goodenow 1993; McNeely et al. 2002; You et al. 2008). Begrepet defineres av Goodenow (1993) som:

*”The extent to which students feel personally accepted, respected, included, and supported by others in the school social environment” (s. 80)*

Elever som føler en tilhørighet til skolen liker å gå på skolen, de liker lærere og medelever, de føler seg mer forpliktet til læring, de fullfører oppgaver og de oppnår bedre faglige resultater enn elever som ikke kjenner på denne tilhørigheten, ifølge Monahan et al. (2010) og Blum (2005).

Skoletilhørighet kan ifølge Monahan et al. (2010) ses langs et kontinuum, der høy grad av tilhørighet er assosiert med gode utfall og lav grad av tilhørighet ses i sammenheng med dårlige utfall.

Skoletilhørighet kobles til ungdommers mentale helse og velvære. I en amerikansk longitudinell studie om ungdomshelse ble 60 000 elever fra 8. til 12. klasse fulgt, og man fant

at en følelse av tilhørighet til skolen førte til lavere grad av depresjon og sosial isolasjon, færre problemer i skolen, større optimisme og bedre karakterer et år senere (Anderman 2002).

Foreldre er viktige bidragsytere til elevenes opplevelse av skoletilhørighet. Ifølge Eccles et al. (1993) har ungdom som vokser opp i familier der foreldre verdsetter utdanning og oppmuntrer til skolearbeid større sjanse for å ha høy tilhørighet til skolen.

I studien gjort av McNeely et al. (2002) ble det funnet at størrelsen på skolen har mye å si for om elevene opplever skoletilhørighet. Ved mindre skoler hadde elever en større opplevelse av "school connectedness". Det samme funnet ble gjort i studien til Wilkins (2008), hvor det blant annet kom fram at elevene beskrev et tett forhold til lærere og medelever, som de videre begrunnet med at skolen var av mindre størrelse.

Kontekst er viktig for en persons opplevelse av tilhørighet og behovet for tilhørighet blir ofte tilfredsstilt på flere områder eller i ulike kontekster av livet, for eksempel på skolen, jobben eller hjemme. Når behovet for ikke blir nok tilfredsstilt på et av områdene vil behovet for tilhørighet øke på andre områder (Chiu et al. 2016). I Finnmark vil det kanskje være spesielt viktig med en opplevelse av tilhørighet på skolen på grunn av den høye andelen borteboere. Elevene som er borteboere trenger å få dekket behovet for tilhørighet andre steder enn hjemme hos foreldrene. Derfor har skolen i Finnmark et større ansvar for å skape tilhørighet blant elevene enn i andre deler av landet med kortere avstand mellom skoler som gjør det mulig for elevene å bo hjemme gjennom hele skoleløpet.

#### 2.4.5 Selvbestemmelsesteorien

Deci og Ryans (1991) teori om selvbestemmelse er sentral for å forstå hvordan miljøet eller konteksten stimulerer til trivsel og helse hos individet. Ifølge selvbestemmelsesteorien er det den autonome, selvbestemte motivasjonen som gir de beste resultatene. Det teoretiske grunnlaget for selvbestemmelsesteorien er omfattende og jeg har valgt å legge vekt på noen aspekter ved den som jeg anser som mest relevante for denne oppgaven.

Til tross for at mennesket har en iboende tendens til å orientere seg i retning av vekst og utvikling, er aktiv støtte og oppmuntring fra omgivelsene nødvendig. Det sosiale miljøet rundt individet kan enten legge til rette for positiv vekst og utvikling, eller det kan forstyrre og være et hinder for fruktbare prosesser, og da i stedet føre til negative opplevelser for individet (Deci & Ryan 2002) Selvbestemmelsesteorien baseres på en antakelse om at alle mennesker har tre grunnleggende, medfødte psykologiske behov som er avgjørende for vår motivasjon og

selvregulering. Det er behovene for *autonomi, tilhørighet og kompetanse*. Menneskets behov for autonomi handler om selvbestemmelse, å oppleve seg selv som en kilde til egne handlinger. Dette innebærer at man gjør noe av fri vilje og med en opplevelse av valgfrihet. Det å oppleve autonomi i skolen innebærer at elevene har muligheten til å ta egne valg, og etter eget ønske engasjerer seg i læringsaktiviteter. Studier har vist at elever som opplever høy grad av autonomi på skolen engasjerer seg mer i klasserommet, opplever mer glede på skolen og har større sjanse for å holde ut og fullføre skolen (Deci & Ryan 2002; Hardre & Reeve 2003). Behovet for tilhørighet viser til følelsen av å være knyttet til personer og situasjoner i livet. På skolen kan dette handle om å ha en god relasjon til læreren eller å ha venner å være sammen med. Individet har behov for å føle tilhørighet som videre kan gi en trygghet og stabilitet i tilværelsen. Flere studier har vist sammenheng mellom tilhørighet og flere indikatorer på elevers motivasjon, engasjement og innstilling til skolen (Anderman 1999; Goodenow 1993). Behovet for kompetanse innebærer at vi ønsker å bruke egen kompetanse, fullføre oppgaver og få en opplevelse av mestring. Mennesket har et grunnleggende behov for å mestre sine omgivelser. Opplevelser av mestringstro, evner, akademisk kompetanse og kontroll er robuste prediktorer for elevers engasjement, læring og fullføring i skolen (Bandura 1997; Dweck 2000).

Sett i sammenheng med skole og utdanning, fokuserer selvbestemmelsesteorien på hvordan tilfredsstillende av disse tre behovene fremmer trivsel og læring hos elevene. Den handler om hvordan man fremmer elevenes interesse for læring, verdsetting av utdanning og selvtillit rundt personlige evner (Deci et al. 1991).

Hardre & Reeve (2003) har i sin studie knyttet selvbestemmelsesteori og frafall i videregående sammen. I studien ble det blant annet funnet at det å oppleve læreren som autonomistøttende samsvarer med elevenes opplevde selvbestemmelse og kompetanse. På motsatt side kunne lærere som ble oppfattet som kontrollerende føre til at elever opplevde mindre grad av mestring og selvbestemmelse i skolen, og som en konsekvens av dette kunne elevene utvikle intensjoner om å slutte på skolen.

## 3 MATERIALE OG METODE

### 3.1 DESIGN

For å svare på studiens forskningsspørsmål har jeg valgt en kvalitativ metode. Kvalitative metoder har den fordelen at de gir mulighet til større dybde og tillater færre enheter (Thagaard 2013). Jeg var interessert i å forstå hvordan ungdom selv opplevde sin skolehverdag, og hva de mente var viktige faktorer for nærvær. For å finne ut av dette så jeg det som nødvendig å snakke med elevene, slik at de kunne få muligheten til å dele sin virkelighetsforståelse.

Selv om jeg på forhånd hadde gjort meg opp noen tanker om hva elevene kunne komme til å svare, var det ingen teorier eller hypoteser som skulle testes. Jeg ønsket å møte elevene med et åpent sinn, og dermed falt valget på en induktiv tilnærming (Halvorsen 2008).

Videre valgte jeg en fenomenologisk tilnærming i arbeidet. Fenomenologien ligger til grunn for en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av dem (Postholm 2010). Målet med denne studien vil være å synliggjøre elevenes virkelighet, og på den måten komme fram til en økt forståelse av de ulike faktorene som er med på å gjøre at de fullfører videregående skole.

### 3.2 STUDIESTEDET

Denne studien ble gjennomført ved Lakselv videregående skole. Skolen ligger i Porsanger kommune, Norges tredje største kommune i areal. Kommunen ligger sentralt plassert midt i Finnmark med Lakselv som det største tettstedet og kommunesenter. Antall innbyggere var 3958 per 1. april 2016 (Statistisk Sentralbyrå 2016). Porsanger er Norges eneste trespråklige kommune, med nordmenn, samer og kvener (Eriksen 2013). Lakselv videregående skole har 225 elevplasser, og fem utdanningsprogram: elektrofag, helse- og oppvekstfag, medier og kommunikasjon, studiespesialisering og teknikk og industriell produksjon. Andel borteboere på skolen er ca 40 prosent. Borteboerne bor enten i hybelhuset på skolen, eller de leier på det private markedet. Hybelhuset har 31 møblerte elevhybler og det er fellesareal med stue, kjøkken og vaskerom.

På skolen jobbes det bevisst med nærværsfaktorer. De har en miljøarbeider som er ansatt i en stilling der 70-80 prosent er forbeholdt jobben som miljøarbeider og 20-30 prosent som lærervikar. Miljøarbeideren skal legge forholdene til rette for trivsel og aktiviteter i og utenfor skoletiden. Hun har et spesielt ansvar for de borteboende elevene, og har ukentlige treff på hybelbygget. Skolen har også skolehelsetjeneste med en helsesøster i 80% stilling, og hver

torsdag er hun tilstede i hybelbygget fra kl 13-20. Helsesøster kan man komme til uten å ha et spesielt problem, og hun gir råd, støtte og veiledning i forhold til ulike temaer som kan oppta ungdommene, som fysisk og psykisk helse, skoleproblemer og fravær, ernæring, rus, familievansker og seksuell helse. Pedagogisk-psykologisk rådgiver er tilstede på skolen hver mandag. Hun kan bistå med hjelp til med faglige og sosiale vansker, som lese- og skrivevansker, angst, usikkerhet, mobbing og søvnvansker. I tillegg er det ansatt en rådgiver og karriereveileder ved skolen som er tilstede tre dager i uken (Lakselv videregående skole 2014). Skolen ser en god utvikling på andelen elever med fullført og bestått i alle fag med en gjennomføringsgrad på omtrent 80% de siste årene. Skoleåret 14-15 hadde skolen en gjennomføringsprosent på 80,4%, og skolen har sett en generell fremgang innen alle programområdene de siste årene. Ifølge skolen er dette et resultat av et langsiktig arbeid med god oppfølging og en anerkjennende ledelse. Skolen ser på etableringen av hybelbygget som et viktig tiltak, da dette fungerer som et viktig trivselstiltak for elevene (Finnmark fylkeskommune 2016).

### 3.3 UTVALG OG REKRUTTERING

I denne studien ble det gjort et strategisk utvalg av elever. De aktuelle deltakerne ble rekruttert på bakgrunn av ulike kriterier som var gitt på forhånd, med den hensikt å få fram mangfoldet med hensyn til bakgrunn (Silverman 2013). Målet i kvalitativ forskning er å dekke så mange aspekter av et fenomen som mulig, og da må utvalget gjøres slik at et maksimalt antall ulike kvaliteter blir oppdaget (Eneroeth 1987). Jeg valgte følgende inklusjonskriterier: (1) kjønn: begge kjønn (2) alder: 16 år eller eldre og går fortsatt på videregående skole (3) programområde: både yrkesfaglig og studiespesialiserende programområde (4) bosituasjon: både borteboere og elever som bor hjemme hos sine foreldre.

Målet med å ha såpass åpne kriterier var å få fram varierte opplevelser og erfaringer blant elevene. Dette kan være med på å bringe fram ny kunnskap som kanskje ikke hadde kommet fram i like stor grad med et mer homogent utvalg (Malterud 2011).

Jeg sendte en forespørsel til skolen (se vedlegg 2) om de kunne hjelpe til med å rekruttere 7-9 elever. Begrunnelsen for dette antallet var at dette er en 30 sp oppgave, og at det derfor var begrenset hvor mye ressurser som kunne legges i arbeidet. Rekruttering av deltakere skjedde i samarbeid med miljøarbeider ved den aktuelle skolen. Jeg sendte henne de valgte inklusjonskriteriene, og hun kontaktet elever på bakgrunn av disse. Det endelige utvalget bestod av syv elever, to gutter og fem jenter. To av elevene gikk på yrkesfag, mens resten



gikk studiespesialiserende eller påbygg. Alle syv gikk enten i andre eller tredje klasse, som vil si at alle var over 16 år. Tre av elevene bodde hjemme hos sine foreldre, mens fire av dem var borteboere.

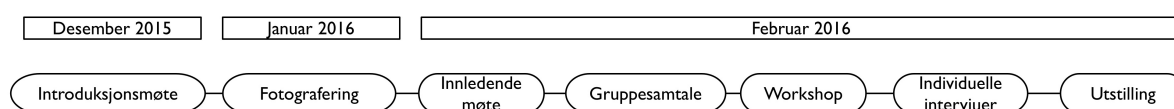
### 3.4 DATAINNSAMING

#### 3.4.1 Photovoice

I denne studien ble photovoice benyttet som metode. Photovoice er en deltakerorientert aksjonsforskningsmetode som ble utviklet av Caroline C. Wang og Ann Burris på midten av nittitallet (Wang & Burris 1997). Metoden har bakgrunn i feministisk teori, community photography og Freire's empowerment-tenkning (Freire 1974). Community photography er en metode der vanlige personer fotograferer og setter sammen bilder for å sammen fortelle eller vise noe som har som mål å skape en forandring (Goessling & Doyle 2009). Photovoice har, siden den ble etablert som en egen metode, blitt brukt både i forskning og i praktisk helsefremmende arbeid, og framfor alt blant marginaliserte grupper i samfunnet hvor man søker å styrke empowerment (Aldridge 2012; Cooper & Yarbrough 2010). Metoden har tre hovedmål: (a) Å gjøre det mulig for mennesker å dokumentere og skildre sin hverdag, (b) Å fremme en kritisk dialog og kunnskap om individuelle og grupperelaterte styrker og bekymringer i nærmiljøet og kommunen, (c) Å nå ut til beslutningstakere (Wang & Burris 1997)

Det å engasjere ungdom i et photovoice-prosjekt gir ifølge Delgado (2015) en unik mulighet til å få et rikt materiale. Når unge mennesker engasjeres til å ta bilder og dele sine historier rundt bildene kan det generere rike og nyanserte data som enten kan stå alene eller kombineres med andre metoder. I mitt arbeid valgte jeg å kombinere photovoice med intervju.

Noe av det som skiller photovoice fra andre visuelle metoder er kravet om at bildene som brukes i intervjuet skal være deltakerorienterte. Denne strategien vil gjøre at deltakerne forhåpentligvis vil engasjere seg mer i forskningsprosessen, ved at de har den fulle kontroll over bildene som blir brukt i studien (Given et al. 2011). Asaba et al. (2015) foreslår således at det mht. til photovoice kan være nyttig å tenke generering av data framfor innsamling av data.



**Figur 1 Oversikt over datainnsamlingen**

### 3.4.2 Forberedende arbeid

I desember 2015 hadde jeg det første av to besøk på Lakselv videregående skole, se figur 1. Jeg hadde et møte elevene som var blitt rekruttert til studien der jeg, i samsvar med Palibroda (2009), Warne (2013a) og Delgado (2015), beskrev prosjektet og dets overordnede mål for elevene. Jeg fortalte dem hva oppdraget deres var fram til neste gang vi møttes; å ta bilder basert på problemstillingen. De skulle ta bilder av det som gjorde at de trivdes på skolen eller av det som gjorde at de ønsket å fullføre skolen. Hvor mange bilder som skal tas av hver enkelt avhenger blant annet av gruppestørrelsen og tidsaspektet (Warne 2012). Jeg anså mellom to til fem bilder per elev å være en passende mengde med tanke på både gruppestørrelsen og tiden til disposisjon, og elevene fikk beskjed om dette i tillegg til hvor lang tid de hadde på seg. Elevene hadde på dette møtet mulighet til å stille spørsmål til metoden og opplegget før de skulle gå i gang med å ta bilder. Jeg fortalte dem om etiske aspekter ved bruk av photovoice, og skriftlig informasjon ble delt ut.

I neste fase skulle elevene ta bilder. Bildene skulle de ta med sin mobiltelefon. De ble oppfordret til å ta bilder ut ifra sine egne tanker og funderinger, både på skolen, hjemme og andre steder de var i fritiden. Videre skulle de sende bildene de tok til meg på mail, så jeg kunne skrive dem ut til neste besøk. Jeg var tilgjengelig for elevene i denne perioden på telefon og mail dersom de hadde noen spørsmål, og jeg fulgte dem opp underveis ved å sende SMS og ringe til dem.

Neste besøk til Lakselv foregikk i februar 2016. Det bli satt av 10 dager til å gjennomføre datainnsamlingen med både photovoice og intervju. Jeg møtte elevene og delte ut en tidsplan over opplegget for de neste dagene. Tidsplanen ble satt opp i samarbeid med avdelingsleder på studiespesialisering, og hun hadde informert alle berørte lærere om prosjektet slik at elevene ikke skulle få fravær for å være med. To av elevene hadde ikke sendt meg bilder på dette tidspunktet, og de ble oppfordret til å gjøre det. To andre elever hadde sendt meg bilder som var fra våren og sommeren året før til tross for at de hadde blitt oppfordret til å ta bilder kun med tanke på dette prosjektet. Den ene eleven sendte meg etter hvert et bilde fra nåtid, mens den andre eleven gjorde ikke det. Jeg valgte allikevel å ta med alle bildene videre i prosessen, da de var relevante for temaet. Elevene sendte meg til sammen 21 bilder. Noen av elevene sendte fire bilder, mens andre sendte ett eller to bilder.

### 3.4.3 Gruppesamtale: utforskning av innholdet i elevenes bilder

En velbrukt metode innenfor photovoice er gruppesamtaler. Ved å bruke gruppesamtaler vil deltakerne bli involvert i en dialog der de deler ideer og lærer fra hverandres felles opplevelser. En viktig aspekt ved photovoice-studier er at læring ikke er begrenset til forskergruppen, men at deltakerne også lærer av hverandre. Ved å bruke gruppesamtaler får deltakerne presentere sine bilder til resten av gruppen og forskeren kan guide samtalen ved å stille spørsmål til deltakerne rundt bildene (Julien et al. 2013).

Jeg møtte elevene to dager etter det innledende informasjonsmøtet til den første gruppesamtalen. Da hadde jeg skrevet ut alle bildene i A4-format og elevene fikk utdelt sine bilder. Deretter fortalte de om sine bilder, ett bilde om gangen. Jeg valgte å ha en mindre strukturert teknikk i gruppesamtalen som gikk ut på at elevene fikk fortelle fritt historien bak bildene og hvorfor de hadde tatt bildet til resten av gruppen, i tråd med McIntyre (2003). Det praktiseres også mer strukturerte teknikker ved bruk av photovoice (Wang 1999). Elevene beskrev bildet og fortalte om hvorfor de tok akkurat det bildet, og de andre fikk muligheten til å reflektere og stille spørsmål for å fordype samtalen. Jeg stilte også spørsmål underveis. Vi fortsatte helt til alle bildene var vist og snakket om. Det varierte litt hvor lang tid vi brukte på hvert bilde, men vi brukte ca 1,5 time på alle bildene.

### 3.4.4 Workshop: tematisering av bilder og planlegging av utstilling

Vi startet workshopen to dager etter gruppesamtalen med å legge alle bildene utover et stort bord og elevene fikk i oppdrag å diskutere bildene med mål om å tematisere eller kategorisere dem. Bilder som omhandlet samme tema ble lagt i en bunke med en passende tittel som elevene selv fant på. Det var viktig at den som hadde tatt bildet syntes det havnet i riktig kategori, i samsvar med Warne (2012). Denne fasen av prosjektet var sentral, da det i photovoice legges stor vekt på deltagelse og empowerment, og her bidro deltakerne med analysearbeid ved i fellesskap å dele ideer rundt meningen bak bildene og kategorisere dem. Samtalene rundt bildene er derfor ikke bare noe som skjer for å se på ”innsamlet data”, men heller et samarbeidsprosjekt der man deler erfaringer og begynner å tolke den visuelle og erfaringsbaserte informasjonen (Asaba et al. 2015). Arbeidet med photovoice dreier seg derfor like mye om generering som av innsamling av data.

Elevene etablerte seks kategorier. Det ble litt diskusjon rundt noen av bildene, da elevene mente noen av bildene hørte hjemme i flere kategorier. Den første kategorien de etablerte var *vennskap*. Det var denne kategorien som elevene knyttet flest bilder til. Den neste kategorien

var *faglig oppmuntring*, hvor blant annet et bilde av en god karakter og en god lærer ble plassert. Elevene lagde videre en kategori som de kalte *pause*, og med det mente de pauser i skoletiden, som lunsjpause og friminutt. Den neste kategorien de kom fram til var *omgivelser og miljø*. Etter litt diskusjon kom de fram til neste kategori som de valgte å kalle *avbrekk*, og med denne mente de litt lengre friperioder, som helgefri og ferie. Den siste kategorien de lagde var *mål*. En av elevene hadde tatt et bilde av en nettside til et universitet, og dette bildet gikk inn under denne kategorien.

Når alle bildene var kategorisert, diskuterte vi hvordan vi skulle gå videre med dem. Jeg foreslo at vi skulle lage en liten utstilling i kantina, og det hadde elevene lyst til å gjøre. Elevene lagde deretter en overskrift eller en liten beskrivelse til hvert av sine bilder som en forberedelse til utstillingen. Dette var også i samsvar med et av målene med photovoice som er å nå ut til andre som er i samme situasjon og til beslutningstakere (Wang & Burris 1997). Jeg brukte båndopptaker under gruppesamtalen og workshopen.

### 3.4.5 Individuelle intervju

Jeg intervjuet fire av elevene som var med på photovoice for å få en større dybde i undersøkelsen. Kombinasjonen av photovoice og intervju er tidligere gjort av blant andre Warne et al. (2013b). Antall informanter til intervju ble valgt på bakgrunn av tiden som sto til rådighet, kun én dag. Jeg avtalte tid og sted for intervju med de fire elevene på slutten av workshopen. De fire elevene meldte seg frivillig til å bli intervjuet.

Intervjuene ble gjennomført dagen etter at vi var ferdig med workshopen. Å legge det opp på denne måten var gjort med hensikt. Elevene hadde blitt litt kjent med meg, og jeg hadde blitt litt kjent med elevene. Intervjuene ble gjennomført på skolen i skoletiden på et tidspunkt som passet inn i den enkeltes timeplan. Tre av intervjuene fant sted på et møterom på skolen, mens det siste intervjuet ble gjort i et klasserom som var ledig. Jeg innledet intervjuene med å informere om at det ble brukt båndopptaker. Det var greit for alle elevene. Jeg fortalte også litt om strukturen på intervjuet, og at jeg var interessert i å ha en dialog framfor bare spørsmål og svar. Intervjuene var semistrukturerte, med noen få, åpne spørsmål som fokuserte på nærværsfaktorer i skolen. I et semistrukturert intervju har forskeren forhåndsbestemte temaer, men er villig til å gå bort fra disse for å følge opp nye idéer som kommer opp underveis. Målet med det semistrukturerte intervjuet er å få informantene til å reflektere rundt temaene som blir presentert av forskeren (Justesen & Mik-Meyer 2012). Intervjuene tok utgangspunkt i en intervjuguide (se vedlegg 1), men spørsmålene og temaene som ble tatt opp varierte. Noe

av målet i det semistrukturerte intervjuet er å lage spørsmål som har til hensikt å invitere deltakerne til å reflektere over temaene det blir spurt om (Kvale et al. 2015).

Intervjuet startet med at jeg spurte elevene om de kunne fortelle litt om sin skolehverdag. Neste del av intervjuguiden var i større grad knyttet til problemstillingen min, nemlig hva som var med på å gjøre at de trives på skolen. Jeg hadde i tillegg to spørsmål som knyttet seg til risikofaktorer for å droppe ut av skolen å få et innblikk i elevenes tanker rundt dette. Intervjuene ble avsluttet ved at jeg ga elevene mulighet til å snakke fritt om det var noe mer de ønsket å fortelle. Hvert intervju varte mellom 20 og 30 minutter.

### 3.4.6 Utstilling av bilder



Bilde 1 Utstilling av bilder

Under den siste dagen av oppholdet mitt lagde elevene en utstilling av bildene de hadde tatt i kantina på skolen. Fire av de syv elevene hadde mulighet til å være med å lage den. Elevene klippet ut titlene de lagde i workshopen og hang dem under de respektive bildene. Noen av elevene hadde beskrevet bildene med titler, som: "Følgesvenn", mens andre hadde beskrevet bildet med en setning, som for eksempel: "Godt klassemiljø er viktig for å trives på skolen. Bra miljø skaper samhold".

Bildene ble hengt opp på en firesidig tidsskrifthyll som ble plassert godt synlig i kantina på skolen.

Elevene lagde også en tittel på utstillingen:

*"Hvordan overleve skoleåret"*. Arbeidet med

utstillingen var i samsvar med et av målene med

photovoice som ifølge Wang (1999) er å nå ut til beslutningstakere eller politikere. Dette kan gjøres på forskjellige måter, og en utstilling av bildene er en av måtene å nå ut til andre (Palibroda et al. 2009). I dette tilfellet var målet å nå ut til skolens ledelse i tillegg til de andre elevene på skolen. En journalist fra den lokale avisa kom og intervjuet to av elevene og meg om prosjektet. På denne måten nådde prosjektet også ut til lokalmiljøet. Noen dager senere ble utstillingen vist til noen foreldre på skolen under et foreldremøte, dermed fikk også foreldrene innsikt i hva elevene så på som nærværsfaktorer i skolen. I etterkant av utstillingen

ønsket skolen å lage en sak om prosjektet på Facebooksiden og hjemmesiden sin. Her ble prosjektet beskrevet og noen av bildene fra utstillingen ble brukt, etter samtykke fra elevene. Skolen ønsket å presentere det, da dette var i perioden rundt søknadsfristen til videregående utdanning.

### 3.4.7 Deltakende observasjon

Jeg var mye tilstede på skolen både ved besøket i desember og i februar og deltok på ulike aktiviteter sammen med elevene, blant annet frokost, lunsj og elevtrim. Under oppholdet i februar deltok jeg på markering av samenes nasjonaldag på skolen med program hele dagen. Ved å være mye tilstede på skolen fikk jeg en bedre kontekstforståelse og gjorde flere egne observasjoner, noe som i neste omgang kan ha styrket datagrunnlaget for analyse- og diskusjonsdelen av oppgaven.

## 3.5 TRANSKRIBERING

Jeg utførte alle transkripsjonene fra gruppesamtalen, workshopen og de individuelle intervjuene selv. Ved å gjøre dette ble jeg bedre kjent med datamaterialet. Det ga meg en første oversikt på vei mot analysen. Ideelt sett skulle jeg ha transkribert underveis mens jeg var i Lakselv, men det ble for travelt til å gjøre det, og transkriberingen ble startet rett etter jeg kom hjem.

Ifølge litteraturen finnes det bestemte regler for transkribering, men hovedregelen er å opplyse om hvordan de er utført (Kvale et al. 2015). Jeg oppdaget raskt at det kan være en utfordring å overføre alle nyansene fra tale til tekst. Jeg skrev ned samtalene så nøyaktig jeg kunne, og noterte også lengre pauser og latter og andre nonverbale uttrykk der jeg mente det passet sammen med svarene, for å få med litt av stemningen i samtalene. Det var en tidkrevende men svært nødvendig prosess, og jeg ble på mange måter kjent med materialet på nytt. Det mest tidkrevende var å transkribere fra gruppesamtalene og workshopen. Da var alle syv elevene samlet og det var en utfordring å skille mellom stemmene, og det hendte også at de snakket i munnen på hverandre. Underveis i transkriberingen noterte jeg meg tanker og idéer som dukket opp, i loggboken min. Totalt endte jeg opp med 3 timer i lydopptak og 53 sider i utskrift av transkripsjonene.

### 3.6 ANALYSE AV DATA

Den første delen av analysen startet, som nevnt over, med transkriberingen. Etter transkriberingen gikk jeg nøye gjennom tekstene, både fra gruppesamtalen og intervjuene. Jeg så underveis at det var mange ord og begreper som gikk igjen uten at jeg helt klarte å se sammenhengen mellom dem på det tidspunktet.

Arbeidet med analysen av materialet fra gruppesamtalen og de individuelle intervjuene har vært inspirert av trinnene i Graneheim og Lundemans (2004) kvalitative innholdsanalyse. Kvalitativ innholdsanalyse blir ifølge Hsieh og Shannon (2005) brukt i studier for å beskrive et fenomen med mål om å forstå dette fenomenet bedre. I en slik innholdsanalyse blir datamaterialet nøye gjennomgått for å få ny innsikt gjennom å lese teksten ord for ord. Basert på flere gjennomganger av teksten blir koder utviklet og revidert flere ganger for å sikre konsistens (Hsieh & Shannon 2005). Det første trinnet i analyseprosessen innebar å identifisere meningsenheter, som ifølge Graneheim og Lundeman (2004) er en sammenstilling av ord eller utsagn som kan knyttes til samme betydning. De meningsbærende enhetene ble markert med gult i transkripsjonene og deretter satt inn i tabell (se tabell 1). Det neste trinnet handlet om å korte ned på meningsenhetene samtidig som budskapet i meningsenhetene ikke skulle forsvinne. Dette kalles kondensering, og resultatet ble kondenserte meningsenheter. De kondenserte meningsenhetene ble ført inn i samme tabell i tilknytning til de respektive meningsbærende enhetene. Neste trinn innebar å gruppere de meningsbærende enhetene til et høyere nivå. Denne fasen handlet om å abstrahere. Eksempler på å abstrahere inkluderer koder, kategorier og temaer. I denne analysen fikk det betegnelsen kode som da ble en fellesbetegnelse for en gruppe meningsenheter. Abstraksjon fortsatte også i det siste trinnet hvor man vurderer likheter og ulikheter i koder. Her ble det abstrahert videre inn i subkategorier som igjen ble til kategorier. Eksempelvis ble kodene ”synlig og tilstedeværende ledelse med humor” og ”ledelse og ansatte jobber aktivt mot mobbing” en del av subkategorien ”ansatte som viser omsorg og tar ansvar”, som videre ble abstrahert til kategorien ”sosialt støttende miljø” (se tabell 1). Ifølge Graneheim og Lundeman (2004) refererer en kategori hovedsakelig til et beskrivende nivå av innholdet, og kan dermed ses på som et uttrykk for innholdet i teksten. All data jeg så på som relevant ble inkludert i analysen. Ved å gjøre en slik innholdsanalyse fikk jeg en god oversikt over datamaterialet, og det var samtidig et hjelpemiddel for å unngå at viktig informasjon ble utelatt.

<b>Meningsbærende enhet</b>	<b>Meningskondensering</b>	<b>Kode</b>	<b>Subkategori</b>	<b>Kategori</b>
Her er fra friminuttene og te-bordet med venner. Friminutt trenger man jo i løpet av skoledagen for å komme seg gjennom. Det er sånn te-bord i hvert bygg her, så det er veldig ålreit for oss.	Her er et bilde av friminutt, te-bordet og venner. Man trenger friminutt for å komme seg gjennom skoledagen. Te-bordet er ålreit for oss.	Pause og friminutt med venner er viktig i skolehverdagen.	Pauser i skoletiden	Avkobling og rekreasjon
Æ har bilde fra en konsert. Og uka før så hadde vi vældi mye skole, og da e det jo greit å ta en belønning. Og når æ gjennomfører alt så kan æ ta en liten belønning. Og det e jo også en liten motivasjon sånn at du vet du kan gjøre nokka du sjøl setter pris på da hvis du har gjort en god innsats, sånn som en god karakter.	Jeg har bilde fra en konsert. Uka før så var det veldig mye skole, så da var det greit med en belønning. Det er jo en motivasjon det at du kan gjøre noe du setter pris på hvis du har gjort en god innsats, som for eksempel en god karakter.	Det motiverer å belønne seg selv med noe man setter pris på etter å ha gjort en god innsats.	Avkobling og belønning utenfor skolen	

**Tabell 1** Eksempel på analyse fra meningsbærende enhet til kategori



## 4 ETISKE VURDERINGER

Innen kvalitative studier er det ifølge Thagaard (2013) tre hovedprinsipper knyttet til etisk ansvar. I rekrutteringsprosessen av deltakere ble det gitt nødvendig informasjon om studiens hensikt, frivillig samtykke, konfidensialitet, praktisk informasjon om gjennomføring av prosjektet, varighet og presentasjon av data. Elevene som ble rekruttert var 16 år eller eldre, ettersom de da anses å kunne ta en egen beslutning om å delta i studien, og det ikke er et krav om samtykke fra foreldre. Elevene ble likevel oppfordret til å vise den skriftlige informasjonen om studien til sine foreldre. Alle elevene skrev under på at de hadde mottatt informasjon om studien, og at de var villige til å delta. Elevene fikk tydelig informasjon både før og underveis i studien om at de når som helst, og uten grunn, kunne trekke seg. Dette samsvarer med prinsippet om nødvendigheten av informert samtykke fra prosjektets deltakere som innebærer både at deltakerne er informert om hensikten med prosjektet og om deres mulighet til å trekke seg uten å oppgi grunn (Thagaard 2013).

Det andre kravet er konfidensialitet. Dette innebærer for det første at det skal være umulig å identifisere deltakerne i det ferdige forskningsresultatet, og for det andre at ingen andre skal ha innsyn i datamaterialet før det er anonymisert (Thagaard 2013).

Elevene har fått pseudonymer og jeg mener at det ikke er mulig å identifisere deltakere, annet enn at de går på Lakselv videregående skole. Ved noen tilfeller nevnte elevene navn på ansatte og disse fikk også pseudonymer. Skolen har godkjent at det i oppgaven kommer fram hvilken skole studien har blitt gjennomført på. Elevenes kontaktinformasjon har aldri vært oppbevart samme sted som transkripsjonene.

Det tredje punktet er at forskeren må være oppmerksom på eventuelle negative konsekvenser det kan ha for deltakerne å være med i forskningsprosjektet (Thagaard 2013). Elevene ble informert om at prosjektet ikke førte med seg noen negative konsekvenser annet enn at de kunne gå glipp av noen timer med undervisning.

Det å bruke photovoice i et forskningsprosjekt innebærer noen ekstra etiske utfordringer, sammenliknet med andre kvalitative metoder fordi bilder er involvert (Mitchell 2011). Fotografering kan virke påtrengende og føre til utilsiktede konsekvenser. Det kan også være utfordrende å ta hånd om anonymitet og konfidensialitet (Asaba et al. 2015). Dette ble elevene informert om da jeg besøkte skolen i desember. De fikk informasjon om å innhente samtykke dersom de skulle fotografere personer der ansiktene kunne bli gjenkjent (se vedlegg 5). En av elevene hadde tatt et bilde der personene var gjenkjennbare uten å innhente

samtykke, og dette bildet ble ikke brukt videre, verken i utstillingen på skolen eller i denne oppgaven. Elevene ga også skriftlig samtykke til at bildene kunne bli brukt i forskningen og bli publisert. Til tross for deres skriftlige samtykke på dette, vil jeg kun benytte bilder der man ikke kan kjenne igjen personer i denne oppgaven.

Det ble søkt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) om tillatelse til å gjøre studien (se vedlegg 6). Helsinkideklarasjonens etiske prinsipper for forskning har blitt fulgt.

## 5 RESULTATER

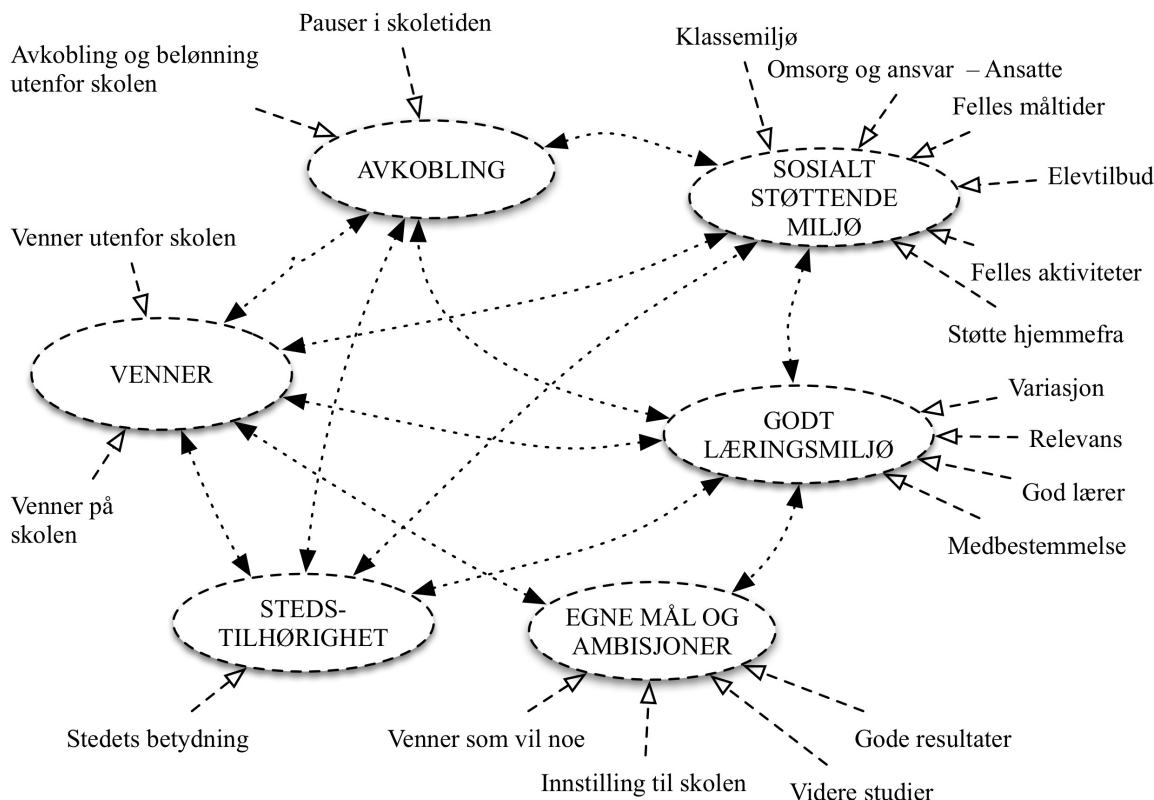
Forholdet mellom koder, subkategorier og kategorier fra min analyse er vist i tabell 1. Seks kategorier ble identifisert i relasjon til hovedtemaet nærværsfaktorer i videregående skole: ”sosialt støttende miljø”, ”godt læringsmiljø”, ”å ha venner”, ”avkobling og rekreasjon”, ”egne mål og ambisjoner” og ”stedstilhørighet”. Disse kategoriene med subkategorier er vist i Tabell 2. Kategoriene og subkategoriene henger i noen grad sammen. Dette er illustrert i Figur 2 og vil bli nærmere beskrevet i teksten.

Kategori	Subkategori
Sosialt støttende miljø	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ansatte som viser omsorg og tar ansvar</li><li>• Klassemiljø og samhold</li><li>• Et godt og variert tilbud på skolen inkl omsorg for borteboeren</li><li>• Felles aktiviteter og følelse av fellesskap</li><li>• Det sosiale med å spise og omgås</li><li>• Støtte hjemmefra</li></ul>
Godt læringsmiljø	<ul style="list-style-type: none"><li>• Variert undervisning</li><li>• Opplevelse av relevans av undervisningen</li><li>• Opplevelse av fleksibilitet i undervisningen</li><li>• Gode og engasjerte lærere</li></ul>
Avkobling og rekreasjon	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pauser i skoletiden</li><li>• Avkobling og belønning utenfor skolen</li></ul>
Å ha venner	<ul style="list-style-type: none"><li>• Vennskap utenfor skolen</li><li>• Vennskap på skolen</li></ul>
Egne mål og ambisjoner	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mestring og gode resultater</li><li>• Få studiekompetanse for å utdanne seg videre</li><li>• Innstilling til skolen</li><li>• Venner med ambisjoner</li></ul>
Stedstilhørighet	<ul style="list-style-type: none"><li>• Stedets betydning</li></ul>

Tabell 2 Oversikt over resultatene med kategorier og subkategorier

### 5.2 SOSIALT STØTTENDE MILJØ

Kategorien sosialt støttende miljø kan ses som en sentral kategori som inneholder seks subkategorier: ansatte som viser omsorg og tar ansvar, klassemiljø og samhold, et godt og variert tilbud på skolen inkludert ivaretagelse av borteboere, felles aktiviteter og følelse av fellesskap, det sosiale med å spise og omgås, samt støtte hjemmefra.



**Figur 2 Et nettverk av nærværsfaktorer ved Lakselv videregående skole**

### 5.2.1 Ansatte som viser omsorg og tar ansvar

De ansatte på skolen ble av elevene beskrevet som både omsorgsfulle og ansvarsfulle.

Elevene satte stor pris på å ha et avslappet forhold til de voksne på skolen. Dersom elevene hadde behov for å snakke med noen voksne, så var det alltid en ”åpen dør”. Det var mange på skolen de kunne snakke med og de følte seg ivaretatt av de voksne. En av jentene fortalte:

*(...) Du kan alltid komme å snakke med en lærer sjøl om den ikke undervise dæ. Og så hvertfall rektor og avdelingsleder på studie...det e alltid en åpen dør der du kan komme å prate med dæm eller sånn hvis du træng hjelp til nokka (...).*

Det at de voksne hadde humor og ikke tok seg selv så høytidelig ble verdsatt av flere av elevene. Det var viktig med en uformell omgangsform mellom elever og ansatte, samtidig som det var en klar forståelse av deres ulike roller. En av guttene forklarte:

*Æ kan jo si det at rektor finn jo på mye arti og rart, blant anna det der greian med at ho servere grøt til jul i nissedrakt og sånn der (...) Og vi fleipe med læreran, dæm fleipe med oss, og går det nu for langt så får man nu beskjed.*

Det ble verdsatt at lærerne ikke bare behandlet dem som elever, men at de også hadde et mer vennskapelig forhold til dem. Om dette sa en av guttene: ”Når lærern sitt å prate sjit med dæ, det e jo arti” Siri forklarte det slik:

*Dæm træng ikke å være sånn bæstevænnen din, men hvertfall at dæm bare viser at dæm ikke bare gjør det for jobben sin del og for pængan, at dæm kan gi litt av sæ sjøl også.*

Flere elever fortalte om hvordan de ansatte aktivt bidro til å hjelpe elever med å løse deres problemer gjennom å ta initiativ til individuelle samtaler med dem det gjaldt. Det at lærerne fulgte med på situasjonen i klassen og var flinke til å ta initiativ for å finne løsninger på problemer, ble sett på som veldig viktig. Siri fortalte:

*Det e jo det med at når vi hadde litt problema så bidro lærerne med å komme med forslag til korsen vi kunne gjøre det bedre og... Dæm snakke jo med eleva hvis dæm merker at dæm bynner å få mye fravær og at dæm sliter med karakteran og..det e vældi viktig.*

Sitatet over viser at denne subkategorien har en kobling til subkategorien *klassemiljø og samhold* og kategorien *godt læringsmiljø*, på den måten at de ansattes bidrag påvirker både klassemiljøet og læringsmiljøet, se figur 2.

Videre var det viktig for elevenes forhold til skolen at de hadde et tydelig bilde av at skolens ansatte behandlet alt som hadde med mobbing å gjøre på en veldig seriøs måte. En av guttene fortalte: ”Æ kan jo si det at rektor og dæm som e ansatt her på skolen tar jo mobbing og sånn vældi alvorlig.” En av jentene sa det på denne måten:

*Lærerne e vældi sånn at hvis det e nokka som skurre og det ikke e helt sånn som det skal være i klassemiljøet for eksempel, så tar dæm det med en gang til sæ og prøve å rette på det, og det skal ikke være sånn at nånn ikke trives og det.*

Elevene trakk også fram miljøarbeideren som en viktig ressursperson på skolen. Både elevene som var borteboere og elevene som bodde hjemme mente miljøarbeideren var en viktig del av det støttende miljøet på skolen.

*Vi må ta bilde av ho [miljøarbeideren]! Jaa! Vi sku hatt bilde av ho no. Ho fortjene å få et bilde. Alle kan ta et bilde av ho, ho e skikkelig motiveranes.  
(Jente)*

En av elevene som var borteboer fortalte at miljøarbeideren var spesielt viktig for de borteboende elevene:

*For å trives som borteboer e det viktig med en god miljøarbeider som ho Anne. Og en skole som tar tak i tingan, det gjør rektor og læreran her nede.  
(Gutt)*

### 5.2.2 Klassemiljø og samhold

Klassemiljøet ble av flere av elevene fremhevet som den faktoren som hadde mest å si for trivselen deres på skolen. Et godt klassemiljø ble sett på som en humørsprende faktor og det spilte seg også ut i friminuttene. Det gode miljøet ble i tillegg sett på som en faktor som hadde en slags forpliktende funksjon. Elevene var ikke bare seg selv, men en del av et miljø som de hadde et felles ansvar for. Siri forklarte hvordan det gode klassemiljøet stimulerte henne til å ønske å møte opp på skolen:

*Vi har vældi godt klassemiljø. Koser oss ilag. Man føle sæ litt tom hvis man ikke har vært på skolen en dag fordi dæm får dæ alltid i godt humør. Og så blir det liksom sånn..for de fleste e jo på skolen, så da e det liksom greit å møte opp fordi du vet at alle e der. Og mye arti i friminuttan. Vi gjør kanskje ikke så mye men, prater og... Vi har det hvertfall vældi gøy. Æ trur klassemiljøet har vældi mye å si for om du faktisk vil være på skolen eller ikke.*

Noen av elevene hadde en ordning i klassen som gikk ut på at dersom en elev var fraværende så tok klassen ansvar og sendte melding til den eleven for å høre hva som var årsaken til fraværet. De beskrev dette som en ”koselig” ordning, og at dette var en fin måte å vise omsorg for hverandre på. En av jentene sa det var godt å vite at klassen savnet henne når hun ikke var på skolen. Susanne fortalte hvordan de gjorde dette i hennes klasse:

*Æ har en vældi fin klasse, godt skolemiljø og sånn. Så det e trivelig å møte opp på skolen hver dag. Og så merka man hvis nånn e borte at det kanskje e litt stille eller.. Så har vi en sånn ordning at hvis nånn ikke møter opp og sånn, så ringer vi eller sender melding og hører om den er syk eller om den bare har forsovet sæ.*

Grunnen til at *klassemiljø og samhold* ble plassert i kategorien *sosialt støttende miljø* var fordi elevene først og fremst la vekt på det sosiale i klassen når de beskrev klassemiljøet, men det ses også en kobling til kategorien *godt læringsmiljø*. Et sitat fra Siri beskriver den nære koblingen mellom klassemiljø og læringsmiljø: ”Trives du ikke i klassen din så trur æ heller ikke du vil klare å gjøre det du skal på skolen”.

### 5.2.3 Felles aktiviteter og følelse av fellesskap

Flere av elevene hadde tatt bilder som omhandlet felles aktiviteter som var organisert av skolen. Disse aktivitetene gjaldt ikke bare en klasse, men ofte et helt klassetrinn eller alle elevene på skolen. Elevene beskrev disse aktivitetene som viktige for samholdet på skolen, og at de representerte gode møteplasser for å bli kjent med andre enn bare de i sin egen klasse. Flere av elevene mente det var spesielt viktig å ha disse aktivitetene i begynnelsen av skoleåret, for å sørge for at elever ble kjent med hverandre så tidlig som mulig. De ga uttrykk for verdien av at alle kjente hverandre "litt", eller at man i det minste visste hvem de aller fleste på skolen var. Susanne hadde tatt et bilde av en felles aktivitetsdag på skolen, og hun beskrev det på følgende måte:

*Æ har et bilde fra andre skoledag i år, da hele skolen for på flyplasstranda. Der va vi hele dagen, det va kjempefint vær og vi spilte volleyball. Æ tok med det bildet bare fordi at...ja, skolen legger opp til sånne her aktivitetsdaga eller utflukter og sånn, det e med på å motivere. Det at..asså flere klassa går sammen, at man ikke kun e i sin egen klasse.*



**Bilde 2 Sosialt arrangement på skolen**

En av jentene hadde tatt et bilde (Bilde 2) fra et arrangement med russerne på skolen. Bildet viste kun russegjengen til jenta, men hun fortalte om hvordan slike arrangementer bidro til en følelse av fellesskap med hele russerne. Hun beskrev hvordan dette var noe man kunne se frem til, og at det stimulerte til oppmøte på skolen.

I figur 2 har jeg koblet *sosialt støttende miljø* og *læringsmiljø*. Når elevene opplever en følelse av fellesskap og samhold på skolen kan det ha en positiv innvirkning på læringsmiljøet i hver enkelt klasse. Læringsmiljøet er ikke bare et individuelt anliggende, det har også en betydningsfull sosial dimensjon.

#### 5.2.4 Et godt og variert tilbud på skolen inkludert omsorg for borteboeren

På skolen var det lagt opp til aktiviteter for elevene nesten hver dag. Dette var noe elevene syntes var bra, og de satte det i sammenheng med skolens gode sosiale miljø. Elevene i utvalget benyttet seg av disse tilbudene i varierende grad, men alle visste at de eksisterte.

Maria fortalte:

*Det sosiale miljøet på skolen er bra. Det er veldig mye aktiviteter og ting som skjer. For eksempel tirsdagskveld er en aktivitet vi har hver tirsdag, da møtes vi i kantina og lager mat eller spiller spill eller... Miljøarbeideren er veldig flink til å lage tirsdagskveldene og det er jo også treningstilbud så å si hver dag.*

Da det er ca. 40 prosent borteboere på skolen vil slike aktiviteter være spesielt viktige.

Elevene roste skolen for god tilrettelegging og oppfølging av de borteboende elevene. En av jentene fortalte:

*Skolen har vært flink til å tilrettelegge for borteboera med gratis frokost og den der tirsdagskvelden kor alle møtes, studiekafè på onsdager. Så det e vældi viktig at skolen har et godt samarbeid med borteboeran, at dæm vise at dæm e der for dæm og...miljøarbeideren ringe jo å vække folk og...det e også viktig.*

Det forhold at skolen har et godt og variert tilbud utenom det rent pedagogiske kan knyttes til kategorien *avkobling og rekreasjon*, ved at disse aktivitetene er en viktig del av fritiden til mange av elevene og bidrar til at de kan hente seg inn og samle nye krefter mellom skoledagene.

#### 5.2.5 Det sosiale med å spise og omgås

Elevene var opptatt av måltidene på skolen. Både lunsjen og frokosten var viktige elementer i løpet av skoledagen. Skolen tilbyr gratis frokost til elevene hver dag, og flere syntes dette var et spesielt godt tiltak. Det var både elever som bodde hjemme hos foreldrene sine og borteboere som møtte opp på frokosten. Elevene omtalte den som viktig på flere måter.

Frokosten fungerte som en sosial møteplass der elevene møtte vennene sine før skoledagen startet. Det å prate litt sammen før skoledagen begynte var noe elevene satte pris på.

Frokosten fungerte også som en motivasjon for å i det hele tatt komme seg på skolen. Maria forklarte:

*Å spise frokost og lunsj med Ida e ganske fint. Det gjør at æ trives. Og det e jo gratis frokost, så det e jo vældi bra. Det e også en motivasjon for å komme sæ på skolen.*



På spørsmål om det var noe mer elevene ønsket å legge til mot slutten av gruppesamtalen, svarte Anna hvordan frokosten var viktig for henne:

*Frokosten på skolen, siden æ har begynt å dra på den i det siste, og det e en skikkelig motivasjon til å liksom faktisk komme på skolen da, fordi at hvis du drar dit så drar du på skolen etterpå. Koka egg på torsdaga e det bæste. Ja, det e skikkelig hyggelig. Og så får man en fin start på dagen. Og det e skikkelig bra frokost også. Det e godt utvalg og...man får kaffe og juice og.*

Jeg var tilstede på frokosten på skolen flere av dagene både i desember og februar, og observerte en avslappet stemning i kantina på skolen. Elevene satt sammen på langbord og hadde rolige samtaler. I desember var frokosten gratis for de ansatte også, og dette så ut til å kunne være en kilde til samhold og trivsel ved at ansatte og elever småpratet litt sammen før skoledagen begynte.

### 5.2.6 Oppfølging hjemmefra

Noen av elevene kom inn på betydningen av å få støtte hjemmefra, og da spesielt for borteboere. På spørsmål om hva Siri trodde var de viktigste grunnene til at hun kom seg på skolen og trivdes på skolen, svarte hun blant annet: ”*At du har foreldre som e der, det e også viktig. Spesielt for borteboera, at de følger dæ opp selv om du ikke bor hjemme.*”

Susanne var også borteboer og hun forklarte hvordan oppfølging hjemmefra var viktig for henne:

*Og så e det jo et lite sånn press hjemmefra at...men det e ikke slitsomt på nånn måte, men det e liksom sånn at når æ kommer hjem så spør dæm kordan det går på skolen, om æ har det fint og sånne der ting. Dæm vise bare at dæm bryr sæ.*

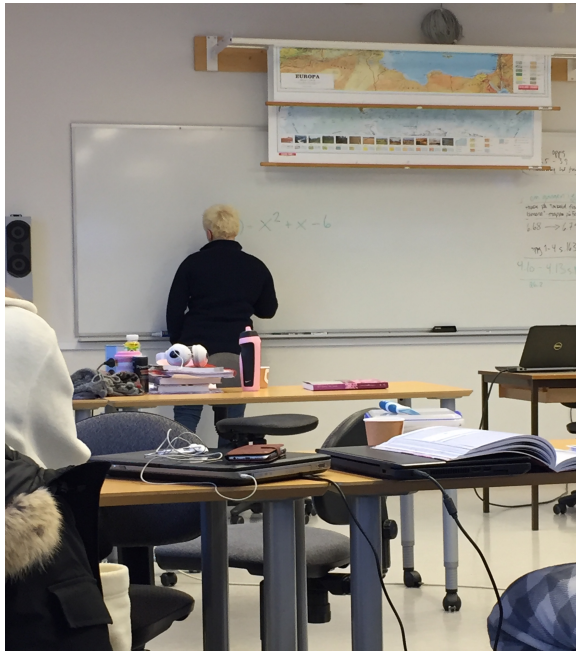
Under mitt besøk på skolen fikk jeg et inntrykk av at skolen hadde et nært samarbeid med elevenes foreldre og foresatte. Dette samarbeidet er nok spesielt viktig på en skole med såpass høy andel borteboere. Ved at foreldrene har god kontakt med skolen, vil det bli lettere for dem å følge opp elevene ved at de i større grad er oppdatert på hva som skjer på skolen.

### 5.3 GODT LÆRINGSMILJØ

Det gode læringsmiljøet ble av elevene beskrevet som en viktig nærværsfaktor. Det var spesielt *den gode læreren* elevene opplevde som viktig, men også andre forhold ved undervisningen ble vektlagt.

### 5.3.1 Gode og engasjerte lærere

Den gode relasjonen mellom lærer og elev var viktig for elevene. Det var både lærernes pedagogiske evner og deres omsorg og tilstedeværelse som ble verdsatt. Elevene sa blant annet at det var vanskelig å bli engasjert hvis ikke læreren var det. Det at lærerne var i stand til å se eleven, både i det faglige og ikke minst som person, var også avgjørende. Når læreren tok seg tid til å se hva elevene gjorde ble beskrevet som positivt av elevene. Johan sa følgende: *”At lærerne vise at dæm e der, og at dæm ser ka du gjør. Og konstruktiv kritikk sånn for veien videre.* Anna fortsatte: *”Ja, og at dæm sier liksom at akkurat det var bra, du e flink til akkurat det, i stedet for bare: ja, bra skreve.”* Henrik fulgte opp med: *”Når lærern får dæ til å føles som om du ikke bare e jobben dæmmes, det e vældi viktig.”*



**Bilde 3** Den gode læreren

Bilde 3 viser et bilde Ida hadde tatt av en lærer hun verdsatte ekstra mye. Hun fortalte om hvordan læreren anstrengte seg for at elevene skulle få så bra karakterer som mulig, hun forklarte nøye og ventet med å gå videre til alle hadde forstått. En av de andre jentene fortsatte med å fortelle om at denne læreren innimellom kom og spiste lunsj med klassen hennes, noe hun syntes var bra.

### 5.3.2 Variert undervisning

Variasjon i undervisningen ble av flere av elevene ansett som viktig, ettersom en monoton undervisning fort kunne føre til en opplevelse av kjedsomhet og nedsatt motivasjon. Det var spesielt elevene på studiespesialiserende programområde som var opptatt av dette, da deres undervisning i stor grad er teoribasert. De var opptatt av varierte arbeidsoppgaver og en skoledag som inneholdt mer enn å sitte ved en pult og bli undervist fra tavla. Om behovet for en variert undervisning sa en av jentene:

*Siden æ går studie, så syns æ det e ekstremt morsomt å lage ting på plakata. Bruke masse farga og sånn der, det syns æ e ekstremt morsomt. Studie e jo en relativt kjedelig linje, så det e vældi viktig med litt variasjon.*

I samsvar med figur 2, er det en kobling mellom kategoriene *godt læringsmiljø* og *avkobling og restitusjon*. Elevene snakket hovedsakelig om friminutt og lunsj når de snakket om pauser i løpet av skoledagen, men det å ha variasjon i undervisningen gjorde at elevene fikk små avbrekk, også i klasserommet. Når lærerne brukte ulike pedagogiske metoder i undervisningen, eller tillot små pauser i timen, ble det tatt godt imot av elevene. En av jentene forklarte betydningen av små avbrekk i timen:

*For vårres del som gjør vældi mye skriveoppgaver, sitter vældi mye, så har det vært viktig for oss at vi kan spille med hverandre eller at læreran tar hensyn til at vi må gjør nokka arti en gang iblant. For det styrker klasse miljøet.*

### 5.3.3 Opplevelse av medbestemmelse i undervisningen

Videre var elevene opptatt av en opplevelse av medbestemmelse i undervisningen. Det var viktig for dem å få mulighet til å være med å tilpasse undervisninga, og at deres behov og meninger ble lyttet til av lærerne. For eksempel hadde en av jentene tatt bilde av det å jobbe med musikk på ørene i timen. Det at lærerne tok hensyn at hun lærte best ved å høre på musikk når hun skrev, var noe hun opplevde som positivt. Siri forklarte hvordan medbestemmelse og fleksibilitet i undervisningen var viktig for henne: *”Det e viktig at man får mulighet til å være med i bestemmelsan på ka slags vurderingsmuligheter man kan få og...at man får være med å tilpasse undervisninga.”*

### 5.3.4 Opplevelse av relevans av undervisningen

Det at elevene opplevde at undervisningen var relevant for den retningen de hadde valgt, ble nevnt av flere elever. Denne opplevelsen av relevans kunne gi en slags mestringsfølelse, ved at de fikk en større sjanse til å vise hva de kunne. Maria fortalte:

*Og det at man mestrer noe på en måte. Man mestrer jo en del på media, man får vist hva man kan ved å levere oppgaver og ha utstillinger og...så det er jo ganske gøy. Det er en motivasjon å få mestringsfølelse.*

En av guttene forklarte viktigheten av å holde på med det som var ment at han skulle gjøre innenfor den retningen han hadde valgt. Det var viktig for ham å drive med praktisk arbeid når han hadde valgt en praktisk vei:

*Vi hold jo på med kjøretøy, så da gjer det ikke mening å sitte sånn som studie gjør å skrive hele dagen. Du lære ikke å skru med å lese ei bok. Det kan hjelpe, men du lærer det ikke.*

## 5.4 AVKOBLING OG REKREASJON

Elevenes behov for å koble av kom tydelig fram, både i gruppesamtalen og i intervjuene. Det var viktig for dem med en god balanse mellom skole og friperioder, og de beskrev to ulike behov for avkobling: i og utenfor skoletiden.

Som det kan ses i figur 2, har denne kategorien blant annet en kobling med kategorien *å ha venner*. Venner var en sentral del i elevenes beskrivelser av pauser både på og utenfor skolen. Det var viktig for dem å koble av sammen med venner, både i friminutt og i ferier.

### 5.4.1 Pauser i skoletiden

Pauser i skoletiden var noe elevene så fram til i løpet av skoledagen. Ida sa følgende:

*”Friminutt trenger man jo i løpet av skoledagen for å komme seg gjennom.”* Ved å ha pauser i løpet av skoledagen fikk elevene mulighet til å være sosial med venner, noe de opplevde som stimulerende. I pausene fikk de også mulighet til å treffe andre elever enn bare de i sin egen klasse, noe de mente var positivt. Om dette sa Maria:

*Æ har bilde av en god venninne av mæ i lunsjen. Lunsj og friminutt e vældi viktig for mæ. Det e jo...i pausene så får man jo muligheten til å møte andre enn de i klassen. Så...ja, det e egentlig vældi motiveranes.*

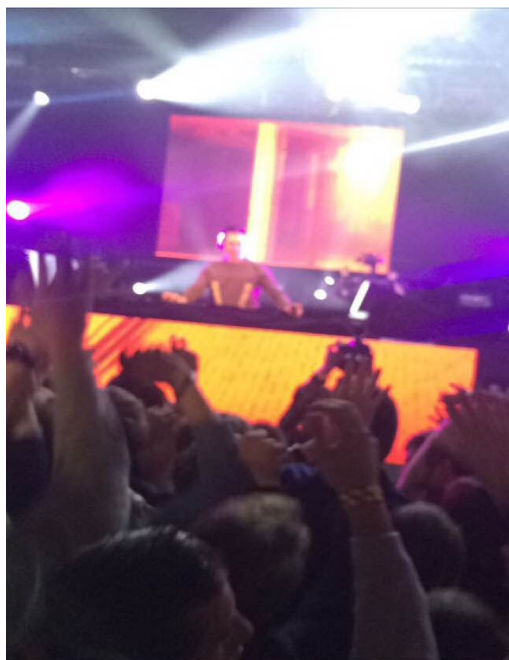
Sitatet viser også at det er en kobling til kategorien *sosialt støttende miljø* og subkategorien *det sosiale med å spise og omgås* ved at pausene skapte et rom for felles måltider og en sosial omgang i tilknytning til disse måltidene.

To av elevene hadde tatt bilde av det de kalte ”tekroken”. Tekroken var et bord med en vannkoker, ulike typer te, pulverkaffe og en mikrobølgeovn. Alle byggene på skolen var utstyrt med en tekrok, og elevene forklarte hvordan den bidro til avslapning i friminuttene. En av jentene hadde følgende tittel på bildet av tekroken: *”Gjør at du kan slappe av i friminuttene”*. Tekroken har også en nær kobling til *sosialt støttende miljø* ved at den fungerte som et møtested for elevene i pausene deres.

### 5.4.2 Avkobling og belønning utenfor skolen

Den andre formen for avkobling elevene var opptatt av handlet om avkobling utenfor skoletiden. Ved å delta i lystbetonte aktiviteter etter skoledagens slutt og i ferier, ble elevene motivert til å jobbe videre på skolen. Elevene verdsatte sin fritid, og sa den var nødvendig for å komme seg gjennom skolen. Flere av elevene fortalte også at de fant på hyggelige ting i

fritiden som en slags belønning for god innsats på skolen. En av guttene fortalte om et bilde fra sommerferien:



Bilde 4 Avkobling

*Det her e et bilde fra sommerferien. Og det kan jo på mange måter være en liten motivasjon og pådriver til å fortsette. Litt avlastning. Og så e det jo det at æ lika å belønne mæ sjøl, og det kan jo være det å være sosial med venner og det kan være med på å gjøre at æ fortsetter på skolen.*

Bilde 4 viser et bilde Johan hadde tatt fra en konsert. Uka før hadde det vært mye å gjøre på skolen, så da syntes han det var fint å kunne belønne seg selv. Johan fortalte følgende om bildet:

*Det e jo en liten motivasjon sånn at du vet du kan gjøre nokka du sjøl setter pris på hvis du har gjort en god innsats, sånn som en god karakter.*

## 5.5 Å HA VENNER

Sosiale relasjoner til venner var viktig, og mange av elevenes bilder forestilte vennene deres. Kategorien *å ha venner* og kategorien *sosialt støttende miljø* er relatert til hverandre, se figur 2. Ved at skolen kunne tilby mange sosiale aktiviteter for elevene, både i og utenfor skoletiden, kan skolen ses på som en slags tilrettelegger for vennskap. Skolen bidro til at elevene skulle møtes, og de ansatte anstrengte seg for at elevene skulle bygge relasjoner.

### 5.5.1 Vennskap utenfor skolen

Betydningen av vennskap ble beskrevet på flere måter. Siri forklarte hvordan det var viktig å ha venner utenfor skolen for å komme seg på skolen:

*Æ trur kanskje det rundt skolen har en del å si, at du har nånn å være med på fritida og, at du ikke e aleina. For da e det jo sånn at hvis du har vænna på fritida så kan jo dæm pushe dæ til å dra på skolen hvis du for eksempel ikke vil en dag.*

### 5.5.2 Vennskap på skolen

Elevene la stor vekt på det å være sosial med venner på skolen, og flere av elevene mente venner var en av de viktigste grunnene til å møte opp på skolen. En av jentene fortalte:

*I fjor så hadde jo æ og venninna mi at vi møttes her hver dag og sku spis frokost ilag og sånn. Det va jo også bare sånn for at vi sku passe på at den andre ikke forsov sæ også. Så det va sånn vi gjor det, det va en sånn fin ordning.*

Da Maria oppsummerte hovedårsakene til at hun trivdes på skolen, var det de sosiale relasjonene med venner hun la vekt på:

*Det som gjør at jeg trives er jo frokosten med Anna hver dag, og så er det kanskje litt av klassen og Helene, venninna mi i 1. klasse og lunsjpausene.*



**Bilde 5 Følgesvenn**

Bilde 5 viser et bilde tatt av Susanne, og hun ga det følgende beskrivelse:

*Her e æ på tur hjem fra skolen. Det e det at æ syns det e litt koselig når man e ferdig for dagen, og så spør man bare: "e det nånn som skal oppover mot Lyngveien?" og det e alltid to stokka til som skal gå dit, så da slår man bare følge.*

## 5.6 EGNE MÅL OG AMBISJONER

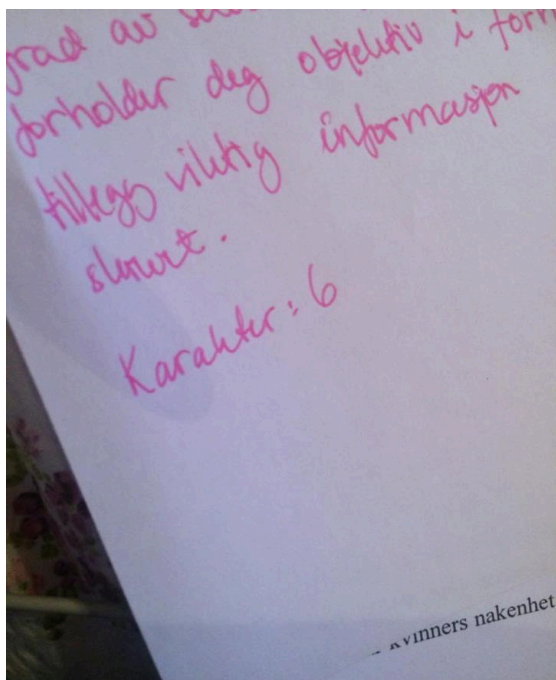
### 5.6.1 Mestring og gode resultater

Flere av elevene var opptatt av å gjøre det bra på skolen og å få gode karakterer. Det å få gode karakterer ga elevene en mestringsfølelse, og de satte særlig pris på en god karakter når de hadde jobbet godt for å få den. Maria fortalte hvordan hennes videre utdanningsplaner fungerte som en ekstra pådriver til å prøve å oppnå gode resultater:

*Jeg er veldig motivert av gode karakterer, for jeg vil jo bli sykepleier så... Jeg kan vel si at jeg er en av de mest motiverte i klassen tror jeg, til å få levert inn alt og...gjort alt og, få bra karakterer. Jeg passer dårlig på gruppeoppgaver, for de fleste satser jo på en toer og bestå liksom, mens jeg satser faktisk på femmere og sånn.*



Anna fortalte om gleden ved å få uttelling i form av en god karakter etter å ha jobbet godt med en oppgave (bilde 6):



Bilde 6 En god karakter

*Poenget va at æ fikk seks. Det va en oppgave som æ syns faktisk va arti og der æ fikk skrevet om nokka som interesserer meg. Æ satt å jobba godt med den og så fikk æ uttelling for det da, og det kjentes bra.*

På spørsmål om det var viktig å få gode karakterer hver gang svarte Anna:

*Det holder å få det en gang i blant. Men hvis man vet at det her er det aller aller beste man kan i et fag man føler at man mestrer, så vil man jo kanskje ha en sekser. Kanskje ikke på hver oppgave, men på en sånn her oppgave. Så, altså, æ hadde jo blitt fornøyd med en fæmmer, men det va sånn en glede å få en sekser da. Det hørets ut som den betydde helt vilt mye for mæ, men æ ble bare glad.*

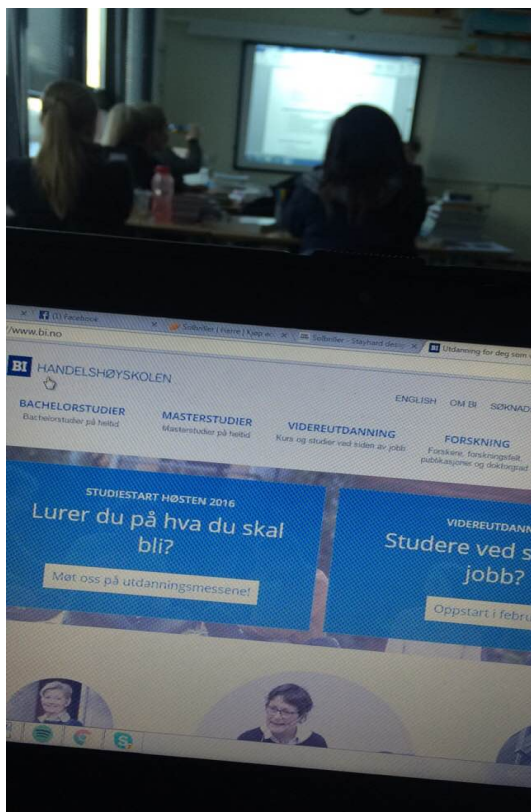
### 5.6.2 Få studiekompetanse for å utdanne seg videre

Elevene var opptatt av å få studiekompetanse for å utdanne seg videre. De hadde klare mål, og flere av de visste hva de ville studere videre etter videregående skole. Selv de elevene som gikk i 2. klasse hadde planer for videre utdanning. Bilde 7 viser et bilde Johan hadde tatt. Han sa følgende om bildet: "Det siste bildet æ sendte, det va jo bilde av et studie. Det med videre utdanning e jo egentlig en litt større motivasjon...for det e jo det du jobber fram til nu." På spørsmål om hva som var det viktigste med å gå på skolen, svarte en av jentene:

*Det viktigste med å gå på skolen er jo det at det ligger en utdanning i enden. Jeg kan ende opp med den jobben jeg virkelig vil gå på. Hvis jeg får gode karakterer så kommer jeg meg inn på den utdanningen jeg vil og...da får jeg det livet jeg vil ha på en måte.*

En av guttene svarte det samme på det spørsmålet, og la til at utdanning er spesielt viktig i Norge for å komme seg videre:

*Det viktigste for mæ med å gå på skolen e å få meg ei utdanning så æ kan tjæne no pæng. Liksom...det e alt som...uten utdanning så kommer du ingen plass. Ikke i Norge i alle fall.*



Bilde 7 Fremtidige mål

Flere av elevene hadde aldri vært i tvil om de skulle fortsette på skolen eller ikke. Det å slutte på skolen så de ikke som et alternativ, og de var veldig klar over konsekvensene av å avbryte skolegangen.

*Det viktigste for meg med å gå på skolen? Det er jo egentlig bare å få et grunnlag til å utdanne meg videre. Æ har løst til å bli psykolog eller psykiater. Æ har aldri tenkt at æ ikke har løst å gå på skolen lenger, at æ vil droppe ut eller nokka sånn. Fordi at æ hadde ikke klart å gå et helt år uten å gjøre nokka. (Jente)*

### 5.6.3 Innstilling til skolen

Noen av elevene kom inn på hvordan ens innstilling og holdning til skolen hadde mye å si for hvordan man kom til å klare seg på skolen. Det var viktig å ha en slags robusthet og positiv innstilling til skolen for å klare å gjennomføre. En av guttene beskrev det på denne måten:

*Det kommer an på kæm du e og ka du vil. Har du innstillinga at det her må æ klare, så går det. Har du den der: ”ja, æ må bare gå på videregående, æ må gjør nokka” ...e du så lat så kommer du til å plages ja. Så om du slit...e du en person som plages mye ikke sant, hvis du ikke e helt motstandsdyktig, så kommer du til å plages.*

Flere av elevene forklarte at det var helt uaktuelt å slutte på skolen, fordi de visste at de måtte fullføre for å komme seg videre. En av jentene hadde en innstilling om at det var lurt å gjennomføre nå for å unngå å ta opp skolen senere:

*Det e helt uaktuelt å slutte. Æ tar heller å har tre litt trasige år på videregående enn å ta det opp igjen seinere. Så...det e jo bare tre år uansett så...det går fort.*



#### 5.6.4 Venner med ambisjoner

En av guttene forklarte hvordan han rådførte seg med venner om sine fremtidsplaner. Han syntes det fungerte bedre å snakke med venner om dette enn en voksenperson eller rådgiver, da han følte venner var mer på samme ståsted:

*En annen ting sånn i seinere tid e jo det at vænna kan jo være en liten motivasjon når man snakker om framtida, for man e jo på samme ståsted. Det e ikke sånn at du bare får veiledning, men det e sånn at man blir veldig mye mer engasjert når man snakke med vænna om ka dæm har lyst til å bli og eventuelle studier.*

Dette sitatet viser også koblingen til kategorien *å ha venner*. Det er selve vennskapet som skaper et inspirerende klima der man i fellesskap kan snakke om ønsker for framtiden, og samtidig knytter denne samtalen de to enda nærmere sammen og styrker vennskapet.

#### 5.7 STEDSTILHØRIGHET

Kategorien *stedstilhørighet* kan knyttes til flere av de andre kategoriene, se figur 2. For det første ses det en sammenheng med kategorien *avkobling og rekreasjon*, ved at elevene fortalte om hvordan de brukte fritiden sin i nærmiljøet til å koble av fra skolen og hente ny energi. De beskrev flere plasser i området som de likte å være på i fritiden, blant annet fortalte de om en strand der de pleide å spille volleyball på sommeren. Videre kan kategorien kobles til *å ha venner* ved at venner var en viktig del av stedet.

##### 5.7.1 Stedets betydning

Stedets betydning viste seg å være viktig for elevene. Flere nevnte at de likte å gå på skole i Lakselv, det var selve stedet som gjorde at de trivdes. For en av guttene betydde stedet spesielt mye, han hadde ikke klart å gå på skole i Oslo: ”Æ skulle tatt et bilde av selve fylket. Æ hadde ikke klart å gå på skole i Oslo, æ tåle ikke storbyen. Æ blir gal.” En av jentene fortalte: ”Altså, æ like jo...Lakselv e jo egentlig et sånt fint sted sånn altså...Det e et fint sted...det e ikke nokka sånn dårlig miljø eller sånn...”

Elevene hadde delte meninger om mørketida og vinteren. En av guttene likte mørketida veldig godt, mens andre syntes den bare var irriterende fordi den gjorde at de ble så trøtte, og det var mørkt når de dro til skolen og mørkt når de dro hjem.

## 6 DISKUSJON

Det er et mangfold av faktorer som virker inn på elevenes nærvær i videregående skole. Faktorene virker ikke bare isolert, men har en relasjon til hverandre, slik at vi kan snakke om et nettverk av nærværsfaktorer. Ut ifra elevenes bilder og samtalene med dem om disse, samt individuelle intervjuer og felles arbeid med å lage en utstilling om nærværsfaktorer, sto seks kategorier fram: a) sosialt støttende miljø b) godt læringsmiljø c) avkobling og rekreasjon d) å ha venner e) egne mål og ambisjoner f) stedstilhørighet. For å strukturere diskusjonen har jeg samlet nærværsfaktorene i fire områder: ”Å være en del av noe større”, ”å ta del i et kunnskapsfelt”, ”å kunne hente seg inn” og ”å motiveres fra framtiden”. I området ”å være en del av noe større” har jeg samlet kategoriene ”sosialt støttende miljø”, ”å ha venner” og ”stedstilhørighet”.

### 6.1 DET SOSIALE FELLESSKAP – Å VÆRE EN DEL AV NOE STØRRE

For elevene var det å være en del av et sosialt fellesskap avgjørende for at de skulle føle seg vel i skolesituasjonen, og det fungerte som et positivt grunnlag for å gjennomføre skolegangen. Gode relasjoner til lærere og medelever var med på å danne grunnlag for at elevene hadde et godt forhold til skolen. Dette er i samsvar med de viktigste salutogene faktorene, som omhandler sosial støtte og relasjoner (Antonovsky 1987). Betydningen av å oppleve seg som en del av en større sammenheng er også i samsvar med Wilcock & Hocking (2015). Deres teori tar utgangspunkt i at alt som mennesker gjør står i en relasjon til andre mennesker, og at denne relasjonen gjenspeiler menneskets grunnleggende behov for tilhørighet. Wilcock & Hocking (2015) peker særlig på koblingen mellom det å gjøre ting sammen og tilhørighet (”belonging through doing”), og hvordan alle direkte og indirekte fordeler av å være sosialt forbundet med andre, å være en del av noe større, er knyttet til gjøremål. Å gjøre ting i fellesskap med mennesker du kjenner gjør den enkelte til en del av en større sammenheng og skaper grunnlag for tilhørighet, og Lambert et al. (2013) fant videre en sterk kobling mellom opplevelse av tilhørighet og opplevelse av mening. Det sosiale fellesskapet bidrar således til at elevene opplever skolegangen som meningsfull, noe som er en av de viktige komponentene i det som Antonovsky (1987) beskrev som *sense of coherence*.

Elevenes nærvær i skolen må forstås som et samspill der elevene og omgivelsene er gjensidig avhengig av hverandre. Denne studiens resultater viser at elevenes sosiale relasjoner til

ansatte på skolen, samt familie og venner, har en sterk innvirkning på deres hverdag, og dermed deres nærvær i skolen. Sett i et utviklingsøkologisk perspektiv (Bronfenbrenner 1979) er disse relasjonene en del av elevenes mikrosystem, som omfatter de som elevene omgås med i hverdagen.

Elevene var opptatt av betydningen av et godt klassemiljø som en viktig faktor for deres daglige liv på skolen. Flere av elevene sa at klassemiljøet var den mest sentrale faktoren for deres trivsel på skolen, og at et godt klassemiljø motiverte dem til daglig deltagelse i skolehverdagen. Omsorg for hverandre var en viktig komponent i et godt klassemiljø. Elevene beskrev hvordan miljøet i klassen bestod av flere elementer som samspilte med hverandre, og hvordan disse elementene til sammen utgjorde det gode klassemiljøet. Noen av disse elementene var det å ha venner i klassen og gode lærere som tillot elevene å bidra med sine meninger. I tilknytning til dette fant Warne et al. (2013b) at støtte fra venner og lærere var viktig for at skolegangen skulle bli vellykket, og at det var viktig at lærerne hjalp til med å bygge relasjoner i klasserommet. Også Havik et al. (2015) pekte på lærernes rolle som relasjonsbygger som en viktig del av deres pedagogiske virksomhet.

Videre ble det i elevenes beskrivelser funnet en faktor som handlet om den viktige rollen, også utenfor klasserommet, som lærerne og de øvrige ansatte på skolen hadde for elevenes trivsel og tilstedeværelse på skolen. Det ble vektlagt hvor viktig det var med imøtekommenhet og relasjonsbygging mellom ansatte og elever. Det at lærere og ansatte kunne være uformelle og humoristiske i sin kontakt med elevene, i tillegg til at de på en en-til-en basis var interessert i å hjelpe hvis noen hadde problemer, ble sett på som veldig viktig. Skolens rektor ble av flere av elevene omtalt som en synlig og trygg person. Ertesvåg & Roland (2015) beskriver hvordan rektor kan, i kraft av sin rolle som leder, legge føringer for hva slags atferd som er forventet av voksne og elever på skolen. Videre påpeker forfatterne at betydningen av rektors nøkkelrolle for skolekulturen har vært undervurdert i skoleforskningen. At skolen også hadde en egen miljøarbeider som hadde i oppgave å jobbe med miljøet rundt elevene, både i skoletida og etter, var noe elevene verdsatte. Dette var særlig viktig for de elevene som var borteboere. Gjennom de ansattes væremåte og det at skolen hadde en miljøarbeider var skolen med på å bidra til å skape den formen for tilhørighet som Wilcock & Hocking (2015) beskriver i sin teori om tilhørighet gjennom handling. Kjernen i dette begrepet er at samhandling skaper nærhet, og de som gjør noe sammen opplever blant annet hvor viktig det er å ha felles interesser, som begge er viktige i relasjonsbygging (Wilcock & Hocking 2015). Gjennom elevenes beskrivelser satt jeg igjen

med et inntrykk av at de ansatte på skolen fungerte som gode tilretteleggere for relasjonsbygging. Flere forfattere har vist at opplevelse av tilhørighet til skolen er viktig for elevenes motivasjon til å fortsette skolegangen (Blum 2005; Chapman et al. 2013; Goodenow 1993). Dette kan også være med på å forklare hvorfor elevene i min studie vektla omsorg fra skolens ansatte som en nærværsfaktor. Nærheten og relasjonsbyggingen knyttet til omsorgen bidro til elevenes opplevelse av skoletilhørighet, og dette var en av faktorene som understøttet deres nærvær på skolen.

Som en sentral del av det sosialt støttende miljøet på skolen beskrev elevene flere ulike aktiviteter og tilbud arrangert av skolen, som på hver sin måte bidro til trivsel, både i og utenfor skoletiden. Aktivitetene og tilbudene bidro til å skape inkludering, fellesskap, tilhørighet og gode relasjoner mellom elevene på skolen. Mange av elevene la vekt på betydningen av klassesaker og andre sosiale aktiviteter som ga felles opplevelser og som gjorde at elevene ble kjent på litt andre måter enn i den ordinære skolehverdagen. Elevene hadde «store fortellinger» om de gangene de hadde vært på turer sammen, både dagsturer med hele skolen og klassesaker.

I studiens funn kom det fram at også skolens mange ulike tilbud etter skoletid ble sett på som positivt. Det var tilbud og aktiviteter hver dag som elevene kunne delta på, både elevtrim, studiekafé og tirsdagskveld. I Finnmark er det spesielt viktig at skolen kan tilby slike aktiviteter utenom skoletiden grunnet den høye andelen borteboere. Gjennom alle de forskjellige tilbud hadde skolen etablert en bred og allsidig kontaktflate mot elevene. Dette ga elevene en anledning til å delta i forskjellige typer stedsbaserte aktiviteter i regi av skolen. Med utgangspunkt i Wilcock & Hocking (2015) kan en si at dette var med på å gi dem en fornemmelse av å 'være på rett sted', som et grunnlag for tilhørighet. Å være på rett sted betyr i henhold til Wilcock & Hocking (2015) å bli sett på av andre som en som hører til på stedet, som en som kjenner spillereglene, og derfor ikke trenger beskjed om hva som skal gjøres. Det allsidige skoletilbudet bidro til å styrke disse kvalitetene.

Elevene hadde mange positive beskrivelser av måltidene på skolen og hvordan de fungerte som sosiale møteplasser. Gratis frokost på skolen var noe de trakk fram som en viktig nærværsfaktor. Frokosten fungerte også som et viktig "trekkplaster" for å komme på skolen. Dette er i samsvar med Bjørnstad & Torp (2008) som i en undersøkelse i Østfold fant at frokost på skolen ga elevene en god start på dagen og at den var viktig for å bygge gode sosiale relasjoner, både mellom elever og mellom elever og lærere. Den viktige rollen til mat

og måltidet som noe som knytter mennesker til hverandre er også beskrevet av Neely et al. (2014). De fant gjennom en tematisk analyse at unge mennesker bruker mat aktivt for å etablere og opprettholde sosiale relasjoner.

Støtte og oppfølging hjemmefra ble av elevene beskrevet som en viktig faktor for trivsel og interesse for skolen. Vissheten om at foreldre var opptatt av det en drev med var en motiverende faktor for skolegangen. Betydningen av oppfølging fra foreldre har tidligere blitt beskrevet av blant andre Eccles (1993) og Lam (2012). I tilstandsrapport for videregående opplæring i Finnmark for skoleåret 2014-2015 (2016) viser tall fra elevundersøkelsen at Finnmark ligger noe under landssnittet når det gjelder oppfølging hjemmefra, og at det er potensiale for i større grad å involvere foreldre og foresatte i elevenes skolegang. Det er nærliggende å anta at det er en kobling mellom den høye andelen borteboere i Finnmark og den relativt lave støtten hjemmefra. Markussen et al. (2012) undersøkte om det var forskjeller i holdningene til foreldrene blant elever på yrkesfaglige og studieforbereende utdanningsprogrammer i Finnmark. De fant at foreldrene til elever på studieforbereende fulgte opp barna både generelt og med skolearbeid i større grad enn foreldre til barn på yrkesfag.

Betydningen av å ha venner ble sett på som avgjørende for nærværet på skolen. Dette gjaldt både vennskap i skoletida, og utenfor skolen. Det ble lagt vekt på at vennskap motvirket ensomhet, og at vennskap også kunne ”pushe” en til å komme på skolen. Ifølge Donley (1993) søker mennesker etter varme og støttende relasjoner. Sosial støtte fra intime relasjoner til familie og venner bidrar på ulike måter til velvære (Hirsch 1980). Venner kan gi mange fordeler og utfylle ulike viktige funksjoner; de kan lytte, forstå, være kritisk, gi råd, gi aksept og gi en følelse av tilhørighet (Richey & Richey 1980; Tokuno 1985). Gitt de ulike fordelene vennskap fører med seg, konkluderte Richey & Richey (1980) med at ungdom trenger den sosiale støtten som gode venner kan gi, da disse vennene utfyller mange funksjoner som ikke kan bli tilfredsstilt av familiemedlemmer. Flere av elevene i studien la vekt på hvordan vennskapet bidro med nærhet, støtte, hygge og trivsel.

En annen faktor som flere ganger dukket opp i elevenes beskrivelser var betydningen av selve stedet og nærmiljøet. Sett i et utviklingsøkologisk perspektiv, er stedet der man bor og nærmiljøet en viktig del av menneskets mikrosystem, som i følge Bronfenbrenner (1979) er viktig i den første del av menneskets utvikling, men også senere i livet. Nærmiljøet og skolen er ifølge Eccles (2004) to av de viktigste arenaene som er med å påvirke utviklingen til

ungdom. Finnmark kjennetegnes av en stor grad av nærhet til familie og venner, samtidig som det er en relativt høy andel av borteboere i videregående skole i fylket (Finnmark fylkeskommune 2015a). Borteboerne har et særlig behov for å høre til et sted, for å opprettholde noe av den nærheten som de har vært vant til hjemmefra. Markussen et al. (2012) fant blant annet at fravær av stedstilhørighet er en av grunnene til at elever slutter i videregående skole i Finnmark. Det er savnet av nærheten i miljøet de kommer fra som driver dem hjem igjen. Derfor er det en viktig oppgave for skolen å styrke elevenes opplevelse av nærhet, og i denne sammenheng til stedet hvor elevene har sin skolegang.

## 6.2 DET GODE LÆRINGSMILJØ – Å TA DEL I ET KUNNSKAPSFELT

En viktig faktor for nærvær var at elevene opplevde selve lærings situasjonen som god, at de fikk utviklet seg faglig i samsvar med sine interesser og ferdigheter.

*”Når lærern får dæ til å føles som om du ikke bare e jobben dæmmes”.* Dette sitatet fra Henrik forteller noe viktig om hvordan elevene ønsket at relasjonen til læreren skulle være. De var opptatt av hvor betydningsfullt det var at lærerne ga litt av seg selv, at de gikk ut over sin faglige og formelle rolle og optrådte som ”hele” mennesker i sitt samvær med elevene. Gjennom en slik væremåte viste lærerne at de syntes det var givende å være sammen med elevene. Det var viktig for elevene å ikke oppleve seg som en ’vare’, en oppgave som lærerne måtte jobbe med for å tjene penger, men at de ble behandlet som fullverdige mennesker. Dette var noe som styrket elevenes selvfølelse. Sammenhengen mellom den gode lærer-elev-relasjon og elevenes opplevelse av skolehverdagen er dokumentert tidligere av flere forskere (Nordenbo et al. 2008; Warne et al. 2013b; Wilkins 2008). Denne relasjonen har betydning for elevenes motstandsdyktighet og utholdenhet til å takle skolehverdagen. En god lærer-elev-relasjon har vist seg å være spesielt betydningsfull for elever som av ulike årsaker har en form for sårbarhet eller spesielle utfordringer, enten faglig og/eller sosialt (Overland & Nordahl 2013; Wilkins 2008). Utvalget mitt bestod av ressurssterke elever, og de påpekte i flere sammenhenger betydningen av å ha en god lærer som så den enkelte og som både var en god pedagog og et omsorgsfullt medmenneske. Dette viser at en positiv lærer-elev-relasjon er viktig for alle elever, uansett ferdighetsnivå. Elevene var opptatt av at lærerne satte seg inn i deres situasjon. Dette er i samsvar med Hardre & Reeve (2003) som med utgangspunkt i selvbestemmelsesteori i sin studie av frafall i videregående skole, blant annet fant at lærere som hjalp elever med å bli selvstendige i klasserommet kunne bidra til at flere elever ønsket å gjennomføre skolen.

Et annet viktig element som kom fram var variasjon i undervisningen. Elevene sa at de verdsatte at undervisningen ikke bare besto i å sitte på en pult hele dagen, men at det også var anledning til små avbrekk i timen og til å arbeide på forskjellige måter. Mine funn kan ses i sammenheng med Markussen et al. (2012) sine funn. Forfatterne intervjuet ungdom som av ulike årsaker hadde sluttet eller tatt en pause fra videregående skole i Finnmark. Når ungdommene ble bedt om å utdype hvordan det opplevdes å være skolelei var monotoni i undervisningen en del av beskrivelsene til flere av elevene. Den positive betydningen av en variert undervisning ble også funnet av Warne et al. (2013b) i deres studie av svenske elever i videregående skole. Forfatterne relaterte dette blant annet til arbeid av John Dewey (1958) som hevdet at et godt læringsmiljø måtte inneholde en veksling mellom lek og arbeid.

Det var også viktig for elevene at undervisningen var relevant i forhold til deres interesser. Ved at elevene fikk holde på med det som var relevant innenfor den retningen de hadde valgt, var sjansen større for at de opplevde mestring i skolehverdagen. En av elevene beskrev hvordan hun opplevde mestring ved å lage ulike utstillinger på skolen. Dette var noe hun likte å gjøre, det var relevant for den linja hun hadde valgt, og hun følte hun mestret det. Slike opplevelser kan bidra til å styrke elevenes *sense of coherence* (Antonovsky 1987). Et godt læringsmiljø er preget av at elevene møtes med forventninger om at de skal mestre det faglige, men samtidig oppleve det som trygt å feile (Meld. St. nr. 28 (2015-2016)). For elevene på yrkesfag i min undersøkelse var den praktiske kunnskapen viktig. Dette er i samsvar med Dewey (1958) som skrev at det er viktig at kunnskapsutvikling skal være knyttet til praksis og virkelighet.

Elevenes mulighet til å være med å bestemme hva som skulle skje i undervisningen ble av flere omtalt som positivt. De opplevde det som betydningsfullt å få være med på å tilpasse undervisningen og delta aktivt i sin egen læringsprosess. Elevers rett til deltakelse og medbestemmelse er beskrevet i både Barnekonvensjonen (United Nations General Assembly 1989) og i opplæringsloven § 1-1 (1998). Ifølge Green & Tones (2010) og Dumont & Istance (2010) fører elevers medvirkning og aktiv involvering i undervisningen med seg flere goder. Ikke bare blir læringen bedre, det bidrar også til empowerment og økt motivasjon blant elevene. Medbestemmelse i undervisningen viser tilbake til behovet for autonomi, som er en sentral del i selvbestemmelsesteorien (Deci et al. 1991). Autonomistøtte kan ifølge Black & Deci (2000) oppstå når en lærer tar elevenes perspektiv og anerkjenner elevenes følelser og skaper muligheter for valg. Ifølge selvbestemmelsesteorien vil autonomistøtte øke eller opprettholde den indre motivasjonen, og i motsatt retning vil et kontrollerende læringsmiljø

undertrykke den indre motivasjonen til elevene (Black & Deci 2000). En undervisning preget av autonomi betyr ikke at elevene står helt fritt til å utfolde seg i læringssituasjonen, men den gir elevene en større frihet til å velge å styre sin egen utvikling innenfor en gitt struktur. Struktur og autonomistøtte er utfyllende prosesser som bygger på hverandre. Skinner & Belmont (1993) fant at når en lærer finner en god balanse mellom høy autonomistøtte og tydelig struktur, vil elevene trives og stimuleres.

### 6.3 AVKOBLING OG REKREASJON – Å KUNNE HENTE SEG INN

Elevene beskrev hvordan det å koble av utenfor skolen kunne bidra til økt trivsel på skolen. Et godt samspill mellom skole og fritid var viktig for dem. Ved at de fikk koblet av med ulike aktiviteter sammen med venner på fritiden fikk de ”ladet batteriene”, og det ga dem mer energi til å møte opp på skolen og drive med skolearbeid. Behovet for avkobling har tidligere blitt undersøkt i relasjon til arbeidslivet (Binnewies et al. 2009; Sonnentag & Zijlstra 2006), men i mindre grad i relasjon til skolen og elever. Mine resultater er i samsvar med Warne et al. (2013b), som fant at avkobling var viktig for svenske elever i videregående skole.

Betydningen av avkobling utenfor skolen kan forstås ut ifra et arenaperspektiv, hvor det foreslås at skolen bør sees i et større samfunnsperspektiv for å understøtte elevenes helse og opplevelse av å være i en god situasjon på skolen (Green et al. 2000). I et utviklingsøkologisk perspektiv kan behovet for avkobling knyttes til mesosystemet, ved at forholdet mellom elevenes fritid og skolehverdag står i en relasjon til hverandre (Bronfenbrenner 1979). Mesosystemet representerer et perspektiv hvor oppmerksomheten rettes mot samspillet mellom de ulike elementene i mikrosystemet.

Elevene la videre vekt på hvor viktig det var med pauser også i løpet av skoledagen. Tekroken som var plassert i hvert bygg på skolen kan sees på som et symbol på avkobling i skolehverdagen. På dette sosiale møtestedet kunne elevene både treffe hverandre og ansatte i pausene på skolen. Pausene i løpet av skoledagen er på et vis miniatyrer av de lengre perioder med avkobling som skjer utenfor skolen. Pausene på skolen ga elevene en opplevelse av frihet og sosialt fellesskap i små porsjoner.

### 6.4 DE INDRE DRIVKREFTER – Å MOTIVERES FOR FRAMTIDEN

I tillegg til de faktorer som hittil er beskrevet, som i stor grad dreier seg om elevenes forskjellige forhold til sine omgivelser, er det sentralt at det også kommer noe ”innenfra” den enkelte elev. Dette har en grunnleggende skapende og proaktiv karakter. En sentral faktor for nærvær er elevenes mål og ambisjoner, deres visjoner for egen framtid. Her bringer elevenes



tanker om egen framtid inn en tidsdimensjon. Mens mange av de andre faktorene dreide seg om det som skjer i nåtid, så kommer framtidsdimensjonen tydelig til syne her.

For flere av elevene var det viktig å få gode karakterer og de ble motivert av gode resultater på skolen. Her kan behovet for kompetanse i selvbestemmelsesteorien knyttes inn. Opplevd kompetanse i skolesammenheng blir i denne teorien omtalt som individets bedømmelse av egne evner, som videre er nært koblet til opplevelsen av mestring og muligheter til å tilegne seg og gjøre bruk av sine iboende ressurser (Ryan et al. 2000). For flere av elevene var behovet for å prestere knyttet til planer for videre utdanning.

I resultatene kom det fram at alle elevene hadde planer for framtiden. Deres mål for videre utdanning fungerte som motivasjonsfaktorer for å fortsette på skolen. Det var ikke et alternativ for dem å avbryte skolegangen, da de visste hvilke konsekvenser dette ville få for videre utdanning. Det at elevene hadde klare planer for videre studier gjorde at deres tilstedeværelse og skolearbeid hadde et mål og en hensikt. Dette er viktig for å oppleve *mening*, som er et viktig element i ”*sense of coherence*” (Antonovsky 1987). Styrken til en indre idé om en ønsket situasjon i framtiden er at denne idéen, eller bilde av seg selv i framtiden, gir retning og motivasjon for de valg som treffes i nåtid. Med et siktepunkt mot videre utdanning, og for noen med et tydelig bilde av seg selv i et bestemt yrke, blir skolegangen relevant for elevenes liv, noe som i samsvar med selvbestemmelsesteorien gir energi for å fortsette skolegangen (Hardre & Reeve 2003). I relasjon til den økologiske modellen (Bronfenbrenner 1979) vil det være naturlig også å relatere elevenes framtidsplaner til *makrosystemet*, eller ”storsamfunnet”. Elevenes indre ideer påvirkes også utenfra. Det handler om verdier og forhold i samfunnet som styrer ungdommene i bestemte retninger. Dagens ungdom blir i dag møtt med høye forventninger om at de skal treffe utdannings- og yrkesvalg med varige konsekvenser, og det finnes en forventning i samfunnet om at utdannings- og yrkesvalg skal være individuelt begrunnet og meningsfullt for den enkelte (Reegård, K & Rogstad, J 2016).

Alle elevene i denne studien var opptatt av å fullføre videregående skole for å få et grunnlag til å studere videre, de stod altså ikke i fare for å falle fra. Flere av dem hevdet at uten utdanning kommer man ingen vei, spesielt ikke i Norge. Det er velkjent at det å gjennomføre videregående skole fører til mange fordeler, slik som bedre helse, bedre livskvalitet, bedre psykisk helse og flere jobbmuligheter (Dahl et al. 2014; Marmot 2005; Mæland 2010). Reegård & Rogstad (2016) stiller allikevel spørsmålet om frafall egentlig er så alvorlig som

det man fort kan få et inntrykk av i den offentlige debatten, og de spør videre om deler av frafallet til og med er nødvendig for samfunnet. De poengterer at det er viktig å huske på at langt ifra alt frafall ender i utenforskap, det er mange som går over i arbeid og klarer seg bra. Samfunnet har også behov for de jobbene som ”de frafalte” går inn i. For noen er det ikke så viktig å fullføre videregående skole, men å havne der hvor man ønsker og få det bra som voksen.

Bania et al.(2015) undersøkte i hvilken grad mental helse, psykososiale faktorer og skoleferdigheter påvirker ambisjonene for videre utdanning blant ungdommer i de tre nordligste fylkene i Norge. Et av funnene i studien var at ungdommene i de nordligste fylkene hadde signifikant lavere akademiske ambisjoner sammenlignet med ungdom i mer sentrale deler av landet. Deres funn er i samsvar med Markussen et al. (2012), som også fant at ungdom i Finnmark var mindre ambisiøse med hensyn til utdanning sammenlignet med ungdom på Østlandet. Mine funn understreker den viktige rollen akademiske ambisjoner har for nærvær i videregående skole.

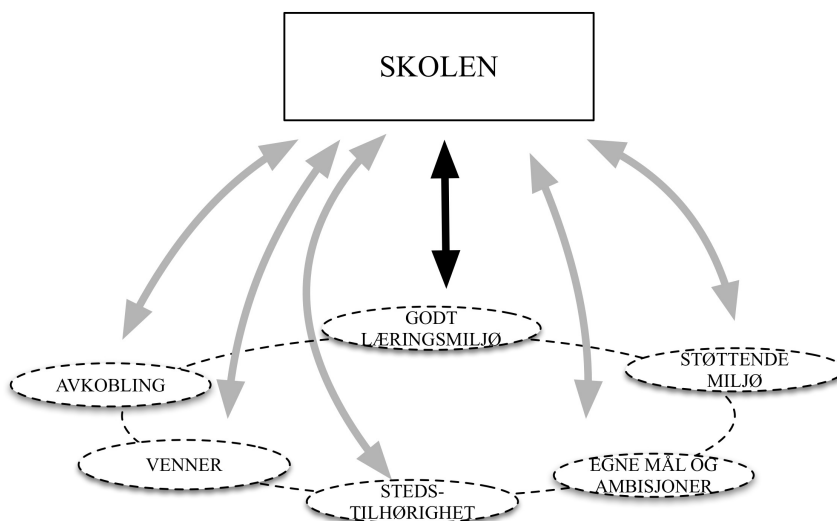
Det å ha venner med ambisjoner ble også nevnt som en nærværsfaktor. Elevene mente at det å rådføre seg med venner om planer for videre utdanning ofte kunne fungere bedre enn å snakke med en voksenperson fordi vennene befant seg i samme situasjon. Markussen et al. (2012) undersøkte blant annet hvilke holdninger venner hadde til utdanning, og fant en relativt høy skåre på at vennene var positive til utdanning.

## 6.5 SKOLEN SOM TILRETTELEGGER FOR NÆRVÆR

Det som kommer fram gjennom elevenes beskrivelser av nærværsfaktorer er den brede rollen skolen har for nærvær. Figur 3 illustrer hvordan denne rollen strekker seg utover det som opprinnelig har blitt sett på som skolens formelle ansvar, dvs. det pedagogiske opplegget som i denne studien kan knyttes til kategorien *det gode læringsmiljø*, til å også omfatte andre viktige nærværsfaktorer. Samdal (2009) beskriver hvordan synet på hva som skal være skolens rolle har endret seg de siste tiårene. Tidligere var skolen en institusjon som skulle utvikle elevenes kunnskaper, mens i dag har skolen oppgaver som rommer store deler av dagliglivet til elevene. Skolen er ikke lenger bare en arena for læring og sosialisering, men bør også være en omsorgsgiver med ansvar for oppfølging av den enkelte elevs utvikling.

Like viktig som å utvikle kunnskap om de enkelte nærværsfaktorer er det å få mer innsikt i hvordan skolen kan ha en slik tilretteleggende, fasiliterende rolle, med hensyn til alle

relevante nærværsfaktorer. Dette er viktig fordi en slik kunnskap kan danne grunnlag for konkrete tiltak for å forbedre nærværssituasjonen i videregående, og denne kunnskapen kan være overførbart til andre skoler. En kan hevde at det å forholde seg til alle relevante nærværsfaktorer uansett karakter, krever at skolens ledelse betrakter skolen som et åpent system, som en del av en større sammenheng, jamfør arenaperspektivet (Green et al. 2000) og det utviklingsøkologiske perspektivet (Bronfenbrenner 1979). Det krever videre at holdninger og tiltak som utvikles ikke begrenses til skolens klassiske rolle som kunnskapsformidler. Dette igjen krever at skolens ledelse og ansatte forholder seg til den komplekse virkeligheten som skolen er en del av, og at en forsøker å være en aktør på alle de arenaer som er viktige for elevenes nærvær, uavhengig av om disse arenaer er ”innenfor” eller ”utenfor” skolen. Det handler om å bygge et godt lag rundt eleven. Lærere er først og fremst utdannet pedagoger, og har som hovedoppgave å undervise elevene. Men det er også en rekke oppgaver i skolen som krever en kompetanse som andre yrkesgrupper enn lærerne har. Elevene i denne studien trakk særlig fram miljøarbeiderens viktige rolle i skolen. Det at skolen har en helsesøster i 80 prosent stilling utgjør en annen viktig funksjon. I Finnmark spesielt vil det være viktig å jobbe med og styrke dette laget rundt eleven, ettersom det er her frafallet er størst. Mine funn tyder på at ledelsen og personalet ved Lakselv videregående skole har utviklet denne multidimensjonale tilretteleggingen på en fruktbar måte, ved å prioritere bruk av ressurser også på andre virksomheter enn den rene kunnskapsformidlingen. En viktig årsak til at dette gir gode resultater inn i det mer spesifikt skolemessige er at alle faktorene som er presentert i figur 3 har en tilknytning til hverandre, slik at dersom en styrker en del av nettverket av faktorer så styrker en hele nettverket. Årsaken til at jeg har tegnet inn dobbeltpiler er for å illustrere at når skolen tilrettelegger for en positiv utvikling av en nærværsfaktor, så gir dette en respons fra elevenes side. Dermed er ikke dette en situasjon hvor det dreier seg om en avsender og en mottaker, men om et mye mer gjensidig og dialogisk forhold mellom eleven og skolen.



**Figur 3 Skolen som tilrettelegger for nærvær**

## 6.6 METODEDISKUSJON

I det følgende vil jeg diskutere metodens styrker og svakheter sett i lys av Maxwell (1992) sine dimensjoner av validitet i kvalitative studier; beskrivende, fortolkende, teoretisk og avslutningsvis generaliserbarheten.

### 6.6.1 Beskrivende validitet

Beskrivende validitet handler om at dataene som blir samlet inn blir gjengitt på en korrekt måte (Maxwell 1992). Som tidligere beskrevet ble det brukt lydopptaker både under photovoice-delen og under intervjuene, og jeg utførte alle transkripsjonene selv. Noe av den nonverbale kommunikasjonen kan ha gått tapt ettersom transkriberingen ikke foregikk umiddelbart etter opptakene. Dette kan ha svekket den beskrivende validiteten. Det at jeg utførte transkripsjonene selv medførte mindre sjanse for at deltakernes beskrivelser ble feiltolket (Malterud 2011). Dette kan ha styrket den beskrivende validiteten.

Silverman (2013) poengterer at validitet er et vanskelig begrep i kvalitativ forskning, siden data som blir skapt ikke er etterprøvbart på lik linje som talldata. Tjora (2012) skriver om ”transparens” når han viser til hvordan den beskrivende validiteten kan styrkes ved å beskrive forskningsprosessen så gjennomsiktig som mulig. Det stilles altså høye krav til en logisk presentasjon av funn for å gi leseren en framstilling som på best måte representerer virkeligheten. I metodekapittelet har jeg etter beste evne, og i tråd med Tjora (2012) og

Maxwell (1992), vist framgangsmåten på en så transparent og grundig måte som mulig, både når det kommer til innsamling av data, koding og analyse av data.

For å styrke den beskrivende validiteten ytterligere kunne elevene fått anledning til å lese igjennom det transkriberte materialet. Det ble det dessverre ikke anledning til.

### 6.6.2 Fortolkende validitet

Ifølge Maxwell (1992) dreier fortolkende validitet seg om gyldigheten av hvordan forskeren tolker deltakernes svar. Underveis i denne studien har jeg forsøkt å ha en fenomenologisk tilnærming til materialet – altså har jeg prøvd å være så nær elevenes beskrivelser av sine opplevelser som mulig. Den fortolkende validiteten forstår jeg som hvordan jeg har fungert som talerør for elevene. Photovoice ble brukt som metode for å hjelpe meg i denne prosessen.

Bruk av photovoice blir omtalt som en innovativ og verdifull måte å få fram forskningsresultater på, ettersom flere datainnsamlingsmetoder blir brukt: visuell informasjon i form av bilder, gruppediskusjon og individuell refleksjon rundt bildene (Given et al. 2011). I tillegg hadde vi et aktivt arbeid med utstilling av bilder og det ble gjennomført fire individuelle intervjuer. Dette har bidratt til at jeg kan ha fått fram flere nyanser av det som undersøkes i studien, enn dersom jeg kun hadde brukt intervju som metode. Metoden fordrer en større involvering av deltakerne sammenliknet med mange andre tradisjonelle forskningsmetoder (Wang & Burris 1997). Ved å intervju noen av elevene i tillegg, var målet å få fram enda mer kunnskap. Dersom noen av elevene hadde noe de ville dele, men ikke ønsket å gjøre dette i gruppen, fikk de muligheten til å gjøre dette i det individuelle intervjuet.

Det finnes også begrensinger ved bruk av denne metoden. Den krever mer tid, både for forskeren og for deltakerne, sammenliknet med en vanlig intervjustudie. Det er også viktig for forskeren å være klar på at bildene som blir brukt i studien ikke kan eller skal ses på som datamateriale alene. Metoden krever at bildene settes i sammenheng med diskusjon fra deltakerne for å skape mening og relevans (Given et al. 2011).

Selve gjennomføringen av photovoice-delen var tidvis noe utfordrende. Det var en metode jeg ikke hadde erfaring med fra tidligere, og det krevde at jeg var villig til utsette meg for risiko for å feile. I workshopene hadde det vært en fordel om jeg hadde hatt med en fasilitator til, og da gjerne en med kjennskap til metoden. Da dette ikke var mulig å få til måtte jeg gjøre det beste ut av det. Dette var en krevende del av metodearbeidet. Dersom vi hadde vært to stykker

kunne man utfyllt hverandre med spørsmål og oppfølginger til elevenes beskrivelser av bildene. En av studiens svakheter er min manglende erfaring med denne type arbeid. Kvale et al. (2015) påpeker at det selv etter mye innlært teori og grundig veiledning kan være elementer i arbeidsstrukturen og fortolkningen som kan ha blitt redusert på grunn av manglende erfaring.

Forforståelse omfatter de erfaringer, hypoteser, teoretiske referanserammer og faglige perspektiver forskeren tar med seg inn i et prosjekt. Forforståelsen påvirker hele forskningsprosessen, fra de innledende fasene til prosjektets slutt (Malterud 2011). Min utdanningsbakgrunn er bachelor i sykepleie, og jeg har de siste årene jobbet på en sengepost på sykehus hvor omsorgsarbeid har stått sentralt. Jeg kommer fra et miljø hvor det å fullføre videregående og ta en utdanning er en selvfølge, men jeg var nysgjerrig på hvordan ungdom fra andre miljøer opplever akkurat dette.

### 6.6.3 Teoretisk validitet

Teoretisk validitet tar for seg hvordan et fenomen forklares gjennom teorier som legges til grunn eller utvikles av forskeren gjennom studien (Maxwell 1992). Med et fenomenologisk perspektiv er det ifølge Malterud (2011) viktig å ha en intensjon om å representere informantenes stemme på en så lojal måte som mulig, og minst mulig forstyrret av forskerens forforståelse og teoretiske referanseramme. I denne studien har jeg valgt salutogenese (Antonovsky 1987), utviklingsøkologiske (Bronfenbrenner 1979) og arenabaserte (Green et al. 2000) perspektiv, teori om tilhørighet (Wilcock & Hocking 2015), og selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan 2002). Andre perspektiver og teorier kunne også vært trukket fram for å forstå og diskutere funnene.

Underveis i arbeidet har jeg hatt kontakt med mine to veiledere. Fortolkning av mønster og sammenhenger innad i materialet har blitt diskutert underveis i analyseprosessen. Dette er ifølge Bae (2005) viktig for å få fram nyanser og/eller avdekke motsetninger i forståelsen, og på denne måten kan kunnskapen som legges fram bli grundigere teoretisk fundert. Min vurdering er at uten disse drøftingene med veilederne ville studiens teoretiske fortolkninger blitt mer ensidige og forenklete, og dermed mindre valide.

### 6.6.4 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler ifølge Maxwell (1992) om i hvilken grad funnene som er gjort i en studie kan overføres til en annen situasjon, populasjon, tid eller sted enn der studien er

gjennomført. En vanlig innvending mot kvalitative studier er at antall deltakere er for få til at resultatene kan generaliseres. Kvale et al. (2015) besvarer denne innvendingen med: hvorfor generalisere?, og hevder videre at kravet om generaliserbarhet kan innebære en antakelse om at vitenskapelig kunnskap nødvendigvis må være gyldig og universell til alle steder og på alle tidspunkter, for alle mennesker og til evig tid. Målet med denne studien har ikke vært å generalisere til en større populasjon, det overordnede målet var å opparbeide økt innsikt og kunnskap på feltet, hvor funnene kan benyttes i videre forskning som kan komme den videregående skolen til nytte. På den måten kan funnene være overførbare til lignende kontekster (Kvale et al. 2015).

Studien inkluderte kun syv elever, og dette kan ha begrenset innsikten i det som har å gjøre med nærværsfaktorer på en videregående skole i Finnmark. På den andre siden representerte elevene en viss bredde og variasjon ved at begge kjønn var representert, de kom fra yrkesfaglig og studiespesialiserende programområde, de gikk i 2. og 3. klasse og det var både borteboende og hjemmeboende elever. Videre kan det diskuteres om utvalget, til tross for denne variasjonen, ble noe homogent. Elevene som ble rekruttert var ressurssterke elever, enten på det faglige og/eller på det sosiale plan og de hadde lite fravær på skolen. Det hadde kanskje vært fruktbart å også hatt med noen elever med noen flere utfordringer i skolehverdagen enn hva det viste seg at utvalget mitt hadde. På den andre siden så var det en fordel å ha med positive og ressurssterke elever, med tanke på metodevalget mitt. Photovoice krevde aktiv deltakelse og engasjement fra elevene over en viss periode, ved at de først skulle ta bilder og senere delta i gruppediskusjoner. Ifølge Palibroda (2009) er det en fordel om deltakerne i et photovoice-prosjekt er villige og interesserte i å delta over en viss tid, samt at de er villige til å dele sine erfaringer åpent i en gruppe.

## **7 KONKLUSJON OG IMPLIKASJONER FOR PRAKSIS OG VIDERE FORSKNING**

Denne studien har hatt fokus på nærværsfaktorer, og det ble funnet et mangfold av faktorer som understøttet elevenes nærvær i videregående skole. Elevene opplevde følgende faktorer som sentrale: sosialt støttende miljø, godt læringsmiljø, avkobling og rekreasjon, å ha venner, egne mål og ambisjoner og stedstilhørighet. De var opptatt av en opplevelse av mestring, å kunne jobbe med noe som gir mening og motivasjon, å ha klare mål for framtiden, å ha medbestemmelse og variasjon i undervisningen, samt en god balanse mellom skole og fritid. Sist men ikke minst var det viktig for dem å inngå i relasjoner med medelever, lærere og ansatte på skolen som ga dem en opplevelse av å høre til, bety noe for noen og bli sett og møtt.

I tillegg til å identifisere disse enkeltfaktorene, fant jeg at de i større eller mindre grad stod i et gjensidig forhold til hverandre, de utgjorde et nettverk av nærværsfaktorer. Skolens positive rolle bestod i at de ansatte bidro til å styrke alle faktorene på forskjellig vis, også de som lå utenfor det som tradisjonelt sett er skolens oppgaveområde.

Funnene fra denne studien kan danne grunnlag for videre forskning rettet mot å øke nærværet i videregående skole. Ved å fortsette kartleggingen av nærværsfaktorene og forholdet mellom dem, kan man i større grad forstå hvilke intervensjoner som kan implementeres for å kunne bidra til økt nærvær. Studiens begrensede omfang gjør at det vil være nødvendig å utføre mer omfattende studier på området for å opparbeide bedre innsikt og økt kunnskap. Videre forskning og helsefremmende intervensjoner i den videregående skolen kan være viktig for folkehelsearbeidet, ved å ha et mål om å øke nærværet i videregående skole. Et enkeltområde som det vil være spesielt viktig å følge opp er elevenes behov for avkobling og restitusjon. Det er gjort lite forskning på samspillet mellom aktivt skolearbeid og ulike former for restituering, og det som er gjort peker på den viktige betydningen som restituering har for elevenes trivsel og gjennomføring av skolegangen. Det vil her være interessant å undersøke både kvalitative og kvantitative dimensjoner av restituering, samt hvilken rolle skolen kan spille for å tilrettelegge for restituering på en god måte.

I videre forskning omkring nærværsfaktorer vill det også være interessant å trekke inn elever som vurderer å avslutte skolegangen. I tillegg bør lærerne trekkes mer aktivt inn, for å få større innsikt i deres perspektiver med hensyn til elevenes nærvær.



Videre bør forskningen som rettes mot problemstillinger rundt frafall i videregående skole i større grad forstå frafall som en *prosess* som ofte starter lenge før eleven faller fra. Det vil være interessant å følge unge over lengre tid, på ulike arenaer og gjennom sårbare overganger i utdanningsløpet. Ved å få mer kunnskap om hvordan strukturelle, institusjonelle og individuelle forhold virker sammen, jamfør det utviklingsøkologiske perspektiv, kan det bli lettere å få en forståelse av hva som gjør at noen unge fullfører, mens andre avbryter skolegangen.

I framtidig arbeid med å øke nærværet vil det være viktig gi elevenes egne oppfatninger og begrunnelser større plass enn hva de får i dag, både i forskningen, i det praktiske arbeidet på skolene, samt i den offentlige debatten og i politikken. Innblikk i deres virkelighetsoppfatninger og erfaringer med skolelivet og det som skaper god skolelivskvalitet, vil gi et nødvendig kunnskapsgrunnlag når det gjelder å skape og styrke nærværet. For skolene er det viktig at de ansatte sammen med elevene skaffer seg en oversikt over nærværsfaktorer, det vil si en oversikt over det som motiverer og inspirerer elevene til å møte opp på skolen og fortsette. Her er det viktig at en jobber med alle nærværsfaktorer, uansett om de er innenfor eller utenfor det som tradisjonelt sett har blitt sett på som skolens ansvarsområde. Det vil også være viktig å skaffe seg en tilsvarende oversikt over fraværsfaktorer, det vil si de faktorer som gjør at elever ikke møter opp på skolen. Basert på dette kan en lage en plan som tar sikte på økt nærvær gjennom å styrke nærværsfaktorer og svekke fraværsfaktorer.

Lakselv videregående skole står fram som et eksempel på en skole som har jobbet godt med nærværsfaktorer. Erfaringene herfra kan være et utgangspunkt for praktisk utvikling andre steder, og for forskning knyttet til en slik konkret utvikling.

I arbeidet med å styrke nærværet i videregående skole er det viktig å bygge et godt tverrfaglig lag rundt elevene, og å jobbe aktivt med alle relevante nærværsfaktorer. Et slikt perspektiv kan danne et viktig grunnlag for politikere og planleggere i deres arbeid med å gjøre den videregående skolen bedre. Næringslivet kan bruke et slikt proaktivt og tverrsektorielt perspektiv som utgangspunkt for å etablere samarbeid med skolen. Et slikt samarbeid kan resultere i nye arenaer for elevene, som kan bidra til å styrke deres tilhørighet.

Avslutningsvis ønsker jeg å framheve betydningen av å holde på det positive og salutogene fokuset. Ved å flytte fokus fra det som ikke virker, som opptar mye plass i frafallsdebatten i

dag, vil det i et folkehelseperspektiv være mer fruktbart å identifisere og systematisere suksessfaktorene. Med et fokus som i større grad tar for seg hva som skjer når problemene er fraværende, når eleven møter opp på skolen, trives, opplever mestring og føler seg motivert, rettes oppmerksomheten mot det som gjør at elevene ønsker å komme på skolen.

## LITTERATURLISTE

- Albert, C. & Davia, M. A. (2011). Education is a key determinant of health in Europe: a comparative analysis of 11 countries. *Health promotion international*, 26 (2): 163-170.
- Aldridge, J. (2012). The participation of vulnerable children in photographic research. *Visual Studies*, 27 (1): 48-58.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of educational psychology*, 94 (4): 795.
- Anderman, L. H. (1999). Classroom goal orientation, school belonging and social goals as predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school. *Journal of Research & Development in Education*, 32 (2): 89-103.
- Andersson, B.-E. (1985). Bronfenbrenners utvecklingsekologi. I: Bø, I. (red.) *Barn i miljø*, s. 9-36. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: how people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Asaba, E., Rudman, D. L., Mondaca, M. & Park, M. (2015). Visual methodologies. Photovoice in focus. I: Nayar, S. & Stanley, M. (red.) *Qualitative research methodologies for occupational science and therapy*. New York: Routledge.
- Bae, B. (2005). Observasjonsforskning i barnehage: noen validitetsmessige utfordringer. *Barn*, 23 (4): 9-23.
- Baker, D. (2014). *Schooled Society: The Educational Transformation of Global Culture*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bania, E. V., Eckhoff, C. & Kvernmo, S. (2015). The influence of mental health, psychosocial factors and educational skills on educational aspirations among indigenous Sámi and nonindigenous adolescents in the Arctic. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 3 (3): 169-179.
- Barstad, A. (2014). *Levekår og livskvalitet: vitenskapen om hvordan vi har det*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117 (3): 497-529.
- Bergsli, H. (2013). *Helse og frafall i videregående opplæring. Underlagsrapport til Kunnskapsoversikt om sosial ulikhet i helse* Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.

- Binnewies, C., Sonnentag, S. & Mojza, E. J. (2009). Feeling recovered and thinking about the good sides of one's work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 14 (3): 243-256.
- Bjørnstad, E. & Torp, S. (2008). Evaluering av ordning med subsidiert frokost og gratis frukt/grønt ved noen videregående skoler i Østfold. Horten: Høgskolen i Vestfold.
- Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science education*, 84 (6): 740-756.
- Blum, R. W. (2005). A case for school connectedness. *Educational Leadership*, 62 (7): 16-20.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press.
- Chapman, R. L., Buckley, L., Sheehan, M. & Shochet, I. (2013). School-based programs for increasing connectedness and reducing risk behavior: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 25 (1): 95-114.
- Chiu, M. M., Chow, B. W.-Y., McBride, C. & Mol, S. T. (2016). Students' Sense of Belonging at School in 41 Countries Cross-Cultural Variability. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47 (2): 175-196.
- Coles, E. K., Owens, J. S., Serrano, V. J., Slavec, J. & Evans, S. W. (2015). From Consultation to Student Outcomes: The Role of Teacher Knowledge, Skills, and Beliefs in Increasing Integrity in Classroom Management Strategies. *School Mental Health*, 7 (1): 34-48.
- Cooper, C. M. & Yarbrough, S. P. (2010). Tell me—show me: Using combined focus group and photovoice methods to gain understanding of health issues in rural Guatemala. *Qualitative Health Research*, 20 (5): 644-653.
- Crosby, R. A., Salazar, L. F. & DiClemente, R. J. (2013). Ecological approaches in the new public health. I: DiClemente, R. J., Salazar, L., F. & Crosby, R. A. (red.) *Health behaviour theory for public health*, s. 231-249. Burlington: Jones & Bartlett Learning.
- Dahl, E., Bergli, H. & Wel, K. A. V. D. (2014). *Sosial ulikhet i helse: En norsk kunnskapsoversikt*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26 (3-4): 325-346.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y: University of Rochester Press.
- Delgado, M. (2015). *Urban youth and photovoice: Visual ethnography in action*. New York: Oxford University Press.

- Dewey, J. (1958). *Democracy and education*. New York: MacMillan.
- Donley, M. G. (1993). Attachment and the emotional unit. *Family Process*, 32 (1): 3-30.
- Dumont, H. & Istance, D. (2010). *Analysing and designing learning environments for the 21st century*. Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (red.). The Nature of Learning. Using Research to Inspire Learning. <https://books.google.no/books?id=306PApBeLTwC&lpg=PA19&ots=-IDeCGLFoN&lr&hl=no&pg=PA19-v=onepage&q&f=false>: OECD. 19-34 s.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48 (2): 90-101.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. I: Lerner, R. M. & Steinberg, L. (red.) *Handbook of adolescent psychology*, s. 125-153. Hoboken, NJ: Wiley.
- Eneroth, B. (1987). *Hur mäter man "vackert"? : grundbok i kvalitativ metod*. Stockholm: Natur och kultur.
- Eriksen, U. (2013). *Porsanger er offisielt en trespråklig kommune*. <http://www.porsanger.kommune.no/index.php?id=202368> (lest 04.10.2015).
- Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (2015). Professional cultures and rates of bullying. *School Effectiveness and School Improvement*, 26 (2): 195-214.
- Estell, D. B. & Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50 (4): 325-339.
- Falch, T., Borge, L.-E., Lujala, P., Nyhus, O. H. & Strøm, B. (2010). Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring. Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- Finnmark fylkeskommune. (2015a). *Regional strategi for folkehelsearbeid i Finnmark 2015-2018*: Finnmark fylkeskommune. Tilgjengelig fra: <http://www.ffk.no/Handlers/fh.ashx?MIId1=11523&FIId=25199> (lest 29.04).
- Finnmark fylkeskommune. (2015b). *Samiske strategier i Finnmark fylkeskommune 2016-2019*: Finnmark fylkeskommune. Tilgjengelig fra: <http://www.ffk.no/Handlers/fh.ashx?MIId1=11523&FIId=25548> (lest 29.04).
- Finnmark fylkeskommune. (2016). *Tilstandsrapport for videregående opplæring i Finnmark 2015*: Finnmark fylkeskommune.

- Folkehelseinstituttet. (2016). *Folkehelseprofil 2016 Finnmark Finnmark*: Folkehelseinstituttet, avdeling for helsestatistikk. Tilgjengelig fra: <http://khp.fhi.no/PDFVindu.aspx?Nr=20&sp=1&PDFAar=2016> (lest 29.04).
- Freeman, J. & Simonsen, B. (2015). Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 85 (2): 205-248.
- Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness*. London: Bloomsbury Academic.
- Frostad, P., Pijl, S. J. & Mjaavatn, P. E. (2015). Losing All Interest in School: Social Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper Secondary School Early. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59 (1): 110-122.
- Given, L. M., Opryshko, A., Julien, H. & Smith, J. (2011). Photovoice: A participatory method for information science. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, 48 (1): 1-3.
- Goessling, K. & Doyle, C. (2009). Thru the Lenz: Participatory Action Research, Photography, and Creative Process in an Urban High School. *Journal of Creativity in Mental Health*, 4 (4): 343-365.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30 (1): 79-90.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*, 24 (2): 105-112.
- Green, J. & Tones, K. (2010). *Health promotion. Planning and strategies*. 2 utg. London: SAGE Publications Ltd.
- Green, L. W., Poland, B. D. & Rootman, I. (2000). The settings approach to health promotion. I: Poland, B. D., Green, L. W. & Rootman, I. (red.) *Settings for health promotion: Linking theory to practice*, s. 1-43. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 5. utg. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hardre, P. L. & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2): 347-356.
- Harsløf, I. & Malmberg-Heimonen, I. (2013). Tiltak mot marginalisering i livsfasen fra ungdom til voksen. I: Hammer, T. & Hyggen, C. (red.) *Ung voksen og utenfor*, s. 28-47. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18 (2): 221-240.
- Helsedirektoratet. (2016). *Utdanning - lokalt folkehelsearbeid*. Tilgjengelig fra: <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/folkehelsearbeid-i-kommunen/veivisere-i-lokale-folkehelseiltak/utdanning-lokalt-folkehelsearbeid> (lest 23.02.2016).
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Oslo: Fafo.
- Hirsch, B. J. (1980). Natural support systems and coping with major life changes. *American Journal of Community Psychology*, 8 (2): 159-172.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15 (9): 1277-1288.
- Julien, H., Given, L. M. & Opryshko, A. (2013). Photovoice: A promising method for studies of individuals' information practices. *Library & Information Science Research*, 35 (4): 257-263.
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2012). *Qualitative research methods in organisation studies*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kaspersen, S., Bungum, B., Buland, T., Slettebak, R. & Ose, S. O. (2012). *Holdninger til fravær og nærvær i skole og arbeidsliv*. Trondheim: SINTEF
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lakselv videregående skole. (2014). *Elevtjenester ved skolen*. Tilgjengelig fra: <http://www.lakselv.vgs.no/om-skolen/elevtjenester/> (lest 03.10.2015).
- Lam, S.-F., Wong, B. P. H., Yang, H. & Liu, Y. (2012). Understanding Student Engagement with a Contextual Model. I: Christenson, L. S., Reschly, L. A. & Wylie, C. (red.) *Handbook of Research on Student Engagement*, s. 403-419. Boston: Springer US.
- Lambert, N. M., Stillman, T. F., Hicks, J. A., Kamble, S., Baumeister, R. F. & Fincham, F. D. (2013). To Belong Is to Matter Sense of Belonging Enhances Meaning in Life. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39 (11): 1418-1427.
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Dåsvatn Homme, A., Manger, T., et al. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Lindström, B. & Eriksson, M. (2015). *Haikerens guide til salutogenese*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer: grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzels forlag.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Markussen, E. (2010). Frafall i utdanning for 16–20 åringer i Norden. *Tema Nord 2010*. København: Nordisk ministerråd.
- Markussen, E., Lødding, B. & Holen, S. (2012). De' hær e'kke nokka for mæ : om bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011. Oslo: NIFU.
- Marmot, M. (2005). *The Status Syndrome: How Social Standing Affects Our Health and Longevity*. New York: Henry Holt and Comapny.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62 (3): 279-300.
- McIntyre, A. (2003). Through the eyes of women: photovoice and participatory research as tools for reimagining place. *Gender, Place and Culture: A Journal of Feminist Geography*, 10 (1): 47-66.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M. & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of school health*, 72 (4): 138-146.
- Meld. St. nr. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Mitchell, C. (2011). *Doing visual research*. London: Sage Publications.
- Monahan, K. C., Oesterle, S. & Hawkins, J. D. (2010). Predictors and consequences of school connectedness. *The Prevention Researcher*, 17 (3): 3-6.
- Mæland, J. G. (2010). *Forebyggende helsearbeid: Folkehelsearbeid i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Naidoo, J. & Wills, J. (2009). *Foundations for health promotion*. 3. utg. Edinburgh: Baillière Tindall/Elsevier.
- Neely, E., Walton, M. & Stephens, C. (2014). Young people's food practices and social relationships. A thematic synthesis. *Appetite*, 82: 50-60.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.



- NRK. (2015). *Frafall i skolen = dårlig folkehelse*: NRK. Tilgjengelig fra: <http://www.nrk.no/sapmi/hoyt-frafall-i-videregaende-skole-forer-til-darlig-folkehelse-i-finnmark-1.12526506> (lest 04.05).
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.
- Overland, T. (2011). Problemløsning i barnehagen i et systemperspektiv. *Første steg* (4).
- Overland, T. & Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring: om fravær og deltakelse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Palibroda, B., Krieg, B., Murdock, L. & Havelock, J. (2009). A practical guide to photovoice: Sharing pictures, telling stories and changing communities. Winnipeg MB: Prairie Women's Health Network.
- Poland, B., Krupa, G. & McCall, D. (2009). Settings for health promotion: an analytic framework to guide intervention design and implementation. *Health Promotion Practice*, 10 (4): 505-516.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utg. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reegård, K. & Rogstad, J. (2016). Avsluttende randbemerkinger. I: Reegård, K. & Rogstad, J. (red.) *De frafalne*, s. 199-207. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Reegård, K. & Rogstad, J. (2016). Introduksjon. I: Reegård, K. & Rogstad, J. (red.) *De frafalne*, s. 9-21. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Richey, M. H. & Richey, H. W. (1980). The significance of best - friend relationships in adolescence. *Psychology in the Schools*, 17 (4): 536-540.
- Riksrevisjonen. (2016). Riksrevisjonens undersøkelse av oppfølging av ungdom utenfor opplæring og arbeid. Oslo: Riksrevisjonen.
- Rumberger, R. (2011). *Dropping out. Why students drop-out of high school and what can be done about it*. Harvard: Harvard University Press.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Fowler, R. D., Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1): 68-78.
- Samdal, O. (2009). Trivsels- og helsefremmende arbeid i skolen. I: Aarø, L. E. & Klepp, K.-I. (red.) *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research*. 4. utg. Los Angeles: Sage Publications.
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4): 571-581.

- Sonnentag, S. & Zijlstra, F. R. (2006). Job characteristics and off-job activities as predictors of need for recovery, well-being, and fatigue. *Journal of Applied Psychology*, 91 (2): 330-350.
- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J.-Y. & Kwok, O.-M. (2012). Dynamics of Teacher–Student Relationships: Stability and Change Across Elementary School and the Influence on Children’s Academic Success. *Child Development*, 83 (4): 1180-1195.
- Statistisk Sentralbyrå. (2015). *Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2009-2014*. Tilgjengelig fra: <http://www.ssb.no/vgogjen> (lest 30.09.2015).
- Statistisk Sentralbyrå. (2016). *Folkemengde og befolkningsendringar, 1. kvartal 2016*. Tilgjengelig fra: <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/folkemengde/kvartal/2016-05-12?fane=tabell&sort=nummer&tabell=265361> (lest 15.05.2016).
- Tennant, J. E., Demaray, M. K., Malecki, C. K., Terry, M. N., Clary, M. & Elzinga, N. (2015). Students’ ratings of teacher support and academic and social–emotional well-being. *School Psychology Quarterly*, 30 (4): 494-512.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. 4. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thrana, H. M., Anvik, C. H., Bliksvær, T. & Handegård, T. L. (2009). Hverdagsliv og drømmer. For unge som står utenfor arbeid og skole. Bodø: Nordlandsforskning.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tokuno, K. A. (1985). The early adult transition and friendships: mechanisms of support. *Adolescence*, 21 (83): 593-606.
- United Nations General Assembly. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Tilgjengelig fra: <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx> (lest 10.05).
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Gjennomføringsbarometeret 2015*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vogt, K. C. (2008). Er frafall i videregående opplæring et kjønnsproblem? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 49 (4): 517-538.
- Wang, C. & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24 (3): 369-387.
- Wang, C. (1999). Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of Women's Health*, 8 (2): 185-192.
- Warne, M. (2012). *Med våra ögon: en metodbok om photovoice*. Östersund: Mittuniversitetet.

- Warne, M., Snyder, K. & Gillander Gådin, K. (2013a). Photovoice: an opportunity and challenge for students' genuine participation. *Health Promotion International*, 28 (3): 299-310.
- Warne, M., Snyder, K. & Gådin, K. G. (2013b). Promoting an Equal and Healthy Environment Swedish Students' Views of Daily Life at School. *Qualitative Health Research*, 23 (10): 1354-1368.
- Wilcock, A. A. & Hocking, C. (2015). *An Occupational Perspective of Health*. 3. utg. Thorofare, NJ: SLACK.
- Wilkins, J. (2008). School Characteristics that Influence Student Attendance: Experiences of Students in a School Avoidance Program. *High School Journal*, 91 (3): 12-24.
- Wilson, S. J., Tanner-Smith, E. E., Lipsey, M. W., Steinka-Fry, K. & Morrison, J. (2011). Dropout Prevention and Intervention Programs: Effects on School Completion and Dropout among School-Aged Children and Youth. Campbell Systematic Reviews *Campbell Collaboration*, 7 (8).
- You, S., Furlong, M. J., Felix, E., Sharkey, J. D., Tanigawa, D. & Green, J. G. (2008). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. *Psychology in the Schools*, 45 (5): 446-460.

## VEDLEGG

### Vedlegg 1 Intervjuguide

## INTERVJUGUIDE

-Kan du først fortelle meg litt om skolehverdagen din?

-Trives du på skolen?

-Kan du nevne det du tror er de viktigste grunnene til at du kommer deg på skolen/trives på skolen? Og hvorfor?

-Hva er det viktigste for deg med å gå på skolen?

*-Dersom eleven er borteboer:* Hvordan opplever du det å bære borteboer? Hva er viktig for at du som borteboer skal trives på skolen?

*-Dersom eleven er borteboer:* Tror du det å være borteboer gjør det ekstra utfordrende å fullføre videregående skole? På hvilken måte?

*-Dersom eleven bor hjemme:* Tror du skolehverdagen hadde vært annerledes om du var borteboer? Var det å fortsette å bo hjemme avgjørende for valg av linje for deg?

-Hvordan opplever du det sosiale miljøet på skolen?

-Opplever du å ha et godt forhold til lærerne dine?

-På hvilken måte opplever du at de voksne/lærerne bidrar til trivsel på skolen?

-Kjenner du noen som har slutta på skolen? Hvorfor slutta de?

-Har du selv vurdert å slutte?

## Vedlegg 2 Informasjonsbrev til Lakselv videregående skole

Til Lakselv videregående skole v/ rektor Sylvi Johnsen og miljøarbeider Marte Eliassen  
Fra Vaiva Lieblein, masterstudent i folkehelsevitenskap ved Norges miljø- og  
biovitenskapelige universitet (NMBU), institutt for landskapsplanlegging.

Dato: 19.10.2015

## Forespørsel om å innhente informanter til masteroppgave

### Bakgrunn

Hei! Som tidligere avtalt sender jeg nå en forespørsel om hjelp til å innhente informanter til min masteroppgave. Jeg legger også ved forespørsel og samtykkebrev til informantene.

Jeg jobber nå med min masteroppgave der jeg ønsker å undersøke nærmere hvilke nærværsfaktorer elever ved Lakselv videregående skole opplever som viktige for at de skal fullføre skolen. Jeg skal bruke en metode som kalles photovoice som hovedmetode, og kvalitative semistrukturerte intervju som delmetode. Photovoice er en metode som brukes for å muliggjøre og forsterke menneskers, i dette tilfellet ungdommers, delaktighet og innflytelse i saker de er berørte av. Metoden har tre hovedmål: 1) Å sette folk i stand til å ta opp og reflektere rundt styrker og svakheter i deres lokalsamfunn. 2) Å fremme en kritisk dialog og kunnskap om viktige saker ved bruk av bilder i store og mindre gruppediskusjoner. 3) Å nå ut til beslutningstakere (eks. kommune, skole). De rekrutterte elevene vil få i oppdrag å ta bilder av hva de mener er av betydning for at de skal fullføre skolen. Det kan være bilder fra skoletiden, hjemme eller på fritiden. De skal bruke mobilkamera, og sende meg bilder på mail underveis når de blir tatt. Bildene skal senere bli brukt i workshops der vi vil jobbe med meningen bak bildene. Noen av de samme elevene vil også bli intervjuet av meg. Jeg planlegger å komme til Lakselv i desember for å fortelle de aktuelle elevene litt nærmere om hva prosjektet går ut på.

### Antall elever

Det er ønskelig at skolen kan hjelpe til med å rekruttere 7-9 elever som passer inklusjonskriteriene, se under. 7-9 elever skal være med på photovoice-delen, mens 3-4 av de samme elevene vil få en forespørsel om å bli intervjuet av meg.

### Inklusjonskriterier

Følgende inklusjonskriterier er valgt:

- Begge kjønn.
- Går på videregående skole, i 2. eller 3. klasse.
- 16 år eller eldre.
- Både yrkesfaglig og studiespesialiserende programområde.
- Både borteboere og elever som bor hjemme hos sine foreldre.

Det er ønskelig at alle inklusjonskriteriene innfris, da jeg ønsker å ha med størst mulig bredde blant elevene. Dersom det er vanskelig å få til, kan vi holde kontakten og bli enig om hvordan vi gjør det.

### **Tid og sted for datainnsamling**

Jeg planlegger som nevnt å komme til skolen i desember for å møte elevene og fortelle de om prosjektet. Jeg tenker i uke 51, ca 14-16/12. Kan det passe?

Dersom det passer for dere og elevene, planlegger jeg å komme tilbake til skolen i siste halvdel av januar (uke 3) i fem dager for å gjøre datainnsamling, som i dette tilfellet vil være å organisere 2-3 workshops med de aktuelle elevene. Da vil vi gå igjennom alle bildene de har tatt og snakke om de i fellesskap. Hver workshop vil vare i ca 2 timer. Dersom det lar seg gjøre ønsker jeg å gjennomføre disse på dagtid. I den forbindelse vil jeg trenge et rom på skolen disse timene. En av dagene skal jeg gjøre intervju med noen av de samme elevene. Intervjuene kan gjøres på skolen eller i hybelbygget. Gi meg gjerne tilbakemelding så snart som mulig om dette er i orden for dere og om det høres gjennomførbart ut.

### **Respons fra elever**

Jeg blir veldig takknemlig dersom skolen kan motta og videresende samtykkeskjema fra elevene til meg på: [vaivalieblein@gmail.com](mailto:vaivalieblein@gmail.com).

### **Anonymitet og frivillig deltakelse**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydopptak og notater vil bli slettet når masteroppgaven er ferdig. Før de blir slettet vil de bli oppbevart på en datamaskin som er passordbeskyttet. Det vil ikke være mulig å identifisere elevene i resultatene av studien når disse blir publisert. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2016, og elevene og skolen vil da ha rett til å få informasjon om resultatet. Det er helt frivillig å delta, og elevene kan når som helst og uten å oppgi grunn trekke seg fra studien.

Studien er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

### **Veileder**

Min hovedveileder er Ruth Kjærsti Raanaas, Institutt for landskapsplanlegging, Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU). Telefon: 67231268, mail: [ruth.raanaas@nmbu.no](mailto:ruth.raanaas@nmbu.no). Ta kontakt med henne dersom dere har overordnede spørsmål til prosjektet.

### **Tilbakemelding**

Det er kjempefint hvis dere gir meg en tilbakemelding på at dere har mottatt denne informasjonen, og om dere har mulighet til å rekruttere elever til studien. Jeg ønsker også å få svar på: om det er mulig å gjennomføre to 2-timers workshop med elevene i uke 3 i januar helst på dagtid på skolen, og om dere har mulighet til å sende meg respons fra elevene (samtykkeskjema). Dersom dere kan gi meg tilbakemelding på dette innen 2 uker, og at rekruttering av elever blir gjort innen 1. desember, vil jeg være veldig takknemlig!

**Mine kontaktopplysninger**

Telefonnummer: 41428758. Mail: [vaivalieblein@gmail.com](mailto:vaivalieblein@gmail.com). Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart i denne henvendelsen.

**Tusen takk!**

Jeg er svært takknemlig for arbeidet dere må gjøre for å hjelpe meg med masteroppgaven. Resultatene av oppgaven vil forhåpentligvis i neste omgang øke kunnskapen omkring elevenes skolehverdag og komme dere til gode. Et av målene med oppgaven er å gi ny innsikt til videregående opplæring, sett i et helsefremmende perspektiv. Dere vil selvsagt få tilsendt masteroppgaven når den er ferdigstilt.

Med vennlig hilsen

Vaiva Lieblein

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt "Nærværsfaktorer blant unge i videregående skole i Finnmark"**

### **Bakgrunn og formål**

Jeg heter Vaiva Lieblein, og er masterstudent i folkehelsevitenskap ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet, NMBU. Det forskes mye på hvorfor elever ikke fullfører videregående skole. I denne studien ønsker jeg å snu fokus ved å undersøke hvilke faktorer som er med på å bidra til at elever fullfører videregående skole i Finnmark. Dine svar vil kunne hjelpe Lakselv videregående skole og eventuelt andre videregående skoler med å tilpasse tilbudet sitt til det beste for elevene. Studien skal forsøke å gi ny innsikt i videregående opplæring, sett i et folkehelseperspektiv.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien innebærer en metode som heter photovoice. Det er en metode som har til formål å gi de som er med mulighet til å få fram noe som er viktig for dem, diskutere det med andre for deretter å kunne påvirke sin og andres situasjon. Jeg kommer til skolen i slutten av desember for å fortelle nærmere om metoden og hvordan vi skal gjøre det. Du vil blant annet få i oppdrag å ta bilde av hva som er betydningsfullt for deg med hensyn til fullføring av videregående skole. Bildene vil vi ha samtaler om i slutten av januar 2016. Noen av dere vil også bli intervjuet av meg. Det vil bli brukt lydopptaker.

### **Mulige fordeler og ulemper**

Ved å delta bidrar du til ny kunnskap om unges frafall i videregående skole. Det kan også gi deg en mulighet til å få bedre innsikt i din egen skolesituasjon. Alle som deltar i studien vil få en liten oppmerksomhet.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydopptakene vil bli slettet etter at de er anonymisert. Før de blir slettet vil de bli oppbevart på en datamaskin som er beskyttet med passord. Det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultatene av studien når disse blir publisert. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2016, og du vil da ha rett til å få informasjon om resultatet.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst trekke deg fra studien uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å være med i studien, skriver du under på samtykkeerklæringen på neste side. Dersom du har spørsmål til studien, kan du kontakte **Vaiva Deraas Lieblein, mobil 41428758, mail: [vaivalieblein@gmail.com](mailto:vaivalieblein@gmail.com)** eller min veileder på NMBU, **Ruth Kjørsti Raanaas, mail: [ruth.raanaas@nmbu.no](mailto:ruth.raanaas@nmbu.no)**

Vennlig hilsen

Vaiva Deraas Lieblein  
Masterstudent

Ruth Kjørsti Raanaas  
Veileder



## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

- Jeg samtykker til å delta i studien med bruk av photovoice***
- Jeg samtykker til å delta på intervju***
- Jeg samtykker til at opplysninger om meg kan innhentes fra skolen***
- Jeg samtykker til at personopplysninger kan publiseres/ lagres etter prosjektslutt***

## Photovoice-prosjekt: "Nærværsfaktorer blant unge i videregående skole i Finnmark"

### Tillatelse til bilde

Jeg samtykker til at \_\_\_\_\_ (fotografens navn) og masterprosjektet "Nærværsfaktorer blant unge i videregående skole", som blir utført av masterstudent Vaiva Lieblein (NMBU), har rett til å bruke bilder av meg i forbindelse med prosjektet. Jeg godkjenner også at bildet kan bli brukt og publisert i print og/eller elektronisk.

Navn \_\_\_\_\_ Signatur \_\_\_\_\_

Dato \_\_\_\_\_



Ruth Kjærsti Ranaas  
Institutt for landskapsplanlegging Norges miljø- og biovitenskapelige universitet  
  
1430 ÅS

Vår dato: 24.11.2015

Vår ref: 45199 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.10.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>45199</i>	<i>Nærværsfaktorer blant unge i videregående skole i Finnmark</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges miljø- og biovitenskapelige universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ruth Kjærsti Ranaas</i>
<i>Student</i>	<i>Vaiva Sunniva Deraas Lieblein</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

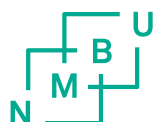
*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices*

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@iuio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no*







Norges miljø- og biovitenskapelig universitet  
Noregs miljø- og biovitenskapelige universitet  
Norwegian University of Life Sciences

Postboks 5003  
NO-1432 Ås  
Norway