



Mindfulness i skolen; ABC, 123, samt elever i balanse

Ped-3901

Kristin Kristiansen

*Mastergradsoppgave i Spesialpedagogikk
Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning
Universitetet i Tromsø
Vår 2011*

Sammendrag

Forfatter: Kristin Kristiansen

Tittel: Mindfulness i skolen; ABC, 123, samt elever i balanse.

Veileder: Vidar Vambheim

Problemstilling: Trenger elever opplæring i mindfulness? Hvilke erfaringer, holdninger, og interesser har lærerne i Tromsøskolene angående mindfulnessbaserte metoder i skolen?

Oppgaven er tredelt, i del I redegjøres for begrepet og tilstanden mindfulness. Både mindfulness med opphav i Østens kontemplative tradisjon, og Ellen Langers vestlige mer kognitive mindfulness defineres og utdypes. Mindfulness har i tusen av år hjulpet mennesker med små og store utfordringer. Det er en mild fredfull og særdeles kraftfull tilstand. I del II av oppgaven skisseres hva kontemplativ pedagogikk og mindfulnessbaserte metoder kan tilføye elever i skolen. Uro er karakterisert som den mest problematiske miljøfaktoren i norske skoler. Uro har, ved å forstyrre konsentrasjon og oppmerksomhet, samt skape stress, en negativ innvirkning på læringsprosessen. I oppgaven skisseres et bilde av hvordan mindfulness i skolen kan bidra til å redusere uro og stress, og dermed skape en bedre læringsarena. Med utgangspunkt i litteratur og forskningsresultater, samt Shapiro et.al.(2006) sin modell av mindfulness, der de deler mindfulness i tre komponenter – intention, attention og attitude, diskuteres kontemplativ pedagogikk og mindfulness i en pedagogisk sammenheng. I tredje og siste del av oppgaven, presenteres en undersøkelse. Ved hjelp av spørreskjema er; erfaring, holdninger og interesser hos lærerne i Tromsøskolene, relatert til kontemplativ pedagogikk og mindfulness i skolen, kartlagt. Resultatet viser at det blant mange lærere råder en åpen og utforskende holdning til kontemplativ pedagogikk og mindfulness i skolen.

Jeg håper selvsagt at en bieffekt av min kontakt med skolene fungerer som frøsåing, og at det gradvis spirer en debatten angående mindfulness i skolen.

Mindfulness er først og fremst en stille kunnskap, denne oppgaven blir en prosess der jeg setter ord, og dermed en stemme på det tause - det er med respekt og ydmykhet jeg vil spre informasjon om denne gamle tradisjonen, og jeg håper de ord jeg velger klarer å formidle det vakre budskapet - mindfulness.

Forord

Arbeide med masteroppgaven har vært meget interessant og lærerikt. Det har vært en fin anledning til å prøve ut metoder av mindfulness, som et alternativ til å takle stress. Som lærer og spesialpedagog har jeg reflektert over, og savnet et mer positivt perspektiv i skolen for å fremme helse, styrke og danne kjennskap til iboende ressurser hos elevene. Som aktiv bruker av ulike kontemplative metoder, har jeg vært inne på tanken om at disse metodene kunne tilrettelegges for elever.

Gleden var stor da jeg fikk kjennskap til at det i Sverige i over 10 år har pågått forskning, og utvikling av metoder basert på kontemplativ pedagogikk og mindfulness. Metodikken er utviklet i og for skolen, tilpasset alle klassetrinn. Intensjon er å skape trygge, reflekterte elever med indre ro, og motivasjon for å lære. Prosjektet heter ”Drømmen om det gode”, og metodikken deres er akseptert av The Peace Appeal Foundation som fredsskapende arbeid. Tema for masteroppgaven ble nettopp mindfulness i skolen. Føler meg privilegert som har fått mulighet til å ta dette dykket, til å være en del av et verdensomspennende felt i stor ekspansjon. Hver eneste måned iverksettes forskningsprosjekt, og det produseres mengder av artikler. Jeg har fått lære mer om mindfulness, forskning, og meg selv. Min erfaringsbaserte visdom har blitt komplementert med vitenskapelig dokumenterte forskning, noe som har gitt meg mange nye erfaringer.

Det er mange som har bidratt i denne fine prosessen. Først vil jeg takke rektorer og lærere ved skolene som deltok i spørreundersøkelsen. Svarene fra dere har gitt meg et innblikk i den pågående diskurs relatert til mindfulness i skolen.

Vidar Vambheim ved Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, Universitetet i Tromsø, har bidratt som min veileder. Takk Vidar for tålmodighet, oppmuntring og støtte. Din faglige tyngde og personlige filosofiske tilnærming, har bidratt til å utvide min forståelse både i dybden og i bredden. Takk for dyktig, engasjert og inspirerende veiledning. Takk også til alle medstudenter som har vært til inspirasjon og glede.

Til slutt vil jeg takke familien; mamma og pappa, mine fire sønner, mine brødre. Sist men ikke minst, en takk til min kjære Kato.

Innhold

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Problemstilling	4
1.3 Avgrensning	5
1.4 Begrepsavklaring.....	5
2.0 Teori - Mindfulness.....	7
2.1 Kort historisk tilbakeblikk	7
2.2 Definisjon Mindfulness.....	9
2.3 Mindfulness i vestlig somatisk og psykologisk behandling.....	12
2.4 Effekt av Mindfulness	13
2.5 Mindfulness og Nevrologisk biologi.....	14
2.6 Hvordan oppnås mindfulness	15
2.7 Mindfulness - en modell	17
2.7.1 Intensjon.....	18
2.7.2 Oppmerksomhet	18
2.7.3 Holdning.....	18
2.7.4 Endringsfaktorer.....	19
2.8 Oppsummering del I.....	19
Del II Diskusjon av kontemplativ pedagogikk i skolen.....	20
3.0 Kontemplativ pedagogikk	20
3.1 Kontemplativ pedagogikk i skolen.....	20
3.2 Helseperspektiv i skolen	21
3.2.1 Helsefremming, ressurs og styrkemetodikk i skolen	21
3.3 Fredsperspektivet i skolen i skolen	24
3.3.1 Ikkedømming	24
3.4 Læringsperspektivet	27
3.4.1 Intensjon i skolesammenheng	27
3.4.2 Oppmerksomhet i skolen	28
3.4.3 Selvregulering i skolesammenheng	32
3.5 Oppsummering del II	33
Del III Empirisk del	34

4.0 Metode	36
4.1 Metodisk design	36
4.1.1 Utforming av spørreskjemaet	37
4.1.2 Evaluering av spørreskjemaet	37
4.2 Populasjon og utvalg	38
4.3 Rekruttering og bortfall	39
4.4 Målinger	41
4.5 Analyse	41
4.6 Prosedyre	42
4.6.1 QuestBack	42
4.7 Reliabilitet og Validitet	44
4.8 Forskningsetiske hensyn	44
5.0 Resultat	45
5.1 Resultat av spørreskjema	45
5.1.1 Erfaringer, betenkeligheter og interesse	46
5.1.2 Stress, psykososialt arbeidsmiljø og læringsutbytte	48
5.1.3 Intensjon, oppmerksomhet og holdning	50
5.1.4 Elevenes iboende ressurser, og ivaretagelse av helse	51
5.1.5 Behov for mindfulness	53
5.2 Oppsummering	53
5.3 Diskusjon av resultatene	56
5.3.1 Diskusjon av feilkilder	56
5.3.2 Diskusjon av tendenser i datamaterialet	57
5.3.3 Erfaring, interesse, og betenkeligheter	57
5.3.4 Stress, psykososialt arbeidsmiljø, og læringsutbytte	59
5.3.5. Intensjon, oppmerksomhet og holdning	61
5.3.6 Iboende ressurser og ivaretagelse av helse	65
5.3.7 Behov for mindfulness	67
5.4 Oppsummering del III	68
6.0 Sammenfatning del I, II, III	69
6.1 Fred på timeplanen	72

Litteraturliste

Vedlegg

1.0 Innledning

Mindfulness er en måte å være til stede i livet på som i mange tusen år har hjulpet mennesker med dagligdagse små og store utfordringer. Som begrep kan mindfulness være vanskelig å få tak på (Baer 2003). Å erfare tilstanden derimot, gjør at paralleller dras til indre fred - tilfredshet. Mindfulness har i løpet av de 30 siste årene fått en enorm interesse, og forskning har vist gunstig effekt hos voksne på atskillige psykologiske og fysiologiske tilstander deriblant stress, angst og oppmerksomhetsforstyrrelser (Greeson 2008, Baer 2003). I de senere år har metoder av mindfulness også vist seg å være gunstig i forhold til utfordringer barn og unge møter i sin livsverden (Burke 2010, Terjestam 2010, Greenland 2010). Kan effektene av mindfulnessbaserte øvelser være noe generelt helsefremmende som elever i skolen bør få erfaring med? Kan kultivering av det indre som oppmerksomhet og selvregulering bidra med tanke på å forebygge uro og stress i skolen?

I skolen vil mindfulness være relatert til kontemplativ pedagogikk. I følge Terjestam legger kontemplativ pedagogikk til rette for balanse mellom utforskning av det indre og det ytre, kjennskap til eget potensial, samt hjelper elevene å utvikle tillitt til seg selv og omverden (Terjestam 2010). Kontemplative metoder er i følge Hart (2004) en "missing link" i undervisningssammenheng.

Når jeg leter etter argumentasjon for å komplementere dagens pedagogiske praksis med mindfulnessbaserte metoder, er det både med tanke på elever med spesielle behov, men også som generelt helsefremmende tiltak for alle barn og unge.

Mindfulness og pedagogikk er en forholdsvis ny kombinasjon, derfor er det viktig å diskutere hvilken plass dette bør eller kan få i den norske skolen.

Fokuset i oppgaven er tredelt, første del er en gjennomgang og utdyping av begrepet mindfulness, basert på litteratur og forskning. I del II diskuteres hva kontemplativ pedagogikk og mindfulness kan tilføre skolen. I del III presenteres og diskuteres spørreundersøkelsen - en kartlegging av lærerne i Tromsø sin erfaring med, holdning til, og interesse for mindfulness i skolen.

1.1 Bakgrunn

Norge er karakterisert som et av verdens beste land å vokse opp i, samtidig opplever mange barn og unge å ha det vanskelig. Prestasjonsangst, depresjon og stressrelaterte problemer som oppmerksomhetsproblemer, tretthet, hodepine og mavetrøbbel er et

økende problem i skolen (Terjestam 2010). Noen barn opplever også splittede hjem, vold og misbruk. Dette kan ses på som en følge av tiden og kulturen vi lever i. Ifølge Arnesen (2004) stimulerer dagens samfunn til mer egosentriske, selvopptatte og konkurranseorienterte ungdommer som samtidig mangler omsorg og interesse for andre. Terjestam (2010) trekker frem datateknologiens muligheter til å retusjere det som formidles, noe som gjør at det produktet som barn og unge konsumerer er manipulert. Manipulasjon mot det ”perfekte” skaper vrangforestillinger, uro og stress. Skårderud tegner i boken Uro et bilde av det moderne selv. Han beskriver ulike former for uro, både internalt, eksternt og intrapersonlig. ”Et fallskjermhopp er strengt tatt ingen særlig risiko. Det er bare en etteråpning av livets virkelige risiko. Kjærlighet, intimitet og de andre er virkelig risiko. Hva er rafting mot en avvisning? Hva er et strikkhopp mot den elskedes telefon som aldri ringer?” (Skårderud, 1998).

I skolen forberedes elevene til resten av livet, lærer de å takle avvisningen, eller den elskede som aldri ringer? Gir vi dem innsikt nok til at de med ord kan kommunisere hva de føler, tenker og fornemmer? Eller ignorerer vi det indre og overlater til den enkelte i ensomhet å containe, og å finne overlevelsesstrategier? Uten rom for å kommunisere, eller transformere det indre, bobler det over. Uro er et tidlig tegn, aggresjon og utagering kan være det neste. En stadig større grad av skolen er intellektualisert, noe som kan redusere muligheten for å stresse ned, finne roen, kjenne etter, reflektere over og bli kjent med seg selv, og være kreativ. Bør elevene gjennom systematisk metodikk i skolen få innsyn og kjennskap til seg selv, og iboende resurser? Er det behov for oppmerksom tilstedeværelse i skolen?

Barn og unge er i en fase i livet der grunnlaget for resten av livsløpet blir lagt. En sårbar, hektisk og spennende tid. Det er en periode i livet der livsmønster fortsatt ikke er fastgrodd og etablert. Noe som innebærer at endring og utvikling ikke er like resurskrevende som for voksne, med innøvde (u)vaner og mer etablerte mønster. Barn og unge har krav på at voksne tar ansvar og legger til rette slik at de kan utvikle seg på en best mulig måte, som hele mennesker i en fredfull atmosfære. I følge Napoli forventes det at lærere har kompetanse til å være seg bevisst og arbeide med de emosjonelle utfordringene elevene møter. Økt grad av uro og psykisk ubalanse hos elevene stiller andre krav til lærernes ferdighet og kunnskap (Napoli et. al. 2005).

I skolen og ellers i samfunnet snakkes det mye om å gjøre, multigjøren er også et kjent begrep som mange tenker på som å gjøre flere ting samtidig. Ut i fra et hjerne-

perspektiv er det ikke mulig å gjøre flere ting som krever oppmerksomhet simultant. Det som skjer er en hurtig veksling mellom ulike fokus, noe som kan føre til stress, det vil si økning av stresshormonene kortisol og adrenalin. Det har negative konsekvenser både for helsen generelt og for hjernen, samtidig endres evnen til å fokusere (Klingberg 2007). Uro i den norske skolen har vært påpekt som en av de mest problematiske arbeidsmiljøfaktorene (Nordahl 2002). Både lærere og elever rapporterer dette som lite tilfredsstillende i OECD PISA undersøkelsen 2006. Det rapporteres i elevundersøkelsen 2010 en liten bedring. Ogden (1998) og Nordahl (2002) refererer en form for forstyrrende atferd, som går ut over både læreren og medelever der begge parter blir forstyrret. Atferd karakteriserer de som den mest omfattende formen for atferdsproblem, og hevder at i slike situasjoner kan ikke trivsel og læring finne sted. Typisk for denne typen atferd er forstyrrende innspill, dagdrømming i klasserommet, vanskelig oppførsel, samt plaging av medelever. Samtidig påpeker Napoli at barn i dag generelt har et høyere stressnivå enn tidligere, noe som svekker mulighetene for oppmerksomhet samt den viktige ro og fordypelse (Napoli et.al. 2005).

Det snakkes sjelden om å være, fundamentalt i det å være er stillhet, gjøren fordrer væren. Mindfulness handler om å være, ikke gjøre (Kabat-Zinn, 1990). Vi er ikke vant til at det fokuseres innover, ofte blir det indre redusert til fysiske organer som rettes oppmerksomt bikk mot ved problem eller skade. Det samme gjelder for sinnet, lite eller ingen fokus får det, så lenge det fungerer. I følge Langer (1989) er en av de første feillæringene vi gir barna, skillet mellom kropp og sinn. Mennesker har selvregulerende mekanismer, men disse fungerer bare når det er balanse mellom kropp og sinn, indre og ytre, og mellom å være og å gjøre (Karem & de Vibe 2007). Å være bevisst og oppmerksom tilstedet er ikke noe nytt, det er en naturlig menneskelig kapasitet, som skiller oss fra andre arter (Siegel et. al. 2009).

Vi er det vi hele tiden gjør

Aristoteles

Skolen er obligatorisk, en arena der en når de fleste barn og unge, tidlig praksis legger gode vaner. Skal mindfulness implementeres i skolen, er en avhengig av at ledelse og lærerne er motivert for det. Det behøves også da en debatt, om kontemplativ pedagogikk og mindfulness bør inn i læreutdanningen. Dette for blant

annet å kvalitetssikre at elevene får et tilbud, og hvilket tilbud de får. Kan innføringen av mindfulness allerede i grunnskolen, gi elevene en mer balansert hverdag, gjennom økt kjennskap til seg selv - en dypere indre forankring?

1.2 Problemstilling

Spørsmålene i problemstillingen er todelt, og kan i utgangspunktet se ut til å sprike for mye i to forskjellige retninger. Samtidig henger de sammen. Tidligere forskning har vist at skal det endringer inn i skolen er ledelse og lærere meget sentral. Det kan se ut som at tiltak i skolen som faller innenfor lærernes og ledernes kunnskap, interesse, erfaring og behov letter implementering (Nordahl 2006).

Problemstilling: Trenger elever opplæring i mindfulness? Hvilke erfaringer, holdninger og interesser har lærere i Tromsøskolene angående mindfulnessbaserte metoder i skolen?

Når jeg spør om elevene trenger opplæring i mindfulness, er det relatert til deres generelle helse, personlig vekst og utvikling. For å konkretisere det, har jeg valgt å fokusere på mindfulness som innfallsvinkel til å redusere uro i skolen. Uro i skolen har ingen enkel årsak - virkning forklaring, men jeg antar elevenes uro kan relateres til mangel på oppmerksomhet og impuls kontroll, og mangel på erfaring med å takle stress. Det vil si ved å øke oppmerksomhet og selvregulering, samt redusere stress, antar jeg at det bli en roligere atmosfære i skolen. I tillegg spør jeg etter lærernes erfaringer, holdning og interesse for kontemplativ pedagogikk. Intensjon med det er å kartlegge gjeldende praksis og diskurs i skolen relatert til behov for et nytt perspektiv i skolen. Med andre ord: Er det behov for oppmerksom tilstedeværelse i skolen? Er det motivasjon hos lærerne til å finne ut om kontemplativ pedagogikk kan legge til rette for det?

Mye er presset inn i læreplanen for skolen, er det ved forskning funnet resultater og/eller dannet teorien som kan sies å være grunnlag nok for å starte arbeidet med implementering av didaktiske programmer for mindfulness i skolen.

For å svare på problemstillingen:

- Gjennomgå relevant litteratur og forskning om mindfulness
- Diskuterer hva kontemplativ pedagogikk og mindfulness kan tilføre skolen.

- Gjennomføres en spørreundersøkelse til lærerne i Tromsø.

1.3 Avgrensning

Norge havnet under gjennomsnittet i alle tre emnene OECD hadde med i Pisaundersøkelsen 2006. I følge forskning er emosjonelle ferdigheter en forutsetning for læring (Elias et. al 1997). Slik kan innlæringsproblemer forstås som et sekundært problem i skolen. Ved å øke oppmerksomhet om forebyggende helsearbeid, vil læringseffekten muligens øke. Læringseffekt målt i karakterer er ikke tema for oppgaven, snarere utvikling av hele mennesket. Arnesen (2004) refererer ulike årsaker til bråk og uro som for eksempel dominans, avmakt, motmakt og kjedsomhet. I oppgaven er det ikke fokus på årsaken til uro, men derimot diskusjon om mulige veier til ro. Geografisk avgrenser spørreundersøkelsen seg til Tromsø kommune.

1.4 Begrepsavklaring

Mindfulness er et begrep med opphav i buddhistisk religiøs og filosofisk tradisjon. En tradisjonen der selvrefleksjon via meditasjonspraksis, har vært i bruk tusenvis av år, somr en vei til kunnskap. Mindfulness er en betegnelse på en måte å være oppmerksomt tilstedet på i her og nå situasjonen, samt ha en aksepterende holdning til de inntrykk, tanker og følelser som oppstår (Kabat-Zinn 1990). I Norge blir mindfulness ofte oversatt til ”oppmerksom tilstedeværelse” eller ”oppmerksom nærvær”. Jeg blir i hovedsak å bruke termen mindfulness, noen ganger oppmerksom tilstedeværelse andre ganger oppmerksomt nærvær. Mindfulness er for meg et innøvd begrep, det resonerer i meg og skaper flyt i teksten. I følge de Vibe (2003) er det ingen norsk term som dekker det engelske mindfulness. Begrepene mindfulness og oppmerksomt nærvær/tilstedeværelse brukes per i dag litt om hverandre innen psykologi og pedagogikk, samt en rekke andre fagområder og i næringslivet.

Mindfulness slik jeg bruker det har noen likhetstrekk med det banebrytende arbeidet til Langer. Langers arbeid er interessant fordi hun er en pioner innen mindfulness i skolen. I følge McCown mfl. (2010), er Langer utpreget vestlig med fokus på kognisjon, aktivitet og det ytre. Baer (2003), påpeker at Langer og hennes medarbeidere jobber ut i fra en ganske så uvanlig modell av mindfulness. Majoriteten av de som forsker på og driver mindful praksis er enige om at begrepet mindfulness er knyttet til meditasjon. Langer mener at mindfulness er en tilstand uavhengig av meditasjon (Langer 1989).

I oppgaven blir begge disse konseptene for mindfulness presentert, den ene med røtter i Østen og den andre i Vesten. For ikke å skape forvirring blir Langers vestlige mindfulness betegnet som ”kognitiv mindfulness”. Denne betegnelsen er lånt av Siegel (2007). Langer begynte sin forskning inne sosialpsykologien på 1970 tallet. Mye av hennes forskning handler om mindful undervisning og læring, men hun påpeker at mindfulness er like viktig på alle sosiale arenaer. Langer selv bruker for øvrig bare mindfulness om eget konsept. Mindfulness basert på østlige tradisjoner blir betegnet bare ”mindfulness”. Hovedtyngden av oppgaven er på mindfulness ut i fra den Østlige forståelsesmodell der en ankrer opp i pusten og har indre opplevelse som kroppsformennelser, tanker og emosjoner i fokus. Samtidig har Langer en del pedagogiske betraktninger som er interessant. Ved praktisering av det ene konseptet av mindfulness, for å kultivere oppmerksomhet balanse og tilstedeværelse. Vil det andre konseptet, kognitiv mindfulness, der veksling av perspektiv, kreativitet og sensitivitet for nyheter relatert til innlæring, være noen mindfulle justeringer unna. Terjestam (2010) mener det er viktig å ta en diskusjon angående definisjonen og bruken av mindfulness, særlig fordi det i den pedagogiske sammenhengen er vesentlig om mindfulness handler om indre, eller ytre fokus. Selv velger Terjestam å bruke mindfulness som både en meditasjonsform og en ”holdning relatert til dyp refleksjon og kontemplasjon” (Terjestam, 2010:55). Slik jeg ser det, trenger ikke Langers vestlige mindfulness være i konkurranse med mindfulness basert på østlig tradisjon. Isteden for en enten - eller holdning tenker jeg at de kan supplere hverandre, og at begge kan gi viktige bidrag til den pedagogiske debatt og praksis. Kunnskap om begge formene for mindfulness utdyper og gjør hverandre tydeligere. I tillegg har de mye til felles. I følge Brown et. al. (2007) trengs mer forskning for å avgjøre om de to formene for mindfulness representerer alternative veier til samme effekt, eller fordeler av ulike fokus og erfaringer av atferd.

My experience is what I agree to attend to.

William James

2.0 Teori - Mindfulness

2.1 Kort historisk tilbakeblikk

Mindfulness har sine røtter i Østens kontemplative tradisjoner, særlig buddhismen, det er blitt kalt hjertet av buddhistisk meditasjonspraksis (Kabat-Zinn 1990).

Samtidig som mindfulness har røtter i buddhismen, dras det paralleller til en rekke filosofiske og psykologiske retninger og religioner. Noe som legger grunnlag for antakelser om at mindfulness er en universell menneskelig kapasitet (Brown et.al. 2007). Buddhismen er en livsfilosofi utviklet for den allmenne befolkningen, og gir råd og veiledning til hvordan mennesker kan leve i en verden full av lidelse og motsetninger. Siddharta Gautama var en livsfilosof, som senere fikk navnet Buddha, det betyr den oppvåkne. Buddha levde i India for over 2500 år siden. Buddhistisk filosofi har sitt utgangspunkt i Buddhas erfaringer og tanker om menneskets møte med, og mulighet for å takle lidelser. I buddhistisk filosofi påpekes at ved eksistens er lidelse uunngåelig, i den forbindelse fremsettes blant annet mindfulness og andre meditasjonsteknikker som sentralt i det å forholde seg til, og frigjøre seg fra lidelse.

Sati er et ord fra det gamle indoariske språket pali, som den eldste buddhistiske litteraturen er skrevet på. Sati ble oversatt til det engelske ordet mindfulness. Det debatteres om det er en korrekt oversettelse (se f.eks. Mikulas 2010). Opprinnelig rommet ordet sati awareness/bevissthet, attention/oppmerksomhet og remembering/erindre i betydning, *huske å være bevisst oppmerksom* (Siegel et.al. 2009). Det er foreslått av blant andre Williams et.al. (2007), at mindfulness kan forstås som heartfulness. Dette fordi det i det andre gamle språket sanskrit, som Buddha fikk opplæring på, ikke finnes en distinksjon mellom mind og heart. I Kina består tegnet for mindfulness av to ideogram "tilstedeværelse" og "hjerne" (Santorelli 1999). Det er gjort kulturelle, filosofiske og psykologiske tilpassninger av mindfulness, men forankringen i fundamentale aktiviteter i bevissthet, som oppmerksomhet og forståelse går igjen (Brown et. al. 2007). Det er naturlig at det i møtet mellom en urgammel tradisjon og vestens teoretikere blir gjort tilpassninger. I Vesten skal mindfulness brukes i klinisk og pedagogisk sammenheng, og det skal forskes på. I Østen derimot, drives praktiserende av kulturen de levde i, og indre motivasjon. Det er ikke bare uproblematisk at metoder blir brukt i ulike tradisjoner, i tillegg til misforståelser hva angår oversettelse av begrep fra en tradisjon til en

annen, kan reduksjonisme medføre fare for å miste kvaliteten av begrepet, og da muligens også effekten (Christopher 2009).

I følge McCown et. al. (2010), har Buddhismen hatt innvirkning på og vært med å forme den amerikanske estetiske, åndelige og psykoterapeutiske kulturen, noe som på 1950-tallet reflekteres i manifestasjon av Humanistisk og Eksistensiell terapi. Et skifte i diskursen på 1960-tallet bidro til større vekt på affektive opplevelse, og da med åndelig praksis. I denne perioden er det en vekst i interessen for hinduistiske og buddhistisk tibetanske tradisjoner, et uttrykk for dette er den økning som vises innen eksperimentelle behandlingsformer, samt tilpasningen av mantrameditasjoner til helsevesenet. I den senere tid ser en at diskursen tar en ny og mer demokratisk vending. Ved bevisst å distansere seg fra en del tradisjonelle asiatiske buddhistiske ritualer, funksjoner og grunnsyn åpnes det nå opp for en tilgjengelighet som er større enn noen gang (McCown et.al 2010). Psykoterapi og mindfulness har i en årrekke vært en naturlig kopling, men i de senere år har både kognitiv terapi og atferdsterapi fått interesse for de østlige metodene.

I 1979 startet Kabat-Zinn en klinikk for ”mindfulness-based stress reduction” (MBSR) ved universitetet i Massachusetts. Han var inspirert av, og brukte metoder basert på østlig filosofi som yoga og meditasjon i behandling av pasienter med ulike somatiske og emosjonelle lidelser (Kabat-Zinn 1990).

Langer og hennes kolleger har i over 30 år drevet med eksperimentell forskning som har dannet grunnlag for, og utviklet kognitiv mindfulness. De viser hvordan relativt enkle og små endringer kan gjøre innlæringssituasjonen mer mindful (1997). Langer (1989) forklarer kognitiv mindfulness særlig i motsetning til mindlessness, som kjennetegnes av fastlåsing i gamle kategorier, automatisk atferd som hindrer at en oppfatter nye signaler, og handling ut fra ett enkelt perspektiv - sitt eget.

Det er etter hvert skrevet en del om kombinasjonen østlig - vestlig filosofi og behandlingsmetoder i psykologi. Det som er forholdsvis nytt er at det forskes empirisk på de østlige metodene. Det er et fagfelt i ekspansjon og en økende mengde vitenskapelig dokumentasjon på at metodene har terapeutisk effekt, samtidig diskuteres det vitenskapelig hva som er den avgjørende effekten i mindfulness (Bishop et.al.2004). Det påpekes også en del metodiske feil og mangler i forskning på mindfulness (Baer 2003).

Mindfulness har også funnet veien til pedagogikk og skolen. I USA praktiseres begge formene for mindfulness på alle trinn, og det gis utdanninger på Universitetsnivå. I Sverige har over 200 skoler via ”Drømmen om det Goda” implementert kontemplative metoder. The Peace Appeal Foundation har også godkjent den kontemplative metodikken til ”Drømmen om det Goda” som fredsskapende arbeid. I Danmark har de egen forskning på mindfulness, innlæring og pedagogikk ved Universitetet i Århus. Bølgen skyller nå inn over Norge, den nå pensjonerte karkirurg Andries Kroese startet den allerede for over 30 år siden.

Samtidig som det dras linjer tilbake til en Buddhismen opprinnelse, er det viktig å påpeke at det handler ikke om å snikinnføre en fremmed religion i skolen. Mindfulness er verken en filosofi, en tro eller en ideologi. Det er oppmerksomhet, som i seg selv ikke er buddhistisk men universelt. Buddhistisk er den systematiske måten å utvikle oppmerksomheten på (Kabat-Zinn 2003). I denne forbindelse må en også ta i betraktning at Buddha ikke var en Gud, eller en profet, men en livsfilosof. Som Kabat-Zinn (1982), og Linehan (1993b) referert i Baer (2003) påpeker, undervises det i mindfulnesssteknikker uavhengig av dets religiøse og kulturelle opprinnelse. Slik vil det også vær i skolen, det vil si rammen for, og også terminologi vil være mest mulig nøytral.

2.2 Definisjon Mindfulness

Mindfulness er i følge Nilsonne (2010) et førvitenskapelig begrep, det vil si at det ikke finnes noen entydig definisjon. Arbeidet med å lage definisjoner er ofte prosesser der mange ønsker å bli hørt, profesjoner og forskere kan ha egne ønsker for ordlyden i definisjonen, dette kan begrunnes i alt fra økonomiske interesser til økonomi og forskningshensyn. Når pendelen svinger og det oppstår bevegelser som kan rokke ved gjeldene paradigmer, er klare, entydige definisjoner viktig. Samtidig er en dynamisk holdning vesentlig. For å vise at det stadig er en pågående prosess er såkalte arbeidsdefinisjoner å foretrekke, det henspeler på at det som foreligger er det beste pr nå, og at åpenhet for modifisering råder. Bishop et. al. (2004) påpeker at så lenge det ikke settes i verk systematisk arbeid for å utarbeide en felles definisjon, vil det ikke være mulig å gjøre viktig forskning på mekanismene i mindfulness, blant annet på grunn av at etterprøvnbarhet og sammenligning av resultater er vanskelig. Entydige og gode definisjoner vil kunne bidra til å få tak på nyanser i det fenomenet som studeres, og kalibrering av måleinstrumentene.

Mindfulness

Kabat-Zinn er professor i medisin og en pioner når det gjelder integreringen av Østlig filosofi- og meditasjonspraksis og den Vestlige vitenskap. Kabat-Zinn har en mye referert definisjon av mindfulness: ”Mindfulness betyr å være oppmerksom på en spesiell måte; med intensjon, i øyeblikket, og ikkedømmende”(Kabat-Zinn, 1990 s. 4, ego oversatt). I denne definisjonen som er tredelt sier Kabat-Zinn at mindfulness er å være tilstede med en intendert oppmerksomhet. Det vil si at det er en aktiv prosess der ansvaret hviler på utøver, i motsetning til en passiv prosess der en ikke i samme grad er ansvarliggjort. Å ha en hensikt med sin oppmerksomhet vil si at det er en målrettet atferd som viser at en ønsker noe med det en gjør, har mål, motivasjon og retning. I motsetning til å handle umotivert, impulsivt og ustrukturert. Videre sier definisjonen noe om at det er tilstedeværelse i nuet som er viktig, i motsetning til at tankene vandrer mellom fortid, fremtid og nuet. Ikkedømmende holdningen, vil si at en ikke umiddelbart skal la tankene bedømme fornemmelser, tanker og hendelser, som rett eller galt, god eller dårlig osv, men derimot trene seg opp til å sanse uten nødvendigvis å bedømme. Ved å være bevisst strømmen av tanker, følelser og fornemmelser kan oppmerksomheten mot disse reguleres.

Kognitiv mindfulness

Langer definerer kognitiv mindfulness som: ”Mindfulness er en fleksibel sinnstilstand der en er aktivt engasjert i nåtiden, merker nye ting og er følsom for konteksten” (Langer, 1989:62). Langer vektlegger eksternal perseptuell sansning, de kognitive reaksjonene samt etablering av ny kunnskap, og det å ta nye perspektiv. Eksternal sansing vil, i motsetning til indre fokus, si at en i hovedsak er alert mot ytre omgivelser. Samtidig skal det fokusere på kognitive reaksjoner, det vil si et indre fokus. Etablere ny kunnskap kan bety å bygge ut eksisterende kunnskap. Å ta nye perspektiver på utfordringer vil si å ha en analytisk innstilling, og en erkjennelse av at de meste kan oppfattes på ulike måter. Det vil si en nybegynners blikk og fleksibilitet. Dette vil lære elevene å være fleksibel og evne å se verden fra flere perspektiv, skape nye kategorier, være kreativ, og ha en åpenhet for ny informasjon. Sett i forhold til hverandre har mindfulness og kognitiv mindfulness likheter, som tilstedeværelse i nået, psykologisk fleksibilitet, samt at det hjelper mennesker til et

bedre liv. Det som trer frem som den største forskjellen er Langers aktive utadrettede persepsjonsfokus.

Shapiro et. al. (2006) påpeker at dersom mindfulness reduseres til å bli synonym til oppmerksomhet, tapes noe vesentlig, nemlig fokus på den åpne ikkedømmende kvaliteten av oppmerksomhet i mindfulness. Siegel (2007) ønsker å poengtere dette og bruker akronymet COAL = curiosity, openness, acceptance, love, for å referere til kvaliteter som må være til stedet for at en kan kalle det mindfulness. Shapiro og Siegel får støtte av Christopher som mener det må mer forskning til for å finne ut om mindfulness kan forsåes uavhengig av buddhistisk filosofi. Han minner om faren ved å redusere den østlige tilstanden mindfulness til psykologiske termer, og fortsatt tro at det er østlig mindfulness en forsker på (Christopher 2009).

Shapiro (2009) minner om at mindfulness er både en prosess (mindful practice) og resultat av en prosess (mindful awareness). Referert i Baer (2006) er mindfulness foreslått å være både tilstandslignende, og trekk-lignende (Brown & Ryan 2004; Segal et.al.2004), samt en samling av ferdigheter som kan trenes opp ved øvelse (Bishop et.al. 2004; Linehan, 1993b). I denne sammenheng kan en si at trekk er mer dyptgripende enn tilstand.

Martin (1997) mener at mindfulness er mer enn bare det å være nærværende med en ikkedømmende oppmerksomhet, han peker på fravær av binding til en bestemt oppfatning. Noe han mener gir en psykologisk frihet i form av å slippe å forholde seg til andres syn. Og friheten fra egne vanemessige syn og oppfatninger om seg selv og sin livsverden. Martin mener at mindfulness kan bidra til å bryte reaksjonsmønster, ved at det utvider oppmerksomheten mot alternative handlingsvalg. Han sier videre at oppmerksomhet frisettes, slik at vanemessige og stereotypiske kognitive vurderinger av ulike begivenheter kan tilsidesettes. Det åpner en mulighet til å utforske et bredere spekter av perspektiver, og utvikle sunne strategier for å klare seg. Martin diskuterer muligheten for at det er flere former for mindfulness, noe som kan forklare de mange og til dels sprikende definisjonene. Han påpeker at disse ulike formene ikke bør oppfattes distinkt, men foreslår å se mindfulness i et kontinuum. Ved å bruke et kontinuum plasserer han i den ene ytterpunktet en åpen oppmerksomhet som fremmer innsikt, og i det andre ytterpunktet en mer fokusert oppmerksomhet som fremmer handling. Til forskjell fra Martin skisserer Langer (1989) kognitiv mindfulness i den ene enden og mindlessness i den andre.

I skolen vil begge (mindfulness og kognitiv mindfulness) formene for mindfulness være aktuelt. De utfyller hverandre og vil være avhengig av forskjellige metoder. Følgelig gir de også forskjellige resultater. Der den østlige mindfulness kultiverer det indre som selvregulering, oppmerksomhet og kjærlig omtanke både for seg selv og andre. Vil kognitiv mindfulness bidra med ytre fokus, fleksibilitet, kreativitet og perspektivtaking i innlæringssituasjonen, noe som gir mer forankret og anvendbar kunnskap. Økt livskvalitet er rapportert som effekt av begge.

Definisjonene og utdypingen over blir en bekreftelse på at mindfulness ikke er lett å konseptualisere. Mange og ulike oppfatninger verserer rundt fenomenet, men samtidig er det mye som sammenfaller og er likt. Når en østlig erfaringsbasert øvelse skal analyseres og evalueres vil det nødvendigvis bli på denne måten – kanskje lar mindfulness seg aldri helt fange.

Hvis du vil lære deg selv å kjenne, så legg merke til hva du helst og oftest tenker på.

Johann Paul Friedrich Richter

2.3 Mindfulness i vestlig somatisk og psykologisk behandling

Flere psykologiske terapiretninger har utarbeidet behandlingsopplegg basert på mindfulness, også i forhold til somatiske lidelser brukes mindfulness med gode resultat. Da dette er utenfor rammen av denne oppgaven vil jeg bare kort, for å skape et mer helhetlig bilde, skissere noen områder som bruker mindfulness i behandling. Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR) er et program for å redusere stress, og andre dagligdagse følelsesmessige reaksjoner. Det er systematisk oppbygd over 8 uker, av Kabat-Zinn. Han var pioner innenfor dette feltet, og mye av det som er utviklet i vesten har sin opprinnelse fra Kabat-Zinn og MBSR. Mindfulness brukes i kognitiv terapi (MBCT), for å skape avstand til grubling, pessimisme og selvkritiske tanker (Segal, Williams & Teasdale, 2002). I dialektisk atferdsterapi (DBT) brukes en psykologisk og atferdsterapeutisk modifisert versjon av mindfulness til å behandle mennesker med ekstrem følelsesmessig og sosial ustabilitet (Linehan 1993). I aksept og forpliktelses terapi (ACT) brukes ikke-meditative aspekter av mindfulness til opplæring av mindful ferdigheter (Baer 2003). Zylowska et. al. (2009) er en av mange som forsker på ADHD og mindfulness. Mindfulness brukes også i forbindelse med stoffmisbruk (Bowen et. al 2006), spiseforstyrrelse (Tapper et. al 2009), angst

(Roemer et. al 2008), kroniske smerter (Grossman et. al 2007), og livskvalitet (Carmody & Baer 2008).

2.4 Effekt av Mindfulness

Generelt er det ifølge Germer i den senere tid et skift i forståelsen av den helbredende effekten mot at det er kjennskapet til våre tanker heller enn å utfordre som gir effekt (Germer 2010). Ifølge Williams vil en slik mild og omtenkksom oppmerksomhet mot følelser og fornemmelser i kroppen, også mot ubehagelige emosjoner, bringe både en umiddelbar, og en langsiktig effekt. Den umiddelbare effekten er å avslutte - kutte en uheldig tankeprosess - grubling. Den langsiktige effekten er både økt bevissthet i forbindelse med når en er på "autopilot", og erfaring med å oppfatte ubehagelige hendelser som forbigående mentale bilder (Williams et. al. 2007).

Greeson oppsummerer og konkluderer en gjennomgang av 52 empiriske og teoretiske arbeider "Både grunn- og klinisk forskning indikerer at kultivering av en mer mindful måte å være på er assosiert med mindre emosjonelt stress, økt positiv state of mind, og bedre livskvalitet. I tillegg kan mindfulness influere hjernen, det autonome nervesystemet, stresshormoner, immunsystemet, samt medføre helsebringende atferd relatert til spise- og søvnvaner, samt medikamentell bruk." (Greeson 2009).

Benson har i over 30 år forsket, undervist og praktisert kontemplative metoder, han har utviklet en teori "relaxation respons". Denne teorien forklarer hvordan det å ta kontroll over tanker, og være tilstede i livet sitt kan medføre helse. Benson kom med denne teorien som en motvekt til den kjente "fight and flight" teorien som forklarer stressreaksjoner i kroppen som en nedarvet reaksjon basert i det parasympatiske nervesystemet. Relaxation responsen er den naturlige konsekvensen av å være oppmerksom tilstede (Benson 2010). Uvnas Moberg har i likhet med Benson, i mange år forsket på antistresseffekt som er en effekt som hun mener trer i kraft ved blant annet kontemplative metoder som for eks mindfulness. Moberg har en hypotese om at indre ro er et nettverk i kroppen der hormonet Oxytosin sammen med det parasympatiske nervesystemet spiller en sentral rolle. Oxytosin produseres i hypotalamus og har en sentral rolle i regulering av blant annet indre ro. Moberg kaller reaksjonen i kroppen "lugn och ro respons" (Uvnas Moberg 2005).

Den biologiske responsen i kroppen av mindfulnessbaserte øvelser kalles psykologisk koherens. Den omfatter jevn hjerterytm, avtakende sympatisk nervesystem funksjon, økt parasympatisk funksjon, og økt hjerte - hjerne synkronisering (Schoner & Kelso, 1988; Tiller, McCraty, & Atkinson, 1996, i Hart 2004).

I den større sammenheng begynner global fred hos den enkelte (Dalai Lama), mindfulness skaper indre fred og medfølelse. Effekten ved å innføre mindfulness i skolen, er noe vi bare kan ane konturene av.

2.5 Mindfulness og Nevrologisk biologi

Hjerneforskning viser at hjernen er meget følsom og påvirkelig i forhold til det livet vi lever, og at kontakten mellom nevroner er dynamisk og kan endres raskt i henhold til stimuli. Hjernen er ”uendelig mye mer formbar og dynamisk enn vi tidligere har trodd” (Nilsonne 2010:13). Dagens teknologiske utvikling gir stadig nye muligheter for å observere hjernen, en av nyvinningene er functional magnetic resonance imaging (fMRI). Det gjør det mulig å studere levende menneskers hjerne i aktivitet, i motsetning til tidligere post mortem studier av hjerner. Dette gir mulighet til å se hvordan nettverk i hjernen bearbeider informasjon i læresituasjoner, noe som gir oss et nytt perspektiv på hvordan hjernen responderer på oppgaver og hendelser (Posner & Rothbart 2007). I tillegg brukes positron emission tomography (PET) som gir bilder av hvilke områder i hjernen som er aktive når en utfører ulike aktiviteter. I følge Nilsonne (2010) taler nevropsykologisk forskning for at effekten av mindfulness og meditasjon kan påvirke både anatomi og funksjon dette kalles nevroplastisitet som betyr nevronforanderlighet. Nerveceller som fyrer samtidig kopler seg sammen (firer together wire together) og danner nevrale forbindelser. Ved fokusert oppmerksomheten som i mindfulness aktiveres nevrale nettverk i hjernen, aktiveringen bidrar til å utvikle og gjøre nettverkene mer stabile (Siegel 2007). Hölzel et.al. (2010) fant at redusert stress korrelerte med økt deaktivering av amygdala. Amygdala (mandel) er spesielt aktiv i organisering av motivasjonelle og emosjonelle responser, spesielt i aggresjon og frykt. Siegel (2007) foreslår at mindfulness integrerer høyre og venstre hjernehalvdel og på den måten påvirker følelsene. Davidson et. al. (2003) fant aktivering i prefrontal cortex, som er særlig avgjørende for eksekutive funksjoner - målsetting, dømmekraft, strategisk planlegging og impuls kontroll. I tillegg fant de økt immunrespons. I følge Lazar et.

al. (2005) er det, ved praktisering av kontemplative metoder litt ulike endringer i hjernen basert på hvilken metode, eks yoga vs. meditasjon. De finner endringer i høyre hemisfære og linker det til kognitive funksjoner som vedvarende oppmerksomhet, og sensorisk prosessering. Lazar foreslår også at aldersrelatert degenerering i prefrontal cortex kan forsinkes, ved regelmessig meditasjon (Lazar et. al. 2005). Hölzel et. al. (2011) fant i en studie av 16 personer som var uerfarne med meditasjon, etter åtte uker i MBSR program en økning i grå substans i venstre hippocampus, posterior cingulate cortex, temporo-parietal forbindelsen, og cerebellum i MBSR gruppen sammenlignet med kontrollgruppen. De konkluderer studien med at resultatene indikerer at deltakelse i MBSR assosieres med endringer i grå substans-konsentrasjon, i områder som er involvert i læring og hukommelsesprosesser, regulering av emosjoner, prosesser involvert i selvopplevelse og perspektivtaking. Forskning har også vist at endringene vedvarer utover meditasjon perioden (Hölzel 2011). Nevrobiologisk forskning er enda i en tidlig fase, men mange, og i stort grad sammenfallende dokumentasjon styrker antakelser.

"The breath is the intersection of the body and mind"

Thich Nhat Hanh

2.6 Hvordan oppnås mindfulness

Ved å praktisere kan en oppøve mindfulness. Det åpner opp muligheten til å møte et bredt register av følelser, tanker, emosjoner, forestillinger og sansninger. Praksisen kan gjøres formelt det vil si ved å sette av tid og vie treningen full oppmerksomhet, eller det kan gjøres uformelt ved at en innimellom hverdagens gjøremål finner øyeblikk av mindful tilstedeværelse. Kroese (2005) presenterer en tredje måte å praktisere, der en parallell oppmerksom tilstedeværelse til dagens gjøremål utføres.

På klinikken til Kabat-Zinn underviser de i ulike teknikker for å øve opp mindfulness. De lærer liggende kroppsskanning, sittende øvelser, samt å bevege seg mindfullt. I tillegg får de opplæring i Hatayogaøvelser, som er lette uttøyninger kombinert med fokus på pust.

I svenske skoler har de gjennom flere år prøvd ut et ikkevolds program ”Drømmen om det Goda” der kontemplative metoder som stillhet, berøring, bevegelse og refleksjon er metodene for å trene opp mindfulness. I følge Hart (2004) er det et vidt

spekter av tilnærminger for å åpne ”contemplative mind”, felles er at de skaper tilstedeværelse, oppmerksomhet og innsikt. Det er ikke avgjørende hvilken metode en velger for å oppnå mindfulness, men at en finner tilstanden, og gjennom trening gradvis utvikler denne og implementerer den i hverdagen som en livsholdning. Pusten brukes som et anker for å møte øyeblikket og hva dette måtte inneholde av tanker, følelser, emosjoner og handling. Når en mister fokus er det bare å notere seg hva om opptok tankene for så å vende aksepterende tilbake til pusten. På den måten registreres et mer nyansert bilde av omgivelsene. Pusten gir tilgang til en tilstedeværelse her og nå, og en indre forankret stabilitet som roer og gir følelsen av indre fred. I hverdagen er det om å gjøre å intensjonelt finne en balanse mellom å gjøre og å være, mellom det indre og ytre, samt mellom fokusert og distraheret aktivitet. Selvsagt må en planlegge å tenke frem i tid, men da er dette også en intensjonell handling.

Forskjellen mellom uformell trening og formell trening i mindfulness er tid og intensjon, og som det meste annet vil effekten stå i samsvar med den energi en investerer, samt det målet en setter seg. Mindfulness kan trenes når en spiser, går, pusser tennene, og ellers når det måtte passe, mindfulness blir en livsstil (Kabat-Zinn, 2003).

Etter mange gjentakelser med dyp konsentrasjon og oppmerksomhet kan noen aktiviteter gjøres på autopilot - automatiserte handlinger - som å kjøre bil, danse og sykle. I mindfulness vil bevisstheten relatert til når tid en bruker automatiske tanker og handlinger, øke. Det er ikke i alle situasjoner at gamle innøvde mønster og kategoriseringer er like anvendbare og hensiktsmessig (Langer 1989).

Ved å praktisere mindfulness vil indre uro, på sikt kunne bli erstattet med indre fred. Når en opplever indre fred blir stillhet et naturlig følge og gir rom for oppmerksomhet og konsentrasjon (Kabat-Zinn 1990). Ofte viser det seg at de som opplever den indre roen, vil ha mer av den og mindfulness trening blir da ikke et ork, men en etterlengtet glede.

Å være tilstede høres ikke vanskelig ut, men mange har fått oppleve at det kreves trening og tålmodighet for å klare det. Særlig i vår kultur der rasjonalitet belønnes kan det virke uvant og fremmed bare å sitte der og ikke gjøre annet enn å bli kjent med seg selv gjennom å observere, forankret i pusten.

*Visst skulle man vilja vara sig själv, om man bara visste vem
det var.*

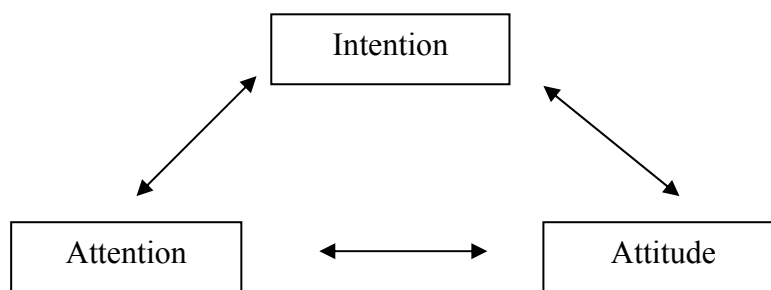
Magnus von Platen

Kognitiv mindfulness praktiseres også ved tilstedeværelse i nuet, med en fleksibel observasjon og interesse for omgivelsene. En observerer egne tanker i forhold til å være forutinntatt og kategoriserende, prøver å ta nye perspektiver og endre perspektiv. Her kan for eksempel læreren legge til rette for en innlæring basert på flere perspektiver, tilstedeværelse og kreativitet ved å be eleven lese for eksempel krigshistorie med utgangspunkt i eget perspektiv, og perspektivet til han som opplevde å rømme fra krigen. Når kognitiv mindfulness er integrert vil eleven selv regulere innlæring for å oppnå en forankret og fleksibel kunnskap.

2.7 Mindfulness - en modell

Shapiro et.al. (2006) har utarbeidet en teori, og presenterer en modell hvor de foreslår, med utgangspunkt i Kabat-Zinns definisjon (se s. 11 i oppgaven), hvilke mekanismer som er grunnpilarene i mindfulness, samt hva som kan være endringsfaktorene når en utøver mindfulness.

Model of Mindfulness.



Mindfulness består i følge Shapiro et. al (2006) av tre komponenter som er: intensjon, oppmerksomhet og holdning. De påpeker at det ikke er atskilte prosesser, eller stadier, men derimot en simultan syklisk prosess, der alle kvalitetene både er avhengig av, og påvirker hverandre. Videre forklarer de en metamekanisme hvor det skjer et skift i perspektiv. Perspektivendringen kaller de ”repercieving”, og ser den som sentral i mindfulness. De forklarer repercieving med en endring i bevisstheten fra subjektiv mot mer objektiv forståelse, det vil si økt grad av objektivitet i forhold til egne indre opplevelse. Videre sier de at perspektivendringen er en del av den naturlige utviklingen, men at mindfulness bidrar til å videreutvikle den. De understreker at repercieving ikke vil si å distansere seg fra opplevelse. Snarere viser

det til en dypere mer inngående forståelse av mind - body opplevelse i øyeblikket Shapiro (2009). Shapiro et. al. (2006) påpeker at repercieving ikke må forveksles med ”detachment - frakopling”, som i psykologien linkes både til dissosiering og splittelse. Samtidig minner de om at alle komponentene i modellen hver i sær er meget viktig for å forstå dybden av mindfulness.

2.7.1 Intensjon

En av komponentene i mindfulness er i følge Shapiro et. el. (2006) intensjon, det vil si formål eller hensikt. Forståelsen av intensjon er i følge Shapiro sentralt for å få en dypere og mer presis forståelse av mindfulness. Videre påpeker de at i denne sammenheng henspeiler intensjon mot en bevissthet og klar forståelse av hvorfor oppmerksomhet vies til noe, det involverer motivasjon. Samtidig må det reflekteres over kvaliteten av intensjon, og bringe inn hjertekvaliteter (ibid.). De hevder videre at intensjonen er særdeles viktig i forhold til hvilke mål som oppnås. Freedman (2005) påpeker at intensjon ofte er dynamisk og i utvikling, det fant også Shapiro (1992) i en studie av mindfulnessutøvere der det kommer frem at intensjonen starter med selvregulering, går videre til selvutforskning og til sist selvfrigjøring. Metoden er den samme, men effekten korrelerer med intensjon (begge referert i Shapiro 2006).

2.7.2 Oppmerksomhet

Den andre komponenten i mindfulness er oppmerksomhet (attention). Relatert til mindfulness, og i denne modellen beskriver Shapiro et. al. (2006) oppmerksomhet som evnen til å observere her og nå, både internalt og eksternt. De påpeker at selvregulert oppmerksomhet i deres modell, antas å øke både svitsjing, opprettholdelse og undertrykkelse av impulser fra tanker, følelser og fornemmelser. Med andre ord, en aktiv og bevist regulering av sinnets egen aktivitet.

2.7.3 Holdning

Den tredje komponenten i mindfulness er i følge Shapiro holdning eller innstilling. (attitude). Den holdningen en bringer med seg når en skal trene mindfulness kan ikke være en hvilken som helst. Shapiro et. al. (2006) påpeker at vi snakker om en forstandig og skjerpet holdning der aksept, åpenhet og vennlig nysgjerrighet ovenfor seg selv og egne opplevelse hersker. I motsetning til en overlegen, negativ, kritisk, mistenksom og dømmende holdning.

2.7.4 Endringsfaktorer

Shapiro et. al. (2006) trekker frem fire mulige endringsfaktorer avledet av reperceiving, som i følge (ibid) er en metakognitiv mekanisme som trer i kraft gjennom mindfulness. De fire er: (1) selvregulering, (2) emosjonell, kognitiv og atferdsmessig fleksibilitet, (3) avklaring av verdier, (4) eksponering. Disse faktorene kan stå selvstendig eller føre til andre positive effekter. Reperceiving er i følge Shapiro et. al. (2006) beslektet med detachment og decentrering og deautomatization, som alle innebærer et skift i perspektiv. For å forklare reperceiving bruker de metaforen: "Rather than being immersed in the drama of our personal narrative or life story, we are able to stand back and simply witness it" (Shapiro et al. 2006:377).

2.8 Oppsummering del I

Det påpekes av flere forskere at elevene i skolen opplever økt grad av stress og psykososiale problemer. Vi har sett hvordan stress og uro belaster kroppen. To ulike konsept av mindfulness er presentert. Teoretisk gjennomgang viser at begge konseptene fokuserer på tilstedeværelse i nuet, og en aktiv oppmerksomhet der selvregulering av mentale prosesser hevdes å bidra til redusert uro og stress, samt økt opplevelse av livskvalitet. Benson gir en forklaring ved å påpeke at avslapningsrespons er meget sentral, for å kople ut fight and flight modus, og dermed redusere produksjon av kortisol og adrenalin. På den måten reduseres unødvendig stressreaksjon i kroppen. Uvnäs Moberg tilføyer at hormonet Oxytosin også har en medvirkende del av forklaring på følelsen av indre fred og ro, når en trener blant annet mindfulness. Nevrologisk forskning påpeker positive endringer i sentrale områder i hjernen, samt at økt integrering av høyre og venstre hjenehalvdel, kan være et resultat av praktisering av begge formene for mindfulness.

For å utdype mekanismene som ligger til grunn for mindfulness, er Shapiro et. al. (2006) modell av mindfulness presentert. De foreslår at mindfulness trening består av og bidrar til å utvikle komponentene; intensjon, oppmerksomhet, og holdning. Samt at økt selvregulering, økt fleksibilitet, en vennlig eksponering, samt en ny forståelse av verdier, er effekter av mindfulness.

Del II Diskusjon av kontemplativ pedagogikk i skolen

I del I er mindfulness konseptualisert, definert og utredet nokså grundig, dette for å legge grunnlag for den videre diskusjonen angående kontemplativ pedagogikk i skolen. I kontemplativ pedagogikk er mindfulness meget sentralt, kontemplasjon fordrer mindfulness.

I denne delen (del II) diskuteres hva kontemplativ pedagogikk kan bidra med i skolen, for å redusere uro og stress. I Sverige har Terjestam (2010) gjennom mange år forsket på barn og unges psykiske helse. Terjestam sammenfatter sin erfaring, og påpeker fire hovedområder kontemplativ pedagogikk kan komplementere dagens læreplan; 1) Utvikle indre styrker og finne trygghet. 2) Utvikle ett sant selv og finne egne veier. 3) Øke den empatiske evnen. 4) Finne glede i kunnskap og det å lære. Kontemplativ pedagogikk rommer helseperspektivet, fredsperspektivet og læringsperspektivet, som vil være utgangspunkt for fremstillingen og diskusjon av hvorfor disse områdene er sentral i skolen.

3.0 Kontemplativ pedagogikk

Ordet ”kontemplativ” kommer fra latin - contemplatio - som betyr å observere, ta i betraktning, se aktpågivende. Kontemplasjon er i følge Terjestam (2010) en måte å forholde seg og/eller en tilstand. Hun ser kontemplasjon som løsrevet fra religion. Videre påpeker Terjestam at kontemplasjon er en metode for å fremme kunnskap, og dermed ikke vanskelig å linke til pedagogikk og kunnskapsteori.

3.1 Kontemplativ pedagogikk i skolen

I skolen vil mindfulness være relatert til kontemplativ pedagogikk, det regnes som en tredje vei til kunnskap, og kommer i tillegg til den rasjonelle og den sensoriske (Hart 2004). For å få en helhetlig innlæringsprosess av kunnskap og ferdigheter fordrer metoder i kontemplativ pedagogikk personlig vekst, utvikling og læring. Det gjennom å kultivere det indre som refleksjon, intensjon, oppmerksomhet, konsentrasjon, og emosjonell balanse. Kontemplativ pedagogikk handler primært ikke om å lære en teknikk, snarere handler det om å lære en holdning av åpenhet til å utforske. Det fokuseres ikke primært på svar eller mål, men derimot på utforsking av prosesser (Hart 2004). Samfunnsutviklingen gjenspeiles i skolen, både hva angår politiske og religiøse uenigheter. I skolen vises noe som kanskje er et resultat av utviklingen, nemlig økning av antall barn og unge som opplever stress og uro.

Elevene trenger opplæring i metoder for å takle uro og stress som et samfunn med økte krav og forventninger medfører. Terjestam mfl. (2009) fant færre psykosomatiske problemer og mindre stress, hos elever som deltok i mindfulnessbaserte øvelser, enn kontrollgruppen

3.2 Helseperspektiv i skolen

Fokus på psykisk helse er forholdsvis nytt i skolen, og regjeringen har det som satsningsområde. I følge Rådet for psykisk helse har 15 til 20 prosent av barn og unge psykiske plager som påvirker hverdagen (psykiskhelse.no). Det er i Kunnskapsløftet retningslinjer for helsefremmende og forebyggende arbeid som skolen forplikter seg til. De første linjene i kunnskapsløftet generell del s.15 sier: ”Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi”. Det er viktig å se sammenhengen mellom pedagogikk og helsemessig utvikling. Skolen må være aktivt med på å utvikle evner, samtidig må fokus på å styrke den indre kraften som kan bistå eleven gjennom hele livsløpet prioriteres. Å kunne se og uttrykke seg selv som aktiv deltakende i egen indre individuelle hendelser samt i en ytre sosial arena er viktig for identitetsdannelse (Bruner 1997). De som mestrer livet er dyktige i å tilpasse seg og har evne til å ta utfordringer. I tillegg er opplevelsen av helse sentralt. Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer helse som ”en tilstand av fullstendig fysisk, sosialt og mentalt velvære, og ikke bare fravær av sykdom eller lyte”. Denne definisjonen er utopisk, det å leve innebærer variasjoner i et kontinuum. Samtidig påpeker utøvere av mindfulness, at det handler ikke om hvordan en har det, men hvordan en tar det (Kabat-Zinn 1990).

3.2.1 Helsefremming, ressurs og styrkemethodikk i skolen

Kontemplativ pedagogikk tilbyr en pedagogikk fundamentert på helsefremming, ressurs- og styrkemethodikk, samt positiv psykologi. Perspektivet står i motsetning til fokus på diagnostikk, svikt og patologi. Selvoppfyllende profetier sniker seg ofte fra det allmenne rom og inn i det private. Hvordan pedagogen og medmennesker omtaler og møter, blir alt for ofte en del av et selvbilde og en atferd.

Den personlige utviklingen kan svekkes ved gjentatte uforutsigbare hendelser i barneårene, og være utslagsgivende for elevens helse senere i livet. Ifølge Terjestam (2010) antyder nevrologisk forskning at det ved å trene mindfulness er en mulighet

for reversering av for eksempel en problemfylt tilknytning i barndommen. Ved å gi elevene mulighet til å finne balanse i livet, vil de bygge opp en integrert og helhetlig identitet, basert på vekselvirkning mellom indre og ytre fokus, noe som gjør dem mer robust. Forstått i relasjon til sårbarhet - stress modellen, kan en si at mindfulness reduserer både sårbarhet og stress. Ifølge Siegel (2007) øker mindfulness i tillegg bilateral integrering. Det vil si bedre forbindelsen mellom høyre og venstre hjernehalvdel. Han påpeker videre at god mental helse kjennetegnes ved en hjerne der ulike deler er integrert, og fungerer som en helhet. Antonovsky påpeker også viktigheten av opplevelse av sammenheng, i forbindelse med det å takle stressorer og opplevelsen av livskvalitet. Å styrke opplevelsen av sammenheng innebærer at mennesket opplever økt kognitiv, adferdsmessig og emosjonell meningsfulhet, forståelighet og håndterbarhet (Antonovsky 1987). Mindfulness er en måte å styrke opplevelsen av sammenheng (Kabat-Zinn 2005). Det motsatte er fragmentering, uforutsigbarhet, samt uro og stress. Uro og stress aktiverer en fysiologisk reaksjon i kroppen som bærer preg av en forhøyet tilstand av stresshormoner i blodet. Elever som opplever en tilstand preget av uro og stress, finner læring vanskelig. Terjestam (2010) viser hvordan elevene gjennom kontemplativ pedagogikk lærer metoder for å takle denne tilstanden. Å lære å se seg selv i ulike sammenhenger, samt kjennskap med iboende ressurser, bidrar til å sette sunne grenser for seg selv både fysisk, psykisk og emosjonelt. Grensesetting og avgrensning gjør enkeltindividet tydeligere, noe som også gjør kommunikasjon mer tydelig og tilgjengelig. Det er med på å skape trygghet, integritet og stabilitet. Det er individuelt hvor mye en tåler og hvilken sum av belastninger elevene bærer til enhver tid, jmf sårbarhet stress modell. Der sårbarheten er størst, blir ofte lidelsen verst.

For mange elever oppleves møte med skolen vanskelig, de ulike trinnene medfører ulike krav og forventninger. Langers karakteristik av mindlessness, betegner mennesker som ofte forholder seg ut fra ett perspektiv, en slik rigiditet kan medføre begrenset tilgang på livserfaring. I motsetning til disse, møter mindfulle elever utfordringer som de løser, er fleksibel og tilpasser seg nye situasjoner (Langer 1989). Begge konseptene av mindfulness karakteriseres med økt kognitiv og emosjonell fleksibilitet. Fleksibilitet kan bidra til å skape et meningsfylt liv, der en deltar aktiv i ulike roller. Noe som krever at en forholder seg til seg selv og sitt indre, andre mennesker, samt de gleder og utfordringer livet byr på. I følge Terjestam (2010) vil

kontemplativ pedagogikk bidra til nettopp denne balanserte kjennskapen mellom indre og ytre fokus, samt økt tilfredshet med livet. Som innebærer både økt glede og at en ser en dypere mening med livet. Mennesker er mest tilfreds når de får være oppmerksomt tilstede i det de gjør og opplever (Csikszentmihalyi 1996).

I dagens samfunn og også i skolen er det mye fokus på det ytre, det å gjøre, og å eie. Det å forholde seg til seg selv og det indre nedprioriteres. En medvirkende faktor for å utvikle selvbildet, er opplevelsen av at egne følelser, tanker og utsagn er viktig. For å kommunisere seg selv, må en bli kjent med sitt indre. Oppmerksom tilstedeværelse og nærvær i seg selv handler om å komme i kontakt med følelser og behov (Berge 2007). Ved å være i kontakt med egne behov og ta del i det som skjer vil det være lettere å forstå hva situasjonen krever, hvilke handlingsalternativ som finns og hva som føles naturlig for den enkelte å foreta seg (Leander 2006 i Berge 2007).

Williams et. al (2007) foreslår at mindfulness reduserer impulsstyrte handlinger, og på sikt erstattes disse med reflekterte valg. Det kan gi den enkelte positive erfaringer på mange områder, for eksempel i forhold til læring, kosthold, rusmidler, mobbing, psykiske lidelser, intime relasjoner og stress. Ved kjennskap til kroppens signaler, erfaring i å reflektere over denne kommunikasjonen, og erfaring i å ta bevisste valg, åpnes det for harmoni og resonans.

Helse og vøren er grunnleggende, det kommer før og åpner opp for læring. Skolen kan ikke ignorere det. Å legge til rette for helse er ikke helsesektoren sitt ansvar, det er et helhetlig samfunnsansvar der skolen og hver enkelt må ta sin del av ansvaret. I følge Elias er det i stor grad de samme risikofaktorene som fører til kriminalitet, rusproblem og psykiske lidelser. Som forbyggende tiltak viser trening i sosiale og emosjonelle ferdigheter lovende effekt (Elias et. al 1997). Samtidig brukes mye ressurser på forebyggende program i skolen med svært lite eller ingen effekt (Nordahl m.fl. 2006). Samfunnsøkonomisk er forskningsbasert forebygging å foretrekke, som det mest effektive, rimeligste og mest humane alternativet. I motsetning til behandling og reparering senere i utviklingen. Tidlig intervensjon reduserer risiko for langvarig uhelse. Samtidig er det mer overkommelig å harmonisere litt uro, enn voldsom uro som sprer seg ukontrollert.

"Yesterday is gone. Tomorrow has not yet come. We have only today. Let us begin"

Mor Theresa

3.3 Fredsperspektivet i skolen i skolen

Det er av Hatlen mfl. (2005) påpekt at fredsperspektivet direkte ikke er nevnt i læreplanen, samtidig er det mange og ulike tema som fokuserer på fred, og prosesser rundt denne globale utfordringen. I skolen kan kontemplativ pedagogikk bidra med metodikk for individuell fred, det vil si at hver enkelt elev jobber mot en ikkedømmende holdning. Både ovenfor seg selv, og sine medmennesker. I tillegg kan en pustepause mellom impuls og handling, medføre forsinkelse av respons, og dermed mer reflektert valg av handling.

3.3.1 Ikkedømming

Fredsforskere har også kontemplativ pedagogikk under lupen. De fokuserer blant annet på økt empati og mindre aggresjon i mellommenneskelige relasjoner (Sommerfelt & Vambheim 2008). Det er i skolen en økning av situasjoner der uro ender opp i aggressiv atferd. I følge Vambheim (2008) er det viktig at både fredsforskere og pedagoger anstrenger seg for å finne svar på det utfordrende spørsmålet angående hvordan tilrettelegge didaktiske program, slik at elevene kan endre mentale vaner i favør av å reagere aktivt, og samtidig redusere de passive reaksjonene. Her refererer aktiv reaksjon til kjærlighet, sjenerøsitet og sjelestyrke, i motsetning til passive reaksjoner som sinne, hat og bitterhet. Når Vambheim påpeker dette er det med referanser tilbake til en av Europas store filosofer Spinoza, og hans verk "Ethics". Vambheim trekker paralleller mellom Spinozas teori fra Ethics og mindfulness, og påpeker at begge er interessant relatert til fredsskapende arbeid, men minner samtidig om at det krever høy grad av kognitiv og moralsk utvikling. I Ethics presenterer Spinoza en teori om selvoppdragelse, som i likhet med mindfulness går ut på en indre styrt moralsk utvikling, der en observerer seg selv og egne reaksjoner i relasjon til andre, lærer å ta aktive valg og handle ut fra en holdning preget av kjærlighet. En slik innsikt kan endre selvoppfatningen, som er en avgjørende faktor for motivasjon og læring, i tillegg er selvoppfatning så nært knyttet til følelser at det også har en sterk innvirkning på atferd, livskvalitet og helse (Skaalevik og Skaalevik 2005).

Haugen (2004) foreslår at mange av menneskets helseproblemer kan skyldes sviktende evne til å regulere seg selv. Herunder nevnes mangel på kontroll over aggressive impulser. Relatert til aggressiv atferd, kan det oppstå bitterhet, sinne og stress. Den som går med sinne, bitterhet, hat, angst og sorg påfører seg selv negativt stress (Kroese 2005). Ofte vil begge parter lide. I følge Barash (2005) er vi biologisk utrustet slik at stress reduseres og sereotoninlikevekt gjenoppnås dersom en person reagerer på vold med å sende det videre - ta hevn. Samtidig påpeker han at mennesker er unik i den forstand at de faktisk har anledning til å ta et valg - det ikkevoldelige. Istedenfor revansje og aggressive oppførsel, kan en velge ” justice or restitution, health and healing”, altså det alternativet som påfører minst global byrde (Barash 2005:11). Å avstå fra aggresjon er en naturlig konsekvens av mindfulness. En av effektene av mindfulness er økt eksponering av tanker og følelser, det vil si at en i større grad møter disse og forholder seg ikkedømmende. Samtidig tilbyr mindfulness en alternativ måte å redusere stress. På den måten blir det ikke undertrykt, og til skade for personen som transformerer aggresjon.

For å redusere uro og aggresjon er i tillegg til innsikt, holdningskapende arbeid viktig. Både fokus på holdningsdannelse og utvikling av holdninger er sentralt. I følge Sæther refereres holdning i sosialpsykologien, til en vedvarende beredskap, til å vurdere og å reagere positivt eller negativt ovenfor objekter, verdier og ideer, kognitivt og emosjonelt (Sæther 1997). Holdninger uttrykkes gjennom følelsesmessige reaksjoner og handlinger. Det er flere måter å tilegne seg holdninger på, de kan være basert på kunnskap og erfaringer, men ofte er de arvet fra foreldre, venner og andre som en identifiserer seg med. I følge Sæther endres holdninger i sammenheng med kommunikasjon med andre mennesker og det andre har skapt. En viktig side ved både kommunikasjon og holdningsdannelse er i følge Sæther evnen til å ta andres perspektiv, desentrering, perspektivtaking, eller sosial sensitivitet. Noe som fordrer medfølelse, og øving i å handle. Sæther påpeker at øving i atferd som er i samsvar med holdninger og bevisstgjøringer må gå hand i hand. Holdninger blir ofte en del av selvoppfatningen, og dannes ut i fra observasjon av egen atferd.

Når det i kontemplativ pedagogikk jobbes mot at både interpersonlig og intrapersonlige relasjoner får en kvalitet av ikkedømmende holdning, må det ikke forveksles med å ikke bry seg. En skal ikke godta hva som helst, være likegyldig og resignere, men i følge Kroese kan en tenke akseptering mer som å konstatere. Han

bruker akronymet SOAL stopp, observer, aksepter (responder), og la gå som huskeregel i hverdagen (Kroese 2005). Dersom holdninger disponerer for reaksjon og handling kan en ikkedømmende holdning føre til mer prososial atferd. I forbindelse med initiering av fredsskapende program skriver Sommerfelt og Vambheim (2008) at tendensen kan se ut til at jo mindre intellektualisert, dess mer effektivt. Det vil si at å snakke om følelser og handlinger blir mindre effektivt enn å være i handlingen og i følelsen. Ogden (2001) mener i likhet at programmer som skulle utvikle sosial kompetanse fort kan blir intellektuelle øvelser uten overføringsverdi. Kontemplativ pedagogikk er erfaringsbasert. Gjennom mindfulbaserte metoder vil utviklingen av holdninger drives med utspring fra elevens dype refleksjon kombinert med samhandling. Det vil si ikke med regler og påbud utenfra, men derimot gjennom utforskning, danning og utvikling ved hjelp av egenreflektering over indre normer og verdier. I følge Siegel (2007) er en effekt av mindful refleksjon i klassen en økt evne til affektiv inntuning, som skaper dypere forståelse av seg selv og sine medmennesker.

Dagens elever opplever, via tv, video og dataspill, mer krig, vold og aggresjon enn forrige generasjon. Ulikheter i familieforhold, økonomi, religion, legning og politikk er også tydeligere og større grad et tema i dagens samfunn enn tidligere. På bakgrunn av det behøves et fokus på det fredelige alternativet. I tillegg er holdningsskapende arbeid relatert til fordommer, som er holdninger som er lite nyansert og saklig begrunnet, viktig. Når en, for eksempel gjennom mindfulness, trener opp en aksepterende ikkedømmende holdning med utgangspunkt i hjertekjærlighet, vil en del holdninger som en har båret med seg uten å reflektere så mye over, endre seg (Kabat-Zinn, 1990). Det på grunn av at en ikke identifiserer seg like sterkt med hendelser, men lar de være det de er - på avstand. Relatert til uro, og aggresjon kan en ikkedømmende holdning åpne opp for andre kvaliteter og dimensjoner. Større aksept for det som oppstår i øyeblikket, både internt, eksternt og interpersonlig, reduserer ”stempling og selvbebreidelse” og sparer elever for negativ psykisk bagasje. Samtidig økes både medfølelse og selvmedfølelsen, noe som kan bidra til å redusere uro og aggressiv atferd. Selvmedfølelse er i følge Neff et. al. (2007) er viktig for en positiv innstilling til livet, vitebegjær og utforskning samt evnen til å ta personlig initiativ.

Forskning indikerer at kontrollert opptrening ved hjelp av instruksjon og egeninnsats legger grunnlag for utvikling av atferd fra å være mer reaktiv til å bli mer selvregulert (Rothbart & Rueda 2005). Williams forklarer at praktisering av mindfulness gir gradvis økt bevissthet i forhold til de automatiske, vanemessige tanke- og handlingsmønstre som fyller store deler av hverdagen. Denne bevisstgjøringen medfører at en kan innta et mer desentrert og ikkedømmende perspektiv, og på den måten ved distanse se hvilke handlingsalternativer en har i forhold til reaksjon både emosjonelt, atferdsmessig og kognitivt. Distansen og den lille pustepausen gjør en i stand til å ta mer fleksible og konstruktive valg (Williams et. al. 2007).

All you need is Love

Beatles

3.4 Læringsperspektivet

I følge Shapiro vil forståelsen og bruken av komponentene i mindfulness (intensjon, oppmerksomhet og holdning) utvikle seg ved å praktisere mindfulness. Det vil si økt innsikt og anvendelse av kognitive prosesser. Her diskuteres intensjon og oppmerksomhet i relasjon til læring. I tillegg diskuteres selvregulering som utgangspunkt for selvregulert læring.

3.4.1 Intensjon i skolesammenheng

En av komponentene i mindfulness er intensjon, det vil si hensikt eller formål med det en gjør. Intensjon er i psykologien sentral for å forklare atferd. Intensjonelle handlinger er målrettet og anses ofte som betinget av valg. I skolesammenheng er intensjon meget interessant tema, både med hensyn til lærerens intensjon med læringsaktiviteter, men også i forhold til elevenes bevissthet mht egen intensjon. Elevenes opplevelse av læringssituasjonen og konteksten er i stor grad motiverende faktor for intensjoner, som ligger til grunn for atferd og hva elevene faktisk gjør i klasserommet for å nå sine mål (Boekaerts, 2001). Intensjon handler om å sette seg mål. Målrettet atferd gir andre resultater en tilfeldig atferd. Intensjon og målrettet adferd er en måte å systematisere læringsprosessen på. Mange elever som sliter med konsentrasjon og oppmerksomhet trenger et system å agere i. Intensjonelle handlinger er sentralt i mindfulness, og bevisstheten og oppmerksomheten mot egen intensjon vil øke ved å trene mindfulness. I følge Siegel (2007) skaper intensjon en

sammenheng ved at det fokuserer oppmerksomheten og motivere for handling, før selve reaksjonen. En bevisstgjøringsprosess der eleven lærer å fokusere på egen intensjon og motivasjon i ulike sammenhenger kan føre til kjennskap til egne attribusjonsmønstre jmf (Weiner 1979). Dette gir eleven mulighet til økt bevissthet i møtet med utfordringer i skolen, og generelt i livet. Selvrapporing som i følge Hattie (2009) er den mest effektive metodikken relatert til læringsutbytte, innebærer at elevene reflekterer over faglige prestasjoner i lys av motivasjon, innsats, og løsningsstrategi. Kjennskap til og samtale om elevers intensjon og motivasjon, kan danne grunnlag for dype og gode relasjoner. Læreren vil posisjonere seg for å gi individuell feedback ved å ha innblikk i den enkelte elevs innsats, anstrengelser og personlige utfordringer, relatert til læringsaktivitet og læringsmål. Samtidig vil læreren lettere kunne tilrettelegge, støtte og planlegge læringsmålene til den enkelte, slik at disse er i den proksimale sonen jmf (Vygotskij i Lindquist 1999). Lærer vil også ha større grunnlag til å hjelpe eleven å se, og å skape sammenhenger, som bygger på tidligere erfaring, jmf Bruners (1997) spiralprogresjon. Noe som skaper motivasjon for læring.

I følge Hattie (2009) er det viktig at lærerne har intensjon med det de gjør, og tro på at de skaper en forskjell, og at de stadig søker å videreutvikle seg som lærere gjennom å være åpen for feedback fra elever, microteaching og kollegaer. Han fremhever intensjonell observasjon og bruk av feiling, som utgangspunkt for faglig og personlig refleksjon med bedre undervisning som mål.

3.4.2 Oppmerksomhet i skolen

Forskning relatert til oppmerksomhet har vært et noe forsømt område. Nå linkes oppmerksomhet både til emosjonell regulering, selvregulering og flere andre sentrale kognitive prosesser (Raz & Buhle, 2006). Oppmerksomhet er en del av det kognitive systemet, det er en medfødt fysiologisk prosess. En ofte referert definisjon av oppmerksomhet har vært gjeldende i mange år. James skrev allerede på slutten av 1800 tallet "...It is the taking possession by the mind, in clear and vivid form, of one out of what seem several simultaneously possible objects or trains of thought. Focalisation, concentration, of consciousness are of its essence. It implies withdrawal from some things in order to deal effectively with others.." (James 1890:381). Med bevisst seleksjon, og med intensjon vies oppmerksomheten til noe, og dermed utelukkes andre stimuli, en nødvendighet på grunn av begrenset kapasitet. I tillegg til

å bli oppmerksom på noe, må elevene lære å opprettholde oppmerksomheten, samt bevisst å svitsje oppmerksomheten mot nytt fokus. Posner utdyper ved å forklare at vedvarende oppmerksomhet vil si evnen til å opprettholde en tilstand av årvåkenhet og oppmerksomheten mot noe i en viss periode. Svitsjing av oppmerksomhet involverer fleksibel oppmerksomhet, det vil si bevisste fleksible skifte mellom ulike fokus (Posner & Rothbart 1992). Mindfulness ”the art of paying attention” gir mulighet til å trene opp, svitsje og opprettholde oppmerksomhet (Shapiro et.al 2006). Samtidig påpeker Gerlach (2007) at både barn og unge på det nevrologiske plan har ulike forutsetninger i henhold til å kontrollere seg selv, egen læringsprosess og konsekvenser av egen handling.

Oppmerksomme elevene

I følge Steffensen (2007) har elevene i dagens skole problemer med oppmerksomhet, enten fordi de ikke kan konsentrere seg om det relevante, eller for at de overser viktig informasjon på grunn av vilkårlig fokusering. Blir det for mye stimuli unnlater hjernen å bearbeide. I dagens multigjøren samfunn får den impulsive oppmerksomheten mer en nok trening. Dette går på bekostning av den viljestyrte. Det er viktig å trene barnets viljestyrte oppmerksomhet, slik at ikke oppmerksomheten bare fanges av alt som skjer rundt (James 1890). James utdyper “It never is overcome in some people, whose work, to the end of life, gets done in the interstices of their mind-wandering” (James 1890:417). Slik atferd blir det lite refleksjon, innsikt og visdom av. Langer (1989:177) minner om at ”når the mind er i en kontekst, er kroppen også nødvendigvis i den konteksten”. Ved å endre fokus for mind vil kroppen også endre tilstand. Mindfulness er i tillegg til å observere, en mulighet til å bli kjent med og kontrollere ”mode of mind”, og i de tilfeller denne ikke tjener oss erstatte den (Williams et. al 2007). Kjennskap til hvordan en kan styre og trene egen oppmerksomhet kan gi innblikk i kausale forhold mellom tanke - emosjon - reaksjon. I tillegg fordrer utvikling og endring oppmerksomhet, det vil si for å kunne endre noe må en først bli oppmerksom på at endring behøves. Når elevene blir bevisst disse sammenhengene mellom ytre hendelser og indre følelser samt egne handlinger, blir det lettere å bryte tanke og handlingsrespons som tidligere var ubevisst. På den måten kan uheldige spiraler brytes, og erstattes med positive.

Både kvaliteten og kvantiteten av det elevene gjør på skolen er avhengig av deres evne til å være oppmerksomme, og av den bevisste fleksibiliteten i oppmerksomheten. Relasjoner elevene inngår i, er også avhengig av en fleksibel oppmerksomhet og perspektivtaking. Uten gleder og energigivende øyeblikk i gode relasjoner, kan skolehverdagen oppleves meget krevende og bli utløsende faktor for uhelse. Uoppmerksomme elever vil ikke på samme måte som oppmerksomme elever ta del i gleder som utfolder seg i klasserommet og i friminuttene. Glede og nytelse forutsetter tilstedeværelse (Karem & de Vibe 2007). I følge Steffensen (2007) er det meget sentralt at lærerne forstår at verken de selv eller elevene vet hva som er oversett og tapt informasjon, da dette (informasjonen) er innlysende for den ene parten og usynlig for den andre.

Oppmerksomhet og undervisning

Det er lite fokus på at både konsentrasjon og oppmerksomhet er ferdigheter som kan trenes opp, og i hovedsak er viljestyrte prosesser og trenbare ferdigheter (Idås og Våpenstad 2009). James (1890) omtaler oppmerksomhet som mangfoldig, og deler opp på ulike måter. Raz & Buhle (2006) mener forskning indikerer at mindfulness kan linkes til ulike underordnede nevrologiske nettverk for oppmerksomhet. Nettverk for oppmerksomhet, interagerer med og regulerer andre nettverk som legger til rette for prioritering av handling og persepsjon. Denne overordnede reguleringskapasitet gjør at disse nettverk er meget sentral i all læring (Posner & Rothbart 2002).

Oppmerksomhet henger tett sammen med persepsjon og hukommelse, som ikke er fotografisk avbildning av virkeligheten. Den visuelle korttidshukommelsen kan bare bearbeide ganske få enheter. Skapes situasjoner hvor oppmerksomheten deles, forringes evnen til å persipere konsentrert. Enten husker man ikke særlig mye av noe som helst eller også overser man sentral informasjon (Steffensen 2007). I motsetning øker mindfulness evnen til fokusert oppmerksomhet, redusere forstyrrelser og øker dermed konsentrasjonen. I følge Langer (1989) øker mindful læring både hukommelsen og årvåkenhet for sentral informasjon. I tillegg viser Langer (1997) i ulike studier, hvordan elever som får mindful undervisning, får et bedre utgangspunkt til å overføre kunnskapen til andre områder i livet. Anvendbar kunnskap skaper meningsfulhet, tillit, og øker samtidig motivasjonen. Årsaken til dypere læring ligger i at ved mindful innlæring kan kunnskapen memoreres på en måte som gjør det tydeligere at den kan gjelde i mange situasjoner. Det motsatte her

er kontekstløse fakta, som ofte glemmes. En innlæring der sensitivitet til konteksten, de små nye nyansene og detaljene i her og nå situasjonen kan være med på å styre atferden (Langer 1997). Ut i fra et hjerneperspektiv hevder Gerlach at variert undervisning, samt små og hyppige pauser, er å anbefale for både barn, ungdom og voksne (Gerlach 2007). Hjernen er liten i forhold til resten av kroppen, men trenger mye oksygen. Derfor vil det gi dobbelt effekt å fokusere på pusten i de små avbrekk, for å tilføre mer oksygen. Øynene bombarderes hele dagen av lys, mye energi går med for å bearbeide. Lukkes øynene får også synsnervene et øyeblikk med ro.

Greenland (2010) forteller at hun daglig initierer mange øvelser for å lære elevene å opprettholde og å skifte fokus, noe som gir barna mer selvkontroll. De blir også mer oppmerksomme på egen uoppmerksomhet, noe som reduserer uro. I likhet har Benson et. al. (2000) vist at en intervensjon med ”relaxation respons” som er en oppmerksomhetsøvelse, over en treårsperiode til en gruppe elever i 6, 7. og 8. klasse, resulterte i signifikant forbedring av deres akademiske attitude, som arbeidsvaner, samarbeid, og karakter, i forhold til kontrollgruppen.

Oppmerksomhet er grunnleggende i all menneskelig aktivitet, og kan i følge Germer et. al. (2005) billedliggjøres slik: ”An unstable mind is like an unstable camera; we get a fuzzy picture” (s.16). At manglende fokus skapes uro og stress er vel noe alle har kjent på kroppen. Nilsonne (2010) utdyper, og sier at ”Det vi vier oppmerksomhet til, påvirker hva vi tenker, føler, og husker...og styrer hvordan vi har det og hva vi gjør” Videre sier hun at ”det vi vier oppmerksomhet, kan bygge om hjernen vår og påvirke hvordan oppmerksomheten vår vil bli styrt i fremtiden. s. 50. Nilsonne minner samtidig om at det er *fleksibiliteten i vekslingen* mellom ulike formene for oppmerksomhet som må fremheves ikke at den ene er bedre enn den andre. James (1890) fokuserte også på lærerens oppgave med å få elevene til å være oppmerksomt tilstede i her og nå situasjonen. Han påpeker at barneårene bærer preg av at oppmerksomheten fanges av det som for barnet er av interesse, og at møte med skolen, der lærer *krever* oppmerksomhet kan oppleves vanskelig. ”But, whether the attention come by grace of genius or by dint of will, the longer one does attend to a topic the more mastery of it one has. And the faculty of voluntarily bringing back a wandering attention, over and over again, is the very root of judgment, character, and will. No one is *compos sui* if he have it not. An education which should improve this faculty would be *the education par excellence*. But it is easier to define this ideal

than to give practical directions for bringing it about. The only general pedagogic maxim bearing on attention is that the more interest the child has in advance in the subject, the better he will attend” (James 1890:424). Kontemplativ pedagogikk tilbyr praktisk veiledning i fokus på oppmerksomhet, som en motvekt til den urovekkende stigningen i fokus mot medisinerings av barn i norske skoler relatert til ADHD. I følge Hattie (2009) er det ikke korrelasjon mellom ADHD medisinerings og læringsutbytte, derimot hjelper medisinerne eleven med atferd, rolige elever lærer bedre. Mindfulness hjelper elevene å kartlegge sin posisjon, og ut i fra den, veien videre mot indre ro, vekst og utvikling. Alltid målt i relasjon til seg selv.

3.4.3 Selvregulering i skolesammenheng

Vi har sett at økt selvregulering foreslås som en effekt av mindfulness (Shapiro et. al. 2006). Selvregulering er en sentral evne hos mennesker, som muliggjør gjennomføring av valg, og skiller oss fra andre arter. I undervisningssituasjonen linkes ofte selvregulering til selvregulert læring (SRL). I følge Haugen er SRL elevenes tanker følelser og handlinger relatert til formål med å nå visse mål (Haugen 2006:221). SRL er i følge Haugen (2006) en av de internasjonale nye store fokusområdene relatert til skolen. I forbindelse med selvregulerende læring er det eleven selv som initierer, kontrollerer og styrer læreprosessen (Bråten 2002). Elever som setter seg læringsmål og kontrollerer egen læring, kan utvikle livslang læring (PISA 2004). I følge Boekaerts handler SLR samtidig om at læreren tilrettelegger for kraftfulle læringsarenaer der eleven blir motivert til å ta aktiv del gjennom selv å navigere og styre læringsprosessen. Konstruksjon av egen kunnskap gjennom selvregulert læring, vil på sikt føre til at eleven blir mer uavhengig av læreren (Boekaerts 1995). Haugen (2006) minner om at selvregulert læring finner bare sted dersom en selvreguleringsprosess fører til læring, noe som vises i relativt varig atferdsendring som følge av erfaring.

Kunnskapsløftet legger opp til elevaktiv pedagogikk, og Opplæringsloven kap 11 fremmer også viktigheten av elevmedvirkning. I skolen beskrives selvregulerte elever som autonome, aktive og engasjert i egen læreprosess, gjennom metakognisjon (Boekaerts 1997). I følge Hustad er det i forhold til ansvar for egen læring at det er lagt ned størst innsats i det norske skolevesenet, og internasjonalt rangeres det norske gjennomsnittet lavest relatert til elevenes kontrollstrategier (Hustad 2002). Annen forskning har også vist at ansvar for egen læring ikke gir

forventede resultater (Hattie 2009). Kan det bero på en i for stor grad implisitt antakelse av elevenes evne til selvrefleksjon og selvregulering relatert til læringsprosessen. I følge Siegel (2007) er refleksjon i skolen særdeles viktig, men for å integrere det, trengs tid, rom, aksepterende holdning, gode relasjoner, samt systematisk opplæring og tilvenning. Det vil si at elevene trenger innføring og veiledet trening over lengre tid, for å utvikle kompetanse i selvregulerende prosesser som er en forutsetning for å ta ansvar for egen trening. Langer (1997) er svært opptatt av at læringen skal vær en bevisst mindful prosess, og nevner uheldige konsekvenser av autopilot; uoppmerksomhet, vanemessig handling, stereotypi, og uheldig kategorisering

Livet fordrer konstant valg, ethvert valg innebærer at der er et handlingsalternativ. Å velge kan bli en bevisst aktiv prosess. Selv om autopiloten har staket ut en kurs, kan eleven selv lære å overstyre ved å plote inn nye veivalg som danner nye nervebaner, og gir ny atferd. Selvregulering handler om grad av bevissthet i situasjonen. Når eleven blir bevisst på seg selv, sine tanker, emosjoner og handlinger, kan de ta reflekterte valg, og oppnår mer kontroll over situasjonen. Gjennom mindfulness erverver elevene seg ”kart” som hjelper de å navigere - planlegge, organisere og tenke gjennom komplekse utfordringer (Greenland 2010). For å kunne reflektere rundt egen person er det viktig å bli klar over hvordan oppmerksomheten fungerer (Posner og Rothbart 2002).

3.5 Oppsummering del II

Kontemplativ pedagogikk er foreslått i skolen for å ivareta fokus på og kjennskap til indre og mellommenneskelige aspekter ved det å være lærende menneske i en travel og til tider urolig og aggressiv hverdag. Som en motvekt til fragmentering, stress og målfokusert atferd legger kontemplativ pedagogikk i større grad vekt på innsikt og forståelse av prosesser som skaper helhet og sammenheng. Det er diskutert hvordan kontemplativ pedagogikk legger til rette for å utvikle fire områder Terjestam (2010) trakk frem; helse i skolen, helhet og indre fred, samt kognitive ferdigheter som skaper glede i læringssituasjon.

Den helsemessige gevinsten og det positive synet på helse og faktorer som fremmer helse, ved kontemplativ pedagogikk, er diskutert for å fremheve viktigheten av å legge til rette i skolen slik at eleven blir kjent med iboende ressurser, som åpner opp

for nye muligheter og utvikler indre styrke. Mindfulness kan redusere stress, styrke iboende ressurser, og øke immunforsvaret, noe som gir personlig vekst, økt livskvalitet og dypere forankring.

Fra et fredsperspektiv er ikkedømmende holdningen, og aktiv handling diskutert for å vise hvordan kontemplativ pedagogikk og mindfulness kan bidra til å utvikle prososiale elever. Det vil si generell vekst og modning, ved hjelp av selvrefleksjon, og aktive valg. I motsetning til passive, dømmende og impulsive elever, som handler vanemessige og følgelig oppnår mindre vekst. Elevens iboende ressurser og deres livsverden er utgangspunkt for erfaringsbasert læring gjennom dyp refleksjon, samhandling, og egentrening.

Fra et læringsperspektiv har fokus vært på kognitiv utvikling, og innsikt som motivasjon til glede og ro i innlæringsituasjon. Intensjon og økt forståelse av oppmerksomhet som trenbare ferdigheter, er foreslått som særlig viktig.

Selvregulering som anses som en effekt av å praktisere mindfulness, er foreslått som en nyttig kompetanse i forbindelse med ansvar for egen læring. Bevissthet i forhold til intensjon, gir eleven målrettet atferd, fokusert og intensjonelt svitsjing av oppmerksomhet, gjør eleven konsentrert, men samtidig overvåket og alert. Mindful undervisning, og mindfulness i læringsprosessen kan bidra til lystbetont læring, der elevene i større grad erverver kompetanse.

Del III Empirisk del

Ut i fra teori presentert del I, antydes at samfunnsmessig utvikling kan bidra til å skape et endret behov i skolen. Det skisseres et bilde der forskere påpeker økt psykisk ubalanse blant elevene, samt at både elever og lærere påpeker behov for mer ro i skolen. Teori i del II om kontemplativ pedagogikk og mindfulness i skolen, danner basis for et mulig svar på disse utfordringene. Ved å roe kroppen, stilne sinnet, samt utvikle en holdning basert på indre fred, åpner mindfulness opp for å bedre kjennskap til iboende ressurser. Innsikten ervervet gjennom aktiv vennlig selvregulering av oppmerksomhet legger grunnlag for å forebygge helsemessig ubalanse, som stress, uro og grubling. Samtidig er selvregulering avgjørende for å ta bevisste valg, samt gi elevene innsikt i egne læringsprosesser og legge grunnlag for ansvar for egen læring.

I denne delen av oppgaven er målet å finne ut om lærere i Tromsø kjenner til kontemplativ pedagogikk og mindfulness, og om det er interesse blant lærerne å søke å dekke opplevde behov i skolen, ved å innføre en ny dimensjon - den kontemplative. Jeg antar at lærerne ut i fra egen livsverden og opplevelse i skolen har ulike behov og dermed ulik interesse og eventuell begrunnelse for å implementere mindfulness i skolen.

Det er brukt tre indikatorer

I) Kjønn: Forskjeller i tenkemåte og mentalitet mellom kjønnene, for eksempel at kvinner er mer holistisk menneskeorientert, og menn er mer fagorienterte.

II) Utdanning: Ulik mentalitet som følge av hva lærerne har lært i utdanningen, især om de er fagorienterte eller pedagogisk orienterte.

III) Trinn: Hvilke utfordringer de møter i jobben på de ulike klassetrinnene, og hvilke behov de mener elevene har.

For å systematisere har jeg delt inn i fem avsnitt: (1) Hvordan er kjennskap og betenkeligheter til, samt interessen for mer informasjon relatert til kontemplativ pedagogikk. (2) Hvordan er opplevelsen av stress, psykososialt arbeidsmiljø og læringsutbytte. (3) Hvordan jobber lærerne med intensjon, oppmerksomhet og holdning. (4) Hvordan oppleves kjennskapen til elevenes iboende ressurser, og skolens ivaretagelse av elevenes helse. (5) Behov for mindfulness i skolen, og i lærerutdanningen, sett i lys av (1), (2), (3), og (4). Alle faktorene analyseres i forhold til ovennevnte indikatorer. kjønn: mann & kvinne. Utdanning: LHSK (Lærer, hovedsakelig utdannet ved Lærerhøyskole) og LUNIV (lærer hovedsakelig utdannet ved Universitet). Samt klassetrinn: småtrinn (S), mellomtrinn (M), ungdomstrinn (U), og videregående (V).

Er det ulik motivasjon for å innføre mindfulness i skolen, relater til: kjønn, utdanning og trinn?

4.0 Metode

En metode skal være til hjelp for å finne veien til mål (Befring 2002). Det vil si en måte å samle inn data - informasjon om fenomenet en ønsker å undersøke. Det skilles mellom kvalitative og kvantitative metoder. I denne oppgaven presenteres en surveyundersøkelse med distribusjon via mail til lærere i Tromsø. Det skilles i surveyundersøkelse mellom intervju og spørreskjema. Her er spørreskjema benyttet for å innhente data, noe som regnes som en kvantitativ metode. Samtidig vil kvalitativ data brukes til å understøtte den kvantitative analysen. Det å anvende både kvalitative og kvantitative tilnærminger i forskning kan være en fordel, fordi de to tilnæringsmåtene har kvaliteter som kan utfylle hverandre. Et mer helhetlig og nyansert bilde kan tre frem (Befring, 2002).

4.1 Metodisk design

Med design menes utforming av undersøkelsen. Design er avgjørende for hva en får samlet inn av data. Det er vanlig å skille mellom eksperimentelle design og observasjonsdesign. Her er det grad av påvirkning som er avgjørende (Bjørndal og Hofoss 2004). Ett av denne oppgavens formål, er å få en oversikt over hvor stor andel av lærerne i Tromsø som har kjennskap til og praktisere mindfulness eller andre kontemplative metoder i skolen, lærernes holdning og interesse for slike metoder. For å finne svar på dette brukte jeg surveyundersøkelse der spørreskjema stod sentralt. Survey er observerende design, det gir oversikt over gjeldene praksis og er basert på selvrappoterer. I følge Befring (2002) egner surveyundersøkelse seg for å innhente meninger og holdninger i et større utvalg. Surveyundersøkelse med spørreskjema vil kunne nå mange informanter, og det er kjent for å være kostnadseffektivt (Cohen et. al 2007). Ulempe med survey via mail, kan være at for mange velger denne formen for undersøkelse. Det kan medføre at noen populasjoner opplever en overeksponering, de unnlater på bakgrunn av det å svare. Andre mulige ulemper ved surveyundersøkelser kan være at informantene misforstår spørsmål, eventuelt krysser av tilfeldige svar.

En kvalitativ tilnærming ved hjelp av dybdeintervju ville gitt mer inngående informasjon om lærernes tanker og holdninger til kontemplativ pedagogikk, noe som også hadde vært interessant eventuelt utfyllende dersom begge metodene hadde vært brukt.

4.1.1 Utforming av spørreskjemaet

Spørreskjemaet som ble designet var et selvutfyllingsskjema. I følge Halvorsen (1987) heter det enqueteer. Først i spørreskjemaet er noen lette spørsmål, som betegnes som oppvarming (Halvorsen 1987). Senere blir det mer avanserte spørsmål der det i enkelte tilfeller også gis mulighet for å utdype svarene. Cohen kaller dette ”open ended” spørsmål og mener muligheten til å tilføye noe med egne ord kan fange opp ”gullkorn”. Samtidig kan slik informasjon som utdyper og beriker svarene, gjøre det vanskelig å sammenligne og dra konklusjoner. Cohen påpeker også at det er viktig å ikke ha for mange slike spørsmål, da disse tar tid (Cohen et. al 2007). I tillegg er det spørsmål som svaralternativ er gitt, det vil si lukkede spørsmål. I følge Wärneryd (1967) kan åpne spørsmål få respondenten til å huske noe, mens lukkede spørsmål derimot kan få respondenten til å gjenkjenne noe (i Halvorsen 1987).

I og med at kombinasjon pedagogikk og mindfulness - kontemplativ pedagogikk i Norge er forholdsvis ny, og på bakgrunn av at det finns en mengde ulike definisjoner, samt to ulike konsepter av mindfulness, valgte jeg å definere ”mindfulness” og ”kontemplativ pedagogikk” i spørreskjemaet. Dette for at respondentene skulle ha noenlunde samme oppfatning av mindfulness, og for å plassere mindfulness i en pedagogisk sammenheng.

På de lukkede spørsmålene var det svaralternativ 1 - 6, der 1 = i liten grad, og 6= i stor grad. Forskere har sett en tendens til at svar hopper seg opp på midten, for å unngå dette valgte jeg seks svaralternativ. Samtidige er det mange som unngår ekstreme svar, det vil si ytterpunktene (Cohen et. al. 2007). Jeg avsluttet spørreskjema med en mulighet for å komme med en generell kommentar.

Spørsmålene er delt inn i kategorier: personlige opplysninger, kunnskapsspørsmål, atferdsspørsmål og holdningsspørsmål.

4.1.2 Evaluering av spørreskjemaet

En svakhet i spørreskjemaet består i manglende filterfunksjon som skulle lede respondenten videre ved nei i en kategori. Det vil si at ved svar ”nei” på et spørsmål hopper de ikke over følgespørsmålene til dette. Usikker på om denne funksjonen ligger i QuestBack. Dette kunne vært unngått ved å bruke QuestBack evalueringstjeneste, noe som ikke ble gjort pga tidspress. Datainnsamlingen har gitt data som var planlagt og forventet. I tillegg er der også en del info som ikke blir

brukt. I følge Halvorsen (1987) er det en vanlig nybegynnerfeil å spørre om litt ekstra. I ettertid ser jeg at spørsmål ang psykososial arbeidsmiljø kunne vært delt opp, slik at ”uro” fikk en egen variabel. Noe som kunne gitt mer presise data angående den enkelte lærers opplevelse av uro.

4.2 Populasjon og utvalg

Populasjon er den gruppen av befolkningen som en ønsker å finne noe ut om, i denne oppgaven er gruppen gitt i problemstillingsformuleringen - lærere i Tromsø. I barne- og ungdomsskolene i Tromsø kommune er det til sammen 920 lærere. I tillegg kommer lærere i de videregående skolene som er 489. Til sammen blir det 1409 lærere (tall oppgitt av Tromsø kommune og Troms fylkeskommune). Lærerne er fordelt på 46 skoler, 40 barne- og ungdomsskoler, samt 6 videregående skoler. Kriteriet for å delta er at en fungerer som lærer i en offentlig skole i Tromsø, utvalgsriteriet definerer da bort private skoler og andre ansatte enn lærere i offentlig skole.

Et utvalg er en gruppe observasjonsenheter som blir trukket ut fra bakgrunns populasjon, for å representere populasjonen. For at utvalget skal være representativt må det være et sannsynlighetsutvalg, det vil si at utvalget er gjort på en måte som gir alle mulige utvalg en gitt sannsynlighet for å bli valgt. Fordel med et sannsynlighetsutvalg er at det legger grunnlag for generalisering (Hellevik 2002). Generalisering i denne forbindelse er å fastslå resultatet med en nøyaktig og spesifisert grad av sikkerhet (Halvorsen 1987). Ikke-sannsynlighetsutvalg derimot gjør at en ikke kan generalisere utover utvalget, og sannsynligheten for utvelgelse er ukjent. Hellevik deler ikke-sannsynlighetsutvalg i to, der den ene er tilfeldig utvalg og den andre er ikke-tilfeldig (Hellevik 2002). Utvalg kan enten være tilfeldige eller strategisk, det vil si at utvalget er gjort på bakgrunn av strategiske hensyn som for eksempel område, kjønn, alder og lignende. Ulike hensyn tas i forbindelse med utvalg. Fokus må være at en kommer i mål på en hensiktsmessig måte, både hva angår økonomi, gjennomførbarhet og validitet. Utvalg i denne undersøkelsen er gjort med utgangspunkt i økonomiske og praktiske hensyn, og er på den måten formålstjenelig (Befring 2002). Det er et strategisk utvalg, og begrenser seg til alle offentlige barne- ungdoms og videregående skoler i Tromsø. Bevisst planlegging av et større utvalg enn hva som forventes nødvendig, er bedre enn en ad hoc endring når en oppdager at en har fått lav svarprosent (Cohen et. al 2007). Ved utsendelse av

invitasjon til alle skolene, vil noen velge å delta og andre vil avslå. Det at enheter selv tar avgjørelser angående deltakelse i undersøkelser kalles selvseleksjon, og er ikke-tilfeldig (Hellevik 2002). Selvseleksjon kan være grunnlag til seleksjonsbias, det vil si en vridning av resultatet, på grunn av utvelgelsesmetode. Årsaken er at det kan være forskjell mellom lærerne ved de skolene som velger å delta og de som velger å avstå fra deltakelse (Thelle 2010). Faren ved selvseleksjon er at utvalget ikke er representativt for bakgrunnspopulasjonen, og særlig i forhold til en skjevfordeling nærmere forskerens synspunkt.

Valget med å gjennomføre seleksjonsprosessen, ved at rektorene selv meldte interesse, istedenfor at de ble trukket ut tilfeldig, ble tatt på bakgrunn av informasjon fra to rektorer, som meddelte at de ikke på noen måte følte seg mer forpliktet til å delta i slike forespørsler, selv om de var tilfeldig utvalgt. På den måten kunne jeg regne med å stå uten skoler som var interessert i å delta ved en eventuell tilfeldig trukket utvalg.

4.3 Rekruttering og bortfall

Å rekruttere skoler er første steg, det vil si å få tillatelse av rektor ved de enkelte skolene til å invitere lærerne ved de respektive skolene til å delta i spørreundersøkelsen. Allerede i denne prosessen var det bortfall på 27 av 46 skoler. Neste steg er å rekruttere lærer. Etter samtale med NSD endte jeg opp med å distribuere spørreundersøkelsen via rektorene på skolene, NSD oppfordret til å gjøre det slik pga datasikkerhet i forbindelse med distribuering av adresselister.

Først sendte jeg en forespørsel, så en påminnelse. Resultatet av invitasjonen var tre videregående skoler, tre ungdomsskoler og seks barneskoler som ønsket å delta. Av 46 skoler var det 12 rektorer som var positive til å delta og 7 som ikke hadde anledning til å delta. De resterende 27 rektorene svarte ikke på mine henvendelser.

Den andel respondenter som responderer på spørreundersøkelsen ved å ikke svare, kalles i statistikk for bortfall. I følge Thelle (2010) må en i alle tolkninger av resultat ta utgangspunkt i at bortfall vil skjevfordele svaret. I følge Boolsen (2008) forekommer bortfallsproblematikken i alle spørreundersøkelser, men er størst ved spørreundersøkelser som sendes ut. Med en svarprosent på ca 10 % ville det være interessant med oppfølgingsstudie der bortfall ble nærmere undersøkt, for å få mer

valide resultat av undersøkelsen. Videre sier Boolsen (2008) at det er vanskelig å si noe om hvor stort bortfallet kan være uten at det påvirker resultatet.

I min undersøkelse er det tre ulike bortfallsgrupper, den første er de 27 av 46 rektorene som ikke svarte på min henvendelse angående deltakelse i spørreundersøkelsen. Den andre bortfallsgruppen er de tre skolene som trakk seg etter å ha mottatt spørreskjemaet. Den tredje bortfallsgruppen er de lærerne som mottok spørreskjemaet, men som valgte ikke å svare. Bortfallet er ikke-respondenter og karakteriseres som en feilkilde - bias, fordi det ofte viser seg at de som ikke svarer er litt ulik de som svarer i spørreundersøkelse (Thelle 2010). Mindfulness i overskriften kunne medføre å tiltrekke seg lærere og rektorer som var spesielt interessert, og hadde erfaring fra før. Det kan også gi utslag på fordelingen.

Jo større andelen av manglende eller ufullstendige svar er, dess viktigere er det å ta dette med i analysen (Halvorsen 1987). Bortfallet kan forklares ved tidspress i skolen, mange henvendelser angående spørreundersøkelser. Noen rektorer oppfatter av ulike årsaker henvendelsen som irrelevant og henvendelsen går i søpla. Kanskje prioriteres undersøkelser i forbindelse med høyere grad. En del skoler har faste satsningsprosjekt som de deltar i, og en enighet om å avslå andre henvendelser. En annen faktor som kan være medvirkende til det store bortfallet er rektors mangel på kjennskap til mindfulness og kontemplativ pedagogikk.

Hadde jeg stått der ansikt til ansikt med lærerne ville kanskje flere føle seg forpliktet til å svare, dermed mindre bortfall. Ved å dele ut manuelt, ville jeg også vært tilstede og hatt mulighet til å gi veiledning om det var noen som ønsket det. Når jeg ikke valgte å gjøre dette skyldes det at to av rektorene ga uttrykk for at de ønsket å delta dersom dette foregikk elektronisk. Noe jeg tolket som at de ikke ønsket besøk til skolen. Dette kan ha sammenheng med et stort tidspress i skolen og at frivilligheten reduseres ved at en oppsøker lærerne i plenum.

Spørreundersøkelsen ble sendt til 12 rektorer, med oppfordring om å anbefale spørreundersøkelsen, samt påta seg å sende en påminnelse etter noen dager. Tre skoler trakk seg etter å ha mottatt spørreskjemaet. I denne undersøkelsen deltar 9 skoler, tre videregående skoler, to ungdomsskoler, og fire barneskoler. Til sammen på disse skolene er det 514 lærere.

4.4 Målinger

Det jeg ønsker å måle, eller få innsyn i, er i hvor stor grad mindfulness brukes i Tromsøskolene, og om det er noen som bruker det systematisk. Skulle det vise seg at skoler eller klasser har innført mindfulness eller andre kontemplative metoder, ville dette vært interessant som grunnlag for utvidet forskning. Videre ønsker jeg å høre lærernes synspunkt angående elevenes og framtidens læreres behov for opplæring i mindfulness. Dersom lærerne opplever et behov for mindfulness i skolen, er det interessant å finne ut om dette er lærere som i stor grad opplever uro og stress. Eventuelt om mindfulness ønskes for å dekke andre behov. Spørsmål ang. hvordan de jobber med intensjon, oppmerksomhet og holdning (komponenter i Shapiros mfl 2006 modell av mindfulness), har jeg stilt som åpne spørsmål, og håpet i den forbindelse å få utfyllende kommentarer. Ikke for å gjøre antakelse om de praktiserer mindfulness, det kan bare praktiseres intensjonelt, men for å se om disse opplever effekter av å jobbe bevisst og systematisk med disse komponentene (prosessene). Til sist ønsker jeg å finne ut noe om dybden i lærer - elev relasjonene, og hvilke tanker de har om elevenes kjennskap til egne iboende ressurser. Dette fordi en av effektene som er rapportert av mindfulness i skolen, er bedre relasjoner, samt økt kjennskap til iboende ressurser.

4.5 Analyse

Data som er innhentet danner grunnlag for systematisk statistisk analyse med programvare fra SPSS Inc (PASW Statistics 18). Det er vanlig å skille mellom deskriptiv og analytisk bruk av data fra survey- undersøkelser. Her vil deler av data bli fremstilt deskriptiv, det vil si å beskrive og fortelle hva som karakteriserer den innsamlede data og dermed utvalget. Enkeltvariabler vil bli beskrevet hver for seg. Det kalles univariat analyse og står i motsetning til bivariat og multivariat analyse der en ser to eller flere variablene i forhold til hverandre. Bivariat analyse vil også bli brukt. I de tilfellene der de åpne spørsmålene har gitt svar som kan uttype tallmaterialet, vil disse bli presentert. Det vil si at kvalitative data utfyller de kvantitative. I en tverrsnittundersøkelse som denne er det handling, holdninger og erfaringer på et gitt tidspunkt som måles, og sier dermed noe om situasjonen der og da - i innsamlingsperioden. Ut i fra tverrsnittundersøkelser kan en gjøre estimat. Å estimere vil si å gjøre antakelser ut i fra den innsamlede data. I den forbindelse er det krav til metode, utvalg og gjennomføring.

4.6 Prosedyre

Den første kontakten til alle de offentlige skolene i Tromsø kommune gikk ut per mail i september 2010. Det var et kort brev der jeg presenterte meg og prosjektet, samt inviterte de til deltakelse (vedlegg 1). De fikk noen dager på seg til å svare. Så sendte jeg en liten påminning, også denne per mail. Den tredje og siste henvendelsen i forbindelse med invitasjon gikk ut 14 dager etter den første.

Informasjonsbrev ble så sendt til utvalget, det vil si, til de rektorene som var positiv til å delta. De fikk informasjon om prosedyren og frivillighet i forbindelse med spørreundersøkelsen. Så sendes spørreundersøkelsen ut per mail. Responsen begynner å komme allerede samme dag. Fra de tolv utvalgte skolene mottok jeg i løpet av ti dager 36 svar, noe som jeg opplevde som svært få svar. Jeg sendte etter 14 dager en liten påminnelse, fortsatt ingen flere svar.

For at jeg skulle få klarhet i hvor mange som faktisk hadde sendt ut spørreundersøkelsen, sendte jeg spørsmål til rektorene. Seks skoler svarte og bekreftet at de hadde sendt ut spørreskjemaet. Innsamlingsperioden ble så avbrutt av juleferie. Tidsplanlegging er en viktig faktor i forskning, og undersøkelser som havner midt i ferier og andre høytider bør unngås på grunn av fare for lav svarprosent (Cohen et. al. 2007).

I første uke av 2011 ringer jeg de resterende seks skolene og får kontakt med to av rektorene, disse sender umiddelbart ut spørreundersøkelsen. I løpet av 14 dager er telefonkontakt med alle rektorene oppnådd, noe som førte til at 3 av de 12 skolene som opprinnelig hadde meldt interesse, informerte om at de allikevel ikke ønsket å delta. Som sagt deltar ni skoler i spørreundersøkelsen. - tre videregående, to ungdomsskoler og fire barneskoler.

4.6.1 QuestBack

Spørreskjemaet ble sendt ut elektronisk, via et datafirma som Universitetet i Tromsø (UiT) har kjøpt tjenester hos. Programmet heter QuestBack. Firmaet gir opplæring i bruk av programmet, og er tilgjengelig for brukerstøtte.

Det er flere grunner til at jeg valgte QuestBack, for det første er nettbasert datainnsamling en ny erfaring det ga meg mulighet til å lære noe ved selv å designe og bestyre en elektronisk undersøkelse. Faren ved å introdusere noe nytt og ukjent i en undersøkelsessituasjon, kan være at en ikke klarer å utnytte potensialet på grunn

av liten kjennskap og nybegynnerfeil. Det veldig i tiden å sende ut spørreundersøkelser på denne måten, jeg tenkte at det ville lette både arbeidet mitt og til mine samarbeidspartnere - her rektorer og lærere. Dette argumentet skulle i ettertid vise seg å være en fallgrube. Lærerne var utsatt for så pass mange elektroniske spørreundersøkelser at flere rektorene nevnte skjerming av lærerne fra slike forespørsler, som årsak til at de ikke ønsket å delta. Et annet argument for å velg denne distribusjonen var av økonomisk karakter. I og med at UiT allerede hadde inngått avtale med QuestBack, påførte det meg ingen kostnader. Kostnadseffektivitet er viktig da jeg ikke har søkt midler og laget budsjett. Videre reklamerte QuestBack med profesjonell, rask, trygg og effektiv datainnsamling. Profesjonalitet fristet, det er også nevnt av Cohen et. al (2007) som en faktor som kan øke svarprosenten. Tidsaspektet var også en faktor som påvirket meg, mulighet til å nå mange på kort tid, det vil si mye data forholdsvis hurtig. I en læreprosess, som denne undersøkelsen var, opplevde jeg det som en trygghet å bruke QuestBack med overordnede retningslinjer, og lovnad om anonymitet. Respondentene trenger ikke å tilkjenne seg, datainnsamlingen er anonym.

Ved å velge QuestBack og internett til å distribuere spørreundersøkelsen, valgte jeg bort andre alternativer som for eksempel post, ansikt til ansikt, eller telefon intervju. Andre distribusjonsalternativ kunne gitt annen respons.

En ulempe med distribuering via nett, er at forskning har vist at elektronisk spørreskjema gir lavere svarprosent (Cohen et.al. 2007). Dette kunne medføre at selv om jeg i utgangspunktet nådde ut til flere potensielle respondenter, vil jeg få lavere svarprosent. Selv om det er stipulert til å være raskere, kan det hende at med å måtte purre flere ganger til sammen tar like lang tid som å oppsøke kildene. At det er anonymt vil i denne sammenhengen ikke være så avgjørende, da jeg ikke anser at det er noen sensitive opplysninger.

Det ble gjort en liten prøvepublisering av spørreundersøkelsen, noe som i litteratur anbefales. Fire lærerkollegaer testet ut spørreskjemaet, de godkjente det uten anmerkninger. I ettertid ser jeg at jeg skulle valgt noen som jeg ikke kjente for å teste ut spørreskjemaet, da det ble oppdaget designfeil så snart noen fremmede testet det ut.

4.7 Reliabilitet og Validitet

Reliabilitet og validitet betyr henholdsvis pålitelighet og gyldighet. I følge Hellevik (2002) henger validitet sammen med relevansen av data sett i lys av problemstillingen. Grad av validitet avhenger av systematiske og tilfeldige målefeil, som viser til svakheter i innsamlingsprosessen av data. Reliabilitet henspiller til pålitelighet eller nøyaktigheten av målinger. Høy reliabilitet vil si at uavhengige målinger skal gi nærmest identiske resultater (Halvorsen 1987).

Validitet og reliabilitet henger tett sammen med feilkilder, ikke før de tre alternative forklaringene systematisk feil, tilfeldig feil, og konfundering er tatt i betraktning kan validitet diskuteres (Bjørndal & Hofoss 2004). Den totale gyldigheten av undersøkelser avhenger av intern gyldighet, ekstern gyldighet og pålitelighet. Alle tre må være gradert høyt dersom den totale validiteten skal være høy (Jacobsen 2003). Intern gyldighet karakteriseres ved to sentrale forhold for det første er det målt det som var planlagt å måle, og det andre er hvordan innsamlet data tolkes. I forhold til ekstern validitet, som bare er aktuelt å diskutere dersom intern validitet er ivarettatt, handler om å generalisere både i forhold til større populasjon men også i forhold til tid. Pålitelighet handler om å stille seg kritisk til om det er andre faktorer som kan spille en rolle i forhold til de resultatene vi har kommet frem til (Jacobsen 2003).

4.8 Forskningsetiske hensyn

Det er viktig at en i forbindelse med forskning forholder seg til forskningsetikk (Befring 2002). Studentprosjekter som innebærer elektronisk behandling av personopplisninger skal meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Etter samtale med NSD vurderte de på bakgrunn av sammensetningen av spørsmålskombinasjonen kjønn, fag, antall år i skolen, at spørreskjemaet var i grenseland i forhold til personvernloven. De ønsket derfor at jeg sendte søknad om godkjenning. Søknad er behandlet og NSD godkjente opplegget mitt. I Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) er det noen krav til forskningsetiske hensyn. Kravene går ut på at deltakerne skal være informert om at undersøkelsen er frivillig, og om formålet med undersøkelsen. Personverninformasjon skal ikke lagres. Andre etiske hensyn som påpekes er i forhold til plagiat, kildehenvisning, samt hvordan en presenterer resultat (NESH 2006).

Et spørreskjema vil uansett hvordan det blir utformet, på ulike måter gripe inn i respondentens liv på både hva angår den tid det tar å fylle ut, men også angående personlige opplysninger og tryggheten om at dette er konfidensielt. Mangel på tilstedeværelse fra min side når respondentene fyller ut spørreskjemaet, gjør at det ikke er mulighet for dem å få hjelp, diskutere og oppklare eventuelle misforståelser dette kan for noen oppleves vanskelig. I tillegg gir ikke deltakelse noen fortrinn til deltakerne, og må derfor bare begrunnes med at det gagnar samfunnet (Thelle 2010).

All informasjon har vært og vil bli behandlet konfidensielt, ved prosjektperiodens utløp i løpet av vårsemester 2011 vil materialet bli slettet, etter avtale med NSD. Ellers er undersøkelsen gjort i henhold til retningslinjer for forskningsetikk.

5.0 Resultat

Av hensyn til anonymitet og gruppering i analysen, er tre lærere som oppga å være i stillinger og / eller fra utdanning som ikke direkte inngikk i trinndelingen plassert sammen med henholdsvis småtrinn, mellomtrinn og ungdomsskolen. Det foreligger en korrelasjonsmatrise (vedlegg 3), over alle diskuterte korrelasjoner.

5.1 Resultat av spørreskjema

Samlet antall i utvalget er 53 av totalt 514 ansatte lærere ved skolene som deltok, det gir en svarprosent på 10 %. Til sammen er det 920 lærere i grunnskolen, og 489 lærere i videregående skole, det vil si 1409 lærere i de offentlige skolene i Tromsø.

Utvalget

Det er god variasjon mellom skolene som deltar; tre videregående, to ungdoms- og fire barneskoler. Deltakerne er også likt fordelt på små-, mellom-, ungdoms- og videregående trinn. Det er 17 (32 %) mannlige og 36 (68 %) kvinnelige lærere, noe som gjenspeiler kjønnsfordelingen i skolen. Større prosentandel av menn enn kvinner er utdannet ved Universitet, den sammenhengen er signifikant 1 % nivå. Det er også sammenheng mellom klassetrinn og utdanning, signifikant på 5 % nivå. I utvalget er det flere kvinner med lang fartstid i skolen, enn menn. Variasjonen i antall år i skolen varierer fra 1 mnd. til 35 år, mean 10,3 år. Over 40 % av lærerne i utvalget har jobbet under fem år i skolen, noe som trekker gjennomsnittstiden ned. Alder på lærerne er ikke oppgitt, men antall år i skolen kan være en indikasjon på alder. I så fall er det flere unge lærere i utvalget enn eldre, og eldre er underrepresentert i forhold til deres

andel i skolen. Alle klassetrinn fra 1. i grunnskolen, til 3. i videregående er representert. Dette gir god variasjonsbredde.

Når bare 10 % har svart, er det umulig å si noe om utvalgets representativitet for populasjonen ”lærere i Tromsøskolene”. Se diskusjon av dette under kapittel 5.3.1.

5.1.1 Erfaringer, betenkeligheter og interesse

Tabell 1 - 5 Frekvens og prosentfordeling. Andel lærere som har kjennskap til, og erfaring med kontemplative pedagogikk og mindfulness.

8. Har du hørt om kontemplativ pedagogikk?

		Antall	Prosent
Valid	Nei	33	64.7
	Ja	18	35.3
	Total	51	100.0
	Mangler	2	
Total		53	

9. Har du hørt om mindfulness, (oversettes ofte til oppmerksom tilstedeværelse/nærvær)?

		Antall	Prosent
Valid	Nei	26	49.1
	Ja	25	47.2
		2	3.8
	Total	53	100.0

10. Har du noen erfaring med mindfulness?

		Antall	Prosent
Valid	Nei	40	75.5
	Ja	13	24.5
	Total	53	100.0

11. Har du hørt at metoder av mindfulness brukes i skolen?

		Antall	Prosent
Valid	Nei	35	66.0
	Ja	16	30.2
		2	3.8
	Total	53	100.0

12. Har du noen erfaring med metoder av mindfulness i skolen?

		Antall	Prosent
Valid	Nei	47	88.7
	Ja	5	9.4
		1	1.9
	Total	53	100.0

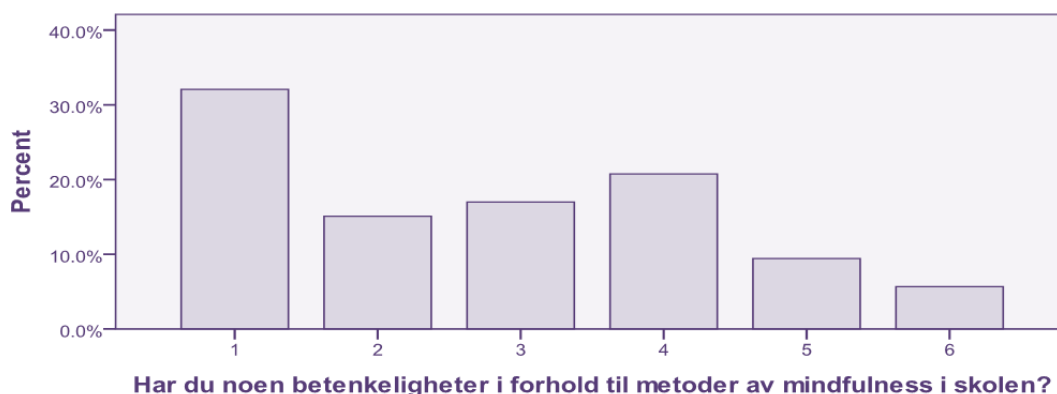
35 % av respondentene hørt om kontemplativ pedagogikk, 47 % om mindfulness, og 25 % har egenerfaring, 30 % har hørt at mindfulness brukes i skolen. 9 % har erfaring med slike metoder i skolen.

Kjønn: 47 % av mennene har hørt om kontemplativ pedagogikk, og 28 % av kvinnene. 41 % av mennene har hørt om mindfulness, og 50 % av kvinnene. Når det gjelder erfaring er det ca en fjerdedel av både menn og kvinner som har egenerfaring med metoder av mindfulness. Kjennskap til at metoder av mindfulness brukes i skolen, rapporterer en tredjedel av både kvinner og menn.

Utdanning: Lærere med hovedsakelig lærerhøyskolebakgrunn (heretter: LHSK) en tredjedel, mot en fjerdedel av lærere med hovedsakelig universitetsbakgrunn (heretter: LUNIV) kjenner til at metodene brukes i skolen. 12 % av LHSK mot 5 % av lærerne LUNIV har egenerfaring med metoder i skolen. Her vises til erfaring fra Sverige, og kurs i "Drømmen om det gode" samt pusteøvelser, men ingen erfaring fra egen bruk i skolen i Tromsø.

Klassetrinn: Småtrinn (S) 43 % har hørt om kontemplativ pedagogikk mot, 64 % har hørt om mindfulness. Mellomtrinn (M) 42 % mot 64 %. Ungdomstrinn (U) 29 % mot 29 %. Videregående (V) 27 % mot 50 %.

Figur 1 Prosentfordeling. Betenkeligheter til mindfulness i skolen



Skala 1 - 6, mean 2,77. St.d. 1,589. Kjønn: menn 47 % ≥ 4 . Kvinner 31 % ≥ 4 .

Figuren viser at et mindretall av respondentene har større betenkeligheter til mindfulness i skolen (score 4-6), men et betydelig mindretall har betenkeligheter.

Fordelt på utdannings: LHSK 36 % scorer ≥ 4 . LUNIV 35 % scorer ≥ 4 . Fordelingen etter klassetrinn: (S) 29 % ≥ 4 , (M) 31 % ≥ 4 , (U) 50 % ≥ 4 , (V) 33 % ≥ 4 .

Interesse for å delta på fagseminar om mindfulness Tabell 6 Frekvens og prosentfordeling. Andel som er interessert i å delta på fagseminar.

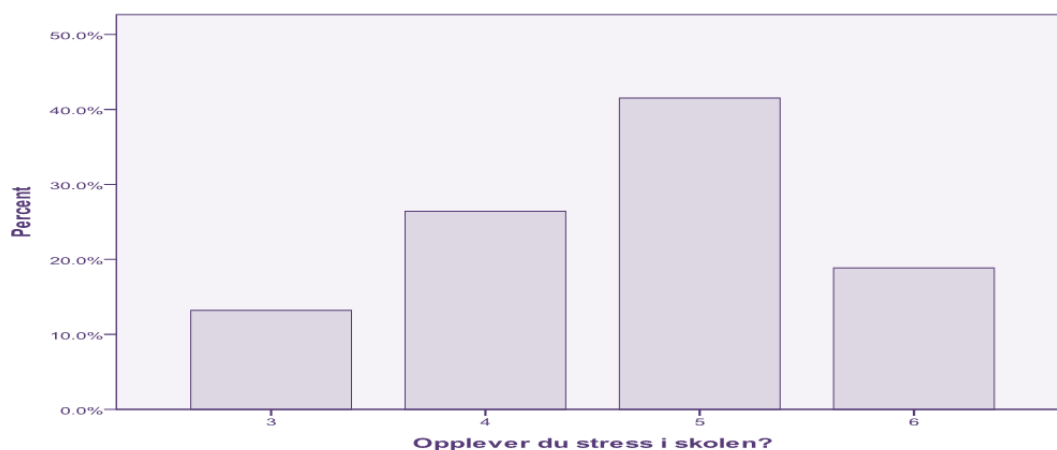
		Antall	Prosent
Valid	Nei	3	5.7
	Vet for lite om det	8	15.1
	Ja	42	79.2
	Total	53	100.0

Lærerne: 79 % ja, mot 6 % nei. Kjønn: menn 70 % ja, kvinner 83 % ja. Utdanning: LHSK 82 %, og LUNIV 75 %. Trinn: (S) 85 %, (M) 77 %, (U) 79 % og (V) 75 %.

5.1.2 Stress, psykososialt arbeidsmiljø og læringsutbytte.

Stress

Figur 2 Prosentfordeling. Opplevelse av stress i skolen.

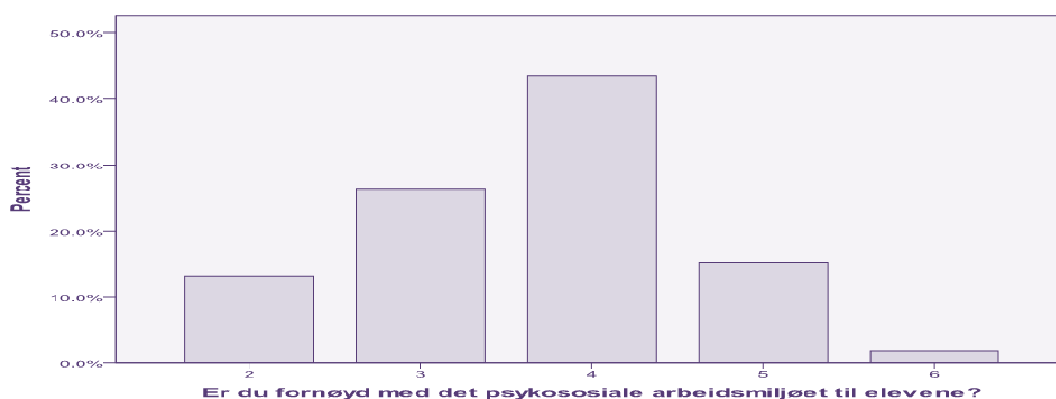


Skala 1-6, 1 = i liten grad og 6 = i stor grad, mean 4,66 og St.d 0.939.

Her påpekes at alle lærerne i utvalget opplever stress, fra middels til høy grad, ingen har krysset 1 og 2. Kjønn: Menn 47 % \geq 5, kvinner 67 % \geq 5. Ingen menn rapporterer 6, høyeste grad av stress, det gjør derimot 28 % av kvinnene. Utdanning: LHSK 73 % \geq 5, og LUNIV 40 % \geq 5. Trinn: (S) 71 % \geq 5, (M) 69 % 5, ingen 6. (U) 64 % \geq 5. (V) 23 % \geq 5. Negativ sammenheng mellom stress og trinn, signifikant 5 % nivå, det vil si jo lavere trinn dess mer stress.

Psykososiale arbeidsmiljøet til elevene

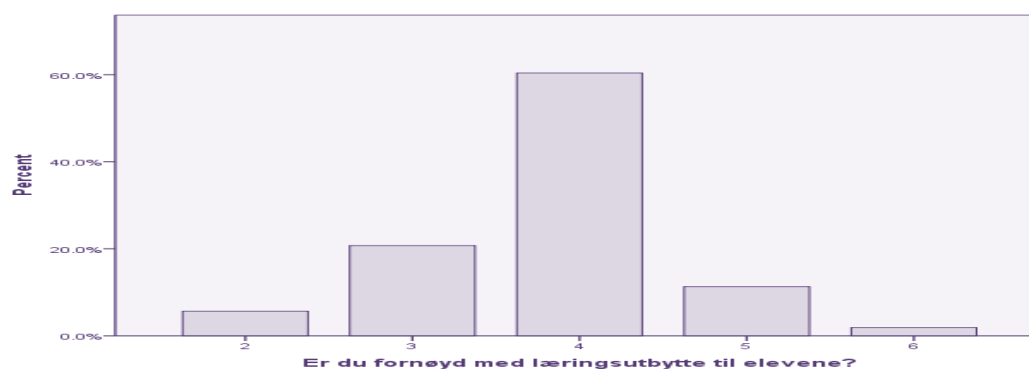
Figur 3 Prosentfordeling. Opplevelse av det psykososiale arbeidsmiljøet.



Skala fra 1 - 6, mean 3,66 St.d. 0.960. Score viser en normalfordeling. Kjønn: menn 59 % ≥ 4 , kvinner 61 % ≥ 4 . Utdanning: LHSK 67 % ≥ 4 , mot LUNIV 50 % ≥ 4 .
Trinn: (S) 50 % ≥ 4 . (M) 62 % ≥ 4 . (U) 64 % ≥ 4 . (V) 67 % ≥ 4 .

Læringsutbytte

Figur 4 Prosentfordeling. Opplevelse relatert til læringsutbytte



Skala fra 1 liten grad - 6 høy grad, mean 3, 83. St.d 0.778. Kjønn: 65 % menn ≥ 4 , og 78 % kvinner ≥ 4 . Utdanning: LHSK 88 %, ≥ 4 , og 50 % av LUNIV. Der fins en negativ sammenheng mellom utdanning og læringsutbytte, signifikant 1 % nivå.
Trinn: (S) 100 % ≥ 4 , (M) 70 % ≥ 4 , (U) 64 % ≥ 4 , og (V) 50 % ≥ 4 . Der fins en negativ sammenheng mellom klassetrinn og læringsutbytte 1 % nivå.

5.1.3 Intensjon, oppmerksomhet og holdning

Intensjon

Tabell 7 Frekvens og prosentfordeling. Andel lærere som arbeider med intensjon

		Antall	Prosent
Valid	Nei	7	14.0
	Delvis	18	36.0
	Ja	25	50.0
	Total	50	100.0
	Mangler	3	
Total		53	

Lærerne: 50 % ja, 36 % delvis, og 14 % fokuserer ikke på intensjoner. Kjønn: menn 67 % ja, 20 % delvis, og nei 13 %. Kvinner: 43 % ja, 43 % delvis, og 14 % nei.

Utdanning: LHSK 42 % ja, 42 % delvis, og 15 % fokuserer ikke på intensjon.

LUNIV 64 % ja, 23 % delvis, og 11 % fokuserer ikke på intensjon. Trinn: (S) 46 % ja, og 46 % delvis. (M) 54 % ja, og 39 % delvis. (U) 31 % ja, og 31 % delvis. (V) 73 % ja, og 27 % delvis. I kvalitativ data oppgir flere av LUNIV å fokusere på intensjon med oppgaven og fag, mot flere LHSK som fokuserer på intensjonell atferd.

Oppmerksomhet

Tabell 8 Frekvens- og prosentfordeling. Andel lærere som arbeider med oppmerksomhet

		Antall	Prosent
Valid	Nei	37	71.2
	Delvis	5	9.6
	Ja	10	19.2
	Total	52	100.0
	Mangler	1	
Total		53	

19 % jobber med oppmerksomhetsøvelser, 10 % delvis, og 71 % oppgir å ikke jobbe med oppmerksomhetsøvelser. Kjønn: menn 25 % ja, og 69 % nei. Kvinner 17 % ja, og 70 % nei. Utdanning: LHSK 18 % ja, 15 % delvis, og 67 % nei. LUNIV 21 % ja, og 78 % nei. Trinn: (S) 14 % ja. (M) 23 % ja. (U) 29 % ja. (V) 9 % Ja. Lærere fra begge utdanninger ønsker innspill angående å trene oppmerksomheten til elevene.

Holdning

Tabell 9 Frekvens- og prosentfordeling. Andel lærere som arbeider med holdning.

		Antall	Prosent
Valid	Nei	3	5.9
	Delvis	11	21.6
	Ja	37	72.5
	Total	51	100.0
	Mangler	2	
Total		53	

Lærerne: 73 % jobber med holdningsskapende arbeid, 22 % delvis, og 6 % oppgir å ikke jobbe eksplisitt med holdningsskapende arbeid. Kjønn: menn 67 % ja, og 20 % delvis. Kvinner 43 % og 43 % delvis. Utdanning: LHSK 63 % ja, og 27 % delvis. LUNIV 89 % ja, og 11 % delvis. Trinn: (S) 62 % ja, og 31 delvis. (M) 77 % ja, og 15 delvis. (U) 71 % ja, og 21 % delvis. (V) 81 % ja, og 18 delvis. Det er en negativ sammenheng mellom holdning og utdanning, signifikant på 5 %. LHSK kommenterer usikkerhet med hensyn til om det hjelper, og at de følger kompetanse plan. LUNIV oppgir mer kommentarer med hensyn til fag og yrke. Begge gruppene oppgir at det blir mye adhoc, det vil si når det oppstår noe.

5.1.4 Elevenes iboende ressurser, og ivaretagelse av helse

Iboende ressurser

Tabell 10 Frekvens- og prosentfordeling. Andel lærere som mener elevene får nok / ikke nok tid til å bli kjent med iboende ressurser.

		Antall	Prosent
Valid	Nei	36	67.9
	Vet ikke	10	18.9
	Ja	7	13.2
	Total	53	100.0

Lærerne: 13 % oppgir at elevene får nok tid til å bli kjent med egne iboende ressurser. 68 % mener derimot at elevene ikke får nok tid. 19 % er usikre. Kjønn: menn 24 % ja, 59 % nei, og 17 % er usikre. Kvinner: 8 % ja, 72 % nei, og 9 % er usikre. Utdanning: LHSK 6 % ja, 79 % nei, usikker 15 %. LUNIV 25 % ja, 50 % nei., og 25 % usikker. Det fins en signifikant 5 % nivå sammenheng mellom **utdanning** og tilfredshet med tid. (S) Ingen på **småtrinnet** syns elevene får nok tid. (M) 8 %. (U) 14 %, og (V) 17 % mener elevene får nok tid. Der fins en sammenheng mellom elevenes tid og trinn, signifikant på 1 % nivå.

Tabell 11 Frekvens- og prosentfordeling. Andelen lærere som mener de får nok / ikke nok tid til å bli kjent med til elevenes iboende ressurser.

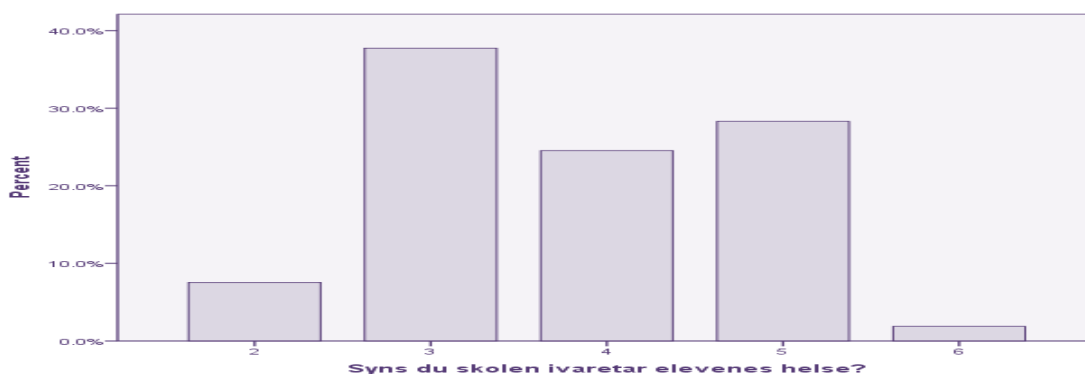
		Antall	Prosent
Valid	Nei	41	77.4
	Vet ikke	9	17.0
	Ja	3	5.7
	Total	53	100.0

Angående lærerens tid til å bli kjent med elevenes iboende ressurser, rapporterer 6 % at de får nok tid, mot 77 % ikke får nok tid. 17 % er usikre på om de får nok tid.

Kjønn: menn 12 % ja, 65 % nei og 24 % er usikker. Kvinner: 3 % ja, 83 % nei, og 14 % usikre. Utdanning: LHSK 3 % ja, 88 % nei, og 9 % usikker. LUNIV 10 % ja, 60 % nei og 30 % usikker. Der fins en signifikant sammenheng 5 % nivå, mellom lærernes opplevelse av tid til å bli kjent med elevene iboende ressurser og utdanning. Trinn: (S) Ingen. (M) 8 %, (U) 14 %, og (V) Ingen av lærerne i videregående mener at de får nok tid til å bli kjent med elevenes ressurser.

Ivaretagelse av elevenes helse

Figur 5 Prosentfordeling. Andel lærere fornøyd med ivaretagelse av elevenes helse.



Skala 1-6, mean 3,79. St.d 1.007. Kjønn: 24 % av mennene, og 33 % av kvinnene ≥ 5 Utdanning: LHSK 30 %, mot LUNIV 30 % ≥ 5 . Trinn: (S) 29 % ≥ 5 (M) 39 % ≥ 5 , (U) 29 % ≥ 5 , (V) 25 % ≥ 5 .

5.1.5 Behov for mindfulness

Tabell 12 Frekvens- og prosentfordeling. Behov for mindfulness i skolen, og i lærerutdanningen. (svarene sammenfaller)

		Antall	Prosent
Valid	Nei	1	1.9
	Vet for lite	24	45.3
	Ja	28	52.8
	Total	53	100.0

Lærerne: 53 % ja, 2 % nei, og 45 % vet for lite til å kunne ta stilling til spørsmålet. Kjønn: menn 41 % ja, 6 % nei og 53 % vet for lite om det. Kvinner 58 % ja og 42 % vet for lite om det. Utdanning: LHSK 67 % ja, og 33 % vet for lite. LUNIV 30 % ja, 5 % nei, og 65 % vet for lite. Der fins en negativ sammenheng signifikant 1 % nivå mellom utdanning og ønsket om mindfulness. Trinn: (S) 79 % ja, (M) 62 % ja, (U) 43 % ja, og (V) 25 % ja. Det fins også en negativ sammenheng signifikant 1 % nivå mellom klassetrinn og ønske om å innføre mindfulness i skolen.

5.2 Oppsummering

Lærerne: 35 % har hørt om kontemplativ pedagogikk, og 47 % har hørt om mindfulness. 25 % har egenerfaring, og 30 % har hørt at det praktiseres i skolen. 9 % har erfaring fra metoder av mindfulness i skolen - erfaringene er ikke fra skoler i Tromsø. Betenkeligheter $36 \% \geq 4$. Stress $87 \% \geq 4$. Psykososiale arbeidsmiljøet til elevene $60 \% \geq 4$. Fagseminar 79 % ønsker å delta. Tid til å bli kjent med elevens iboende ressurser 77 % får ikke nok tid til det. Ivaretagelse av helse $30 \% > 4$. Trenger elevene og framtidige lærer opplæring i mindfulness 53 % ja.

Kjønn: 47 % av mennene mot 28 % av kvinnene kjenner til kontemplativ pedagogikk. 41 % av mennene mot 50 % av kvinnene kjenner til mindfulness. Betenkeligheter ≥ 4 , 47 % av mennene mot 31 % av kvinnene. Fagseminar 70 % av mennene mot 83 % av kvinnene ønsker å delta. Stress, 47 % menn mot 67 % kvinner scorer ≥ 5 . Psykososiale arbeidsmiljøet til elevene, 59 % menn mot 61 % kvinner scorer ≥ 4 . Læringsutbytte, 65 % menn mot 78 % kvinner scorer ≥ 4 . Intensjon, 67 % menn mot 42 % kvinner scorer ≥ 4 angående fokus på systematisk arbeid med det. Oppmerksomhet, 25 % menn mot 17 % kvinner scorer ≥ 4 angående fokus på systematisk på arbeid med det. Holdning, 76 % menn mot 43 % kvinner scorer ≥ 4 angående fokus på systematisk arbeid med det. Iboende ressurser, 24 % menn mot 8

% kvinner scorer ≥ 4 , om elevene får nok tid til å bli kjent med iboende ressurser. 12 % menn og 3 % kvinner opplever å få nok tid til å bli kjent med elevens iboende ressurser. Helse, 24 % menn mot 33 % kvinner ≥ 5 relatert til skolen ivaretagelse av elevenes helse. Mindfulness, 41 % menn mot 58 % kvinner mener elevene trenger mindfulness i skolen og at fremtidige lærere bør få opplæring i kontemplativ pedagogikk.

Utdanning: 36 % LHSK mot 35 % LUNIV scorer ≥ 4 på betenkeligheter til mindfulness i skolen. 82 % LHSK mot 75 % LUNIV ønsker å delta på fagseminar for å lære mer om kontemplativ pedagogikk og mindfulness. 73 % LHSK mot 40 % LUNIV scorer ≥ 5 stress. 67 % LHSK mot 50 % LUNIV ≥ 4 i fornøydhet med det psykososiale arbeidsmiljøet. 88 % av LHSK mot 50 % av LUNIV ≥ 4 fornøydhet med læringsutbytte. 42 % LHSK mot 64 % LUNIV ≥ 4 fokuserer på intensjon. 18 % LHSK mot 21 % LUNIV scorer ≥ 4 fokuserer på å trene oppmerksomhet. 63 % LHSK mot 89 % LUNIV ≥ 4 holdningskapende arbeid. 6 % LHSK mot 25 % LUNIV opplever at elevene får nok tid til å bli kjent med iboende ressurser. 3 % LHSK mot 10 % LUNIV opplever at de som lærere får nok tid til å bli kjent med elevenes iboende ressurser. 30 % LHSK mot 30 % LUNIV scorer > 5 opplever at skolen ivaretar elevenes helse. 67 % LHSK mot 30 % LUNIV opplever at elevene trenger mindfulness i skolen, og at fremtidige lærere bør få opplæring i mindfulness.

Småtrinnet: 29 % scorer ≥ 4 betenkeligheter. 71 % scorer ≥ 5 stress. 50 % scorer ≥ 4 fornøyd med psykososiale arbeidsmiljøet. 100 % fornøyd med læringsutbytte. 46 % fokuserer på intensjon. 14 % fokuserer på oppmerksomhet. 62 % fokuserer på holdning. Ingen av lærerne opplever at elevene får nok tid til å bli kjent med iboende ressurser. Ingen av lærerne opplever å få nok tid til å bli kjent med elevenes iboende ressurser. 29 % scorer ≥ 5 fornøydhet med skolens ivaretagelse av elevenes helse.

Behov: Seminar, stressreduksjon, øke kjennskap til iboende ressurser, redusere uro, øke oppmerksomhet, intensjon, holdning.

Mellomtrinnet: 31 % scorer ≥ 4 på betenkeligheter. 77 % scorer ≥ 4 interesse for å delta på fagseminar. 69 % scorer ≥ 5 stress. 62 % scorer ≥ 4 fornøyd med det psykososiale arbeidsmiljøet til elevene. 70 % scorer ≥ 4 fornøyd med læringsutbytte. 54 % fokuserer på intensjon. 23 % fokuserer på oppmerksomhet. 77 % fokuserer på holdning. 8 % mener elevene får nok til å bli kjent med iboende ressurser. 8 % mener

at de som lærere får nok tid til å bli kjent med elevenes iboende ressurser. 39 % scorer ≥ 5 på fornøyd ivaretagelse av elevenes helse. 65 % mener at elevene bør få opplæring i mindfulness, og at fremtidens lærere bør få kontemplativ pedagogikk inn i utdanningen. **Behov:** Seminar, redusere stress og uro, øke oppmerksomhet, øke kjennskapet til iboende ressurser.

Ungdomsskolen: 50 % har betenkeligheter (scorer ≥ 4), men 79 % er interessert i å delta på fagseminar for å lære mer om mindfulness. 64 % scorer ≥ 5 stress. 64 % scorer ≥ 4 fornøyd med det psykososiale arbeidsmiljøet til elevene. 64 % scorer ≥ 4 fornøyd med læringsutbytte. 31 % fokuserer på intensjon. 29 % fokuserer på oppmerksomhet. 71 % fokuserer på holdning. 14 % opplever at elevene får nok tid til å bli kjent med iboende ressurser. 14 % opplever at de som lærere får nok tid til å bli kjent med elevenes iboende ressurser. 29 % scorer ≥ 5 fornøyd med skolens ivaretagelse av elevenes helse. 43 % mener at elevene trenger opplæring i mindfulness, og at fremtidige lærere bør få opplæring i kontemplativ pedagogikk. **Behov:** Seminar, stressmestring, mer fokus på intensjon og oppmerksomhet, helse og mer tid til å bli kjent med elevenes iboende ressurser.

Videregående: 33 % scorer ≥ 4 betenkeligheter til mindfulness i skolen. 75 % er interessert i å delta på et fagseminar for å lære mer om kontemplativ pedagogikk og mindfulness. 33 % scorer ≥ 5 stress. 67 % scorer ≥ 4 fornøyd med det psykososiale arbeidsmiljøet til elevene. 50 % scorer ≥ 4 fornøyd med læringsutbytte. 73 % fokuserer på intensjon. 9 % fokuserer på oppmerksomhet. 81 % fokuserer på holdning. 17 % mener elevene får nok tid til å bli kjent med iboende ressurser. Ingen lærere mener de får nok tid til å bli kjent med elevenes iboende ressurser. 25 % scorer ≥ 5 fornøyd med skolens ivaretagelse av helse. 25 % mener elevene og fremtidens lærere trenger opplæring mindfulness. **Behov:** Mindfulness i forhold til helse, læringsutbytte, multitasking, oppmerksomhet, og kjennskap til iboende ressurser.

Det er forskjell i lærernes oppfatning av utfordringer på de ulike klassetrinn. Det er også forskjell undervisningsstrategier og målfokus. Dette gir seg utslag i hvordan de rapporterer behov for mindfulness. Noe som vil si at det er sammenheng mellom opplevd behov for mindfulness, klassetrinn og behov.

Det antydes en sammenheng mellom kjønn opplevd stress og uttrykt behov for mindfulness. Kvinner opplever mer stress, enn menn, og uttrykker også mer behov for mindfulness, enn menn. Denne sammenhengen er ikke signifikant.

Det fins en negativ signifikant sammenheng 1 % nivå, mellom utdanning og uttrykt behov for mindfulness. Tendenser i prosentfordelingen viser også at de med utdanning fra lærerhøgskolen opplever mer stress., og er mindre fornøyd med det psykososiale arbeidsmiljøet.

Det fins en negativ signifikant sammenheng 1 % nivå, mellom klassetrinn og uttrykt behov for mindfulness. Tendenser i prosentfordelingen viser at lærerne opplever mer stress og er mindre fornøyd med det psykososiale arbeidsmiljøet på lavere trinn.

Det fins altså sammenheng mellom hvilke problemer man opplever i arbeidet, og interesse for mindfulness. Det er de som opplever mest stress og uro, som i høyest grad uttrykker behov for mindfulness. De som uttrykker minst stress og minst misnøye med arbeidsforhold til elevene, rapporterer også minst behov for mindfulness. Samtidig er det mange av dem, som ønsker mer informasjon. Kanskje for å finne ut om kontemplativ pedagogikk og mindfulness kan bidra til å ivareta andre opplevde behov.

5.3 Diskusjon av resultatene

5.3.1 Diskusjon av feilkilder

Svarprosenten er lav. Utvalget kan være skjevfordelt på grunn av selvseleksjon og frivillighet. Noe som kan resultere i at undersøkelsen tiltrekker en gruppe som er over middels interessert i nye metoder for å finne oppmerksomhet og ro i skolen. En annen faktor som kan spille inn er at lærere som opplever høyt stressnivå kan være mer åpen for å prøve ut noe nytt. Dette kan virke som en konfunder, ved at det ikke er mindfulness de er interessert i men redusert stress. Dette gjelder særlig de som ikke hadde kjennskap til mindfulness fra før. Inngangsporten via rektorene ved de ulike skolene som godkjente lærernes deltakelse, kan også gi skoler som har en profil som er mer orientert mot denne type metoder, eller en rektor som er over middels interessert adgang til deltakelse.

På bakgrunn av dette er det naturlig å stille spørsmål angående om dette kan gi et riktig bilde av interessen for og erfaring med kontemplativ pedagogikk og

mindfulnessbaserte metoder blant lærerne i Tromsø. Med andre ord, er innsamlet data representativ for lærerne i Tromsøskolene? Svaret er at det vet vi ikke, og en naturlig konsekvens av ovennevnte er at jeg vurderer undersøkelsen som en pilotstudie, som viser indikasjoner som trenger videre utredning og forskning. Det vil si at den ikke danner grunnlag for å gi en fullgod statistisk og vitenskapelig fremstilling. Materialet gir heller ikke grunnlag for å generalisere funnene til å gjelde hele populasjon, noe som i forskningsmetode betegnes som ytre validiteten. Når det oppstår tvil angående faktorer som kan innvirke på påliteligheten, og utvalget i tillegg er lite, noe som reduserer sjansen for at tilfeldigheter skal utjevnes, må det konkluderes med at påliteligheten er usikker. Usikkerhet relater til påliteligheten virker også inn på den statistiske validiteten, fordi det angår utvalgsfeil. Usikkerheten virker ikke på samme måte inn på den indre validiteten, og begrepsvaliditeten. I følge Lund (2002) er det liten hensikt å diskutere begrepsvaliditeten, når den statistiske validiteten er lav. Dette fordi den statistiske validitet i følge Cook og Campbell betraktes som en forutsetning for de andre kvalitetskravene (Cook og Campbell 1979 i Lund 2002).

5.3.2 Diskusjon av tendenser i datamaterialet

Tatt ovennevnte i betraktning vil jeg trekke frem og diskutere noen tendenser i den innsamlede data.

5.3.3 Erfaring, interesse, og betenkeligheter

Erfaring og interesse

35 % av lærerne har hørt om kontemplativ pedagogikk, og 47 % om mindfulness.

Det er korrelasjon mellom kjennskap til mindfulness og ønske om å innføre mindfulness. Når det gjelder erfaring er det ca en fjerdedel av både menn og kvinner som har egenerfaring med metoder av mindfulness. Kjennskap til at metoder av mindfulness brukes i skolen rapporterer også en tredjedel av både kvinner og menn.

Mindfulness har i den senere tid vært debattert både på TV og i radio. Svarprosent på 47 % angående kjennskap til begrepet mindfulness, vil si at nesten halvparten av de som deltok i undersøkelsen har litt kjennskap til mindfulness fra før. Ofte framholdes at det er kvinnene som er mest ivrige relater til kontemplative metoder, her ser vi at det ikke er så entydig. Menn kjenner begrepet kontemplativ pedagogikk bedre enn kvinnene, som kjenner begrepet mindfulness bedre enn mennene. Egenerfaring er nærmest likt fordelt.

På spørsmål om å delta på fagseminar om mindfulness, er 79 % positivt innstilt. Noe som viser at de er interessert i å lære mer om mindfulness og kontemplativ pedagogikk. 6 % er derimot ikke interessert i mer informasjon. Både de som allerede har litt kjennskap til mindfulness, de som har praktisert og flere som aldri har hørt om mindfulness er interessert i mer informasjon. For lærere som ikke selv er vant til å meditere eller fokusere innover kan det oppleves både fremmed og kanskje litt skremmende. En del ønsker bevisst å la "isfjellet" være, de har nok med den synlige toppen.

Betenkeligheter

36 % av lærerne rapporterer ≥ 4 . Menn har mer betenkeligheter relatert til å innføre mindfulness i skolen, enn kvinner 47 % ≥ 4 , mot 31 % ≥ 4 . Samtidig er 70 % av mennene interessert i å få mer informasjon. Det er tilnærmet lik grad av betenkelighet mellom lærere med ulik utdanning. Det er korrelasjon mellom betenkeligheter til innføring av mindfulness i skolen for elevene og innføringen av kontemplativ pedagogikk på lærerutdanningen. Betenkeligheter utvalget har oppgitt (kvalitative data tilført under avkrysningen på noen av spørsmålene som utfyllende kommentar), er: tid, forankring, følelser, samt hvem og hvordan innføre. Tid er en knapphetsfaktor i skolen, og den hyppigst rapporterte betenkelighetsfaktoren. Både "hvordan skal jeg få tid?" og "hvilke fag skal tiden tas fra?" er uttalelser fra lærere i utvalget. I følge muntlig kommunikasjon med en av lederne i "Drømmen om det Goda" (det svenske ikkevolds prosjekt) Jessica Lilo, har flere lærere som har innført kontemplative metoder påpekt at den tid det tar å praktisere øvelser, veies opp mot "gulltiden" de får igjen - en periode med god konsentrasjon og oppmerksomhet der læring er engasjerende og lystbetont (seminar febr 2010). Skal kontemplativ pedagogikk inn i skolen, er en vesentlig faktor for å lykkes, i følge Terjestam (2010), at det må inn på timeplanen. I motsetning kan det føre til mer stress i skolen. Kontemplativ pedagogikk gir livslang læring. Det setter fokus på viktige aspekter, som også kan komplementere dagens læreplan. Noe som tilsir at det ikke under noen omstendigheter er aktuelt eller verdig å snike det inn, eller presse det innimellom. Kommentaren "hvem og hvordan?" fra en lærer i utvalget, retter søkelys mot en eventuell innføring av kontemplativ pedagogikk, og er et spørsmål som det helt klart er viktig å ta stilling til. Kvalitetsutvikling og endringsarbeid generelt i skolen kan

være vanskelig. Det mest naturlige er å gå veien via utdanning. Det vil si å flytte debatten til et overordnet nivå, for eksempel ved Universitetet i Tromsø, eller enda høyere - Regjeringen. Fokus i debatten er; de menneskelige aspektenes plass i utdanninger som skal danne fremtidens ”nevroskulptører”, et begrep Siegel (2007) bruker om lærerne, på grunna av deres påvirkningskraft på elevene. En debatt om EQ versus IQ. Lærerne i utvalget har påpekt en del behov, i følge Nordahl (2006) er implementering enklere å gjennomføre dersom skolen har definert et behov.

Den siste betenkeligheten som er nevnt (lærere i utvalget), er at de opplever å ikke ha kompetanse til å innføre mindfulness, som er et psykologisk tema med mye følelser involvert. Det kan være en indikasjon på spriket mellom elevenes behov, og lærernes kompetanse. Noe som kan peke tilbake på prioriteringer i utdanning og skole. Økt fokus på prestasjon og testresultater, kan medføre at kvaliteter som ikke lar seg måle bli nedprioritert.

5.3.4 Stress, psykososialt arbeidsmiljø, og læringsutbytte

Stress

Langevarig stress kan medføre en alvorlig belastning på kroppen (Benson 2010). Lærerne i utvalget rapporterer høyt stressnivå i skolen. Det er en negativ korrelasjon mellom opplevd stress og klassetrinn, sammenhengen er signifikant på 5 % nivå. Årsaken til det kan være flere, fra utvalget antydes at det er flere LHSK uten videreutdanning som jobber på småtrinnet, og 67 % er kvinner. Det kan antyde at stressnivået er høyest på småtrinnet, eller at stress i arbeidssituasjonen oppleves oftest blant kvinner. Jeg har ikke mange nok respondenter til å splitte opp dette ytterligere, for å se hvilken faktor som spiller størst rolle. LHSK, opplever mer stress, enn LUNIV, de er mindre fornøyd med det psykososiale arbeidsmiljøet, og uttrykker mest behov for mindfulness. Det jobber flest LUNIV i videregående, de rapporterer minst stress, mest fornøydhet med psykososiale forhold. De er minst interessert i mindfulness. Noe av forklaringen på det kan være at mindfulness er mest kjent for sin stressreducerende effekt, og derimot mindre kjent for annen helseeffekt og effekt relatert til læringsprosess. Andre forklaringer kan være grunnverdier formidlet i utdanning. Faglærere med utdanning fra universitetet i fag med høy kodifisering, kan bringe andre tradisjoner og verdier med seg. En annen mulighet er personlige forankring, det vil si at de som velger høyskoleutdanning har, allerede før de begynner utdanning, et annet menneskesyn? Tankene går til Bernsteins kodeteori, er

det arbeiderbarna som i større grad velger høyskolen? Og Bourdieu, hvilken kapital besitter studentene, ved de ulike institusjonene?

Det er også flere lærere med kort ansiennitet i småskolen enn på høyere trinn. Småtrinnet bærer preg av en tid der mange rutiner skal på plass, samtidig som nye relasjoner skal etableres. Som nyutdannet mangler en kanskje systematiske rutiner, effektive metoder, og ikke minst tid til å utføre disse essensielle oppgavene. Data antyder at kvinner opplever litt mer stress i skolen, enn menn. Det er ikke signifikant korrelasjon mellom stress og ønsket om å innføre mindfulness, men tendensen går i den retningen. Lærernes stress kan virke inn på klasseledelse, kommunikasjon, og atferd i klasserommet. For høyt stressnivå kan tyde på at slik mange skoler per i dag har innrettet seg fungerer det ikke. Høyt stress medfører stor belastning på den enkelte lærer, på lang sikt kan stress også påvirke elever og medarbeidere. Atferd som bærer preg av stress, kan bli ustabil og overflatisk, og gjør elevene urolige og på vakt. Det er særlig lærere i småtrinnet som rapporterer mye stress, så avtar det med årene, lærere i videregående opplever minst stress. Lærere som opplever høy grad av stress, kan bli overbelastet og sykemeldt, noe som ofte påvirker elevene negativt, særlig elever med spesielle behov. I utvalget kommer det frem at, jo mer stress lærerne opplever, dess mindre fornøyd er de med det psykososiale miljøet. Den negative sammenhengen er signifikant, på 1 % nivå, og kan tyde på at det er uro og dårlig arbeidsmiljø som skaper stress. I den større sammenheng kan rykte om en stressende læringsarena påvirke rekrutteringen av fremtidige lærere. Samtidig kommer det frem at de som fokuserer på intensjon og oppmerksomhet opplever mindre stress og bedre psykososiale arbeidsmiljø.

Det psykososiale arbeidsmiljø

Lærerne er litt over middels fornøyd med det psykososiale arbeidsmiljøet til elevene. Det vil si at det er mer å gå på, før elevene opplever å ha det arbeidsmiljø de har krav på, og fortjener. De som er fornøyd med det psykososiale arbeidsmiljøet, jobber mer med intensjon og oppmerksomhet, begge signifikant 1 % nivå. De er mer fornøyd med skolens ivaretagelse av elevenes helse signifikant 5 % nivå, og mer fornøyd med læringsutbytte signifikant 1 % nivå. Samtidig er det en negativ sammenheng signifikant på 1 % nivå, mellom rapportert behov for mindfulness og opplevelsen av

det psykososiale arbeidsmiljøet. Det kan antyde at de som opplever at elevene har det bra og ting fungerer, ikke er på søken etter noe mer. Hattie (2009) påpeker at lærerens undervisning alt for ofte er en privat affære, som foregår bak lukkede dører. Ved mer feedback til lærere både fra elever, andre lærere og video, vil det psykososiale arbeidsmiljøet kunne forbedres og læringsutbytte økes.

Læringsutbytte

Lærere i småtrinnet oppgir størst tilfredshet med elevenes læringsutbytte, i motsetning til lærerne i videregående som oppgir minst tilfredshet med læringsutbytte, signifikant 5 % nivå. Noe som kan indikere at på jo høyere trinn og utdanning, dess større krav og fokus på faglig kunnskap. Menn er mindre fornøyd med læringsutbyttet enn kvinner. LHSK er mer fornøyd med læringsutbytte, enn LUNIV. Jo mer fornøyd med læringsutbytte, dess mer fornøyd med det psykososiale arbeidsmiljøet signifikant på 1 % nivå, og jobber mer med intensjon signifikant 5 % nivå. Ingen lærer fra videregående rapporterer å få nok tid til å bli kjent med elevenes iboende ressurser, samtidig er de minst fornøyd med læringsutbytte. Som vi har vært inne på er det i følge Hattie (2009) en klar sammenheng mellom disse faktorene.

5.3.5. Intensjon, oppmerksomhet og holdning.

Intensjon i skolen

Halvparten av lærerne rapporterer å jobbe med intensjon. Flere av disse lærerne opplyser at de systematisk fokuserer på læringsmål og intensjon med oppgaver. En tredjedel oppgir å jobbe av og til med intensjon. De lærerne som jobber med intensjon jobber i større grad også med holdning signifikant 5 % nivå og oppmerksomhet. Intensjon korrelerer med læringsutbytte signifikant 5 % nivå, og psykososiale arbeidsmiljø signifikant 1 % nivå. Ut i fra kvalitativ data, antydes at LHSK, jobber mer med atferd, der LUNIV jobber mer med fag. Noe som kan indikere en mer helhetlig menneskeorientert fokus fra LHSK, mot mer fagorientert fokus fra LUNIV.

I følge utvalget jobber halvparten av lærerne ikke systematisk med intensjon. Mangel på målrettet og systematisk undervisning, ble i St.meld. 16, kap 3.2.3, påpekt. Sitat” ... norsk grunnskole i for stor grad er preget av manglende systematikk og sammenheng i læringsarbeidet. Det er mye aktivitet i timene, men i mange tilfeller bytter lærerne fra den ene til den andre aktiviteten uten å ha noe klart mål med dette.

Det er lite systematisk og oppsummert refleksjon rundt hensikten med de ulike aktivitetene, og det brukes lite tid til avrundning og oppsummering”. Slike impulsinitierte aktiviteter uten mål kan lett føre til uro og stress, og oppleves særlig utfordrende for elever med lærevansker. Eksplisitt redegjørelse for intensjon med oppgaven vil i motsetning skape målrettet aktivitet, samtidig som små avbrekk med mindfulness mellom aktiviteter for å reflektere, kan endre situasjoner til bli forutsigbar, mer forståelig, og mer håndterbare. Samtidig økes opplevelsen av sammenheng og helhet. Nordahl mener at dersom læreren antar at eleven handler bevisst og med intensjon, er det lærerens oppgave å bli kjent med denne bevisstheten (Nordahl 2002). En slik kjennskap vil samtidig danne grunnlag for en dypere relasjon, og mer intensjonelle handlinger.

Kvalitative data (fra utvalget) antyder at det på små- og mellomtrinnet er mer fokus på intensjonell atferd, og at det i videregående skoler er mer rettet mot målbeskrivelse for oppgave eller fag. En indikasjon på at skolen dreier bort fra det helhetlig menneskeorienterte og mot mer fagsentrert fokus i høyere trinn. I følge Skålid (2007) er norske skoler best på intensjoner, men klarer ikke å følge disse opp. En av grunnene er at lærerne er lite flink med å kommunisere målsetning - intensjon med aktivitet. Som vi ser henger intensjon tett sammen med hvordan vi målrettet kan planlegge å legge til rette for læring. Da blir det også et hjelpemiddel for evaluering. Hattie (2009) påpeker at de lærerne som har en intensjon med å skape en forskjell, med egen undervisning i stor grad gjør det. Han mener at formell testing av elevene, intensjonelt kan brukes for å gi læreren informasjon om hva han (læreren) ikke har lyktes med å formidle av kunnskap til eleven. I form av målsetting, effektiv valg av egen undervisningsstrategi, elevens valg av læringsstrategi, samt spesifikk veiledning og feedback.

Lærere av begge kjønn, fra begge utdanninger og på alle trinn oppgir å jobbe med intensjon. Dette gjør de av ulike interesser, alt fra å oppnå ro i småtrinnet, til å oppnå økt læringsutbytte i videregående. Lærere som jobber med intensjon har ikke noen felles ønske om å innføre mindfulness.

Oppmerksomhet i skolen

19 % av respondentene jobber med oppmerksomhetsøvelser, flere menn enn kvinner. LHSK jobber mindre med oppmerksomhet, og LUNIV mer. Flere ønsker innspill til rutiner og øvelser for å oppnå mer oppmerksomme elever. 70 % av lærerne oppgir at de ikke jobber med oppmerksomhetsøvelser. Det er en liten andel av lærerne som oppgir å jobbe med oppmerksomhetsøvelser, tatt i betraktning av hvor sentralt det er i læringsprosessen. De som gjør det, jobber også med intensjon og holdning. Disse lærerne oppgir å være mer fornøyd med psykososiale forhold enn lærere som ikke gjør det (differansen er signifikant 1 % nivå), og de er også mer fornøyd med skolens ivaretagelse av elevenes helse, enn lærere som ikke jobber med oppmerksomhetsøvelser (forskjellen er signifikant 5 % nivå). Oppmerksomme elever er i følge Terjestam (2010) mer konsentrerte, noe som kan virke inn på læringsmiljøet.

Å være oppmerksom over lengre tid er krevende. Et stadig økende antall barn og unge sliter med oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker, ADHD er i følge Idås og Våpenstad (2009) den mest hyppige stilte diagnosen i psykiatrien som har ført til en enorm økning i medisinerings av barn og unge. I følge Posner & Rothbart (2002) er det for lærere særdeles viktig å få en forståelse av systemet for selvregulering i hjernen. Både for å hjelpe elever med ADHD, men også generelt i skolen for å vite hvordan en best skal legge til rette for elevenes utvikling.

Noen (lærere fra utvalget) påpeker at det går mye tid og skaper uro, når de til stadighet må minne elevene på å være oppmerksom. Langer påpeker at lærere ofte ber elevene være oppmerksomme, men det er få elever som har fått opplæring i oppmerksomhet. Lærerne intervjuet av Langer, var heller ikke helt sikkert på hva de mente med oppmerksomhet (Langer 1989). For å målrettet kunne lære noe må eleven kunne avgrense, fokusere og konsentrere oppmerksomheten (Steffensen 2007). Det er naturlig at oppmerksomhet veksler mellom fokusert og mindre fokusert oppmerksomhet. Gjennom mindfulness vil elevene få denne kunnskapen, og bevisst kunne observere, og korrigere seg selv. Oppmerksomhet og hukommelse er forskjellige faser i læringsprosessen, uten oppmerksomhet ingen målrettet læring. Heller ingen læring dersom du ikke husker noe. For og lagres må sanseinput behandles i korttids arbeids hukommelse, her har det mellom 5 - 15 sek, er det ikke bearbeidet og lagret, glemmes det (Steffensen 2007). Lærer fra utvalget påpeker at

datamaskinen og elektronisk utstyr (multitasking) oppleves som en konkurrent om elevenes oppmerksomhet. Konsekvensen av multitasking diskuteres av nevrologer, der noen mener at det utvikler hjernen, hevder andre derimot å kunne dokumentere konsentrasjonsvansker, oppmerksomhetsproblemer, nedsatt korttidshukommelse og økt stress (Klingberg 2007). Faktorer som kan påvirke lærings- prosess, miljø og utbyttet negativt.

Det er en negativ sammenheng mellom arbeid med oppmerksomhet og ønske om mindfulness. En forklaring kan være at de som allerede trener oppmerksomhet og er fornøyd med arbeidsmiljøet, føler i mindre grad at de trenger å bruke tid på å prøve ut nye metoder.

Som utfyllende kommentar, påpekes nok den største årsaken til at så få arbeider med oppmerksomhet. Både lærere utdannet ved Høgskolen i Tromsø og Universitetet i Tromsø rapporterer at det i lærerutdanningen ikke har vært fokusert på praktiske øvelser for å øke elevenes oppmerksomhet. I telefonsamtale med lærerutdanninger i Oslo, Bergen og Trondheim opplyses at det per i dag (mai 2011) ikke fokuseres på kontemplativ pedagogikk i lærerutdanningene. Det vil si at kontemplative metoder for å forebygge stress, indre uro og psykiske lidelser, samt øke oppmerksomhet og konsentrasjon ikke er en del av lærerutdanningen, og dermed heller ikke systematisk i skolen.

Holdningsskapende arbeid i skolen

På spørsmål om de arbeider med holdninger svarer en stor andel av respondentene (70 %) ja, og 21 % delvis. Det er flere menn enn kvinner og flere LUNIV, enn LHSK som svarer positivt på dette spørsmålet. LUNIV oppgir i større grad at de arbeider med holdninger relatert til fag og yrke, og LHSK oppgir mer i forhold til atferd. Det påpekes av noen lærer usikkerhet angående effekt i forbindelse med kompetanseplan, og andre lærere oppgir å følge sunn fornuft og folkeskikk. Store variasjoner i svar kan underbygge diskusjoner i skolen der spørsmålet om sosial kompetanse i for stor grad blir en del av den skjulte læreplanen, på den måten overlates ansvaret til hver enkelt skole og lærer.

Lærere som oppgir å jobbe med holdning, jobber også med intensjon, sammenhengen er signifikant på 5 % nivå. Disse lærerne mener i mindre grad at elevene trenger mindfulness, negativ sammenheng signifikant 1 %. I følge Hattie har

holdninger innvirker på hvordan en forholder seg til ny kunnskap, han påpeker at både elevkulturen og kulturen for at elevene støtter opp om en positiv læringskultur er avgjørende for læringsutbytte (Hattie 2009). I skolen diskuteres ofte holdningsskapende arbeid, sammen med sosial kompetanse, og mobbeplan. I tillegg, som noen av lærerne i utvalget svarer, ”når det oppstår noe”. Ad hoc tiltak kan bære preg av brannsløkking, det vil si spesifikke situasjonsbetingede formaninger som ikke nødvendigvis kan generaliseres til å bidra til holdningsutvikling på lang sikt. Kontemplativ pedagogikk kan i motsetning skape systematisk og ”synlig læring” (begrep lånt av Hattie 2009). Fordi elevene tilegner seg kompetanse, som i følge White (1959) er en av drivkreftene i livet, det vil si kapasitet til å mestre seg selv og de krav en stilles ovenfor av omgivelsene.

5.3.6 Iboende ressurser og ivaretagelse av helse

Iboende ressurser

68 % av lærerne opplever at elevene ikke få nok tid til å bli kjent med egne iboende ressurser, og 77 % av lærerne mener at de selv ikke får nok tid til å bli kjent med elevenes iboende ressurser. Ingen av lærerne i småtrinnet og på videregående syns de får nok tid til det. I utfyllende kommentar oppgir lærere fra videregående ”elevene får prøve seg i ulike yrker”, og at de som lærere kjenner til ressurser relatert til egne fag. Spørsmålet er ikke direkte om lærer - elev relasjonen men kan gi indikasjoner på dybden i relasjonene, og er en viktig faktor for å forstå eleven. Sett i lys av Hattie (2009) som fremhever lærer - elev relasjonen som den enkeltfaktoren som har størst innvirkning på læringsutbyttet, er denne svarprosenten interessant. Ved liten kjennskap til elevenes iboende ressurser, er det vanskelig å tilrettelegge, støtte og gi spesifikk veiledning. En annen viktig faktor for å ha inngående kjennskap til hver enkelt elevs ressurser, er at de sammen kan avgjøre om eleven skal jobbe mot å øke læringsutbytte eller bør jobbe med effektivitet i innlæringssituasjonen. Hattie foreslår at læreren oppnår mer ved å først jobbe med elevens self- efficacy der denne er lav, istedenfor å jobbe med faglig prestasjon. Hattie (2009) påpeker at lærerne rapporterer å gi langt mer feedback til elevene, enn hva elevene derimot opplever å få. I tillegg er mange av tilbakemeldingene irrelevante, og i verste fall negativ for elevene. Slike rutinemessige og gjentatte handlinger og også reaksjonsmønstre er ofte ubeviste Langer (1989) kaller det mindlessness, det motsatte av mindfulness.

Mangel på kunnskap om de unges danning, sosialisering og identitetsutvikling er i følge Skålid (2007) en svakhet i norske skoler. I følge kvalitativ data fra utvalget, antydes at lærere i den videregående skolen i større grad konkretiserer iboende ressurser til valg av yrke - ”de får prøvd seg i ulike yrker”. I motsetning har lærere i småtrinnet en mer abstrakt og på den måten vanskeligere utfordring. De kan ikke på samme måte konkretisere og henge ”iboende ressurser” på knaggen ”yrke”.

I motsetning til trenden tidligere der en fødtes og sosialisertes inn i en identitet og et trossamfunn, vil elevene i større grad måtte skape seg en identitet og en tro (Arnesen 2004). For at elevene skal lykkes i å konstruere helhetlige selvbilder, behøves tid og rom. Samtidig konstrueres ikke disse i et vakuum men i relasjon til betydningsfulle andre, i den sammenheng vil kontemplative metoder skape rammer og progresjon. I en tid preget av økt kognitivisering, økt effektivisering og mer målfokus i skolen, behøves en motvekt for å oppnå helhet og balanse. Langer påpeker at potensialet i mindfulness ikke først og fremst ligger i å øke karakternivå, men heller i å åpne opp for, eller tilrettelegge for at elevene får en mulighet til å fremmer økt fleksibilitet, kreativitet, og selvregulering (Langer1997). Kreativitet innebærer persepsjon, imaginasjon, åpenhet for opplevelse og emosjonell fleksibilitet (Csikszentmihalyi 1996). Barn er kreative, og gjennom kreativ utfoldelse kan de bli kjent med iboende ressurser. Nordahl (2002) påpeker at kjernen i læreryrket er, hvordan læreren er i stand til å samhandle med elevene. Han trekker også fram at læreren ved å tilpasse krav og forventninger som stilles til elevene, slik at disse gir mulighet for mestring, utfoldelse og deltakelse vil bidra til allmenndannelse og identitetsskapning (Nordahl 2002). Lærer elev relasjon bør fundamenteres både i dybden og i bredden, fokus må være både faglig, sosialt og personlig utvikling. Terjestam (2010), Greenland (2010), Hart (2004) opplever at kontemplativ pedagogikk gir rom for mer autentisk, bedre og dypere kontakt mellom elever og lærere. Samtidig trekker Furman (2000) frem, at elever i risikosonen, som har en stabil og god voksenkontakt, klarer seg bedre enn de som ikke har det. I følge Nordahl, bør lærer - elev relasjonen, som er fundamentet i læringsmiljøet, forskes mer på. De lærerne som har best relasjon til elevene opplever minst problematferd (Nordahl 2005).

Ivaretagelse av helse

Respondentene er over middels fornøyd med skolens ivaretagelse av elevenes helse. Noe som samtidig viser at ivaretagelse av elevenes helse i skolen, kan bli bedre. Det er korrelasjon mellom ivaretagelse av helse og psykososiale arbeidsmiljø, og arbeid med oppmerksomhet signifikant på 5 % nivå. I følge prosentfordelingen er det lærere i videregående, og menn som er minst fornøyd med skolens ivaretagelse av elevenes helse. Det kan delvis forklares med elevenes opplevelse av økt press og høye forventninger i videregående, noe som skaper stress og stressrelaterte problemer.

5.3.7 Behov for mindfulness

På spørsmålet om elevene trenger opplæring i mindfulness svarer 53 % av lærerne i utvalget at elevene trenger opplæring i mindfulness. 2 % svarer det motsatte.

Kontemplativ pedagogikk, har ikke vært et tema på lærerutdanningen i Tromsø. I følge spørreundersøkelsen svarte 53 % at kontemplativ pedagogikk som blant annet rommer mindfulness bør inn i lærerutdanningen, 45 % svarte at de visste for lite om kontemplativ pedagogikk til å uttale seg, og resterende 2 % var i mot. Av de 45 % som oppgav å vite for lite til å uttale seg, ønsker de fleste mer informasjon. Dette kan indikere et behov, men mer kartlegging behøves for å konstatere det.

Lærerutdanningen i Tromsø er etter fusjonen med Universitetet i Tromsø, en del av UiT og Institutt for lærerutdanning og pedagogikk (ILP). Kontemplativ pedagogikk har ikke vært et tema på ILP, derimot har det i flere år vært gitt introduksjonskurs ved fredsstudiet ved UiT i regi av ”Drømmen om det Goda”.

De lærerne som hadde kjennskap til mindfulness fra før mener at elevene og fremtidens lærer trenger mindfulness i skolen, signifikant 5 % nivå. I tillegg mener den gruppen lærere som er minst fornøyd med det psykososiale arbeidsmiljøet til elevene, at mindfulness bør inn i skolen. Negativ sammenhengen sig. 1 % nivå.

Grupper som i større grad er betenkt i forhold til mindfulness, opplever også utfordringer. Av ulike grunner som kan være kjønn, utdanning eller manglende kjennskap til effekt av mindfulness, søker de ikke å dekke elevenes behov ved å innføre mindfulness. Samtidig søker mange å utvide egen forståelse av kontemplativ pedagogikk og mindfulness, ved å være positiv til å delta på fagseminar.

Det er en negativ signifikant sammenheng på 1 % nivå mellom ønske om mindfulness og lærernes opplevelse av mangel på tid til å bli kjent med elevenes iboende ressurser

Det er flere lærere utdannet ved høyskole, enn ved universitet som ønsker å innføre mindfulness. Sammenhengen mellom LHSK og ønsket om mindfulness er sig. 1 % nivå. Samtidig antydes i datamaterialet at lærere utdannet ved høyskolen har mer fokus på personlig utvikling, enn lærere utdannet ved universitet som har mer fokus på faglig utvikling. Samtidig henger det sammen med trinn. Det ene er ikke bedre enn det andre, men et balansert fokus er avgjørende for elevenes helhetlige utvikling.

Det er også en sammenheng mellom trinn og opplevd behov for mindfulness, sig. 1 %. Det vil si jo lavere trinn, dess mer interesse for mindfulness. Det er ikke signifikant sammenheng mellom kjønn og opplevd behov for mindfulness.

5.4 Oppsummering del III

Spørreundersøkelsen har gitt indikasjoner på hvilke behov som råder på de ulike trinnene, og om lærerne, i den grad svarene måtte være representative, søker å dekke disse behovene ved å innføre mindfulness. Det antydes en sammenheng mellom kjønn og uttrykt behov for mindfulness. Kvinner uttrykker mer behov for mindfulness, enn menn. Det fins en tydelig sammenheng mellom lærernes utdanningstype og nivå, og behov for mindfulness. Høyskoleutdannede uttrykker i større grad et slikt behov, enn lærere utdannet ved universitet. Det fins også en tydelig sammenheng mellom klassetrinn og rapportert behov for mindfulness. Lavere klassetrinn uttrykker høyere behov for mindfulness, enn høyere klassetrinn. Det er også en sammenheng mellom negativt arbeidsmiljø, mangel på tid og ønsket om mindfulness. En annen sammenheng som er verdt å nevne, selv om de ikke ønsker mindfulness, er mellom oppmerksomhet, intensjon, holdning, læringsutbytte, og psykososialt arbeidsmiljø. Denne antyder at lærere som er tydelig på intensjoner, fokuserer på oppmerksomhet og jobber med holdning opplever positive effekter.

6.0 Sammenfatning del I, II, III

Mindfulness og kontemplativ pedagogikk, er konseptualisert i forholdt til å identifisere og tydeliggjøre mulige ressurser i forhold til elevenes helse, der generell vekst, modning og utvikling med utgangspunkt i forståelse av indre verdier er sentralt. Teori har vist at for elevene innebærer trening av mindfulness en mulighet til å etablere sammenhenger mellom egne erfaringer, tanker, følelser og handlinger. På bakgrunn av det, hører mindfulness naturlig hjemme i en hektisk skolehverdag, da det legger grunnlag for tilstedeværelse, oppmerksomhet, konsentrasjon og ro, som læring fordrer. I tillegg gir det elever en mer helhetlig forståelse av seg selv i egen livsverden, noe som danner grunnlag for målrettet arbeid med personlig utvikling. Teorien viser at mindfulness er et personlig verktøy som kan anvendes gjennom hele livet - livslang læring. Et verktøy som gir tilgang til umiddelbar kontakt med hendelser slik de opptrer, uten maskering av vanemessig automatisk tanke og handlingsrespons. Det øker fleksibilitet og objektiviteten av tanke og handlingsrespons, og gir en bedre kontroll over eget liv, både emosjonelt, kognitivt og adferdsmessig. Noe som kan gi en opplevelse av indre fred, et privat lite pusterom der en kan hente seg inn, og ta valg i en hektisk hverdag. Kontemplativ pedagogikk og mindfulness skaper rom for alle, og blikk for den enkelte.

Gjennom kjennskap til funksjonell intensjon og oppmerksomhet, kan elevene delta i undervisning på en mer fleksibel måte. Med kompetanse i selvregulering, som anvendes i læringsprosess, kan elevene bidra til et roligere og bedre læringsmiljø. En ikkedømmende holdning vil også legge grunnlag for en mer prososial og rolig atmosfære i skolen. Mindfulness bidrar til at både elever og lærere kan være med å skape et pedagogisk nærvær, der autentiske møter legger grunnlag for å bygge nærere og mer ekte relasjoner.

Selvregulering er ikke en kontekstavhengig kunnskap men en fleksibel ferdighet - kompetanse i å velge fokus og respons. Mindfulness kan ses som den indre freden som skaper rom til å erverve kunnskap om prosesser som regulering kognitive, emosjonelle og fysisk aktivitet. I forbindelse med å gi elevene økt ansvar for egen læring, er det samtidig vesentlig å gi dem slik kunnskap og erfaring med å kontrollere, regulere og evaluere seg selv. Dette i tett samarbeid og under veiledning av mindfulle lærer som har god kjennskap til elevens iboende ressurser.

Svaret på problemstilling: **Trenger elever opplæring i mindfulness? Hvilke erfaringer, holdninger og interesser har lærerne i Tromsøskolene angående mindfulnessbaserte metoder i skolen?**

Teoretisk gjennomgang har gitt meg et lyst, fredelig og optimistisk bilde av kontemplativ pedagogikk som en tredje dimensjon i skolen, og mange indikasjoner på at mindfulness er en kompetanse elever kan profitere på å få opplæring i. I motsetning til metafor på Freuds teori om det mørke underbevisste som sniker seg frem om natten, er metaforer for mindfulness å pusse speilet (Siegel), å stille linsen (Germer), spotlight og skillevegger av glass (Langer). Alle med en lys positiv nerve som gir innsikt, forståelse og førstehånds kjennskap til iboende ressurser. Fra et helseperspektiv har teori og forskning på mindfulness gitt klare indikasjoner i positiv retning for fysiske så vel som psykisk ubalanser. Elever trenger helsefremmende tiltak i skolen, både for å fremme helse, styrke iboende ressurser, og hjelpe de som opplever ubalanser. Fra et fredsperspektiv trenger elever ikkevoldelige rollemodeller, alternative løsningsstrategier og evner til å takle uro og aggresjon. Trening av ikkedømmende holdning og aktive handlingsvalg kan være utgangspunkt for reduksjon av uro og aggresjon. Fra læringsperspektivet trenger elever fokus på prosesser som kan skape glede og sammenheng i innlærings situasjonen. Økt oppmerksomhet, intensjonelle tanker og atferd, indre ro og konsentrasjon, potensielle ressurser og selvregulering er påpekt som positive endringer i elevene. Noe som også sprer seg til klassen og skolen.

Lærerne i utvalget har litt kjennskap til begrepene mindfulness og kontemplativ pedagogikk. Når det gjelder erfaringsmessig kunnskap i skolen, er det lite. Lærerne har skapt bilder av skolehverdagen med noen av de utfordringene de møter på de ulike trinnene. Disse er med på å danne grunnlag for deres interesse for mindfulness i skolen. Halvparten opplever et behov for mindfulness i skolen, og mange ser det i relasjon til uro og stress, samt mange på kjennskap til elevenes iboende ressurser. De andre lærerne har også behov som; ønske om bedre ivaretagelse av elevenes helse, metoder for å øke oppmerksomhet til elevene, redusere multitasking, og øke læringsutbyttet. Det antydes også et ønske om mer systematisk fokus på holdningsskapende arbeid. Alle disse utfordringene står i samsvar med utfordringer som mange lærere i skoler opplever. En del lærere har prøvd ut mindfulness, i møte med sine opplevde behov, og rapporterer at det gir ønsket effekt. En stor andel av

lærerne i utvalget kjenner ikke til begrepet og effekter av mindfulness, og kan derfor ikke søke å dekke opplevde behov gjennom mindfulness. Samtidig råder, blant mange, en åpen og utforskende holdning til mindfulness og kontemplativ pedagogikk i skolen.

Data innsamlet fra utvalget viser at lærernes perspektiv på mindfulness er mer påvirket av objektive faktorer og utdanning, enn kjønnsforskjeller i mentalitet. Den sistnevnte kan likevel spille en rolle, men vi har ikke stor nok datamengde til å kunne være sikker på det. De faktorene som særlig har vist seg å være avgjørende, for om lærerne mener at elevene trenger mindfulness, er alderstrinn og utfordringer i jobben, samt opplevelsen av uro og stress i selve arbeidssituasjonen.

På bakgrunn av gjennomgått teori og forskning, samt data fra utvalget fremgår indikasjoner på at mindfulness har et potensial til å gi svar på noen av de utfordringer skolen står ovenfor per i dag.

Som vi har vært inne på spenner spekteret som mindfulness kan bidra med å utvikle over kognitive så vel som sosiale og emosjonelle områder. I den forbindelse er oppmerksomhet sentralt. Fokus på oppmerksomhet i skolen er nedprioritert hva angår konkrete øvelser for å trene denne essensielle ferdigheten. Det er også et ikkeprioritert felt i lærerutdanning, hvor det i høyeste grad bør være et grunnleggende tema. Det nytter kanskje ikke hvor flinke lærerne blir i for eksempel realfag om ikke elevens oppmerksomhet fanges.

Det hadde vært interessant å gjenta spørreundersøkelsen i et større utvalg, eventuelt andre steder i Norge. Det hadde også vært interessant å utvide forståelsen til også å omfatte kulturelle sammenligninger. Da særlig i forhold til den samiske befolkningen, som i litteratur ofte omtales som mer forankret i fellesskapet og i naturåndelighet (Nergård 2006).

Det som er kommet frem av denne undersøkelsen er nyttig både med tanke på å tilby foredrag om kontemplativ pedagogikk og mindfulness til skolene, og som grunnlag for videre forskning. Samtidig kan det være et innspill for utforming av den nye femårige lærerutdanningen.

6.1 Fred på timeplanen

Et indirekte ønske med kartleggingsundersøkelsen var å så et frø av informasjon om mindfulness, slik at så mange som mulig av lærerne og ledelse i skolen kan filosoferer over verdien av mindfulness som grunnlag for både en individuell- og systemutviklingsprosess i skolen med utgangspunkt i indre fred. Ved å vise hva som ligger til grunn for begrepet mindfulness, mindful undervisning og hvordan det har en naturlig plass i skolen, håper jeg mindfulness er alminneliggjort.

Freds- og helsedimensjonen i skolen, kan være nøkkelen til en bedre pedagogisk arena. Fredsforkjempere påpeker at global fred begynner hos den enkelte, Universitetet i Tromsø har fredsstudiet, og Tromsø er kjent for fredlig sameksistens av over 100 nasjoner. Tenk om elevene i Tromsøskolene kunne få mindfulness - indre fred på timeplanen, kjenner at jeg blir rørt ved tanken.

"Finner man ikke hvile i seg selv, nytter det lite å søke andre steder"

L.Rouchefould

Litteraturliste:

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health - How People Manage Stress and Stay Well*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.
- Arnesen, A.L. (2004). *Det pedagogiske Nærvær*. Abstrakt Forlag.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125-143.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, Vol. 13, No. 1, 27-45.
- Barash, D. (2005). Redirected Aggression. *CPS Working Papers* No. 8. Center for Peace Studies. Tromsø.
- Befring, E. (2002). *Forskingsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Benson, H., Wilcher, M., Greenberg, B., Huggings, E., Ennis, M., Zuttermeister, P.C., Myers, P., Friedman, R. (2000). Academic performance among middle school students exposure to a relaxation response curriculum. *Journal of Research and Development in Education - Volume 33, Number 3, 2000*.
- Benson, H. & Proctor, W. (2010). *Relaxation, revolution: Enhancing your personal health through the science and genetics of mind/body healing*. New York: Scribner.
- Berge, T. (2007). Oppmerksomt nærvær: En fellesfaktor i psykologisk behandling. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, Vol 44, nummer 7, 2007, side 858-859.
- Bishop, S.R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N.D., Carmody, J., Zindel Segal, Z.V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. & Devins, G. (2004). "Mindfulness: A proposed operational definition". *Clinical Psychology: Science & Practice* 11 (3): 230–241.
- Bjørndal & Hofoss (2004). *Statistikk for helse og sosialfag*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30 (4), 195-200.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7, 161–186.
- Boekaerts, M. (2001). Context sensitivity: Activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal. I: S. Volet & S. Järvela (Eds.), *Motivation in*

learning contexts. Theoretical advances and methodological implications (pp. 17-33). Amsterdam: Pergamon.

Boolsen, M.W. (2008). *Spørgeskema undersøgelser fra konstruktion af spørgsmål til analyse af svarene*. København: Hans Reitzels Forlag.

Bowen, S. Witkiewitz, K., Dillworth, T.M., Chawla, N., Simpson, T.L., Ostafin, B., Larimer, M.E., Blume, A.W., Parks, G.A. and G. Alan Marlatt, G.A. (2006). Mindfulness meditation and substance use in an incarcerated population. *Psychology of Addictive Behaviors*, 20, 343-347.

Brown, K.W., & Ryan, R. M. (2004). Perils and promise in defining and measuring mindfulness: Observations from experience. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 242-248. Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, Vol. 13, No. 1, 27-45.

Brown, K. W., Ryan, R. M. & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18, 211–237.

Bruner, J.(1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Bråten, I. (2002): Ulike perspektiver på læring. I Bråten, I. (red.): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelens Forlag.

Burke, C. A. (2010). Mindfulness-Based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 133-144.

Bögels, S. M., Hoogstad, B., Dun, L. van, Schutter, S. de, & Restifo, K. (2008). Mindfulness training for adolescents with externalizing disorders and their parents. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 36, 193-209.

Carmody J, Baer R. (2008). Relationships between Mindfulness Practice and Levels of Mindfulness, Medical and Psychological Symptoms and Well-being in a Mindfulness-Based Stress Reduction Program. *Journal of Behavioral Medicine*, 31 (1), 23-33.

Christopher, M., Christopher, V., & Charoensuk, S. (2009). Assessing western mindfulness among Thai Theravada Buddhist monks. *Mental Health, Religion & Culture*, 12(3), 303---314.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. 5th Edition. London / New York: Routledge Falmer.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial.

Cook, T. D. & Cambell, D. T. (1997). *Quasi-Experimentation, Design & analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Company. In Lund, T. (red) Innføring i forskningsmetodologi. Oslo: Unipub forlag.

Davidson, R. (2003). Affective neuroscience and psychophysiology: Toward a synthesis. *Psychophysiology*, 40(5), 655-665.

Elevundersøkelsen (2010).

http://www.udir.no/upload/Forskning/2010/Elevundersokelsen_2010_analyse.pdf.

Elias, M.J., Zins, J:E. (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

Freedmann, (2005). *Rescuing the Future*. Unpublished manuscript. In Shapiro, S.L., Carlson, L., Astin J., Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373-386.

Furman, B. (2000). *Det er aldri for sent å få en lykkelig barndom*. Pedagogisk forum.

Gerlach, C. (2007). Den menneskelige ontogeneses betydning for læring: Hjernens utvikling. I B. Steffensen, T. S., redaktør, *Nervepirrende pædagogik*, side 70-87. Akademisk Forlag.

Germer, C. K., Siegel, R. D., & Fulton, P. R. (Eds.). (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. New York: Guilford Press.

Germer, C.K. (2010). The compassionate mind: A new approach to life's challenges. In Volume 101, Issue 1, *British Journal of Psychology*, p 175 - 177.

Greenland, S.K (2010). *The mindful Child: How to help Your Kid Manage Stress and become Happier, Kinder, and more Compassionate*. NY: Free Press.

Greeson, J.M. (2008). Mindfulness research update. *Complementary Health Practice Review*. 14(1), 10–18.

Grossman, P., Tiefenthaler-Gilmer, U., Raysz, A., Kesper, U. (2007). Mindfulness Training as an Intervention for Fibromyalgia: Evidence of Post intervention and 3-year-Follow-Up Benefits in Well-Being. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 76, 226-233.

Halvorsen, K. (1987). *Å forske på samfunnet, en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.

Hart, T. (2004). Opening the contemplative mind in the classroom. *Journal of Transformative Education* 2 (1) 28-46.

Hatlen, B., Kristiansen, A., & Tveiten, T. (2005). *Fredsskapende arbeid i skolens undervisning*. En dokumentasjon av Vest-Agder Røde Kors, Stiftelsen Hvite Busser til Auschwitz, Stiftelsen Arkivet og Fylkesmannen i Vest-Agder Utdanningskontoret.

Hattie, J (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge, New York..

Haugen, R. (2004) *Barn og unges læringsmiljø 1. Grunnleggende prosesser i læring og utvikling*. Høyskoleforlaget.

Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hustad, J. (2002). *Skolen som forsvann*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Hölzel, B. K., Carmody, J., Evans, K. C., et.al. (2010). Stress reduction correlates with structural changes in the amygdala. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 5(1), 11-17.

Hölzel, B.K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S.M., Gard, T., & Lazar, S.W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 191, 36-42.

Idås E., og Våpenstad E.V.(2009). ADHD - Er vi best i klassen, eller skaper vi en tragedie? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, Vol 46, nummer 9, 2009, side 878-881.

Jacobsen, D. I.(2003). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i vitenskapelig metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

James, W. (1890). *The Principles of Psychology*, Harvard University Press.

Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, 4, 33–47.

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living*. Bantam Doubleday Dell.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, Vol. 10 nr.2.

Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to Our Senses: Healing ourselves and The World Through Mindfulness* Hyperion.

Karem & Vibe M. de (2007). *Nå - Tilstedeværelse i hverdagen*. Forlag: Karem / de Vibe.

Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I Lund, T. (red) *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag

Klingberg, T. (2007). *The overflowing brain: Information overload and the limits of working memory*. London: Oxford University Press.

Kroese, A.J. (2005). *Oppnå mer med mindre stress. En håndbok i Oppmerksomhetstrening (OT)*. Oslo: Hegnar Media as.

Kunnskapsløftet (2006).

www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloeftet.html?id=1411

Langer, E.J. (1989). *Mindfulness*. Cambridge, MA: De Capo Press.

Langer, E.J. (1997). *The power of mindful learning*. Cambridge: MA, De Capo Press.

Lazar, S.W., Kerr, C.E., Wasserman, R.H., Gray, J.R., Greve, D.N., Treadway, M.T., McGarvey, M., Quinn, B.T., Dusek, J.A., Benson, H., Rauch, S.L., Moore, C.I., Fischl, B., (2005). Meditation experience is associated with increased cortical thickness. *Neuroreport* 16, 1893–1897.

Leander, S. (2006, 22. desember). Vi er lykkeligst i nuet. Intervju med Torkil Berge. *Aftenposten*, s. 18. I Berge, T. (2007). Oppmerksomt nærvær: En fellesfaktor i psykologisk behandling. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, Vol 44, nummer 7, 2007, side 858-859.

Linehan, M.M. (1993). I Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125-143.

Linehan, M. M. (1993b). Skills training manual for treating borderline personality disorder. New York: Guilford Press. Skills training manual for treating borderline personality disorder. New York: Guilford Press.

Lund, T. (2002). *Metodologiske prinsipper og referanserammer*. I Lund, T. (red) Innføring i forskningsmetodologi. Oslo: Unipub forlag

Martin, J. R. (1997). Mindfulness: A proposed common factor. *Journal of Psychotherapy Integration*, 7, 291-312.

McCown, D., Reibel, D. Micozzi, M.S. (2010). *Teaching Mindfulness. A practical Guide for Clinicians and Educators*. NY: Springer.

Mikulas, W.L. (2010). Mindfulness: Significant Common Confusions. *Mindfulness* (2011) 2:1–7.

Napoli, M., Krech, P.R. & Holley, L.C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21 (1).

- Neff, K. D., Rude, S. S., & Kirkpatrick, K. L. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality, 41*, 908-916.
- Nergård, J-I. (2006). *Den levende erfaring: en studie i samisk kunnskapstradisjon*. Oslo: Cappelen akademisk
- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. <[http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)>
- Nilsonne, Å. (2010). *Hvem bestemmer i ditt liv? Om oppmerksomt nærvær*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2005). *Skolens muligheter i møte med utsatte barn og unge*. I: Lippe, A. og Wilkinson S. R. (red): Risikoutvikling. Tilknytning, omsorgssvikt og forebygging. Et jubileumsskrift for Kari Killen. NOVA Rapport 7/05. Oslo: NOVA, s 107-121.
- Nordahl, Thomas, Øystein Gravrok, Hege Knudsmoen, Torill M.B. Larsen og Karin Rørnes (red.) (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Rapport fra forskergrupper nedsatt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier. Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Rapport, Oslo, Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Pisa (2004) og (2006). Pisa.no
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (1992). *Attention and conscious experience*. In A. D. Milner & M. D. Rugg (Eds.). *The neuropsychology of consciousness* (pp. 91–112). London: Academic.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2002). Attention, self-regulation, and consciousness. In J. T. Cacioppo, G. G. Berntson, et al. (Eds.), *Foundations in social neuroscience: Social neuroscience series* (pp. 189-243). Cambridge, MA: MIT Press.
- Posner M.I. & Rothbart, M.K. (2007). *Educating the Human Brain*. Washington DC: American Psychological Association.

Raz, A. & Buhle, J. (2006). Typologies of Attentional Networks. *Nature* p. 367-79.

Roemer, L., Orsillo, S.M. and Salters-Pedneault, K (2008). Efficacy of an acceptance-based behavior therapy for generalized anxiety disorder: Evaluation in a randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol 76(6), Dec 2008, 1083-1089.

Rueda, M.R., Posner, M.I. & Rothbart M.K.(2005). The Development of Executive Attention: Contributions to the Emergence of Self-Regulation. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 573–594.

Rådet for psykisk helse. Psykiskhelse.no.

Santorelli, S. (1999). *Heal Thy Self. Lessons on Mindfulness in Medicine*. Random House/Bell Tower.

Schoner, G., & Kelso, J. A. (1988). Dynamic pattern generation in behavioral and neural systems. *Science*, 239, 1513-1520. In Hart, T. (2004). Opening the contemplative mind in the classroom. *Journal of Transformative Education* 2 (1) 28-46.

Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulnessbased cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford. In Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, Vol. 13, No. 1, 27-45.

Shapiro, D.H. (1992). Adverse effects of meditation: A preliminary investigation of long-term meditators. *International Journal of Psychosomatics*, 39 (1), 62-67.

Shapiro, S.L., Carlson, L., Astin J., Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373-386.

Shapiro, S. L., & Carlson, L. E. (2009). *The art and science of mindfulness: Integrating mindfulness into psychology and the helping professions*. Washington, DC: American Psychological Association.

Siegel, R.D., Germer, C.K., Olandzki, A. In Didonna F. (red) (2009) *Clinical Handbook of Mindfulness*. New York: Springer.

Siegel, D.J (2007). *The Mindful Brain: Reflection and Attunement in the Cultivation of Well-Being*. New York: WW Norton.

Skaalevik, E.M. og S. Skaalevik (2005). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skålid, J.O. (2007). *Skolen forsterker sosiale forskjeller*. Forskning.no

Skårderud, F. (1998). *Uro - En reise i det moderne selv*. Oslo: Aschehoug & Co.

Sommerfelt, O.H., and Vambheim, V. (2008). 'The dream of the good'—a peace education project exploring the potential to educate for peace at the individual level. *Journal of Peace Education* 5(1): 79-96.

Steffensen, B. (2007). Det lærende selv i et pedagogisk perspektiv. I Schilhab, T.S.S. & Steffensen, B. (red) (2007). *Nervepirrende pedagogikk, en introduksjon til pedagogisk nevrovitenskap*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Stets, J. E., & Burke, P. J. (2003). A sociological approach to self and identity. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 128-152). New York: Guilford Press.

Stortingsmelding 16, kap 3.2.3.

Sæther, J. (1997). *Holdningsdanning og menneskesyn. Synspunkt i pedagogisk-psykologisk teori*. Bergen NLA-Forlaget.

Tapper, K. Shaw, C. Ilsley J. Hill, A.J. Frank W. Bond, F.W. Moore, L. (2009). Exploratory randomised controlled trial of a mindfulness-based weight loss intervention for women. *Appetite* 52 (2009) 396–404.

Thelle, D.S. (2010). *Innføring i epidemiologi*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Terjestam, Y.C., Joper, J. & Johansson, C. Effects of Scheduled Qigong Exercise on Pupils' Well-being, Self-image, Distress and Stress (insänd) (2009). I Terjestam, Y. (2010). *Mindfulness i skolan*. Lund: Studentlitteratur AB.

Terjestam, Y. (2010). *Mindfulness i skolan*. Lund: Studentlitteratur AB.

Tiller, W., McCraty, R., & Atkinson, M. (1996). Cardiac coherence: A new, noninvasive measure of autonomic nervous system order. *Alternative Therapies in Health and Medicine*, 2(1), 52-65. In Hart, T. (2004). *Opening the contemplative mind in the classroom*. *Journal of Transformative Education* 2 (1) 28-46.

Uvnäs Moberg, K. (2005). *Lugn och beröring*. Oxytocinets läkande verkan i kroppen. Falköping: Natur och Kultur.

Vibe M de. (2003). Oppmerksomhetstrening – en metode for selvregulering av helse *Tidsskrift Norske Lægeforening*; 21: 3062–4.

Vygotskij L. i Lindquist, G. red (2004). *Vygotskij om læring som utviklingsvilkår*. Forlag Klim.

Weiner, B. (1979) A theory of motivation for some classroom experiences, *Journal of Educational Psychology* 71:3-25.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333.

WHO: Definisjon av helse.

Williams, J. M. G., Teasdale, J. D., Segal, Z. V., Kabat-Zinn, J. (2007). *The mindful way through depression: Freeing yourself from chronic unhappiness*. New York, NY: Guilford Press.

Wärneryd, K-E. (1967). *Ekonomisk psykologi*. Stockholm: Natur och Kultur. I
Halvorsen, K. (1987). *Å forske på samfunnet, en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.

Zylowska, L. Smalley, S.L., & Schwartz, J.M. (2008). In Didonna, F. (red) (2009): *Clinical Handbook of Mindfulness*. NY: Springer.

Oversikt over vedlegg:

Vedlegg 1: Invitasjon til skolene

Vedlegg 2: Spørreskjema

Vedlegg 3: Korrelasjonsmatrise

Vedlegg: 1 Invitasjon til skolene

Til rektorer i Tromsøskolene

Mastergradsprosjekt ved Universitetet i Tromsø, institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Jeg skriver mastergradsoppgave med tema mindfulness i skolen, min veileder er førsteamanuensis Vidar Vambheim.

Mindfulness defineres av professor i medisin Jon Kabat-Zinn som ”en spesiell måte å være oppmerksom tilstede på; med hensikt, i øyeblikket, og ikkedømmende” (Kabat-Zinn, 1990 s. 4, min oversettelse fra engelsk). I Norge oversettes ofte mindfulness med oppmerksom tilstedeværelse/nærvær. Pedagogisk vil mindfulness være en metode relatert til kontemplativ pedagogikk, som i følge Hart (2004) er en tredje vei til kunnskap, i tillegg til den sensoriske og den rasjonelle. Det handler om konsentrasjon og ettertanke, som grunnleggende pedagogiske redskap.

Mindfulness prøves per 2010 ut i mange skoler i Norden, og er allerede vel etablert ved flere skoler i Sverige. Den svenske professor Yvonne Terjestam refererer i sin bok Mindfulness i skolan (Terjestam 2010), til resultater av ulike forskningsprosjekter relatert til mindfulness i skolen, f. eks. bedre karakterer, bedre selvbilde, minsket aggresjon, færre psykosomatiske problemer, mindre stress, bedre konsentrasjon, redusert fravær og færre regelbrudd i skolen.

Forskning på mindfulness i skolen er i sin spede begynnelse. I den forbindelse ønsker jeg svært gjerne å finne ut hva som forgår relatert til mindfulness i Tromsøskolene, samt hvilke tanker og ønsker lærerne har. Jeg inviterer derfor alle lærerne i Tromsøskolene til å delta i en spørreundersøkelse. Denne vil ta ca 10 min, og blir administrert av QuestBack som er et webbasert spørreverktøy.

Håper du som rektorer vil gi meg tillatelse til å sende spørreskjema til lærerne ved din skole, og på den måten være med å bidra til forskning og utvikling.

Takk for din tilbakemelding.

Med vennlig hilsen

Kristin Kristiansen

Vedlegg: 2 Spørreskjema



Mindfulness i skolen - spørreundersøkelse

Hei, jeg vil sette stor pris på om du tar deg tid til å svare på disse spørsmålene.

Er du mann eller kvinne?

Mann Kvinne

Hvor lenge har du jobbet i skolen?

Hvilke klassetrinn underviser du på?

Har du lærerutdanning?

Ja Nei

Dersom ja, når var du ferdig med lærerutdanningen?

Har du videreutdanning?

Ja Nei

Er du utdannet ved universitet eller høyskole?

Universitet Høyskole Annet

Har du hørt om kontemplativ pedagogikk?

Ja Nei

Har du hørt om mindfulness, (oversettes ofte til oppmerksom tilstedeværelse/nærvær)?

Ja Nei

Har du noen erfaring med mindfulness?

Ja Nei

Har du hørt at metoder av mindfulness brukes i skolen?

Ja Nei

Har du noen erfaring med metoder av mindfulness i skolen?

Ja Nei

Dersom ja, hvilke erfaringer har du?

Professor i medisin Jon Kabat-Zinn har en mye referert definisjon av mindfulness: "Mindfulness betyr å være oppmerksom på en spesiell måte; med intensjon, i øyeblikket, og ikkedømmende" (Kabat-Zinn, 1990 s. 4). Mindfulness skaper indre fred, og rom for å reflektere over hvordan en tar del i livet sitt. En lærer å se innover, og å observere egne tanker, følelser, og emosjoner. Når en blir kjent med seg selv er det lettere å vite hvor egne grenser går, både fysisk, psykisk og emosjonelt.

Trenger elever opplæring i mindfulness?

Ja Nei Vet for lite om det

Hvis ja, når i skoleforløpet mener du elevene bør få mulighet til å ta del i mindfulnessbaserte øvelser?

© Copyright www.QuestBack.com. All Rights Reserved.



Mindfulness i skolen - spørreundersøkelse

Om ledelsen ved din skole ga samtykke, kunne du tenke deg å gi dine elever muligheten til å delta i metoder av mindfulness?

Ja Nei Vet for lite om det

1 liten grad - 6 høy grad

Har du noen betenkeligheter i forhold til metoder av mindfulness i skolen?

1 2 3 4 5 6

Utdyp

I hvilke fag mener du metoder av mindfulness hører til?

I hvilke fag underviser du?

Pedagogisk vil mindfulness være en metode relatert til kontemplativ pedagogikk, som i følge Hart (2004) er en tredje vei til kunnskap i tillegg til den rasjonelle og den sensoriske. For å få en helhetlig innlæringsprosess av kunnskap og ferdigheter fordrer metoder i kontemplativ pedagogikk å kultivere det indre som intensjon, oppmerksomhet, konsentrasjon, og emosjonell balanse.

Syns du teori om kontemplativ pedagogikk bør være en del av den nye femårige lærerutdanningen?

Ja Nei Vet for lite om det

Kunne du tenke deg å delta på et fagseminar om mindfulness?

Ja Nei Vet for lite om det

Dersom ja

I helg I arbeidstiden En kveld

1 liten grad - 6 høy grad

Opplever du stress i skolen?

1 2 3 4 5 6

1 liten grad - 6 høy grad

Er du fornøyd med det psykososiale arbeidsmiljøet til elevene?

1 2 3 4 5 6

1 liten grad - 6 høy grad

Er du fornøyd med læringsutbytte til elevene?

1 2 3 4 5 6

1 liten grad - 6 høy grad

Syns du skolen ivaretar elevenes helse?

1 2 3 4 5 6

Jobber du og elevene eksplisitt med holdninger, for eksempel holdning til seg selv og medmennesker, holdninger til ulike fag, holdninger til hva som skjer i nærområdet?

Jobber du og elevene eksplisitt med intensjon, for eksempel elevenes intensjon med det de gjør?

Jobber du og elevene eksplisitt med oppmerksomhetsøvelser?

Får elevene nok tid til å bli kjent med egne iboende ressurser?

Får du som lærer nok tid til å bli kjent med elevenes iboende ressurser?

Er det noe du ønsker å føye til?

Vedlegg 3

Correlations

		Opplever stress i skolen?	Trenger elever M?	Fornøyd m/ elevenes psykosos. om. miljø	Er du fornøyd med læringsutbytte til elevene?	Intensjon	Holdning	Oppmerksomhet	Syns du skolen ivaretar elevenes helse?	Er du mann eller kvinne?	Hvilke klassetrinn underviser du på?	Kunne du tenke deg å delta på et fagseminar om mindfulness?	Har du noen betenkeligheter i forhold til metoder av mindfulness i skolen?	Får elevene nok tid til å bli kjent med egne iboende ressurser?	Får du som lærer nok tid til å bli kjent med elevenes iboende ressurser?	Utdanning 2 delt	Utdanning	Hvor lenge har du jobbet i skolen?	Har du hørt om kontemplativ pedagogikk?	Har du noen erfaring med mindfulness?	
Opplever stress	Pear. Corr.	1	,158	-,365**	,025	-,166	-,036	,030	-,218	,270	-,308*	,082	-,078	,033	,003	-,260	-,401	,070	,074	-,216	
	Sig. 2-t		,260	,007	,860	,250	,800	,831	,116	,050	,025	,559	,577	,817	,081	,000	,003	,618	,608	,120	
	N	53	53	53	53	50	51	52	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	51	53
Trenger mindfulness	Pear. Corr.	,158	1	-,401**	,209	-,061	315**	-,022	-,261	,201	-,420**	,579**	-,556**	-,306*	-,290*	-,377	-,355	-,276*	,265	,358**	
	Sig. 2-t	,260		,003	,133	,674	,024	,875	,059	,150	,002	,000	,000	,026	,035	,005	0,00	,046	,060	,009	
	N	53	53	53	53	50	51	52	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	51	53
Fornøyd m/ elevenes psykosos. miljø?	Pear. Corr.	365**	401**	1	,333*	,307*	,095	,311*	364**	-,075	,253	-,170	,277*	,254	,109	,032	,194	,174	-,085	-,212	
	Sig. 2-t	,007	,003		,015	,030	,508	,025	,007	,581	,067	,223	,045	,067	,438	,818	,163	,213	,557	,178	
	N	53	53	53	53	50	51	52	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	51	53
Fornøyd m/ læringsutbytte?	Pear. Corr.	,025	,209	,333*	1	,423**	,076	,144	,151	,163	-,374**	,160	,155	-,134	-,107	-,	-,186	-,023	,096	-,102	
	Sig. 2-t	,860	,133	,015		,002	,598	,310	,282	,243	,006	,253	,268	,338	,446	,015	,183	,872	,501	,467	
	N	53	53	53	53	50	51	52	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	51	53
Intensjon	Pear. Corr.	-,166	-,061	,307*	,423**	1	530**	,243	,217	-,159	,053	-,023	,074	,154	,170	,170	306*	,258	,097	-,107	
	Sig. 2-t	,250	,674	,030	,002		,000	,089	,130	,271	,715	,875	,608	,287	,239	,237	,031	,071	,512	,459	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	48	50	
Holdning	Pear. Corr.	-,036	-,315**	,095	,076	,530**	1	,224	,168	-,169	,144	,023	,148	,202	,202	,282*	,402	,284*	-,009	-,283**	
	Sig. 2-t	,800	,024	,509	,598	,000		,114	,239	,235	,314	,875	,301	,155	,155	,003	,043	,952	,044		
	N	51	51	51	51	50	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	49	51	
Oppmerksomhet	Pear. Corr.	,030	-,022	,311*	,144	,243	,224	1	359**	-,068	,009	,037	,162	,233	,271	-,057	,196	,216	,092	-,181	
	Sig. 2-t	,831	,875	,025	,310	,089	,114		,009	,630	,948	,795	,252	,096	,052	,689	,165	,124	,526	,198	
	N	52	52	52	52	50	51	52	52	52	52	52	52	52	52	52	52	52	50	52	
Syns skolen ivaretar elevenes helse	Pear. Corr.	-,218	-,261	,364**	,151	,217	,168	359**	1	,141	-,069	-,065	,331*	,105	,037	-,072	,086	,224	-,293*	-,497**	
	Sig. 2-t	,116	,059	,007	,282	,130	,239	,009		,315	,626	,644	,016	,453	,790	,608	,542	,107	,037	,000	
	N	53	53	53	53	50	51	52	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	51	53	
Kjenn (M=lav)	Pear. Corr.	,270	,201	-,075	,163	-,159	-,169	-,088	,141	1	-,230	,183	-,047	-,187	-,229	-,299*	-,234	,042	-,174	,016	
	Sig. 2-t	,050	,150	,591	,243	,271	,235	,630	,315		,098	,190	,736	,181	,099	,030	,092	,763	,222	,910	
	N	53	53	53	53	50	51	52	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	51	53	
Klassetrinn	Pear. Corr.	308**	420**	,253	,053	,144	,009	-,069	-,230	1	-,112	-,005	,384**	,218	,454*	,501	,102	-,140	,084		
	Sig. 2-t	,025	,002	,067	,715	,314	,948	,626	,098		,423	,973	,005	,117	,001	,000	,466	,329	,552		
	N	53	53	53	53	50	51	52	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	51	53	
Fagseminar ønske	Pear. Corr.	,082	,579**	-,170	,160	-,023	,023	,037	-,065	,183	-,112	1	-,350*	-,126	-,123	-,050	-,066	-,029	,238	,192	
	Sig. 2-t	,559	,000	,223	,253	,875	,875	,795	,644	,190	,423		,010	,367	,379	,720	,638	,837	,093	,167	
	N	53	53	53	53	50	51	52	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	51	53	
Betenkeligheter	Pear. Corr.	-,078	556**	,272*	,155	,074	,148	,102	,331*	-,047	,005	-,350*	1	,074	,200	-,061	,084	,203	-,294*	-,364**	
	Sig. 2-t	,577	,000	,045	,288	,608	,301	,252	,016	,736	,973	,010		,597	,150	,664	,552	,146	,037	,007	
	N	53	53	53	53	50	51	52	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	51	53	
Iboende ressurser egen kjennskap	Pear. Corr.	,033	-,306*	,254	-,134	,154	,202	,233	,105	-,187	,384**	-,126	,074	1	,713**	,323*	,256	,088	-,027	-,238	
	Sig. 2-t	,817	,026	,067	,338	,287	,155	,096	,453	,181	,005	,367	,597		,000	,018	,064	,529	,853	,086	
	N	53	53	53	53	50	51	52	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	51	53	
Iboende ress. Lærers kjennskap	Pear. Corr.	,003	-,290*	-,109	-,107	,170	,202	,271	,037	-,229	,218	-,123	,200	,713**	1	,300*	336*	,126	,051	-,131	
	Sig. 2-t	,981	,035	,436	,446	,239	,155	,052	,790	,099	,117	,379	,150	,000		,029	,014	,369	,723	,350	
	N	53	53	53	53	50	51	52	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	51	53	
Utdanning 2 delt	Pear. Corr.	-,260	377**	,032	-,334*	,170	,282*	-,057	-,072	-,299*	,454**	-,050	-,061	,323*	,300*	1	,784	,040	-,060	,009	
	Sig. 2-t	,060	,005	,818	,015	,237	,045	,689	,608	,030	,001	,720	,664	,018	,029		,000	,776	,676	,952	
	N	53	53	53	53	50	51	52	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	51	53	
Utdanning	Pear. Corr.	401**	355**	-,194	-,186	,306*	402**	-,196	,086	-,234	,501**	-,066	,084	,256	,336*	,784*	1	,167	-,089	-,009	
	Sig. 2-t	,003	,009	,163	,183	,031	,003	,165	,542	,092	,000	,638	,552	,064	,014	,000		,231	,533	,948	
	N	53	53	53	53	50	51	52	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	51	53	
Fartstid	Pear. Corr.	,070	-,276*	,174	-,023	,258	,284*	,216	,224	,042	,102	-,029	,203	,088	,126	,040	,167	1	-,026	-,206	
	Sig. 2-t	,618	,046	,213	,872	,071	,043	,124	,107	,763	,466	,837	,146	,529	,369	,776	,231		,856	,138	
	N	53	53	53	53	50	51	52	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	51	53	
Hørt om kontemplativ pedagogikk?	Pear. Corr.	,074	,265	-,085	,096	,097	-,009	,092	293*	-,	-,174	-,140	,238	-,294*	-,027	,051	-,060	-,089	-,026	1	
	Sig. 2-t	,608	,060	,552	,501	,512	,952	,526	,037	,222	,329	,093	,037	,853	,723	,676	,533	,856		,058	
	N	51	51	51	51	48	49	50	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	
Erfaring m/ M?	Pear. Corr.	-,216	,358**	-,212	-,102	-,107	293*	-,181	497**	,016	,084	,192	-,364**	-,238	-,131	,009	-,009	-,206	,267	1	
	Sig. 2-t	,120	,009	,128	,467	,459	,044	,198	,000	,910	,552	,167	,007	,086	,350	,952	,948	,138	,058		
	N	53	53	53	53	50	51	52	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	51	53	

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).