

# Elevers opplevelser av Timen Livet i skolen som et tiltak innenfor det tverrfaglige temaet Folkehelse og Livsmestring

Malene Osmundsen



Masteroppgave

Masterprogram i Helsefremmende arbeid og helsepsykologi

**UNIVERSITETET I BERGEN**  
Det psykologiske fakultet v/ HEMIL-senteret

---

Vår 2023

## Forord

I oppvekstårene tilbringer man mye tid på skolen, og opplevelsene våre her blir med videre i livet. Jeg har et stort engasjement når det kommer til psykisk helse, barns oppvekstvilkår og menneskelig utvikling. I tillegg engasjerer jeg meg veldig i en holistisk utvikling av mennesket. Dette har lagt grunnlaget for denne masteroppgaven. Valg av tematikk kan betraktes som en sammensmelting av min faglige bakgrunn, eget personlig utviklingsarbeid, min rolle som mamma og min interesse for holistisk helse. Denne masteroppgaven markerer avslutningen på et omsider langt og humpete studieløp. Jeg møter nå livet ved et ukjent veiskille. Jeg ser frem til å føre veien videre.

Det er mange som har bidratt til gjennomføringen av denne masteroppgaven. Først og fremst vil jeg takke min dyktige veileder Ingrid Holsen. Takk for din interesse i mitt valg av tematikk, og for konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosjektet. Jeg vil også takke Nina Frøkedal ved Forandringsfabrikken for god bistand i rekruttering av deltakere. I tillegg vil jeg uttrykke min takknemlighet til alle elevene som deltok i prosjektet, og for et godt samarbeid med skolen. Dette prosjektet hadde ikke vært mulig uten dere. Jeg har også satt stor pris på samtaler med innspill og råd fra medstudenter underveis. Hjertelig takk til min datter Ylva Spirea for å uvitende motivere meg til god disiplin, og for å alltid møte meg med endeløs kjærlighet etter lange arbeidsdager. Til slutt vil jeg takke min samboer Marius for korrekturlesing av oppgaven, og for å alltid motta mine tankeprosesser med et åpent hjerte.

Malene Osmundsen

Bergen, Mai 2023

## Sammendrag

**Bakgrunn:** Nokså mange ungdom opplever psykiske plager. Det tverrfaglige temaet Folkehelse og Livsmestring er ett tiltak innført av myndighetene for å jobbe med disse utfordringene. Temaet har blitt kritisert for å være for bredt og gi metodefrihet til lærerne. Derfor ønsket jeg å undersøke ett spesifikt tiltak innenfor dette fokusområdet.

**Hensikt:** Var å undersøke hvordan Timen Livet kan styrke følelsen av trygghet og trivsel i elevenes skolehverdag, og hvilket bidrag Timen Livet kan gi til Livsmestringstematikken.

**Metode:** Dette prosjektet bygger på en kvalitativ tilnærming, og benyttet et fenomenologisk forskningsdesign. Datamaterialet ble innhentet gjennom seks fokusgruppeintervjuer med til sammen 22 elever på 6.- og 7. trinn.

**Resultater:** Funnene viste at elevene opplevde tillit, inkludering, vennskap og konflikthåndtering gjennom Timen Livet. Bruk av vikarer kunne føre til usikkerhet. Elevene beskrev at de opparbeidet seg mot til å åpne seg opp, empati og medfølelse, anerkjennelse for hverandres ulikheter og forbedring i verbale prestasjoner. Sirkelformatet, konfidensialitet og respekt ble trukket frem som betydningsfulle for opplevelsen av trygghet. Uro blant elevene kunne føre til usikkerhet. Elevene understrekte at de ønsket mer medbestemmelse i utforming av struktur og valg av tematikk.

**Konklusjon:** Funn fra denne studien pekte i retning av at Timen Livet kan se ut til å bidra positivt til elevenes opplevelse av trygghet og trivsel i skolehverdagen. Timen Livet kan derfor betraktes som et mulig bidrag innenfor Livsmestringsfokuset. Det er derimot begrenset hvor mye denne studien kan si om hvorvidt Timen Livet bør implementeres i skolen.

**Nøkkelord:** Helsefremmende arbeid, Psykisk helse, Ungdom, Livsmestring

## Abstract

**Background:** Psychological problems is not uncommon among adolescents. The interdisciplinary topic «Folkehelse og Livsmestring» is one measure introduced by the authorities to work with these challenges. The topic has been criticized for giving teachers freedom of method. I wanted to investigate one specific measure within this focus area.

**Purpose:** To investigate how «Timen Livet» can strengthen the feeling of security and well-being in students' everyday school life, and what contribution «Timen Livet» can offer «Livsmestring»

**Method:** This project used a qualitative approach, and a phenomenological research design. Datacollection was obtained through six focus group interviews with 22 students in the 6th and 7th grades.

**Results:** Showed that the students experienced trust, inclusion, friendship and conflict management through «Timen Livet». Substitutes could lead to uncertainty. The students described courage to open up, empathy, recognition of each other's differences and improvement in verbal performance. The circle format, confidentiality and respect were highlighted as important for the experience of security. The students emphasized they wanted to contribute more in regards to the structure and choice of subject in «Timen Livet».

**Conclusion:** Findings from this study pointed in the direction that «Timen Livet» can appear to contribute positively to the students' experience of security and well-being in everyday school life. «Timen Livet» can therefore be regarded as one possible contribution within «Livsmestring». On the other hand, it is limited how much this study can say about whether or not «Timen Livet» should be implemented in schools.

**Keywords:** Health promotion, Mental health, Youth, Life-skills

# Innholdsfortegnelse

Forord .....	ii
Sammendrag .....	iii
Abstract .....	iv
1.0 Introduksjon .....	1
1.1 Helsefremmende arbeid .....	1
1.2 Skolen som helsefremmende arena .....	2
1.3 Ungdoms psykiske helse og livskvalitet .....	2
1.4 Livsmestring i skolen .....	3
1.5 Forandringsfabrikken .....	5
1.5.1 Timen Livet .....	6
1.6 Hensikt .....	6
2.0 Teoretisk rammeverk .....	8
2.1 Barnets utvikling i utviklingspsykologien .....	8
2.2 Positive youth development .....	11
3.0 Litteraturgjennomgang .....	13
3.1 Søkestrategi .....	13
3.2 Folkehelse og livsmestring i norsk skolekontekst .....	14
3.3 Sosial- og emosjonell læring i internasjonal skolekontekst .....	16
3.4 Elevperspektiv på trivsel i skolen .....	18
3.5 Tidligere forskning på snakkesirkler i skolen .....	20
3.6 Oppsummering .....	21
4.0 Klargjøring, problemstilling og forskningsspørsmål .....	23
5.0 Metode .....	24
5.1 Vitenskapsteori .....	24
5.2 Forskningsdesign .....	26
5.3 Utvalg og rekruttering .....	26
5.4 Intervju som metode for datainnsamling .....	28
5.4.1 Fokusgruppeintervju .....	28
5.4.2 Intervjuguide .....	29
5.4.3 Gjennomføring av intervju .....	30
5.4.4 Transkribering .....	31
5.5 Analysering av datamateriale .....	32
5.5.1 Analyseringsprosessen .....	32
5.6 Kvalitetssikring av forskningsprosessen .....	35

5.6.1 Pålitelighet .....	36
5.6.2 Troverdighet.....	36
5.6.3 Overførbarhet.....	37
5.6.4 Bekreftbarhet.....	37
5.7 Forskerens forforståelse.....	37
5.8 Forskningsetikk .....	38
5.8.1 Behandling av personvernopplysninger.....	39
5.8.2 Samtykke.....	39
5.8.3 Anonymitet .....	40
5.8.4 Konfidensialitet.....	40
5.8.5 Direkte og indirekte berørte .....	40
5.8.6 Risiko for skade og belastning .....	41
6.0 Funn/Resultater .....	42
6.1 Tilknytning og fellesskap .....	42
6.1.1 Tillit.....	42
6.1.2 Inkludering .....	44
6.1.3 Vennskap.....	45
6.1.4 Konflikthåndtering .....	45
6.2 Sosioemosjonelle ferdigheter .....	46
6.2.1 Mot til å snakke om følelsesmessig vanskelig tema .....	46
6.2.2 Empati og medfølelse for andre .....	47
6.2.3 Anerkjennelse av ulikhet.....	48
6.2.4 Forståelse for følelseslivet .....	49
6.2.5 Skoleprestasjon .....	50
6.3 Strukturering av timen livet.....	50
6.3.1 Sirkelformatet .....	50
6.3.2 Regler.....	51
6.3.3 Medbestemmelse.....	53
6.3.4 Lek .....	54
6.3.5 Fristed .....	54
7.0 Diskusjon og konklusjon.....	56
7.1 Oppsummering av resultater.....	56
7.2 Timen Livets bidrag til opplevelse av trygghet og trivsel i skolen .....	57
7.2.1 Relasjonsbyggende omgivelser.....	57
7.2.2 Opparbeiding av sosioemosjonelle ferdigheter.....	59

7.2.3 Strukturelle faktorer .....	62
7.3 Timen Livet som et tiltak innenfor livsmestringsfokuset i skolen .....	64
7.4 Implikasjoner for det helsefremmende arbeidet .....	68
7.5 Styrker og begrensninger ved studien .....	69
7.5.1 Forskningsdesign .....	69
7.5.2 Utvalg .....	70
7.5.3 Forskerrollen .....	70
7.6 Forslag til videre forskning.....	71
8.0 Avslutning .....	72
Litteraturliste .....	75
Vedlegg .....	i

# 1.0 Introduksjon

## 1.1 Helsefremmende arbeid

Helse er et bredt konsept som stammer fra gammelengelsk og betyr «hel» (Naidoo & Wills, 2016, s. 4). Dette gir et signal om at helse angår hele mennesket. Allerede i 1946 belyste WHO dette ved å definere helsebegrepet som «en tilstand av komplett fysisk, mentalt og sosialt velvære, og ikke kun fravær av sykdom» (WHO, 1946).

Begrepet helsefremmende arbeid er relativt nytt, og ble først brukt på midten av 70-tallet. Alma Ata konferansen betraktes som stedet der helsefremmende arbeid ble satt på agendaen (Naidoo & Wills, 2016, s. 58). Det helsefremmende perspektivet fikk deretter en oppblomstring i kjølvannet av den første internasjonale konferansen for helsefremmende arbeid i Ottawa i 1986 (WHO, 1986). Charteret beskriver det helsefremmende arbeidet som en prosess der mennesker gjøres i stand til å øke kontroll over, og mulighet til å forbedre, egen helse. Helse anses derfor som en ressurs for å mestre hverdagslivet. Ottawa-charteret identifiserer tre strategier i det helsefremmende arbeidet; advocate, enable og mediate. Dette innebærer å fremme de faktorene som skaper god helse og gi alle mennesker like muligheter for å oppnå sitt helsepotensial gjennom samarbeid på tvers av sektorer (WHO, 1986; WHO, 2023). Charteret presenterer i tillegg fem fokusområder for det helsefremmende arbeidet som er viktig for å oppnå dets intensjon. Dette handler om å bygge en sunn helsepolitikk, skape støttende miljø, styrke lokalsamfunnene, utvikling av individuelle ferdigheter og omstrukturering av helsetilbudet (WHO, 1986). Ottawa-charteret skaper med dette et holistisk og økologisk rammeverk for det helsefremmende arbeidet, og vektlegger at helse skapes i alle menneskets hverdagslige situasjoner.

Med denne forståelsen som grunnmur har myndigheter i Norge vedtatt en lov for folkehelsearbeid (Folkehelseloven, 2011). Formålet med loven er å legge til rette for en samfunnsutvikling som fremmer folkehelsen, med vekt på å utjevne sosiale helseforskjeller i befolkningen (Prop. 90 L (2010-2011), s. 11). Folkehelsearbeidet skal ha et langsiktig perspektiv og foregå systematisk. Grunnlaget for god helse skapes hovedsakelig utenfor helsesektoren. Et av hovedtrekkene i loven er derfor prinsippet om «helse i alt vi gjør». Dette betyr at folkehelsearbeidet er et kollektivt tverrsektorielt ansvar for hele kommunen, og ikke helsesektoren alene (Prop. 90 L (2010-2011), s. 12). Det helsefremmende arbeidet skiller seg



fra det mer tradisjonelle forebyggingsperspektivet ved å legge vekt på tiltak som bedrer livskvalitet, trivsel og muligheten til å mestre utfordringer i hverdagen (Skjetne & Haugan, 2020).

## 1.2 Skolen som helsefremmende arena

Utdanningsdirektoratet understreker at en god skole bidrar til at barn og unge opplever omsorg, trivsel, mestring og læring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Derfor er skolen helt sentral i å legge til rette for positiv utvikling og god psykisk helse blant barn og unge, samt styrke muligheten til at de får et godt liv i fremtiden. Skolen er én arena i barns liv og har en unik mulighet til å nå alle barn uansett hvilke forutsetninger de er født inn i.

Helsedirektoratets rapport om trivsel i skolen ble publisert i 2015 (Helsedirektoratet, 2015). Rapporten fremhever at det å styrke sentrale institusjoner i barn og unges liv, er det viktigste for å legge til rette for en god oppvekst. Rapporten understreker at barns psykiske helse påvirker deres muligheter for læring, og at læringsmiljøet har betydning for barns psykiske helse. Rapporten henviser også til Stortingsmelding 19 (2014-2015) «Mestring og muligheter», som understreker skolens rolle i å fremme barn og unges trivsel på skolen. På denne måten skal samfunnet bidra til god oppvekst og fremtidig mestring og livskvalitet hos elever. Utdanningsdirektoratets rapport om psykisk helse i skolen viser at et stort flertall av lærerne ønsker at skolen skal arbeide systematisk, både for å forebygge psykiske vansker og for å fremme god psykisk helse hos elevene (Holen & Waagene, 2014, s. 7).

## 1.3 Ungdoms psykiske helse og livskvalitet

Undersøkelser viser at 85% av norske ungdom er tilfreds med livet sitt (Bakken, 2020, s. 2). Imidlertid viser flere undersøkelser at psykiske plager er nokså vanlige blant ungdom (Bang et al., 2023). I folkehelseinstituttets sammenfatning av folkehelse rapporten fra 2018 ble det avdekket at selvrapporterte psykiske plager er vanligere hos jenter enn hos gutter, og ser ut til å øke med alderen (Bang et al., 2023). 9% av guttene og 25% av jentene på ungdomsskolen hadde høyt nivå av psykiske helseplager. Tallene var respektive 12% og 29% på videregående skole. I perioden 2010-2020 har man sett en økning i de psykiske helseplagene blant ungdom (OsloMet, 2020). Økningen har vært størst blant jentene. Dette sammenfaller med tall fra ungdomsdata-undersøkelsene som viser at jenter er mest utsatt. Det kan også være verdt å nevne at

det i 2017 ble avdekket at andelen ungdom som opplever ensomhet er den høyeste registrert noen gang (Bakken, 2017, s. 4). Undersøkelsene fra ungdatabasen viste at skolestress og psykiske plager hang tett sammen. To av tre jenter og en av tre gutter opplevde at de i stor grad ble stresset over skolearbeidet (Bakken, 2017, s. 4).

Resultatene fra ungdatabasen undersøkelser i 2022 viste derimot at to av tre ungdom er fornøyd med egen helse, og at utbredelsen av psykiske plager er svært varierende (Bakken, 2022, s. 5). De vanligste symptomene er stress, bekymring og følelsen av at alt er et slit. Noen har også utfordringer knyttet til søvn og nedstemthet. Disse utfordringene er for mange en naturlig del av denne livsfasen. Det kan likevel være belastende for dem det gjelder, og føre til nedsatt livskvalitet. For enkelte kan dette være starten på mer langvarige helseutfordringer (OsloMet, 2020). I 2020 viste resultatene fra ungdatabasen undersøkelser liten endring i tallene på psykiske helseplager blant ungdommene sammenlignet med året før. Dette korrelerer med resultatene fra den nyeste undersøkelsen som peker mot at den negative utviklingen i unges psykiske helse ser ut til å flate ut (Bakken, 2022, s. 2).

Resultatene fra 2022-undersøkelsene trekker samtidig frem en negativ trend i ungdommenes relasjon til skolen. Dette startet en gang midt på 2010-tallet. Resultatene viste at stadig færre trives på skolen, og at 15% gir direkte uttrykk for at de er misfornøyd med skolen sin. Andelen elever som kjeder seg på skolen har økt med over 10 prosentpoeng. Skulking har også vært av økende karakter, spesielt blant jenter. Andelen elever som skulker har økt fra 20% til 30%. Det er også flere enn før som gruer seg til å gå på skolen, og færre som føler at lærerne bryr seg om elevene (Bakken, 2022, s. 4-5).

## 1.4 Livsmestring i skolen

For folkehelsen er det av stor betydning med et samfunn som legger til rette for at befolkningen skal kunne ta gode helsevalg (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Stortingsmelding 19 (2014-2015) «Mestring og muligheter» slo fast at psykisk helse har blitt tillagt for like oppmerksomhet sammenlignet med fysisk helse. Av den grunn har den nasjonale satsningen i arbeidet med psykisk helse blitt styrket de senere årene. En opptrappingsplan for barn og unges psykiske helse ble iverksatt fra 2019 og er styrende i dette arbeidet frem til 2024 (Prop. 121 S (2018-2019)).

Fra skoleåret 2020/2021 ble det tverrfaglige temaet Folkehelse og Livsmestring implementert i læreplanen som ett tiltak for å jobbe systematisk med barn og unges helseutfordringer. Tematikken skal gi elevene kompetanse som fremmer både god psykisk og fysisk helse, samt gi muligheten for å ta ansvarlige livsvalg. Utdanningsdirektoratet legger vekt på at utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet er spesielt avgjørende i barne- og ungdomsårene. Elevene skal i større grad lære seg å håndtere medgang og motgang, samt praktiske og personlige utfordringer. Håndtering av tanker, følelser og relasjoner er også et fokusområde underlagt dette temaet (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Livsmestringsaspektet i den nye lærerplanen er derimot debattert. Mørch (2020) kritiserer det tverrfaglige temaet i sin kronikk for å være svært bredt. Samtidig er det ikke lagt frem spesifikke metoder og verktøy for praktisk gjennomføring. På den måten argumenteres det for at hver enkelt lærer får metodefrihet i denne undervisningen. Han stiller seg også kritisk til at lærere skal undervise elever i temaer de selv ikke har fått opplæring i. I tillegg argumenterer han for at det er en risiko for at temaet blir enda et område elevene må prestere og mestre.

Samnøy og Tjomsland (2021) stiller seg kritisk til Utdanningsdirektoratets formulering av innholdet i Livsmestringstematikken, og om det legger for mye ansvar på den enkelte. Dette mener de er en måte myndighetene kan fraskrive seg ansvaret for befolkningens tilstand på. De lurer på om underteksten er at dersom det ikke går så greit, og man ikke mestrer livet, så har man seg selv å takke. De understreker at et utbredt folkehelseproblem er opplevelsen av ensomhet og utenforskap i møte med livets utfordringer. Samtidig er de kritisk til tendensen om å dyrke behagelige følelser og unngå negative følelser. De argumenterer for at slike overdrevne positive forestillinger om livet kan få konsekvenser for de forventningene man har til livet og menneskers evne til motstandsdyktighet i møte med utfordringer. De argumenterer for at vi hovedsakelig trenger støtte og fellesskap til å tåle livet slik det faktisk er, og et språk for å kommunisere hvordan vi opplever livskriser og nederlag. På den måten kan vi føle oss inkludert i fellesskapet selv når vi blir rammet av slike hendelser. I den sammenheng understreker de den viktige rollen lærere har som rollemodeller. Til slutt formidler de at ferdigheter hos den enkelte på ingen måte er tilstrekkelig for å mestre eget liv.

Tharaldsen og Bru (2020) understreker at det er viktig å huske på at vi lever i et samfunn vi selv har skapt. Med innføringen av Livsmestring i skolen er det helt essensielt at vi klarer å ha to tanker i hodet samtidig: «Vi må jobbe både med bevisstgjøring av hva ungdom selv kan gjøre for å ha det så bra som de kan, samtidig som vi møter «systemet» med spørsmål som

driver frem en positiv utvikling som kan bidra til å redusere stress blant ungdommene» (Tharaldsen & Bru, 2020).

Samtidig som denne diskusjonen pågår er det flere aktive forskningsprosjekter som er i arbeidet med å utarbeide retningslinjer for hvordan man kan gjennomføre denne fagfornyelsen i praksis. ROBUST og Tankekraft er to av dem. ROBUST har som formål å øke trivsel og motivasjon blant elever i ungdomsskolen ved å fremme sosio-emosjonell kompetanse (UiS, 2020). Tankekraft skal lære ungdommer god psykisk helse og gode måter å mestre utfordringer. På den måten skal de stå sterkere rustet til å håndtere utfordringer og motgang i livet. Formålet er å undersøke om prosjektet styrker ungdommenes ferdigheter til å mestre belastninger og motgang (FHI, 2018).

## 1.5 Forandringsfabrikken

Det finnes en rekke eksterne aktører som utvikler faginnhold som skoler kan ta i bruk i forbindelse med fagfornyelsen. Forandringsfabrikken er en av dem som har gjort det. Forandringsfabrikken er en ideell stiftelse, og arbeider for at institusjoner og systemer som er laget for barn og unge i aldersspennet 2 til ca. 20 år skal oppleves trygge og nyttige for dem (Forandringsfabrikken, u.å.). Stiftelsen jobber med utgangspunkt i FNs barnekonvensjon, og har samarbeidet med barne- ungdoms- og familiedirektoratet. FNs barnekonvensjon legger til grunn at barn skal ha rett til å uttale seg og til å bli hørt, og at dette skal vektlegges i avgjørelser (FN, 2023). Forandringsfabrikken er et kunnskapssenter som samler inn informasjon om barn og unges oppvekstvilkår fra barn og unge selv. Barn og unge med erfaring fra psykisk helse, barnehage, skole, rettsvesen og barnevern blir invitert av Forandringsfabrikken til å dele sine erfaringer fra møtet med disse tjenestene, for deretter å gi råd for hvordan de kan bli bedre (Forandringsfabrikken, 2021, s. 2). Forandringsfabrikken bruker forskningsmetoden Participatory Learning and Action (PLA) som utgangspunkt for å hente inn, systematisere og formidle opplevelser og råd fra barn og unge. Informasjonen hentes inn gjennom bruk av personlige intervjuer. Deretter formidles resultatene slik de ble presentert av informantene, uten å bli fortolket (Forandringsfabrikken u.å.; Forandringsfabrikken, 2021, s. 2). Resultatene formidles gjennom rapporter og Forandringsfabrikkens hefter for råd (Forandringsfabrikken, u.å.). Deltakere fra disse undersøkelsene kan bli med i det videre arbeidet ved å bli det som kalles for «proffer».

Proffene presenterer erfaringene og rådene til politikere, nasjonale myndigheter, fagfolk og studenter (Forandringsfabrikken, 2021, s. 2).

### 1.5.1 Timen Livet

Forandringsfabrikken gjennomførte fra 2013-2018 undersøkelser i skolen der ca. 5000 elever fra hele landet deltok. Elevene ble gjennom intervjuer spurt om hvordan de opplevde skolen, og hvordan den kunne bli bedre (Forandringsfabrikken, 2021, s. 6, 10). Et av rådene som kom frem fra disse intervjuene var at elevene ønsket å få snakke mer om hvordan skolen og livet kjennes. Med utgangspunkt i dette rådet, og i forbindelse med innføringen av Folkehelse og Livsmestring i skolen, utformet Forandringsfabrikken verktøyet Timen Livet (Forandringsfabrikken, 2021, s. 3). Timen Livet er en snakketime der elevene kan, sammen med lærer, snakke om tema som er viktige for dem (Forandringsfabrikken, 2021, s. 11). Timen Livet er en arena der elevene lærer om og av hverandre. De får også øve seg på å sette ord på og lære om følelser. Timen Livet foregår i sirkel og blir ledet av en voksen som elevene er trygg på. Det blir presisert at lærerne må arbeide for at alle skal føle seg inkludert og trygg til å dele i Timen Livet. Det er derfor en rekke regler lærerne må videreformidle til elevene. I utgangspunktet er det slik at det som sies i sirkelen skal bli i sirkelen. Elevene kan fortelle om Timen Livet hjemme, men hovedregelen er at de da kun uttrykker sine egne tanker og følelser om temaet. Skolene oppfordres til å ha et foreldremøte eller lignende for å informere om deres bruk av Timen Livet (Forandringsfabrikken, 2021, s. 51). Elevene skal ikke vurderes i Timen Livet, da det presiseres at det ikke må oppleves som enda en time der elevene føler de må mestre (Forandringsfabrikken, 2021, s. 12-13). Timen Livet tar sikte på å fremme elevers trygghet i skolen for å legge til rette for læring og trivsel (Forandringsfabrikken, 2021, s. 51). På den måten kan Timen Livet forstås som et helsefremmende tiltak.

## 1.6 Hensikt

Dette kapittelet illustrerer blant annet utfordringer i samfunnet knyttet til barn og unges psykiske helse, velvære og livskvalitet. Det beskriver også det tverrfaglige temaet Folkehelse og Livsmestring som et tiltak myndighetene har innført for å jobbe med disse utfordringene.

Denne nasjonale satsningen har blitt debattert i det offentlige rom, og ulike perspektiver fra denne diskusjonen har blitt dratt frem. Flere stiller seg kritisk til at temaet fører med seg metodefrihet i sin utforming, og stiller spørsmål om det blir lagt for mye ansvar på elevene selv. Av den grunn kan det være interessant å undersøke elevers opplevelse av Livsmestringsfokuset i skolen. Jeg har i den forbindelse valgt å ta for meg ett spesifikt tiltak kalt Timen Livet. Hensikten med denne studien blir derfor å undersøke elevers opplevelse med Timen Livet som et tiltak innenfor det tverrfaglige temaet Folkehelse og Livsmestring i skolen. Jeg skal videre undersøke på hvilken måte en slik snakkesirkel kan styrke følelsen av trygghet og trivsel i elevenes skolehverdag, og hvilket bidrag Timen Livet kan gi til Livsmestringstematikken.

## 2.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet presenteres oppgavens teoretiske rammeverk. Fundamentet for studien ligger i et ressursperspektiv på barn og ungdoms utvikling. Den menneskelige utvikling gjennom barndomsårene vil bli løftet frem, hvor betydningen av tilknytning vil bli tillagt størst vekt. Deretter vil perspektivet om Positive Youth Development forklares med særlig tyngde på de fem C'ene. Dette perspektivet er hensiktsmessig for å forstå hvilke faktorer som kan bidra til at ungdom utvikles i en positiv retning. Denne oppgaven tar utgangspunkt i elever som er i en overgangsfase mellom barn og ungdom. Derfor vil det teoretiske rammeverket bygge på litteratur som omhandler både barn og ungdom.

### 2.1 Barnets utvikling i utviklingspsykologien

Tradisjonelt har forskning på menneskers utvikling innenfor psykologien hovedsakelig fokusert på individet og dets nærmeste kontekst (Lerner, 2005, s. 15). Samtidig har barnet blitt betraktet mer som en passiv deltaker i eget liv. Utviklingspsykologien i dag betrakter derimot barnet som en deltaker som skaper mening i eget liv i samspill med sine sosiale og kulturelle omgivelser. Barnet blir ansett som et aktivt, utforskende, og kompetent menneske som ønsker å engasjere seg i livet (Askland & Sataøen, 2019, s. 15). Barnet fremstilles ut fra dette som innehaver av særegne evner og styrker. Forskning på menneskets utvikling understreker at oppvekstvilkårene våre er av stor betydning for resten av livet (Askland & Sataøen, 2019, s. 23). De opplevelser vi har i barndommen blir med oss videre i livet, og vil dermed ha innvirkning på individet som voksen (Askland & Sataøen, 2019, s. 22). Derfor er det viktig å understreke at barn også er sårbare og sensitive for å bli påvirket negativt med hensyn til atferd og utvikling. På bakgrunn av dette ser man en viss formbarhet i barns utvikling (Tetzchner, 2019, s. 5). Denne formbarheten kan påvirkes i både positiv og negativ retning.

Ungdomstiden kan beskrives som et flytende konsept, men avgrenses gjerne til barn og unge mellom 10 og 19 år (Patel et al., 2007, s. 1302). Denne perioden er preget av betydelig vekst og utvikling som blir særlig påvirket av sosiale, miljømessige og kulturelle faktorer (Mulye et al., 2009, s. 8; Patel et al., 2007, s. 1302). Sentralt i ungdomsårene står økende uavhengighet og ansvarsfølelse for seg selv. Overgangen fra barn til ungdom er en fase i utviklingen der

mennesket er ekstra sensitivt og dermed også mer mottakelig for å bli formet av sine omgivelser (Mulye et al., 2009, s. 8). Identitetsutvikling er en sentral prosess gjennom hele barne- og ungdomsårene (Askland & Sataøen, 2019, s. 96).

For barn og ungdoms utvikling er samspillet med andre en avgjørende faktor for den videre utviklingen (Askland & Sataøen, 2019, s. 35-94). Her står tilknytningsteorien sentralt (Smith, 2017, s. 139). Tilknytning kan defineres som et varig emosjonelt bånd som forener et barn med omsorgspersonen over tid og på tvers av fysisk avstand. Tilknytningspersonen fungerer som trygghet når barnet opplever utfordringer i hverdagen og støtter barnet i sin selvregulering. Ved trygg tilknytning kan barnet utforske omverdenen samtidig som de vet at omsorgspersonen er lett tilgjengelig for hjelp og trøst ved behov (Smith, 2017, s. 141-143).

For å forme et varig emosjonelt bånd er det essensielt at omsorgspersonene ser barnets behov og svarer tilfredsstillende på dem (Askland & Sataøen, 2019, s. 58-60). Primært sett gjelder dette barnets foreldre. Tilknytningen foregår gjennom hele livsløpet, og er av stor betydning for hvordan vi opplever livet i voksen alder. Dersom man utvikler en trygg tilknytning betyr det at man kan føle seg i ett med et annet menneske, samtidig som man kan stå frem som seg selv med en klar og tydelig identitet. Trygg tilknytning betyr at barnet kjenner på den voksnes trygghet selv når den ikke er til stede. Dette betyr ikke at barnet ikke trenger tid, eller ikke gråter ved atskillelse. Det kan derimot kjennetegnes ved den voksnes kapasitet til å anerkjenne barnets følelser på en slik måte at de i en ukjent situasjon bruker liten tid på å finne trygghet etter separasjon (Siegel, 2012, s. 100-112). Utrygg tilknytning kan kjennetegnes blant annet av at barnet ikke tør å gi slipp på den voksne, og i større grad er avhengig av den, samt likegyldighet eller ambivalens overfor den voksnes tilstedeværelse (Siegel, 2012, s. 120, 127, 134). Utrygg tilknytning kan man også se dersom man ikke søker hjelp ved behov (Askland & Sataøen, 2019, s. 58-60).

Kjernen i tilknytningsteorien er omsorgsgiveres sensitivitet og respons til barnets signaler. Dette legger føring for en samarbeidende kommunikasjon i deres relasjon (Siegel, 2012, 142). Gjennom disse samhandlingene vil begge bli påvirket av den andres atferd- og reaksjonsmønstre. Derfor er også den voksnes tilknytningsstil avgjørende for barnets tilknytningsforutsetninger (Siegel, 2012, s. 94, 117-140). Dersom den voksne selv har en utrygg tilknytning vil det som oftest være et problem når det kommer til reparasjon i relasjonen. Et barn med uoppklarte vonde opplevelser er i stor grad assosiert med en utrygg tilknytning, og større risiko for utvikling av psykiske og sosiale utfordringer (Siegel, 2012, s. 111, 142).



Det er ikke bare barn og ungdoms relasjon til primære omsorgsgivere som er av betydning. Når barnets foreldre ikke er tilgjengelige trenger barnet erstatningspersoner som evner å være til stede for barnet følelsesmessig (Askland & Sataøen, 2019, s. 59). Barn vil danne en tilknytning til omsorgspersoner også utenfor hjemmet. Dette er fordi barnet har like stort behov for god emosjonell støtte uansett hvor det befinner seg (Smith, 2017, s. 159). Riley (2011, s. 11, 20) argumenterer for at tilknytningsperspektivet også kan brukes i skolesammenheng dersom læreren anser seg selv som «forelderen» eller «omsorgsgiveren» i sin relasjon med elevene. Elevene vil oppleve tryggere tilknytning dersom læreren forstår elevens behov og respekterer og handler ut fra dem. Et viktig poeng er derimot at læreren har flere barn å ta seg av samtidig, og derfor også ulike tilknytningsstiler å forholde seg til. Samtidig har lærer også sin egen tilknytningsstil. Dette vil påvirke klasseromsdynamikken. En lærer med utrygg tilknytning kan for eksempel være ekstra emosjonelt sårbar i stressende situasjoner i klasserommet, aggressiv eller overdrevent regelbundet og rigid spesielt når det kommer til uønsket atferd (Riley, 2011, s. 31). Det viser seg også at de fleste lærere kan plassere seg selv i ulike tilknytningsstiler avhengig av kontekst. Dette støtter ideen om at tilknytningsstiler kan kontinuerlig utvikles (Riley, 2011, s. 39). Tilknytningsteorien mener at den oppsamlende opplevelsen av alle relasjonene våre har lært oss å skape og holde på relasjoner (Riley, 2011, s. 40).

Barn og unges relasjoner med jevnaldrende er også svært verdifull for deres utvikling (Askland & Sataøen, 2019, s. 69). Gode vennerelasjoner er helt avgjørende for hvordan livet blir som voksen. Relasjonen barn og unge har med hverandre vil påvirke deres utvikling, og kan direkte fremme, forlenge, motvirke og forvrengte den videre sosiale utviklingen (Rubin et al., 2013, s. 243-244). Opplevelser av avvisning og utestengning av venner eller andre jevnaldrende er en stor risikofaktor for utvikling av psykiske problemer senere i livet. Forskningen på gjensidige relasjoner og gode vennskap er nærmest universell, og viser seg å ha en positiv effekt på utvikling av trivsel og identitet (Askland & Sataøen, 2019, s. 72-73). Vennskap anses som frivillige relasjoner, fordi begge parter velger å være en del av den. Gjensidighet er et sentralt karaktertrekk ved vennskap (Rubin et al., 2013, s. 246). Tillitt til hverandre blir av økende viktighet i takt med alderen. En venn er en man har tillitt til, kan åpne seg for, og være seg selv med (Askland & Sataøen, 2019, s. 72-73). Vennskap gir barn mulighet til å lære om atferdsmessige og emosjonelle normer, samt gi emosjonell og sosial støtte. På den måten hjelper vennskap barn til å utvikle nødvendige ferdigheter som vil være viktig for å utvikles positivt (Rubin et al., 2013, s. 246).

## 2.2 Positive youth development

Teorien om Positive Youth Development (PYD) utsprang fra en økende interesse for «developmental systems theory» og en mer holistisk og tverrfaglig forskning på ungdommers utvikling. (Lerner, 2005, s. 14-15). Samtidig ble det større fokus på at endring i ungdommers utvikling foregår i en kontekst og formes av både biologi, personlighet, familie, venner, omgivelser, kultur, økologi og historie (Lerner, 2005, s. 15). Et annet grunnlag for oppblomstringen av PYD teorien var at forskere innenfor utviklingsfagfeltet ønsket å forstå betydningen av plastisiteten i menneskelig utvikling. Plastisitet kan beskrives som hjernens forutsetning for å stadig utvikle seg, og evne til å tilpasse seg og formes av omgivelser (Siegel, 2012, s. 114). I tillegg var det et ønske om å forstå viktigheten av menneskers relasjoner til sine omgivelser som et grunnlag for variasjoner i den menneskelige utviklingen (Lerner, 2005, s. 15; Lerner et al., 2005, s. 11).

Sentralt i PYD står ønske om å bevege seg bort fra det negative synet på ungdom som problemer som må håndteres. Dette perspektivet var tidligere dominerende innenfor en rekke forskningsfelt om ungdom (Lerner et al., 2009, s. 524). PYD har bidratt til å redusere fokuset på eliminering av risikoatferd, og heller lagt vekt på å betrakte ungdoms som innehaver av positive styrker som kan forme livet (Lerner et al., 2009, s. 529, 542). Lerner er blant de ledende forskerne på PYD perspektivet og understreker at forebygging av sykdom og atferdsproblemer ikke er tilstrekkelig for å sørge for god helse og aktualisering av positiv utvikling. Han legger også vekt på at ungdoms sosiale kontekst er helt avgjørende for å forstå individets potensiale for endring og positiv utvikling (Lerner, 2005, s. 15; Lerner et al., 2005, s. 11).

Konseptet om de fem C'ene; Competence (kompetanse), Confidence (selvtillit), Connection (tilknytning), Character (karakter) og Caring (omsorg) er sentralt i PYD perspektivet. De fem C'ene er ifølge Lerner en måte å fremme PYD (Lerner et al., 2009, s. 544; Lerner, 2005, s. 31). Dette er viktig for å undersøke hvordan samhandling mellom individet og deres omgivelser kan føre til vekst og velvære blant ungdom (Holsen et al., 2016, s. 560). I senere tid har PYD perspektivet blitt videreutviklet av andre forskere. Dette har ført til at en sjette og syvende C; Contribution (bidrag) og Creativity (kreativitet) har blitt innlemmet i modellen (Dimitrova & Wiium, 2021, s. 5; Dimitrova et al., 2021, s. 18). Den syvende C, Creativity, har vist seg særlig hensiktsmessig i en kontekst utenfor den vestlige verden.

I denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på de fem C'ene som det sentrale forskningsområdet i PYD. Geldhof et al. (2015, s. 162) beskriver at Competence viser til at ungdom er en del av et komplekst samfunn med et mangfold av sosiale arenaer. For å utvikles positivt må ungdom klare å navigere disse ulike arenaene og benytte seg av ressursene som finnes her. Her snakkes det om både sosial kompetanse som konflikthåndtering, kognitiv kompetanse som beslutningstaking og akademisk kompetanse som karakterer i et skolefag (Bowers et al., 2010, s. 721). Confidence viser til at ungdom oppnår en følelse av selvtillit når de lykkes i å navigere de ulike sosiale arenaene de er en del av. Ungdom med høy selvtillit har troen på at de kan overkomme motgang og at de kan ha en positiv innvirkning i verden (Geldhof et al., 2015, s. 162). Dette inkluderer en følelse av godt selvverd og mestringstro (Bowers et al., 2010, s. 721). Character fører til at ungdom respekterer sosiale og kulturelle normer for ordentlig oppførsel. Disse ungdommene har et godt utviklet indre kompass når det kommer til rett og galt, og tar avgjørelser basert på dette også når ingen er til stede. De har også en sterk integritet (Geldhof et al., 2015, s. 162; Bowers et al., 2010, s. 721). Caring betyr at ungdom som utvikles positivt også har sympati og empati for andres følelser, og for dem er det viktig å bry seg om andre. Geldhof et al. (2015, s. 163) beskriver Connection som viktigheten av å ha positive relasjoner til menneskene som er en del av livene deres. Dette gjelder venner, familie, skole og nærmiljøet. Disse relasjonene tillater ungdommene å forbedre sine egne liv og livene til dem de omgir seg med. Ungdommene innehar de fem C'ene når deres personlige styrker stemmer overens med ressursene og mulighetene gitt av deres omgivelser. PYD krever derfor retningslinjer og programmer som styrker ungdommens ferdigheter, fremmer deres evne til å bruke disse ferdighetene og forbedre de kontekstuelle ressursene ungdommene har tilgang til (Geldhof et al., 2015, s. 163).

Oppfyllelse av disse fem C'ene skal ifølge modellen føre til den sjettede C, Contribution. Dersom ungdom utvikler disse styrkene er det større sannsynlighet for at de gir tilbake til samfunnet, og på den måten forbedrer både samfunnet og sin egen utvikling (Lerner, 2005, s. 31-32; Mercier et al., 2019, s. 38). På den måten er risikoen for risiko- og problematferd også redusert (Bowers et al., 2010, s. 721). Ungdom som utvikles positivt har en tendens til å ha en ideologi som fokuserer på andre, og handler derfor på måter som styrker deres familier, skoler og samfunn. PYD representerer ofte et forhold mellom ungdom og deres arenaer basert på resiprositet. Støttende samfunn fremmer PYD. Dette fører til ungdom som er aktivt engasjert i og støtter samfunnet de bor i (Geldhof et al., 2015, s. 163).

## 3.0 Litteraturgjennomgang

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for søkestrategi gjort i forbindelse med litteraturgjennomgangen. Deretter skal jeg presentere tidligere forskning relevant for tematikken i denne oppgaven. Litteraturgjennomgangen skal avklare hvilken kunnskap som finnes om et tema, og hvilke studier som er relevant for det område man selv vil forske på. En litteraturgjennomgang vil også kunne avdekke eventuelle kunnskapshull i forskningen som en selv kan bidra til å dekke (Malterud, 2017e, s. 174-177).

### 3.1 Søkestrategi

Litteratursøkene i denne oppgaven ble utført i søkemotorene Oria, Google Scholar og Psych Info. Litteratursøket ble gjort i tre omganger. Det første ble gjennomført i april/mai 2022 i forbindelse med oppgavens prosjektplan, mens det andre ble gjennomført i september 2022 for ferdigstilling av kapittelet. I tillegg ble det gjort et tredje søk før innlevering av oppgaven for å finne eventuell nylig publisert litteratur. Tematikk relevante for denne oppgaven omhandler «folkehelse og livsmestring», «sosial-emosjonell læring», «trivsel på skolen» og «snakkesirkler».

Tabell 1 viser søkeordene som ble tatt i bruk under søkeprosessen

Tabell 1. Søkeord brukt i litteratursøket

Folkehelse og Livsmestring	Sosial-emosjonell læring	Trivsel på skolen	Snakkesirkler
«Folkehelse» «Livsmestring», «Skole», «Life skills» «Wellbeing», «School», «Elementary School», «Coping with life»	«Social emotional learning» «SEL» «SEL programs» «Intervensjon»	«Skolemiljø», «Trivsel», «Støtte», «School experience», «School satisfaction», «Student», «Perspective» «Elever»	«Snakkesirkler», «Delesirkler», «Talking circles», «Classroom circles», «Restorative justice», «Restorative approach»

		«Opplevelser», «Elevperspektiv»,	
--	--	-------------------------------------	--

Noen søkeord ble brukt igjen under de ulike kategoriene, og i flere ulike kombinasjoner, kombinert med bindeord som «and» og «or». Søkene ble gjort både på norsk og engelsk, og begrenset til en tiårs periode (2011-2022). Artikkene som ble ansett som relevante ble videre sortert gjennom å lese sammendrag, resultater og konklusjon. Artikkene ble deretter skimlet i sin helhet. Jeg har også gjennomgått aktuelle artikler og avhandlingers referanselister for å finne ytterligere litteratur som kunne være relevante for min oppgave. Det viser seg at lite forskning er gjort på Folkehelse og Livsmestring som tverrfaglig tema i skolen. Derfor valgte jeg å inkludere litteratur som har tatt for seg intervensjonsprogrammer brukt i skolen med formål om å fremme sosial og emosjonell læring (SEL). Jeg ønsket i tillegg å få inn litteratur fra et elevperspektiv, og har derfor valgt å inkludere kvalitativ forskning på elever opplevelser av hva som skaper trivsel i den norske skolen.

### 3.2 Folkehelse og livsmestring i norsk skolekontekst

Utdanningsdirektoratet (u.å.) beskriver at Folkehelse og Livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god fysisk og psykisk helse. Det fremgår også at denne tverrfaglige tematikken skal legge til rette for at elevene skal klare å ta ansvarlige livsvalg, nå og senere i livet. Dette er helt avgjørende for å utvikle et positivt selvbilde og en trygg identitet i barne- og ungdomsårene. Livsmestring som tema skal bidra til at elevene lærer å håndtere motgang og utfordringer i hverdagen. Det legges vekt på at elevs læring angående verdivalg, betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, egen grensesetting og respekt for andres, samt håndtering av tanker og følelser er en del av denne fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Folkehelse og Livsmestring som sentrale tema i den norske skolen er relativt nytt. Det finnes derfor lite fagfelleverdert forskning på dette i norsk kontekst. Forskningen på området er hovedsakelig bachelor- og masteroppgaver. Oppgavene har et pedagogisk utgangspunkt, sett og forstått gjennom lærerperspektivet. Hovedfokus er på hvordan lærere opplever implementeringen i seg selv, og hvordan de forstår begrepet. Det er med andre ord læreres

tolkning, kunnskap og holdninger som står i fokus (Edvardsen, 2021; Fluge, 2021; Solvang 2021; Bergskaug, 2022)

En fagfellevurdert forskningsartikkel på Folkehelse og Livsmestring i Norge er den kvalitative studien gjennomført av Klomsten and Uthus (2020, s. 124-126). Studien bestod av 16 intervjuer med niende klassinger og rettet seg mot elever som hadde hatt undervisning i psykisk helse regelmessig gjennom et helt skoleår. Denne undervisningen var et selvstendig Livsmestringsfag og en del av skolens arbeid med å implementere Folkehelse og Livsmestring (Klomsten & Uthus, 2020, s. 124-126). Studien viste at ungdomsskoleelevene var positive til å lære om psykisk helse. De rapporterte at de forstod seg selv og andre bedre. Det empiriske materiale fra forskningen synliggjorde at ved å lære om psykisk helse reflekterte elevene over seg selv og sitt indre, og på den måten relaterte det de lærte til seg selv. Det kom tydelig frem at elevene opplevde læring om psykisk helse som støttende for å ta styring over egne følelser, tanker og handlinger (Klomsten & Uthus, 2020, s. 128). I tillegg ga elevene uttrykk for større forståelse for det mellommenneskelige plan, og at de selv er del av et større samspill. Bedre forståelse for egen og andres psykiske helse førte til at elevene reflekterte over seg selv i møtet med andre mennesker. Samtidig som elevene fikk forståelse for andres mentale tilstand, ble de også i stand til å justere sin egen atferd deretter. I følge Klomsten og Uthus (2020, s. 122, 133) underbygger dette at elever kan ha utbytte av å lære om mental helse som en del av implementeringen av det tverrfaglige temaet Folkehelse og Livsmestring, og at det kan fremme sosial og emosjonell læring.

Litteraturen er mangelfull når det kommer til forskning som eksplisitt bunner i Livsmestringstematikken. Derfor har jeg valgt å inkludere noe litteratur som har undersøkt andre intervensjonsprogrammer for sosial og emosjonell læring i skolen. Disse programmene er derimot ikke underlagt paraplyen Folkehelse og Livsmestring, men deler likevel mange fellestrekk. Zippys venner og Drømmeskolen er eksempler på det (Holen et al., 2012; Holsen et al., 2014). Zippys venner er et universelt skoleprogram for barn mellom seks og åtte år. Formålet med programmet var å redusere barnas psykiske problemer ved å øke deres mulighet for mestring. For å oppnå dette fikk barna ulike verktøy og metoder for å håndtere motgang og utfordringer (Holen et al., 2012, s. 658). Resultatene fra studien til Holen et al. (2012, s. 667) viste at barnas mestringsferdigheter og mentale helse ble forbedret.

Drømmeskolen er et universelt intervensjonsprogram i norske ungdom- og videregående skoler (Holsen et al., 2014, s. 6). Hensikten til programmet var å skape et godt psykososialt læringsmiljø og bedre mental helse for å øke elevens motivasjon til å fullføre skolen.

Primærfundamentet i programmet tok utgangspunkt i at de eldre elevene på skolene skulle fungere som ledere/mentorer for de yngre elevene for å skape et godt klasse- og skolemiljø. Funn fra denne studien viste blant annet at elevene som var mentorer opplevde glede i å hjelpe de yngre elevene på skolen. I tillegg opparbeidet de seg nye ferdigheter når det kom til ledelse og observasjon (Holsen et al., 2014, s. 9-10). Det viste seg også at de yngre elevene lyttet mer når det var jevnaldrende som kommuniserte med dem. Å benytte eldre elever fungerte også inkluderende for de yngre elevene, og gjorde det lettere for dem å finne sin plass på skolen (Holsen et al., 2014, s. 11). Drømmeskolen er i tillegg en av pilarene i intervensjonsprogrammet Complete som ble gjennomført fra 2016-2019 i videregående skoler i Norge (Larsen et al., 2019, s. 1). Evalueringen viste at det ikke var signifikante effekter av tiltaket. En svak effekt kan likevel ikke utelukkes ettersom studien i liten grad klarte å fange opp svake effekter. Evalueringen viste samtidig at lærere og andre aktører i skolen var positive til å arbeide systematisk med det psykososiale miljøet i videregående opplæring. De så også nytteverdi av tiltakene som ble implementert (Larsen et al., 2019, s. 3).

### 3.3 Sosial- og emosjonell læring i internasjonal skolekontekst

Internasjonalt finnes det mye forskning på intervensjonsbaserte skoleprogrammer som skal fremme sosial og emosjonell læring i skolen (SEL). Kvantitativ forskning som måler effekt av programmene, og hvilket utbytte lærer, elever og samfunn kan få gjennom slik implementering er dominerende i denne litteraturen.

Durlak et al. (2022, s. 756) har utført en gjennomgang av 12 metaanalyser som tok for seg universelle intervensjonsprogrammer med formål om å fremme sosioemosjonell læring i skolen. Involvert i metaanalysen var barn og unge fra barnehagen til videregående skole. Denne gjennomgangen reflekterer funn fra 523 studier av SEL intervensjoner implementert over hele kloden (Durlak et al., 2022, s. 775). Funnene illustrerer at slike intervensjoner gjennomgående er assosiert med flere positive utfall for barn og unge. Dette inkluderer forbedret personlige og sosiale ferdigheter, holdning, sosial atferd og skoleprestasjoner. I tillegg fant de at SEL programmer reduserte problematferd, emosjonelt ubehag og rusmisbruk. Resultatene fra denne gjennomgangen støtter den voksende evidensbasen som fastslår at SEL programmer er svært effektive for å fremme positiv og sunn utvikling blant ungdom (Durlak et al., 2022, s. 775).

Green et al. (2021) gjennomførte en kvantitativ studie på den amerikanske skoleintervensjonen SPARK. SPARK gikk ut på å redusere risiko for mentale helseutfordringer, bygge resiliens, fremme emosjonelt velvære og legge til rette for at barn mellom 10 og 13 år lykkes på skolen (Green et al., s. 1058). De lærte om sinnets, tankenes og bevissthetens prinsipper for å forbedre resiliens. Samtidig fikk de innsikt i tankegjenkjenning, selvfølelse, forståelse for følelsedynamikker og evnen til å bruke tankekjeder i beslutningstaking. Resultatene fra studiene var svært positive. Barna opplevde en økning i deres forståelse for sinnets, tankenes og bevissthetens prinsipper. De ble bedre på kommunikasjon, problemløsning og beslutningstaking. Det var også forbedring i deres evne til å forstå sammenhengen mellom tanker og følelser, og håndtere hvordan de reagerte på følelsene sine. Green et al (2021, s. 1066) understreker at å styrke sosial og emosjonell kompetanse for barn og unge i denne aldersgruppen, samt lære dem å håndtere hverdagens utfordringer, kan være en viktig beskyttende faktor for generell helse og velvære.

Ashdown and Bernard (2011, s. 397) gjennomførte en kvantitativ studie blant førsteklasinger på en grunnskole i Australia. Formålet var å undersøke om intervensjonsprogrammet «You can do it» hadde en effekt på barnas sosiale og emosjonelle utvikling, velvære og skoleprestasjoner. Programmet tok sikte på å lære barna selvtillit, utholdenhet, organisering og emosjonell resistens. Resultatene fra studien indikerte at programmet hadde en signifikant positiv effekt på sosial emosjonell kompetanse og velvære, samt reduksjon i problematferd og økt leseprestasjoner. Studien viste også at det ikke var forskjeller blant jenter og gutter, i tillegg var effekten like stor uavhengig av barnas kulturelle bakgrunn og morsmål (Ashdown & Bernard, 2011, 403-404).

En Brasiliansk studie av Siqueira De Souza et al. (2022, s. 36-37) tok for seg oppfølging av barneskoleelever i Rio de Janeiro tre og seks måneder etter implementeringen av et sosial-emosjonelt opplæringsprogram. Formålet var å undersøke hvilket utbytte elevene hadde tilegnet seg, og om det de hadde lært fremdeles var relevant. Studien viste at nivået av ansvarlighet, selvkontroll og selvsikkerhet var høyere blant elevene som deltok i intervensjonsgruppen. Nivåene var også høyere i selvkontroll, sosial selvsikkerhet og samarbeid sammenlignet med seg selv, og med elevene i kontrollgruppen. Funnene fra den komparative analysen av gruppene viste at intervensjonen var effektiv for å fremme utvikling og vedlikehold av sosiale ferdigheter over tid når det kom til ansvar, selvkontroll, høflighet, selvsikkerhet, sosiale ressurser, samarbeid og affektivitet. I tillegg bidro denne intervensjonen til bedre prestasjoner i matematikk og reduserte samtidig andelen internaliserende problemer



hos elevene som deltok (Siqueira de Souza et al., 2022, s. 41-42). Resultatene fremmet ikke bare vedlikehold, men også en kontinuerlig forbedring for elevene som deltok i intervensjonen. Med det underbygger artikkelforfatterne argumentet om at desto mer eleven oppnår positive resultater ved å trene ferdighetene som er lært, jo mer forbedres disse ferdighetene, da disse resultatene fungerer som forsterkere for sosialt kompetent atferd (Siqueira de Souza et al., 2022, s. 42).

Jones et al. (2011, s. 546) utførte en to-årig langtidsstudie for å undersøke effektene av et universelt sosialt emosjonelt skoleprogram. 1184 barn ved 18 forskjellige grunnskoler i New York deltok. Her fant de at aggresjonsrelatert atferd økte langsommere, samt at symptomer på depresjon og ADHD viste en nedgang. Lærerne rapporterte også en økning i elevenes sosiale kompetanse. I tillegg ble det klart at elevene med høyest risiko for utagerende atferd var dem som forbedret sine skoleferdigheter mest (Jones et al., 2011, s. 548).

Hunter et al. (2020, s. 84) sin studie tok sikte på å undersøke effekten av kontinuerlig eksponering for intervensjonsprogrammet «Sosial skills improvements system: classwide intervention program» over flere klassetrinn i grunnskolen. Programmet bestod av 10 ferdigheter som lærere anså som viktige for elevenes læring og atferd. Disse var; å lytte til andre, følge instruksjonene, følge klasserommets regler, ignorere distraksjoner fra jevnaldrende, be om hjelp, vente på tur i samtaler, samarbeider med andre, kontrollere temperament i konfliktsituasjoner, opptre ansvarlig med andre og vise vennlighet mot andre (Hunter et al., 2020, s. 87). Resultatene viste at elever som gjennomgikk programmet over flere år ble bedre på kommunikasjon, samarbeid, ansvar, empati, selvkontroll, og viste mindre problematferd enn de som hadde hatt programmet kun ett år. Her var det derimot ikke store forskjeller mellom elever som hadde gjennomgått programmet kontinuerlig eller ikke. Ikke alle parameterne hadde signifikante korrelasjon, som for eksempel skoleprestasjoner. Likevel indikerer studien at en større dose SEL førte til høyere nivåer av sosiale og emosjonelle ferdigheter (Hunter et al., 2020, s. 92, 95, 97).

### 3.4 Elevperspektiv på trivsel i skolen

Forskning utført i skolesammenheng benytter seg i stor grad av kvantitativ metode der formålet er å måle effekter. Jeg ønsker i denne litteraturgjennomgangen også å inkludere noe kvalitativ forskning som undersøker elevenes opplevelser av skolen i Norge, og hva de selv

beskriver som faktorer for trivsel og godt skolemiljø. Dette er relevant for å kunne undersøke om Timen Livet kan bidra til trivsel for elevene ved å sammenligne eventuelle overlapp mellom denne studiens resultater og resultater fra tidligere studier. Ettersom jeg ikke fant litteratur på dette området fra elever på barneskolen, har jeg valgt å inkludere forskning utført på ungdom.

Ulvik et al. (2021, s. 1327) sin kvalitative studie undersøkte hvordan norsk ungdom opplevde skolen, og hva de anså som viktig for trivsel og læring. Studien bestod av 14 fokusgruppeintervjuer med totalt 84 elever. Hovedfunnene kan kategoriseres i lærere, medelever, atmosfære og estetiske opplevelser og variasjon (Ulvik et al. 2021, s. 1330-1332). Det var spesielt viktig for elevene med engasjerte lærere, som viser interesse for det de underviser. De la også vekt på en nær relasjon mellom lærer og elev, på den måten at læreren viser at de bryr seg om elevene og deres meninger og følelser. Elevene trakk også frem sosial tilhørighet og trygghet i klasserommet som essensielle faktorer som bidro til trivsel og motivasjon for læring. En annen motivasjon for læring blant ungdommene var kreativ læring og variasjon gjennom å lære på en litt annerledes måte enn den tradisjonelle tavleundervisningen (Ulvik et al. 2021, s. 1332-1335).

Schmid (2021) sin kvalitative studie av elever på yrkesfaglig videregående opplæring med lavt karaktersnitt fra ungdomskolen, viser i stor grad det samme som Ulvik et al. (2021). Elevene la vekt på at sosial tilhørighet, vennskap, høye forventninger og mye støtte fra lærere samt praksisnært og variert undervisning bidro til trivsel og mestring på skolen og motivasjon for læring. Dette ga dem også fremtidsro på seg selv, og sine evner til å mestre livet etter skolegangen (Schmid, 2021, s. 44, 50-55).

Uthus (2020, s. 191) understreker at kvantitativ forskning har bekreftet at opplevelse av selvbestemmelse er positivt for elevene. Vi vet derimot lite om deres erfaringer knyttet til dette. Uthus har i sin studie intervjuet 40 elever som fikk bestemme læringsaktivitet selv en dag i uken gjennom et helt år. Funnene viste at elevene likte å bestemme selv. De beskrev opplevelser av frihet, tillit, fri vilje og flyt. Disse erfaringene ga elevene mulighet til å uttrykke seg selv. Elevene trakk også frem at tillit fra læreren førte til at de også stolte på seg selv. De reflekterte i tillegg over at de utviklet selvstendighet ved å bestemme selv. Selv om det kunne være utfordrende å ha ansvar for alt på egenhånd, opplevde de likevel en mestringsfølelse gjennom å øve seg på dette. Dette bidro til at elevene så for seg at de også kunne mestre livet som voksne. Ifølge elevene hadde opplevelse av selvbestemmelse betydning for deres trivsel, innsats og læring i skolehverdagen. På dette grunnlaget

argumenterer Uthus (2020, s. 202) for at elevenes erfaringer viste hvordan tilrettelegging for selvbestemmelse kan være en mulig løsning på det tverrfaglige temaet «Folkehelse og Livsmestring».

### 3.5 Tidligere forskning på snakkesirkler i skolen

Å møtes i sirkel har dype røtter blant urfolk på det nordamerikanske kontinentet (Winters, 2014, s. 1). Sirklene baserer seg på likestilling mellom deltakerne og handler om å dele makt med hverandre fremfor å utøve makt over hverandre. De senere årene har det derimot også blitt mer utbredt i samtidskulturen (Schumacher, 2014, s. 2-3). Det meste av forskning gjort på snakkesirkler i skolesammenheng stammer fra USA. Her er snakkesirklene som regel en del av det de kaller for «Restorative Justice» eller «Restorative Approach». I en slik tilnærming brukes snakkesirklene som et middel for å forhindre eller å løse konflikter som en del av et skoleprogram (Garnett et al., 2020, s. 112). Da er det enten snakk om «Classroom Circles» eller «Peacemaking Circles» (Schumacher, 2014, s. 1).

Det har vært gjennomført få litteraturoversikter når det gjelder bruken av «Restorative Approach» i skolen. Mas-expósito et al. (2022, s. 1-2) har gjennomført en systematisk oversikt av effekten over det de kaller for «Whole School Restorative Approaches». Dette er programmer med en mer helhetlig tilnærming ved å forsøke å fremme en mer inkluderende skolekultur. 13 studier ble inkludert i gjennomgangen. De fleste studiene viste forbedring i elevenes sosioemosjonelle ferdigheter og atferd. Dette inkluderte forbedring av ferdigheter i konfliktløsning, redusering av problemer relater til disiplin og mindre fravær. I tillegg ble det registrert en forbedring i kommunikative ferdigheter og emosjonell forståelse blant lærere, skoleansatte, foreldre og elever (Mas-expósito et al., 2022, s. 14).

Schumacher (2014) har utført en toårig forskningsstudie som tok for seg 12 ukentlige snakkesirkler. Disse var en del av et «Restorative Practice»-program på videregående skoler der 60 tenåringsjenter deltok. Elevene følte sirkelen tillot dem å skape et dypere bånd med sine medelever. De følte også at sirkelen var et trygt sted der relasjoner ble knyttet tettere sammen, og ingen følte seg dømt for å uttrykke sine meninger og følelser. Sirkelen gjorde det også lettere å uttrykke sine ekte følelser på en autentisk måte. Funnene viste at elevene ble bedre lyttere, kontrollerte sinnet sitt, og fikk mer empati og medfølelse for andre. Ved å bli mer selvbevisst ble de også mer sensitiv for andres følelser. Dette førte til økt mestringstro.

Etter hvert som selvtilliten økte, begynte mange av dem å tro på, og handle ut fra, deres medfødte evner til å påvirke eller endre ting i livet deres, som de tidligere trodde var utenfor deres kontroll.

Garnett et al. (2020, s. 112-126) gjennomførte en ettårig case studie som benyttet mixed method, der både lærere og elever i grunnskolen deltok. Lærerne rapporterte at de følte snakkesirklene bidro til å utvikle dypere og mer meningsfulle relasjoner med elevene sine. Elevene opplevde sirklene som et sted der man blir inkludert, og et sted der man fritt kan uttrykke sine ideer og følelser. Funnene viser at snakkesirkler som del av et «Restorative Practice»-program kan øke elevens sosioemosjonelle utvikling og vekst. På den andre siden var det også noen elever som uttrykte at de ikke likte å snakke, og at sirklene varte for lenge. Enkelte elever følte også at lærerne brukte sirklene for mye. Lærere formidlet at sirklene ble brukt flere ganger i uken, og på tvers av skoleklasser (Garnett et al., 2020, s. 117-122).

Schumacher (2014, s. 1) understreker at noen pedagogiske forskere har foreslått at «Restorative Practice»-programmer bør være mer enn en måte å forhindre eller løse konflikter. De mener det også bør inkludere sosioemosjonell trening for å forbedre skolemiljøet generelt, og forhindre at uønsket atferd oppstår i utgangspunktet. Forskere som anbefaler en slik helhetlig skoletilnærming, mener at sosioemosjonelle ferdigheter kan læres og at det kan forbedre elevenes tilknytning til seg selv og til skolen. Dette baserer seg på forskning som ser en sammenheng mellom skoletilknytning og tenåringers helse og velvære, og forskning som viser at barn som blir undervist i sosiale ferdigheter og hvordan de skal håndtere følelseslivet sitt trives på skolen og senere i livet.

### 3.6 Oppsummering

Fokus på Livsmestring i skolen er nytt. Likevel har det lenge vært rettet oppmerksomhet mot å utvikle barns sosioemosjonelle ferdigheter. Dette utspiller seg ofte som spesifikke programmer med bestemte øvelser elevene må gjennom over et gitt antall uker. Disse programmene har i stor grad vist positive resultater. Litteraturen viste også at gode sosioemosjonelle ferdigheter hos lærerne, sosial tilhørighet, trygghet i klasserommet, praksisnært og variert arbeid var viktige faktorer for elevens trivsel i skolen. Når det kommer til snakkesirkler i skolen viste litteraturen at disse i hovedsak brukes som et middel for å forhindre eller løse opp i konflikter. Resultatene fra samtlige studier er positive. Deltakerne

ble blant annet bedre på åpenhet, empati, selvregulering og skolene opplevde færre forsinkelser, utestengelser og mindre fravær.

Litteraturgjennomgangen viste at det finnes få studier som har undersøkt Livsmestring i skolen. Elevenes perspektiv var spesielt mangelfullt. Gjennom denne studien ønsker jeg å utvide denne litteraturen ved å undersøke hvordan Livsmestringsfokus i skolen kan bidra positivt på elevers opplevelse av trygghet og trivsel i skolehverdagen gjennom bruk av Timen Livet.

## 4.0 Klargjøring, problemstilling og forskningsspørsmål

Bakteppet for denne oppgaven er forankret i implementeringen av det nye tverrfaglige temaet Folkehelse og Livsmestring i skolen. Selv om de to fokusområdene overlapper hverandre, ønsker jeg å presisere at denne oppgaven vil fokusere på Livsmestringstematikken. Denne tematikken skal belyses gjennom et spesifikt tiltak kalt Timen Livet. Som nevnt fungerer Timen Livet som en snakketime for elevene. Gjennom denne oppgaven skal jeg undersøke hvordan elevene opplever Timen Livet og snakkesirkel som en metode for Livsmestring i skolehverdagen. Jeg vil derimot ikke gå dypere inn på snakkesirkler som et pedagogisk verktøy, eller hvilken betydning snakkesirkler har i det pedagogiske arbeidet. På bakgrunn av dette har jeg utformet problemstillingen: «Hvilke opplevelser har elever av Timen Livet som et tiltak innenfor Livsmestringsfokuset i skolen»

For å svare på denne problemstillingen har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

1. På hvilken måte kan Timen Livet styrke elevenes følelse av trygghet og trivsel i skolehverdagen?
2. Hva slags bidrag kan Timen Livet tilby til Livsmestringstematikken?

## 5.0 Metode

Metode betyr å følge en bestemt vei for å nå et mål (Johannessen et al., 2021, s. 21). I samfunnsvitenskapelig forskning handler metode om hvordan vi skal få informasjon om den sosiale virkeligheten (Johannessen et al., 2021, s. 21). Dette gjøres hovedsakelig gjennom å samle inn, analysere og tolke data. For å velge metode må man ta prosjektets formål og forskningsspørsmål i betraktning (Thagaard, 2013, s. 58). I følgende kapittel skal jeg gjøre rede for dette prosjektets metodologiske rammeverk. Først vil vitenskapsteoretisk perspektiv og forskningsdesign begrunnes. Deretter vil jeg beskrive utvalg og rekruttering av informanter. Forberedelser og gjennomføring av intervjuer vil presenteres og analyseres. Til slutt blir det en gjennomgang av kvalitetssikring av forskningsprosessen og forskningsetiske overveielser.

### 5.1 Vitenskapsteori

All samfunnsvitenskapelig forskning hviler på det som kalles paradigmer (Punch, 2014, s. 14). Punch (2014, s. 14) beskriver dette som bestemte antagelser om den verdenen som skal forskes på, og hvilke teknikker som er passende innenfor et gitt verdensbilde. Det første filosofiske prinsippet, ontologi, tar for seg virkelighetsoppfatning og virkelighetens natur. Det andre filosofiske prinsippet, epistemologi, tar for seg hvordan vi vet det vi vet og hvilken måte som er mest gyldig i å oppnå sannheten (Neuman, 2011, s. 92). I tråd med Punch, beskriver Neuman (2011, s. 93) at de to filosofiske prinsippene ontologi og epistemologi er med på å danne grunnlaget for de tre primære paradigmen innenfor samfunnsvitenskapelig forskning. Disse er positivisme, fortolkende og kritisk/transformativ. Det kan derimot være verdt å nevne at positivismen i senere tid har blitt videreutviklet til det som kalles postpositivismen (Clark, 1997, s. 1242). Creswell og Creswell (2018, s. 5-6) understreker at begreper brukt for å forklare filosofiske verdenssyn ikke nødvendigvis er likt for alle forskningstradisjoner, men essensen er likevel den samme. Creswell og Creswell (2018, s. 6) skriver at kvantitativ forskning ofte tar utgangspunkt i det positivistiske paradigmet, mens kvalitativ forskning ofte tar utgangspunkt i det fortolkende paradigmet. Det kritisk/transformative paradigmet mikser ofte ulike tilnærminger, og er gjerne politisk forankret (Neuman, 2011, s. 108).

Det fortolkende paradigmet har det som kalles for nominalistisk tilnærming til ontologi og epistemologi (Neuman, 2011, s. 101). I denne tilnærmingen mener man ikke at den sosiale verden er forutbestemt og naturgitt, slik som i det positivistiske paradigmet. Den sosiale verden eksisterer derimot som en reaksjon på menneskelige opplevelser og fortolkninger av omgivelsene. Subjektive og kulturelle verdier påvirker hva man ser, og hvordan man opplever virkeligheten (Neuman, 2011, s. 101). En forsker plassert i det fortolkende paradigmet skal forsøke å oppdage den dypere og rikere meningen ved det sosiale livet. Formålet er å oppdage det underliggende fordi virkeligheten sjeldent er åpenlys på overflaten (Neuman, 2011, s. 101-102). Ifølge det fortolkende paradigmet er den sosiale virkeligheten dynamisk, og skapes gjennom samhandling med andre. Det kritisk/transformativ paradigmet anser virkeligheten som bestående av flere nivåer, og jobber for å kritisere og endre sosiale relasjoner ved å avsløre underliggende faktorer for sosial kontroll, makt og ulikhet (Neuman, 2011, s. 109).

Når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt, kan man i samfunnsvitenskapelig forskning hovedsakelig skille mellom kvantitativ og kvalitativ forskning (Punch, 2014, s.3-4). Yilmaz (2013, s. 311-312) skriver at kvantitativ forskning forklarer et sosialt fenomen gjennom talldata, og analyseres gjennom matematiske metoder som for eksempel statistikk. Formålet er å finne ut om teorien kan forklare eller forutse det aktuelle fenomenet (Yilmaz, 2013, s. 312). Kvalitativ forskning ses på som et bredere konsept, og dermed mer utfordrende å definere. Yilmaz (2013, s. 311-312) beskriver kvalitativ forskning som en fortolkende og naturalistisk tilnærming, der formålet er å synliggjøre den menneskelige opplevelsen på en beskrivende måte (Yilmaz, 2013. s. 312).

Samfunnsvitenskapelig forskning kan også karakteriseres av samspillet mellom teori og empiri (Grønmo, 2016, s. 50). Hvilken av disse som vektlegges mest tyngde skaper grunnlaget for om man har et deduktivt eller induktivt utgangspunkt. En deduktiv studie går fra teori til empiri, der teorien formulerer problemstillinger som skal undersøkes empirisk. Hensikten er gjerne å teste om hypotesen er holdbar. Dette samsvarer ofte med kvantitativ forskning. En induktiv studie beveger seg derimot fra empiri til teori og bygger på fortolkning. Resultatene fra empiriske undersøkelser blir deretter drøftet ut fra teoretiske perspektiver. Dette samsvarer ofte med kvalitativ forskning.

Creswell og Creswell (2018, s. 19) skriver at problemstilling og forskningsspørsmål er en hovedfaktor å ta i betraktning når man skal bestemme hvilken vitenskapelig tilnærming en skal velge. Med utgangspunkt i de formulerte forskningsspørsmålene, er det for denne masteroppgaven valgt et induktivt kvalitativt rammeverk, posisjonert i det fortolkende



paradigmet. Dette var et naturlig valg da hensikten med denne oppgaven er å innhente informasjon om elevers opplevelser vedrørende bruk av Timen Livet som en del av fokuset på livsmestring i skolen.

## 5.2 Forskningsdesign

Creswell og Creswell (2018, s. 11) beskriver forskningsdesign som ulike perspektiver innenfor kvantitative og kvalitative tilnæringer som sørger for å gi forskningsstudier en spesifikk retning eller strategi for praktisk utførelse. Med utgangspunkt i et fortolkende kvalitativt perspektiv er det for denne masteroppgaven lagt til grunn et fenomenologisk forskningsdesign for å få innsikt i deltakernes forståelsesverden. Disse valgene står fint i kombinasjon til hverandre ettersom de vektlegger en subjektiv skapelse av den sosiale verden.

Fenomenologi spores tilbake til den tyske filosofen Edmund Husserl, og er både en filosofi og et forskningsdesign (Johannessen et al., 2021, s. 165). Husserl var bekymret for at forskere på den tiden prøvde å konstruere forklaringer basert på egne teorier om det aktuelle temaet som skulle studeres. Fenomenologien gjør derfor et poeng av at forskere må forsøke å sette egne forhåndsoppfatninger til side, slik at fenomenet som forskes på kan komme klart frem i lyset. Likevel fremhever fenomenologien viktigheten av å forstå mennesket gjennom sin relasjon til omverden. Derfor er det viktig å erkjenne mennesker som del av en sosial, kulturell og historisk kontekst. Johannessen et al. (2021, s. 166) skriver at fenomenologisk forskning skal forsøke å utforske og beskrive individers opplevelser med, og forståelse av, et bestemt fenomen. Målet er å gi en presis beskrivelse av deltakernes perspektiver og forståelsehorisont. Creswell og Poth (2018, 75) skriver at man deretter vektlegger det deltagerne har til felles i møte med fenomenet. De mener også at denne tilnærmingen er spesielt gunstig fordi en slik konkretisering kan gi politikere større innsikt i opplevelsen og legge grunnlag for veien videre (Creswell & Poth, 2018, s. 80).

## 5.3 Utvalg og rekruttering

Utvelgelse av informanter i kvalitativ forskning har ifølge Neuman (2011, s. 247) utgangspunkt i deltagerens relevans for forskningstemaet. Dette kaller Johannessen et al. (2021, s. 58) for strategisk utvalg. Forskningsspørsmålene i dette prosjektet er basert på

elevenes opplevelser knyttet til Timen Livet som en del av det tverrfaglige temaet Folkehelse og Livsmestring. Et ønske tidlig i prosessen var at elevene skulle være aktivt involvert i Timen Livet, og at opplegget var systematisk gjennomført og pågående. På den måten vil opplevelsen være frisk i minnet. Derfor ble det tidlig avgjort at deltakerne i prosjektet skulle være elever i grunnskolen, på skoler som har tatt i bruk Timen Livet. Langt fra alle skoler benytter seg av Timen Livet, og det er uvisst hvor mange det er til sammen. Derfor var det noen utfordringer knyttet til bestemmelser av utvalget. Alt var avhengig av hvor mange som hadde tatt det i bruk, hvem som var tilgjengelig og som ønsket å delta. I utgangspunktet var det ønskelig med deltakere mellom femte og syvende trinn på barneskolen. Denne vurderingen ble gjort fordi eldre barn er kommet lengre utviklingsmessig, og vil kanskje ha lettere for å uttrykke seg angående dette temaet. Samtidig ønsket jeg å få informasjon fra yngre ungdom, og ikke eldre tenåringer. Dette var også rådgitt meg fra Forandringsfabrikken «skoleproffer». Jeg ville at utvalget skulle bestå av både jenter og gutter fordi de er en likeverdig del av skolesystemet og samfunnet generelt. Dette kan også underbygges av de nyeste ungdomdata undersøkelsene som viser at mentale plager nå er økende også blant gutter (Bakken, 2020).

Første steg i rekrutteringsprosessen var å etablere kontakt med aktuelle skoler. Dette ble utført ved hjelp av min kontaktperson i Forandringsfabrikken. I midten av august ble det utsendt e-post med forespørsel om deltakelse til to skoler, hvor en av dem ønsket å delta i prosjektet. Informasjonsskriv og samtykkeskjema ble sendt ut til elever på 6.- og 7. trinn (se vedlegg 1). I påvente av bekreftelse på deltakelse, ble det sendt ut forespørsel om deltakelse til seks andre skoler. Videre hadde jeg en dialog med kontaktlærerne for de to trinnene som ønsket å delta for avtale om gjennomføring av intervju. Skolen virket ivrig etter å få gjennomført intervjuene i løpet av kort tid, og vi ble enige om å spre intervjuene over en tidsperiode på to uker. Av de ytterligere seks skolene, var det kun en av den som var interessert i å delta. Vi avtalte å sende ut informasjonsskriv og samtykkeskjema for å kartlegge interessen for deltakelse også på denne skolen. Denne prosessen tok lang tid. Etter hvert besluttet jeg at det ble for knapt med tid å gjennomføre enda en intervjurunde med tanke på ferdigstilling av oppgaven. Skolen ble dermed ekskludert fra studien.

Opprinnelig ønsket jeg deltakere fra ulike skoler. Etersom jeg var usikker på om jeg ville få dette til, rekrutterte jeg deltakere fra to ulike klassetrinn for å få større nyansering i datamaterialet mitt. Dette viste seg å være nyttig med tanke på at det ikke ble mulig å få deltakere fra ulike skoler. I tillegg førte dette til at jeg mot de siste intervjuene følte at elevene

ikke så ut til å gi ytterligere forståelse for fenomenet jeg undersøkte. Dette kaller Thagaard (2018, s. 59) for å oppnå metningspunktet i datainnsamlingen, og er et passende sted å avslutte prosessen.

Under intervjudagene viste det seg at det ble frafall på tre elever totalt. En elev fra sjette trinn og to elever fra syvende trinn var ikke til stede. Det endelige utvalget bestod av 22 elever, hvorav 10 på sjette trinn, og 12 på syvende trinn. Kjønnsmessig ble fordelingen 14 jenter og åtte gutter.

## 5.4 Intervju som metode for datainnsamling

Intervju er den metoden for datainnsamling som er mest brukt i kvalitativ forskning, og brukes når man ønsker detaljrike beskrivelser fra informantenes opplevelser (Johannessen et al., 2021, s. 105-106). Det er ønskelig at informantene skal fortelle fritt, med bruk av egne ord. Derfor er det essensielt at spørsmålene er åpne, med rom for deltakerens tolkning. Intervjuer i kvalitativ forskning kan være mer eller mindre strukturerte. En vanlig variant finner man midt mellom kontinuumet strukturert og ustrukturert. Dette kalles for semistrukturerte intervjuer, og tilbyr en fin balanse mellom kontroll og frihet til både forsker og informant. Dette innebærer at man har en overordnet intervjuguide, men innholdet og rekkefølgen kan variere (Johannessen et al., 2021, s. 107).

### 5.4.1 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervjuer er en intervjumetode i kvalitativ forskning. Punch (2014, s. 147) skriver at man i et slikt intervju samler flere deltakere samtidig, for å skape en diskusjon rundt den aktuelle tematikken. Ifølge Johannessen et al. (2021, s. 126) er fordelen med fokusgruppeintervjuer at det kan bli lettere for deltakerne å fremme sine meninger og perspektiver da situasjon kan virke mindre skremmende. I tillegg kan diskusjonen bli mer fruktbar da deltakerne kan spille på hverandres innsikt. Det er tenkelig at fokusgrupper derav kan være spesielt gunstig når informantene er barn/ungdom. Tradisjonelt har fokusgruppeintervjuer ofte seks til tolv deltakere og varer vanligvis mellom 1,5-2 timer. Det finnes derimot variasjoner. Johannessen et al. (2021, s. 138) skriver også at mindre grupper med to eller tre deltakere, og minigrupper med fire-seks deltakere er spesielt egnet for å

etablere trygghet i gruppen. Det er fordeler og ulemper med både små og store grupper. I mindre grupper får hver deltaker mer snakketid, og det blir lettere å få dybdekunnskap og temaet som snakkes om. Det kan derimot være vanskeligere å starte diskusjoner enn i større grupper. I større grupper risikerer man også at enkelte deltakere kan falle utenfor samtalen (Johannessen et al., 2021, s. 76, 127). Yin (2016, s. 148) understreker også at forskerens rolle i et fokusgruppeintervju blir mer krevende med økende antall deltagere. Som masterstudent og nybegynner i forskerrollen planlegges det derfor for dette prosjektet å ha grupper med fire-fem elever. I tillegg er det verdt å huske at informantene er barn/ungdom, og deres grad av ro og oppmerksomhet er uvisst. Av den grunn kan det være lurt at intervjuenes varighet ikke er for lange. Det ble derfor bestemt at hver fokusgruppe skulle intervjues i maks 30-40 minutter. For å gi deltakerne mer trygghet i situasjonen bestemte jeg å sette sammen grupper der elevene kjente hverandre. Intervjuene ble derfor gjennomført trinnbasert. Videre anså jeg det som gunstig å blande kjønn, der det var mulig, for å få nyansering i diskusjonen. Hvor mange fokusgrupper som var nødvendig ble ikke bestemt på forhånd, men ble vurdert underveis. Carlsen og Glentons (2011, s. 6) litteraturgjennomgang viser at det er stor variasjon på dette området, og at forskere har ulike begrunnelser for sine valg. Det var stor interesse for deltakelse på den skolen som aksepterte forespørselen. Totalt ble det 6 fokusgrupper, fordelt med tre grupper per klassetrinn.

#### 5.4.2 Intervjuguide

I fokusgruppeintervjuer brukes en intervjuguide for å strukturere og veilede samtalen. Utarbeidelsen av intervjuguiden for dette prosjektet tok utgangspunkt i Johannessen et al. (2021, s. 111-113, 129-133) sine anbefalinger om utforming av intervjuguide og struktur på fokusgrupper (se vedlegg 2). Dette innebærer å benytte ulike faser gjennom intervjuet, med innledning, hoveddel, avslutning og overganger. Intervjuguiden hadde en semistrukturert tilnærming, og ble laget med utgangspunkt i tematikk, tidligere forskning og problemstilling. På den måten ble generelle temaer dekket, og samtidig var den fleksibel nok til at det var mulig å gjøre endringer underveis. Spørsmålene i intervjuguiden var åpne, og ble noe forenklet formulert for at elevene lettere skulle forstå meningsinnholdet. Det ble også utarbeidet oppfølgingsspørsmål for å spisse samtalen mer direkte inn på tematikken, dersom elevene ikke organisk kom inn på dette selv. Oppfølgingsspørsmålene ble tatt i bruk etter elevene hadde delt sine tanker angående hovedspørsmålet. Jeg la også vekt på å formulere spørsmålene på en slik måte at sensitiv informasjon fra elevene i størst grad skulle unngås.

Dette var for at ikke elevene skulle bli ledet til å gi opplysninger de skulle angre på i ettertid (Thagaard, 2018, s. 113).

Ettersom prosjektet omhandler en svært spesifikk og begrenset tematikk, ble det ikke mulig å finne deltakere for å gjennomføre et pilotintervju. Jeg forberedte meg imidlertid godt før første intervju, slik at jeg følte at jeg hadde god kontroll på spørsmålene. Det viste seg etter første intervju at det ble nødvendig å gjøre enkelte justeringer på intervjuguiden.

Formuleringen ble i noen tilfeller for åpen, og elevene trengte klarere retning for å svare tilfredsstillende på spørsmålet. Derfor valgte jeg å konkretisere noen av spørsmålene. Jeg prøvde også å finne flere begreper å benytte i oppfølgingsspørsmålene slik at det ble lettere for elevene å svare på hovedspørsmålet. Noen ganger følte jeg også det var nødvendig å benytte spørsmål som var noe mer lukket først for deretter å utdype mer etterpå. På denne måten ble det også lettere for dem å gi utfyllende svar. Oppsummeringss spørsmålet fra intervjuguiden ble utelatt da jeg synes det ble utfordrende å samle alle trådene spontant. Jeg la derimot merke til at jeg intuitivt gjorde dette kontinuerlig gjennom første intervju. På den måten bekreftet jeg om jeg forstod det de mente underveis i intervjuet. Jeg valgte heller å fortsette denne strategien videre gjennom de resterende intervjuene.

#### 5.4.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført i skoletiden på elevenes skole. Dette var både av praktiske og hensynsmessige årsaker. Jeg ønsket å gjennomføre intervjuene på et sted som var kjent for elevene for at de skulle føle seg trygge. Det ble satt av en skoletime per intervju, men i praksis varte de fra 20 minutter til 40 minutter.

De første minuttene av et intervju er avgjørende for om informantene føler seg trygge i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Jeg startet derfor med å introdusere meg selv og prosjektet, samt redegjøre for elevenes rettigheter, samtykke og bruk av lydopptaker. Jeg valgte også å nevne at intervjuet skulle være som en helt vanlig samtale, der jeg kun var ute etter deres opplevelser, og at ingen svar ble ansett som rett eller galt. For å komme i gang med intervjuene, og for å få alle elevene til å snakke fra starten etterfulgte en presentasjon av deltakerne.

Som helhet var intervjuene i stor grad preget av god flyt mellom intervjuer og elev, og elevene seg imellom. Ett intervju skilte seg merkbart fra de andre. Forsker opplevde elevene

mer tilbaketrukket, noe som krevde mer av intervjueren. Årsaken til dette kan ha vært at elevene følte seg ubekvem i situasjonen. Dette intervjuet endte også opp med å bli mer som et gruppeintervju, der elevene i stor grad rettet seg mot meg som intervjuer, og lite til hverandre. Alle intervjuene var preget av at enkelte var mer snakkesalige enn andre. Ved å stille spørsmål direkte ble det prøvd å sikre deltakelse og inkludering av vedkommende. Dette fungerte i varierende grad. Stor sett var det de som av natur var mest pratsomme, som naturlignok snakket mest og som kom med mest utfyllende beskrivelser.

Jeg opplevde flere ganger at elevene svarte på spørsmålene jeg stilte, men uten å forklare hvorfor de mente det de mente. Ved å be elevene utdype utsagn fikk jeg i større grad styrt samtalen der jeg ønsket, og fikk svar på det jeg ønsket. Jeg opplevde også at samtalen enkelte ganger kunne spore av. For å få samtalen på riktig vei igjen krevde det en fin balanse mellom å la elevene få fortelle det som var viktig for dem, samt å finne en mulighet til å lede samtalen videre i ønsket retning på riktig tidspunkt. Til slutt fikk elevene mulighet til å tillegge andre ting som var viktig for dem å få frem angående fenomenet som skulle undersøkes, dersom de følte at noe manglet. De aller fleste følte at vi hadde snakket om det som var viktig for dem, og at de ikke hadde mer å tilføye.

Etter intervjuene skrev jeg notater. Disse inneholdt observasjoner jeg gjorde meg underveis i intervjuet, hvordan jeg synes gruppedynamikken og flyten i samtalen fungerte, og endringer som var nødvendig å gjøre i forhold til intervjuguiden.

#### 5.4.4 Transkribering

Transkriberingen ble gjort fortløpende etter hver intervjudag, slik at jeg kunne gjøre eventuelle justeringer til neste gang. Transkriberingen ble utført på bokmål for å unngå språklige kjennetegn på elevene. Informasjon jeg ga til elevene før intervjustart ble utelatt fra transkriberingen. Tilfeller der elevene brukte veldig mange tenkeord (eh, hm etc.), eller dersom de var uklare og brukte lang tid for å komme til et poeng, ble kun hovedpoenget i budskapet beholdt i transkriberingen. Det ble også besluttet å utelate lengre avsporinger som ble betraktet som irrelevante for prosjektets hensikt.

## 5.5 Analysering av datamateriale

Kvalitativ forskning er et felt med store interne variasjoner, og derfor finnes det et mangfold av komplekse og nyanserte tilnærminger til analysering av kvalitativ data (Punch, 2014, s. 168). Braun og Clarke (2006, s. 78) argumenterer for at tematisk analyse er en fleksibel metode som kan brukes på tvers av teoretiske og epistemologiske tilnærminger. De mener derfor at tematisk analyse bør anses som grunnmetoden i kvalitativ forskning, og at det bør være den første metoden kvalitative forskere lærer seg. De beskriver tematisk analyse som en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre i et datamateriale (Braun & Clark, 2006, s. 79). Braun og Clarke (2006) sin seksstegsmodell legger god føring for gjennomføring av grundig analyse, og ble derfor brukt som fremgangsmåte for å analysere datamaterialet i dette prosjektet.

### 5.5.1 Analyseringsprosessen

Analyse innebærer ifølge Johannessen et al. (2021, s. 257) å ta kodet informasjon ut av den opprinnelige helheten, for deretter å skape en ny og forskerkonstruert kunnskap om et fenomen. Gjennom tolking setter man den kodede informasjonen inn i en større sammenheng (Johannessen et al., 2021, 152). Braun og Clarke (2006, s. 82) beskriver et tema som noe i datamaterialet som er viktig i relasjon til forskningsspørsmål, og som representerer et respons- eller meningsmønster.

Første fase innebærer å gjøre seg kjent med datamaterialet. Dette startet allerede i transkriberingsprosessen (Braun & Clarke, 2006, s 87). Etterpå leste jeg gjennom alle transkripsjonene på nytt, samtidig som jeg tok notater underveis, for å få større helhetsforståelse for meningsinnholdet i datamaterialet mitt. Allerede her startet jeg å gjøre meg opp noen meninger angående hvilke elementer som var fremtredende og viktig i datamaterialet.

Andre fase går ut på å identifisere koder. Koder er noe ved datamaterialet som fanger forskeren, og refererer til tekstutdrag fra rådataen (Braun & Clarke, 2006, s. 88). For å starte den mer systematiske kodingen, ble alle transkriberingene lastet opp i NVivo. Jeg startet med første intervju og jobbet meg gjennom ett og ett. Kodingen foregikk ganske nært det opprinnelige tekstutdraget. Enkelte tekstutdrag kunne belyse flere aspekter og ble derfor

plassert under flere koder. Etter hvert som listen over koder i NVivo ble ganske lang, opplevdes prosessen ganske kaotisk og uoversiktlig. Derfor besluttet jeg å lage potensielle tema samtidig som jeg kodet.

Tabell 2. Eksempel på koding av datamaterialet

Kode	Tekstutdrag
<b>Rustet for å snakke om følelser senere</b>	«Det gjør at vi blir tryggere på hverandre, og det gjør at vi vet hvordan vi skal snakke om følelser senere i livet.»
<b>Det er viktig å lytte med hele seg</b>	«Det er også sånn at vi skal lytte med både øynene og ørene, så vi skal ikke gjøre sånn (viser kroppsspråk som ikke følger med) vi skal faktisk følge med på det de sier med øynene og ørene.»

I tredje fase letes det etter tema. Ved å undersøke underliggende mønstre, samles koder med fellestrekk sammen og skaper et tema (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Et tema fanger noe som er viktig i datamaterialet i forhold til forskningsspørsmålet, og representerer meningsmønstre som finnes i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Denne fasen startet jeg allerede smått under kodingen, men ikke alle kodene fikk plasseringer der. I denne fasen samlet jeg sammen alle koder som handlet om det samme i en egen gruppe, og lagde et overordnet navn på gruppen. Det var til tider utfordrende å skille ting fra hverandre, og jeg ble derfor litt fastlåst i prosessen. Etter hvert bestemte jeg meg for å skrive ned små avsnitt som omhandlet essensen i datamaterialet, for deretter å bryte denne teksten fra hverandre igjen. Deretter brukte jeg disse notatene til å skrive ned med penn og papir ulike temaer som kunne passe. Deretter gikk jeg tilbake i NVivo for å plassere kodene i temaene jeg skisserte for hånd. Underveis i denne fasen oppdaget jeg etter hvert at jeg hadde inkludert for lite rådata i en kode, slik at jeg ikke alltid forstod konteksten. Da måtte jeg gå tilbake og kode på nytt for å få med mer av den omkringliggende teksten for å få tilbake meningsinnholdet, før jeg kunne fortsette å lete etter tema.

I fjerde fase skal temaene revurderes og innebærer to steg (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Her finner man gjerne ut at et tema har for lite støtte i data til å være et eget tema, eller at flere temaer smelter sammen fordi de overlapper for mye. Første steg er relatert til kodene og



rådataen, mens andre steg er relatert til temaene og datamaterialet som en helhet. Ved å lese gjennom kodede tekstutdrag kom det frem at noen av kodene var feilplassert, og ble derfor plassert under et annet tema. To av temaene hadde betydelig overlapp, og ble derfor slått sammen og gitt nytt navn. Det ble også utformet et nytt hovedtema. Disse endringene gjorde jeg blant annet ved hjelp av tankekart og utforming av lister for hånd. Braun og Clark (2006, s. 86) understreker at tematisk analyse ikke er en lineær prosess hvor man beveger seg fra en fase til neste. Det er derimot nødvendig å bevege seg frem og tilbake mellom alle fasene, så mye som man føler er nødvendig.

Femte fase handler om å definere og navngi temaet. Dette skjer når man har et helhetlig tematisk kart av datamaterialet. Her skal temaene videre revurderes, og finne sin essens (Braun & Clarke, 2006, s. 92). I denne fasen gikk jeg gjennom de kodede tekstutdragene igjen, og sjekket at alt var der det hørte hjemme. På den måten prøvde jeg å få en helhetsoversikt over innholdet i alle temaene. Dette bidro til å finne essensen i hvert tema, og førte til at jeg klarte å finne beskrivende navn for hvert hovedtema og undertema. Jeg endte til slutt opp med tre hovedtema: 1. Tilknytning og fellesskap, 2. Sosioemosjonelle ferdigheter og 3. Strukturering av Timen Livet.

I den siste fasen skal rapporten produseres. Analysens resultater skal gjennom temaer og koder presenteres på en nøyaktig, ikke-gjentakende, sammenhengende, logisk og interessant måte (Braun & Clarke, 2006, s. 93). En oversikt er gitt i tabell 2, og resultatene beskrives i sin helhet i neste kapittel.

*Tabell 3. Oversikt over hovedtema, undertema og koder*

Hovedtema	Undertema	Eksempel på koder
<b>Tilknytning og fellesskap</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tillit</li> <li>- Inkludering</li> <li>- Vennskap</li> <li>- Konflikthåndtering</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Blir bedre kjent</li> <li>- Vikarer er et usikkert moment</li> <li>- Stoler mer på hverandre</li> <li>- Lettere å få venner</li> <li>- Arena for å løse dumme ting som skjer</li> </ul>
<b>Sosioemosjonelle ferdigheter</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mot til å snakke om følelsesmessig vanskelig tema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Det er viktig å få frem de ordentlige følelsene sine</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empati og medfølelse for andre</li> <li>- Anerkjennelse for ulikhet</li> <li>- Forståelse for følelseslivet</li> <li>- Skoleprestasjon</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ta vare på de som har det tøft</li> <li>- Det er greit at man er forskjellige</li> <li>- Lærer å håndtere eget følelsesliv</li> <li>- Flere som rekker opp hånden i timene</li> </ul>
<b>Strukturering av Timen livet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sirkelformatet</li> <li>- Regler</li> <li>- Medbestemmelse</li> <li>- Lek</li> <li>- Fristed</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sirkelformatet fungerer inkluderende</li> <li>- Alt som sies, blir i ringen</li> <li>- Vise respekt for hverandre</li> <li>- Frykt for at regler ikke blir overholdt</li> <li>- Lærer bestemmer tematikk</li> <li>- Vanskelig å holde fokus</li> <li>- Pause fra vanlig skole</li> </ul>

## 5.6 Kvalitetssikring av forskningsprosessen

Kriterier for å sikre kvalitet i kvalitativ forskning er et stort og komplekst tema. Ulike tradisjoner har ulike kriterier, og forskere er uenige i hva som bør være universelt gjeldende, om noe i det hele tatt skal være det (Tracy, 2010, s. 837-838). Tracy (2010, s. 838) argumenterer derimot for at bestemte kriterier er nødvendig, spesielt dersom kvalitativ forskning skal få innflytelse i samfunnspolitikken og legge grunnlag for beslutningstaking hos politikere. Guba og Lincoln har utviklet fire kriterier som har blitt akseptert av mange, og kan betraktes som gullstandarden innenfor kvalitative kvalitetskriterier (Yilmaz, 2013, s. 320). Morse (2015, s. 1212) argumenterer for at Guba og Lincoln transformerte det kvalitative forskningsfeltet da de på 80-tallet utviklet sine kriterier for kvalitetssikring av kvalitativ forskning. For å oppnå det overordnede konseptet «trustworthiness» i et ferdigstilt

forskningsprosjekt mener de det er nødvendig å evaluere arbeidets pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet.

### 5.6.1 Pålitelighet

Ifølge Johannessen et al. (2021, s. 256) handler pålitelighet om prosjektets data. Hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og bearbeides. De skriver at pålitelighet kan styrkes ved å gi grundig beskrivelse av studiens kontekst, i tillegg til detaljert og transparent fremgangsmåte. På den måten kan prosjektets metoder og avgjørelser spores gjennom hele forskningsprosessen. I dette prosjektet har jeg forsøkt å gi grundige beskrivelser av hele forskningsprosessen og begrunne de valgene som er tatt. I tillegg har jeg hatt fokus på å understreke uforutsette hendelser og endringer som har oppstått underveis. Jeg har også forsøkt å belyse studiens kontekst ved å beskrive tematikkens problematikk rundt forskningsspørsmålene. Prosjektets veileder har fulgt prosessen nøye og vært delaktig i beslutninger angående valg av metode, utvalg, rekruttering og analyseringsprosess.

### 5.6.2 Troverdighet

Troverdighet omhandler hvorvidt en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke. Her legges det vekt på om prosjektets fremgangsmåte og funn reflekterer studiens formål og informantenes virkelighet. Vedvarende observasjon for å bli kjent med felt/kontekst, metodetriangulering, tilbakeføring av resultatene til informantene, eller la andre kompetente personer analysere datamaterialet kan styrke studiens troverdighet (Johannessen et al., 2021, s. 256-257). Vedvarende observasjon har ikke vært mulig å gjennomføre for dette prosjektet. Jeg utførte derimot grundig forarbeid før jeg dro ut i feltet, som vil bli beskrevet mer detaljert i neste delkapittel «5.7 forskerens forforståelse». En form for metodetriangulering ble benyttet for å styrke troverdigheten ved å rekruttere informanter fra ulike klassetrinn. I tillegg har prosjektets veileder vært tett involvert i analyseringsprosessen.

### 5.6.3 Overførbarhet

Dersom resultatene fra et forskningsprosjekt kan overføres til lignende situasjoner har studien høy grad av overførbarhet. For å oppnå dette kreves det at studiens beskrivelser, fortolkninger, begreper og forklaringer kan anvendes også i en annen kontekst. Dette kan man klare gjennom fylldige beskrivelser av studiens fenomen (Johannessen et al., 2021, s. 257-258). Jeg har etter ytterste evne forsøkt å gi grundige beskrivelser av studiens funn og fortolkninger. Denne kunnskapen kan være nyttig for administrasjonen i skolen, andre skoler eller kommunale beslutningstakere. Slik informasjon kan illustrere hvordan man kan jobbe med Livsmestring i skolen. I tillegg kan man få innsikt i elevers opplevelser og tankeprosesser rundt bevisstgjøring av følelser i skolesammenheng.

### 5.6.4 Bekreftbarhet

Bekreftbarhet handler om at forskningen skal være nøytral og upartisk. Transparens i forskningsprosessens beslutninger, selvkritikk til denne gjennomføringen og bevissthet angående eget ståsted er ulike strategier for å styrke prosjektets bekreftbarhet (Johannessen et al., 2021, s. 258-259). En studie vil alltid bli påvirket av den som gjennomfører prosjektet, da hvert menneske har egne unike erfaringer og opplevelser som man blir farget av. Likevel er det viktig å prøve å legge bort sine subjektive briller, og se gjennom klare glass. I neste delkapittel «5.7 forskerens forforståelse» redegjør jeg for min egen posisjonering. I tillegg har jeg prøvd å være åpen om og begrunnet alle beslutninger som har blitt tatt gjennom hele prosjektet. Jeg har også beskrevet endringer som skjedde underveis, samt vært selvkritisk til at ikke alt gikk helt som ønskelig i rekruttering av deltakere.

## 5.7 Forskerens forforståelse

I kvalitative studier er det viktig å redegjøre over sin egen posisjon som forsker i møte med informanter. Dette er viktig fordi ulike forskere kan komme frem til forskjellige konklusjoner av samme studie basert på sine personlige egenskaper og forforståelser (Thagaard, 2018, s. 81). Thagaard (2013, s. 206-207) argumenterer for at forskere må reflektere over hvordan sin tilknytning til miljøet som skal studeres kan påvirke forskningsprosessen. Jeg er ikke en del

av det samme miljøet som mine informanter, og på den måten kan jeg betraktes som en utenforstående. Jeg har heller ikke personlig erfaring fra Timen Livet, Livsmestring eller aktiv bevisstgjøring av følelser i skolen. Jeg har derimot gjort forarbeid på tematikken, vært på besøk hos Forandringsfabrikken, og snakket med skoleproffer. Jeg har derfor opparbeidet meg god bakgrunnsinformasjon på det som skal undersøkes. Jeg har også deltatt på kvinnesirkler, og har derfor erfaring med å dele av meg selv i sirkelformat. Det betyr at jeg har kunnskap om hvordan denne situasjonen kan oppleves, men i en annen kontekst. Dette kan potensielt legge føringer for at jeg kan tolke informantenes opplevelser gjennom min egne videreførte forståelse. Jeg gjør heller et bevisst valg om å være en aktiv og engasjert lytter, og la deres opplevelser snakke for seg selv.

Det kan også være verdt å nevne at jeg stiller meg bak dem som mener at dagens skolesystem i stor grad er svært prestasjonsfokusert og legger mye press på elevene. Jeg mener det kunne vært fordelaktig med et større fokus på individet som et helt menneske, og at det kan være spennende å utfordre det mer tradisjonelle. Dette er derimot ikke avgjørende for hvordan prosjektet gjennomføres og hvordan jeg som forsker forholder meg til informantene. Det ligger mer som et bakteppe for valg av tematikk. Oppgavens tematikk kan betraktes som en sammensmeltning av min bakgrunn i sosialantropologi, nåværende utdanning i helsefremmende arbeid, eget personlig utviklingsarbeid, min rolle som mamma og mitt engasjement for holistisk helse.

Kvale og Brinkmann (2010, s. 92) understreker viktigheten av forskningens uavhengighet. Tilknytning til sponsorer eller deltakere kan føre til at forskeren velger å ignorere noen resultater og legge vekt på andre. Dette kan føre til at undersøkelsen av fenomenet blir ufullstendig og/eller partisk. På bakgrunn av dette vil jeg gjøre det klart at dette prosjektet ikke har noen forpliktelser overfor Forandringsfabrikken. Jeg som forsker har ikke et ansvar om å gi dem positiv omtale, dersom det skulle fremkomme noe annet fra datamaterialet. Min oppgave er å gjenspeile informantene på en mest mulig korrekt måte.

## 5.8 Forskningsetikk

Forskningsetikk handler i stor grad om beskyttelse av deltakerne, og å unngå å gjøre skade (Punch, 2014, s. 36, 43). Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har laget retningslinjer for å fremme fri, god og forsvarlig forskning

(NESH, 2021, s. 5). Disse er blitt fulgt gjennom hele prosjektet, og nedenfor vil jeg belyse sentrale aspekter relevant for denne studien.

### 5.8.1 Behandling av personvernopplysninger

I et forskningsprosjekt må det avklares om deltakerne kan identifiseres (Johannessen et al., 2021, s. 47-48). Dersom de kan det, fremkommer det personopplysninger. Disse kan være direkte eller indirekte. Direkte personopplysninger er for eksempel navn, fødselsdato og lydopptak, mens indirekte personopplysninger vil være en kombinasjon av opplysninger som kan knyttes til en bestemt person. Dette kan for eksempel være alder, kjønn, yrke og bosted (Johannessen et al., 2021, s. 47-48). Før man starter et forskningsprosjekt må det avklares om deltakerne av prosjektet kan identifiseres (sikt, u.å.). Da må man som regel sende meldeskjema til Sikt. Sikt bistår forskere i sikker behandling av personverndata ved å gjøre en vurdering av prosjektskissen. Dette gjøres for å sikre at personvernregelverket overholdes, og at tilgangen man får til personopplysningene er lovlig. Ettersom dette prosjektet inneholder både direkte og indirekte personopplysninger, samt brukt av lydopptaker under intervju, er det meldepliktig. Meldeskjema for prosjektet ble sendt 24.08.22, og vurdering ble sendt i retur 11.09.22 (se vedlegg 3).

### 5.8.2 Samtykke

NESH (2021, s. 18) understreker at det er en forskningsetisk hovedregel å gi informasjon og innhente samtykke fra alle som skal delta i en forskningsstudie. Samtykket skal være informert, frivillig og uten ytre press. Ettersom deltakerne i dette prosjektet var barn kreves det i tillegg samtykke fra foreldrene (NESH, 2021, s. 20). Thagaard (2013, s. 27) skriver at informert samtykke er en dynamisk og vedvarende prosess, og forskere må reflektere over hvor mye informasjon man kan gi om et prosjekt. Dette avhenger av prosjektets formål, og hvorvidt for mye informasjon kan påvirke informantene til å handle annerledes. I forkant av søknad til NSD ble det utarbeidet et informasjonsskriv med samtykkeskjema (se vedlegg 1). Dette ble sendt ut til skolens ledelse og inneholdt blant annet prosjektets formål, hva deltakelse innebar og retten til å trekke seg. Dette ble presentert i en noe forenklet forstand slik at barna i samarbeid med sine foresatte skulle ha forutsetninger for å forstå skjemaets innhold. Elever som på skolen uttrykte et ønske om å delta, fikk deretter med seg skjemaet

hjem for å få samtykke fra sine foresatte. Siden jeg ikke var personlig ansvarlig for denne prosessen, ville jeg forsikre meg om at elevene fremdeles ønsket å delta. Under intervjuet gjentok jeg derfor denne informasjonen, og uttrykte at det var lov å trekke seg når som helst.

### 5.8.3 Anonymitet

Anonymisering er en strategi for å beskytte informantenes identitet i forskningsprosjektet. Anonymisering etter datainnsamling innebærer at forsker fjerner forbindelsen mellom person og informasjon, slik at opplysningene ikke skal kunne spores tilbake til individet (NESH, 2021, s. 23). Under transkribering av intervju ble ikke personopplysninger inkludert. Informantene ble gitt pseudonymer, og kjønn, alder og klasstrinn ble utelatt i fremstilling av resultatene. For videre å sikre anonymitet ble heller ikke skolen nevnt med navn. Transkriberingen ble gjort på bokmål for at deltakere ikke skulle gjenkjennes gjennom dialekt eller andre språklige kjennemerker.

### 5.8.4 Konfidensialitet

Informasjon samlet inn fra et forskningsprosjekt skal behandles konfidensielt dersom dette er avtalt (NESH, 2021, s. 23). For dette prosjektet innebar det at samtykkeskjemaene ble lagret i låst skap hos prosjektleder og makulert ved prosjektets slutt. I tillegg ble lydopptak lagret i Universitetets database «SAFE» og slettet etter transkribering.

### 5.8.5 Direkte og indirekte berørte

Dersom informantene bringer opp direkte eller indirekte berørte, understreker NESH (2021, s. 26) at forsker må vise disse personene ekstra hensyn. Informantene snakket av og til om hverandre, andre elever på skolen, lærerne sine og foreldre. I transkripsjonen ble navn på disse utelatt, og gitt pseudonymer. Dersom informantene la frem noe som var spesielt gjenkjennelige ble dette anonymisert, eller ikke inkludert i fremstilling av resultatene.

### 5.8.6 Risiko for skade og belastning

Forskere har et ansvar for å unngå å påføre deltakerne skade og urimelig belastning som følge av forskningsprosjektet (NESH, 2021, s. 27). Derfor bør forskeren tenke på hvilke konsekvenser det kan ha for dem som velger å delta (Thagaard, 2013, s. 30). I dette prosjektet var det spesielt ett aspekt det var elementært å ta hensyn til. Informantene var barn, og det ble derfor vurdert hvordan deres integritet best kunne bevares. Det var en åpenbar skjevhet i alder mellom forsker og informant. Dette innebar at jeg som forsker potensielt kunne stå i en større maktposisjon enn dersom informantene var voksne. Jeg valgte derfor å reflektere godt over dette, og bevisst ikke bruke denne posisjonen til egen fordel. Jeg ønsket derimot å behandle dem som likeverdige mennesker med førstehåndskunnskap jeg selv ikke hadde. Prinsippet om å unngå at informantene tar skade av deltagelse legger også føringer for hvor personlig forskeren kan være i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013, s. 120). Dette førte til at jeg lagde en intervjuguide som var mer temabasert fremfor personbasert. Jeg tok også på forhånd et bevisst valg om å ikke etterfølge eventuelle sensitive opplysninger.



## 6.0 Funn/Resultater

I dette kapittelet skal studiens funn presenteres. Hensikten med prosjektet var å undersøke elevers opplevelse med Timen Livet som et potensiale for livsmestring i skolen, og på hvilken måte en slik snakkesirkel kan styrke følelsen av trygghet og trivsel i skolehverdagen. Det viste seg at datamaterialet i en viss grad var noe overlappende, og derfor gjentas enkelte elementer i flere undertemaer. Resultatene vil fremstilles kategorisk etter de tre hovedtemaene «Tilhørighet og fellesskap», «Sosioemosjonelle ferdigheter» og «Strukturering av Timen Livet».

### 6.1 Tilknytning og fellesskap

Det første hovedtemaet retter fokuset mot at Timen Livet oppleves som et tiltak som både skapte og forsterket tilknytning i elevenes relasjoner med andre på skolen. Temaet skal belyses gjennom de fire undertemaene «Tillit», «Inkludering», «Vennskap» og «Konflikthåndtering».

#### 6.1.1 Tillit

Timen Livet ble beskrevet som en arena for å skape tillit i relasjoner. Elevene anså Timen Livet som et sted de følte seg lyttet til og kunne bli bedre kjent. Dette bidro til større åpenhet i relasjonen, og førte til at elevene stolte mer på sine lærere. De følte det ble lettere å relatere seg til læreren som menneske, og dermed lettere å få hjelp. De kjente også på lavere terskel for å si ifra når det skjedde noe dumt på skolen. Det var enighet om at det var en ekstra trygghet at lærerne delte selv i Timen Livet, og at dette var en faktor som gjorde det lettere for dem å åpne seg.

*«Timen Livet kan jo og hjelpe med å vise at lærere også kan fortelle litt om hva de gjør og sånn, for å bli trygg på de. Og vise at de kan dele, og da kan vi og dele.» (Elev 3)*

Elevene understrekte viktigheten av vedvarende tilstedeværelse. De la vekt på at det beste var dersom begge kontaktlærerne var med alltid, for å unngå usikkerhet hos elevene.

*«Hvis det har blitt tatt opp noe i Timen Livet før, så er det vanskeligere for den andre læreren å forstå det. Også er det også tryggere at det er samme person hver gang, for da blir vi trygg på de. I stedet for at det skal være mange forskjellige, for da er det ikke sikkert vi tør å dele.» (Elev 3)*

De opplevde også at vikarer kunne være et usikkert moment i Timen Livet. Samtidig som elevene nevnte at Timen Livet var en arena for å bli kjent med nye lærere over tid, kunne det også være utrygt med vikarer som kun var til stede over en kort periode.

*«Også er det heller ikke alltid så lett med vikarer. Det kan være skumlere å dele med vikarer fordi de er der en dag også forsvinner de igjen. Også blir det sånn hvordan kan de bruke det vi har sagt. Kan de bruke det eller si det til noen eller si det til andre vikarer som kommer. Som egentlig ikke hadde trengt å vite det.» (Elev 3)*

Elevene opplevde at Timen livet åpnet opp for at alle ble bedre kjent med hverandre. Det å snakke om følelser eller andre personlige ting førte til at de ble tryggere på hverandre. Desto mer de åpnet seg til hverandre jo mer lærte de om hverandre. Dette førte igjen til at de stolte mer på hverandre.

*«Når vi sitter og forteller ting fra vårt eget private liv, føler jeg vi får et annet forhold til folk man egentlig ikke er så mye sammen med. Fordi man vet liksom, man blir bedre kjent med hverandre hvis man forteller sånne ting. Uten at vi trenger å være så mye sammen, så blir man bedre kjent. Så da blir det nok lettere å være sammen, og samarbeide og sånn.» (Elev 20)*

Det var bred enighet blant elevene om at det ble lettere å fortelle hvordan man har det, og forstå at klassekameratene egentlig er gode mennesker. De understrekte at de opplevde denne tryggheten som en faktor som bidro til et bedre skolemiljø.

*«Skolen er opptatt av at alle skal føle seg trygg, og at alle skal ha en venn og sånn. Og Timen Livet hjelper veldig med det. Siden da hvis man kan dele ting med folk rundt deg, som du kjenner og er trygg på, så kan det gjøre skolemiljøet mye bedre.» (Elev 1)*

## 6.1.2 Inkludering

Flere av elevene opplevde at Timen Livet førte til større inkludering på skolen. Noen av elevene forklarte at når de visste hvordan andre hadde det inni seg, så ble det lettere å inkludere hverandre.

*«Vi vet liksom på en måte hvordan andre har det, og da er du kanskje mer forsiktig med den personen, eller prøver å være mer med den personen. Også det gjør liksom at alle blir mer sammen, enn det vi var før.» (Elev 18)*

Det kom også frem at det var opplevelse av stor inkludering spesielt blant jentene. De følte at gruppedynamikken var blitt annerledes, og at det var lavere terskel for å være med de man til vanlig ikke var så mye sammen med.

*«Elev 13: Også før var vi veldig adskilt, veldig mange små grupper med venner, nå er det flere store. Kanskje sånn ca. tre eller fire store.*

*Elev 11: Ja også hvis de i gruppe, eller ikke akkurat gruppe, vennene i forskjellige grupper, og du vet liksom at hvis bestevennen din ikke er der en dag, så kan du liksom bare gå bort å si «hei, kan jeg være med?» også vet liksom vi at, ja [man får bli med].» (Samtale mellom Elev 11 og 13)*

Elevene opplyste også om at de følte at Timen Livet hadde bidratt til å bryte ned kjønnskillene på skolen, på den måten at det ble mindre avstand mellom jentene og guttene. Også her merket de endring i gruppedynamikk, og det var blitt mer vanlig at jentene og guttene kunne spille på lag. I tillegg viste de økt forståelse for at det var greit å delta på det samme, samtidig som det også var greit at man deltok på noe selv om andre ikke gjorde det.

*«Det er så fort gjort at det blir et stort skille mellom, at man tenker at guttene spiller fotball, men at jentene skal holde på å perle og sånne ting. Og Timen Livet har jo gjort til at man kan vise at man er forskjellige og at faktisk alle kan delta på det samme da. Og at det er ikke skam i at andre deltar på noe som du ikke deltar på.» (Elev 3)*

### 6.1.3 Vennskap

Elevene opplevde også at Timen Livet hadde gjort at de ble bedre venner. I tillegg synes de det kunne være lettere å få nye venner. De la frem at det å bli kjent, og lære mer om hverandre kunne skape vennskap som ellers ikke ville oppstått. Oppdagelse av felles interesser og økt tillitt ble lagt fram som en årsak til at nye vennskap kunne dukke opp.

*«Du vil kanskje være venn med andre fordi du føler deg mer trygg på de, og at du kan si veldig mye til de. Og da blir det på en måte et vennskap mellom de to da. Så du får kanskje flere venner og» (Elev 18)*

### 6.1.4 Konflikthåndtering

Elevene la frem Timen Livet som en arena der de kunne ta opp dumme ting som skjedde på skolen. Dette gjaldt både mellom klassekamerater og med elever i andre klasser. Det å ha en slik arena gjorde det også lettere å si ifra hvis noen opplevde vonde ting, eller var vitne til mobbing. I tillegg følte de at det å ha et slikt sted å snakke om de dumme tingene hadde stoppet mange konflikter, og var med på å redusere erting og mobbing på skolen. Elevene mente dette påvirket både klassemiljøet og skolemiljøet som helhet i positiv retning. Timen Livet ble også beskrevet som et sted der elevene kunne løse opp i konflikter innad i klassen.

*«Vi hadde jo et år der det var ganske mye som skjedde, og da hadde vi liksom noen ganger det var Timen Livet fordi det hadde oppstått en liten krangel mellom jentene da. Da gikk guttene ut i friminutt så hadde jentene en egen Timen Livet som gjorde at da fikk de koblet tilbake båndene til hverandre fordi det var mye som skjedde, og folk hadde begynt å krangle og sånn. Og det var ganske fint og kunne minske klassen hvis det har skjedd noe stort, men som ikke alle har vært med på.» (Elev 3)*

Det var bred enighet om at flere skoler burde benyttet seg av Timen Livet for å skape et bedre skolemiljø. Samtlige elever opplevde at Timen Livet var med på å redusere krangling. En Elev illustrerte dette slik:

*«Det som er ganske greit er at i Timen Livet så har vi en regel på at vi ikke bruker navn. At jeg ikke sier sånn «elev 1 gjorde det» men sier heller «jeg har følt at en her har for eksempel kalt meg noe som jeg synes var dumt». Så ikke alle vet at han gjorde*

*det, og så blir alle sur mot han. Det gjør at man kan dele, men likevel holde det privat samtidig.» (Elev 3)*

## 6.2 Sosioemosjonelle ferdigheter

Det andre hovedtemaet er forankret i Timen Livets betydning for elevenes utvikling av kognitive og mellommenneskelige egenskaper. Dette temaet skal belyses gjennom de fem undertemaene «Mot til å snakke om følelsesmessig vanskelig tema», «Empati og medfølelse for andre», «Forståelse for følelseslivet» og «Skoleprestasjon».

### 6.2.1 Mot til å snakke om følelsesmessig vanskelig tema

Elevene beskrev Timen Livet som en arena hvor de kunne opparbeide seg mot til å åpne seg opp, og til å være seg selv. Et dedikert sted for å kontinuerlig snakke om hverdagens hendelser og opplevelser gjorde det lettere å dele følelsene sine. Elevene opplevde at flere og flere delte av seg selv, og at de ble tryggere på å dele med tiden. Gjensidig deling ble også nevnt som en avgjørende faktor for at elevene skulle tørre å åpne seg opp. Det kunne være skummelt å dele personlige ting dersom ikke andre gjorde det. Enkelte uttrykte også at de var klar over at dersom de delte selv, kunne det føre til at andre også turte å dele. De var også enige om at det ble lettere å åpne seg når andre gjorde det samme.

*«Det har jo skjedd flere ganger med meg. Jeg har noe som jeg kanskje ikke helt vil dele, men så gjør noe andre det, og da tenker jeg at jeg stoler mer på de, også sier jeg det likevel også går det helt greit. Jeg føler meg litt sånn opplettet liksom.» (Elev 22)*

Timen Livet ble presentert som et sted elevene kunne ta opp ting de synes var utfordrende å snakke om.

*«Hvis man snakker om et tema, som man har hatt en ganske stor klump i magen om, og man har lyst å fortelle til andre i klassen. Men man kan, men man er litt redd for å si det. Det kan hende de ikke hører etter. Da kan det være greit å si det i Timen Livet. Fordi at da har man sånn at man må høre på hva de snakker om.» (Elev 10)*

Enkelte synes også det var ekstra fint å ha Timen Livet på skolen ettersom de da kunne ta opp ting de ikke ønsket å snakke om hjemme, eller om vanskelige hendelser i hjemmet.

*«Jeg synes det er ganske fint at vi for eksempel hvis foreldrene dine krangler ganske mye så kan man sitte i den ringen og fortelle det da, også være trygg på at ingen forteller det videre til venner og liksom gjør narr av deg, og sånt.» (Elev 19)*

Elevene beskrev også Timen Livet som en komponent for at de kunne være seg selv. Det ble lettere å fortelle til andre hva man tenkte, og understrekte at de i større grad turte å si sine egne meninger. Samtidig som de ble bevisst på at ingenting av det noen sa var feil, opplevde de også at de ble mer åpen til å si det de måtte ønske. En elev beskrev hvorfor det var viktig å være autentisk i sine følelser:

*«[det er viktig å få frem] de følelsene som sitter lengst ned i magen, at de blir sagt, sånn at de i klassen vet hva som har hendt med deg, og skjønner det.» (Elev 2)*

En annen elev illustrerte en av årsakene til at de var trygge nok til å dele på denne måten.

*«Jeg føler ikke så ofte at jeg ikke har lyst å dele, for jeg blir mer trygg på klassen. Men hvis det var en annen klasse, og vi ikke hadde hatt det helt fra småtrinnet, så tror jeg at jeg hadde vært redd for å dele.» (Elev 10)*

## 6.2.2 Empati og medfølelse for andre

Elevene uttrykte at de følte Timen Livet lærte dem å relatere seg til andre mennesker. Flere illustrerte at de nå forstod at andre mennesker kan kjenne på samme følelsen som en selv. Dette gjaldt både voksne og barn. Det kom også frem at dette bidro til å skape tettere bånd mellom elevene i klassen, som igjen var med på å øke forståelsen for at andre har følelser som kan bli såret. Flere av elevene ga uttrykk for at dette førte til at de ikke ønsket å være slem. De understrekte at dersom man får vite at noen har det vanskelig blir det også lettere å støtte den det gjelder i en vanskelig situasjon.

*«Det er ganske fint egentlig, du får vite liksom hva andre mener og hva de har liksom i tankene og sånn, og hvis de har det vanskelig noen ganger, og liksom hvordan de har det da. Jeg synes det er ganske viktig. Hvis den personen holder det inni seg så får den aldri hjelp og da hvis andre får vite det så kan de prøve å hjelpe den personen.» (Elev 18)*

Elevene trakk også frem at når noen gikk gjennom noe vanskelig, så kunne de bli lei seg på deres vegne. Dette var en faktor som førte til at de ønsket å være snille med hverandre. I tillegg forklarte de at de ønsket å være mer sammen med de som hadde det vondt. Dette var for å gjøre dem glad, og for å gjøre det lettere for dem. De følte også at økt forståelse for andres følelsesliv førte til at de klarte å hjelpe de som trengte det til å få det bedre på skolen.

*«Vi får bedre forståelse for hvordan hverandre har det på skolen for eksempel, og hvis det er en person som sier at han eller hun ikke har det så bra, og da vet vi at vi kan hjelpe til å få hverdagen til den personen bedre.» (Elev 20)*

Flere av elevene beskrev også Timen Livet som en faktor for at de ble bedre til å ta hensyn til hverandres følelser og behov. De følte at samarbeid ble lettere, og at de i større grad klarte å ta vare på andres følelser, og bidra til at andre skulle føle seg trygg.

*«Jeg får opplevd hvordan jeg kan være med den personen og kan få vite hvis vi skal samarbeide, så får jeg vite hva de liker og hva de ikke liker. Jeg lærer veldig mye om folkene, eller læringspartneren min. Hvis hun sier at hun ikke liker å lese så mye, så hadde jeg forstått at hun ikke hadde likt det, og da kunne jeg sagt at jeg kunne lest mer enn hun, og jeg hun kunne lest mindre, og da hadde jeg fått vite at hun hadde likt det.» (Elev 5)*

### 6.2.3 Anerkjennelse av ulikhet

Elevene forklarte også at Timen Livet har vist at man er forskjellig. De forklarte at andre mennesker ikke nødvendigvis er helt som deg, og at det er helt greit. De følte på den måten at de hadde fått forståelse for at man kan ha forskjellige meninger, og at andre kan tenke og føle annerledes enn en selv. Dette førte også til at de opplevde at det var greit å være den man er.

*«Det er liksom litt sånn du skal ikke, du kan være uenig, men du skal ikke vise at du er uenig med personen på grunn av da kan den bli mer utrygg, og ikke tør å si sine meninger. Også kan det være liksom han liker, eller han synes det og det, også synes du ikke det. Det blir litt det samme som musikksmak. Du kan ikke si at noen har dårlig musikksmak, på grunn av de liker det og du liker ikke det.» (Elev 15)*

#### 6.2.4 Forståelse for følelseslivet

Elevene beskrev at de lærte å relatere seg til hverandres følelsesliv. Flere understrekte at de gjennom Timen Livet var blitt bevisst på at de kunne såre andre, selv om det ikke var intensjonen. De beskrev at det å dele følelser i samspill med andre, gjorde det lettere å håndtere egne følelser. På den måten at man forstår at man ikke er alene om å kjenne på vonde følelser. Det var også bred enighet om at de hadde fått større forståelse for sitt eget følelsesliv. Noen av elevene opplevde at det av og til var skummelt å åpne seg opp. Timen Livet gjorde derimot situasjonen tryggere, og de fortalte at det føles bedre etter at man hadde snakket om ting.

*«Jeg synes det er bra at vi har det for da kan vi snakke om ting og sånt, som trenger å bli snakket om. Hvis du er litt redd for at noe skal skje, eller redd for noe hele tiden så kan det hende at vi snakker om det, så blir det bedre.» (Elev 6)*

Elevene mente også at det var prekært å ikke holde på vonde ting alene. Det kunne gjøre opplevelsen verre, og få negative konsekvenser for både skolearbeid og fritidsaktiviteter. De var også tydelige på at når man slipper å bære på vonde ting alene, gjør det at de får mindre plass i kroppen.

*«Timen Livet har jo gjort sånn at vi har blitt mentalt sterkere. Siden hvis man har gått gjennom noe så vet man at det ikke kan være så ille, for jeg vet at jeg har et sted å dele det.» (Elev 1)*

Enkelte elever uttrykte også at det føltes godt å ha et sted hvor man kunne forløse det som skjer på innsiden. Dette var noe de mente lærte dem å håndtere vonde opplevelser bedre, samtidig som det var med på å ruste dem for fremtiden.

*«Det gjør at vi vet hvordan vi skal snakke om følelser senere i livet. [...] Fordi at da kan vi for eksempel, hvis man får problemer seinere i livet, som man synes er tungt eller vanskelig så har man på en måte fra man er ung lært hvordan man skal snakke om det, og at det ikke er feil på en måte, og fortelle det til andre.» (Elev 20)*



## 6.2.5 Skoleprestasjon

Flere av elevene la også vekt på at Timen Livet gjorde at snakking ble lettere. De opplevde at de ble mer vant til å snakke, og derfor også tryggere på å ta ordet i klasserommet. Flere av dem synes at det nå var flere som deltok i timene ved å rekke opp hånda, og at det føltes lettere å presentere arbeid foran klassen. En elev forklarte det slik:

*«Ting som blir lettere med Timen Livet er for eksempel å snakke av og til. For det er mye snakking i Timen Livet, og da kan man rett og slett bli bedre til det. Bli bedre på verbal kommunikasjon» (Elev 8)*

## 6.3 Strukturering av timen livet

Det siste hovedtemaet belyser hvilke strukturelle faktorer som gjorde at Timen Livet opplevdes som en trygg arena for å dele av seg selv med andre. Dette temaet belyses gjennom de fem undertemaene «Sirkelformatet», «Regler», «Medbestemmelse», «Lek» og «Fristed».

### 6.3.1 Sirkelformatet

Det kom frem fra elevene at sirkelformatet var en sentral faktor for å skape trygghet til å dele. De satte pris på den litt mer intime stemningen sirkelen skapte. De beskrev sirkelen som mer inkluderende sammenlignet med den tradisjonelle klasseroms plasseringen. Det ble trukket frem at sirkelformat gjorde at det føltes mer som at man snakket til alle, og ikke bare læreren. På den måten ble ingen usynlig i sirkelen. Alle var likestilte, og likeverdige del av sirkelen.

*«Det er mye tryggere å sitte i sirkel. Når man sitter i klasserommet, er det lett å begynne å fokusere på andre ting. [...] Normalt er rundinger mye tryggere former, fordi man har på en måte ingen kanter, og når man sitter i sirkel så er man med i sirkelen. Men hvis man sitter i en firkant, så kan man føle at man er helt på enden, og ikke er med ordentlig.» (Elev 3)*

Elevene belyste også at det var lettere å være til stede i øyeblikket, og følge med når andre snakket. Dette var fordi sirkelen førte til at alle kunne se hverandre, og ingen var i veien for den andre.

*«Jeg synes det er fint å sitte i en sirkel fordi at da er det lettere å høre hva folk sier, og lettere å se dem, og da kan man lytte med både øyne og ører.» (Elev 6)*

Elevene illustrert i tillegg en negativ faktor ved at alle kunne se alle i sirkelen, og hvorfor plassering i ringen var viktig for å skape trygghet til å åpne seg opp. I en samtale mellom to elever kom det frem at dersom elever som tullet mye hadde lett for å få kontakt med hverandre i ringen kunne det skape usikkerhet for de som skulle snakke. Videre forklarte de at det derfor var best at disse elevene satt på hver sin side av læreren.

*«Elev 9: Hvis det er noen som viser kroppsspråket [på en tullede måte] så kommer de alltid til å finne hverandre. Fordi alle kan se på alle.*

*Elev 10: [men hvis] læreren sitter i midten. Altså mellom de to.*

*Elev 9: Da kommer læreren til å oppdage det med en gang hvis de gjør noe, og da tør ikke de gjøre noe liksom.»*

*(samtale mellom Elev 9 og 10)*

### 6.3.2 Regler

Elevene beskrev også en rekke regler som var gjeldende når de hadde Timen Livet på skolen. Samtlige intervjuer la frem viktigheten av konfidensialitet. Alt som ble sagt i sirkelen skulle forbli i sirkelen. Dette var viktig for å minimere følelsen av usikkerhet for elevene under deling.

*«Vi kan ikke fortelle om dette. Det vi snakker om i dette rommet har vi ikke lov å si ut fra rommet. Fordi det kan være litt sånn at hvis man sier noe skikkelig personlig så kan det være litt sånn ekkelt å si det til andre på skolen.» (Elev 9)*

Det ble også lagt vekt på at det var lov å si pass under Timen Livet. Dette var også med på å styrke trygghetsfølelsen i situasjonen. Elevene var derimot ikke helt samsvarte når det kom til når eller hvor ofte man fikk lov å si pass. Noen mente at det alltid var greit å si pass, mens andre mente det var mer situasjonsbetinget.

*«Elev 11: du kan også si pass hvis du ikke har lyst.*

*Elev 13: ja eller det kommer litt an på spørsmålet da. Hvis det er for eksempel sånn «hva har du gjort i helgen?», da kan man ikke si pass, for man har jo gjort noe. Man kan si sovet, spist.*

*Elev 12: de spør ikke sånn «fortell hva du har gjort i helgen?» de spør «fortell om noe hyggelig du har gjort i helgen» (samtale mellom Elev 11, 12 og 13)*

Elevene trakk også frem at det var viktig å vise respekt for hverandre i sirkelen. Dette innebar å følge med og vise interesse når andre snakket.

*«Også har vi ikke lov å le eller snakke med noen andre når en snakker, fordi det gjør at folk kanskje føler de har sagt noe feil. Eller blir litt utrygg.» (Elev 15)*

Det ble også lagt vekt på viktigheten av å passe på sitt eget kroppsspråk, slik at ingen skulle kjenne på usikkerhet knyttet til det de delte.

*«Elev 9: også er det alltid noen som prater og sånn.*

*Elev 10: eller har kroppskontakt.*

*Elev 9: ja, kommuniserer med...*

*Elev 10: ja med kroppsspråk. Da følger de ikke med, og da kan det være vanskelig å si det til resten av klassen.*

*Elev 8: ja, for da føler man at man ikke har noen som hører på seg, og man blir litt lei seg.*

*Elev 10: og da kan man bli redd for å dele neste gang.*

*(Samtale mellom Elev 8, 9 og 10)*

Det kom med andre ord frem at reglene av og til kunne være vanskelig for noen å overholde. Enkelte elever kjente også på frykt for at konfidensialiteten skulle brytes. Dette kunne skape usikkerhet for elevene i Timen Livet, og føre til at enkelte ikke følte seg trygge nok til å dele.

*«Elev 21: det eneste kan jo være hvis noen skal si noe litt privat også er det noen andre som ikke bryr seg.*

*Elev 22: eller gjør narr av deg i friminuttet etterpå, og det er jo sånn, de som tuller litt kan jo.. hvis de gjør det ofte, så kan man bli litt mindre trygg på de andre. Men det har*

*ikke skjedd på en måte da, så jeg vet jo ikke om det kommer til å skje heller da, men da hadde vi nok gått til lærer ganske kjapt.»*

*(Samtale mellom Elev 21 og 22)*

### 6.3.3 Medbestemmelse

Elevene var veldig tydelig på at det var lærerne som bestemte tematikk og struktur på Timen Livet. Innledningsvis sa mange av elevene at det var greit at det var lærerne som bestemte. Etter hvert viste det seg derimot at mange lengtet etter større grad av medbestemmelse. Enkelte mente at dette kunne være fruktbart nettopp fordi elevene vet mer om hvordan klassemiljøet føles, fordi det er de som opplever det. De ga uttrykk for at lærerne kunne bruke Timen Livet til å ta opp temaer de følte var viktig, og som ikke nødvendigvis opplevdes som meningsfulle for elevene. Noen uttrykte at de skulle ønske de snakket enda mer om følelser og hvordan livet kjennes generelt. Andre ga uttrykk for at de hadde temaer de ønsket å snakke om som ikke ble tatt opp.

*«Kanskje at vi kunne være mer med å bestemme hva vi skal snakke om, så vi kan snakke om ting som vi faktisk føler på. Fordi de vet jo ikke alt vi føler på, de tror kanskje ikke at vi gjør det, men det kan hende vi gjør det.» (Elev 14)*

De ga også uttrykk for at Timen Livet kan oppleves litt ensformig. Elevene sa at sirkelen var preget av lite aktivitet, og flere synes det var lenge å sitte stille. Dette kunne føre til at noen ble mer rastløs og at det kunne være vanskelig å holde fokuset gjennom hele timen. De ga uttrykk for at de ønsket mer medbestemmelse i utformingen av Timen Livet. Den ene fokusgruppen forslo å integrere aktivitet i større grad, og forklarte én måte de hadde gjort dette på tidligere.

*«Eller litt mer sånn aktivitet, eller lek, lære, lek av det man lærer liksom. Jeg husker en gang vi hadde en lek der vi fikk en lapp så stod det noe vi skulle gjøre med kroppsspråket. Og da var det en som skulle snakke også skulle vi liksom kjenne på hvordan det var hvis folk ikke gjorde det sånn. Da hadde det blitt litt mer variasjon liksom.» (Elev 22)*

#### 6.3.4 Lek

Elevene la også vekt på viktigheten av lek i sirkelen. Lek kunne bli brukt i starten av Timen Livet for å endre på elevenes plassering i ringen, eller på slutten for å lette på stemningen dersom sensitive temaer dukket opp. Elevene kalte leken for «gulver er, og den som har». Gulvet kunne da være noe de måtte passe seg for, også måtte to elever med for eksempel blå klær bytte plass, uten å gå på gulvet.

*«Elev 10: En bra ting er når, før Timen Livet har vi en sånn lek som heter, eh, gulvet er, eh..»*

*Elev 8: ja, gulvet er og den som har.*

*Elev 9: den som har blå klær, må bytte plass med en annen som har blå klær.*

*Elev 8: også er gulvet en eller annen.*

*Elev 10: for eksempel lava.*

*Elev 8: eller en skorpion og edderkopp.*

*Elev 10: også må man bytte plass. Så det er ikke sånn at alle de bestevennene sitter ved siden av hverandre. Så læreren kan bytte på folk som de ser er veldig gode venner, og som snakker mye sammen.» (Samtale mellom Elev 8, 9 og 10)*

#### 6.3.5 Fristed

Elevene understrekte at de opplevde Timen Livet som et fristed i skolehverdagen på grunn av dets utforming. Det var et sted de kunne slappe litt av, senke skuldrene og få slippe presset de ellers kjenner på. En elev beskrev det som et sted han «får litt luft i hodet». En annen elev tydeliggjorde hvor mye hun verdsatt å få snakke om følelser, og anerkjente hvor uvanlig dette er i den tradisjonelle skolestrukturen. Flere av elevene beskrev Timen livet som et sted der de fikk en pause fra alt det som skal mestres, og en arena man kunne snakke om det man ellers var stresset over.

*«Det er bedre enn de andre timene. Hvis man har matte og norsk så må man liksom stresse med at nå må jeg skrive, nå må jeg bruke pc, men på Timen Livet kan man snakke om det man stresser om, eller noe man vil snakke om.» (Elev 6)*

## 7.0 Diskusjon og konklusjon

Hensikten med denne studien var å undersøke elevers opplevelse med Timen Livet som et tiltak innenfor Livsmestring i skolen, og på hvilken måte en slik snakkesirkel kan styrke følelsen av trygghet og trivsel i elevenes skolehverdag. I dette kapittelet vil jeg oppsummere studiens hovedfunn for deretter å diskutere dem i lys av teori og tidligere forskning. Deretter vil Timen Livet som et tiltak i Livsmestringsfokuset i skolen drøftes. Implikasjoner studien har for det helsefremmende arbeidet vil trekkes frem før studiens styrker og begrensninger vil diskuteres. Til slutt kommer forslag for videre forskning på området.

### 7.1 Oppsummering av resultater

Resultatene fra denne studien peker i hovedsak til positive opplevelser av Timen Livet. Elevene opplevde at Timen Livet både skapte og forsterket tilknytning i relasjoner til lærere og medelever. Elevene ble bedre kjent med hverandre og lærerne sine, noe som førte til at de ble tryggere på hverandre og opparbeidet større tillit til hverandre. Dette resulterte i at elevene opplevde at de i større grad enn før inkluderte hverandre. I tillegg opplevde de at de klarte å forhindre og løse opp i eventuelle konflikter. Vedvarende tilstedeværelse av voksne som elevene var trygge på ble understreket som spesielt viktig for å unngå usikkerhet i snakkesirkelen.

Timen Livet var en arena der elevene ble tryggere på å være seg selv. De fikk øve seg på å åpne opp, og å snakke om følelsene og meningene sine. Dette mente elevene førte til økt anerkjennelse og respekt for at andre kan tenke og mene annerledes enn en selv. Det kom også frem fra elevene at de utviklet større sensitivitet for andre mennesker, deres opplevelser og det de personlig går gjennom. De hadde felles opplevelse av at åpenhet gjorde det lettere å støtte hverandre i vanskelige situasjoner. Elevene uttrykte en bevissthet for følelselivet, både personlig og i sitt samspill med andre. De la frem betydningen av å være åpen om følelsene sine, og at det ikke var bra å bære en stor byrde alene.

Det var en rekke strukturelle faktorer som gjorde at elevene opplevde Timen Livet som en trygg arena for å dele av seg selv med andre. Sirkelformatet i Timen Livet var å foretrekke fremfor vanlig klasseroms plassering. Årsaken var at det ble lettere å lytte til hverandre, og bidro til en følelse av inkludering blant elevene. De var også tydelige på at det var viktig å

følge de gjeldende reglene. Den viktigste av dem var å vise respekt for den eleven som hadde ordet i sirkelen. Selv om elevene gjorde sitt beste for å overholde reglene, viste det seg imidlertid at det kunne være utfordrende for enkelte å sitte stille og holde fokus så lenge. Dette kunne føre til uro blant elevene og kunne skape usikkerhet for dem som delte. Elevene fortalte at læreren hadde overordnet ansvar for både det strukturelle og det tematiske innholdet i Timen Livet. Elevene uttrykte derimot et ønske om mer medbestemmelse. Hovedfaktoren for at sirkelen skulle oppleves trygg var tilstedeværelse av en trygg voksen med ansvar for å ivareta sirkelens integritet og gi støtte til elevene.

Elevene understrekte at Timen Livet ble oppfattet som et fristed i skolehverdagen. Elevene forklarte at de fikk en pause fra vanlige fag som krevde mestring, og de opplevde det som et sted de kunne slappe av. Som helhet opplevde elevene at Timen Livet bidro til et bedre klasse- og skolemiljø.

## 7.2 Timen Livets bidrag til opplevelse av trygghet og trivsel i skolen

Denne studien har vist at elevene hovedsakelig hadde positive opplevelser med å delta i Timen Livet på skolen. Det ble beskrevet som et opplegg som styrket deres følelse av trygghet og trivsel i skolehverdagen. I det følgende skal ulike faktorer som bidro til dette diskuteres.

### 7.2.1 Relasjonsbyggende omgivelser

Elevene opplevde at Timen Livet bidro til å bedre relasjonen med både lærere og medelever. Askland og Sataøen (2019, s. 35-94) understreker at samspillet barn og unge har med andre er en avgjørende faktor for den videre tilknytningsprosessen og opplevelsen av trygghet. Timen Livet ble betraktet som en arena for å opparbeide seg tillit til hverandre, og et sted de i større grad følte seg lyttet til. Dette samsvarer med perspektivet i tilknytningsteorien som viser til at lærere som forstår elevenes behov og handler på grunnlag av dem, vil føre til at elevene opplever større grad av trygghet i skolehverdagen (Riley, 2011, s. 20). Elevene la også frem at betydningen av å skape tettere bånd til lærerne gjorde det lettere å be om hjelp ved behov. Ifølge Smith (2017, s. 141-143) kan dette tolkes som et tegn på utvikling av en trygg tilknytning. Elevene fortalte på den andre siden at vedvarende tilstedeværelse av de samme



lærerne under Timen Livet var særlig viktig for opplevelsen av trygghet i sirkelen. Dersom det ofte var utbytting av hvilke lærere som var ansvarlig for Timen Livet kunne elevene kjenne på usikkerhet rundt det å dele sine følelser og meninger. Hyppig bruk av ukjente vikarer var spesielt knyttet til denne usikkerheten. Forankret i tilknytningsteorien og PYD perspektivet kan stor tilstedeværelse av vikarer være negativ for elevenes opplevelse av tilknytning. Dette var fordi elevene fortalte at de i slike tilfeller ikke følte på tilstrekkelig trygghet. Mangel på trygghet i en voksen-barn relasjon kan på den måten peke mot en svekket opplevelse av tilknytning. Dette understreker viktigheten av at lærerne og vikarene elevene møter i Timen Livet er kjente for dem.

Elevene fortalte også om opplevelser av å bli tettere knyttet til sine medelever. De rapporterte at de gjennom Timen Livet ble bedre kjent, og stolte mer på hverandre. Dette så ut til å være en bidragsfaktor for både økt trygghetsfølelse og trivsel blant elevene. Dette er sammenfallende med argumentet om at gode relasjoner med jevnaldrende er avgjørende for å utvikle seg positivt (Askland & Sataøen, 2019, s. 69). Flere elever uttrykte at de kunne oppleve at Timen Livet gjorde at de ble bedre venner med hverandre i klassen. Av og til oppstod det også nye vennskap. Oppdagelse av felles interesser ble påpekt som en av årsakene til dette. Med utgangspunkt i dette kan det argumenteres for at dersom man finner ut at man har likheter med andre, som man ikke visste om, kan relasjonen bli dypere. Det kan også antydes at opparbeidelse av tillitt så ut til å legge til rette for at elevene var trygge nok til å skape nye vennsksrelasjoner. Gjensidig tillit så tilsynelatende ut til å bli skapt over tid gjennom å være gradvis mer åpne med hverandre. Dette er i tråd med argumentet til Askland og Sataøen (2019, s. 71-73) som fastslår at tillitt er et avgjørende aspekt for at barn skal skape nye vennerrelasjoner. Rubin et al. (2013, s. 243-244) legger vekt på at relasjonen barn og unge har med hverandre kan både fremme og hemme den videre sosiale utviklingen. Elevene fortalte om opplevelser av mindre utestenging på skolen i takt med bruk av Timen Livet. Reduksjon av avvisning på skolen er helt essensielt for å unngå utvikling av psykiske problemer senere i livet (Askland & Sataøen, 2019, s. 72-73). Tidligere forskning på elevers opplevelse av trivsel i skolen støtter at sosial tilhørighet og vennskap skaper trivsel for elevene (Ulvik et al., 2020, s. 1332-1335; Schmid, 2021, s. 44). Perspektivet om PYD konstaterer at positive relasjoner med venner kan skape grunnlag for et godt liv (Geldhof, 2015, s. 163).

I tråd med litteraturen om bruk av «Restorative Practice» i skolen beskrev elevene Timen Livet som en arena for konflikthåndtering (Schumacher, 2014; Garnett et al., 2020). Det er

likevel sentralt å påpeke at konflikthåndtering ikke var hovedfokus eller et mål for Timen Livet. Elevene kunne bruke sirkelen til å snakke om dumme ting som skjedde på skolen, og samtidig få ordnet opp i dem. Dette følte de var med på å stoppe konflikter og redusere mobbing på skolen. Konflikthåndtering i sirkelformat førte ifølge Schumacher (2014, s. 11) sin studie til at elevene skapte dypere bånd til hverandre. Gjennom Timen Livets praksis ser det i denne konteksten ut til å utspille seg mer som et gjensidighetsforhold. Det kan antydes at tettere mellommenneskelige bånd gjorde konflikthåndtering lettere, samtidig som at det å rette fokus mot konflikthåndtering i seg selv også førte til tettere bånd mellom elevene. Lærernes bruk av Timen Livet som er konflikthåndteringsarena kan i stor grad støtte dets potensiale for trygghet og trivsel blant elevene. Bowers et al. (2010, s. 721) skriver at konflikthåndtering er en av faktorene som underbygger kompetansedannelse i PYD perspektivet. I tillegg kan det argumenteres for at relasjonsbygging i seg selv er en form for kompetanse. På den måten opplever elevene kompetanse gjennom sine relasjonsbyggende omgivelser både ved å lære seg hva det vil si å utvikle gode relasjoner, samt hvordan navigere disse relasjonene på best mulig måte. Kompetanse og tilknytning vil i denne forstand overlape hverandre. Positive relasjoner til menneskene i omgivelsene sine er essensielt for at ungdom skal utvikle seg positivt (Gledhof et al., 2015, s. 163). Det betyr at elevene også opplevde tilknytning sett i lys av PYD perspektivet.

### 7.2.2 Opparbeiding av sosioemosjonelle ferdigheter

Studiens funn kan tyde på at Timen Livet kan bidra til utvikling av sosioemosjonelle egenskaper hos elevene. Timen Livet ble oppfattet som et sted elevene ble mer modig, og trodde på seg selv. Elevene poengterte at motet til å dele sine indre følelser vokste frem gradvis. De beskrev jevnlig bruk av Timen Livet helt fra småtrinnet som en vesentlig faktor for dette. Disse funnene står i tråd med Hunter et al. (2020, s. 84) sin studie som fant at elevenes utvikling av sosioemosjonelle ferdigheter var av økende kvalitet dersom de gjennomgikk intervensjonsprogrammet over flere år. Selv om de kunne oppleve det som skummelt å snakke om følelser, kom det likevel fram at elevene synes dette var viktig, og at det følte godt å lette litt på 'vekten på skuldrene'. Dette underbygger at elevene gjennom Timen Livet kan få styrket sin selvtillit. Det at elevene gjennomfører noe på tross av frykt kan samtidig betraktes som å mestre motgang, og dermed øke følelsen av selvtillit og mestringstro på egne evner (Geldhof et al., 2015, s. 162; Bowers et al., 2010, s. 721). Timen Livet som en

arena for å opparbeide seg selvtillit sammenfaller med Siqueira De Souza et al. (2022, s. 41-42) sine funn om at programmer for å fremme sosioemosjonell kompetanse i skolen kan føre til mer selvsikre barn.

Timen Livet ble også presentert som et sted der elevene kunne snakke om egne utfordringer. De refererte blant annet til opplevelser av alvorlig mobbing og krangling mellom foreldrene. Av denne grunn kan det være aktuelt å stille spørsmål om elevene kan komme i den situasjon at de deler for mye om vanskelige og vonde følelser. Dersom elevene utleverer for mye av seg selv og gjør seg selv mer sårbar, vil det være ekstra viktig med en god lærer som er i stand til å håndtere dette slik at vedkommende blir tatt hånd om på en ordentlig måte. I løpet av arbeidet med inneværende studie og uformelle observasjoner gjort i felt, er min oppfatning at lærerne som var ansvarlig for Timen Livet var både reflekterte, varme og forståelsesfulle i sin fremtoning med elevene. Noen av elevene fortalte også at dersom Timen Livet utløste en emosjonell påkjenning for enkeltelever kunne vedkommende bli med lærer inn på et separat rom å snakke videre om det etterpå. Elevene beskrev at de delte fra hjertet på denne måten delvis fordi de visste at det da også ville bli lettere for andre å dele sine følelser. Basert på elevenes egen erfaring kan det argumenteres for at de derfor visste at det ville føles godt for vedkommende å ikke være alene om det de følte på. Deres årsak til deling var derfor todelt ved at de gjorde det delvis for seg selv og delvis for sine medelevers skyld. På den måten viste elevene at de bryr seg om andre. Dette indikerer at Timen Livet kan bidra til omsorgsdannelse hos elevene sett i lys av PYD perspektivet (Geldhof et al., 2015, s. 162).

Studiens funn viser at elevene gjennom økt forståelse for andres opplevelser også lærte å relatere seg til andre mennesker. De beskrev at de i større grad tok hensyn til hverandres følelser. Dette kunne for eksempel være å gjøre noe som en vet den andre ikke likte så godt å gjøre i et samarbeidsprosjekt. Dette stemmer overens med Klomsten & Uthus (2020, s. 128) sine funn som viste at kunnskap om psykisk helse førte til at elevene reflekterte over seg selv i møte med andre, og justerte egen atferd deretter. De fortalte også at de synes det ble lettere å støtte hverandre i vanskelige situasjoner, når man er klar over hva den andre går gjennom. Dette viser også til at Timen Livet kan være med på å styrke elevenes omsorg for andre i sin prosess for å utvikles positivt (Gledhof et al., 2015, s. 162). Opparbeidelse av empati ble videre beskrevet som en faktor for at elevene ønsket å behandle hverandre godt, og hjelpe de som hadde det tøft. Dette indikerer at elevene gjennom Timen Livet også utviste integritet i forhold til rett og galt. Her synliggjøres en tilstedeværelse av både omsorgs- og karakterdannelse hos elevene (Geldhof et al., 2015, s. 162; Bowers et al., 2010, s. 721).

Flere av elevene beskrev en følelse av mer inkludering i klassen på grunn av økt kjennskap og forståelse for hverandre. De la vekt på en merkbart endring i gruppedynamikken gjennom en følelse av å være mer sammensveiset enn før. Dette kan ses i sammenheng med at elevene også fortalte at de anerkjente ulikhet i større grad. Ved å bli kjent på et dypere nivå gjennom snakkesirklene i Timen Livet fikk de større forståelse for at andre kunne ha andre tanker og meninger enn en selv. Elevene beskrev dette som en trygghet til å kunne være den man er. Disse funnene gjenspeiler funn fra Schumacher (2014, s. 6) og Garnett et al. (2020, s. 120) sine studier som viste at snakkesirkler i skolen tillot elevene å fritt uttrykke sine følelser og meninger. Dette peker i retning av selvtillitsdannelse hos elevene, og er samtidig av betydning for utvikling av trygg identitet i barne- og ungdomsårene (Geldhof et al., 2015, s. 162; Utdanningdirektoratet, u.å.).

Elevene beskrev at de gjennom Timen Livet fikk økt forståelse for følelseslivet. De forstod at alle kan kjenne på den samme følelsen. Bevisstgjøring av at man ikke er alene om å kjenne på vonde følelser gjorde det også lettere for elevene å håndtere sine egne følelser. Disse resultatene samsvarer i en viss grad med Green et al. (2021, s. 1066) sine funn som viste at elever som gjennomgikk intervensjonsprogrammet SPARK ble bedre på å blant annet regulere følelsene sine. Green et al. (2014) sin studie er kvantitativ, og har derfor målbare effekter på denne reguleringen. Dette prosjektets har derimot ikke målbare funn, og tolkningen vil derfor være av svakere kvalitet. Samtidig fortalte elevene at det kunne være skummelt å snakke om sårbare følelser, men at det likevel ble bedre etter man hadde gjort det. De mente også at vonde følelser bør deles med andre for å unngå negative konsekvenser. Dette viser tegn til betydelig selvinnsikt hos elevene. Videre forklarte elevene at det å ha et sted å la følelsene komme til overflaten var med på å ruste dem for å håndtere motgang senere i livet, og be om hjelp ved behov. Her kan det ses en sammenheng til dannelsen av selvtillit i PYD perspektivet. Bowers et al. (2010, s. 721) understreker at utvikling av god selvtillit inkluderer troen på egen evne til å mestre oppgaver eller utfordringer. I tillegg kan det gjøres en antakelse om at dette funnet kan betraktes som et resultat av at elevene er på vei mot trygg tilknytning. Som Askland & Sataøen (2019, s. 58-60) skriver, kjennetegnes utrygg tilknytning blant annet av at individet ikke søker hjelp dersom behovet melder seg.

Et flertall av elevene uttrykte at Timen Livet gjorde dem bedre på verbal kommunikasjon. Dette samsvarer med Green et al. (2021, s. 1066) og Hunter et al. (2020, s. 84) sine studier som fant at sosioemosjonelle intervensjonsprogram førte til at elevene ble bedre på kommunikasjon. Ved at elevene gjennom Timen Livet ble mer vant til å snakke opplevde de

også større aktivitet og deltakelse i klasserommet. Flere ble tryggere på å ta ordet i skoletimene, og fortalte at det blant annet ble mindre skummelt å holde presentasjoner foran de andre. Funn fra Hunter et al. (2020, s. 95) sin studie viste at intervensjonsprogrammet ikke førte til at elevene presterte bedre på skolen. Resultatene fra inneværende studie måler derimot ikke effekt av slike skoleprestasjoner, og kan derfor heller ikke vurdere hvorvidt Timen Livet øker dem. Samtidig kan det være verdt å nevne at elevene selv mente de var blitt bedre på verbale prestasjoner på skolen. PYD perspektivet vektlegger skoleprestasjoner som en del av kompetansedannelse, og disse funnene peker i retning av positiv utvikling hos elevene. I tillegg beskrev elevene at det var blitt lettere å si sine egne meninger. Disse funnene antyder at Timen Livet også gjorde at elevene følte seg tryggere i seg selv, og dermed også fikk styrket sin trygghetsfølelse i skolehverdagen.

### 7.2.3 Strukturelle faktorer

For elevene var det viktig å ha tilstedeværelse av en trygg voksenfigur i sirkelen. Elevene betraktet læreren som helt sentral for å overse sirkelen i form av overholdelse av ro og orden. Dette var av særlig viktighet for elevenes trygghet i sirkelen. Dette samsvarer med Schumacher (2014, s. 10) sine funn som viste at lærerens rolle i sirkelen var avgjørende for studiens positive resultater når det kom til relasjonsbygging og sosioemosjonelle ferdigheter.

Elevene beskrev en rekke retningslinjer de skulle følge under Timen Livet. Konfidensialitet ble lagt frem som vesentlig for å styrke følelsen av trygghet. Elevene fortalte at alt som ble sagt i sirkelen, skulle forbli mellom elevene som var til stede under Timen Livet. Med mindre det var et ønske om det, skulle de heller ikke snakke om det de delte i ettertid av Timen Livet. Den andre retningslinjen det ble lagt ekstra vekt på var å vise respekt for hverandre i sirkelen. Dette innebar blant annet å «lytte med både øyne og ører» (Elev 6). I tillegg skulle de vise interesse når andre snakket, ikke le av hverandre og passe på sitt eget kroppsspråk. Gjennomgående i disse funnene var at de fleste elevene var gode på å overholde de forhåndsbestemte reglene i Timen Livet. Med utgangspunkt i dette kan det argumenteres for at elevene gjennom disse øvelsene fikk styrket sin karakterdannelse, ved at de respekterte sosiale og kulturelle normer for oppførsel og atferd (Geldhof et al., 2015, s. 162).

Elevene uttrykte derimot at reglene for enkelte kunne være utfordrende å overholde. Hovedtrekkene i denne utfordringen var tilsynelatende knyttet til konsentrasjon, og var nok

ikke i utgangspunktet vondt ment. Det kan her være sentralt å ta stilling til hvor mye man kan forvente av elever på barneskolen når det kommer til atferdsregulering. Kanskje vil det være for mye å forvente at alle elevene skal klare å holde alle reglene til enhver tid, selv om de etterstreber det. Dette var likevel et usikkert moment for andre elever, og kunne føre til at noen ikke følte seg trygg nok i sirkelen. I denne sammenheng kunne det vært nyttig å gjøre en vurdering av hvor lenge Timen Livet bør vare. Garnett et al. (2020, s. 117-122) sin studie fant at flere elever hadde opplevelsen av at snakkesirkelene skolen brukte i forbindelse med «Restorative Practice» varte for lenge. Redusering av tidsrommet for Timen Livet kunne dermed kanskje være fornuftig, og til fordel for elevene involvert.

Gjennom elevens beskrivelser kan det se ut til at respekt og konfidensialitet i snakkesirkelen ble påvirket av hverandre. Elevene illustrerte at dersom elevene ikke viste respekt overfor hverandre kunne de også bli redd for at konfidensialiteten skulle brytes. Brudd på retningslinjene ble beskrevet som en avgjørende faktor for usikkerhet i Timen Livet. De uttrykte et ønske om at alle skulle overholde dem, og tenkte at læreren burde ta større ansvar i dette arbeidet. Det kan derimot virke som elevene manglet evne til å betrakte denne situasjonen mer objektivt. Det styrende perspektivet i elevenes beskrivelser var at de aller fleste var gode på å overholde reglene, og at læreren hadde satt klare rammer for hva som var forventet av dem, samt utførte tiltak for å opprettholde dette. Et eksempel var endring av elevenes plassering gjennom lek for å minimere uro og forstyrrelser. De ulike elevperspektivene på lærerens håndtering av elevenes ulike behov kan bekreftes av tilknytningsteorien. Riley (2011, s. 31) understreker at et viktig poeng ved bruk av tilknytningsteorien i skolekontekst, er at lærer har mange barn med ulike tilknytningsstiler å forholde seg til. Dette vil påvirke dynamikken i klasserommet. Det kan derfor bli utfordrende for læreren å møte alle elevenes behov i Timen Livet til enhver tid.

Flere av elevene uttrykte også et ønske om mer medbestemmelse når det kom til tematikk og struktur av Timen Livet. På den måten følte elevene at de ikke alltid ble lyttet til, og endte dermed opp med behov som ikke ble tilfredsstillende. Dette kan være med på å skape en mindre trygg tilknytning mellom lærer og elev. Trygg tilknytning fordrer at omsorgsgiver evner å ha en sensitivitet overfor barnets behov og respondere passende på barnets signaler (Siegel, 2012, s. 142). Mangel på å svare tilfredsstillende på elevens behov kan også ses i lys av PYD perspektivet. En svekket lærer-elev relasjon kan fungere svekkende på dannelse av tilknytning. På den måten kan man risikere at elevene opplever en negativ tilknytning til læreren som individ, eller skoleinstitusjonen som helhet. Elevene påpekte også at Timen Livet

kunne være ensformig. Et forslag elevene la frem for å skape mer aktivitet, var å i større grad integrere lek i det lærerne ønsket at de skulle lære av Timen Livet. Dette kan underbygges av Ulvik (2021, s. 1335) sin studie som viser at kreativ læring bidrar til trivsel og motivasjon for læring for elevene. Inneværende studies funn angående medbestemmelse i sin helhet sammenfaller med Uthus (2020, s. 191) sine funn som fastslår at dersom elever får være med på å bestemme aktiviteter på skolen så øker også trivsel i skolehverdagen.

Elevene understrekte at Timen Livet var en annerledes time. De opplevde det som et sted de kunne slappe litt av og lette på det innvendige trykket. Det ble beskrevet som et sted man kunne «snakke om det man stresser om» (Elev 6), og få en pause fra annet skolearbeid. Dette kan virke positivt for elevenes opplevelse av trivsel i skolehverdagen. I følge Schimid (2021, s. 50-55) sin studie bidro variert undervisning til trivsel og mestring på skolen, samt la et grunnla for motivasjon for læring. Ut fra disse resultatene kan det tenkes at det avbrotte Timen Livet tilbyr elevene i skolehverdagen også kan virke regenerativt på deres læring.

### 7.3 Timen Livet som et tiltak innenfor livsmestringsfokuset i skolen

Tidligere i oppgaven ble det nevnt at Folkehelse og Livsmestring ble implementert som et tverrfaglig tema fra skoleåret 2020/2021 (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Flere har kritisert den politiske ordlyden i temaets beskrivelser. Samtidig som jeg er positiv til innføringen av Livsmestring i skolen har jeg også forståelse for kritikken. De vage kompetansemålene kan føre til at elever rundt om i landet får ulik opplæring i denne tematikken og styres av den enkelte lærers interesser og forutsetninger. Potensielt kan dette gjøre at denne undervisningen blir noe vilkårlig, og ikke oppnår det potensielle myndighetene i utgangspunktet ønsker.

Et vesentlig aspekt ved hovedkritikken er at man risikerer at det blir enda et område elever skal mestre (Mørch, 2020; Samnøy & Tjomsland, 2021). Dette kan ses i kontrast til Forandringsfabrikkens og elevene selv sine beskrivelser av Timen Livet.

Forandringsfabrikken gjør et poeng av at det skal være et verktøy uten måling av prestasjoner (Forandringsfabrikken, 2021, s. 12-13). Gjennomgående i elevenes beskrivelser var at Timen Livet opplevdes som et fristed i skolehverdagen. Selv om opplegget selvfølgelig krevde noe av dem, fortalte elevene at Timen Livet ble en pause fra vanlige fag, og at det var et sted for å få litt ro.

Kritikken mot Livsmestringsfokuset i skolen dreier seg i tillegg om at tematikken er for bred, uten klare retningslinjer for hvordan dette skal utføres i praksis (Mørch, 2020; Samnøy & Tjomsland, 2021). Dette legger føringer for metodefrihet hos enkeltlærere, og risiko for at tematikken ikke blir dekt. Timen Livet med sitt spesifikke opplegg og klare rammer for gjennomføring kan fungere som en av mange mulige løsninger på denne problematikken. På den måten kan det være et nyttig verktøy i lærernes arbeid med den nye læreplanen. Timen livet har derimot ingen læreplanmål i seg selv, men resultatene i denne studien indikerer at elevene likevel ser ut til å få med seg lærdom og ferdigheter når det kommer til blant annet relasjonsbygging og mellommenneskelig sensitivitet. Elevenes beskrivelser om Timen Livet demonstrerer derimot en konflikt mellom Timen Livets budskap og lærernes gjennomføring i praksis. Forandringsfabrikkens visjon for Timen Livet er forankret i å snakke om følelser, og det elevene opplever som viktig for dem (Forandringsfabrikken, 2021, s. 11). Elevene fortalte derimot at lærerne kunne bruke Timen Livet som en arena for å ta opp temaer de selv mente var viktig. Elevene fortalte at kosthold og personlig hygiene var eksempler på det. Lærernes bruk av Timen Livet var av og til fravikende Forandringsfabrikkens visjon for opplegget. Dette kan ved første øyekast oppfattes negativt. Samtidig kan det kanskje føre til at Timen Livet kan forenes mer helhetlig med Livsmestringstematikken ved å ta opp temaer som er sentrale innenfor dette satsningsområdet. På den andre siden kan det tenkes at det kunne vært mer fruktbart for elevene å beholde Timen Livet i sin rene form, og heller benyttet det i kombinasjon med et program skreddersydd for å undervise elever i Livsmestringstematikken, som for eksempel Tankekraft utarbeidet av Folkehelseinstituttet (FHI, 2018).

Samnøy og Tjomsland (2021) hevder i sin artikkel at Livsmestring som tema bunner i voksnes ønske om at ungdommen skal ha det bra, bli robuste og håndtere eller bli kvitt ubehag og problemer de møter på. De stiller seg kritisk til tendensen i samfunnet om å dyrke behagelige følelser og unngå de negative. Dersom denne kritikken er reell, kan elevenes beskrivelser av Timen Livet potensielt anses som en motsetning til dette argumentet. Elevene beskrev Timen Livet som et sted der det var rom for alle følelser, også de vonde. Samtidig underbygger Samnøy og Tjomsland (2021) behovet for støtte og fellesskap for at ungdom skal tåle livet slik det faktisk er, og et språk som kommuniserer hvordan vi opplever nederlag. Studiens funn tyder på at Timen Livet i seg selv kan skape et slikt støttende fellesskap. Elevene beskrev at de kunne fortelle både om livets opp- og nedturer. Samnøy og Tjomsland (2021) understreker også den viktige rollen lærere har som rollemodeller. De legger vekt på at dersom Livsmestring skal kunne være til hjelp for elevenes mestring av egne liv, fordrer det at



lærerne er realistiske i sine samtaler med elevene om livet. Elevene i inneværende studie skildret i hovedsak en lærer som var god på å støtte dem i disse opplevelsene, og som veiledet dette rommet for dem.

Mørch (2020) stiller seg derimot kritisk til at lærere skal undervise elever i temaer de selv ikke har fått opplæring i. Med utgangspunkt i dette argumentet kan det være hensiktsmessig å stille spørsmål om Timen Livet er for stort ansvar å legge på enkeltlærere. Å snakke med barn og ungdom om potensielt sårbare temaer, krever en lærer med de rette personlige egenskapene og som har kunnskap om etikk og om hvordan man bør snakke med barn. Dette vil være viktig for å forsikre seg om at ingen går fra Timen Livet med en følelse av å ikke få behovet sitt møtt, eller i verste fall potensielt uløste problemer som kan føre til en utrygg tilknytning (Siegel, 2012, s. 142). Utvikling av tilknytningsstil blir påvirket av atferd- og reaksjonsmønstrene som utspiller seg mellom de involverte i en relasjon. Derfor er også den voksnes tilknytningsstil avgjørende for barnets tilknytningsforutsetninger (Siegel, 2012, s. 94, 117-140). Riley (2011, s. 20) skriver at voksne også har sin egen tilknytningsstil, og at denne som regel er styrende i relasjonen de har med barn. Samtidig støtter han ideen om at tilknytningsstil ikke er konstant, men en kontinuerlig prosess (Riley, 2011, s. 39). Med utgangspunkt i dette kan det tenkes at lærere som jobber med å utvikle sin egen tilknytningsstil i positiv retning kan være styrkende for elevenes tilknytning. Dette sammenfaller med Samnøy og Tjomslands (2021) argument som fastslår at identiteten vår formes i samspill med omgivelsene våre, og at håndtering av følelser og relasjoner er nært knyttet til rollemodellens håndtering av følelser og relasjoner.

Forandringsfabrikken har gjennomført opplæring for å utruste de lærerne som skal veilede Timen Livet med nødvendig kommunikativ kunnskap. Dette har de gjort gjennom et grundig innføringshefte som forklarer hva som er viktig å huske på, aktuelle scenarier og hvordan løse dem (Forandringsfabrikken, 2021, s. 2-56). I tillegg utføres det informasjonsmøter på aktuelle skoler. Til tross for disse tiltakene indikerer studiens funn at det kan foreligge noe manglende kunnskap hos lærerne på dette området. En samtale mellom en gruppe elever omhandlet hvorvidt det var lov å si pass i sirkelen dersom man ikke ville dele. Her kom det frem at det som oftest ikke var lov å si pass dersom spørsmålet tilsynelatende var av uskyldig karakter. «Fortell om noe hyggelig du har gjort i helgen» ble dratt frem som et slikt spørsmål. Det ble likevel antydning at ikke alle ønsket å svare på slike spørsmål heller. Dette kan det selvsagt være flere grunner til. En årsak kan være at eleven som ikke vil svare synes det er ubehagelig å snakke foran andre. Det kan også hende at eleven har en utfordrende hjemmesituasjon, og

derfor ikke hadde opplevd noe hyggelig. I Forandringsfabrikkens innføringshefte for Timen Livet presiseres det at lærer skal jobbe for å inkludere alle i sirkelen (Forandringsfabrikken, 2021, s. 13). For å etterleve dette målet, samtidig som man møter elevens følelser og behov, kan det tenkes at det kunne vært nyttig å jobbe mer med hvordan man formulerer spørsmålene som skal besvares i sirkelen. Gjennom denne studien er det lite materiale som dreier seg om lærernes ulike måter å håndtere slike utfordringer i sirkelen på. Likevel kan det være verdt å reflektere over lærernes bruk av skjønn i sin avgjørelse av om elevene svarer tilfredsstillende på spørsmålet. En mulig løsning kunne vært å senke forventningene man har til de elevene som synes dette er spesielt vanskelig. På den måten kan disse elevene kanskje bli tryggere over tid. Disse utfordringene illustrerer at grundig innføring av den enkelte lærer er nødvendig for å sikre forsvarlig gjennomføring av Timen Livet. Det foreligger imidlertid også en mulighet for at opplæringen Forandringsfabrikken tilbyr skolene kan ha behov for revidering eller at den ikke er tilstrekkelig. Det kan være hensiktsmessig å evaluere hvor godt rustet lærerne står i møte med elevenes følelser i denne type sosioemosjonelle tiltak. Spesielt hvis situasjoner oppstår der elever utleverer sensitiv informasjon om seg selv.

Livsmestringsfokuset i skolen har også blitt kritisert for at det er for individfokuset, og legger for mye ansvar på elevene (Mørch, 2020; Samnøy & Tjomsland, 2021). Det argumenteres for at det kan virke uheldig for den enkelte om man ender opp med å «ikke mestre livet», og at underteksten blir at man da har seg selv å skylde på. Dette anses som en måte samfunnet kan fraskrive seg ansvaret på. Selv om dette er poeng som også har behov for å bli belyst, er det likevel nyanser ved slike utsagn som kunne trengt å bli pakket litt ut. Det faktum at vi som samfunn velger å prioritere barn og unges helse i en mer helhetlig forstand understreker hvor høyt på agendaen denne problematikken er. Timen Livet er et eksempel på det. Ved å integrere et Livsmestringsfokus i læreplanen, som er skolens mest sentrale styringstekst, synliggjøres det politiske ansvaret som er tatt i denne tematikken. Likevel er det slik at ikke alle vil mestre alt i livet, og noen vil falle utenfor. Det grunnlaget samfunnet legger for barn er som nevnt avgjørende for livet senere. Dette inkluderer innsatsen i skoleinstitusjonen. Som Tharaldsen og Bru (2020) skriver er det for denne problematikken helt avgjørende at vi klarer å ha to tanker i hodet samtidig:

Vi må jobbe både med bevisstgjøring av hva ungdom selv kan gjøre for å ha det så bra som de kan, samtidig som vi møter «systemet» med spørsmål som driver frem en positiv utvikling som kan bidra til å redusere stress blant ungdommene. (Tharaldsen & Bru, 2020)

Det er med andre ord behov for at elever blir betraktet som enkeltindivider samtidig som vi beholder synet om at de også er del av et kollektivt fellesskap. Dette legger en føring om at individet, og denne samfunnsgruppen som et kollektiv, og samfunnet for øvrig må samarbeide. Begge innehar hver sin ansvarsrolle. Det er ingen andre enn individet selv som kan ta valg for individet. Individet kan derimot bli påvirket og styrt i en positiv retning dersom samfunnsstrukturene legger til rette for det. Tharaldsen og Bru (2020) understreker at vi lever i et samfunn vi selv har skapt. I det potensialet ligger det også stor kraft til å gjøre positive endringer.

## 7.4 Implikasjoner for det helsefremmende arbeidet

Et av de politiske satsningsområdene i Norge i dag legger vekt på å styrke de sentrale institusjonene som er en del av barn- og unges oppvekstsvilkår (Helsedirektoratet, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er fordi oppvekstsvilkår og helse er i et gjensidighetsforhold, og vil påvirke individets fremtidige helse og funksjon (Helsedirektoratet, 2015; Stortingsmelding 19, 2015-2016). Overordnet så tyder funnene i denne studien på at elevene betraktet Timen Livet som en arena som bidro til trygghet, og de opplevde økt trivsel på skolen. På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at elevenes opplevelser av Timen Livet gjenspeiler de politiske føringene i arbeidet med barn og unge i skolekontekst. Samtidig stadfestes det at et stort flertall av lærere ønsker at skolen skal arbeide systematisk for å forebygge psykiske plager og fremme god psykisk helse hos elevene (Holen & Waageene, 2014, s. 7). Selv om barn og unges mentale helse har vært en del av det politiske bilde i mange år, ble det så sent som i 2019 lagt frem en opptrappingsplan for barn og unges psykiske helse (Prop. 121 S (2018-2019)). Psykiske plager er relativt vanlig blant norsk ungdom i dag, og mange elever gruer seg til å gå på skolen (Bang et al., 2023; Bakken, 2017; Bakken, 2021). Dette underbygger behovet for helsefremmende arbeid i skolen rettet mot barn og unges mentale helse som skaper trygghet og trivsel i skolehverdagen. Funnene i denne studien tyder på at dette også er viktig for elevene.

Timen Livet som et tiltak innenfor Livsmestringsfokuset i skolen opplevdes i hovedsak positivt for elevenes opplevelse av trygghet og trivsel i skolehverdagen.

Utdanningsdirektoratet (u.å.) understreker at utvikling av et positivt selvbylde og en trygg identitet er avgjørende i barne- og ungdomsårene. Dette er også et sentralt aspekt ved Livsmestringsfokuset i skolen. Gjennomgående i elevenes beskrivelser av Timen Livet var at

de følte seg tryggere i seg selv, i sine relasjoner og sine omgivelser på skolen. Denne studiens funn kan med utgangspunkt i dette også være ett mulig bidrag i å fremme ungdoms mentale helse, og kan samtidig være en av mange praksiser for å veilede det videre arbeidet med Livsmestring i skolen.

## 7.5 Styrker og begrensninger ved studien

Alle forskningsprosjekter har styrker og svakheter. Her vil noen av denne studiens metodiske styrker og begrensninger diskuteres. Diskusjonen vil være relatert til forskningsdesign, utvalg og forskerrollen.

### 7.5.1 Forskningsdesign

Denne studien har benyttet en kvalitativ tilnærming. Det var passende fordi dette prosjektet hadde som formål å synliggjøre elevene subjektive opplevelse av Timen Livet. Med dette utgangspunktet er det underforstått at studien ikke kan gi breddekunnskap om temaet. Det vil heller ikke være mulig å måle effekten av tiltaket. En fordel med en kvalitativ tilnærming er derimot at resultatene kan gi dybdekunnskap av deltakernes erfaringer. Dette er også et av karaktertrekkene ved et fenomenologisk forskningsdesign. Formålet er å fremme forståelsen deltakerne har til felles av fenomenet som skal undersøkes (Johannessen et al., 2021, s. 166). Dette har jeg forsøkt å gjøre ved å gi detaljrike beskrivelser av deltakernes utsagn.

Fenomenologien gjør også et poeng av at mennesker er del av en sosial, kulturell og historisk kontekst (Johannessen et al., 2021, s. 166). Det betyr at denne studiens funn vil være kontekstspesifikke. Derfor skal man utvise forsiktighet når det kommer til studiens overførbarhet. En fenomenologisk tilnærming har i tillegg blitt løftet frem som spesielt gunstig fordi en slik konkretisering av et fenomen kan gi politikere større innsikt i fenomenet og legge grunnlag for veien videre (Creswell & Poth, 2018, s. 80). Selv om man skal trå forsiktig når det kommer til studiens overførbarhet kan funnene likevel fungere som en inspirasjonskilde i skolen og i Forandringsfabrikkens videre arbeid med Timen Livet.

Valg av forskningsdesign vil påvirke forutsetningene studien kan forstås ut fra. Hadde jeg brukt en annen metodisk tilnærming kunne studien resultert i andre funn. Denne studien kan

utgjøre en av flere tilnærminger for å forstå Timen Livet som del av Livsmestringsfokuset i skolen, og kan tilby et verdifullt elevperspektiv på området.

### 7.5.2 Utvalg

Utvalget i denne studien kommer fra en enkelt skole. Dette har i seg selv lagt en begrensning når det gjelder overførbarhet av studiens resultater. Skolen inkludert i studien befinner seg i en bestemt kontekst, og en skole i et annet område kunne potensielt gi helt andre funn. I tillegg fører det til mindre nyansering av tematikken, når hele utvalget belyser den ut fra samme betingelser. På bakgrunn av at jeg etter hvert i prosessen ble klar over at det kunne vise seg vanskelig å få et bredere utvalg i antall skoler, valgte jeg derfor å ha et utvalg fra to ulike skoletrinn. Dette var for å forhåpentligvis oppnå noe større grad av nyansering. Det kan derimot hende at andre skoletrinn ville hatt en annen tilnærming, enn elevene i denne studiens utvalg. Årsaken til at jeg ikke inkluderte flere var fordi jeg ikke ønsket for stort aldersspenn i utvalget, med tanke på forståelse for tematikken. Det lave engasjementet for skoler å ta del i prosjektet kan i første omgang forklares med at det er et begrenset antall skoler som har valgt å ta i bruk Timen Livet. I tillegg kan det tenkes at skolestreiken som var pågående høsten 2022 førte til at skolene hadde mye å hente inn i etterkant, og dermed ble en påvirkningsfaktor for deltakelse.

Denne studiens utvalg bestod i sin helhet av elever i tidlig ungdomstid (11-12 år). Dette har også påvirket studiens funn. Selv om barn og ungdom innehar mange styrker, kan de likevel ha et mer begrenset ordforråd og tynnere beskrivelser enn det voksne gjerne ville hatt. Et utvalg bestående av lærere ville kanskje gi et helt annet perspektiv på tematikken. De kunne blant annet belyst hvordan det oppleves å lede sirkelen i Timen Livet, deres oppfatning av eventuelle endringer i klasseromsdynamikk, eller reflektert i lys av samtiden. Samtidig har elevenes perspektiv en spesiell verdi, da de har førstehåndskunnskap av de tiltak som er rettet mot dem.

### 7.5.3 Forskerrollen

En forskningsprosess vil være farget av forskerens forforståelse og personlige egenskaper (Thagaard, 2018, s. 81). Denne studien har naturligvis også blitt påvirket gjennom min rolle som forsker. Dette prosjektet var min første opplevelse med forskerrollen, og dermed første

gang for gjennomføring av kvalitative intervju og analyse. Det kan derfor tenkes at denne studiens datamateriale kunne gitt noe annet utfall ved mer erfaring i forskningsfeltet. Andre resultater kunne også forekommet dersom denne studien var gjennomført av en annen forsker.

Min egen forforståelse og personlige egenskaper har også spilt en rolle for intervjuprosessen. Samhandling med elevene ble preget av min rolle som en voksen kvinne som var fremmed for dem. Samtidig som jeg tok et bevisst valg om å betrakte elevene som likeverdige, kan dette ha påvirket hva de var klar for å dele med meg. Alle mennesker er forskjellige, og enkelte av fokusgruppene hadde bedre flyt enn andre. Med dette kan det også tenkes at interaksjonen mellom forsker og elev kunne blitt mer organisk med mer erfaring i feltet.

## 7.6 Forslag til videre forskning

Denne studien tok utgangspunkt i erfaringer fra 22 elever ved sjette og syvende trinn ved en barneskole. Funnene må derfor ses i lys av disse deltakerne, og kan ikke nødvendigvis betraktes som gjeldene for andre elever med erfaringer av Timen Livet. Dette var heller ikke hensikten med studien. Formålet var å belyse verdien dette utvalget hadde med bruk av Timen Livet som en del av Livsmestringsfokuset i skolen. For å kunne belyse tematikken i en større kontekst vil det være behov for ytterligere forskning på området.

Litteraturen gjenspeiler skolen som et sted som implementerer tiltak rettet mot elevers sosioemosjonelle utvikling. Litteraturen var spesielt mangelfull når det kom til elevers perspektiv og opplevelser. Det kunne derfor være interessant å utvide kunnskapen ved å undersøke elevers opplevelse av Timen Livet ved andre skoler i områder med både lignende og annerledes sosioøkonomiske forutsetninger. Dette kunne være nyttig for å opparbeide et mer helhetlig elevperspektiv på Timen Livet som et tiltak innenfor Livsmestringsfokuset i skolen. Videre kunne det også vært fruktbart å belyse lærernes (eller andre i administrasjonen) perspektiv. Undersøkelser av lærernes erfaringer med bruk av Timen Livet kunne vært hensiktsmessig for å danne et bilde av hvordan de opplever at Timen Livet påvirker elevene og hvor godt egnet lærerne står i denne oppgaven. En større kvantitativ studie kunne også vært av god nytteverdi for å undersøke effekten av Timen Livet i skolesammenheng. Til slutt kunne litteraturen blitt utvidet ved å undersøke andre spesifikke tiltak i skolen som ligger under paraplyen Livsmestring. Tatt i betraktning kritikken i media, kunne dette vært nyttig for å prøve å fastslå hvordan skolene best kan jobbe med denne tematikken.

## 8.0 Avslutning

Den politiske innsatsen for å styrke barn og unges psykiske helse har vært en økende prioritering de senere årene. Skolen er helt sentral i dette arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det har blitt lagt vekt på skolens rolle i å fremme barn og unges trivsel i skolehverdagen som en måte å bidra til en god oppvekst og fremtidig mestring og livskvalitet (St. Meld. 19 (2014-2015)). Skolene forsterker dette arbeidet gjennom blant annet fokuset på Livsmestring. Formålet med denne studien var å belyse elevenes opplevelser med Timen Livet som et tiltak innenfor denne satsningen. Det ble vektlagt hvordan elevene opplevde at Timen Livet kunne styrke deres følelse av trygghet og trivsel i skolehverdagen. I tillegg var det av interesse å belyse hva slags bidrag Timen Livet kan tilby til Livsmestringstematikken. Elevenes erfaringer ble innhentet gjennom en kvalitativ tilnærming.

Studiens funn tyder på at elevene hadde en positiv helhetsopplevelse av Timen Livet. Elevene la særlig vekt på det relasjonelle aspektet. Funnene viste at elevene anså Timen Livet som viktig i forhold til tilknytning og fellesskap i form av at de ble tettere knyttet til både lærerne og medelevene sine. Timen Livet ble også brukt som en arena for konflikthåndtering. Her kunne elevene ta opp ting de opplevde som dumt før det utviklet seg til en konflikt, og løse opp i konflikter som allerede hadde oppstått. Elevene opparbeidet seg på den måten større tillit til hverandre, og dette var av stor betydning for deres opplevelse av trygghet og trivsel i klassen. Timen Livet kan på mange måter se ut til å legge et grunnlag for en trygg tilknytning blant elevene. Samtidig ble det fremtredende at elevene var ukomfortable med hyppig bruk av vikarer, og følelsen av trygghet kunne dermed bli svekket.

Timen Livet var også av betydning for elevenes sosioemosjonelle ferdigheter. Timen Livet ble dratt frem som et sted der elevene kunne snakke om både positive og negative følelser. Av og til kunne det oppleves som skummelt å dele, men følelsen etterpå var som regel god. Elevene beskrev at de gjennom bruk av Timen Livet over tid opparbeidet seg mot til å snakke om utfordringer. Selv om elevene så stor verdi i å snakke om de mer krevende følelsene, kan man samtidig stille spørsmål om det er en risiko for at elevene deler for mye av seg selv, noe de i ettertid kan angre på. Dersom elever skal snakke om livets oppturer, nedturer og dype følelser forutsetter det en lærer med riktig personlige egenskaper og kompetanse. Elevene ble med andre ord kjent med hverandre på et litt dypere plan. Dette så ut til å gjøre at elevene også tok mer hensyn til hverandre. Funnene tyder på at elevene klarer å se forbi hverandres atferd. De trakk frem at det ble lettere å være gode med hverandre når man vet hvilke utfordringer andre

strever med. Elevene beskrev også en opplevelse av økt inkludering og bedre samarbeid i klassen. På den måten kan funnene også antyde at elevene opparbeidet seg en større toleranse for ulikhet, noe som også gjorde det tryggere å ta plass og være seg selv.

Elevene la også frem en rekke strukturelle faktorer som var av betydning for deres opplevelser av Timen Livet. Sirkelformatet skapte trygghet til å dele – følelse av inkludering fordi ingen ble usynlig. Samtidig var alle likestilte i sirkelen. Ingen var i veien for hverandre og derfor ble det også lettere å holde konsentrasjonen. Samtidig ble det veldig synlig når noen tullet eller ikke fulgte. Dette kunne skape usikkerhet i sirkelen. Regler i sirkelen var veldig viktig for å opprettholde trygghet. De viktigste reglene var konfidensialitet og respekt for hverandre. Selv om lærerne la stor innsats for at dette skulle overholdes, var det utfordrende for enkelte. Elevene beskrev at lærerne var ansvarlig for struktur og tematikk i Timen Livet, men uttrykte et ønske om mer medbestemmelse. Et eksempel som ble dratt frem var mer lek av det som skulle læres. Det kan derimot være krevende for en lærer å møte behovet til hver enkelt elev med ulike tilknytningsstiler. Som helhet opplevde elevene Timen Livet som et fristed i skolehverdagen hvor de kunne senke skuldrene.

Funnene fra denne studien sammenfaller i stor grad med tidligere litteratur som omhandler sosioemosjonell utvikling, konflikthåndtering og trivsel i skolen. Funnene kan også indikere at Timen Livet tilsynelatende støtter opp under helt sentrale behov for å oppnå en positiv ungdomsutvikling og en trygg tilknytning. I lys av Livsmestringstematikken kan Timen Livet fungere som en av mange løsninger. Timen Livet er et spesifikt opplegg med klare rammer for gjennomføring. På den måten kan det være et nyttig verktøy i lærernes arbeid med den nye læreplanen. Det er imidlertid helt essensielt at lærerne må ha god opplæring i hvordan barn skal møtes følelsmessig for å sikre at Timen Livet gjennomføres forsvarlig med tanke på barns formbarhet.

Gjennom denne studien har Timen Livet som et tiltak for å styrke barn og unges mentale helse i form av trygghet og trivsel i skolehverdagen blitt undersøkt. Studiens resultat og diskusjon peker i retning av at Timen Livet kan se ut til å være av betydning for utvikling av en trygg identitet hos elevene, og kan på den måten potensielt bidra til Livsmestring for elevene. Disse funnene kan være relaterbare til andre skoler, og fungere som inspirasjonskilde i skolens videre arbeid med Livsmestringsfokuset. Det har derimot ikke foregått et systematisk evalueringsarbeid, og det vil derfor være begrenset hvor mye denne studien kan si om hvorvidt Timen Livet bør implementeres i skolen. Denne oppgaven utgjør et lite bidrag i å utvide forståelsen av Livsmestringsfokuset i skolen gjennom ett tiltak. Fremtidig forskning



kan med fordel undersøke andre tiltak for Livsmestring i skolen, gjennom forskjellige perspektiver og kontekster.

## Litteraturliste

- Ashdown, D. M., & Bernard, M. E. (2011). Can Explicit Instruction in Social and Emotional Learning Skills Benefit the Social-Emotional Development, Well-being, and Academic Achievement of Young Children? *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 397-405. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0481-x>
- Askland, L., & Sataøen, S. O. (2019). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (4. utg.). Gyldendal.
- Bakken, A. (2017). *Ungdata 2017: Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 10/17). NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5117/Opprettet-Ungdata-rapport-2017-4-august-2017-web-utg-med-omslag.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020: Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 16/20). NOVA, OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/6415/Ungdata-NOVA-Rapport%2016-20.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021: Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 8/21). NOVA, OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2767874>
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022: Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 5/22). NOVA, OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3011548/NOVA-rapport-5-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Bang, L., Hartz, I., Furu, K., Odsbu, I., Handal, M. & Torgersen, L. (2023, 10. februar). *Psykiske plager og lidelser hos barn og unge*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/nettpub/hin/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Bergskaug, A. (2022). «Vi skal jo ikke være psykologer for barna» - Norsklæreres holdninger til psykisk helse som en del av Folkehelse og Livsmestring. [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/3004718>
- Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittan, A., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). The Five Cs Model of Positive Youth Development: A Longitudinal Analysis of Confirmatory Factor Structure and Measurement Invariance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 720-735. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9530-9>

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Carlsen, B. & Glenton, C. (2011). What about N? A methodological study of sample-size reporting in focus group studies. *BMC Medical Research Methodology*, 11(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-11-26>
- Clark, A. M. (1997). From Positivism to Post-Positivism: Progress or Digression?. *Journal of Advanced Nursing*, 27, 1242-1249. <https://doi.org/10.4467/25440845TP.19.009.10292>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches* (5. utg.). Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4. utg.). Sage.
- Dimitrova, R., Fernandes, D., Malik, S., Suryani, A., Musso, P. & Wiium, N. (2021). The 7Cs and Developmental Assets Models of Positive Youth Development in India, Indonesia and Pakistan. I R. Dimitrova & N. Wiium (Red.), *Handbook of Positive Youth Development: Advancing Research, Policy, and Practice in Global Contexts* (17-33). Springer Cham.
- Dimitrova, R. & Wiium, N. (2021). Handbook of Positive Youth Development: Advancing the Next Generation of Research, Policy and Practice in Global Contexts. I R. Dimitrova & N. Wiium (Red.), *Handbook of Positive Youth Development: Advancing Research, Policy, and Practice in Global Contexts* (3-16). Springer Cham.
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L. & Boyle, A. E. (2022). What We Know, and What We Need to Find Out About Universal School-Based Social and Emotional Learning Programs for Children and Adolescents: A Review of Meta-Analyses and Directions for Future Research. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765-782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- Edvardsen, I. (2021). *Lærerprofesjonen i møte med livsmestring*. [Masteroppgave, NTNU]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2785163>
- Fluge, K. (2021). *Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring – Møtet mellom læreplan og skole*. [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2770333>

- FN. (2023, 07. februar). *Barnevernkonvensjonen*. FN. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- Folkehelseinstituttet. (2018, 01. august). *Tankekraft: et livsmestringsprogram – prosjektbeskrivelse*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/cristin-prosjekter/aktiv/mentale-teknikker-i-hverdagen-mt/>
- Folkehelseloven. (2011). *Lov om folkehelsearbeid*. LOV-2011-06-24-29. Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29#KAPITTEL_1)
- Forandringsfabrikken. (u.å.). *Ideen*. Forandringsfabrikken. <https://forandringsfabrikken.no/om-ideen/>
- Forandringsfabrikken. (u.å.). *Metode for undersøkelser i Forandringsfabrikken*. Forandringsfabrikken. <https://forandringsfabrikken.no/metoden/>
- Forandringsfabrikken. (2021). *Timen Livet: Trygghet for læring og trivsel*. Forandringsfabrikken. [https://forandringsfabrikken.no/wp-content/uploads/2021/03/timen\\_livet.pdf](https://forandringsfabrikken.no/wp-content/uploads/2021/03/timen_livet.pdf)
- Garnett, B. R., Kervick, C. T., Moore, M., Ballysingh, T. A., & Smith, L. C. (2020). School Staff and Youth Perspectives of Tier 1 Restorative Practices Classroom Circles. *School Psychology Review*, 51(1), 112-126. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1795557>
- Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Callina, K. S., Walsh, K. J., Lerner, J. V. & Lerner, R. M. (2015). The Five Cs Model of Positive Youth Development. I E. P. Bowers, G. J. Geldhof, S. K. Johnson, L. J. Hilliard, R. M. Hershberg, J. V. Lerner & R. M. Lerner (Red.), *Promoting Positive Youth Development: Lessons from the 4-H Study* (s. 161-186). Springer.
- Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K., & Wheeldon-Reece, B. (2021). Social and Emotional Learning During Early Adolescence: Effectiveness of a Classroom-based SEL Program for Middle School Students. *Psychology in the Schools*, 58(6), 1056-1069. <https://doi.org/10.1002/pits.22487>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. (Rapport 06/2015). Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i->

[skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/\\_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf](https://www.skolen.no/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf)

Holen, S. & Waageene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. (Rapport 9/2014). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280087/NIFUrapport2014-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Holen, S., Waaktaar, T., Lervåg, A., & Ystgaard, M. (2012). The Effectiveness of a Universal School-based Programme on Coping and Mental Health: a Randomised, Controlled Study of Zippy's Friends. *Educational Psychology*, 32(5), 657-677.

<https://doi.org/10.1080/01443410.2012.686152>

Holsen, I., Larsen, T., Tjomsland, H. E. & Servan, A. K. (2014). Exploring the Importance of Peers as Leaders in the Dream School Program: From the Perspectives of Peer Leaders, Teachers and Principals. *Advances in School Mental Health Promotion*, 8(4), 4-16. <http://dx.doi.org/10.1080/1754730X.2014.978550>

Holsen, I., Geldhof, J., Larsen, T. & Aardal, E. (2016). The Five Cs of Positive Youth Development in Norway: Assessment and Associations With Positive and Negative Outcomes. *International Journal of Behavioral Development*, 4(5), 559-569.

<https://doi.org/10.1177/0165025416645668>

Hunter, L. J., DiPerna, J. C., Cheng, W., Lei, P., & Hart, S. C. (2020). Twice as Nice? Sustained Exposure to a Universal Social-Emotional Learning Program Across Multiple Grades. *School Mental Health*, 13(1), 84-100.

<https://doi.org/10.1007/s12310-020-09392-9>

Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (6. utg.). Abstrakt forlag.

Jones, S. M., Brown, J. L., & Lawrence Aber, J. (2011). Two-Year Impacts of a Universal School-Based Social-Emotional and Literacy Intervention: An Experiment in Translational Developmental Research. *Child Development*, 82(2), 533-554.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01560.x>

- Klomsten, A. T., & Uthus, M. (2020). En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, 14(2), 122-139. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2210>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Larsen, T., Mathisen, F. K. S., Urke, H. B., Kristensen, M., Brastad, B., Vik, M., Waldahl, R. H. & Antonsen, K. (2019). *Sluttrapport fra COMPLETE-prosjektet*. (HEMIL-Rapport 5/2019). HEMIL Senteret ved Universitet i Bergen. <https://ekstern.filer.uib.no/psyfa/HEMIL-senteret/COMPLETE/Sluttrapport%20COMPLETE.pdf>
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C. & Lerver, J. V. (2005). Positive Youth Development: A View of the Issues. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16.
- Lerner, R. M. (2005, September). Promoting Positive Youth Development: Theoretical and Empirical Bases. I *White Paper Prepared for the Workshop on the Science of Adolescent Health and Development*. National Research Council/Institute of Medicine. Washington, DC: National Academies of Science. 1-91. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=70D07E9778E689E98F0A3FE0CA85039E?doi=10.1.1.514.836&rep=rep1&type=pdf>
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y. & Bowers, E., P. (2009). Positive Youth Development. I R. M. Lerner & L. Steinberg (Red.), *Handbook of Adolescent Psychology* (s. 524-559). Wiley.
- Malterud, K. (2017e). Kvalitativ metasynthese. I K. Malterud (Red.), *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (s. 174-181). Universitetsforlaget.
- Mas-expòsito, L., Krieger, V., Amador-Campos, J. A., Casañas, R., Albertí, M. & Lalucat-Jo, L. (2022). Implementation of Whole School Restorative Approaches to Promote Positive Youth Development: Review of Relevant Literature and Practice Guidelines. *Education Science*, 12(3), 1-21. <https://doi.org/10.3390/educsci12030187>
- Meld. St. 19 (2015–2016). *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>

- Mercier, J., Powell, C., Langdon-Pole, G., Finau, D., Hicks, K., Bouchier, L. & Hampton, J. (2019). The Five Cs of Positive Youth Development in an Aotearoa/New Zealand Program Context. *Journal of Youth Development*, 14(4), 36-58.  
<https://doi.org/10.5195/jyd.2019.774>
- Morse, J. M. (2015). Critical Analysis of Strategies for Determining Rigor in Qualitative Inquiry. *Qualitative Health Research*, 25(9), 1212-1222.  
<https://doi.org/10.1177/1049732315588501>
- Mulye, T. P., Park, M. J., Nelson, C. D., Adams, S. H., Irwin, C. E., & Brindis, C. D. (2009). Trends in Adolescent and Young Adult Health in the United States. *Journal of Adolescent Health*, 45(1), 8-24. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.013>
- Mørch, W. (2020, 13. oktober). *Livsmestring i skolen, helt feil løsning*. Forebygging.  
<https://www.forebygging.no/Kronikker/2020/Livsmestring-i-skolen-helt-feil-losning/>
- Naidoo, J., & Wills, J. (2016). *Foundations for Health Promotion* (4. utg.). Elsevier.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Neuman, W. L. (2011). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches* (7. utg.). Pearson.
- OsloMet – Storbyuniversitetet. (2020, 23. januar). *Stress, press og psykiske plager blant unge*. Ungdata. <https://www.ungdata.no/stress-press-og-psykiske-plager-blant-unge/>
- Patel, V., Flisher, A. J., Hetrick, S., & McGorry, P. (2007). Adolescent Health 3 - Mental Health of Young People: a Global Public-Health Challenge. *The Lancet (British edition)*, 369(9569), 1302-1313. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60368-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60368-7)
- Prop. 90 L. (2010-2011). *Lov om folkehelsearbeid (folkehelseloven)*. Helse- og omsorgsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/156cc635411248bda507c9411bdf4cd0/no/pdfs/prp201020110090000dddpdfs.pdf>
- Prop. 121 S. (2018-2019). *Opptappingsplan for barn og unges psykiske helse (2019–2024)*. Hele- og omsorgsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/1ea3287725fa4a2395287332af50a0ab/no/pdfs/prp201820190121000dddpdfs.pdf>

- Punch, K. F. (2014). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches* (3. utg.) Sage.
- Riley, P. (2011). *Attachment Theory and the Teacher-Student Relationship: a Practical Guide for Teachers, Teacher Educators and School Leaders*. Routledge.
- Rubin, K. H., Bowker, J. C., McDonald, K. L. & Menzer, M. (2013). Peer Relationships in Childhood. I P. D. Zelazo (Red.), *The Oxford Handbook of Developmental Psychology, Vol 2: Self and Other* (s. 242-275). Oxford University Press.
- Samnøy, S & Tjomsland, H. E. (2021, 28. mai). *Folkehelse og livsmestring: behovet for en realistisk tilnærming til temaet*. Utdanningsforskning.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/folkehelse-og-livsmestring--behovet-for-en-realistisk-tilnarming-til-temaet/>
- Schmid, E. (2021). Alle sammen støtter hverandre og hjelper hverandre hvis vi trenger motivasjon»: et elevperspektiv på læring og relasjoner i flerkulturelle videregående skoler med lave inntakskrav. *Nordisk Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 2, 44-60.  
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-01-03>
- Schumacher, A. (2014). Talking Circles for Adolescent Girls in an Urban High School: A Restorative Practices Program for Building Friendships and Developing Emotional Literacy Skills. *SAGE open*, 4(4), 1-13. <https://doi.org/10.1177/2158244014554204>
- Siegel, D. (2012). *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*. (2. utg.). Guilford Publications.
- Sikt. (u.å.). *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*. Sikt. <https://sikt.no/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Siqueira De Souza, M., Benevides Soares, A., & Pinto Pizarro De Freitas, C. (2022). Social Emotional Learning (sel) Program Among Fifth graders, Three and Six Months Later. *Revista Colombiana Psicologia*, 31(1), 35-38.  
<https://doi.org/10.15446/rcp.v31n1.83042>
- Skjetne, I. & Haugan, V. (2020). *Helsefremmende og forebyggende arbeid*. Nasjonal digital læringsarena. <https://ndla.no/nb/subject:1:2cbe8089-7d7b-407f-8f04-fbdc116abc1/topic:2:183730/topic:2:4013/resource:1:4018>
- Smith, L. (2017). Tilknytning: teori og forskning. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling: innføring i psykologiske perspektiver* (s. 139-178). Universitetsforlaget.
- Solvang, G. B. (2021). «Hva er det egentlig vi skal lære de da?». *En kvalitativ studie om hvordan lærere forstår hva det tverrfaglige temaet i fagfornyelsen, folkehelse og*



- livsmestring går ut på, og hvordan de reflekterer om hvordan de skal undervise om temaet i skolen.* [Masteroppgave, VID vitenskapelig høyskole.] VID Open.  
<https://vid.brage.unit.no/vid-xmlui/handle/11250/2774639>
- Tetzchner, S. v. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi: typisk og atypisk utvikling.* Gyldendal.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tharaldsen, K. B. & Bru, E. (2020. 9. oktober). *Livsmestring inn i skolen: hva nå?.* Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/livsmestring-inn-i-skolen-hva-na>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851.  
<https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Ulvik, M., Kvam, E. K., & Eide, L. (2021). School Experiences that Make an Impression - A Study on How to Promote Bildung and the Desire to Learn. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(7), 1327-1340.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869071>
- Universitetet i Stavanger. (2020, 1. oktober). *ROBUST: trivsel og motivasjon i ungdomsskolen.* Universitetet i Stavanger.  
<https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/robust#/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Overordnet del: Folkehelse og livsmestring.* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020. 9. november). *Forebygge og fremme barn og unges psykiske helse.* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/psykisk-helse/>
- Uthus, M. (2020). 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, 191. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2242>
- WHO. (1946). *Constitution of the World health organization.* World Health Organization.  
<https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf?ua=1>

- WHO. (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. World Health Organization. <https://www.canada.ca/content/dam/phac-aspc/documents/services/health-promotion/population-health/ottawa-charter-health-promotion-international-conference-on-health-promotion/charter.pdf>
- WHO. (2023). *Health Promotion*. World Health Organization. [https://www.who.int/health-topics/health-promotion#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/health-promotion#tab=tab_1)
- Winters, A. (2014). Using talking circles in the classroom. *Heartland Community College, 1*. <https://www.heartland.edu/documents/idc/talkingcircleclassroom.pdf>
- Yilmaz, K. (2013). Comparison of Quantitative and Qualitative Research Traditions: epistemological, theoretical, and methodological differences. *European Journal of Education, 48*(2), 311–325. <https://doi.org/10.1111/ejed.12014>
- Yin, R., K. (2016) *Data Collection Methods*. (2. utg.). Guilford press

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *«Barns opplevelser med snakkesirkler i skolen som en del av det tverrfaglige temaet Folkehelse og Livsmestring»?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt der jeg ønsker å undersøke barns opplevelser med snakkesirkler (Timen Livet) i skolen som en del av det tverrfaglige temaet «Folkehelse og Livsmestring». I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å undersøke barnas opplevelse av «Timen Livet» som livsmestring, og om dette kan forstås som et helsefremmende tiltak. Jeg har laget følgende forskningsspørsmål:

Hvordan opplever barn at "Timen Livet" bidrar til livsmestring i skolen?

På hvilken måte opplever barna at dette påvirker livet på skolen og utenfor?

Forskningsprosjektet er en del av min masteroppgave på 60 studiepoeng i helsefremmende arbeid og helsepsykologi.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Ingrid Holsen ved Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta fordi skolen din har tatt i bruk «Timen Livet», og fordi du er/har vært i en klasse som benytter seg av dette opplegget. Denne informasjonen er videreformidlet til meg gjennom Forandringsfabrikken, skaperne av «Timen livet».

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Informasjonen i dette forskningsprosjektet vil bli samlet inn gjennom fokusgruppeintervjuer. Hvis du velger å delta innebærer det at du deltar på et intervju sammen med tre-fire av dine medelever. Intervjuet vil vare i omtrent 30 minutter. Her vil vi snakke om dine opplevelser knyttet til «Timen Livet», og hvordan du føler dette påvirker din hverdag. Jeg kommer til å ta lydopptak og notater fra intervjuet.

Dersom du som foresatt ønsker det, kan du få se intervjuguiden på forhånd ved å ta kontakt.

## **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. Alt du sier blir anonymisert, og vil ikke kunne gjenkjennes. Bare jeg som forsker og veileder har tilgang til lydopptak, og dette vil bli slettet etter transkribering. All informasjon fra prosjektet lagres på Universitetets side for sensitive personopplysninger i forskning kalt SAFE.

## **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

All datamaterialet vil bli slettet når prosjektet er ferdig. Prosjektet avsluttes etter planen i juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres, gjennom bruk av fiktive navn.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for helse, miljø og likeverd ved Universitetet i Bergen har Personverntjenester 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:

- Universitetet i Bergen ved Ingrid Holsen  
e-post: [Ingrid.Holsen@uib.no](mailto:Ingrid.Holsen@uib.no) Telefon: +47 55 58 32 18
- Masterstudent: Malene Osmundsen  
e-post: [maleneosmundsen@gmail.com](mailto:maleneosmundsen@gmail.com)
- Vårt personvernombud: Jannicke Helene Veim  
e-post: [personvernombud@uib.no](mailto:personvernombud@uib.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Ingrid Holsen)

Student  
(Malene Osmundsen)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Barns opplevelser med snakkesirkler i skolen som en del av det tverrfaglige temaet Folkehelse og Livsmestring*» og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker at mitt barn \_\_\_\_\_ kan:

- delta i fokusgruppeintervju med lydopptak

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

---

(Signert av foresatt, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Innledning

- Ønske velkommen, takk for deltakelse
- Introdusere meg selv og prosjektet
- Samtykke + rett til å trekke seg
- Klargjøre retningslinjer under intervjuet

### Åpning

- Introduksjon av deltakerne
- Hva heter du + hva interesserer du deg for?

### Introduksjon

- Hvor lenge har dere hatt Timen Livet?
- Kan dere fortelle litt om hvordan det foregår?
  - o Er det noen regler i gruppa?

### Overgang

- Hva snakker dere om i timen livet?
  - o Nå tenker jeg ikke på personlige ting om dere selv, men mer generelt. Hvilke tema?
  - o Hvem bestemmer hva som skal snakkes om?

### Hovedspørsmål

- Hvordan synes dere det er å ha Timen Livet?
  - o Hvordan føltes det de første gangene?
  - o Hvordan var det før, og hvordan er det nå?
  - o Er det noe som har endret seg over tid?
    - Tanker om hva som gjør at det har endret seg?
- Hvordan synes dere det er å sitte i sirkel?
  - o Hvordan føles det?
    - Føles det trygt, eller skummelt?
      - Evt. hvorfor?
  - o Tror dere det hadde vært annerledes hvis dere hadde hatt timen livet i klasserommet, sånn som klasserommet er til vanlig. Da sitter dere jo mer på rad
- Hvordan er det å være i klasserommet sånn ellers, etter dere startet med timen livet?
  - o Noen endringer?

- Hvordan føler dere timen livet har påvirket klassemiljøet?
- Føler dere at timen livet har gjort noe lettere i hverdagen deres?
  - o Enten på skolen, hjemme eller i fritiden?
- Hva er det som er spesielt fint eller bra med å ha Timen Livet på skolen?
- Hva tenker dere at dere lærer av timen livet?
- Hvordan er timen livet i forhold til andre fag?
- Hvordan synes dere timen livet påvirker forholdet med lærerne deres?
- Hvordan påvirker Timen Livet inkludering og vennskap i klassen?
  - o Noen endringer?
    - Bedre kjent, bedre forståelse, inkludering/venner?
- Hvordan synes dere det er når andre deler ting om seg selv i timen livet?
- Hva synes dere om å dele selv?
- Er det noe dere føler ikke er så bra med timen livet?
  - o Hvorfor er det ikke bra?
- Er det noe dere skulle ønske var annerledes i Timen Livet?
  - o Hvordan ville dere gjort det?

### **Avrundning**

- Av alt vi har snakket om, hva synes dere er viktigst for meg å vite om Timen Livet?

### **Oppsummering**

- Oppsummer det informantene har sagt, og spør om jeg har forstått dem riktig

### **Avslutning**

- Er det noe annet dere har lyst til å fortelle om timen livet som dere tenker jeg burde vite?

## Vedlegg 3: Vurdering av meldeskjema til Sikt

NSD MELDESKJEMA FOR BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER Norsk Malene Osmundsen

Meldeskjema / Barns opplevelser med snakkesirkler i skolen som en del av det tverrfaglige temaet Fol... / Vurdering

### Vurdering

Skriv ut 12.09.2022

Referansenummer	Type	Dato
833515	Standard	12.09.2022

**Prosjekttittel**  
Barns opplevelser med snakkesirkler i skolen som en del av det tverrfaglige temaet Folkehelse og Livsmestring

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Universitetet i Bergen / Det psykologiske fakultet / Hemil-senteret

**Prosjektansvarlig**  
Ingrid Holsen

**Student**  
Malene Osmundsen

**Prosjektperiode**  
22.08.2022 - 30.06.2023 Chat med oss på

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige  
Særlige  
[Meldeskjema](#)

**Kommentar**  
OM VURDERINGEN  
Personvernjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personvernjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**  
Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**  
Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold frem til 30.06.2023.

**LOVLIG GRUNNLAG**  
Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om elevene. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den foresatte kan trekke tilbake.

Elevene kan velge å ikke delta, eller trekke seg selv om foresatte har gitt sitt samtykke til deltakelse.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**  
Personvernjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.



#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemalieferandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson: Gry Henriksen

Lykke til med prosjektet!

bd709fa55



Chat med oss på  
hverdager fra 12-14