

Veronica Schanke Reinås

Hvordan oppleves og erfares bruk av livsmestrende intervensjoner på en alternativ skolearena?

Masteroppgave i Rådgivningsvitenskap

Veileder: Camilla Fikse

Juni 2023

Veronica Schanke Reinås

Hvordan oppleves og erfares bruk av livsmestrende intervensjoner på en alternativ skolearena?

Masteroppgave i Rådgivningsvitenskap
Veileder: Camilla Fikse
Juni 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Det har i økende grad blitt rapportert om psykiske helseplager hos barn og unge. Folkehelse rapporten fra 2023 indikerer at mellom 15-20% av denne demografiske gruppen opplever utfordringer knyttet til psykisk helse i en slik grad at det går ut over deres daglige funksjon. Gjennom fagfornyelsen i 2020 ble «Folkehelse og livsmestring» innført som tverrfaglig tema i skolens læreplan. Alle fag skal nå inneholde momenter av livsmestring. Lærere oppgir mangel på kompetanse for å håndtere innføringen av livsmestring i skolen, de oppgir også manglende kunnskap om hvordan de skal ivareta elevens psykiske helse med stadig mer komplekse utfordringer. Dette har blitt tatt på alvor, og det er nylig utgitt flere bøker om temaet her til lands. Det er også utviklet noen gode planverk og hjelpemidler for skoler og lærere. Foreløpig er det begrenset med erfaring. Skolen fremheves som arena hvor elever og pedagoger kan få kunnskap om tema som følelser, tanker, relasjoner og kroppslig sansning. Dagens skolekultur, preget av fragmentering og prestasjonsorientering, kan imidlertid virke i strid med målene om å fremme psykisk helse og livsmestring. Det påpekes at det trengs dyptgripende skolekulturelle endringer, dersom målet om å fremme helse og livsmestring i skolen skal kunne gjøre seg gjeldende. Studiens problemstilling er følgende: «*Hvordan oppleves og erfares bruk av livsmestrende intervensjoner på en alternativ skolearena?*»? Denne studien fokuserer på lærere og pedagogisk personals subjektive opplevelse og erfaringer.

Metoden som ble benyttet i denne studien var handlingsorientert aksjonsforskning og formativ intervensjonsforskning. Utvalget bestod av seks ansatte i ulike pedagogiske stillinger, samt elever som gjennomførte intervensjonene. Deltakerne gjennomgikk to aksjonssykluser i løpet av 1,5 år. Det ble avholdt en fagdag for de ansatte med dialogisk undervisning om livsmestring midtveis i perioden. Løpende evaluering, refleksjon og bruk av et tilbakemeldingssystem for både elever og ansatte styrte prosjektets retning og fokusområder. I aksjonsforskning har forskeren en aktiv rolle, herunder å fasilitere samt stimulere ulike utviklingsprosesser. Aksjonsforskning kan ses som et møte mellom teori og praksis, hvor målet er å utvikle kunnskap som vil komme deltakerne i prosessen til gode. I denne studien ønsket vi å prøve ut ulike intervensjoner for å forsøke å komme nærmere verktøy som kan hjelpe barn og unge å mestre den verdenen, skolen og samfunnet de skal vokse opp i og være en del av. For at de ansatte best skal kunne fasilitere bruk av livsmestrende intervensjoner i pedagogisk sammenheng, bør de selv være bevisst hvordan livsmestring oppleves for dem. Som følge av dette ble det gjort en kartlegging av hvilke utfordringer i arbeidshverdagen de ansatte opplevde. Økt bevissthet og utvikling av praksis er elementer studien viser til.

Bruk av livsmestrende intervensjoner avdekte tre hovedfunn ut fra empirien: «Jeg opplever stress og uro i arbeidshverdagen», «Meditasjon som intervensjon ser ut til å fungere for de fleste» og «Jeg ønsker mer kunnskap». Funnene drøftes opp mot relevant teori forankret i det konseptuelle perspektivet på mestringsmedisin og salutogen veiledningskompetanse. Studien viser at mange ansatte i skolen står overfor belastninger tilknyttet stress, og implikasjoner av studien viser behov for verktøy og kompetanse.

Abstract

There has been an increasing number of reports on mental health issues among children and young people. The Public Health Report from 2023 indicates that between 15-20% of this demographic group experience challenges related to mental health to such an extent that it affects their daily function. As part of the curriculum reform in 2020, "Public Health and Life Skills" was introduced as a cross-curricular theme. All subjects must now include elements of life skills. Teachers report a lack of competence to handle the introduction of life skills in schools, they also report a lack of knowledge on how to care for students' mental health with increasingly complex challenges. This has been taken seriously, and several books on the subject have recently been published in Norway. There are also some good plans and tools developed for schools and teachers. However, there is limited experience so far. The school is highlighted as an arena where students and educators can gain knowledge about topics such as feelings, thoughts, relationships and bodily sensation. Today's school culture, characterized by fragmentation and performance orientation, can however conflict with the goals of promoting mental health and life skills. It is pointed out that profound changes in school culture are needed if the goal of promoting health and life skills in school is to be realized. The research question of the study is: *"How is the use of life skills interventions experienced in an alternative school setting?"* This study focuses on teachers and pedagogical staff's subjective experiences.

The method used in this study was action-oriented action research and formative intervention research. The sample consisted of six employees in various pedagogical positions, as well as students who carried out the interventions. The participants went through two action cycles over 1.5 years. A professional day was held for the employees with dialogical teaching about life skills halfway through the period. Ongoing evaluation, reflection and the use of a feedback system for both students and staff directed the project's direction and focus areas. In action research, the researcher has an active role, including facilitating and stimulating various development processes. Action research can be seen as a meeting between theory and practice, where the goal is to develop knowledge that will benefit the participants in the process. In this study, we wanted to test various interventions to try to get closer to tools that can help children and young people to master the world, the school and the society they are going to grow up in and be a part of. For the employees to best facilitate the use of life skills interventions in an educational context, they themselves must be aware of how life skills are experienced by them. As a result of this, a survey was conducted of what challenges the employees experience in their daily work. Increased awareness and development of practice are elements referred to in the study.

The use of life skills interventions revealed three main findings based on the empirical data: "I experience stress and unrest in my daily work", "Meditation as an intervention appears to work for most" and "I want more knowledge". The findings are discussed in relation to relevant theory anchored in the conceptual perspective on coping medicine and salutogenic guidance competence. The study shows that many school employees face stress-related challenges, and the implications of the study show a need for tools and competence.

Forord

Ved slutten av dette masterstudiet kjenner jeg på glede, takknemlighet og ydmykhet for den reisen jeg har fått tatt del i. Først og fremst vil jeg takke alle deltakerne, medforsker og referansegruppen som har deltatt i denne studien. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven blitt til. Jeg er svært takknemlig for at dere tok dere tid, for det har tatt mye tid, vi har holdt på i snart 1,5 år. Dere har bidratt med nyttige refleksjoner, innspill og kompetanse som har ført til gode prosesser underveis og som har formet prosjektet til det det er i dag; økt bevissthet og verktøy vi kan bruke og ha stor glede av i forhåpentligvis lang tid fremover.

En ekstra takk til elevene. Det har vært til stor inspirasjon å få se og oppleve hvordan dere med åpenhet, mot og engasjement har bidratt til den retningen studien har tatt. Deres ærlige tilbakemeldinger har hatt avgjørende betydning for studien.

Takk til dere som har jobbet sammen med meg i denne perioden, dere har vært tålmodig. Varme tanker til min familie, som har holdt ut med at jeg har måttet jobbe dag, kveld, helg og ferier med studiene.

Jeg ønsker å takke min veileder, førsteamanuensis Camilla Fikse, som har gitt meg god støtte, konstruktive tips og tilbakemeldinger. Sammen med de andre på Institutt for pedagogikk og livslang læring har dere bidratt til at jeg gjennom de 5 årene jeg har studert hos dere har utviklet meg både faglig og som menneske – jeg kunne ikke vært foruten.

Veronica Schanke Reinås

Hell, juni 2023

Innhold

Figurer	x
1 Aktualisering og tidligere forskning.....	1
1.1 Behovet for livsmestring i skolen.....	1
1.2 Presentasjon av hensikt og problemstilling	3
1.2.1 Begrepsforklaring.....	3
1.3 Tidligere forskning.....	4
1.4 Masteroppgavens oppbygging	5
2 Teoretisk rammeverk	6
2.1 God helse og livskvalitet	6
2.1.1 Salutogenese.....	6
2.1.2 Hjelpers rolle og holdning.....	7
2.2 Hjernen – et tredelt samspill på veien til livsmestring	8
2.2.1 Toleransevinduet.....	12
2.3 Undervisning i livsmestring.....	14
2.3.1 Oppmerksomt nærvær.....	15
2.3.2 Bruk av langsom pust	17
3 Metode	18
3.1 Sosialkonstruksjonisme som vitenskapsteoretisk ståsted.....	18
3.2 Aksjonsforskning	18
3.3 Utvalg.....	20
3.3.1 Barn og unge som utforskere i aksjonsforskning	20
3.4 Gjennomføring av aksjonssyklusene	21
3.5 Intervensjonen og praktisk gjennomføring.....	26
3.6 Tematisk analyse	26
3.7 Studiens kvalitet	27
3.7.1 Forskerrollen	28
3.7.2 Forskningsprosessen	28
3.8 Forskningsetikk.....	29
4 Resultater og diskusjon	31
4.1 Jeg opplever stress og uro i arbeidshverdagen	31
4.2 Meditasjon som intervensjon ser ut til å fungere for de fleste.....	34
4.3 Jeg ønsker mer kunnskap.....	39
5 Sammenfatning og oppsummering av studien	45
5.1 Begrensninger ved egen forskning og videre forskning.....	47
Litteraturliste	49

Vedlegg 1	58
Vedlegg 2	61
Vedlegg 3	63
Vedlegg 4	64
Vedlegg 5	65
Vedlegg 6	66
Vedlegg 7	67
Vedlegg 8	68
Vedlegg 9	71

Figurer

Figur 1 Den tredelte hjernens sammenheng med polyvagalteorien (Myskja, 2020)	9
Figur 2 Toleransevinduet basert på Ogden et al. (2006) og Siegel (1999) (RVTS).	12
Figur 3 Toleransevinduet og dets relasjon til vagusnerven (Eide-Midsand, 2017a. s. 923)	13
Figur 4 Referansegruppe i dette prosjektet, inspirert av flersteg-fokusgruppeintervjuer (Hummelvoll, 2007).....	22
Figur 5 Illustrasjon av aksjonssyklusene, inspirert av Hummelvoll (2021)	23

1 Aktualisering og tidligere forskning

Denne masterstudien omhandler bruk av livsmestrende intervensjoner på en alternativ skolearena gjennom refleksjon og utprøving i samhandling med lærere, pedagoger og andre skoleansatte.

I det innledende kapitlet blir det lagt vekt på betydningen av livsmestring i skolesammenheng. Dette ses i kontekst av den pedagogiske reformen i 2020, hvor folkehelse og livsmestring ble implementert som tverrfaglige temaer. Deretter vil behovet for livsmestring slik det kommer til uttrykk gjennom nasjonale undersøkelser av barn og unge (Helsedirektoratet, 2022) bli omtalt.

Til slutt vil aktuell forskning belyses og studiens målsetting, problemstilling og disposisjon presenteres.

1.1 Behovet for livsmestring i skolen

I henhold til Helsedirektoratet (2022), opplever majoriteten av norske barn og ungdom god psykisk helse og livskvalitet. Dette bekreftes av Ungdata-undersøkelsene, som rapporterer en generell tilfredshet med livet blant barn og unge i aldersgruppen 10-19 år. En rekke variabler kan påvirke denne livskvaliteten, enten på kort eller lang sikt, slik som mestringsressurser, sosial støtte, positive og negative livshendelser, gener og personlighet, tilknytningsforhold, venner og familiebånd, kultur og objektive faktorer som samfunnsforhold og økonomi (Helsedirektoratet, 2022).

Til tross for den generelt høye livskvaliteten blant barn og unge, belyser folkehelse rapporten fra 2023 at psykiske problemer utgjør en betydelig utfordring i denne demografiske gruppen (Bang et al., 2023). Barns utvikling skjer raskt, forekomsten av utfordringer kan varieres betydelig avhengig av alder og kjønn. Det har vært en økning i diagnoser av psykiske lidelser blant barn og unge i spesialisthelsetjenesten i løpet av det siste tiåret (Bang et al., 2023). Regjeringen la høsten 2017 frem rapporten «Mestre hele livet, regjeringens strategi for god psykisk helse (2017–2022)» på vegne av alle departementene. I strategiens kapittel 1 står det at regjeringen:

(...) vil skape et samfunn som fremmer mestring, tilhørighet og opplevelse av mening. Regjeringen har som mål at flere skal oppleve god psykisk helse og trivsel, og at de sosiale forskjellene i psykisk helse skal reduseres (...).
(Departementene, 2017)

Rapporten sier videre at beregninger fra Folkehelseinstituttet viser at mellom 15-20% av barn og unge opplever psykiske plager i en slik grad at det påvirker deres daglige funksjon. Det er antatt at mange av disse kan oppnå betydelig forbedring gjennom tilgang til lavterskelhjelp og tidlig intervensjon (Departementene, 2017).

I en FHI (Folkehelse instituttet) studie som nylig ble publisert har forskere regnet ut hva helsekronene brukes på i Norge (Kinge et al., 2023). I aldersgruppen 15-49 år gikk 46% til sykdom knyttet til psykisk helse/rus.

Fagfornyelsen i 2020 innførte «Folkehelse og livsmestring» som et tverrfaglig tema i skolens lærerplan (Saabye, 2020). Dette har satt søkelys på skolen som en viktig arena for forebyggende og helsefremmende tiltak. Hovedmålet med dette nye læreplanverket er å utvikle kompetanse som forbedrer elevenes helse og utruker dem med de nødvendige verktøyene for å håndtere ulike livsutfordringer (Klomstén & Fikse, 2021). Klomstén og Fikse (2021) fremhever skolen som arena hvor elever og pedagoger kan få kunnskap om tema som følelser, tanker, relasjoner og kroppslig sansning. Dagens skolekultur, preget av fragmentering og prestasjonsorientering, kan imidlertid virke i strid med målene om å fremme psykisk helse og livsmestring (Helskog, 2019). Videre tar Helskog (2019) til orde for at det trengs dyptgripende skolekulturelle endringer, dersom målet om å fremme helse og livsmestring skal kunne gjøre seg gjeldende.

Ifølge Helsedirektoratet (2021) er det å skape gode rammer for oppvekst og utvikling til våre kommende generasjoner en av de viktigste oppgavene i samfunnet, og flere sektorer har ansvar for og må samarbeide om dette. For at barn og unge skal oppleve mestring og utvikle god helse er det viktig å utvikle deres selvfølelse og egenverdi, og spesielt følelsen av å kunne håndtere utfordringer i hverdagen (Helsedirektoratet, 2021).

Det er en voksende erkjennelse av behovet for forskning på skolebaserte intervensjoner for å fremme barn og unges helse. Skolen anses som passende arena for intervensjonsprogrammer rettet mot stressreduksjon (van Loon et al., 2020), økt oppmerksomhet og evne til emosjonsregulering (Tang et al., 2015), samt at skolebaserte programmer kan hjelpe elevene med å balansere selvmedfølelse og medfølelse for andre (Colaianne et al., 2022). Gitt at forbedret sosial og emosjonell funksjon korrelerer positivt med akademiske prestasjoner og det å lykkes på skolen, kan alle elever i skolen dra nytte av intervensjoner rettet mot livsmestring (van Loon et al., 2020).

Myskja (2020) fremmer en argumentasjon som påpeker det høye krav- og regelpresset barn og unge i dagens samfunn står ovenfor. Det fremheves at denne belastningen kan resultere i en ubalanse mellom innkommende sansestimuli og individets evne til å prosessere disse. I slike tilfeller kan det oppstå en tilstand Myskja (2020) referer til som en svikt i «indre immunitet», en tilstand som preges av opplevd tap av kontroll og autonomi. I lys av dette anbefaler Myskja (2020) at pedagogisk praksis integrerer kunnskap og teknikker fra helsevesenet som er utviklet for å håndtere tap og krise gjennom stressmestring. Målsetningen er å gi barn og unge praktiske verktøy for å navigere livets uforutsigbarheter. Sentrale egenskaper som tålmodighet og sinnsro kan utvikles og forsterkes gjennom målrettet trening, uavhengig av aldersgruppe. Myskja (2020) siterer forskning som viser en sterk korrelasjon mellom individets evne til å håndtere motgang og fremtidig tilfredshet i voksenlivet, noe som underbygger betydningen av å utvikle disse ferdighetene fra tidlig alder.

Jensen et al. (2022) understreker behovet for forskning på intervensjoner med det uttalte formål å utvikle helsefremmende skoleprogrammer. De referer til den salutogene helsemodellen, som fokuserer på helse og utvikling fremfor sykdomstilnærming, som fundament for disse tiltakene. Selv om sykdomsintervensjoner fortsatt anses som sentrale, argumenterer de for at disse bør inngå i en bredere, salutogen kontekst (Jensen et al., 2022). Dette synet understøttes av Global School Health Statement, de oppfordrer til å se på hele individet i stedet for å bare konsentrere ressurser og oppmerksomhet om problematisk atferd eller diagnoser. På en helsefremmende skolekonferanse i Moskva i 2019, ble dette synspunktet eksplisitt anerkjent. Her ble det anbefalt integrering av nye og etablerte konsepter og metoder som inkluderer helsekunnskap, salutogenese, handlingskompetanse og livsferdigheter. Disse bør komplementere hverandre og

integreres i en helhetlig tilnærming til helsefremmende skolearbeid (Dadaczynski et al., 2020).

1.2 Presentasjon av hensikt og problemstilling

Det er gjort et fåtall undersøkelser om elevers erfaringer med folkehelse og livsmestring i skolen her til lands (Uthus, 2020a; Klomstén & Uthus, 2020). Jensen et al. (2022) fremhever at det er behov for å utvikle, teste og implementere intervensjonsstudier som kan understøtte hvilke tiltak som oppleves helsefremmende for elevene. Derfor er problemstillingen i denne masterstudien som følger:

«Hvordan oppleves og erfares bruk av livsmestrende intervensjoner på en alternativ skolearena?»

Denne studien fokuserer på lærere og pedagogisk ansatte sine subjektive opplevelse og erfaringer. I det følgende vil jeg for enkelthets skyld kun bruke begrepet lærer om disse deltagerne samlet. Med denne studien ønsker jeg å bidra til økt kunnskap om hvordan hverdagen for både barn, unge og voksne kan forbedres ved hjelp av livsmestrende intervensjoner. Rådgivningsvitenskap vektlegger hvordan ulike samhandlingsprosesser kan tilrettelegge for vekst og utvikling med fokus på tema som livskvalitet og livsmestring (NTNU, u.å.). Studiens tema er relevant både for lærere, rådgivere og andre yrkesgrupper som jobber med barn og unge.

1.2.1 Begrepsforklaring

En *intervensjon*, eller et nytt artefakt, kan være nødvendig for å skape endringer. Ordet *intervensjon* er latinsk og betyr «inter» mellom, «venio» å komme, altså å komme imellom (Bleijenbergh et al., 2011).

Definert bredt er *livsmestring* adaptiv og positiv atferd som gjør individer i stand til å håndtere kravene og utfordringene i hverdagen effektivt (UNICEF, 2012).

Problemstillingens begrep *alternativ skolearena* er her en Inn på tunet gård med elever fra grunnskole, 1-10 klasse. Definisjon *Inn på tunet*:

Inn på tunet er tilrettelagte og kvalitetssikrede velferdstjenester på gårdsbruk. Tjenestene skal gi mestring, utvikling og trivsel. Gårdsbruk er en eiendom som benyttes til jord-, skog-, eller hagebruk. Aktivitetene i tjenestetilbudet er knyttet opp til gården, livet og arbeidet der. (Landbruks- og matdepartementet, 2012, s. 7)

Tilbudene bygger på samarbeid med oppvekst-, utdannings-, helse-, eller sosialsektoren, og omfatter aktiviteter med utgangspunkt i både gården og gårdbrukerens ressurser. Les mer på <https://xn--innptunet-82a.no/no>

Psykisk helse benyttes som et overordnet begrep og omfatter alt fra god psykisk helse og livskvalitet til psykiske plager og lidelser. Tiltak på feltet omfatter hele bredden fra helsefremming og forebygging til behandling og rehabilitering (Departementene, 2017).

God psykisk helse betoner trivsel og opplevelse av god livskvalitet, mening med tilværelsen, og evne til å mestre hverdagens utfordringer, samt fravær av alvorlige psykiske plager og lidelser (Departementene, 2017).

Livskvalitet kan variere fra god til dårlig. God livskvalitet handler om opplevelsen av å ha det godt og å fungere godt – som å oppleve glede, vitalitet og tilfredshet, trygghet og

tilhørighet, interesse, mestring, mening, engasjement og autonomi (Departementene, 2017).

1.3 Tidligere forskning

Problemstillingen dannet grunnlaget for litteratursøket. Hensikten var å undersøke eksisterende forskning innen feltet og å indentifisere mulige forskningsgap i forhold til valgte emne. Det ble søkt i to databaser, PubMed og ERIC, søkene var ikke tidsavgrensede. Kombinasjonen av alle termene i problemstillingen ga ingen treff, noe som førte til en endring i søkestrategien. Ved å kombinere termer fra problemstillingen med relaterte begreper, ble det gjennom forskjellige kombinasjonssøk funnet rundt 250 treff. Antall treff for hver kombinasjon er ikke registrert. Følgende søkeord er anvendt på norsk og engelsk; livsmestring, intervensjon, tiltak, barn, elever, alternativ skolearena, psykisk helse, fysisk helse, ADHD, stress. Treffene fra søkene ble gjennomgått og 73 artikler ble hentet ut basert på vurdering av relevans og kvalitet. Videre lesning minsket dette antallet til 18 artikler. Metastudier, systematiske oversiktsartikler og et fåtall randomiserte kontrollerte studier ble vurdert å være av best kvalitet. Det er foreløpig forsket relativt lite på temaet livsmestring i skolen, bøker og andre teoretiske artikler som kan belyse temaet ble derfor også inkludert. Referanselister fra artikler og bøker samt andre relevante treff, inkludert norske artikler i for eksempel tidsskrift for norsk psykologforening ble også gjennomgått. Etter en vurdering av den innhentede empirien ble fire ekstra begreper lagt til søkestrategien; salutogenese, meditasjon, toleransevidu og polyvagal, og nytt søk ble foretatt. Resultatet var 9 artikler med relevans for studien. Totalt er i underkant av 40 artikler anvendt i studien sammen med faglitteratur, relevante nasjonale og internasjonale rapporter.

Tre metastudier som ble vurdert som relevant har sett på effekten av skolebaserte intervensjoner som har mål om å stimulere til ulike former for livsmestring, inkludert stressreduksjon, økt selvtillit og forbedring av skolemiljøet (van Loon et al., 2020; Mertens et al., 2020; Šouláková et al., 2019). Enkelte intervensjoner har vist en positiv effekt med hensyn til psykisk helse og reduksjon av skolerelatert stress, men har vist mindre effekt på sosialt stress (van Loon et al., 2020). En annen metastudie, basert på intervensjoner som stimulerer elevenes intrapersonlige og mellommenneskelige faktorer, viste at slike intervensjoner hadde en positiv innvirkning på elevenes opplevde livskvalitet (Mertens et al., 2020). Intervensjoner som involverte bruk av yoga og meditasjon viste resultater som inkluderte økt selvtillit og hukommelse (Šouláková et al., 2019).

Colaianne et al. (2022) utførte en studie fokusert på å lære ferdigheter for egenomsorg, omsorg og medfølelse for andre. Intervensjonen involverte en kombinasjon av tradisjonell undervisning og meditasjonspraksis. Resultatene indikerte en moderat til stor effekt av programmet på forbedringer i ungdommenes selvmedfølelse, følelse av gjensidig avhengighet og perspektivtaking, sammenlignet med en kontrollgruppe. Imidlertid ble det ikke funnet noen gruppeforskjeller i omsorg og medfølelse for andre.

En studie utført av Torsheim et al. (2001), basert på Antonovskys salutogene helsemodell, undersøkte årsakssammenhenger mellom skolerelatert stress, opplevelse av sammenheng og subjektive helseplager. Funnene indikerte at opplevelsen av

sammenheng kan være en salutogen faktor i ungdommens tilpasning til skolerelatert stress, og at dette kan være relevant i yngre aldersgrupper enn tidligere antatt.

I en annen studie, utført i Norge, ble det fokusert på undervisning innen psykisk helse. Denne studien rapporterte at elevene utviste en utvidet forståelse for mellommenneskelige forhold, samt en økt forståelse for seg selv og andre. Elevene viste også evne til å tilpasse egen atferd i møte med andre som befant seg i utfordrende situasjoner (Klomstén & Uthus, 2020). Denne økte selvforståelse, involverte evnen til å ta kontroll over egne følelser, tanker og handlinger. Studien benyttet pusteøvelser som en metode for å redusere stress, og videre ble det praktisert øvelser for å utvikle ferdigheter knyttet til å søke hjelp (Klomstén & Uthus, 2020).

Shamrova og Cummins (2017) presenterer en systematisk oversiktsartikkel som undersøker betydning av barn og unges deltakelse i aksjonsforskningsprosjekter. Studien gir grunnlag for å vise til positive konsekvenser på ulike nivåer; for deltakerne selv, for de involverte virksomhetene og på samfunnsnivå. På organisasjonsnivå er det hyppigst rapportert endring i at programmer ble mer tilpasset barn og unges behov. Det vises også til økende bruk av nye metoder for å få tilgang til og kunnskap om barns liv og erfaringer. Det er en økende trend utover 2000-tallet hvor barn og unge har fått en større plass i samfunnsforskningen, først ved å ta i bruk barn som informanter, og etter hvert som medforskere (Shamrova & Cummins, 2017).

1.4 Masteroppgavens oppbygging

For å besvare problemstillingen presenteres det først i kapittel 2 et teoretisk rammeverk for studien, deretter vil oppgavens metodiske grunnlag og fremgangsmåte bli presentert i kapittel 3. Kapittel 4 tar for seg resultatene fra analysen, disse vil bli fortløpende diskutert. Diskusjon og resultater oppsummeres kort i kapittel 5. Avslutningsvis tar kapittel 6 for seg studiens begrensninger og videre forskning.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet skal jeg presentere den teoretiske rammen for studien som er forankret i det konseptuelle perspektivet på mestringsmedisin. Dette perspektivet på livsmestring understreker nødvendigheten av å kunne håndtere utfordringer effektivt ved å opprettholde en kroppslig balanse og utvikle emosjonelle ferdigheter (Myskja, 2020). Mestringsmedisin er fundamentert på en helsefremmende tilnærming som kan illustreres gjennom salutogenese, en grunnleggende filosofi som vil bli presentert i de følgende avsnitt. Rådgivningsperspektivet er også fremhevet innenfor rammen av salutogenese, som er belyst i sammenheng med Carl Rogers betingelser for individuell vekst og utvikling. I tillegg vil strukturen i det autonome nervesystemet bli forklart gjennom en forenklet modell av den tredelte hjernen og toleransevinduet, og hvordan et godt regulert nervesystem påvirker muligheten for læring og utvikling. Denne innsikten kan bidra til stressregulering og økt forståelse av de utfordringer individer kan oppleve i hverdagen, og kan slik aktualiseres i sammenheng med rådgivningsvitenskapens intensjoner. Til slutt vil det praktiske perspektivet bli konkretisert med eksempler på verktøy for å undervise i livsmestring i skolen, herunder oppmerksomhetstrening gjennom meditasjon og langsom pust. Temaene i dette teoretikapitlet er valgt basert på relevansen for den påfølgende empiriske drøftingen. Enkelte deler av teorien er innlemmet for å vise hva som ligger bak av forskning og teori til intervensjonene, og likeledes fordi den viser til forståelsen som lærerdeltagerne ble presentert for på en avholdt fagdag.

2.1 God helse og livskvalitet

Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer god helse som en tilstand av fysisk, mental og sosial velvære, og ikke bare fraværet av sykdom eller svakhet (WHO, 2019). I denne definisjonen fremheves det komplekse samspeillet mellom forskjellige aspekter av helse, noe som indikerer at god helse er en sammensatt helhet av fysisk, mental og sosial velferd hos individet. Denne studien bygger på den helhetlige tilnærmingen til helse som definert av WHO. Det kan argumenteres for at god psykisk helse korrelerer med individets evne til å oppleve at det har kontroll over livet. Dette elementet er fundamentalt viktig for alle mennesker for å kunne oppnå og opprettholde en følelse av velvære og generelt høy livskvalitet, noe som kan definere det gode liv (Myskja, 2020).

2.1.1 Salutogenese

Salutogenese sentrerer oppmerksomheten på individets og miljøets ressurser som fremmer helse (Langeland, 2014). Fenomenet har røtter i eldre greske skrifter, og ble revitalisert av humanistiske psykologer som Carl Rogers, Abraham Maslow og sosiologen Aron Antonovsky (Langeland, 2014). Dette konseptet er preget av begrepet "opplevelse av sammenheng" (OAS), som er en livsorientering som hjelper individer å navigere og håndtere livet og tilrettelegger for helsefremmende utvikling selv under potensielt stressende og utfordrende livsbetingelser (Jensen et al., 2022; Myskja, 2020).

Med introduksjonen av salutogenese i 1979 hevdet Antonovsky at denne teorien skulle representere et nytt perspektiv på helse og velvære, ved å fokusere på å fremme

menneskers aktive evne til å tilpasse seg stressfulle indre og ytre omgivelser. Dette markerte et skifte i spørsmålene som ble stilt innen helsevitenskapen: "Hva er helsens opprinnelse?" (Mittelmark & Bull, 2012) og «hvordan klarer vi å holde oss friske?» (Kristoffersen, 2011).

Den salutogene helsemodellen er grunnlaget for en salutogen tilnærming til helse (Vinje et al., 2022). Antonovsky (1987; 1996) fremhevet betydningen av en sterk OAS for mental og fysisk helse, og definerte en sunn person som en som kan håndtere livets påkjenninger takket være deres sterke OAS. Den andre komponenten i den salutogene helsemodellen, i tillegg til OAS, er generelle motstandsressurser (GRR) (Eriksson, 2022). OAS måler styrken av forståelse, håndterbarhet og mening i en persons livsverden, mens GRR beskriver den samlede påvirkningen av fysiske, psykiske og sosiale faktorer som hjelper individer til å navigere gjennom livets utfordringer (Myskja, 2020; Vinje et al., 2022). Antonovsky (1996) illustrerte den salutogene helsemodellen metaforisk, med GRR som «livets elv». Hovedmålet med modellen er å forstå hvordan mennesket, her en svømmer, klarer å holde seg i bevegelse, navigere riktig vei i livets elv, og hvordan svømmeren kan finne støtte i utfordrende tider. Under vanskelige omstendigheter er det avgjørende å identifisere de faktorene som kan lede svømmeren mot fossefallet, og finne ressurser som kan hjelpe svømmeren tilbake på rett kurs. Dette bidrar til helsefremmende tiltak og forhindrer at svømmeren dras ut i fossefallet.

Myskja (2020) bruker denne tilnærmingen i en barndoms kontekst, ved å hjelpe barn med å tolke deres livserfaringer på måter som er forståelige, håndterbare og meningsfulle. En slik tilnærming bidrar til å bevege barnet mot den salutogene enden av spekteret, noe som fremmer helsefremmende utvikling og mestring. En forståelse av salutogenese kan bidra til å forbedre helsefremmende tiltak, særlig intervensjoner som er basert på empati, engasjement, relasjoner, meningsfulle aktiviteter og mestring (Jensen et al., 2022; Langeland, 2014; Myskja, 2020). Salutogenese kan ses som en overordnet teori som leder til en salutogen orientering, som fremmer fokus på alle individer i systemet, fremhever helsefremmende faktorer fremfor bare å fjerne risiko, og fokuserer på hele mennesket fremfor bare en bestemt sykdom eller diagnose (Antonovsky, 1987;1996).

2.1.2 Hjelpers rolle og holdning

Carl Rogers bidrag til aktualiseringen av salutogenese gjennom hans klientorienterte tilnærming innen rådgivning og humanistisk tradisjon, posisjonerer ham som en sentral skikkelse innen dette feltet (Langeland, 2014). Dette er særlig relevant gitt hans betoning på det menneskelige potensialet for selvrealisering og positiv forandring (Ivey & Ivey, 2012; Johannessen et al., 201). I denne sammenheng kan den som hjelper defineres som terapeut, lærer, men også andre roller.

Rogers konstruerte et menneskesyn basert på oppfatningen om menneskets iboende godhet. Han argumenterte for at mennesket er rasjonelt, sosialt og fremtidsorientert med en medfødt evne til å leve fredelig og godt, samtidig som det kan realisere sine muligheter (Ivey & Ivey, 2012; Nelson, 2022). Rogers overbevisning om menneskets potensial for positiv forandring, utvikling av psykologisk styrke, motstand mot forsvarsmekanismer og utnyttelse av grunnleggende impulser for selvrealisering er sentrale elementer i hans teori. Denne naturlige positive utviklingen kan dog bli hindret av sosiale og psykologiske faktorer. Negative følelser og handlinger kan manifesterer seg når grunnleggende behov ikke blir oppfylt (Nelson, 2022).

Rogers identifiserer tre grunnleggende kvaliteter som utgjør en «terapeutisk holdning»; kongruens, empati og ubetinget positiv aktelse. Dette konsept hevder han er kritisk for den som skal fungere effektivt i rollen som hjelper (Ivey & Ivey, 2012; Johannessen et al., 2010).

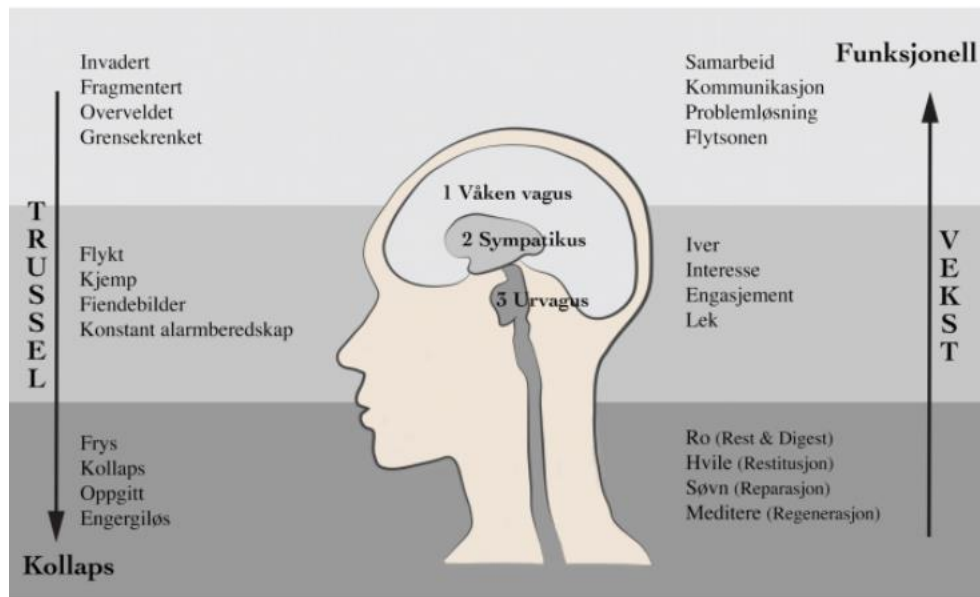
2.2 Hjernen – et tredelt samspill på veien til livsmestring

De senere årene har hjerneforskning gitt utvidet kunnskap om og forståelse for hvordan hjernen fungerer (Ringereide & Thorkildsen, 2019; van der Kolk, 2014). Regulering av følelser og atferd, nøkkelkonsepter innenfor feltene psykologi og nevrovitenskap, byr på innsikt i hvordan hjernens funksjoner innvirker på vår evne til å navigere gjennom stress, emosjonelle utfordringer og sosiale interaksjoner, (Ingersoll, 2001; Klinger et al., 2015; Myskja, 2020; Nordanger & Braarud, 2014; Ringereide & Thorkildsen, 2019;). Et godt regulert nervesystem påvirker faktorer som vekst, læring og refleksjon, faktorer som berører begrepet livsmestring og individets evne til positiv utvikling (Klomstén & Fikse, 2021; Myskja, 2020; Ringereide & Thorkildsen, 2019).

Til tross for en økning i helhetsorienterte initiativer rettet mot barn og stigende interesse for sosial/emosjonell læring i skolesystemet, svikter de fleste tilnærminger til utfordrende klasseromsatferd ved å ikke virkelig forstå atferdene før de prøver å dempe dem (Delahooke, 2019). Lærere, omsorgspersoner og andre som jobber med barn og unge trenger en mer nyansert forståelse av klasseromsatferd for å hjelpe elever med å utvikle seg sosialt, emosjonelt og akademisk (Delahooke, 2019; van der Kolk, 2014; Myskja, 2020). Økt forståelse rundt hvordan individet fungerer under normale forhold, samt prosessene som finner sted ved tap av kontroll står sentralt. Videre vil kunnskap om et godt regulert nervesystem, og mekanismene for egenregulering og gjenoppbygging av balanse gjennom ekstern støtte være av stor betydning (Eide-Midtsand, 2017b; Nordanger & Braarud, 2014). Implementering av denne kunnskapen i skolen kan gi konkrete intervensjoner for å forbedre funksjonaliteten i dagliglivet til elevene. Videre kan denne forståelsen, når den er omsatt til praktiske verktøy, danne grunnlag for forebygging av stresslidelser, utfordringer med atferd og lærevansker, både i skolens kontekst og i livet generelt (Eide-Midtsand, 2017a; Myskja, 2020).

En forenklet modell av hjernen, kjent som «den tredelte hjernen», forklarer hvordan tre ulike nivåer i hjernen samarbeider (Færø, 2023; Nordanger & Braarud, 2018). Hjernen er ikke ferdig utviklet ved fødselen, de ulike hjerneområdene utvikles og organiserer seg til forskjellig tid opp gjennom barndommen (Eide-Midtsand, 2010). Fra den eldste og mest primitive delen av hjernen, overlevelseshjernen eller hjernestammen, som regulerer grunnleggende overlevelsesfunksjoner, for eksempel pust, hjerterytme og kroppstemperatur (Færø, 2023; Myskja, 2020; Nordanger & Braarud, 2018). Deretter utvikles strukturer i det limbiske system, eller følelseshjernen, som ligger over hjernestammen, og styrer følelser, motivasjon og hukommelse (Myskja, 2020; RVTS, 2020). Til slutt utvikles neocortex, eller logikkhjernen, som har sin viktigste vekstperiode relativt sent. Dette er den nyeste og mest sofistikerte delen av hjernen og er ansvarlig for språk, planlegging, rasjonelle vurderinger, problemløsning og impuls kontroll (Nordanger & Braarud, 2018). Hjernens utvikling og organisering påvirkes av samspillet med barnets omsorgspersoner, slik at hjernen på sett og vis tilpasser seg de sanseinntrykkene den mottar, noe som indikerer at hjernen er avhengig av bruk (Nordanger & Braarud, 2018).

Det individet opplever setter spor i hjernen, på godt og vondt. Hjernen er mer plastisk enn tidligere kjent, noe som gir mulighet for endringer (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Nye nervekretsløp dannes og utvikler seg hele tiden, sterkt påvirket av hva individet opplever i samspill med andre (Eide-Midtsand, 2010). Den gamle sannhet om at hjerneceller bare dør og aldri nydannes er kjent ugyldig, nevrogenesen ser ut til å vedvare livet igjennom dersom den stimuleres til det (Kozorovitskiy & Gould, 2008). Den tredelte hjernen illustrerer det komplekse spillet mellom sansene, følelsene og det rasjonelle sinnet, god hjernefunksjon krever koordinert samarbeid mellom hjernens tre deler (Siegel, 2012; Myskja, 2020, Eide-Midtsand, 2010; RVTS, 2020).



Figur 1 Den tredelte hjernens sammenheng med polyvagalteorien (Myskja, 2020)

Kunnskap om nervesystemet og kroppens alarmsystem gir grunnlag for en konkret og fysiologisk forståelse av individets atferd (Færø, 2023; Myskja, 2020). Delahooke (2019) argumenterer for at utfordrende atferd ofte oppfattes som tilsiktet dårlig oppførsel, når det i virkeligheten ofte er adaptive responser på stress utløst i hjernen. Hennes forskning er forankret i Stephen Porges (2007) polyvagle teori og konseptet "nevrosepsjon" som beskriver hvordan nervesystemet vurderer risiko. Polyvagalteorien bidrar til å forklare kroppens fysiologiske respons på stress og sosiale interaksjoner ved forståelse av det autonome nervesystemet. Vårt nervesystem er delt i to viktige grener: sympatisk og parasympatisk nervesystem, sistnevnte blir ytterligere delt inn i en eldre, dorsal forgrening og en nyere ventral vagal forgrening, derav navnet «polyvagal» (Porges, 2007).

Det sympatiske nervesystemet aktiveres under stressende forhold, det fremmer «kjemp eller flykt» responser, en økning i hjertefrekvens, blodtrykk og pustefrekvens, for å forberede kroppen for krevende situasjoner. Det parasympatiske nervesystemet, derimot, er ansvarlig for «hvile og fordøy»-funksjoner, og hjelper med å roe kroppen etter stress (Porges, 2007). Det autonome nervesystemet, med sympatikus og parasympatikus kan slik anses som to poler som regulerer kroppens på/av respons, og styrer både kriseberedskap og restitusjon (Myskja, 2020; Porges, 2007). Sympatikus håndterer både kriser og lek, knyttet til spenning, entusiasme og engasjement. Det er

når dette systemet overbelastes det kan oppstå en låsningstilstand, der kommunikasjon erstattes av konflikt, og emosjonell isolasjon kan bli resultatet (Myskja, 2020).

Det parasympatiske nervesystemet, vagusnerven, representerer kroppens av-system (Færø, 2023; Myskja, 2020; Eide-Midtsand, 2017a). Det virker som en av-knapp for akutt stress og samtidig på-knapp for «ro-systemet». Vagusnerven reduserer antall hjerteslag i minuttet, minsker betennelse i kroppen og slår inn når kroppen trenger hvile. Av-systemet har tre hovednivåer; Det første er frys-modus. En lite helsefremmende tilstand preget av å gi opp, opplevelse av trussel eller sjokk, i denne tilstanden vil barnet være under toleransevinduet. Deretter kommer ro og fordøy (rest and digest). En helsefremmende modus, som fungerer rytmisk og harmonisk når det blir styrt av vagusnerven. Det gir trygge barn som har en grunnleggende ro i seg, selv om de er engasjert i vilter lek. Det siste nivået er samarbeid (play and perform). Når barnet er i denne modus kan evnen til oppmerksomhet vokse. Begge disse nivåene er innenfor toleransevinduet. En grunnleggende ro og trygghet gir ifølge Myskja (2020) utgangspunkt for all læring.

Den eldre dorsale delen av hjernen stammer fra tidlig i vår evolusjonære historie og kontrollerer hovedsakelig organer som fremmer en primitiv «frys»-respons i ekstreme stressituasjoner. Den nyere ventrale vagale grenen er mer involvert i sosialt engasjement og er mer sofistikert, den tillater oss å respondere på en mer nyansert måte til sosiale og miljømessige stimuli (Porges, 2007). Dette hierarkiske systemet fungerer på en slik måte at den ventrale vagale delen tar kontroll når individet er i en trygg tilstand, mens de mer primitive reaksjonene tar over i mer truende situasjoner (Porges, 2007). Forenklet kan man si at hjernen har strukturer og nettverk som aktiverer alarmsystemet, og andre som har kapasitet til å dempe eller regulere disse reaksjonene (Nordanger & Braarud, 2014). Videre omtalt som henholdsvis alarmsystemet og reguleringssystemet. I et utdanningsmiljø kan kunnskap om polyvagalteorien hjelpe lærere og andre fagfolk til viktig forståelse for å kunne støtte og møte elevers utfordringer. Kunnskapen kan tilføre verktøy til hjelp i forståelse og til å iverksette intervensjoner som stimulerer den ventrale vagale responsen som fremmer selvregulering, sosialt engasjement og læringskapasitet (Porges, 2017; Delahooke, 2019; van der Kolk, 2014).

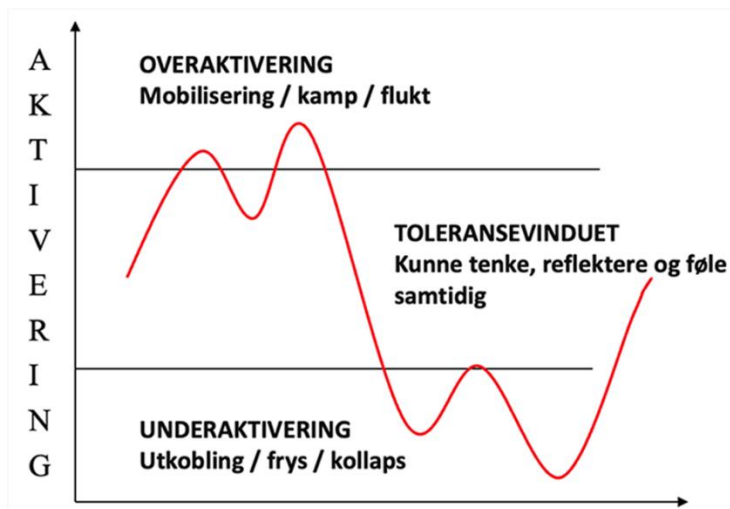
Traumatiske belastninger, uheldige hendelser eller opplevelse av omsorgssvikt kan ha sterke og langvarige effekter på barn og unge. Slike faktorer kan resultere i økt sensitivisering av alarmsystemet og svekkelse av reguleringssystemets kontroll (Nordanger & Braarud, 2018; Eide-Midtsand, 2017a). Van der Kolks (2014) beskriver hvordan ulike erfaringer kan forandre hjernens struktur og funksjon. Traumer kan forstyrre reguleringen av emosjoner og fysiske reaksjoner, ofte manifestert som økt aktivering av hjernens mer primitive strukturer, den reptile hjerne og det limbiske systemet. Dette skjer på bekostning av neocortex, området ansvarlig for høyere kognitive funksjoner som språk, planlegging, rasjonell tenkning og impuls kontroll. Denne dynamikken kan forklare mange av de utfordringer enkelte barn møter i skolen, knyttet til konsentrasjon, selvregulering, sosial interaksjon og læring. Polyvagalteorien ifølge Porges (2007) gir et bidrag til å forstå mekanismene som kan ligge bak utfordrende reaksjoner elever fremviser (Myskja, 2020). Slik blir teorien betegnet som banebrytende i forståelsen av hvordan det autonome nervesystemet påvirkes av vår omgang med andre mennesker. Det gir en forklaring på hvordan det ubevisst regulerer våre grunnleggende overlevelsesreaksjoner i møte med potensielle trusler i omgivelsene (Eide-Midtsand, 2017a).

Reguleringsstøtte innebærer at omsorgspersoner og andre som arbeider med barn er inntonet mot kroppslige og affektive tilstander barnet kan utvise, som f.eks. tristhet, negative følelser, angst, stress og bekymring. Gjennom å aktivt gå inn for å gjenopprette en opplevelse av trygghet og velvære når barnet uttrykker ubehag utøver de det som kalles regulering (Eide-Midtsand, 2017a; Nordanger & Braarud, 2018; Siegel, 2012). Å opprette trygge relasjoner og fellesskap, er sentrale for utvikling av barns evne til å regulere sin egen fysiologi, og er slik en viktig drivkraft for hjernens utvikling (Van der Kolk, 2014). Van der Kolk viser til at metoder for kroppsbevissthet, som pusteøvelser, mindfulness meditasjon, sport, drama og yoga kan være svært effektive i denne sammenheng. Disse metodene kan aktivere hjernens naturlige plastisitet, dens evne til å endre seg i respons på nye erfaringer og læring, og dermed hjelpe barn med å regulere stressresponsen sin bedre.

Menneskelige relasjoner er en innebygd del av livets dynamikk, og omfatter både intime og utvidede sosiale kretser som familien, organisasjoner og samfunnet som helhet (Fikse, 2020). I lys av NOU 2020:2 blir det tydeliggjort en sterk korrelasjon mellom sosiale og emosjonelle ferdigheter, og en følelse av tilfredshet i livet. Dette kan med rette argumenteres for å være fundamentet for kompetanseutvikling, og bør derfor være en prioritet for fremtidens utdanningssystemer. Fikse (2020) understreker videre betydningen av relasjonell kapasitet og samskaping som essensielle ferdigheter å tilegne seg, for å utruste elever med en økt forståelse og beredskap for møtet med fremtidens muligheter og utfordringer, både individuelt og kollektivt. Dette kan ses i sammenheng med utviklingen av sosial kompetanse, som Ogden (2012) vektlegger for dens helsefremmende effekt og som forebyggende faktor.

Fikse (2020) siterer Weissberg og Greenbergs (1998) definisjon av sosial kompetanse, som innebærer "barnets evne til å integrere kognisjon, følelser og atferd for å mestre sosiale oppgaver og positiv selvutvikling" (s.68). En solid grunnvoll av sosiale og emosjonelle ferdigheter kan utruste barn for å bedre lykkes i utdanningsløp og oppvekst, og utvikle deres evne til effektiv interaksjon med andre, samt fremme deres utholdenhet og pågangsmot (Fikse, 2020).

2.2.1 Toleransevinduet



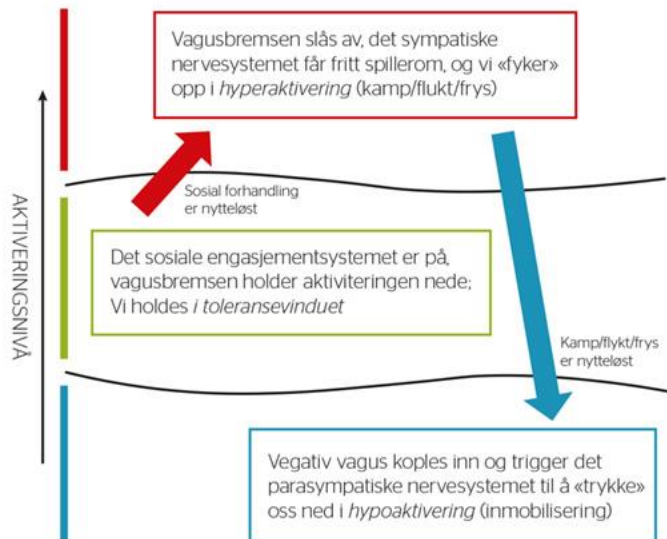
Figur 2 Toleransevinduet basert på Ogden et al. (2006) og Siegel (1999) (RVTS).

Begrepet «toleransevinduet» refererer til det spennet av aktivering som er optimalt for et individ, ikke for høyt og ikke for lavt (Siegel, 2012). Toleransevindu-modellen kan ses i sammenheng med Porges polyvagale teori (Eide-Midtsand, 2017a). I tillegg til å forankre modellen fysiologisk har Porges teori et potensial når det gjelder å utvide forståelsen av de mange og ofte forvirrende reaksjonene og symptomene som barn og unge med psykiske plager og utfordringer kan utvise (Nordanger & Braarud, 2014).

Toleransevinduet kan sees på som vår *emosjonelle komfortsone*, det er her man fungerer best, lærer lettest og er mest oppmerksomt til stede i situasjoner og relasjoner (Klomstén & Fikse, 2021; Nordanger & Braarud, 2014). Er man over toleransevinduet, er man i en hyperaktivert tilstand, med forhøyet hjerterate, respirasjon og muskeltonus (Porges, 2017), her «koker det i hjernen» og en klarer ikke å tenke fornuftig (Myskja, 2020). Det kan kjennetegnes ved uro, tankekjør, aggresjon, utagering, kvalme, kaos og lignende reaksjoner (Nordanger & Braarud, 2018). Er man derimot under vinduet, er man i en hypoaktivert tilstand, med redusert hjerterate, respirasjon og muskeltonus (Porges, 2017), her kan individet «falle i staver», bli lammet av frykt og fornuften kobler ut (Myskja, 2020). Det kan resultere i emosjonell og fysisk nummenhet, lite tankevirksomhet, nedstemthet, passivitet, nedsatt puls og pustefrekvens, «avkobling» fra her og nå, til og med bevissthetstap (Nordanger & Braarud, 2018).

Tidligere traumer og belastninger kan potensielt kaste et individ utenfor sitt «toleransevindu» (Siegel, 2012). Hvis individet er utenfor dette vinduet, enten på grunn av over- eller underaktivering, kan læring og sosial interaksjon bli vanskelig. Når vi, uavhengig av alder, beveger oss utenfor vårt toleransevindu, klarer vi ikke å ivareta oss selv på en god måte. Evnen til å lytte, fange opp andres signaler eller opptre empatisk er knapt mulig når alarmen går (Myskja, 2020; Porges, 2017; RVTS, 2020). Overordnet kan de funksjonelle følgene av et sensitivisert alarmsystem og et underutviklet reguleringssystem forstås som nettopp reguleringsvansker. Terskelen for utløsning av sterke affektive tilstander vil ofte være lav, pluss at affektene lett kan «løpe løpsk» fordi strategier og nevralt forutsetninger mangler for å finne tilbake til toleransevinduet (Eide-Midtsand, 2017a). I tillegg vil evnen til å verbalisere det man opplever, og forstå hva

som utløser det, hos mange barn og unge være svak på grunn av underutviklingen i venstre hjernehalvdel og i prefrontal korteks (Nordanger & Braarud, 2018).



Figur 3 Toleransevinduet og dets relasjon til vagusnerven (Eide-Midsand, 2017a. s. 923)

Innenfor polyvagalteorien er begrepet vagalbremsen brukt for å beskrive hvordan vagusnerven regulerer hjerterefrekvensen (Porges, 2001). Vagusnerven utgår som nevnt fra hjernen og styrer parasympatiske funksjoner som hvile og fordøyelse. Den utgjør en betydelig del av det parasympatiske nervesystemet, og er essensiell for å roe kroppen ned etter en stressreaksjon (Porges, 2001; Eide-Midsand, 2017a). Vagalbremsen beskriver prosessen hvor vagusnerven «bremser», eller senker hjerterefrekvensen, som en respons på oppfattet sikkerhet. Når kroppen oppfatter en trussel kan vagusnerven «løfte» denne bremsen, noe som gjør at hjerterefrekvensen øker og kroppen blir mer oppmerksom og klar for handling, kjemp eller flykt (Eide-Midsand, 2017a). Når trusselen er over, vil vagusnerven igjen sette på bremsen for å senke hjerterefrekvensen og gjenopprette en tilstand av ro (Porges, 2001).

Eide-Midsand (2017a) fremhever at det er viktig å merke seg at den initiale mobiliseringen av den ene eller den andre av de tre fysiologiske stadiene ikke er resultatet av bevisste valg. De aktiveres automatisk som følge av en prosess som Porges (2007) har kalt nevrosepsjon: en lynrask og ubevisst evaluering i hjernens subkortikale områder av om situasjonen er trygg eller utrygg. En sosialt engasjert lærer vil for eksempel signalisere trygghet og dermed aktivere det sosiale engasjementsystemet hos en elev. Relasjonell trygghet er en forutsetning for at det skal aktiveres, gjennom å modulere stemme, blick og hodebevegelser på en slik måte at det inngir tillit og aktiverer det sosiale nervenetverket også hos eleven (Eide-Midsand, 2017a; Nordanger & Braarud, 2014). Resultatet er samregulering som Porges (2017) kaller det, for å poengtere at påvirkningen er gjensidig og basert på relasjon mellom individer. Det erfaringsmessige og nevralt grunnlaget for selvregulering bygges gjennom gjentatte, utvidende erfaringer med samregulering. I samregulering hjelper det mer erfarne og regulerte nervesystemet elevens dysregulerte nervesystem ut av ubehagelig over- eller

under-aktivering. Over tid integreres nye og mer komplekse former for regulering i eleven og toleransen for aktivering utvides (Nordanger & Braarud, 2018).

Fokus på elevenes atferd har lett for å bli evaluerende, og uønsket atferd knyttes gjerne også til negative motiver. Det kan medføre at omgivelsenes reaksjoner først og fremst kommer til å dreie seg om konsekvenser, straff og belønning i håp om å fremme en mer prososial atferd. I verste fall, fra et polyvagalt perspektiv, blir eleven utsatt for negative konsekvenser som tilbaketrekking av goder, tvungen time-out, isolering, påtvunget øyekontakt eller fysisk kontakt i form av fastholding og lignende. Ifølge Eide-Midsand (2017a) kan slike tilnærminger føre til at noen barn og unge blir drevet lenger inn i defensive strategier: «Atferd i seg selv er ikke god eller dårlig, den passer bare mer eller mindre godt inn i den sammenhengen den oppstår i» (s. 9). Når eleven er i fysiologisk kamptilstand, vil dette automatisk gi seg uttrykk i språk og/eller handling, uansett om situasjonen objektivt sett tilsier slike reaksjoner eller ikke.

Reguleringsstøtte ansees som den mest kritiske oppgaven for omsorgspersoner og fagfolk som arbeider med barn og unge (Siegel, 2012; RVTS, 2020). Slik sett snur det polyvagale perspektivet fokus bort fra elevenes atferd og tilbake mot oss selv. Tilstanden vi har inne i oss blir avgjørende for hvor godt vi klarer å regulere elevens tilstand (Eide-Midsand, 2017a). Klomstén og Fikse (2021) viser til at mange som jobber i skolen etterspør mer kunnskap om hvordan de skal undervise i psykisk helse og livsmestring. Følgende delkapittel er innrettet mot dette kompetansebehovet slik det også kom frem i denne studien.

2.3 Undervisning i livsmestring

I livene våre dukker det opp hendelser i hverdagen som påvirker det som skjer inni oss med tanker og følelser. Dette kan skape utfordringer både for den enkelte og på kollektivt plan (Klomstén & Fikse, 2021). Følelser og tanker utgjør kjernen i vår psykiske helse, og har slik allmenn betydning, til tross for det mangler mange barn og unge et begrepsapparat for det som foregår på innsiden ifølge Klomstén og Fikse (2021). De hevder det er et behov for å skape større bevissthet omkring det å være menneske i møte med andre, og med særlig fokus rettet mot tanker, følelser og kropp. Samtidig rapporterer lærere om manglende kunnskap om psykisk helse til barn og unge, samt erfaring til å undervise i livsmestring og de ser på dette som krevende (Departementene, 2017).

I denne studien ble meditasjon etter hvert valgt ut som livsmestrende intervensjon ut fra respons fra elevene. Videre beskrivelse tar derfor for seg undervisning rettet mot meditasjon og mindfulness. De ulike aspektene ved meditasjon kan være ukjent for mange innen pedagogisk sammenheng, og det kan derfor kreve en del tid for å modnes for de som er interesserte i å utvikle kompetanse slik at meditasjon kan brukes i undervisning (Fritzsche et al., 2018). Utvikling av personlig erfaring er vanligvis sett på som en helt essensiell forutsetning for å kunne gi andre opplæring. Det å lære om meditasjon gjennom å lese en bok byr på en rekke utfordringer, og kan sammenlignes med å lære å svømme ved å lese en bok om svømming (Fritzsche et al., 2018).

Det å undervise meditasjon eller mindfulness i en pedagogisk sammenheng er ifølge Fritzsche et al. (2018) noe ulikt å undervise ellers i skole eller akademisk sammenheng. Som med all læring er det viktig å skape et trygt miljø der elevene får anledning til utforskning. Det er viktig at læreren så godt og ekte som mulig streber etter de

grunnleggende verdier som ligger i mindfulness begreper, som åpenhet, empati, tålmodighet, og velvilje. Meditative og kontemplative øvelser kan hjelpe barn og unge til å oppleve helsebringende tilstander i praksis (Helskog, 2019; Myskja, 2022). Selve aktiviteten er bare én dimensjon ved helse- og livsmestringsfremmende intervensjoner. En annen dimensjon er innholdet, som ideelt og samlet sett bør gi næring til både kropp og sinn (Helskog, 2019; Myskja, 2020; Klomstén & Fikse, 2021). Dette er en stor oppgave, og Fritzsche et al. (2018) understreker at det å dyrke frem disse kvalitetene er en sakte og gradvis prosess for både elever og læreren, i denne prosessen spiller ofte intensjon en viktigere rolle enn selve resultatet.

2.3.1 Oppmerksomt nærvær

Meditasjonsbaserte intervensjoner brukes i økende grad i den generelle befolkning for å bedre og styrke mental helse (González-Valero et al., 2019; McClintock et al., 2016). Forskning har i løpet av de siste to tiår vist positive funn på at oppmerksomt nærvær gir ulike helsefordeler (Chin et al., 2021; Creswell, 2017; Williams & Penman, 2012). I den videre teoretiske fremstillingen vil jeg ut fra forskningslitteratur forsøke å forklare hva som skjer i kroppen når du utøver «oppmerksomt nærvær». Det brukes i teorien ulike begreper på oppmerksomhets intervensjoner, som meditasjon, mindfulness, oppmerksomt nærvær, avspenningsøvelser etc. I følgende beskrivelse bruker jeg den benevnelsen som benyttes i kilden.

De fleste definisjoner av oppmerksomhet som brukes i moderne forskningskontekster inkluderer to primære komponenter: (1) bevissthet/være oppmerksom på å overvåke opplevelser i øyeblikket og (2) innta en ikke-dømmende holdning og aksept mot disse opplevelsene (Kabat-Zinn, 2009). Mindfulness eller meditasjon kommer fra prinsipper i buddhistisk psykologi og har ingen religiøs eller obskur opprinnelse (Brown & Ryan, 2003). Selve begrepet meditasjon kommer fra det latinske ordet *meditatum* som betyr «å tenke over», å gå i dybden i tankene og i det indre livet (Myskja, 2022).

Det kan ifølge Myskja (2022) være nyttig i forskningsssammenheng å benytte en inndeling hentet fra ulike profilerte forskere innen meditasjonsfeltet, han definerer tre grunnleggende kategorier; (1) Fokus (samlet oppmerksomhet), (2) Ledig nærvær (åpen oppmerksomhet) og (3) Medfølelse. Vi har ut fra Myskjas (2022) forslag til inndeling valgt formen «Fokus» eller samlet oppmerksomhet gjennom en guidet visualiserende meditasjon på ca. 3-7 minutter hver gang. Hovedformålet var pust og ro, samt å gi deltagerne et verktøy de kan bruke ved senere anledninger de måtte ha behov for det (se vedlegg 8). Meditasjonene ble utviklet av deltaker i studien slik at de fritt skal kunne benyttes til dette formålet.

I forskningslitteraturen beskrives ofte meditasjon som en mental prosess, med fokus på det som skjer i hjernen, eller en prosess med fravær av tanker, en opplevelse av å være endelig og uendelig på samme tid, av å være i berøring med alt som er (Myskja, 2022; Williams & Penman, 2012). Felles trekk ved definering av meditasjonsbaserte intervensjoner for barn og ungdom ser ut til å involvere kultivering av oppmerksomhetsprosesser som fører til styrket bevissthet, tilstedeværelse og en mer integrert følelse av selvtillit (Evans et al., 2017). I tillegg til økt oppmerksomhet viser forskningsfeltet til at intervensjonene også har en tendens til å utvikle følelsesreguleringsferdigheter, med ro og tilfredshet som ofte forekommer samtidig (Evans et al., 2017).

Oppmerksomhetstrening kan forbedre et bredt spekter av ulike helseproblemer, men nøyaktig hvordan oppmerksomhet påvirker helsen positivt er ikke helt avklart (Lindsay & Creswell, 2017). Nevrovitenskapelige studier indikerer at systematisk trening i mindfulness-meditasjon kan endre hjernestrukturer som er involvert i regulering av emosjonelle tilstander, og at meditasjon ser ut til å danne biologiske aktiveringsmønstre knyttet til positive emosjoner og optimisme (Binder & Hjeltnes, 2013). Lindsay og Creswell (2017) skildrer de biologiske mekanismene for oppmerksomhetstreningens stressreduksjonseffekter. Når et individ opplever stress, avtar aktiviteten i den prefrontale cortex, ansvarlig for bevisst tenkning og planlegging, mens aktiviteten i amygdala, hypothalamus og fremre cingulate cortex, regioner som raskt aktiverer kroppens stressrespons, øker. Lindsay og Creswell (2017) antyder at mindfulness reverserer disse mønstrene under stress; det øker prefrontal aktivitet, som kan regulere og skru ned den biologiske stressresponsen.

Overdreven aktivering av den biologiske stressresponsen øker risikoen for fysiske og psykiske sykdommer påvirket av stress, som angst, søvnproblemer, depresjon, betennelser etc. Ved å redusere individers opplevelser av stress, kan oppmerksomhetstrening bidra til å regulere den fysiske stressresponsen og til slutt redusere risikoen og alvorlighetsgraden av stressrelaterte sykdommer (Chin et al., 2021).

Creswell (2017) mener ved å forstå hvordan oppmerksomhetstrening påvirker ulike sykdommer og lidelser, vil forskere kunne utvikle bedre intervensjoner, vite når visse behandlinger vil fungere mest effektivt og identifisere personer som sannsynligvis vil ha nytte av oppmerksomhetstrening. Bakgrunnen for deres forskning er at deltakerne har vært gjennom en hjerneskaning både før og etter programmet, og også i forbindelse med oppfølgingen fire måneder etterpå. De har også levert blodprøver ved flere anledninger.

Schumer et al. (2018) gjennomførte en metastudie for å vurdere effekten av korte oppmerksomhetsintervensjoner for å redusere negative affektivitet utfall. Analysen tok kun for seg intervensjoner som varte i opptil to uker, korte tilnærminger til meditasjon og mindfulness f.eks. via nedlastbare applikasjoner eller strømmet på internett blir stadig mer populært over hele verden (Creswell, 2017). Studien viser at velkontrollerte RCT-er med kort oppmerksomhetstrening antyder umiddelbar reduksjon av negativ affekt med bruk av disse programmene blant personer uten tidligere meditasjonserfaring.

Meditasjonsbaserte intervensjoner ser ut til å være egnet for barn og unge med utfordringer forbundet med ADHD. To ulike metastudier konkluderer med at meditasjon reduserer hyperaktivitet og impulsiv atferd, samt øker evnen til oppmerksomhet (Evans et al., 2017; Gonzalez et al., 2023). Studien viser til at mindfulness involverer oppmerksomhet og emosjonsregulering, gjennom å fokusere bevissthet på det nåværende øyeblikket, mens man rolig anerkjenner og aksepterer sine følelser, tanker og kroppslige sensasjoner, selve reguleringsevnen som er svekket ved ADHD. Vansker med å opprettholde oppmerksomhet skyldes vanligvis manglende evne til å hemme og kontrollere ytre og indre stimuli, som forstyrrer de eksekutive funksjonene som hjelper til med selvregulert utholdenhet. Mindfulness bygger på kapasiteten til å observere impulser uten å handle på dem, og vil kunne føre til forbedringer som er sannsynlige i både oppmerksomhet og utøvende funksjonsaspekter ved lidelsen (Evans et al., 2017; Gonzalez et al., 2023)

González et al. (2019) sammenlignet i sin metastudie bruk av ulike intervensjoner sett opp mot kognitiv atferdsterapi for å redusere stress, angst og depresjon hos studenter. Intervensjonene basert på meditasjon viste størst reduksjon hos målgruppen. Šouláková et al. (2019) sin metastudie av klasseromsbaserte intervensjoner til mindfulness-meditasjon har vist lovende resultater for ungdoms mentale helse og velvære. Tidligere forskning tyder på at klasseromsbaserte oppmerksomhetsintervensjoner er assosiert med flere fordelaktige utfall for elever, som reduksjon i psykiske lidelser samt forbedringer i kognitiv ytelse, motstandskraft og stress (Šouláková et al., 2019).

2.3.2 Bruk av langsom pust

Langsom, kontrollert pust er et sentralt element i mange yoga- og meditasjonsteknikker som et tiltak for selvregulering av det autonome nervesystemet. Flere av de positive effektene som tilskrives meditasjon ser ut til å kunne sette i direkte forbindelse med denne langsomme pusterytmen (Lehrer et al., 1999; Mather & Thayer, 2018). Denne typen pust kan styrke selvreguleringsevnen i både det autonome og det sentrale nervesystemet (Lehrer & Gevirtz, 2014; Mather & Thayer, 2018). Når vi puster tilsvarende 5 til 6 pust i minuttet, opplever vi økt vagustonus, noe som forbedrer blodstrømmen til hjernen (Myskja, 2018; Vaschillo et al., 2006). Det antas at ved systematisk bruk av langsom pust over tid styrkes koblingen mellom kropp og hjerne, vagusbremsen og indre forbindelser i hjernen (Lehrer, 2017; Mather & Thayer, 2018). Langsom pust har vist seg å kunne ha gunstige effekter på en rekke psykiske utfordringer, inkludert angst, depresjon, utmattelse, sinne, psykosomatiske symptomer og posttraumatisk stress (Lehrer et al., 2020; Myskja, 2018; Pizzoli et al., 2021). Ulike studier som har vist at pusteøvelser kan ha positiv effekt på generell helse og velvære (Brown & Gerbarg, 2005). Dette inkluderer potensielle forbedringer i søvnmønsteret, økt oppmerksomhet og konsentrasjon, og en generell reduksjon i stressnivåene. I tillegg kan pusteøvelser potensielt forbedre immunresponsen og støtte hjerte helse (Brown & Gerbarg, 2005; Pal et al., 2004). Det finnes program for bruk av langsom pust i kontekstene skole, utdanning og arbeidsliv (Bradley et al., 2010; May et al., 2018). Langsom pust som intervensjon er både rimelig, enkel og lett tilgjengelig, og kan brukes både til forebygging og som verktøy i ved utfordrende atferd (Lehrer et al., 2020).

3 Metode

I dette kapitlet presenteres vitenskapsteoretisk ståsted. Videre følger en redegjørelse for valg av aksjonsforskning som metodisk tilnærming, utvalg, datainnsamling og gjennomføring. Deretter blir metoden for den tematiske analysen presentert før jeg avslutningsvis reflekterer rundt forskningsetikk og studiens kvalitet.

3.1 Sosialkonstruksjonisme som vitenskapsteoretisk ståsted

Sosialkonstruksjonisme tar utgangspunkt i at virkeligheten er en sosial konstruksjon, og at kunnskap konstrueres og samskapes i interaksjon med andre (Kleven & Hjordemaal, 2018; Hersted & McNamee, 2021). Uttrykket sosial konstruksjon refererer til en tradisjon for vitenskap som ser på opprinnelsen til kunnskap, mening eller forståelse til menneskelige relasjoner innenfor interaktive prosesser (Gergen & Gergen, 2015; McNamee, 2021). Ved å forstå forskning på denne måten, får virkeligheten først betydning når den tolkes sammen med andre. Sosialkonstruksjonisme blir i økende grad anvendt som vitenskapsteori innen samfunnsvitenskapelige forskning (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Hersted og McNamee (2021) hevder at aksjonsforskning er en prosess som er sosialt konstruert, forskningsaktivitetene i seg selv utgjør sosiale handlinger som kan frembringe nye forståelser og nye muligheter. Målet er ikke å utforske det som allerede antas å finnes, men det foreligger en agenda om å skape forandringer til det bedre gjennom aksjonsforskning, der de som deltar i prosessen definerer hva som bør og skal endres (Ness & Heimburg, 2021). Gergen (2015) kaller aksjonsforskning for transformativ, samarbeidsbasert og fremtidsformende forskning.

Denne studiens formål kan ses på som en metode for å undersøke sosialt konstruerte prosesser. Den anerkjenner at den sosiale virkeligheten skapes gjennom interpersonlig interaksjon og den ønsker å bidra til en endring. Kunnskapssynet for studien er derfor plassert innenfor sosialkonstruksjonismen. Creswell og Creswell (2018) hevder at dette paradigmet er med på å forme forståelsen av hva vi vet om verden i dag, og dermed hvordan ny kunnskap blir skapt. Ved å se forskning i et prosessperspektiv, kan aksjonsforskning få en avgjørende rolle i endringsskapende arbeid og i pågående sosiale transformasjonsaktiviteter (Hersted & McNamee, 2021). Forskningsprosessen kan på denne måten i seg selv virke stimulerende på utvikling. Dette ble tydelig gjennom forskningsprosessen, hvor deltakerne viste økende engasjement, var interessert i mer kunnskap og hadde konkrete ideer om hvordan ulike intervensjoner kunne gjennomføres.

3.2 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning er en tilnærming som bringer relevante og berørte aktører sammen i ulike prosesser der målet er å forme en felles ønsket fremtid (Bradbury et al., 2019; Gergen, 2014; Ness & Heimburg, 2021). Disse prosessene kan ha direkte innvirkning på de som deltar og omverdenen, fra å *speile* samfunnet til å *skape* det (Ness & Heimburg,

2021; WHO, 2019). I denne studien støtter jeg meg på Bradburys (2015) definisjon av aksjonsforskning:

Aksjonsforskning er demokratisk og deltakende tilnærming til kunnskapsutvikling. Den bringer sammen handling og refleksjon til teori og praksis i arbeidet med å utvikle praktiske løsninger på spørsmål som samfunnet trenger å utvikle og forandre på. (Bradbury, 2015, s.1)

Aksjonsforskning kan ses på som en handlingsorientert tilnærming til kunnskapsutvikling (Levin, 2017). Aksjonsforskning er ifølge Levin (2017) et konstruktivistisk prosjekt, og forskningsstrategien anvender både kvalitative og kvantitative data. Aksjonsforskning kan ses på som en integrert strategi for samfunnsvitenskapelig forskning. Gergen og Gergen (2015) ser en sammenheng mellom veksten av handlingsorientert forskning samtidig med fremveksten av et sosialkonstruksjonistisk kunnskapssyn.

Aksjonsforskningsdesign er preget av sykluser av handling og refleksjon, teori og praksis, i deltakelse med andre (Bradbury, 2015). Aksjonsforskning starter i følge Reason og Bradbury (2008) nesten alltid med et spørsmål av typen «Hvordan kan vi forbedre denne situasjonen?». I hovedsak er spørsmålet som aksjonsforskning starter med, et spørsmål om design; utformingen av en henvendelse eller engasjement, utformingen av en intervensjon. Jeg, som forsker, valgte et tema som skulle undersøkes i denne studien. Dette temaet ble valgt ut fra et interessefelt, som nevnt innledningsvis, for elever som opplever utfordringer i forhold til livsmestring i sin skolehverdag. Mitt spørsmål ble derfor; hvordan kan vi sammen forbedre denne situasjonen?

Valget om å anvende aksjonsforskning i denne studien ble tatt på bakgrunn av formålet om å samskape kunnskap og erfaringer om bruk av livsmestrende intervensjoner på en alternativ skolearena for å forbedre hverdagen til alle involverte. De ansatte og elevene skulle være deltakere i prosjektet, begge skulle utføre intervensjonene og gi ulike former for tilbakemeldinger. Elevene skulle utføre intervensjonene og gi en anonym tilbakemelding på disse. De ansatte skulle også gjennomføre intervensjonene, og vi ønsket å gå i dybden på deres opplevelser og erfaringer om bruken av disse. Men vi ønsket mer enn at deltakerne skulle forskes på, vi ønsket at de skulle være med å forme, lære, utvikle, evaluere, drive, samt videreføre prosjektet. Aksjonsforskning kan i motsetning til mer tradisjonelle forskningstilnærminger innebære at data genereres gjennom ulike utviklingsaktiviteter, at man anvender flere ulike metoder, og at tilnærmingen i forskningsprosessen endres underveis (Gjötterud et al., 2020). I dette forskningsprosjektet har det vært gjennomført flere ulike aktiviteter for å undersøke intervensjonenes *impact*, eller virkning, som observasjon, deltakende observasjon, kunnskapsdeling, kompetanseheving, referansegruppe, tilbakemeldingsskjema, refleksjon, evaluering og kvalitativt intervju. Slik kan en si det har vært en forskningsprosess som i stor grad har vært *med* mennesker i stedet for forskning *på* mennesker (Hummelvoll, 2007).

Aksjonsforskning utfordrer den tradisjonelle tenkningen i kvantitativ og kvalitativ forskning, hvor forskerens oppgave i hovedsak handler om å samle og analysere data. I aksjonsforskning har forskeren derimot en aktiv rolle i å bidra, herunder å fasilitere samt stimulere ulike utviklingsprosesser (Gjötterud et al., 2020). Aksjonsforskning kan ses som et møte mellom teori og praksis, hvor målet er å utvikle kunnskap som vil komme deltakerne i prosessen til gode (Ness & Heimburg, 2021). Deltakerne i Aksjonsforskning ansvarliggjøres for egen kunnskapsutvikling og læring ved at de blir ansett som *medforskere* i prosessen. Slik får de mulighet til å påvirke forskningsprosessen de skal

være en del av, samt bidra direkte inn i kunnskapsutviklingen gjennom å dele sine refleksjoner og diskutere elementer som kommer frem i prosessen (Ness & Heimburg, 2021).

Aksjonsforskning som metode er delt opp i flere undergrupper og former. Dette prosjektet har hentet elementer og vært inspirert av spesielt to retninger; handlingsorientert forskningssamarbeid (co-operative inquiry) (Hummelvoll, 2021), og praksisrettet forskning gjennom formativ intervensjonsforskning (Postholm & Smith, 2017). Førstnevnte er valgt som overordnede design uten at formen følges i sin helhet, metoden presenteres fortløpende sammen med beskrivelse av gjennomføringen, først kommer en redegjørelse av studiens utvalg.

3.3 Utvalg

Flere ulike partnere deltok i dette forskningsprosjektet. Som eier og driver av en alternativ skolearena, en «Inn på tunet gård», har vi samarbeid med flere skoler i nærområdet.

Ved oppstart opprettet jeg kontakt med to ulike skoler for å se på et mulig samarbeid. Skole 1 skulle gjennomføre prosjektet på alternativ skolearena, Inn på tunet gården, med en gruppe elever som har brukt gården som pedagogisk ressurs gjennom flere år. Skole 2 skulle gjennomføre prosjektet på skolen. Årsaken til at det ble valgt to skoler med ulike format var for å kunne danne et sammenlignings grunnlag. Det var interessant å se eventuell effekt på to ulike arenaer og med to ulike elevgrupper. En alternativ arena for elever med særskilte behov, en tradisjonell arena med ordinær elevgruppe. Dette var også ønskelig å prøve ut intervensjonene på elever fra hele grunnskoleløpet, her fra 1-10 klasse.

3.3.1 Barn og unge som utforskere i aksjonsforskning

Samfunnsforskning, og aksjonsforskning spesielt, begrunnes ofte med muligheten det gir til samfunnsendring (Halås et al., 2021). Det har vært liten tradisjon for å bringe barn og unge direkte inn i forskningen. Nå er det imidlertid en endring fra tidligere hvor det er større fokus ikke bare på å forske *på* barn med også *med* barn (Halås et al., 2021; Kim, 2016). Barn og unge har viktige bidrag til perspektiver, kunnskap og ressurser som samfunnet trenger for å bedre ulike tjenester, skole, barnehage og lokalsamfunn. FNs barnekonvensjon fra 2003, har ført til endringer i måten vi tenker om barn, fra passive objekter og mottakere til subjekter med tanker, meninger og rettigheter som må respekteres. Barn er eksperter på eget liv, og derfor bør de inkluderes som aktive deltakere, anerkjennes som borgere og kompetente aktører (Halås et al., 2021; Kim, 2016; Frønes, 2007). Det skilles mellom å anse barnet som subjekt eller objekt i forskning.

Barneperspektivet vil si at forskeren ut fra teoretiske antakelser og/eller observasjoner forsøker å sette seg i barnets sted, men like fullt betrakter barnets situasjon utenfra. Barnets perspektiv innebærer at barnet selv inviteres til å kommunisere om sine erfaringer og sitt liv. Kunnskap fremkommer i interaksjon mellom barnet og forskeren. (Svendby et al., 2019, s. 182)

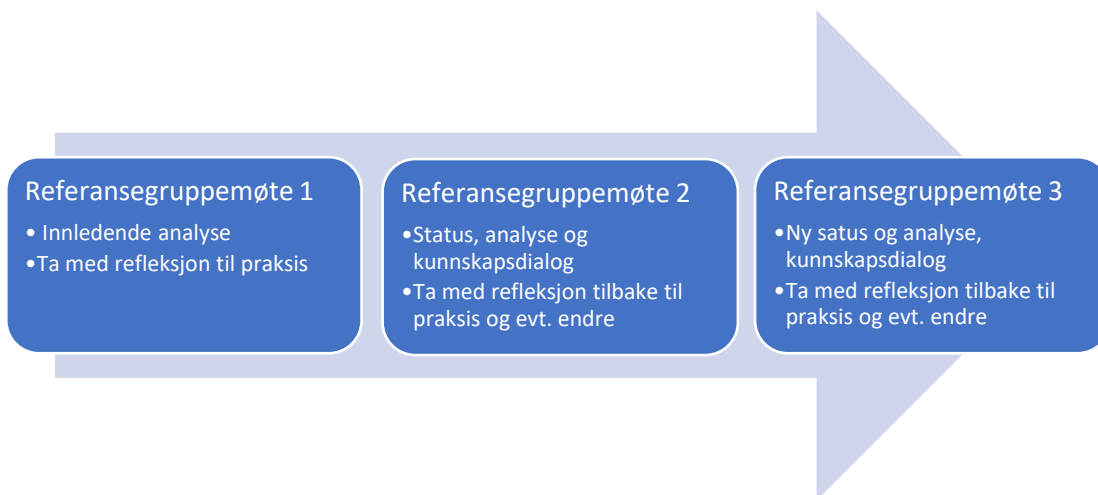
Det ble gjort en grundig vurdering av etiske forhold til hvordan elevene skulle inkluderes i denne studien. Det er mange etiske betraktninger som må ivaretas når barn skal være

deltakere i forskning, og disse må vurderes gjennom hele forskningsprosessen (Bodèn, 2021; Svendby et al., 2019; Faldet & Nes, 2021). Oppfatninger av barn påvirker alle forskningsvalgene som må tas, og selv om barn respekteres som legitime, viktige deltakere i forskning, må forskeren også erkjenne at de kan være mer sårbare, og ha mindre institusjonell makt, enn voksne (Faldet & Nes, 2021). På bakgrunn av dette ble det valgt at lærerne og de ansattes opplevelser og erfaringer skulle danne grunnlag for empirien. Det ble valgt å gi elevene en stemme gjennom et anonymt og enkelt tilbakemeldingssystem som ble utviklet for dette formålet (se vedlegg 7).

3.4 Gjennomføring av aksjonssyklusene

Handlingsorientert aksjonsforskning er en metodisk tilnærming som sier noe om hvordan forskningsprosessen fasiliteres, hvem som deltar, i hvilken grad og når (Hummelvoll, 2021). I denne masterstudien var dette ikke avklart fra start, formen ble til underveis i prosessen ut fra prosjektets utvikling. Det har vært en forskningsprosess i overkant av 1,5 år. Graden av deltagelse kan variere i aksjonsforskning, alt fra periodisk deltagelse i deler av prosjektet til sammenhengende samarbeid gjennom hele forskningsprosessen (Heron, 1996; Hummelvold, 2007; Hummelvold, 2021). Halås (2012) trekker frem tre kjennetegn ved aksjonsforskning, det handler om å etablere en refleksiv praksis, problemløsning og selve aksjonsforskningen, som går ut på å ha en forskningsdesign knyttet til arbeidet.

Innledningsvis i studien kom jeg høsten 2021 i kontakt med et fagmiljø bestående av ulike personer med interesse for livsmestring i skolen og forskning, hvor flere hadde erfaring med bruk av ulike livsmestrende intervensjoner. Denne gruppen kan ses på som en referansegruppe for forskningsprosjektet. Referansegruppen har møttes gjennom hele prosjektperioden og utviklet seg til å bli en integrert del av aksjonsmomentet, og kan slik sammenlignes med en flersteg-fokusgruppe som er mye brukt i handlingsorientert aksjonsforskning (Hummelvoll, 2007), se figur 2. Den overordnede intensjonen ved denne type handlingsorientert forskningssamarbeid er å bidra til å skape en granskende, reflekterende kultur hos deltagerne, og det kan ivaretas ved etablering av ulike kunnskapsdialoger (Holte, 2007). Referansegruppen er slik jeg forstår det en form for kunnskapsdialog. I oppstarten så referansegruppen på mulige fremgangsmåter og metoder for utforskning. Det ble i løpet av høsten 2021 avholdt tre referansegruppe-møter som resulterte i en forskningsskisse (se vedlegg 4). Etter hvert har gruppen bidratt med refleksjon over praksis, evaluering og forslag til endringer. Denne tilnærmingen har bidratt til kontinuerlige og systematiske kunnskapsdialoger gjennom hele forskningsperioden. Det er gjort notater fra disse møtene. Gruppen er tverrsektoriell og har bestått av tre leger med forskerbakgrunn, en barneskolelærer, en arkitekt, en idrettspedagog, samt meg som student og forsker i mitt prosjekt. En av referansegruppemedlemmene inngikk etter hvert som deltaker og medforsker ved at hun utførte intervensjonene i studien, og har slik deltatt i flere ledd i prosessen bortsett fra datainnsamling, analyse og rapportering.



Figur 4 Referansegruppe i dette prosjektet, inspirert av flersteg-fokusgruppeintervjuer (Hummelvoll, 2007)

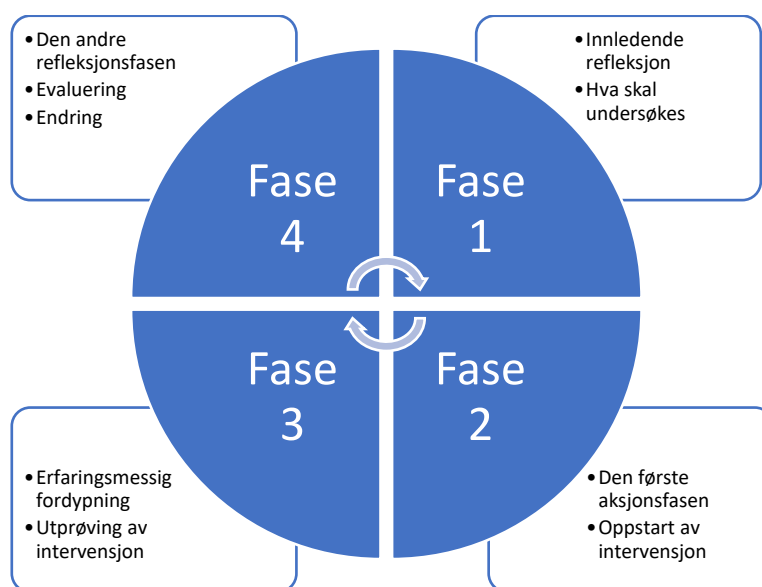
Jeg og representanter fra referansegruppen holdt informasjonsmøter på de to skolene som var utvalgt. Møtene ble holdt med skoleledelsen og flere lærere/assistenter som kunne være aktuelle deltakere. Disse møtene ble holdt i januar 2022 i lokalitetene til hver enkelt skole. Formen på møtene var gjennom et dialogbasert faglig innlegg, som tok opp tematikk omkring livsmestring i skolen og utfordringer knyttet til dette. Et forslag til skisse for et forskningsprosjekt med ulike livsmestrende intervensjoner ble presentert (se vedlegg 4). Begge skolene takket i etterkant ja til å delta. Skole 2 kom av ulike grunner ikke i gang med forskningsprosessen. Interne prosesser på skolen gjorde etter hvert at de ikke så seg i stand til å delta og de trakk seg fra studien.

Ved oppstart var det usikkert om det var de ansatte eller elevene som skulle være deltakere i studien, samt hvilket forskningsdesign vi skulle anvende. Vi hadde et ønske om å måle autonom regulering hos eleven ved hjelp av målinger av HRV, pulsvariabilitet eller hjerteratevariabilitet (Heart rate variability). Det er relativt bred enighet om at autonom regulering kan måles gjennom en analyse av HRV, et mål på naturlig forekommende variasjon i avstanden mellom individuelle hjerteslag (Beauchaine & Thayer, 2015). HRV gir gode data for å kunne måle blant annet stressnivå i det autonome nervesystemet (Færø, 2023). Ulike måleinstrumenter brukt i helsesektoren ble prøvd ut i referansegruppen, men ikke funnet hensiktsmessig. Ved studiens oppstart var det ikke tilgang på enkel teknologi for å kunne benytte verktøyene til denne studien. I dag ser det imidlertid ut til at dette kan gjøres gjennom bruk av nye funksjoner og programmer på ulike smartklokker (Færø, 2023). Det var også ønskelig å benytte et anerkjent måleverktøyet for stress hos barn gjennom å måle kortisol i spytt, men dette var forholdsvis kostbart og det var ikke økonomi i prosjektet til å dekke kostnadene.

Lærerne og de ansatte ble involvert etter at første forskningsskisse var utarbeidet og valget på aksjonsforskning som design var tatt. Slik kan ikke forskningsprosjektet sies å være samskapende, sosialt rettferdig og inkluderende ved oppstarten, slik Heimburg et al. (2021b) beskriver en god samskappingsprosess. Vi ser i ettertid at vi kritisk kunne reflektert over spørsmål som: Hvem inviterer til samskaping? Hvem deltar? På hvilke måter deltar de? Og på hvilke måter påvirker deltakelsen beslutninger? Slike spørsmål henger ifølge Heimburg et al. (2021b) tett sammen med relasjonelle forhold. I vår prosess kan deltakelsen ses i lys av Herons (1996) beskrivelse av *delvis deltakelse*. Jeg er av den grunn usikker på om lærerne og de ansatte kan kalles «medforskere», jeg tror

ikke alle kan identifisere seg med denne tittelen. Jeg vil derfor kalle dem samarbeidende forskningsdeltakere, heretter kalt «deltakere» (av og til brukes også betegnelsen «lærere», for å skille mellom elever og lærere som deltakere). Sammen har vi skapt erfaringer, tanker og refleksjoner i forskingsprosessen, som kan anses som en sosial, lærende og utviklende prosess. Å evaluere resultater og verdier som kommer frem fra en samskappingsprosess er avgjørende ifølge Ness og Heimburg (2021), da samskaping i seg selv ikke er et mål. Ikke alt samarbeid er *samskaping*. Samskaping kjennetegnes ved likeverdighet mellom aktører på tvers av sektorer (Røiseland & Lo, 2019; Torfing et al., 2019). Deltakeren fra referansegruppen kan anses som en medforsker, da hun har vært med på flere deler av prosessen fra utarbeidelse av første forskningskisse og gjennomføring av aksjonssyklusene. Beslutninger, refleksjoner, evalueringer og endringer som er gjort i forskningsprosjektet er gjort i samskaping med henne, hun har stått for gjennomføringen av intervensjonene i praksis. Hun har derimot ikke bidratt i datainnsamling, analyse og rapportering, hun kalles derfor for deltaker og medforsker i studien.

Vi valgte handlingsorientert forskning som design. Tilnærmingen til kunnskapsdannelse i praksis skjer her gjennom fire faser hvor deltagerne gjennom samskaping bidrar til å utvikle idéer, utforme og gjennomføre prosjektet, og *medsubjekter* som deltar i den virksomhet som studeres (Reason & Heron, 1986; Hummelvoll, 2003;2007;2021). De fire fasene i handlingsorientert aksjonsforskning er: (1) innledende refleksjoner, (2) den første aksjonsfasen, (3) erfaringsmessig fordypning, og 4) den andre refleksjonsfasen. Dette utgjør til sammen en aksjonssyklus (Hummelvoll, 2021).



Figur 5 Illustrasjon av aksjonssyklusene, inspirert av Hummelvoll (2021)

I fase 1 blir forskere og lærere enige om hva som skal undersøkes i forskningsprosjektet. Her er målet ifølge Hummelvoll (2021) enighet om hvilke elementer som skal undersøkes og hvilke metoder en ønsker å prøve ut. I vårt prosjekt inkluderte denne fasen opprettelse og bruk av referansegruppen, innledende møter med skolene, deltakende observasjon og uformelle samtaler med lærerne for å kartlegge før situasjonen. Formålet var å bli kjent med elevgruppen og lærerne, opprette en god relasjon og tillit, avdekke deltakernes forkunnskaper tilknyttet livsmestring, deres erfaring med livsmestrende

intervensjoner, informere om aksjonsforskning og avklare deres forventninger til prosjektet (Tjora, 2012; Silverman, 2020). Observasjonene ble gjennomført en dag per uke i en periode på 5 uker.

Det finnes ulike observasjonsmetoder; deltakende, systematisk eller med videoopptak (Patton 2015). Det er noen etiske dilemmaer knyttet til observasjoner når det inngår barn, og disse ble nøye overveid før metoden ble tatt i bruk. Den observerte kan for eksempel oppleve det som belastende å ha en forsker til stede i en undervisningssituasjon. Dette ble forsøkt unngått ved at elevene kjenner meg, siden jeg driver gården som er den alternative opplæringsarenaen. Medforskeren fra referansegruppe, var med i 6 uker fra nyttår 2022 som vikar for «on-boarding», slik ble elevgruppen kjent med henne på en trygg måte.

I fase 2, den første aksjonsfasen, anvendes tankene fra fase 1 i den praktiske virkeligheten. Her ble praksis satt i gang gjennom intervensjoner som beskrevet i første forskningsskisse (se vedlegg 4). Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning, har til hensikt å binde sammen teori og praksis og å utvikle forskningsbasert kunnskap (Postholm & Smith, 2017). Dette første møtet i praksis mellom det som forskes på og den daglige driften gir et inntrykk på effekten av den planlagte forskningsprosessen (Heron, 1996). Vi gikk i gang med intervensjoner basert på en praktisk rettet vurdering av ønsket utvikling, visjoner og formål, som delvis var basert på tidligere erfaringer og observasjon fra fase 1. Dette kan ses på som proaktiv tilnærming til aksjonsforskning ifølge Halås (2012). Sammen med deltakerne og referansegruppen gjorde vi en refleksjon og analyse av disse elementene og satte i gang med ny praksis på bakgrunn av dette. Dersom vi hadde valgt en responsiv tilnærming ville aksjonsforskningen startet med en ren analyse, ofte av teori, som grunnlag for valg av aksjoner (Halås, 2012).

Det var under denne fasen vi kom frem til at vi trengte et tilbakemeldingssystem fra elevene, for å få deres subjektive mening om de ulike intervensjonene. Flere hensyn skulle ivaretas her, det måtte være enkelt, hurtig og ivareta etiske hensyn. Elever fra 1-10 klasse måtte kunne forstå det, og hvem som helst skulle kunne gjennomføre det. Flere ulike varianter ble prøvd ut og vi gjennomførte løpende evalueringen. Til å begynne med forsøkte vi med ulike bilder de skulle peke på i form av visuelle VAS-skalaer med ansikter. Relativt raskt landet vi på at en skala med 5 ansikter virket å passe for alle og bestemte oss for å bruke den videre (se vedlegg 7). Varigheten på fase 2 var en dag pr uke i 2 uker.

I fase 3, den erfaringsmessige fordypningen, får deltakerne en dypere opplevelse av prosessen som startet i den første aksjonsfasen. Ny praksis prøves ut og evalueres. Denne fasen bør være preget av fullstendig åpenhet til intervensjonene på en slik måte at de fjerner forforståelser og fordommer, slik at deltakerne kan nærme seg praksisen på en ny måte (Hummelvoll, 2021). Vi gjorde i denne fasen ulike tilpasninger til de opprinnelige intervensjonene. Vi så at det ikke fungerte helt som tiltenkt. De opprinnelige forforståelsene og forventningene stemte ikke overens med virkeligheten. Denne fasen involverer erfaringskunnskap, møter med personer, situasjoner og ting (Heron, 1996). Elevenes kontinuerlige subjektive tilbakemeldinger gjennom VAS-skalaen fikk avgjørende betydning for endringer i forskningsprosjektet. Denne informasjonen førte til at intervensjoner ble endret, forutinntatte antakelser ble funnet ugyldig og forskningsskissen ble oppdatert kontinuerlig. Varighet på fase 3 var en dag pr uke i 5 uker.

I fase 4, den andre refleksjonsfasen, samles deltakerne for å reflektere rundt erfaringene de har samlet i fase to og tre (Hummelvoll, 2021). Dette ble her gjort delvis parallelt med siste del av fase 3. Vi så at våre erfaringer ikke samsvarte med de opprinnelige tankene fra fase 1. Her fikk lærerne mulighet til å gjennomføre en kritisk granskning av praksisen fra de foregående fasene, se dette opp mot påstandskunnskapen fra fase 1, og bruke dette til å videreutvikle ideer, begreper og modeller fra prosessen (Heron, 1996; Hummelvoll, 2021). Det er i denne fasen at det skapes mening i fellesskap (Hummelvoll, 2021). Denne fasen inkluderte både deltakerne og referansegruppen, og pågikk over 2 uker.

Etter fase 4 førte erfaringene fra den første fulle syklusen til en ny fase 1 med endring av både intervensjoner og kunnskapsanvendelse. På den måten videreutvikles det som ble oppdaget ved at deltakerne har et annet utgangspunkt for fase 1 i den andre syklusen (Heron, 1996). Dette kan også ses i sammenheng med formativ intervensjonsforskning, hvor innholdet i og målet for intervensjonen er ikke klart bestemt på forhånd. Innholdet og retningen intervensjonen skal ta, samt formen blir diskutert med deltakerne, som også tar ansvar for selve prosessen sammen med forskeren (Engeström & Sannino, 2010). Min rolle var å fremme og opprettholde en ekspansiv transformasjonsprosess som etter hvert kunne bli ledet og eid av deltakerne (Engeström & Sannino, 2010). En ekspansiv transformasjonsprosess innebærer å ha skapt en ny kollektiv aktivitet. Gjennomføring av første hele aksjonssyklus kan ses som en slik transformasjonsprosess. Det som kom frem som utgangspunkt for neste aksjonssyklus var noe helt nytt, en intervensjon vi ikke hadde vurdert ved prosjektstart og som ble førende kollektiv aktivitet for resterende del av forskningsprosessen. Ekspansiv læring er definert som «to learn something that is not yet there» (Engeström & Sannino, 2010, s. 2).

Det var ikke avsatt ekstra tid og ressurser fra deltagerne til bruk på dette prosjektet utover den ukentlige dagen gruppen var på Inn på tunet gården. Korte evalueringer med lærerne daglig etter hver intervensjon utgjør en kontinuitet over tid som ser ut til å ha vært avgjørende for resultatet. Slik kunne vi sammen bestemme endringer relativt hyppig dersom resultatene tilsa det. Dersom vi kun hadde evaluert for eksempel månedlig ville trolig prosessen ikke hatt samme proaktive tilnærming og endringsprosessene ville tatt lengre tid.

Den sykliske strukturen i handlingsorientert aksjonsforskning danner et grunnlag for å anvende flerstegs fokusgruppeintervju for å fasilitere refleksjonsfasene (Hummelvoll, 2007). Her ble det gjennomført en noe annen løsning, siden jeg som forsker og medforsker deltok aktivt i hele prosessen ble det ikke prioritert å gjennomføre fokusgruppe intervju underveis. Vi hadde løpende kontakt med lærerne og evaluerte fra gang til gang, både som observatører og deltakere. Vi ser imidlertid i ettertid at fokusgruppeintervju, med en tydelig struktur og fastsatt tid, kunne vært hensiktsmessig for lærerne slik at vi kunne fått mer tid til refleksjon og kunnskapsdeling.

Oppsummert bestod datainnsamlingen av innledende observasjoner og samtaler med deltakerne. Dette for å danne et inntrykk av før situasjonen. Det ble gjennomført to hele aksjonssykluser i forskningsprosjektet. Forsker og medforsker deltok i begge aksjonssyklusene. Det ble skrevet feltnotater fra hele prosessen. Etter siste aksjonssyklus ble det gjennomført individuelle intervju med alle seks lærere fra den alternative opplæringsarenaen. Intervjuene fulgte et semistrukturert oppsett, formet etter prinsippene til «open-ended» intervjuer, hvor hensikten er å få frem fortellingen til deltakerne (Silverman, 2020; Thagaard, 2013). Intervjuguiden var derfor utformet med

kun fire hovedtema (se vedlegg 3). Det er utarbeidet en tidslinje som beskriver begge aksjonssyklusene (se vedlegg 5).

3.5 Intervensjonen og praktisk gjennomføring

Innledningsvis ble det gjennomført flere forskjellige intervensjoner. Dette var rytmiske øvelser, musikkøvelser, dans, samarbeidsoppgaver og spill samt oppgaver rundt tematikken følelser. Meditasjon ble også prøvd. Dette var en utforskende periode før studien fant sin form.

Når vi landet på at meditasjon var den intervensjonen vi skulle bruke utformet vi meditasjoner ut fra gruppen som skulle delta.

Gruppen var liten, dynamisk og svært sammensatt. Elevene var i alderen 6 til 16 år. De ansatte skulle også være med. Faktisk tenker vi at felleskapet er en viktig faktor. Blant de ansatte, altså deltagerne i studien, var de fleste med gjennom hele perioden. En kom til siste halvår.

Intervensjonen skulle være relativt kort, for å kunne inkludere også de med svært kort oppmerksomhetsspenn. Den skulle kunne gjennomføres i tilgjengelige lokaler. Det var også viktig at intervensjonen skulle oppleves fin, ikke veldig fremmed, skummel eller «rar».

Vi endte således opp med å lage en relativt kort guidet visualiserende meditasjon som inneholdt avspenning, pust og positive assosiasjoner (se vedlegg 8). Meditasjonen hadde alltid med disse faste elementene, men ble utøvd dynamisk ut fra aktuelle deltagere, om det var noen nye i gruppen, og dagsform. Samme person utførte intervensjonen en gang pr uke over 1,5 år. Enkelte ganger ble et lydopptak avspilt, når denne personen ikke var disponibel.

Erfaringer fra bruk av de ulike intervensjonene anvendes i kapittel 4.2 og 4.3 for å kaste lys over utviklingsprosessen til deltakerne. Av den grunn legges en mer detaljert beskrivelse av de ulike intervensjonene og den praktiske gjennomføringen som vedlegg (se vedlegg 9).

3.6 Tematisk analyse

I denne studien ble tematisk analyse valgt til fortolkning av data fra intervju og observasjoner. Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere, rapportere mønstre og temaer i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Det finnes flere variasjoner av tematisk analyse (Johannessen et al., 2018), her er Braun og Clarke (2006) sin gjennomgang av tematisk analyse brukt som utgangspunkt, den har følgende 6 trinn; (1) fordypning i datamaterialet, (2) generering av koder, (3) avdekke tematikker, (4) vurdere tematikkens kvalitet, (5) definere navn på tematikkene, og (6) rapportere analysen.

Trinn en bestod av transkripsjon av intervjuene. Transkripsjon har betydning for hvordan vi tolker data (Kvale & Brinkmann, 2015). Her ble det notert pauser, overlappinger og intonasjoner i ordvekslingene, dette for å bevare informantenes mening i deres tanker og refleksjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Det har bidratt til bevissthet om at

datamaterialet er skapt i fellesskap, i en sosial sammenheng mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter hvert intervju er det skrevet ned førsteinntrykk av intervjuene med et analytisk formål. Det har gitt meg verdifull informasjon som utgangspunkt for tolkningen av datamaterialet og har igangsatt nyttige refleksjoner. Jeg skrev også et sammendrag av observasjonene samt referansegruppemøtene. Selv om det er deltakernes erfaringer og opplevelser som står sentralt er disse sammendragene kilder til utvidet forståelse.

Trinn to foregikk som en fortsettelse av fordypningen. Her lagde jeg en liste med hvilke tema jeg så i datamaterialet, jeg arbeidet meg gjennom transkriberingen av intervju på leting etter så mange interessante temaer og mønstre som mulig. Dataene ble kodet for å få oversikt over datamaterialet, det ble tatt notater underveis i denne prosessen.

Trinn tre bestod i å identifisere overordnede tema og sortere alle undertema og tekstutdrag etter disse. Å kategorisere funn i tema bidrar til å oppdage hvilken sammenheng funnet kan ha med forskningsspørsmålet, og vil bidra til å gi en mening til funnene (Braun & Clarke, 2006). Først ble alle meningsbærende enheter fra datamaterialet satt sammen i en tabell før disse ble analysert til å danne subkategorier, som igjen ble satt sammen til hovedkategorier.

Trinn fire, her gikk jeg kritisk gjennom alle temaer på nytt og dobbeltsjekket om de passet med data og gjorde eventuelle revideringer. Jeg innså her jeg hadde fastnet i inndelingen i intervjuguiden med fire hovedtema, og forsøkte å kategorisere ut ifra dem. Jeg hadde vanskeligheter med å løsrive meg fra dette ved å lese transkriberingene gjentatte ganger. Derfor hørte jeg gjennom intervjuene på nytt og forsøkte å nullstille meg helt, både fra teori og intervjuguide. Jeg leste også gjennom notater fra observasjonene referansegruppemøtene, innhentet data i forkant av fagdagen og sammenstilte dette med datamaterialet fra intervjuene. Ut fra denne prosessen ble det utarbeidet tre nye hovedkategorier, derfor sammenfaller slutten av trinn fire med *trinn fem*, å finne passende navn på alle tema, som fanger essensen og gir leseren innblikk i hva det handler om. Følgende tre hovedfunn ble utarbeidet: «Jeg opplever stress og uro i arbeidshverdagen», «Meditasjon som intervensjon ser ut til å fungere for de fleste» og «Jeg ønsker mer kunnskap». For å finne endelige benevnelser på kategoriene er problemstillingen aktivt brukt. Analysen går ut på å gruppere hvert tema inn i en kategori, der data har viktige fellestrekk, som til sammen kan svare på problemstillingen (Braun & Clarke, 2006). *Trinn seks* innebar å avgjøre hvordan resultatene skulle presenteres. Jeg har valgt å presentere resultatene fra analysen integrert med diskusjonen, for å presentere en helhetlig og sammenhengende fremstilling av resultatene, sett opp mot tidligere forskning på feltet og teoretisk utgangspunkt. Hovedkategoriene er brukt som overskrifter i resultat og diskusjon.

3.7 Studiens kvalitet

I evalueringen av kvaliteten på aksjonsforskning, og spesielt innenfor handlingsorientert aksjonsforskning, er det flere sentrale elementer som bør vurderes nøye. Hovedformålet med aksjonsforskning er å løse praktiske problemer gjennom en systematisk og reflekterende prosess som innebærer både handling og forskning (Reason & Bradbury, 2008). I denne studien innebærer det å sikre gyldigheten til aksjonssyklusene og datainnsamlingen.

3.7.1 Forskerrollen

Den utforskende naturen aksjonsforskning tillater, krever en vurdering av potensielle subjektive forutsetninger som kan oppstå. For å motvirke at egne forkunnskaper og bakgrunn skulle prege prosessen evaluerte jeg gjentatte ganger hvordan dette kunne påvirke de ulike fasene i studien (Creswell & Creswell, 2018). Med min bakgrunn som daglig leder på en alternativ skolearena, en bachelor i voksnes læring og rådgivning, en MBA i økonomi og ledelse, samt snart en master i rådgivningsvitenskap, var det en mulighet for at min bakgrunn kunne påvirke valg av intervensjoner. Valget om å knytte meg til en referansegruppe og medforsker med en annen fagbakgrunn hadde som mål å bidra til flere perspektiver, og ikke låse meg til min førforståelse. Vi utviklet etter hvert en bevist holdning om å gå inn i intervensjonene med en form for nullstilling. Dette forsterkes gjennom studiens åpenhet for empirien, vi endret intervensjoner flere ganger underveis, hvor elevenes tilbakemeldinger gjennom VAS-skalaen var styrende, valg ble ikke styrt ut fra førforståelse. De intervensjoner som ble førende i studien var ikke engang tiltenkt ved oppstart.

Kritisk refleksjon av forskers forventninger (pygmalioneffekten) er forsøkt ivarettatt for å sikre studiens integritet (Whitmore, 2014). Aksjonsforskere kan bli kritisert for å ha for nært forhold til utviklingsarbeidet som kan føre til at forskningsprosessene ikke oppfyller krav om objektivitet og distanse (Gjötterud et al., 2020). Bruk av medforsker, som ikke hadde tilhørighet til den alternative skolearenaen, bidrar til å øke den objektive distansen. Det ble også bestemt at hun skulle stå for gjennomføring i praksis av intervensjonene, slik at jeg som forsker ble mer distansert fra selve prosessen og kunne se den fra et mer objektivt ståsted. Samtidig er det nødvendig å anerkjenne at lærerne og elevenes kjennskap til meg kan påvirke deres respons.

3.7.2 Forskningsprosessen

Handlingsorientert aksjonsforskning er kjennetegnet av å løse praktiske problemstillinger gjennom en refleksiv prosess som innebærer en syklus av planlegging, handling og observasjon. Denne sykliske prosessen er avgjørende for å sikre studiens kvalitet og validitet (Reason & Bradbury, 2008). Balansen mellom refleksjon og handling (Coghlan & Brannick, 2014) ble et sentralt vurderingspunkt gjennom hele prosessen. Refleksjon skulle ikke overskygge utføringen av planlagte handlinger, ei heller skulle handlinger utkonkurrere behovet for refleksjon. Lærernes opplevelser og tilbakemeldinger om betydningen av tid for grundig utprøving av intervensjoner bidrar til å understreke viktigheten av denne balansen. Enkelte lærere ga uttrykk for at det kunne være vanskelig å skulle prøve ut intervensjonene på skolens arena, da elevene opplevde at dette var noe som «hørte hjemme» på den alternative skolearenaen. Ved gjentagelse av prosjektet ville det vært hensiktsmessig og prøvd ut intervensjonene både på skolen og den alternative opplæringsarenaen med samme elevgruppe. Mulige effekter av det eksisterende intervensjonsmiljøet, som en Inn på tunet gård, bør også vurderes.

Gyldigheten av studiene er forsterket ved åpen og bevisst håndtering av forskers bias i både datainnsamling og analyse. Dette inkluderer å presentere og diskutere forskningsresultater i forhold til eksisterende forskning og teori. Uavhengig om resultatene kan tolkes til fordel for eller mot problemformuleringen, ble de inkludert og diskutert for å danne et nyansert bilde av datamaterialet (Creswell & Creswell, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015). Studien ble gjennomført over en periode på 1,5 år, som kan anses som et relativt langsiktig engasjement i forskningsfeltet, dette kan bidra til å styrke gyldigheten.

Studiens funn er unike for den gitte konteksten og kan ikke replikeres direkte. Likevel har en transparent og detaljert beskrivelse av den metodiske prosessen og åpenhet om metodiske valg blitt implementert for å øke overførbarheten. Selv om individuelle opplevelser og erfaringer er sentrale, kan resultatene sammenlignes med lignende studier på feltet, noe som styrker validiteten av funnene (Thagaard, 2013).

3.8 Forskningsetikk

Deltakernes personvern og rettigheter har blitt ivaretatt i henhold til retningslinjer fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Studien ble meldt inn til NSD i forkant og var godkjent før datainnsamlingen begynte (se vedlegg 2).

Når en henvender seg til barn i forskning, blir spørsmål om etikk ofte i sentrum for oppmerksomheten (Svendby et al., 2019; Bodèn, 2021; Faldet & Nes, 2021). I forskning er det mange etiske momenter som må ivaretas underveis i arbeidet, og ekstra mange når det forskes på barn, som betraktes som en sårbar gruppe (NESH, 2016). «Forskere har et særlig ansvar for å respektere sårbare gruppers interesser gjennom hele forskningsprosessen» (NESH, 2016, pkt. 21). På grunn av alder anses barn generelt som en sårbar gruppe, og NESH (2016) understreker at forskeren «må vite nok om barn for å kunne tilpasse både deres metoder og retningen for forskningen deres til deltakernes alder» (NESH, 2016, pkt. 14). Nå ble ikke elevene hovedperspektivet i denne studien, deres stemme ble kun anvendt til å evaluere bruken av intervjuer på den alternative skolearenaen. Deres hensyn ble forsøkt ivaretatt gjennom at deres svar ble behandlet anonymt, og er slik vanskelig å kjenne igjen. Det var også frivillig om de ønsket å svare eller ikke. Deres tilbakemeldinger er ikke registrert eller talt opp til bruk i studien og inngår slik ikke i empirien. Det er derfor de ansatte som anses som deltakere for det empiriske materialet og det er deres etiske hensyn som videre vil bli beskrevet.

Ved transkribering av intervjuene ble uttrykk som kunne gjort elevene kjent gjennom navn, alder, kjønn og lignende fjernet, og alle referanser til individer er referert til kun som elev. Det samme gjelder for referanser til lærere, som er anonymisert ved å kun referere til dem som deltakere uten å legge til tittel eller ansettelsesforhold. En svakhet knyttet til punktet om lærere, er at den alternative opplæringsarenaen har relativt få ansatte, den er såpass liten at det mest sannsynlig vil være mulig for dem å identifisere enkelte eksempler internt. For å ivareta lærernes anonymitet og interesser er de angitt kun som deltaker uten nummerering, og de ble ikke presentert med bakgrunn etc. i studien.

I forkant av datainnsamlingen fikk deltakerne tilsendt et informasjonsskriv med tilhørende samtykkeskjema (se vedlegg 1). Her ble det gitt informasjon om formålet med studien, hva det innebar å delta og hvilke rettigheter de har ved å delta slik det er fremstilt fra den ansvarlige institusjonen. Hver av lærerne fikk lese gjennom informasjonsskrivet igjen før de skrev under i forkant av intervjuet. Dokumentene er oppbevart kun som fysisk kopi og lagret på et låst rom hvor kun jeg har tilgang. Etter avtale med lærerne ble det gjort lydopptak av intervjuene, slik at det fulle fokuset kunne bli viet til selve intervju situasjonen. Ingen av lærerne uttrykte noen misnøye med at intervjuene skulle spilles inn og det opplevdes som at de uttrykte seg fritt. Lydopptakene ble lagret på ekstern enhet uten tilgang på nettverk frem til de blir slettet umiddelbart etter innlevering av masteroppgaven. Intervjuene ble anonymisert fortløpende og hver lærer ble tildelt en tilfeldig kode for identifisering i analysearbeidet. Alle intervjuene er

transkribert til bokmål, som sammen med de andre tiltakene er med på å sikre anonymiteten til lærerne (Creswell & Creswell, 2018; Tjora, 2012).

Egne forberedelser i forkant av datainnsamlingen bestod i å ha kontroll på intervjuguiden samt bevissthet omkring å ha en relativt nøytral fremtoning i intervjuene. Flere hensyn ble tatt under selve datainnsamlingen. Studien skulle være så lite inngripende i arbeidshverdagen til lærerne som mulig. Lærerne fikk sette dato og tidspunkt for intervju innad i arbeidstiden på den alternative skolearenaen. Spørsmålene i intervjuguiden var relativt åpne med hovedtema og undertema brukt som støtte for å fasilitere fremgangen i diskusjonene (se vedlegg 3).

4 Resultater og diskusjon

Resultatene fra analysen blir i dette kapitlet fortløpende diskutert opp mot foreliggende teorier og forskningslitteratur fra feltet. Følgende tre hovedfunn er kategorisert;

«Jeg opplever stress og uro i arbeidshverdagen»

«Meditasjon som intervensjon ser ut til å fungere for de fleste»

«Jeg ønsker mer kunnskap»

Underkapitlene har navn som tilsvarer hovedfunnet de representerer, jeg har valgt å først presenterer funn og så drøfte i samme kapittel.

4.1 Jeg opplever stress og uro i arbeidshverdagen

Ved oppstart av andre aksjonssyklus hadde vi høsten 2022 en innledende refleksjonsfase med dialog, evaluering, kartlegging og planlegging. Det var ønske om en fagdag med ekstern foredragsholder. I forkant av fagdagen foretok vi en kartlegging av hva lærerne ønsket av innhold. Etter dialog med hver enkelt lærer kom det frem et behov for mer kunnskap og mestringsstrategier for noe alle opplevde som krevende i sin arbeidshverdag; eget stress og indre uro. Ut fra disse tilbakemeldingene ble det gjennomført en fagdag med erfaringsutveksling og undervisning (se vedlegg 6). Funnene fra kartleggingen utgjør et eget hovedfunn i studien.

Flertallet av lærerne uttrykte under innledende kartleggingen en opplevelse av stress og indre uro i sin arbeidshverdag. Dette uttrykte seg noe ulikt for hver lærer, men en fellesnevner i empirien var opplevd stress i ulike forbindelser med elevene. Det ble også nevnt stress på systemnivå, men det opplevdes ikke som like utfordrende. Følgende utsagn er enten utsagn av enkeltdeltakere, eller en sammensetning av flere utsagn dersom flere uttrykte nesten det samme.

Jeg er engstelig for at enkeltelever skal utøve vold mot de andre medelevene, ja, eller meg som lærer eller en annen voksen i rommet. Det skjer så plutselig, og ja, jeg blir stressa. Selv om det ikke er noe som tilsier at det skal skje, så er jeg anspent liksom, litt som å gå på tå hev, av og til oppdager jeg at jeg holder pusten fysisk lenge av gangen.

En annen lærer beskriver det på en annen måte, hvordan hen tar inn det som skjer og blir påvirket av dette.

Jeg synes det er vanskelig å håndtere sterke følelsesutbrudd hos elever, som voldsomt sinne, tristhet og raseri, spesielt hvis der er uforberedt. Jeg lurer mye på hvordan jeg ikke skal ta inn det, blande det med egne følelser. Men av og til gjør jeg det, da blir jeg enda mer stresset, og kan reagere veldig følelsesmessig selv.

Alle lærerne arbeider med elever som har spesialundervisning i skolen, undervisningen kan variere fra en til en, i mindre grupper eller i hele klasser. Det kommer frem en felles bekymring for om undervisningen elevene får er god nok.

Jeg er redd for at enkeltelever ikke får tilfredsstillt sine behov under dagen, læring som gir mestring. De møter situasjon på situasjon de ikke mestrer. Eller hvile under dagen, det er så mye stress for dem på skolen og i hverdagen. Bare det å være der er slitsomt for mange, det gjør meg stressa, hvordan dagene sliter på dem.

Flere lærere oppgir at foresatte utviser store krav til undervisning eller opplegg barna skal ha. Dette har økt i de siste årene, enkelte saker tar mye energi og tid for lærerne. Noen foresatte ringer uansett tid på døgnet for å diskutere ting som ikke oppleves presserende. Lærerne ønsker det skal være lav terskel for å ta kontakt, men når denne er hyppig og oppleves unødvendig utløser det stress. Enkelte foresatte blir aggressive i sin dialog. Konfronterende og/eller urettferdige personangrep utløser mest stress og ubehag.

Jeg kjenner på så mye indre stress for om foreldre skal bli fornøyd med opplegget som eleven får, jeg "puster lettet ut" når dagen har gått bra. Det gjør at jeg kan gå med mye indre stress gjennom dagen.

Andre uttrykker at de «tar med seg enkeltelever hjem» og blir urolig når de tenker på det.

Jeg er bekymret for hvordan elever har det når de kommer hjem, jeg kan ha en indre følelse av at de ikke har det så bra hjemme, og at det er årsaken til hvordan de er på skolen. Dersom dette pågår over lang tid, er det veldig slitsomt. Jeg kan våkne og tenke på det om natta, og lure på hvordan det egentlig er. Jeg kan også oppleve stress i samvær med disse elevene, jeg lurer veldig på hvordan jeg skal kunne hjelpe dem.

En annen beskriver at enkelthendelser kan gi søvnvansker

Jeg har opplevd noen enkelthendelser som gir svært ubehagelige følelser, ja, de gir meg mareritt, jeg våkner med en følelse av å ikke få puste.

Hvordan opplever ansatte i skolen stress i sin arbeidshverdag? Stress er et velkjent fenomen som påvirker individets fysiske og mentale velvære (Færø, 2023; Myskja, 2021). Lærere og ansatte i skolen opplever et høyt nivå av stress i sin arbeidshverdag (Ingersoll, 2001). Lærerne står, som empirien viser, overfor utfordringer i sin arbeidshverdag som utløser stress og indre uro i samhandling med elevene og deres omgivelser. Arbeidsrelatert stress har de siste årene vært et fokuspunkt i WHO (World Health Organisation) (2020). Jeg vil her belyse hva stress kan være sett i lys av den empiriske undersøkelsen, og deretter diskutere hvordan lærere kan oppleve stress i ulike sammenhenger sett opp mot foreliggende teori.

Deltagerne uttrykker at de opplever anspenhet og indre stress. Tilstanden eller følelsen som oppstår når individer oppfatter at kravene til en situasjon overskrider deres personlige, psykologiske eller sosiale ressurser – ser ut til å kunne betegnes som stress (van Loon et al., 2020). Stress er ifølge Klinger et al. (2015) et betydelig universelt problem for både barn, ungdom og voksne. Men, stress er ikke udelt negativt. Stress som sirkulerer i kroppen kan være energigivende og å stresse kan være helsebringende (Eide-Midtsand, 2017a; Færø, 2023; Myskja, 2020). Det er når stressnivået blir vedvarende eller overveldende, det kan føre til negative konsekvenser for individets fysiske og psykiske helse (Færø, 2023; Myskja, 2021; Nordanger & Braarud, 2018). Flere lærere beskriver utfordringer tilknyttet søvn, som er et symptom på at stressnivået

oppleves overveldende. Det kan også gi seg utslag i symptomer som hyperaktivitet, irritabilitet, sinne, selvpoptatthet og ufølsomhet ovenfor andre (Færø, 2023).

En av hovedkildene til stress for lærerne er i empirien knyttet til elevenes atferd og deres individuelle behov. Flere av lærerne uttrykker stress knyttet til disse faktorene. Studier har vist at lærere opplever økt stress når de skal håndtere disiplinære problemer (Ingersoll, 2001). Kontinuerlig behov for å opprettholde et godt læringsmiljø og håndtere uønsket atferd kan føre til kronisk stress blant lærere (Ingersoll, 2001).

Stress er ikke bare det vi i dagligtalen omtaler som stress, ofte knyttet til tidspress, det er ikke et spørsmål om subjektiv opplevelse (Færø, 2023). Stress er målbart sett med objektive fysiologiske hendelser i hjernen og kroppen. Vi kan være stresset uten å være klar over det (Myskja, 2020). Stress hos deltakerne kan forklares ut fra toleransevinduet og polyvagalteorien, og kan bidra til forståelse for hvorfor deltakerne opplever stressreaksjoner i enkelte situasjoner. I empirien beskriver lærerne i hovedsak belastning i forhold til arbeidsrelaterte oppgaver og mellommenneskelige relasjoner.

Toleransevinduet referer til det spennet av aktivering som er optimalt for et individ (Siegel, 2012). Innenfor toleransevinduet kan individet oppleve følelsesmessig og fysiologisk regulering, og være i stand til å håndtere stressorer uten å bli overveldet (Porges, 2017). Når lærerne står ovenfor krevende situasjoner i hverdagen som konflikter, utagering, vold og bekymring for elever kan det føre til at de kommer utenfor sitt toleransevindu. Å være utenfor toleransevinduet kan resultere i en fight/flight-respons, der kroppen mobiliserer seg for å håndtere situasjonen, eller en frys-respons, der kroppen går i en passiv tilstand (Eide-Midsand, 2017a; Nordanger & Braarud, 2018).

Det autonome nervesystemet er involvert i stressresponsen og regulering av denne (Porges, 2007). Når lærerne opplever stress i interaksjon med elevene, kan det trigge det sympatiske nervesystemet, som forbereder kroppen på å handle raskt og effektivt (Nordanger & Braarud, 2014). Stressresponsen som økt hjerterefrekvens, blodtrykk og pustefrekvens kan bli aktivert (Porges, 2007). Dette kan ses i sammenheng med flere av lærernes opplevelse av vedvarende stress. Lærerne beskriver at de går på tå hev, holder pusten fysisk og opplever indre uro.

Stress kan ifølge forskning betraktes som en psyko-fysiologisk reaksjon som oppstår som respons på følte krav (Gonzales et al., 2019). Lærerne beskriver hvordan de opplever konfrontasjon og vedvarende krav fra omgivelsene som belastende. Det å møte ulike individuelle behov, tilpasse undervisningen og vurdere elevenes prestasjoner oppleves av lærerne som krevende og stressende. I det pedagogiske feltet refereres det til en overbelastning av spenning som genereres av stressende situasjoner eller press, og forårsaker psykiske plager (Gonzales et al., 2019). Negativt stress er en generator til utmattelse, og øker sårbarheten hos individer for å utvikle angstlidelser eller depressive symptomer. Sammenlignet med en akutt stressrespons kan langvarig eller gjentatt stress hos individer ha negative konsekvenser for deres fysiske og mentale helse (Nordanger & Braarud, 2018). Lærerne ser ut fra denne vinklingen ut til å kunne være disponert for en form for overbelastning i stressresponsen som på sikt kan gi uheldige følger. Kronisk stress kan føre til fysiske og psykiske plager som indre uro, bekymring, pustevansker og søvnproblemer på kort sikt, større utfordringer med utmattelse, angst og depresjon i et lengre perspektiv. Det er derfor viktig å forstå hvordan ansatte i skolen kan oppleve stress i arbeidshverdagen og implementere tiltak som støtter deres trivsel og velvære (Myskja, 2020).

Studier har vist at det er vanlig at lærere og ansatte i skolen faller ut av toleransevinduet (RVTS, 2020). Stress i arbeidshverdagen er en reell utfordring for lærerne, spesielt i interaksjonen med elevene og deres omgivelser. Det er fornuftig å tenke gjennom hva som kan gjøre at man beveger seg ut av toleransevinduet (RVTS, 2020). Økt selvforståelse og kunnskap om stress hos ansatte i skolen kan bidra til stressregulering, både for egen del og på vegne av sine elever gjennom bedre evne til regulering (Myskja, 2020).

4.2 Meditasjon som intervensjon ser ut til å fungere for de fleste

Fra empirien kommer det tydelig frem at opplevelsen av ro er en fellesbenevnelse som går igjen hos alle deltakerne. Denne tilstanden eller erfaringen er det de beskriver oftest, og som omtales flest ganger i empirien. Deltakerne formidler dette i form av observert ro hos elevene, gjennom tilbakemeldinger lærerne har fått fra elevene, og egen opplevelse av ro under meditasjonsøktene. Imidlertid var ikke meditasjon en planlagt intervensjon fra starten. Det ble i første aksjonssyklus valgt å gå fra bruk av flere ulike livsmestrende intervensjoner til oppmerksomt nærvær som overordnet intervensjon, her i form av guidet visualiserende meditasjon (se vedlegg 8). Måten dette valget ble tatt på kan ses i lys av Rogers klientsentrerte teori (Ivey & Ivey, 2012), her gjennom empatisk innlevelse og lytting til elevenes kontinuerlige tilbakemeldinger (visuell VAS-skala) (se vedlegg 7).

Endringene som ble gjort i første aksjonsfase kan også ses i tråd med handlingsorientert aksjonsforskning (Hummelvoll, 2007;2021). Hvor den tradisjonelle helseforskning søker å skape «kunnskap for forståelse», er målet i aksjonsforskning først og fremst å utvikle «kunnskap for handling». Vi så at intervensjonene ikke fungerte slik vi hadde tiltenkt, derigjennom endret vi intervensjoner gjennom aktiv handling. I oppstarten skjedde dette fra uke til uke. Vi prøvde ut, fikk tilbakemeldinger, evaluerte og endret etter behov. Dette kan ses som en «bottom-up-tilnærming», noe som kjennetegner praksisrettet forskning gjennom formativ intervensjonsforskning (Postholm & Smith, 2017), hvor fokus ligger på de prioriteringer og perspektiver som er lokalt definert (Hummelvoll, 2007;2021).

Mot slutten av andre aksjonssyklus ble det gjennomført individuelle intervju med lærerne, essensen av disse og tilbakemelding fra elevene har gitt andre hovedfunn; meditasjon som intervensjon ser ut til å fungere for de fleste.

Begreper som brukes om oppmerksomt nærvær varierer som vist i teorien. I diskusjonen brukes de begreper som er brukt i kilden. På den alternative opplæringsarenaen er ordet meditasjon brukt, da dette begrepet gjenspeiler seg i empirien.

Deltakerne hadde varierende erfaring med meditasjon, ingen av elevene har gitt uttrykk for at de har erfaring med å praktisere denne formen for oppmerksomt nærvær, og kun to av de ansatte hadde praktisert meditasjon før det ble tatt i bruk på den alternative opplæringsarenaen. Det var det spredning i forventninger blant de ansatte som ikke hadde erfaring med meditasjon, knyttet til hva meditasjon var.

Jeg var jo bare litt spent i forhold til hvordan det skulle gjøres da liksom. Jeg var opptatt av at det skulle være på barnas premisser. Det skulle være veldig sånn enkelt og lett forståelig. Så forventet jeg kanskje at det var mer komplisert og mer uvant da, enn det var. For det var jo ikke noe, ikke noe skummelt og ikke

noe, ikke noe sånn fremmed egentlig. Det var jo helt sånn normale ting, med at man tenker på ting som man allerede har erfart før og sånn. Det var jo ikke noe nytt sånn, fremmed, så det var jo litt mer enklere og litt mer hverdagslig enn jeg kanskje så for meg da.

Det kom frem at fleste hadde vært skeptisk til bruk av meditasjon før oppstart. Det var her ingen forskjell mellom de med og de uten personlig erfaring med bruk av meditasjon.

(...) jeg har jo holdt på med det selv, ja lenge før jeg begynte i den her jobben. Ja, så for meg så var jo tanken velkjent. Men det gikk jo ganske kort tid fra å tenke oi så bra til oi hvordan gjør vi det, ikke sant? Jeg jobber jo med elever som har uro, mye uro, hvordan skal vi få til å gjennomføre det, og blir det mulig? Og hva skjer med dem da? Og ja, så det var ganske mye tanker i begynnelsen.

Flere lærere uttrykte at de ikke hadde trodd meditasjon skulle passe for målgruppen med elever. At det kunne bli vanskelig for de å få utbytte av intervensjonen på grunn av ulike forhold.

(...) Ja, man tenker jo at de klarer jo ikke å være rolig uansett liksom. Sånn at det blir bare forstyrrende for dem at de skal tvinges til det her. På en måte. Ja, men så ble det jo ikke sånn. Nei, det gikk jo bra. Med alle.

Lærerne uttrykte at overgangen til meditasjon som intervensjon kom litt brått på. De beskriver at de hadde fått god forhåndsinformasjon til studien, med flere møter, deling av forskningsskisse etc. (se vedlegg 4). Denne prosessen opplevdes som god og informativ, men utgangspunktet for intervensjonene var i starten av prosjektet noe helt annet, med bruk av bevegelse, musikk, dans, pust og rytme øvelser.

Tilbakemeldingssystemet for elevene viste underveis at disse intervensjonene fikk blandet mottakelse. Vi utviklet en praksis der vi prøvde ut ulike ting basert på tilbakemeldingene. Forslaget om meditasjon kom opp under en evaluering, derfor gikk det kun en uke fra tanken om meditasjon ble tatt opp til den ble gjennomført. Enkelte lærere beskriver at de av den grunn ikke var godt nok forberedt, noe som kan ha ført til stress for de ansatte slik empirien viser.

Når det gjelder gjennomføring av meditasjon som intervensjon gir deltakerne positive tilbakemeldinger. De uttrykker at det ikke nødvendigvis opplevdes slik etter de første gangene, flere hadde ulike tanker om hvordan det kunne vært gjort annerledes. Men de uttrykker at formen vi kom frem til i fellesskap gjennom refleksjon og tilbakemeldinger fra elevene har vist seg hensiktsmessig. Dette inkluderer at meditasjonsøkten er godt forberedt, som innramming, tidsbruk, tidspunkt på dagen, repeterende faktor med bruk av kun to ulike guidede meditasjoner og valg av arena.

Det har vært mye av det samme, nesten samme bildene på en måte hver gang, ja samme meditasjonen nesten hver gang. Og jeg hadde tenkt at åh, det hadde vært artig og prøvd noe annet. Men nå så ser jeg at det er veldig bra for ungene. De har det samme, de lærer seg det sikkert og kan bruke det litt selv (...) Det har jo vært sånn passe med tid til det tenker jeg. Det har ikke tatt for my tid heller.

En tilbakemelding som er gjentagende er betydningen av at den som leder meditasjonen oppleves som trygg, har en behagelig stemme og evner å veilede de elevene som kan oppleve uro under meditasjonen på en rolig og positiv måte, slik at det ikke forstyrrer for de andre. Lærerne tror formen har ført til at alle elevene gir positive tilbakemeldinger og ser ut til å nyttiggjøre seg meditasjonen.

Det har jo vært veldig fint å se, at det lar seg gjøre å ligge stille og lytte til en historie i 3 til 5 minutter under et pledd, og liksom kjenne på at oi, nå har jeg

faktisk lyst til å ligge lenger. Kan jeg ikke få ligge litt lenger? (...) Men det er jo et positivt tegn da tenker jeg, at de har en indre opplevelse av at dette er godt for dem, ikke sant. (...) Det er en tydelig beroligende effekt som er fysisk opplevd liksom.

To av lærerne opplyser at flere elever har etterspurt ro og meditasjon på skolens arena. Dette skjer som oftest dagene i etterkant av når de har vært på den alternative opplæringsarenaen. Det var ikke vanskelig å få med elevene på meditasjonene. De begynte snart å etterspørre meditasjon når de kom på morgenen. Mange ville ha mer, så vi innførte at de som ville kunne forlenge meditasjonsøkten. De fleste ble igjen dersom de fikk valg om det.

(...) jeg (har) opplevd det som udelt positivt. Det har vært elever som har etterspurt det. Det er elever som har foreslått å bruke det på skolen etterpå. (...) ikke nødvendigvis om helt konkret å meditere sånn som vi gjorde på gården. Men om å få stilletid og ro ikke sant, og det at de opplever at det var godt.

En lærer beskriver at hans elev får velge hver gang om hen vil delta. Flere av lærerne beskriver at de har lagt merke til at denne eleven selv aktivt velger å delta hver gang, og at de er positivt overrasket over det. Ikke alle elevene uttrykker så mye verbalt om hvordan de opplever meditasjonen, men det at de selv velger å oppsøke intervensjonen ser de på som en form for bekreftelse som går utover tilbakemeldingssystemet.

Em, så var det litt sånn at det kunne gå begge veier. Hen enten liker det, eller så liker hen det ikke. Men det virker som at det har vært veldig okay for hen, og hen vil jo gjerne være med. Er det svar nok tror du på at hen synes at det er greit? Ja, absolutt. For hvis hen ikke hadde ønsket å være med så, så hadde hen jo ikke vært med tenker jeg. Hen får jo ofte velge, og hen vil jo være med. For hvis hen ikke hadde villet, så har det vært veldig enkelt for hen å gå ut døra og gjøre noe helt annet, så ja.

Som vi ser forventet ikke alle deltagerne at denne intervensjonen ville passe for elevene, de fleste virker overrasket over at meditasjon faktisk falt i god jord. De beskriver en forforståelse av egenskaper som skal til for kunne nyttiggjøre seg meditasjon, som indre ro og evnene til å sitte stille. Dette er langt unna deres opplevelse av enkelte elever, som de beskriver med en god del uro og stress i kroppen. Som en deltager uttrykker:

Jeg tror kanskje vi fikk en litt sånn, en rolig start som gjorde at på en måte roen la seg litt ja. Så vi ikke kavet så mye liksom. Det ble litt mindre stress fordi at vi hadde tatt oss tiden til å finne pusten og roen. Jeg tror det.

Det ble tydelig at dette var noe de syntes var spennende til å begynne med, og etter hvert som de ble mer rutinerte virket det som det var godt og de nyttiggjorde seg det på en annen måte. Flere sa de hadde prøvd det utenom vår arena i etterkant. Vi merket en økt tillitt og samholdighet i gruppen. Flere lærere har påpekt at de observerer en annen ro over elevene i overgangsfaser. De beskriver at elevgruppen som er på den alternative skolearenaen ofte har utfordringer med overganger, i flere ulike kontekster, og at her har de sett en endring.

Det er overgangen da mellom frokosten til aktivitet har en helt annen kvalitet etter at vi begynte med meditasjonen. For før så var det mye mer sånn ståk og styr i overgangen, som kunne føre til litt uro i stallen. Mens nå er det en annen ro

i elevene når de går ut. Ja, litt mer sånn, en slags litt sånn høytidelig stemning eller en, eller en ro da, som gjør at de både møter medelevene og hestene og dyrene på en annen måte. For det er en roligere atmosfære i stallen synes jeg.

Ut fra utsagnet ser det med andre ord ut som elevene gjennom denne lille mindfulness og pustepausen, ble påkoblet og kom inn i vekst og utviklingssonen i toleransevinduet, og at de forblir her i en periode fremover. Dette samsvarer med flere av tilbakemeldingene fra lærerne. Elevene faller mer til ro, de oppleves som mer tilstedeværende her og nå, de er tilgjengelig for informasjon og det oppstår færre konflikter elever imellom. Det kan hentyde at elevene oppholder seg mer i toleransevinduet, slik Eide-Midtsand (2017a;2017b) beskriver. Gruppen elever som har deltatt har ikke vært gjennomsnittlig for skoleelever i dagens samfunn, men gruppen har vært svært variert og sammensatt både i type utfordringer og i alder. Meditasjonene virket å være en god tilnærming for alle, på samme måte og til samme tid. For de andre intervensjonene virket det å være mer avhengig av personlig preferanser og til dels også alder.

Så hva gjør da meditasjon med kropp og sinn til deltakerne, og hvordan kan meditasjon som intervensjonen tilpasses til pedagogisk bruk? Deltakerne beskriver at meditasjon som intervensjon har passet for elever fra 1-10 klasse i grunnskolen, lærere og andre ansatte. Alle lærerne viser til en opplevelse av at det har bidratt til en fysisk erfaring av ro, både for elevene og dem selv. Dette funnet støttes av tidligere forskning som viser at å fokusere oppmerksomheten på en bestemt ting som pusten, en kroppsdel, et mantra, en lyd eller et indre bilde kan bidra til å skape ro (Evans et al., 2017; Gonzalez et al., 2023; González-Valero et al., 2019). Mindfulness har blitt viet mye oppmerksomhet de siste 10 årene, særlig innenfor helsevesenet (Fritzsche et al., 2018). Mindfulness omhandler oppmerksomt nærvær, og sikter til å være til stede med alle sansene og kroppen, hjertet, følelser, intuisjon, tanker og tankeobjekter, noe som videre fører til økt fokus og ro (Williams & Penman, 2012).

Mindfulness handler om å kunne koble seg på øyeblikket, til livet slik det er akkurat her og nå (Williams & Penman, 2012). Dette kan ses som en form for universell kompetanse, som ikke er knyttet til spesielle egenskaper eller interesser, kjønn eller alder. Meditasjon fokuserer på hvordan vi kan dyrke frem en større bevissthet rundt erfaringer som angår verdier, holdninger og handlinger av velvilje og vennlighet mot oss selv, andre og omverdenen (Kabat-Zinn, 2009; Myskja, 2022). Ulik forskning og teoretiske kilder hevder konseptet rundt meditasjon og mindfulness er universelt, og kan identifiseres som en iboende menneskelig kapasitet til bevisst nærvær og engasjement (Williams & Penman, 2012). En slik forståelse kan bidra til å forklare hvorfor meditasjon oppleves som positivt for en bred målgruppe som i denne studien, ut fra beskrivelsene i den teoretiske gjennomgangen kan det se ut til at mindfulness er en naturlig evne som alle mennesker har (Williams & Penman, 2012).

Når det er for mange krav rettet mot oss i hverdagen, eller vi stiller for høye krav til oss selv, kan oppmerksomheten forsvinne fra her og nå (Myskja, 2020). Flere lærere beskriver en slik opplevelse med stress i hverdagen, både på egne vegne og elevenes. Det samme kan skje ved overveldende hendelser eller belastninger (Nordanger & Braarud, 2014; Eide-Midtsand, 2017a). Når oppmerksomheten blir fanget av bekymringer, både over fortid og fremtid, blir vi ofte selv-fordømmende. Vi kritiserer oss selv og oppmerksomheten vår blir både smal og låst dersom vi ser det i sammenheng med teori om Toleransevinduet og Polyvagalteorien (Myskja, 2020; Nordanger & Braarud, 2018). Ved praktisering av meditasjon, arbeider vi med frigjøring, til å få lov å

oppleve livet vårt akkurat slik det er (Kabat-Zin,2009). Når vi ikke bruker så mye energi på å holde ubehag borte, får vi mer overskudd og vil lettere kjenne glede (Myskja, 2020;2022). Dette kan erfares fysisk, slik lærerne beskriver at både de selv og elevene har gjort. De beskriver meditasjonen som godt for kroppen, godt for hodet, en pause i hverdagen, «dette trengte jeg», en nullstilling, en restart midt i dagen. Schumer et al. (2018) viste i sin forskning at meditasjon bidro til å redusere negative affektivitetsutfall, som tristhet, negative følelser, angst, stress og bekymring, dette etter kun to ukers bruk av korte intervensjoner blant personer uten tidligere meditasjonserfaring. Ut fra denne forskningen er det grunn til å anta at meditasjon kan ha en positiv effekt slik deltakerne beskriver, selv med kun 3-7 minutters praksis pr uke over en periode. Annen forskning påpeker for øvrig flere positive effekter av meditasjon, som bedre konsentrasjon, bedre søvn og bedre emosjonell regulering (Evans et al., 2017; Gonzalez et al., 2023; González-Valero et al., 2019). Dette kan ses i sammenheng med de ansattes beskrivelse av opplevd stress og uro under pkt. 4.1.1. og 4.1.2. Kanskje kan meditasjon være en måte å bidra til redusert opplevelse av stress og uro i arbeidshverdagen for deltakerne.

Ifølge Myskja (2020) fremviser hjelpesøkende innen helsevesenet, uavhengig av alder, en økende tendens til å uttrykke: «Det blir for mye for meg!» Barn og unge opplever å bli overveldet av mangfoldige krav, regler og stimuli som krever deres oppmerksomhet. Meditasjon ser ut til å kunne være en praksis som gir en pause fra disse elementene, en mulighet til å vende fokus innover og bli kjent med seg selv og kroppen på en ny måte slik deltakernes beskrivelse fremviser. Dette er også en ny erfaring for noen av dem, som ikke har praktisert meditasjon før. Våre meditasjoner er enkle, innholdet er gjenkjennelig, men med stadig nye elementer. Visualiseringsevne er vesentlig. Bidrar gruppeenergien til et bedre resultat? Vi tror i alle fall at felleskapet er viktig. Det er en felles opplevelse og hvilestund som er lik for alle og alle er like viktig.

Flere av de positive effektene som tilskrives meditasjon ser ut til å kunne settes i direkte forbindelse med den langsomme pusterytmen (Lehrer et al., 1999; Mather & Thayer, 2018). Lærerne beskriver positive egenopplevelser vedrørende bruk av langsom pust, slik det er praktisert i meditasjonsøvelsen. De etterlyser gjerne mer av dette under meditasjonen som følge av effekten de opplever. Lærerne beskriver at de oppfordrer elevene til å bruke den langsomme pusten når elevene viser usikkerhet, det kan være i forbindelse med ridning eller andre aktiviteter på den alternative skolearenaen. Slik kan intervensjonene gi elever og lærere verktøy de kan overføre til andre situasjoner i hverdagen.

Flere deltakere har kommentert at det har vært positivt at meditasjonspraksisen har vært godt forberedt. Når det gjelder forberedelser og tilpasninger til undervisning fremhever Fritzsche et al. (2018) at et behagelig og forholdsvis rolig miljø er til stor hjelp for en innføring i mindfulness. Dette så vi tydelig da vi prøvde ut ulike kontekster for gjennomføring (se vedlegg 9). Vi trodde at meditasjon i naturen skulle være positivt for elevene, men det viste seg feil for mange, flere viste tegn til utrygghet og uro da vi prøvde dette. Det kan ses i sammenheng med tidligere erfaringer og opplevelsen av trygghet slik Eide-Midsand (2017a;2017b) illustrerer gjennom polyvagal teorien og toleransevinduet. Et avgrenset rom eller innrammet veranda gjorde det lettere for elevene å følge øvelsene, dette stemmer overens med anbefalinger fra Fritzsche et al. (2018). Det har stort sett vært samme person som har gjennomført intervensjonen. Hver deltaker bør kunne velge hva som er mest behagelig for han eller henne (Fritzsche et al., 2018). Vi praktiserte kun en regel; Ikke forstyrre de andre! Følgende instruksjon ble gitt hver gang:

Hvis du ikke har lyst til å høre på det som blir sagt, så er det greit, hvis du vil høre så er det greit, hvis du vil ha øynene lukket er det greit, hvis du vil ha øynene åpne er det greit. Hvis du vil ligge er det greit, hvis du vil sitte er det greit.

Instruksene gjør det tydelig at det ikke stilles noen forventninger, utover det å ikke forstyrre de andre (som kan være krevende nok for enkelte, og ble bedre med trening) Det virket som dette bidro til at de synes det var ok å være med. De valgte det selv! De vender fokuset innover, de lager sin egen opplevelse. Disse faktorene mente flertallet av lærerne bidro til elevenes opplevelse av selvbestemmelse i øvelsen. Mindfulness er en øvelse og en erfaring, ikke et konsept. Teoretiske forklaringer på mindfulness bør holdes til et minimum, samt være basert på lærerens personlige erfaring (Fritzsche et al., 2018). Vi har tatt med oss at fokus bør være på å tydeliggjøre øvelsen det skal øves på, samt å utvikle et oppriktig og omsorgsfullt forhold mellom den som leder meditasjonen, og alle deltakerne, de voksne og elevene. Dette vil ha en positiv innvirkning på alles motivasjon (Myskja, 2022). Øyeblikk med delt stillhet kan også være nyttig, der den som guider støtter mindfull bevissthet med gruppen uten å måtte fylle tomrommet med innhold (Fritzsche et al., 2018).

For å gjøre bruken av meditasjon mer tilgjengelig utover den ene dagen i uken, har vi spilt de to versjonene inn på lydfil som alle lærerne har fått tilgang til. Slik kan meditasjon anvendes utenfor den alternative skolearenaen ved behov. Dette ble innført mot slutten av andre aksjonssyklus, og lærerne beskriver at de har prøvd det for kort tid til å kunne si noe om hvordan dette fungerer enda, men at erfaringene så langt er positive. For å gjøre overgangen til et slikt verktøy mer autentisk har vi brukt lydfilen på den alternative skolearenaen slik at de blir vant til den nye formen av intervensjonen i kjente omgivelser. Ut fra observasjoner så langt ser det ikke ut til å være stor forskjell for de elevene som er vant til øvelsen, for nye elever ser det derimot ut til å gjøre en forskjell. De feller ikke like lett til ro som de mer vante elevene, eller sammenlignet med når den som guider er i rommet. Bruk av lydfil tar også bort den fleksible muligheten den som guider har til å roe og kontrollere gruppen og enkeltelever, det ansvaret feller nå tilbake på lærerne.

4.3 Jeg ønsker mer kunnskap

Alle lærerne uttrykker at den kunnskapsdeling og kompetansehevingen som har funnet sted gjennom studien har vært positiv. Kun to av seks lærere hadde erfaring med oppmerksomhetstrening i form av meditasjon på forhånd, for de andre ble det en bratt læringskurve. De uttrykker behov for mer kompetanse, både om meditasjon som intervensjon og om livsmestring generelt. Innføringen i livsmestring som fag i skolen har stort sett ført til at teori innlemmes i undervisningen slik lærerne opplever det, og deres elever kan ha utfordring med å tilegne seg denne teoretiske kunnskapen på en hensiktsmessig måte. De synes derfor den praktiske tilnærmingen til livsmestring gjennom øvelser som meditasjon og pust har vært til stor hjelp for å kunne formidle livsmestring på en mer kroppslig måte til sin elevgruppe.

Ja jeg tror det, fordi hvis de deler den her tiden, der man er rolig. Å lære seg å være rolig sammen, det tror jeg er en positiv ting da. Det stilles ikke så mye krav til det i klasserommet egentlig, at nå skal vi være alle i samme rom, og så skal vi være helt rolig. Det er jo sjelden at det fokuset er på det. Det er jo på at de skal produsere et eller annet, at de skal få til noe. Sånn at vi skal bare være rolig, og

bare lære oss å slappe av og puste på en måte, og at man er sammen om det. Det tror jeg kan bidra til at det blir mindre stress og mere ro ja.

Flere beskriver fagdagen som en øyeåpner for at det finnes verktøy som kan hjelpe, og at den har ført til ønske om mer kunnskap på dette feltet.

Vi lærte mye. Han har masse erfaringer, masse kloke ting å si, og så viste han jo en omsorg som var veldig unik, synes jeg da, det at han brydde seg sånn om oss. Så da tenkte jeg liksom på at det skulle jo vært flere her liksom. Ja, jeg har jo sagt etterpå at vi burde hatt en sånn runde på et lærermøte, der alle fikk øvd seg litt da. Og det at det var ganske mye teknikker der som jeg tror vi kunne hatt godt av å lære da. Ja, jeg tenker at han har mye mer å komme med enn det vi rakk der, vi så liksom bare toppen av det som jeg skjønner at han har. Ikke sant? (...) Hvis han lagde et kurs som hadde vært skreddersydd for lærerne, så tenker jeg at han hadde MYE å komme med da (...)

Det var flere som hadde opplevelser med at pusteøvelsene hadde god effekt, og at de ønsket å lære mer om pust. På fagdagen var pust et av temaene, og hvordan man kan bruke pusten til å regulere seg selv inn i toleransevinduet, og derigjennom bidra til regulering av elevene.

Det er jo en veldig sånn god pause, for bare å få pustet, og få landet selv og. Det ble jo stilt som oftest, det var jo ikke noe bråk og tulling, så det ble jo godt. God stemning og ro. Jeg fikk jo lært litt jeg også, litt sånn teknikk om hvordan man kan ta igjen pusten når man er stresset og hvordan man kan, ja finne avslapning, så jeg tror at jeg har hatt, jeg har lært mye av det.

Gjennomføring av samme intervensjon over lengre tid, her ca. 1,5 år, har bidratt til at lærerne har fått en opplevelse av hvor viktig det er med tålmodighet når man skal innføre denne formen for intervensjoner i pedagogisk sammenheng. De tror lengden på gjennomføringen av studien har hatt betydning både for dem og for elevene. Interessen for mer kunnskap har økt utover i prosessen. I oppstarten var det mye å forholde seg til, flere lærere beskriver at de selv ikke fikk nyttiggjort seg øvelsene i starten. Det var ukjent, de var stresset for om «deres» elev skulle bli urolig eller forstyrre de andre, helt til de forsto og stolte på at den som guidet meditasjonen tok seg av dette. Fra det tidspunktet nyttiggjorde de seg intervensjonen på en måte som gav opplevd positiv effekt.

I starten, så følte jeg nesten at det var litt stressende fordi at, fordi at jeg følte at jeg trengte å ha litt sånn kontroll på elevene, men så ble det jo veldig klart at den som guidet meditasjonene tok det ansvaret for alle elevene. Sånn at jeg kunne delta for min egen del. Så det har kanskje vært en øvelse i å koble litt ut da i løpet av dagen. Det har vært litt okay øvelse for meg, og i starten synes jeg det var litt stressende, og litt, ja, jeg var nå med uten at jeg egentlig klarte å gå helt inn i det og slappe helt av. Men det har jo blitt enklere etter hvert. Så å vite at på en måte verden raser ikke fordi om jeg går inn i det et kvarter.

Det går igjen at lærerne har lært å verdsette denne pausen eller muligheten til egen tid i løpet av dagen. Alle beskriver det som en form for egentid i ulike formuleringer.

Det er viktig å få sånne avbrekk i dagen, og bli litt bevisst på både seg selv og stressnivå til seg selv. Og stressnivå til elevene. Alle kan ha behov for den der avkoblingen da, eller påkoblingen hvis man skal si det. Ofte så durer man jo igjennom arbeidsdagen, uten å egentlig å kjenne etter så innmari hvordan det

ligger an med seg selv. Så det kunne ta en liten, et lite avbrekk og kjenne litt etter og senke pulsen og. Ja, det er en liten restart da.

Det var enighet om at dersom ny kunnskap skal tas i bruk må det settes i et system. De ønsker altså ikke bare ny kunnskap, men også en foreslått ramme til hvordan dette skal innlemmes i pedagogisk sammenheng. De ønsket å bruke meditasjon i flere kontekster utenfor den alternative skolearenaen dersom de hadde fått mer spesifikk opplæring. To lærere beskriver at de har prøvd det ut i hele klasser på mellomtrinnet, og at det gikk bedre enn de forventet. Men sier samtidig at de ønsker mer kunnskap om hvordan de skal kunne legge til rette for bruk av oppmerksomhetstrening i undervisning.

Jeg tror det hadde vært veldig nyttig hvis vi bare hadde klart å få noe sånt i et system slik at vi hadde klart og brukt det. Fordi det er det som er problemet bestandig, å få rutinen, rutiner, for vi lærer jo ting, og så bare går vi tilbake til det vi alltid har gjort.

Noen av lærerne uttrykte ønske om mer kompetanse innenfor stressmestring. Som et forsøk gjennomførte to av lærerne et intro kurs i mindfulness¹ mot slutten av siste aksjonssyklus for å undersøke hvilken nytte de opplevde av det. De gav positive tilbakemeldinger og beskriver at de har hatt nytte av kunnskapen, både i møtet med elevene og i eget liv.

Det var veldig sånn interessant å lære litte grann mer om hva som fysisk skjer i kroppen, ikke sant? Vi har jo mange elever med traumer for eksempel. Hva er det som skjer i kroppen og hvorfor får det de konsekvensene som de får. Hva trenger de av oppfølging i løpet av en dag? De som er utsatt for mye, mye traumer, og, og utfordringer i livet da. Så er det jo veldig nyttig for oss å vite hva som fysisk skjer med kroppen. Og for at vi skal kunne både forstå dem og kanskje også forstå oss selv i arbeidet med det, så tenker jeg at det er sånn avgjørende at vi har kunnskap om det. For å gjøre en god jobb da?

De beskriver at denne formen for kompetanseheving var hensiktsmessig, både i utforming, innhold og opplevd relevans. De ville gjerne fortsette med liknende tiltak, og etterspurte mulighet for dette i et mer etablert system med månedlig oppfølging mellom kursaktiviteten med kvalifisert personell i form av gruppe- eller personlig veiledning.

Jeg tenker at det med selvutvikling. Det er jo nesten viktigere enn at vi skal gå kurs i fag på en måte, for vi er nødt til å være den beste personen vi kan være for at vi skal kunne hjelpe dem, og det er klart at det her med selvutvikling, det er jo det de trenger hjelp med, ungdommene som er her. Da er det helt avgjørende da, at vi selv er i balanse og har kunnskap om hvordan man kan komme i balanse, tenker jeg. Så, så det er jo noe av det viktigste, kanskje kompetansehevingen vi gjør da, det er jo det med å utvikle oss selv, og forstå både oss selv og andre bedre.

Stress mestringskurs og andre livsmestringsintervensjoner kan ligge innenfor både mestringsmedisin og rådgivningsfeltet, og i skjæringspunktet mellom de to tilnærmingene. Slik kan ulike kurs og intervensjoner som vedrører livsmestring som tema bygge bro mellom mestringsmedisin og rådgivningsfeltet, og inn i skolekonteksten.

I de ulike prosesser i denne studien har det foregått kompetanseheving på flere ulike nivåer, med ulike grupperinger og med ulike mål. En dimensjon er selve

¹ Mindfulness kurs ble gjennomført i gruppe med åtte deltakere og gikk over fire uker, en dag pr uke i to-timers økt. Gjennomført av ekstern leverandør, Mederi mindfulness Stjørdal.

gjennomføringen av intervensjonen i praksis, og det som foregår av praktisk læring i den sammenheng. Lærerne uttrykker at de har lært en form for meditasjon, her gjennom guidet visualiserende meditasjon med to ulike tema (se vedlegg 8). De har erfart hvordan øvelsene har virket på egen kropp, samtidig som de har fått tatt del i en prosess hvor de også har sett hvordan det kan virke inn på ulike elever. I empirien er det tydelig å se at utviklingen enkelte elever har hatt har gjort inntrykk på lærerne, noe som har økt deres interesse for mer kunnskap. At de ønsker mer kunnskap er i tråd med Klomstén og Fikse (2021) som skriver at mange lærere etterspør mer kunnskap om psykisk helse og livsmestring. Aksjonsforskning som metode oppfordrer nettopp til kunnskapsdeling og kompetanseheving (Hersted & McNamee, 2021; Gergen & Gergen, 2015). Hersted og McNamee (2021) påpeker at aksjonsforskning er en prosess som er sosialt konstruert, forskningsaktivitetene i seg selv utgjør sosiale handlinger som kan frembringe nye forståelser og nye muligheter.

Hvilken kunnskap bidrar til økt livsmestring for ansatte i skolen, og hvordan kan den overføres? Undervisning rettet mot helse og livsmestring kan ha som mål at undervisningen bidrar til at elevene så ofte som mulig kan oppleve å komme inn i en helsebringende tilstander (Helskog, 2019). Lærerne har fått en erfaring i hvordan meditasjon kan brukes for å komme inn i helsebringende tilstand slik jeg ser det. Selv om kunnskapsformidlingen kun er en form for innføring i denne praksisen, har lærerne uttrykt at alle ønsker å utvikle denne kompetansen videre slik at de selv kan bruke den i pedagogisk sammenheng.

Lærernes ønske om kompetanseheving kan ses i et salutogent perspektiv. For det første tar det for seg deltakernes behov for at verden man lever i kan forstås og forklares, i tillegg til behovet for at den er forutsigbar (Antonovsky, 1987). Det å øke forståelsen for hva som kan ligge bak utfordrende atferd, og forstå sammenhengen med det som skjer fysiologisk i elever, som kan forsterke uønsket atferd og affekter, er av stor betydning (Eide-Midtsand, 2017a; Myskja, 2020; Nordanger & Braarud, 2014). Dette gjør seg spesielt gjeldende for elever som er utsatt for traumer eller vedvarende belastninger som kan ha ført til en dysregulert alarmfunksjon (Nordanger & Braarud, 2018). Økt kunnskap og innsikt i de fysiologiske mekanismene som regulerer vårt nervesystem kan i seg selv bidra til at ansatte i skolen kan utvise en større forståelse og empati for sine elever, og derigjennom bidra til regulering (RVTS, 2020). Barn og unge trenger å trene på å hjelpe seg selv og hverandre til å utvide sin tåleevne og sine toleransevinduer, voksne med innsikt og forståelse har større mulighet for å bidra i slike prosesser (Nordanger & Braarud, 2018).

Ser en videre på det salutogene perspektivet behøver individet å ha tro på at de selv kan håndtere krav som stilles og at man har de ressursene som trengs for å løse ulike oppgaver (Antonovsky, 1987). Lærerne beskriver at meditasjon som praksis er en ny pedagogisk tilnærming for de fleste, dermed trenger de økt kunnskap og trygging gjennom praksiserfaring på at ressursene de trenger er til stede. De beskriver også behov for kunnskap som gir de mulighet til å håndtere ulike situasjoner med elever med utfordrende atferd, samt støtte og veilede de som har psykiske plager i en helsefremmende retning.

Til slutt for å skape mening trenger man ifølge salutogenese å tro at de utfordringene man møter på er verdifulle, og derfor verdt å investere i (Langeland, 2014). Det meningssskapende i økt kompetanse kommer tydelig frem i empirien. Lærerne beskriver at de gjennom økt kunnskap knyttet til livsmestring og mestringsmedisin, tilgang på verktøy og positive bekreftelser fra omgivelsene opplever større tilfredshet i jobben de

utfører. Flere uttrykker også et genuint ønske og indre drivkraft i å kunne bidra til å bedre opplevelsen av livsmestring for målgruppen, dette i kraft av sitt yrke og ønske om å hjelpe.

Disse tre komponentene danner til sammen grunnlaget for hvordan man kan håndtere utfordringer i livet på en vellykket måte, i denne sammenheng blir vellykket sett på som en måte som ikke går utover egen psykiske eller fysiske helse (Langeland, 2014). Lærerne formidlet behov for en mer bærekraftig utvikling av egen helse som de selv uttrykker det, og at flere av de opplevde nå at de drev en form for rovdrift av seg selv og sine ressurser.

Hvordan kan en ut fra et rådgivningsperspektiv bidra i den kompetanseoverføring som lærerne etterspør. Noen lærere ble sterkt inspirert av fagdagen med ekstern foreleser, og har i ettertid etterlyst mer faglig påfyll innenfor tematikk som omhandler livsmestring. En annen lærer ba eksplisitt om et eget stressmestringskurs for lærere, og at fagdagen hadde gjort hen klar over et slikt behov. Arbeidsrelatert stress har de siste årene vært et fokuspunkt i WHO (2020), og ut fra funn i studien kan det se ut til at deltagerne ønsker mer tverrfaglig kunnskapstilnærminger i arbeid med elever og seg selv. Skolen har tradisjonelt lent seg på pedagogikk, dette er relevant sett opp mot læring, samtidig ser vi i denne studien at en tverrfaglig tilnærming gav ny kunnskap, meningssskaping og økt håndtering av et område som tidligere opplevdes som stressende.

Når en ser på tilbakemeldingene fra den dialogiske undervisningen på fagdagen er det noen utsagn som utpeker seg. Måten deltakerne ble møtt på ser ut til å ha betydning for hvordan de opplevde dagen. Det at foreleser lyttet og viste stor empati for skoleansatte som yrkesgruppe. Dette kan ses i lys av Carl Rogers og hans klientorienterte tilnærming innen rådgivning og humanistisk tradisjon. Deltagerne opplever at den som fasiliterte kompetanseoverføring søkte kunnskap sammen med lærerne, og bedrev ikke en form for belærende overføring, men mer en søkende og gjensidig kunnskapsformidling. Å oppfordre deltakerne til å utforske seg selv og sin væremåte, gjennom kongruens, postulerer at hjelperen må være autentisk, integrert og hel. Dette innebærer en ekte fremstilling av selvet, inkludert aksept av personlige begrensninger (Ivey & Ivey, 2012).

Deltagerne opplevde at den som fasiliterte kompetanseoverføringen klarte å sette seg inn i lærernes arbeidshverdag i skolen, viste forståelse for de utfordringer lærerne møter, og viste respekt for hvordan dette oppleves av hver enkelt. Dette kan ses i Rogers kvalitet empati, hvor hjelperen er forpliktet til å «vandre sammen med deltakeren», som innebærer å adoptere en åpen, varm, omsorgsfull og vennlig tilnærming som skaper rom for tillit (Ivey & Ivey, 2012). Rogers beskriver at dette innebærer evne til å kunne reflektere deltakerens indre opplevelse, inkludert følelser og tanker, for å bidra til å fremme innsikt om selvet (Nelson, 2022). Empati og innlevelse ble her hjulpet av en kartlegging av behov og utfordringer, som vi gjorde med lærerne i forkant av fagdagen, som førte til at den eksterne foreleseren var forberedt på å imøtekomme de utfordringene læreren beskrev i sin arbeidshverdag.

Når lærerne under kartleggingen før fagdagen skulle dele sine utfordringer i arbeidshverdagen var det viktig for meg som forsker å innta en ubetinget positiv aktelse og ikke-dømmende holdning overfor lærerne. Det å dele sine utfordringer ble av enkelte oppfattet som ubehagelig, og de uttrykte redsel for at jeg skulle dømme dem for det de kom med. De brukte ord som utilstrekkelighet, svakhet, følelse av skyld, skambelagt, selvopplevd manglende kompetanse og sårhet over enkelte av de utfordringer de valgte å dele. Det rommer mye tillit og mot å skulle dele den en anser som egne svakheter, spesielt når de det berører er barn og unge. Rogers tredje kvalitet er ubetinget positiv

aktelse og ikke-dømmende overfor den du skal hjelpe. Noe som involverer å akseptere læreren på en måte, anerkjenne dennes menneskelige verdi, til tross for alle iboende svakheter (Ivey & Ivey, 2012). Bevisstgjøringen er i tråd med Rogers teori kan slik jeg ser det bidra til å legge forholdene til rette for kompetansedeling med en salutogen tilnærming. Kjernepunkter i Rogers humanistiske tradisjon, som bekreftelse, aksept og forståelse, er alle essensielle for å styrke selvverd og selvtillit (Johannessen et al., 2010; Nelson, 2022), og kanskje særlig sentrale i en aksjonsforskningsstudie hvor nettopp deltagerens erfaringer og opplevelser er sentrale både før og underveis i aksjonen.

5 Sammenfatning og oppsummering av studien

Ifølge Ness & Heimborg kan aksjonsforskning ha et potensial til samfunnsmessige forandringer knyttet til blant annet god helse og livskvalitet, god utdanning og mindre ulikhet, tema hvor livsmestring hører inn. Disse verdiene inngår i FNs globale bærekraftsmål, og krever samarbeid, partnerskap og kollektiv handling for å realiseres (FN, 2015). I denne studien har vi ønsket å bidra til samskaping av kunnskap og kompetanse fra flere fagfelt. Flere aktører har samarbeidet for å forsøke å møte en utfordring og et samfunnsproblem gjennom en konstruktiv utveksling og anvendelse av forskjellige ressurser, kompetanser og ideer. Deltagerne opplever at de har fått nye perspektiv, nyttig kunnskap og nye verktøy for å håndtere hverdagen. Handlingsorientert aksjonsforskning og formativ intervensjonsforskning ble anvendt for å la deltakerne bidra i å utforske egen kompetanse og intuitive ideer i møte med livsmestring i praksis. Målet var ikke å utforske det som allerede antas å eksistere, men å skape forandringer til det bedre for både elever og ansatte i skolen, der de som deltakere i prosessen definerer hva som bør og skal endres.

Formålet med studien var å prøve ut ulike intervensjoner til støtte for livsmestring, og å erfare bruk av disse. Jeg ønsket forståelse, erfaring og innsikt i hva som kan hjelpe barn, unge og voksne med å håndtere den verdenen, skolen og samfunnet de skal vokse opp i og være en del. Følgende problemstilling ble sentral: *Hvordan oppleves og erfares bruk av livsmestrende intervensjoner på en alternativ skolearena?* På grunn av etiske aspekter knyttet til evaluering av barn valgte jeg å fokusere på lærere og ansattes subjektive opplevelse og erfaringer med intervensjonene. Barna ble gitt en stemme på deres premisser.

Deltakerne gjennomgikk to aksjonssykluser i løpet av 1,5 år. Det ble avholdt en fagdag midtveis i perioden. Løpende evaluering, refleksjon og bruk av et tilbakemeldingssystem for både elever og ansatte har styrt prosjektets retning og fokusområder. Funnene i denne studien antyder at bevisstgjøring av livsmestring gjennom gjentatte erfaringer i praksisfeltet, og med påfølgende refleksjon og evaluering over tid, bekrefter intervensjonens gyldighet og anvendbarhet i pedagogisk praksis på den alternative skolearenaen. I møtet mellom deltakernes arbeidshverdag og livsmestringsintervensjoner viser empirien fra de kvalitative intervjuene tre hovedfunn:

«Jeg opplever stress og uro i arbeidshverdagen»: En kartlegging av hver enkelt ansatt viste at det var sammenfallende tendens for det alle opplevde som krevende i sin arbeidshverdag; eget stress og indre uro. Dette uttrykte seg noe ulikt for hver enkelt, men en fellesnevner i empirien var opplevd stress i ulike forbindelser med elevene. Det ble også nevnt stress på systemnivå, men det opplevdes ikke som like utfordrende. Ulike fysiske reaksjoner ble beskrevet i forbindelse med opplevd stress som anspenhet, hodepine, søvnproblemer, utfordringer med pust og kroppslig ubehag.

«Meditasjon som intervensjon ser ut til å fungere for de fleste»: Gjennom empirien kom det tydelig frem at meditasjon bidrar til en opplevelse av ro, dette funnet gikk hyppigst igjen hos samtlige deltakere. Erfaringen overrasket deltakerne i denne studien, imidlertid

er funnet i tråd med andre forskningsstudier som indikerer at meditasjon kan hjelpe barn med å regulere følelser, redusere angst og stress, og fremme ro og avslapning (Myskja, 2020;2022). Lærerne formidler dette funnet i form av observert ro hos elevene, gjennom tilbakemeldinger de fikk fra elevene, og egen opplevelse av ro under intervensjonen.

«Jeg ønsker mer kunnskap»: Lærerne i denne studien erfarte at bevisstgjøring og kunnskap knyttet til livsmestring som hjernens utvikling bidro til å utvikle deres forståelse og innsikt i eget opplevde stress. Lærerens erfaringer sammenfaller med Delahooke (2019), van der Kolk (2014) og Myskja (2020) som fremhever at kunnskap om hva som skaper et godt regulert nervesystem kan redusere belastningen personene opplever, samt bidra til økt forståelse for og evne til å romme omgivelsene. Evnen til fleksibel selvregulering har betydning for god helse og livskvalitet, og kan svekkes ved psykiske lidelser, stress eller etter traumer. Det autonome nervesystemet og dens koblinger mellom hjerne og kropp er avgjørende for effektiv regulering. Flere studier indikerer at dysfunksjon i autonom regulering kan bidra til dårlig psykisk helse og økt risiko for fremtidige utfordringer. Derfor kan en utvidet forståelse av grunnleggende autonom regulering og reguleringsstyrkende intervensjoner være med å forbedre tiltakene mot psykiske plager og forebygge fremtidige vanskeligheter. Det kan også sikre bedre ivaretagelse av de som skal hjelpe andre, og fremme bedre samhandling mellom mennesker.

Polyvagal teori og toleransevindumodellen har vist seg som nyttige verktøy for å omsette kunnskap og kompetanse om autonom regulering i praksis (Nordanger & Braarud, 2014; Eide-Midtsand, 2017b; Siegel, 2012). Kunnskap, bevisstgjøring og gjentatte erfaringer med livsmestringsintervensjoner i praksisfeltet, med påfølgende refleksjon og evaluering over tid, opplevdes positivt for lærerne og de erfarte det samme med elevene. De så dermed at intervensjonene hadde relevans og anvendbarhet i pedagogisk praksis på den alternative skolearenaen, og ønsket å utforske videre hvordan erfaringene med bruk av oppmerksomhetsintervensjoner kunne overføres til skolehverdagen, både for dem selv og elevene.

Denne studien har vist hvordan økt bevissthet, kunnskap og konkrete intervensjoner kan bidra til å forbedre hverdagen til elevene og lærerne. Som forsker har jeg vært med på å skape de endringene og den utviklingen som har funnet sted, implisitt i det å være forsker og eksplisitt i min tilstedeværelse gjennom deltakelse i utviklingsprosessene. Jeg har i diskusjonen forsøkt å belyse hvordan en forståelse fundert i mestringsmedisin, når den blir omsatt til praktiske verktøy, kan danne grunnlag for forebygging av stress, utfordringer med atferd og lærevansker, både i skolens kontekst og i livet generelt. Som Uthus (2020b) skriver så kan ikke samtidens prestasjonspress og livsmestring forstås og håndteres kun med individuelle tiltak, denne komplekse tematikken trenger selvsagt et helhetlig perspektiv, et både-og; det vil si både å støtte barn, unge og lærere i deres hverdag, og samtidig fremholde at det hviler et ansvar på myndighetene og profesjonsutøvere for å redusere det usunne prestasjonspresset de unge utsettes for på ulike arenaer.

Med denne masterstudien håper jeg å ha bidratt til forståelse for hvordan hverdagen for både barn, unge og voksne kan forbedres ved hjelp av livsmestrende intervensjoner. Rådgivningsvitenskap vektlegger hvordan ulike samhandlingsprosesser kan tilrettelegge for vekst og utvikling med fokus på tema som livskvalitet og livsmestring (NTNU, u.å.). I denne studien har jeg forsøkt å bygge bro mellom kunnskap og kompetanse fra fagfeltene mestringsmedisin og rådgivningsvitenskap og bringe den inn på skolearenaen.

Studiens funn ser jeg som relevant både for lærere, rådgivere og andre yrkesgrupper som jobber med barn og unge.

5.1 Begrensninger ved egen forskning og videre forskning

Det er flere begrensninger ved mitt arbeid, faktorer tilknyttet forskerrollen og forskningsprosessen er allerede belyst under kapittel 3.6 studiens kvalitet.

Her vil begrensninger knyttet til det å forske på egen arbeidsplass bli diskutert.

Flertallet av deltakerne har jeg har jobbet med over lengre tid, både ansatte og elever. Det kan medføre en fare for at de følte på forpliktelse til å delta i studien grunnet vår relasjon. Et viktig prinsipp er at deltakelse i forskning skal være frivillig. Samtykke til deltakelse skal være «avgitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet» (NESH, 2016, s.14). Ved hver eneste gjennomføring av intervensjonene har det blitt gjentatt at det er frivillig å delta. Lærerne har uttrykt at det bidro positivt til elevenes opplevelse av selvbestemmelse, og at det medførte enda større engasjement fra elevene. Lærerne selv uttrykket at de deltok fordi de opplevde det som viktig å kunne bidra til denne studien, samt at det opplevdes positivt for deres egen del.

I arbeidet med studien måtte jeg jobbe bevisst for å beholde forskerrollen, noe som kunne være utfordrende ettersom jeg jobber så nær tematikken i denne studien til daglig. Vi ble alle overrasket over oppdagelsen av at meditasjon som intervensjon så ut til å fungere for så mange, og fokus kunne lett gå til deltakere som delte denne begeistringen. Jeg har forsøkt å for å tolke resultatene med min egen forforståelse «satt på hold». Oppmerksomt nærvær er noe jeg brenner for i arbeidet mitt til daglig, men da ofte i kontekst med dyr og natur som intervensjoner. Her opplevde jeg utfordringen ved å forske på noe som opptar ens egne interesser. Jeg har forsøkt å holde meg til konkrete funn, og inntatt en objektiv tilnærming til empirien. Avveininger ble tatt for å bevare anonymiteten til deltagerne, både elever og lærere. Det har ført til at enkelte utsagn ikke kunne gjengis i empirien.

Denne studien er liten. Deltagerne og elevene var en selektert gruppe. Når jeg hevder at «*meditasjon som intervensjon ser ut til å fungere for de fleste*» menes det mennesker i alle aldre og med mange forskjellige utfordringer. Lignende studier med både større utvalg og kanskje mer homogene grupper hvor deltagerne er lettere å sammenligne hadde vært interessant.

Studier med helt andre og helst forskjellige typer design rundt samme tematikk vil ikke bare være ønskelig, men helt nødvendig for feltet mestringsmedisin.

Livsmestringsintervensjoner kan defineres innenfor både mestringsmedisin og rådgivningsfeltet, og i skjæringspunktet mellom dem og bygge bro mellom fagfeltene og inn i skolekonteksten.

Rådgivningsvitenskap handler, som mestringsmedisin, om hjelperelasjoner og hvordan hjelpe til vekst, utvikling og problemløsning, overkomme hindringer og bidra til å se hverandres styrker og ressurser, og likeledes gjensidig forståelse (Kvalsund, 2015)

Rådgivningsvitenskap fokuserer mer på å hjelpe andre, mens mestringsmedisin bringer i større grad inn perspektivet *-å hjelpe seg selv*. Utvikling av gode, enkle intervensjoner som kan brukes på tvers kan være til stor nytte for begge fagfelt.

Objektive mål som hjertevariabilitet, blodprøver, MR undersøkelser og validerte spørreskjemaer og tester vil kunne tilføre en annen og ny dimensjon. Slike målinger er kostbart og har frem til nå vært lite tilgjengelig for dette feltet. Teknologien er imidlertid i stadig utvikling og bare i løpet av disse to årene jeg har holdt på med denne studien har det kommet både mye ny kunnskap og mer tilgjengelige måleverktøy f.eks. for hjertevariabilitet (Færø 2023).

Studien har inspirert meg og gitt meg mange ideer til videre forskning, bedre studiedesign og forløp.

Uansett om det blir meg eller andre som tar forskning på livsmestring, mestringsmedisin og rådgivningsvitenskap videre råder det lite tvil om at dette er felt som trenger styrking i årene som kommer. Livsmestring er en investering fra individnivå til samfunnsnivå. At den enkelte kan få det bedre og bidra til samfunnet vil gi store samfunnsøkonomiske gevinster.

Selv er jeg drevet av et sterkt ønske om å hjelpe andre, og at deltagerne har gitt uttrykk for at dette har hjulpet både dem selv og elevene fyller meg med glede og takknemlighet.

Litteraturliste

- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11–18. <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Bang, L., Surén, P., Odsbu, I., Handal, M., Furu, K., Hartz, I. *Psykiske plager og lidelser hos barn og unge*. I: Folkehelse rapporten - Helsetilstanden i Norge [nettdokument]. Oslo: Folkehelseinstituttet [oppdatert 10.02.2023; lest 17.05.2023]. Tilgjengelig fra: <https://www.fhi.no/nettpub/hin/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Bleijenbergh, I., Korzilius, H., & Verschuren, P. (2011). Methodological criteria for the internal validity and utility of practice oriented research. *Quality & Quantity*, 45(1), 145–156. <https://doi.org/10.1007/s11135-010-9361-5>
- Bodén, L. (2021). On, to, with, for, by: ethics and children in research. *Children's Geographies*, 16(1). <https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1891405>
- Bradbury, H. J. (Ed.) (2015). *Handbook of Action Research*. (3. utg.). SAGE.
- Bradley, R. T., McCraty, R., Atkinson, M., Tomasino, D., Daugherty, A., & Arguelles, L. (2010). Emotion self-regulation, psychophysiological coherence, and test anxiety: results from an experiment using electrophysiological measures. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 35(4), 261–283. <https://doi.org/10.1007/s10484-010-9134-x>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, R. P. & Gerbarg, P. L. (2005). Sudarshan Kriya yogic breathing in the treatment of stress, anxiety, and depression: Part II—Clinical applications and guidelines. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 11(4), 711–717. <https://doi.org/10.1089/acm.2005.11.189>
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822–848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Chin, B., Lindsay, E. K., Greco, C. M., Brown, K. W., Smyth, J. M., Wright, A. G. C., & Creswell, J. D. (2021). Mindfulness interventions improve momentary and trait measures of attentional control: Evidence from a randomized controlled trial. *Journal of Experimental Psychology: General*, 150(4), 686–699. <https://doi.org/10.1037/xge0000969>
- Coghlan, D., & Brannick, T. (2014). *Doing Action Research in Your Own Organization*. SAGE
- Creswell, J. D. (2017). Mindfulness interventions. *Annual Review of Psychology*, 68(2017), 491–516. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-042716-051139>

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (3. utg.). SAGE
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5. utg.). SAGE.
- Dadaczynski, K., Jensen, B. B., Viig, N. G., Sormunen, M., von Seelen, J., Kuchma, V., & Vilaça, T. (2020). Health, well-being and education: Building a sustainable future. The Moscow statement on Health Promoting Schools. *Health Education (Bradford, West Yorkshire, England)*, 120(1), 11–19. <https://doi.org/10.1108/HE-12-2019-0058>
- Delahooke, M. (2019). *Beyond behaviors: Using brain science and compassion to understand and solve children's behavioral challenges*. PESI Publishing & Media.
- Departementene. (2017). *Mestre hele livet. Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017–2022)*. Stortinget. https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7afstrategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf
- Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Hodder, R., Wolfenden, L., Richards, J., Leane, C., Green, S., Lecathelinais, C., Oldmeadow, C., Attia, J., Gillham, K., & Wiggers, J. (2017). Effectiveness of a pragmatic school-based universal intervention targeting student resilience protective factors in reducing mental health problems in adolescents. *Journal of Adolescence (London, England.)*, 57(1), 74–89. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.03.009>
- Eide-Midtsand, N. (2010). Problematferd som uttrykk for feilinnstillinger i hjernens stressresponssystem. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 47(12), 1098-1102.
- Eide-Midtsand, N. (2017a). Betydningen av å være trygg 1. Utviklingstraumatiserte barns affektreguleringsvansker forstått i lys av Stephen Porges polyvagale teori. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 55(10), 918-926.
- Eide-Midtsand, N. (2017b). Betydningen av å være trygg 2. Et polyvagalt perspektiv på psykoterapi med utviklingstraumatiserte barn. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 55(10), 927-935.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Eriksson, M. (2022). Key Concepts in the Salutogenic Model of Health. I M. B. Mittelmark, G. F. Bauer, L. Vaandrager, J. M. Pelikan, S. Sagy, M. Eriksson, B. Lindström & C. Meier Magistretti (Eds.), *The Handbook of Salutogenesis*. (p. 59-60). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79515-3_8
- Evans, S., Ling, M., Hill, B., Rinehart, N., Austin, D., & Sciberras, E. (2018). Systematic review of meditation-based interventions for children with ADHD. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 27(1), 9–27. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-1008-9>
- Faldet, A.C. & Nes, K. (2021). Valuing vulnerable children's voices in educational research. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1). <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1956602>

- Fikse, C. (2020). Relasjonell kapasitetsbygging for samskaping. I Fikse, C., & Myskja, A. (Eds.) (2020). *Perspektiver på livsmestring i skolen* (p. 65-90) (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Frønes, I. (2007). *Moderne barndom*. 2. utg. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Færø, T. (2023). *Pulskuren*. (1 utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Gergen, K.J. & Gergen M.M. (2015). Social Construction and Research as Action. I Bradbury, H. (Eds.). *The SAGE handbook of action research* (3. utg.) (s.401-408). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781473921290>
- Gonzalez, N. A., Sakhamuri, N., Athiyaman, S., Randhi, B., Gutlapalli, S. D., Pu, J., Zaidi, M. F., Patel, M., Atluri, L. M., & Arcia Franchini, A. P. (2023). A Systematic Review of Yoga and Meditation for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Children. *Curēus (Palo Alto, CA)*, 15(3), e36143–e36143. <https://doi.org/10.7759/cureus.36143>
- González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., Ubago-Jiménez, J. L., & Puertas-Molero, P. (2019). Use of meditation and cognitive behavioral therapies for the treatment of stress, depression and anxiety in students. A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(22), 4394. <https://doi.org/10.3390/ijerph16224394>
- Gjøtterud, S., Husebø, D., Jensen, L., Hiim, H. (2020). *Aksjonsforskning i Norge, volum 2*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing). <https://doi.org/10.23865/noasp.121>
- Halås C.T. (2012). Forsker i forandrende partnerskap: En refleksjon omkring forskerens bidrag til og ansvar for forandring i utsatte unges Livssituasjon. I J. Sjøvoll (Eds.), *Entreprenørskap i utdanningen: Aksjonsforskning for endring av skolens kultur* (s. 63-79). Tapir akademisk forlag.
- Halås, C.T. (2021). The Dialogue Café as a Participatory Method in Research—Potentials and Challenges. In: Wulf-Andersen, T., Follesø, R., Olsen, T. (Eds.), *Involving Methods in Youth Research: Reflections on Participation and Power*, (s. 55-183). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75941-4_7
- Heimburg, D.v., Ness, O., & Storch, J. (2021a). Co-creation of public values: Citizenship, Social Justice and Well-being. In A.O. Thomassen and J.B. Jensen (Eds.), *Processual Perspectives on the Co-Production Turn in Public Sector Organizations* (s. 20-41). IGI Global.
- Heimburg, D. v., & Ness, O. (2021). Relational Welfare: A socially just response to co-creating health and well-being for all. *Scandinavian Journal of Public Health*, 49(6), 639-652. <https://doi.org/10.1177/1403494820970815>
- Heimburg, D. v., Guribye, E., Iversen, L. (2021b). Reorientering av velferd gjennom samskapende aksjonsforskning. I D. v. Heimburg & O. Ness (Eds.), *Aksjonsforskning: samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn* (p. 35-63). Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet (2021). Sektorrapport om folkehelse 2021 [nettdokument]. Oslo: Helsedirektoratet (sist faglig oppdatert 20. oktober 2021, lest 17. mai 2023).

Tilgjengelig fra <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/sektorrapport-om-folkehelse>

- Helsedirektoratet (2022). Folkehelse i et livsløpsperspektiv - Helsedirektoratets innspill til ny folkehelsemelding [nettdokument]. Oslo: Helsedirektoratet (sist faglig oppdatert 11. mars 2022, lest 3. april 2023). Tilgjengelig fra <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/folkehelse-i-et-livsløpsperspektiv-helsedirektoratets-innspill-til-ny-folkehelsemelding>
- Helskog, G. H. (2019). Fragmentering og disharmoni, eller helse og livsmestring? *Prismet*, 70(1), 53–61. <http://dx.doi.org/10.5617/pri.6857>
- Heron, J. (1996). *Co-operative Inquiry: Research into the Human Condition*. SAGE.
- Heron, J. (2008). Extending Epistemology within a Co-operative Inquiry. I Reason, P. & Bradbury, H. (Eds.). *The SAGE handbook of action research: participative inquiry and practice* (2. Utg.) (p. 366-380). SAGE.
- Hersted, L. & McNamee, S. (2021). Aksjonsforskning som sosial konstruksjon. I D.v. Heimburg & O. Ness (Eds.). *Aksjonsforskning. Samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn* (p. 141-156). Fagbokforlaget
- Hummelvoll, J., K., (2012). Helt - ikke stykkevis og delt. Psykiatrisk sykepleie og psykisk helse. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Ivey, A. E., D'Andrea, M. B., & Ivey D'Andrea, Michael J. (2012). *Theories of counseling and psychotherapy: a multicultural perspective* (7. utg.). SAGE.
- Jensen, B. B., Dür, W & Buijs, G. (2022). Applying Salutogenesis in Schools. I M. B. Mittelmark, G. F. Bauer, L. Vaandrager, J. M. Pelikan, S. Sagy, M. Eriksson, B. Lindström & C. Meier Magistretti (Eds.), *The Handbook of Salutogenesis*. (p. 295-305). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79515-3_29
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. og Vedeler, L. (2010). *Rådgiving: Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*, 3.utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Kim, C.Y. (2016). Why Research 'by' Children? Rethinking the Assumptions Underlying the Facilitation of Children as Researchers. *Children & Society*, 30(3), 230–240. <https://doi.org/10.1111/chso.12133>
- Klomstén, A.T. (2020). Tiden er moden, livsmestring skal inn på timeplanen! I C. Fikse, & A. Myskja (Eds.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (p. 195-211) (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Klomstén, A. T., & Fikse, C. (2021). *Relasjoner, tanker og følelser i skolen: samskapt læring knyttet til fagfornyelsen* (1. utgave.). Cappelen Damm Akademisk.
- Kabat-Zinn, J. (2009). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. London, England: Hachette UK.
- Kinge, J. M., Dieleman, J. L., Karlstad, Øystein, Knudsen, A. K., Klitkou, S. T., Hay, S. I., Vos, T., Murray, C. J. L., & Vollset, S. E. (2023). Disease-specific health spending by age, sex, and type of care in Norway: a national health registry study. *BMC Medicine*, 21(1), 201–201. <https://doi.org/10.1186/s12916-023-02896-6>

- Klinger, D. A., Freeman, J. G., Bilz, L., Liiv, K., Ramelow, D., Sebok, S. S. et al. (2015). Cross-national trends in perceived school pressure by gender and age from 1994 to 2010. *European Journal of Public Health*, 25(2), 51–56. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv027>.
- Kozorovitskiy, Y. & Gould, E. (2008). Adult neurogenesis in the hippocampus. I Ch. A. Nelson & M. Luciana, M. (Eds.), *Handbook of developmental cognitive neuroscience*, (2. utg.). (p. 51–61). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Kristoffersen, N. J. (2011). Helse og sykdom. I E.A. Skaug (Eds.) *Grunnleggende sykepleie, bind 1. Sykepleierens grunnlag, rolle og ansvar*. (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk
- Kvalsund, R. (2015) Vekst- og utviklingsperspektiver i lys av hjelperelasjonen i rådgivning. I Kvalsund, R., & Fikse, C. (Eds.). *Rådgivningsvitenskap: helhetlige rådgivningsprosesser; relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold* (p. 23-50). Fagbokforlaget.
- Landbruks- og matdepartementet. (2012). *Strategi. Inn på tunet. Nasjonal strategi*. Hentet 12.5.23 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/lmd/vedlegg/brosjyrer_veiledere_rapporter/nasjonal_strategi_inn_paa_tunet.pdf?id=2082824
- Langeland, E., Riise, T., Hanestad, B. R., Nortvedt, M. W., Kristoffersen, K., & Wahl, A. K. (2005). The effect of salutogenic treatment principles on coping with mental health problems. A randomised controlled trial. *Patient Education and Counseling*, 62(2), 212–219. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2005.07.004>
- Langeland, E. (2012) Salutogenese som forståelsesramme i psykisk helsearbeid. I Larsen, T. (Eds.) *Helsefremmende sykepleie teori og praksis*. Fagbokforlaget.
- Langeland, E. (2014). Salutogenese og psykiske helseproblemer. En kunnskapsoppsummering. (Rapport nr. 1/2014). Hentet 13.5.23 fra: <https://samforsk.no/uploads/files/Publikasjoner/NAPHA-Rapport-Salutogenese.pdf>
- Lehrer, P. M. (2017). Heart rate variability biofeedback and other psychophysiological procedures as important elements in psychotherapy. *International Journal of Psychophysiology*, 131(2018), 89-95. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2017.09.012>
- Lehrer, P. M., & Gevirtz, R. (2014). Heart rate variability biofeedback: how and why does it work? *Frontiers in Psychology*, 5(756), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00756>
- Lehrer, P. M., Kaur, K., Sharma, A., Shah, K., Huseby, R., Bhavsar, J., & Zhang, Y. (2020). Heart Rate Variability Biofeedback Improves Emotional and Physical Health and Performance: A Systematic Review and Meta Analysis. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 45(3), 109-129. <https://doi.org/10.1007/s10484-020-09466-z>
- Lehrer, P. M., Sasaki, Y., & Saito, Y. (1999). Zazen and cardiac variability. *Psychosomatic Medicine*, 61(6), 812-821. <https://doi.org/10.1097/00006842-199911000-00014>

- Mather, M., & Thayer, J. F. (2018). How heart rate variability affects emotion regulation brain networks. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 19(2018), 98-104. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2017.12.017>
- Matko, K., & Sedlmeier, P. (2019). What Is Meditation? Proposing an Empirically Derived Classification System. *Frontiers in Psychology*, 10(2019), 2276–2276. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02276>
- McClintock, C. H., Lau, E., & Miller, L. (2016). Phenotypic dimensions of spirituality: Implications for mental health in China, India, and the United States. *Frontiers in Psychology*, 7(1600), 1600–1600. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01600>
- McNamee, S. (2010). Research as social construction: Transformative inquiry. *Saúde & Transformacao Social*, 1(1), 9-19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265319560004>
- McNamee, S. (2021). Theoretical Foundations of Relational Processes in Supervision. In: Ness, O., McNamee, S., Kvello, Ø. (Eds.) *Relational Processes in Counselling and Psychotherapy Supervision*. (p. 9-24). Palgrave Texts in Counselling and Psychotherapy. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71010-1_2
- Mertens, E. C., Dekovic, M., Leijten, P., van Londen, W., Reitz, E., Leerstoel Dekovic, & Development Treatment of Psychosocial Problems. (2020). Components of school-based interventions stimulating students' intrapersonal and interpersonal domains: A meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23(4), 605–631. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00328-y>
- Myskja, A. (2015). *Helbred deg selv*. Oslo: Kagge Forlag
- Myskja, A. (2018). *Pust – nøkkelen til helse, styrke og glede*. Oslo: Stenersen.
- Myskja, A. (2020b). *Kunsten å finne ro*. Oslo: Cappelen Damm.
- Myskja, A. (2020). Mestringsmedisin: Lære å regulere stress og oppmerksomhet. I Fikse, C., & Myskja, A. (Eds.) (2020). *Perspektiver på livsmestring i skolen* (p. 141-162) (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Myskja, A. (2022). *Meditasjon*. J.M. Stenersen Forlag AS
- Myskja, A. & Evang, H. K. (2019). *Musikkbasert miljøbehandling: Et prosjekt i skolen*. Bergen: Kavlifondet.
- Myskja, A., & Håpnes, O. (2018). *Musikkbasert miljøbehandling* (ABC-publikasjon demens). Oslo: Aldring og Helse.
- Myskja, A., & Håpnes, O. (2020). *Musikkbasert miljøbehandling* (ABC-publikasjon HVPU). Oslo: Aldring og Helse.
- Nash, J. D., Newberg, A., & Awasthi, B. (2013). Toward a unifying taxonomy and definition for meditation. *Frontiers in psychology*, 4(806), 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00806>
- Nordanger, D. Ø., & Braarud, H.C. (2014). Regulering som nøkkelpbegrep og toleransevinduet som verktøy i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 51(7), 530–536.

- Nordanger, D.Ø. & Braarud, H.C. (2018). *Utviklingstraumer: Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nelson, R. (2022). THE SALUTOGENIC EFFECTS OF AWE TOLD EXISTENTIALLY. *Think: Philosophy for Everyone*, 21(60), 91–104.
<https://doi.org/10.1017/S1477175621000361>
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. 4. utg. Hentet 22.11.22 fra
https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjonersompdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Ness, O. & Heimburg, D.v. (2021). Aksjonsforskning - samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn. In D. v. Heimburg & O. Ness (Eds.), *Aksjonsforskning: samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn* (p. 19-33). Fagbokforlaget.
- NTNU. (u.å.). *Rådgivningsvitenskap – masterstudium. Hva lærer jeg?* NTNU. Hentet 24.5.23 fra <https://www.ntnu.no/studier/mraadg/laeringsmal>
- Ogden, P., Pain, C. & Minton, K. (2006). *Trauma and the body: a sensorimotor approach to psychotherapy*. Norton.
- Pal, G. K., Velkumary, S., & Madanmohan. (2004). Effect of short-term practice of breathing exercises on autonomic functions in normal human volunteers. *Indian Journal of Medical Research*, 120(2), 115-21. Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/effect-short-term-practice-breathing-exercises-on/docview/195972292/se-2>
- Patton MQ. (2015) *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice*, Los Angeles, Calif: Sage.
- Perry, B. (2009). Examining Child Maltreatment Through a Neurodevelopmental Lens: Clinical Applications of the Neurosequential Model of Therapeutics. *Journal of Loss and Trauma*, 14(4), pp. 240-255, DOI: 10.1080/15325020903004350
- Pizzoli, S. F. M., Marzorati, C., Gatti, D., Monzani, D., Mazzocco, K., & Pravettoni, G. (2021). A metaanalysis on heart rate variability biofeedback and depressive symptoms. *Scientific Reports*, 11(1), 6650-6650.
<https://doi.org/10.1038/s41598-021-86149-7>
- Porges, S. W. (2001). The polyvagal theory: Phylogenetic substrates of a social nervous system. *International Journal of Psychophysiology*, 42(2), 123-146.
[https://doi.org/10.1016/s01678760\(01\)00162-3](https://doi.org/10.1016/s01678760(01)00162-3)
- Porges, S. W. (2007). The polyvagal perspective. *Biological Psychology*, 74(2), 116–143.
<https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2006.06.009>
- Porges, S.W. (2017). *The Pocket Guide to the Polyvagal Theory: The Transformative Power of Feeling Safe*. New York: W.W. Norton
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (2. utg.). SAGE.
- Røiseland, A. & Lo. C. (2019). Samskaping – nyttig begrep for norskeforskere og praktikere? *Norsk Statsvitenskapelig Tidsskrift*, 35(1), 51-58.
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-2936-2019-01-03>

- Shamrova, D. P., & Cummings, C. E. (2017). Participatory action research (PAR) with children and youth: An integrative review of methodology and PAR outcomes for participants, organizations, and communities. *Children and Youth Services Review, 81*(2017), 400-412. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.08.022>
- Siegel, D. J. (2012). *Developing Mind*, Second Edition. New York: Guilford Publications
- Similä, W., & Innstrand, S. T. (2015). Salutogenese gir bedre barnehelse. *Sykepleien forskning, 103*(7), 58-61. <https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2015.54641>
- Spurkeland, J., & Lysebo, M. O. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Svendby, E. B., Oien, I. & Willumsen, E. (2019). Involvering av barn i samproduksjon i forskning - metodologiske og etiske aspekter. I O. P. Askheim, I. M. Lid & S. Østensjø (Eds.), *Samproduksjon i forskning: Forskning med nye aktører* (p. 180-195). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215031675-2019-11>
- Saabye, M. (2020). *Læreplanverket for kunnskapsløftet, 2020*. Pedlex.
- Tang, Y. Y., Hölzel, B. K., & Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature reviews neuroscience, 16*(4), 213-225. <https://doi.org/10.1038/nrn3916>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Torfing J, Sørensen E, & Røiseland A. (2019). Transforming the Public Sector Into an Arena for Co-Creation: Barriers, Drivers, Benefits, and Ways Forward. *Administration & Society, 51*(5), 795-825. <https://doi.org/10.1177/0095399716680057>
- Torsheim, T., Aaroe, L. E., & Wold, B. (2001). Sense of coherence and school-related stress as predictors of subjective health complaints in early adolescence: interactive, indirect or direct relationships? *Social Science & Medicine, 53*(5), 603-614. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(00\)00370-1](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(00)00370-1)
- UNICEF Evaluation Office. (2012). *Global Evaluation of Life Skills Education programmes*. Hentet 23.4.23 fra <https://evaluationreports.unicef.org/GetDocument?fileID=241>
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Hentet 15.4.23 fra https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
- United Nations (2016). *Leaving no one behind: the imperative of inclusive development Report on the World Social Situation 2016*. Hentet 15.4.23 fra <https://www.un.org/esa/socdev/rwss/2016/full-report.pdf>
- Uthus, M. (2020a). Folkehelse og livsmestring i skolen. Hva sier elever om erfaringer med å bestemme selv i læringsaktiviteter? En kvalitativ intervjustudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk, 6*(20), 191-206. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2242>
- Uthus, M. (2020b). Prestasjonspresset – et individuelt eller kollektivt ansvar? I Fikse, C., & Myskja, A. (Eds.) (2020). *Perspektiver på livsmestring i skolen* (p. 23-40) (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.

- Vaschillo, E. G., Vaschillo, B., & Lehrer, P. M. (2006). Characteristics of Resonance in Heart Rate Variability Stimulated by Biofeedback. *Applied Psychophysiology and Biofeedback, 31*(2), 129-142. <https://doi.org/10.1007/s10484-006-9009-3>
- Van der Kolk, B. A. (2015). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Penguin Books.
- Van Loon, A. W. G., Creemers, H. E., Beumer, W. Y., Okorn, A., Vogelaar, S., Saab, N., Miers, A. C., Westenberg, P. M., & Asscher, J. J. (2020). Can Schools Reduce Adolescent Psychological Stress?: A Multilevel Meta-Analysis of the Effectiveness of School-Based Intervention Programs. *Journal of Youth and Adolescence, 49*(6), 1127-1145. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01201-5>
- Viig, N. G., Resaland, G. K., & Tjomsland, H. E. (2021). *Folkehelse og livsmestring i skolen: i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming*. Fagbokforlaget.
- Whitmore, D. (2014). *Psychosynthesis Counselling in Action* (4. utg.). SAGE
- Williams, M & Penman, D. (2012). *Mindfulness – å finne fred og ro i din hektiske hverdag*. Oslo: Arneberg Forlag.
- World Health Organization. (2019). *Healthy, prosperous lives for all: The European health equity status report*. World Health Organization
- World Health Organization. (2020, 19. oktober). *Occupational health: Stress at the workplace*. Hentet 12.6.23 fra <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/occupational-health-stress-at-the-workplace>

Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Livsmestring i skolen på alternativ opplæringsarena»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt i forbindelse med undertegnede masteroppgave i Rådgivningsskap ved NTNU. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Tematikk i denne masterstudien vil omhandle ulike perspektiver på hva som kan bidra til at barn og unge kan få utvikle seg og legge grunnlaget for god fysisk og psykisk helse. Formålet er å undersøke lærere og assistenters erfaring med bruk av ulike livsmestrende intervensjoner på en alternativ opplæringsarena, her en Inn på tunet gård

Problemformulering

Nåværende problemstilling: «Hvordan oppleves og erfares bruk av livsmestrende intervensjoner på en alternativ skolearena?»

En undersøkelse utført på en Inn på tunet gård med elever fra grunnskole, 1-10 klasse.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU ved fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / institutt for pedagogikk og livslang læring er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir forespurt med bakgrunn i at du er lærer eller assistent som jobber med en Inn på tunet gård som pedagogisk ressurs i grunnskole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at stiller til et intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om dine opplevelser og erfaringer med bruk av livsmestrende intervensjoner på gården. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet og notater fra intervjuet. Alle opplysninger som blir registrert om deg, skriftlig og elektronisk, vil bli anonymisert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun student og veileder som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven, kun anonymiserte utsagn vil kunne bli publisert.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 31.8.23. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes. Anonymiserte opplysninger som brukes i oppgaven vil ikke vil slettes, men kunne gjenbrukes til for eksempel forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU ved fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / institutt for pedagogikk og livslang læring har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Student Veronica Reinås, tlf: 934 40 683, e-post: veronica@eikra.no
- NTNU ved fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / institutt for pedagogikk og livslang læring ved Camilla Fikse, tlf: 73590470, e-post: camilla.fikse@ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, tlf: 93079038, e-post: thomas.helgesen@ntnu.no

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

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

Med vennlig hilsen

Camilla Fikse
Prosjektansvarlig, NTNU

Veronica Reinås
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Livsmestring i skolen på alternativ opplæringsarena*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

14.04.2023

Referansenummer

586415

Vurderingstype

Automatisk

Dato

14.04.2023

Prosjekttittel

Livsmestring i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig

Camilla Fikse

Student

Veronica Reinås

Prosjektperiode

01.02.2022 - 31.08.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.08.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

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

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

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

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

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

Informasjonssikkerhet

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

Vedlegg 3

Intervjuguide

1. Innledende spørsmål

- Stilling

- Bakgrunn

- Hvor lenge har du deltatt med elever på alternativ opplæringsarena (heretter kalt gården)?

Tema 1: Bruk av livsmestrende intervensjoner på gården, gjennomføring og erfaringer

2. Hvordan opplever du bruk av livsmestrende intervensjoner (heretter kalt LI) på gården?

- Hvilket inntrykk har du av elevens opplevelse av LI?
- Hvordan opplever du tidsbruk til gjennomføring av LI?
- Hvilken tid på dagen opplever du at bruk av LI fungerer best?
- Hvordan opplever du bruk av tilbakemeldingssystem av LI for eleven?

Tema 2: Lærer/assistents opplevelse av elevens nytte av LI

3. Har du oppdaget noen forskjell etter bruk av LI bli innført? Evt. hvilke?

- Har det vært forskjell i hvordan ulike elever nyttiggjør seg intervensjonene?
- Hvilket utbytte av å lære om livsmestring, som følelser, toleransevindu, meditasjon og stress, tror du eleven har?

Tema 3: Egen opplevelse/nytte av LI

4. Hvordan opplever du personlig å delta i LI på gården?

- Har du lært noe som har innvirkning på din arbeidshverdag?
- Hvordan opplevde du dagen med ekstern opplæring?
- Hvilke forventninger hadde du til bruk av LI da vi startet?

Tema 4: Overføringsverdi

5. Kan du benytte det du lærer om LI på gården i den daglige jobben din?

- Er LI noe du ser for deg du kan bruke selv i skolesammenheng?
- Føler du deg trygg til å kunne bruke LI i skolesammenheng utenfor gården?

Avslutningsvis

6. Er det noen andre ting du vil legge til i forhold til bruk av LI?

Vedlegg 4

Livsmestring i skolen – systematisk bruk av sang, musikk, pust og bevegelse: et utviklings-, implementerings- og skaleringsprosjekt

Prosjektleder Audun Myskja, lege, PhD 22.11.21

Prosjektet er blitt aktualisert av en rekke rapporter om økende uro i kjølvannet av pandemien, se også medieoppslag, eksempelvis <https://www.aftenposten.no/oslo/i/IV431M/uro-i-oslo-skolen-etter-smitteokning>. Videoopptak av barns skolehverdag sjokkerer, og norske pedagoger angir at dette danske opptaket er representativt for den norske hverdagen for elever og lærere: <https://nyheder.tv2.dk/2021-11-11-tv-2-satte-et-kamera-op-i-en-6-klasse-ekspert-rystet-over-resultatet?>

Prosjektets formål er å tilpasse elementene i Musikkbasert miljøbehandling – systematisk bruk av sang, musikk og rytmisk bevegelse som er anerkjent av HDir oHDep som evidensbasert – kombinert med protokollen *Bevisst pust i skolen*: Prosjektleder er norsk veileder for dette internasjonale prosjektet som p. t. er i 54 land og er støttet og sponset av FN/ECOSOC.

Målgruppen er skolebarn og lærere, som får et enkelt og effektivt verktøy i hendene. Prosjektet er foreløpig planlagt ut 2022, med mulig forlengelse og oppfølging gjennom 2023.

Prosjekt mål

Forebygge og håndtere skolevansker som negativt stress, i form av uro, rastløshet og utagering, lærings- og konsentrasjonsvansker, sløvheter, tretthet og demotivasjon

Øke motivasjon, konsentrasjon, koordinasjon, trivsel og sosiale ferdigheter.

Tiltak

Morgen: Avspenning til musikk med verbal instruksjon, sang, rytmiske øvelser (15-30 minutter)

Etter lunsj: Bevisst pust, basisøvelser fra protokoll (15 minutter)

Gjennom dagen: Puste- og avspenningsøvelser ved uro, konflikter, konsentrasjonsvansker eller sløvheter (cirka 5 minutter)

Avslutning med sang og enkel pusteøvelse (5 – 10 minutter)

Elever og foreldre vil få tilbud om opplæring og resultatevaluering etter anerkjente metoder. Referanser og relevante utdrag fra protokoll utleveres etter avtale.

Vedlegg 5

Tidslinje over forskningsperiode i masterstudien:

Aktivitet	Tidsperiode	Kommentar
Referansegruppe	Sept-des 2021	Oppstart referansegruppe med utarbeidelse av forskningsskisse (se vedlegg 3). Utprøving av ulike måleinstrumenter for HRV-måling. Vurdering av forskningsdesign, målgruppe, intervensjoner etc.
Møte med skole 1 og 2	Uke 1, 6.1.2022	Deltakere fra referansegruppen og forsker (meg), samt veileder NTNU, møtte ledelse og aktuelle ansatte for ca. 2 timers infomøte. Presentasjon av forskningsskisse (se vedlegg 4).
«On-boarding» medforsker	Uke 2-uke 7 2022, 6 uker	Medforsker er vikar hver onsdag for å bli kjent med elevgruppen, ansatte og gårdens rutiner.
Fase 1 første refleksjonsfase med innledende observasjon og dialog	Uke 9-uke 13 2022, 5 uker	Observasjon hver onsdag, dialog med ansatte i forkant og etterkant av dagen. Kombinert med delvis deltakelse i skoledagen. Planlegging oppstart.
Fase 2 oppstart av første aksjonsfase med intervensjoner	Uke 14 og 16 2022, 2 uker	Oppstart med bruk av intervensjoner på onsdagsgruppe ifølge første forskningsskisse (se vedlegg 4). Oppstart tilbakemeldingsskjema for elever, VAS- skala (se vedlegg 7).
Fase 3 erfaringsmessig fordypning av intervensjoner	Uke 17-uke 21 2022, 5 uker	Utprøving av tilbakemeldingsskjema og ulike intervensjoner, glidende overgang til bruk av meditasjon som intervensjon.
Fase 4 den andre refleksjonsfase	Uke 22-24 2022, 3 uker	Dialog med lærere og referansegruppe om overgang til kun bruk av meditasjon som intervensjon. Refleksjon, erfaringsutveksling og kunnskapsdeling.
Oppstart ny fase 1, refleksjonsfase med dialog, evaluering, kartlegging og planlegging av fase 2	Uke 33-uke 36 2022, 4 uker Fagdag 7.9.22 med Audun Myskja	Dialog første periode rundt hvordan bruke meditasjon som intervensjon. Kartlegging av hva lærere og ansatte opplever som mest krevende i deres skolehverdag (se vedlegg 6). Fagdag med erfaringsutveksling og kompetanseheving.
Fase 2 oppstart av ny aksjonsfase	Uke 37-uke 40 2022, 4 uker	Oppstart med bruk av meditasjon som intervensjon, samt fokus på lærere og ansatte ut fra dialog fagdag. Løpende evaluering fra elever fra VAS skjema.
Fase 3 erfaringsmessig fordypning av intervensjon	Uke 42 2022 – uke 15 2023, 22 uker	Videreføring bruk av meditasjon i ulike kontekster, Daglig evaluering med lærere og ansatte etter hver gjennomføring.
Kompetanseheving ansatte	Mars 2023, 4 uker	Utprøving introkurs mindfulness for 2 deltakere.
Fase 4 den siste refleksjonsfasen	Uke 16-uke 17 2023, 2 uker	Evaluering av hele forskningsprosjekt, intervju med alle lærere (se vedlegg 3).
Rapportering	Uke 18-uke 24, 7 uker	Analyse og rapportering.
Videreføring	Fra uke 18 og videre	Videreføring av intervensjoner med lærere og ansatte.

Vedlegg 6

Dagsplan 7.9.22 Fagdag med Audun Myskja

09.45 - S henter Myskja på flyplassen og kjører til Eikra
10.00 - Havregrøt og frukt til frokost på alle sammen
10.30-11.00 Meditasjon og øvelser med elevene
11.00-11.30 Elevene får vise Myskja og gjestene litt av det vi gjør på gården
11.30-13.45 Kurs med lærerne og ansatte i lokalet til Mederi
13.45-14.00 Retur til gården
14.15-15.15 Middag på gården og kjapp oppsummering av dagen
15.15 - S kjører Myskja til Trondheim

Deltakere: 11 stk.

Bakgrunn:

Siden dette prosjektet nå har fått et fokus på lærere og ansatte er det dennes rolle i møte med elever som står i fokus i dag. Vi ønsker at Audun Myskja kan dele kunnskap og teknikker, samt gi gode råd med fokus på livsmestring som kan lette vår hverdag, og derigjennom gi elevene en bedre skolehverdag.

Jeg har i forkant gjort en kartlegging av hver enkelt, dere har beskrevet hva som oppleves utfordrende i skolehverdagen, her er en oppsummering:

- Engstelse for at utagerende elever skal utøve vold mot medelever eller lærer. Opplevelse av stress, anspent, går på tå hev, holder pusten fysisk.
- Bekymring for at enkeltelever ikke får tilfredsstillt sine behov for hvile under dagen fordi det er mye stress på skolen og i skolehverdagen
- Oppgitthet og utålmodighet når elever viser smerteuttrykk gjennom å innta "offerrolle", trigger noe som ligger i læreren, som denne må være svært bevisst.
- Indre stress for om foreldre skal bli fornøyd med opplegget som eleven får, "puster lettet ut" når dagen har gått bra
- Redsel for at elever skal bli svært såret, sint og/eller støtt for lærerens avgjørelser i konfliktsituasjoner. Mye indre stress rundt dette.
- Enkelthendelser som gir svært ubehagelige følelser, gir mareritt, våkner med en følelse av å ikke få puste.
- Utålmodighet og motløshet dersom elever er helt uten energi og ikke vil gjøre noe, hvordan få oppmerksomhet og energi inn i eleven?
- Bekymring for hvordan eleven har det når den kommer hjem, ikke har det bra hjemme
- Utfordringer med å håndtere sterke følelsesutbrudd hos eleven som sinne, tristhet, raseri, hvordan ikke «ta inn» det, blande det med egne følelser og reagere veldig følelsesmessig selv.

Dette var noen stikkord. Kom gjerne med flere punkter selv under kurset med Audun.

Fint om vi kan få en erfaring med noen fysiske øvelser vi selv kan gjøre i ulike situasjoner. Før en skoledag, under en skoledag og etter en skoledag.

Vi filmer hele sesjonen med kurs. Slik får vi som ikke er der også sett det. Det skal kun brukes internt til masterstudien, og vil bli slettet når oppgaven er levert. Jeg innhenter skriftlig godkjenning fra dere alle før vi tar det i bruk. Enkelte deler av opptaket kan slettes ved ønske om det.

Det blir servert te, kaffe, frukt, grønnsaker og vann under kurset.

Vi gleder oss 😊

Vedlegg 7

«Hvordan har du det»-systemet ut fra VAS-skala

Et bilde ble holdt opp fremfor eleven og vi spurte enten - hvordan har du det nå? eller - hvordan opplevde du dette? Deretter skulle de peke på det som passet best.



«Hvordan har du det nå?» - 3 valg



«Hvordan har du det nå?» - 5 valg



«Hvordan har du det nå?» - 7 valg

Til å begynne med forsøkte vi ut forskjellige bilder i form av visuell VAS-skalaer med ansikter. Relativt raskt landet vi på at 5 var passe for nesten alle og endte opp med å stort sett bruke den videre. Denne metoden ble utviklet tidlig i forløpet og ble også brukt på de andre intervensjonene.

Vedlegg 8

Meditasjonene

Meditasjonene ble utviklet av medforsker i studien, slik at de fritt skal kunne benyttes og gjengis til dette formålet.

Bli med en tur på stranden

Er alle klar? Finn en komfortabel stilling. Lukk øynene hvis du synes det er fint. I dag skal vi ta en liten tur på stranden.

Se for deg at du er på en strand. En kjempefin hvit sandstrand. Det er en flott dag. Solen skinner, og det er noen få hvite skyer på himmelen. Det er varmt og godt. Det er ingen andre på stranden, du er alene og har hele stranden for deg selv. Hvis du har lyst så har du med deg mamma eller pappa eller en god venn. Du legger deg ned på ryggen og kjenner den varme sanden som varmer på ryggen og at solstrålene varmer på kroppen din. Du strekker deg ut og slapper helt av. Du kjenner på hvor utrolig heldig du er som har fri på en så fin dag og kan tilbringe dagen her på denne flotte stranden!

Mens du ligger der og slapper av hører du bølgene som;

Skyller innover – pust inn – og utover pust ut

Bølgene skyller innover – pust inn – og utover – pust ut

Og innover – pust inn_ og utover – pust ut

Mens du ligger der og slapper helt av i hele kroppen din blir du oppmerksom på fuglene som flyr oppe i lufta. Du kjenner fuglene fra før og har tatt med litt mat til dem. Du vet at fuglene har lyst på maten, men de er også veldig redd og tørr ikke komme å ta maten hvis ikke du ligger helt, helt stille...

Mens du ligger helt, helt stille, hører du bølgene som;

Skyller innover – pust inn – og utover pust ut

Bølgene skyller innover – pust inn – og utover – pust ut

Og innover – pust inn_ og utover – pust ut

Mens du ligger helt, helt stille og slapper av i beina dine og hele kroppen, holder du ut hånden med fuglemat så fuglene kan komme og spise. Nå som du klarer å ligge helt, helt stille, tørr fuglen å komme å spise fra hånden din, og den blir kjempeglad or den gode maten du har tatt med til den (prikker i de utstrakte hendene for å late som fuglen tar maten).

Mens du ligger der og slapper av i beina og armene dine hører du bølgene som;

Skyller innover – pust inn – og utover pust ut

Bølgene skyller innover – pust inn – og utover – pust ut

Og innover – pust inn_ og utover – pust ut

Mens du ligger der og slapper av i magen, halsen og hodet ditt kommer det en liten vakker blå sommerfugl. Sommerfuglen setter seg på øret ditt for å minne deg på at det

er fint for øret ditt å bli massert og strekt og dratt litt i. Masser og dra forsiktig i ørene dine. Mens du masserer og drar forsiktig i ørene dine hører du bølgene som;

Skyller innover – pust inn – og utover pust ut

Bølgene skyller innover – pust inn – og utover – pust ut

Og innover – pust inn_ og utover – pust ut

Du gjør ditt beste hver dag, og vi er kjempeglad for at akkurat du er her på gården sammen med oss. Nå kan du ligge litt til å nyte den fine stranden, og når du er klar til det kan du åpne øynene og gå ut i gangen å kle på deg og gjøre deg klar til tur!

Bli med til Egypt!

(for de noe mer viderekommende eller større barna)

I dag skal vi ut å reise. Til et land som heter Egypt! Egypt er et land som ligger helt nord i Afrika. Egypt er spesielt kjent for pyramidene. Du har sikkert sett et bilde av pyramidene i Egypt en gang (vi har også bilder + kart=visuell støtte).

Pyramiden ligger i en stor ørken. En ørken er akkurat som en kjempestor strand, med masse sand, bare at det ikke er noe vann der.

Siden pyramidene er så kjent så er det mange som reiser til Egypt for å se på dem. Nå kan vi lukke øynene og se for oss at vi er i ørkenen i Egypt sammen med andre turister og ser på de store pyramidene.

Vi går litt unna, finner oss en fin sanddyne med utsikt mot pyramidene og setter oss ned.

Vi ser for oss at vi bygger vår helt egen pyramide rundt kroppen vår. Som en beskyttelse mot det som er rundt.

Denne pyramiden er akkurat passe stor og akkurat passe liten. Du kan gjøre veggene gjennomsiktig så du kan se ut på verden rundt, og du kan gjøre veggene lukket så du får ditt helt eget rom. Du kan lage en knapp du kan trykke på og skifte mellom gjennomsiktig og ikke gjennomsiktig og du kan lage det slik at du kan se ut, men andre ikke kan se inn. Inne i pyramiden din er det akkurat passe lyst, akkurat passe varmt og frisk behagelig luft å puste i.

Og det er helt stille.

Mens du sitter i pyramiden din, tar du noen dype åndedrag;

Pust inn – pust ut

Pust inn – pust ut

Pust inn – pust ut

Å puste dypt inn noen ganger vil hjelpe kroppen din å slappe godt av, fylle på med luft i lungen som sender luften rundt i kroppen din der den trengs.

Du sitter inni pyramiden din. Her kan du slappe helt av i hele kroppen din. Du har det fint og behagelig. Du kan se ut på alt som skjer rundt deg samtidig som du er avslappet og har det fint.

Det fine med denne pyramiden er at du kan ta den med deg hvor som helst.

Nå skal vi ta med oss pyramiden til en travel flyplass.

Det er folk som løper for å rekke flyet sitt, det er høyttalere som bråker og masse folk og lyd.

Du finner deg en plass og setter deg ned og skrur på pyramiden din. Den beskytter deg mot støy og bråk på flyplassen.

Inne i pyramiden din er det akkurat passe lyst, det er akkurat passe varmt, akkurat passe kaldt, det er frisk deilig luft å puste i, og det er HELT stille.

Du slapper helt av i beina og armene dine og tar 3 dype pust.

Pust inn – pust ut

Pust inn – pust ut

Pust inn – pust ut

Du ser på alle som haster rundt, samtidig som du selv har det behagelig, er rolig og gleder deg til opplevelsene som venter på deg.

Nå skal vi ta med oss pyramiden til klasserommet.

Det er på slutten av en skoledag. Mange elever bråker.

Du skrur på pyramiden din. Du har helt rene gjennomsiktige vegger som du kan se ut av, men de andre kan ikke se inn. Du kan høre klart og tydelig det læreren sier, men pyramiden blokkerer for alt bråket i klasserommet.

Inne i pyramiden din har du det helt perfekt.

Akkurat passe varmt, akkurat passe kaldt, det er frisk, fin luft å puste i.

Du slapper helt av i kjeven din, nakken og skuldrene dine.

Du tar 3 dype pust,

Pust inn – pust ut

Pust inn – pust ut

Pust inn – pust ut

På denne måten kan du alltid ha med deg pyramiden din og lage ditt eget rom hvor du kan ha det fint, selv om du sitter ved siden av noen som lukter rart på bussen, noe som bråker når du vil sove, eller lillebror vil høre på Kaptein Sabeltann for hundrede gang i bilen på vei til hytta!

Nå kan du ta noen minutter og slappe av og gjøre det fint i pyramiden din. Du kan tenke at du er kjempeheldig som har denne flotte pyramiden! Når du er ferdig kan du åpne øynene, komme ut og så skal vi gå for å kle på oss og gjøre oss klar til tur!

Vedlegg 9

Praktisk gjennomføring av intervensjonene

Vår studie foregikk på en «Inn på tunet gård». Det er ikke et tilfeldig utvalg barn som deltar, men barn som av en eller annen grunn ikke finner seg så godt til rette i skolehverdagen. Gruppen er imidlertid svært sammensatt, både når det kommer til utfordringer og alder. Noen klarer ikke å holde fokus mer enn 5 sekunder, noen er veldig urolige, noen er veldig rolige og vanskelig å få med. Andre igjen har helseutfordringer eller traumer. Man kan altså i utgangspunktet anta at de trenger veldig forskjellig tilnærming. Alderen varierte fra 6-16 år.

Vi begynte utprøving av intervensjoner med tilnærmingen «å finne ro» og flyt. Erfaring fra eldre og demente tilsa musikk og rytmiske bevegelser. Dette støttes av historien, og i mange kulturer er dette sentralt (Myskja, 2015) (se vedlegg 4).

Vi innførte «Skuldersangen» eller «kokkosangen» eller «tullesangen». Kjært barn har mange navn. Dette er en sanglek, ala «Hode, skulder, kne og tå» men mer kreativ og barna kan delta med forslag. De fleste barn var lett å få med og de virket å synes det var gøy, og det bidro til fellesskap, men det virket ikke å ha nevneverdig virkning utover det. Vi syntes altså det var et positivt innslag, men vi var ute etter noe mer.

Vi forsøkte dans. Inkluderende dans med moraliserende temaer forsøkt gjort gøyalt er jo en farsott i grunnskolen, ala «Blimedansen».

Vår erfaring ble at noen barn likte dette veldig godt og ble ganske aktivert, mens andre barn var helt i andre enden av skalaen, de likte det ikke.

Videre forsøkte vi også en mer øvelse/treningslignende tilnærming. F.eks. de 7 dunk (Myskja, 2015), aktiverende øvelser og yoga øvelser. Erfaringen ble litt det samme som for «Skuldersangen». Det var dog vanskeligere og mindre engasjerende for barna å skulle gjøre diverse øvelser, og de virket å ha begrenset forståelse for forklaringen på hvorfor man gjør slikt; dette er bra for deg fordi..

Vi forsøkte etter hvert meditasjon. Guidet, visualiserende meditasjon. Til å begynne med kort og med gjenkjennelige temaer. I utgangspunktet var vi skeptiske til dette pga. målgruppen, men vi så raskt en annen tilbakemeldingscore enn vi hadde sett med de andre intervensjonene, vi besluttet oss for å fordype oss i meditasjonen.

Tilnærmingen vi valgte var tilpasset gruppen elever.

Vi ville at alle skulle være komfortable, at ingen skulle være redd og at alle skulle føle seg viktig og inkludert samt forstå konseptet. Gruppen hadde så å si hver gang nye medlemmer, og en kort introduksjon ble derfor gjentatt hver gang.

Vi hadde kun en regel; *Ikke forstyrr de andre!*

«Hvis du ikke har lyst til å høre på det som blir sagt, så er det greit, hvis du vil høre så er det greit, hvis du vil ha øynene lukket er det greit, hvis du vil ha øynene åpne er det greit. Hvis du vil ligge er det greit, hvis du vil sitte er det greit».

Vi gjorde det også til et poeng at alle skulle være inkludert på lik linje, liten og stor, gammel og ung. Det var også ment å være en hvilestund og egenpraksis for lærere og ansatte.

Historien forandret seg noe fra gang til gang, men alle de basale elementene som pust, fokus på å slappe av i kroppen og visualisering, gikk igjen hver gang.

Vi dro ofte inn litt fag, slik som geografi og naturfag samt benyttet anledningen til å snakke litt om følelser. Hvorfor er fuglene redd? Hvordan er det å være redd?

Hvor er Egypt? (vi tar frem kartet). Hva er Egypt kjent for? Hva er en ørken?

Det var viktig at historien var gjenkjennelig og fengende, samt enkel å følge. Noen nye elementer hver gang virket å være motiverende. Hovedformålet var pust og ro samt å gi deltagerne et verktøy de kan bruke ved senere anledninger de måtte ha behov for det.

Etter hvert forsøkte vi også med å spille av en lydfil med samme meditasjon.

Intervensjonene har vært utført over en tidsperiode på ca 1,5 år og meditasjonene i over 1 år. Frekvensen har vært en gang pr uke.

Både elevgruppen og de ansatte har variert, noen har vært med nesten hver gang, og noen har vært med bare en gang.

Vi gjorde det til et «ritual» å rigge til. Alle fikk en komfortabel plass. Gjerne med saueskinn under, pute og teppe. Den som ledet meditasjonen gikk rundt og la teppe rundt, oppmuntret og roste. Hver deltaker bør ifølge Fritzsche et al. (2018) kunne velge hva som er mest behagelig for han eller henne.

Det fungerte best å gjennomføre meditasjonene inne eller på verandaen. Skogen virket å bli mer uoversiktlig som arena for noen av elevene, mens for andre virket det helt uproblematisk.

