

Gi meg en pause.

Om mindfulness i skolen

Roger Elvelund

15.05.2014

Forord

Jeg vil starte med å takke familien min og den forståelse og støtte som er vist i forbindelse med dette prosjektet. Jeg har fått mange og lange timer i skrivestua, rommet for stillhet og refleksjon. Dette har gjort at blant annet dette prosjektet kom i havn.

Jeg takker også veilederen ved dette prosjektet, Synnøve Myklestad. Takk for de konstruktive tilbakemeldingene og alle engasjerende innspillene.

Ikke minst må jeg få takke deltakende skoler, elever og lærere/medforskere. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til. Dere har vist stort engasjement, og i tillegg kan dere være stolte av å ha banet vei for videre utforsking av mindfulness i skolen. Det har vært veldig nyttig å forske med mindfulness i en pedagogisk setting, og det har vært inspirerende for meg å være ute i klassene sammen med mangfoldet av elever og dyktige medforskere.

Mindfulness i hverdagen er en uvurderlig støtte for meg og mitt liv.

Innhold

Forord.....	1
Innhold.....	2
Sammendrag.....	6

Del I

1.0	Innledning	
1.1	Bakgrunn.....	10
1.2	Problemstilling.....	11
1.3	Avgrensning.....	12
2.0	Teori	
2.1	Mindfulness.....	14
2.1.1	Mindfulness bakgrunn.....	14
2.1.2	Hva er mindfulness.....	15
2.1.3	De ulike tilnærmingene til mindfulness.....	17
2.1.4	Mindfulness i skolen.....	18
2.1.5	Om mindfulness, seg selv og andre.....	19
2.1.6	Om mindfulness og her og nå	20
2.1.7	Virkninger av mindfulness.....	20
2.1.8	Om mindfulness og samfunnet vi lever i nå.....	21
2.1.8.1	Kritikk av mindfulness.....	21
2.2	Stress.....	25
2.2.1	Fight, flight, freeze	27

2.2.2	Positivt og negativt stress.....	27
2.2.3	Massasje og berøring.....	28
2.2.3.1	Oxytocin.....	29
2.2.4	Om mindfulness og stress.....	29
2.2.5	Tanker.....	29
2.2.6	Hjernen og kroppens respons.....	31
2.3	Mestring.....	32
2.4	Pust.....	33
2.4.1	Huskeregler.....	34
2.4.2	Her og nå –pusten.....	35
2.4.3	Stress og pust.....	36
2.5	Om øyeblikket, her og nå	36
2.6	Etikk.....	38
3.0	Metodedel	
3.1	Aksjonsforskning.....	39
3.1.1	Aksjonsforskningens historikk og bakgrunn.....	39
3.1.2	Aksjonsforskningen og mindfulness i skolen.....	41
3.2	Valg av metode.....	45
3.3	Metodisk design.....	46
3.4	Utforming av vurderingsskjema.....	46
3.4.1	Skjema for elever.....	47
3.4.2	Lærerens vurderingsskjema.....	48

3.5	Lærerens bruk av mindfulness på skolen uten forsker.....	48
3.5.1	”Rolig og oppmerksom som en frok.....	49
3.6	De fem grunnkompetansene, ”femkanten”.....	49
3.7	Forskningens forløp.....	49
3.8	Intervju	51
3.8.1	Det kvalitative intervjuet.....	51
3.9	Observasjon.....	52
3.10	Analytiske tilnærminger.....	52
3.10.1	Koding av data.....	53
3.10.2	Klassifisering i kategorier.....	54
3.10.3	Fra mønstre til tolkning.....	55

Del II

4.0	Data og analyse	
4.1	Intervju av lærerne før forskningsperioden.....	56
4.2	Analyse fra intervju før forskningsperioden.....	62
4.2.1	Oppsummering fra første intervju.....	65
4.3	Intervju av lærerne etter forskningsperioden.....	66
4.4	Analyse fra intervju etter forskningsperioden.....	72
4.4.1	Oppsummering fra andre intervju.....	75
4.5	Datainnsamling i forbindelse med øvelsene.....	75
4.5.1	Øvelse dag 1. Presentasjon i klassen.....	76
4.5.2	Øvelse dag 2.....	82

4.5.3	Øvelse dag 3.....	88
4.5.4	Øvelse dag 4.....	95
4.5.5	Øvelse dag 5.....	99
4.5.6	Oppsummering alle øvelsesdagene	100

Del III

5.0	Drøfting	
5.1	Problemstilling.....	103
5.1.1	Hvilke muligheter gir mindfulness på skolen?.....	103
5.1.2	Kan mindfulness være en holdning som gir en effekt av mindre stress og uro i klassemiljøet?.....	107
5.1.3	Kan lærerens innstilling til mindfulness føre til flere tilstedeværende opplevelser?.....	113
5.1.4	Kan innføringen av mindfulness på skolen eller i klasserommet føre til en økende positiv eller negativ innstilling til mindfulness hos læreren?.....	115
5.2	Avsluttende betraktninger.....	116
6.0	Kort oppsummert.....	118
	Litteraturliste.....	120
	Vedlegg.....	128

Sammendrag

Problemstillingen i denne oppgaven er:

Hvordan kan mindfulness bidra til mindre stress og uro på skolen?

Forskningsspørsmålene er: Hvilke muligheter gir mindfulness på skolen? Kan mindfulness være en holdning som gir en effekt av mindre stress og uro i klassemiljøet? Kan lærerens innstilling til mindfulness føre til flere tilstedeværende opplevelser? Kan innføringen av mindfulness på skolen eller i klasserommet føre til en økende positiv eller negativ innstilling av mindfulness hos læreren?

Ved å ta i bruk aksjonsforskning samarbeidet jeg her med to andre lærere på to ulike skoler for å finne svar. I løpet av fire uker januar 2014, utførte forsker og medforsker mindfulnessøvelser sammen med elevene i klasserommet. I tillegg utførte læreren mindfulnessøvelser sammen med elevene uten forskeren til stede. Lærerne ble intervjuet av forsker før og etter undersøkelsen, og totalt 312 vurderingsskjemaer ble benyttet før og etter mindfulnessøvelser. Det vi fant ut var blant annet dette:

- Både elever og lærere i denne forskningen syntes det var interessant å prøve noe nytt, og de ser mulighetene som mindfulness gir i en hektisk skolehverdag. Da elevene fikk blant annet spørsmål om å kjenne etter hvordan de har det, viste det seg at de har det bedre med seg selv umiddelbart etter øvelsene, enn før. Også når mindfulness har vart over tid, kjenner elevene at de har det bedre med seg selv.
- Elever som lærerne oppfattet som ”uroelige eller stresset” kom spesielt godt ut av det når vi benyttet mindfulnessøvelser i klasserommet.
- Lærerne som var medforskere hadde forskjellig utgangspunkt. Lærer 1 kjente noe til mindfulness fra før, lærer 2 hadde ingen kjennskap til mindfulness. Lærer 1 bestemte seg tidlig for å videreføre mindfulness i klasserommet også etter undersøkelsen. Etter å ha blitt kjent med mindfulness, ville også lærer 2 videreføre mindfulness i sitt arbeid på skolen.

Her-og-nå øyeblikkene står sentralt i denne oppgaven. Samtidig løftes det fram hvordan psykisk helse med fokus på stress og uro har betydning for lærernes og elevenes liv.

1.0 Innledning

Mindfulness er en måte å være tilstede på, her og nå (Egeland, 2010; Sælebakke, 2011). Det handler om å inneha et oppmerksomt nærvær for å redusere stress og få det mer bra med seg selv. Ved en bevisstgjøring av pusten oppnår en innsikt i hvordan både kropp, følelser og tanker henger sammen. Dette skaper en større evne til å kunne mestre de daglige utfordringene som en står ovenfor ved å innta et bredere og mer nyansert perspektiv (Egeland, 2010).

Et økende fokus på nærvær og mindfulness i skolen, har sammenheng med tendensen til et hektisk liv og stadig økende stressnivå hos barn og unge. Dette kan begrense muligheten til å rette oppmerksomheten innover i seg selv i hverdagen (Juul et.al., 2013; Kjems & Rasmussen, 2011; Svinth, 2010; Terjestam, 2010). Selv om vi ikke kan sammenlikne oss direkte opp mot USA, er det interessant å se at Generation M-rapporten fra 2005 ("mediegenerasjonen"), viste at amerikanske barn bruker en fjerdedel av døgnet på ulike medium. I gjennomsnitt 6 ½ time daglig. I tillegg benyttes flere medium samtidig eller i kombinasjon, såkalt mediesjonglering (Hagen & Wold, 2009). Rapporten Barn og medier 2014 (Medietilsynet, 2014), viser en sterk vekst i de unges bruk og kompetanse på digitale medier.

I denne oppgaven var et siktemål å vise at digitale medier også kan benyttes i et oppmerksomhets- og læringsperspektiv, og slikt sett inngå i barnas mediekompetanse (Medietilsynet, 2014). Hvis en ser til Silicon Valley i USA, der høyteknologien står sterkt, har mindfulness bredt om seg og det kanskje for en grunn (Pickert, 2014). Det handler her om en bevissthet om samfunnsutviklingen og at fokuset flyttes fra de såkalte urolige barna til den sosio-kulturelle konteksten og samspillet som alle barn lever i hver dag på skolen. Dette vil innebære hvordan en mer bevissthet rundt nærvær og mindfulness kan få betydning for en reduksjon av stress og uro i skolen. Evnen til å skulle falle til ro og være konsentrert (Svinth, 2010) og holde oppmerksomhet er ikke nødvendigvis noe som kommer helt av seg selv, selv om vi voksne ønsker det aldri så mye.

Ubalansen mellom å gjøre og å være, det indre og ytre, mellom fortid, nåtid og framtid, mellom oss selv og andre mennesker kan få negative konsekvenser både for en selv og samfunnet. Dette kan resultere i psykosomatiske plager, problemer med relasjoner, uro og utrygghet, lav selvfølelse, konsentrasjonsvansker og læreversker (Sælebakke, 2011).

Terjestam (2011) viste til at depresjoner, angst og søvnproblem også er en negativ virkning av utviklingen i samfunnet. Det viser seg at lærings- og undervisningshemmende atferd som å drømme seg bort i timene, å bli lett distraheret og være urolig og bråkete, er den klart vanligste formen for problematferd i skolen (Nordahl et.al., 2005).

Det er her i det sosio-kulturelle landskapet og ved pedagogiske bidrag at læreren kan spille en avgjørende rolle. Samfunnsendringer beskrives i media som den unge "CV-generasjonen" der stress og det å holde orden på en hektisk hverdag må skje ved hjelp ukeplanen. HEMIL-senteret ved Universitetet i Bergen har målt skolestress blant norske skoleelever. Rapporten viste at annenhver tiendeklassing oppga at de var "ganske mye" eller "veldig mye" stresset på skolen (Knapstad & Strømdahl, 2013; Samdal, 2009). Det er et forventningspress som kan gi utslag i psykisk stress (Ødegård, Hegna & Strandbu, 2013). Som forelder og pedagog, ser jeg også samfunnsutviklingen som virker akselererende mot hurtighet, effektivitet og måloppnåelse. Det ser ut til at det blir mindre rom for det rolige, dempede og her-og-nå opplevelsen innenfor både arbeid, skole og fritid.

Sælebakke (2009) utførte et pilotprosjekt som viste at barn i skolen er mottakelige for trening av tilstedeværelse. Videre kom det fram at det handler om mer enn pusterom og stressmestring. Kvalitetsutvikling i skolen var også et moment. Behovet og mulighetene for mindfulnessøvelser er mulig innenfor skolens rammer. Dette støttes også i en masteroppgave som tok for seg interessen for mindfulness i skolen hos lærere i Tromsøskolene (Kristiansen, 2011).

I masteroppgaven Liahagen (2011) har skrevet, konkluderes det med at kunnskap om stress og stressmestring bør inngå som en viktig del av skolens opplæringstilbud, også på grunnskolenivå. Dette fordi mye tyder på at elever generelt vet veldig lite om hva som utløser stress, hvilke konsekvenser det kan få, og hvordan man kan forebygge og redusere negative konsekvenser av stress. Videre sies det at økt kunnskap om dette kan være noe av det viktigste eleven kan få med seg, både for å lykkes bedre i skolen, og for å mestre de utfordringer som kommer senere og på andre områder i livet (Liahagen, 2011). Tidlig implementering av helsefremmende tiltak som mindfulness i skolen kan være med på å styrke innsatsen mot skadelig stress hos de unge, der styrking av selvfølelsen er et viktig element i forebygging perspektiv og for å gi motstandskraft (Øiestad, 2009).

Jeg ønsker gjennom denne oppgaven å vise at en tilstedeværelse i nået står sentralt når det gjelder livsgleden til barn læring og ha det bra med seg selv. Her vil vi kunne se at det finnes flere veier å gå for å skape et økt nærvær i skolen. Det handler om å bistå barna til å favne seg selv og andre, og skape en interesse for de mange mulighetene som økt nærvær gir den enkelte og fellesskapet. Ved å praktisere nærvær, kan skolen styrke bevisstheten til barnet om dens ytre og indre verden. Tanker, sansninger, følelser eller handlinger, som barnet har kontakt med her og nå, har innflytelse både på hvor bra barnet har det med seg selv, samt læringsutbytte av livet på skolen (Svinth, 2010).

Det finnes flere måter å oppøve evnen til tilstedeværelse eller mindfulness på. Noen av disse måtene presenteres i denne oppgaven, og gir forhåpentligvis en inspirasjon til videre utforskning på mindfulness i skolen, ettersom det finnes lite forskning å vise til i Norge med hensyn til mindfulness innenfor utdanningsfeltet (NFON, 2014). Teoridelen vil kunne gi en forståelse av hva mindfulness er, og hvorfor dette kan ha stor betydning i skolen. Selv om mindfulness bunner i det som er til det gode for mennesket, er allikevel «frykten» at mindfulness skal bli sett på og brukt som en instrumentell tilnærming til nærværsaktiviteter. Derfor er også et hovedanliggende her at aksjonsforskningen skal kunne bidra til en form for selvutvikling for lærerne inkludert forsker, der forbedring av praksis og mål skapes i lys av konteksten (Kemmis, 2006).

Mindfulness kan oppleves som en tilstand vi beveger oss i hver dag, her og nå. I følge Kabat-Zinn (2012) er mindfulness en måte å være på. Slik Ylva Ellneby (2008) beskriver det, hører ikke barn og stress sammen. Stress er og skal være en type drivkraft, ufordringer som trekker oss framover og utvikler oss. Dette prosjektet er heller ikke en legitimitet til de voksne som ønsker å se verdien av å styrke menneskets tåleevne i forhold til stress, for dermed å kunne vedvare eller øke stressfaktorer i livet hos seg selv og andre. Wiggen (2003, s.22) sier at det da vil bli betraktet som "et målrasjonelt resonnement". Når elever og lærere har blitt kjent med mindfulness i skolen, kan det slik jeg ser det, være en tilstand hver enkelt kan søke for seg selv og av seg selv.

Oppgaven er tredelt, der første del blir en gjennomgang og utdyping av begrepet mindfulness og relaterte områder basert på litteratur og forskning. I del II presenteres data og analyser fra undersøkelsen som er utført og ser den i sammenheng med problemstillingen. I del III trekkes det opp hovedlinjer fra del I og del II, med fokus på

undersøkelsen som her har blitt utført opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Noen sitater fra lærere og elever er uthevet utover i oppgaven og ment å være til ettertanke:

Elev på første øvelsesdag: "Handler dette her om å være konsentrert?"

1.1 Bakgrunn

Svinth (2010) skriver om en akselerasjon i barns ytre sansepåvirkning, med tempofylte dataspill og spillkonsoller. Hun viser til Hansen (2002) som skriver om at barn oppdras til en flaksende atferd og uoppmerksomhet. Hun viser også til Zlotnik (2001) som påpeker at stress hos barn kan være en av årsakene til økte lærevansker og dermed medvirke til økt behov for spesialundervisning. At skolen har en innvirkning på de stressrelaterte problemene hos elevene beskrives også av Terjestam (2010). Mindfulness kan være det som er nødvendig for å kunne koble av denne akselerasjonen og skape en pause. Kanskje en "digital detox" (Larsen, 2014) er det paradigmeskiftet vi trenger. Ikke bare når vi er på ferie, men også i det daglige. Jeg er av den oppfatning at mindfulness nettopp kan være en slik tilnærming for at alle kan gis muligheten til å kjenne igjen hva som utløser negativt stress hos hver enkelt.

Eriksen (2001) kritiserer i boka Øyeblikkets tyranni informasjonsflommen vi er utsatt for og utsetter oss selv for. Den er skrevet for en stund tilbake, da faksmaskin var rådende og begynnende internett ble sett på med skeptiske øyne. Boka tar opp temaer som er aktuelle også i dag. Blant annet skriver han om mellomrommene som er i ferd med å tettes igjen.

... uten noe før og etter, uten noe her og der. Ja, i en viss forstand er til og med her og nå truet, for det neste øyeblikket kommer så brått på at det blir vanskelig å verdsette det herværende øyeblikket. (Eriksen, 2001, s.13)

Helsedirektoratets Nasjonal plan for selvhjelp skal ved hjelp av Selvhjelp Norge videreføre et påbegynt prosjekt fra kunnskap og informasjon om mulighetene selvhjelp kan gi mennesker som har et problem. Planen skal virke fra 2014 til 2018. Formålet er å vise hvordan selvhjelp kan tas i bruk når livsproblemer oppstår (Helsedirektoratet, 2014). Mindfulness inngår slik jeg ser det innenfor denne typen selvhjelp (de Vibe, 2008). En liknende beskrivelse gis av Kemmis (2006) som viser til Habermas og en tenkning rundt en

økonomisk-politisk sfære, der selvorganisering blir sett på som å styrke den kollektive muligheten for å ta aksjon.

... It is certainly the case that, where they are successful in bringing about changes in institutional practices [for example in education], it is generally through indirect rather than direct means, by sensitizing systems to previously unnoticed effects –especially when project draw attention to circumstances under which participant withdraw motivation or legitimacy from system operations (Kemmis, 2006, s.101).

I denne oppgaven vises muligheten for å kunne forandre tilværelsen i klasserommet, ved å bli klar over mulighetene som finnes ved å ta aksjon. For å få noe forandret, så blir en her gjort oppmerksom på at en kan gjøre noe aktivt selv med situasjonen en står i.

Aksjonsforskning kan være en begynnelse på denne vegen, som dermed også kan gi elevene en livsveg der de kan se seg selv som aktører (Nordahl et.al., 2005).

Forskeren i denne oppgaven har selv meditert og utøvd daglige mindfulnessøvelser over en årrekke. Interessen har ført til medlemskap i Norsk forening for oppmerksomt nærvær innenfor helse, utdanning og forskning, (NFON). Jeg er overbevist om at praktisering av mindfulness har noe å gjøre innenfor utdanningsfeltet. Det innebærer at i tillegg til en teoretisk forståelse, må mindfulness også utøves, slik som det er gjort i denne undersøkelsen.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen min har som utgangspunkt at det finnes generelt stress og uro på skolen. Med uro mens her den indre uro som kan finnes i og hos den enkelte (Skårderud, 1998), og negativt uønsket stress som kan være tilstede hos elever og lærer. Det jeg med denne undersøkelsen ønsket å finne et svar på var og problemstillingen min er:

Hvordan kan mindfulness bidra til mindre stress og uro på skolen?

For å få svar på problemstillingen, har jeg i undersøkelsen tatt for meg flere spørsmål som jeg ønsket å se nærmere på: Hvilke muligheter gir mindfulness på skolen? Kan mindfulness være en holdning som gir en effekt av mindre stress og uro i klassemiljøet? Disse spørsmålene omhandler både elever og lærer. I tillegg ønsket jeg å finne ut om lærerens innstilling til mindfulness kunne føre til flere tilstedeværende opplevelser. Kan

innføringen av mindfulness på skolen eller i klasserommet føre til en økende positiv eller negativ innstilling til mindfulness hos læreren?

Det er sparsomt med kunnskaper om betydningen av pauser og hvordan disse bør benyttes (Juul, et.al., 2013). Selv om mindfulness er tatt inn i mange skoler og barnehager, er det forsket lite på hva det gjør med barna (Kvittingen, 2013). Men det vises at selv få minutters bevisste avbrekk, kan gi en beroligende, fornyende og vitaliserende effekt når man lærer seg å bruke dem (Juul, et.al. 2013).

Jeg har gjennomgått litteratur og forskning på mindfulness, og relaterte områder innenfor temaer som stress og uro. Jeg har intervjuet to lærere før og etter prosjektet og gjennomført mindfulnessøvelser i klasserom i samarbeid med medforskende lærer. I tillegg til intervju, er det samlet inn data ved hjelp av skjemaer som lærere og elever har gitt skriftlige vurderinger på i forkant og etterkant av øvelsene. Dataene ble bearbeidet og satt i diagrammer. Skriftlige tilbakemeldinger fra elever og lærere er også sammenstilt og noen fremheves og kommenteres.

Forsker: Hva betyr det for deg å ha en pause?

Elev: At nå er det stopp, nå orker jeg ikke mer liksom.

1.3 Avgrensning

Det er i undersøkelsen benyttet aksjonsforskning for å finne ut mer hvordan mindfulness kan benyttes i skolesammenheng. Forsker og medforskere/lærere utførte mindfulnessøvelser i klasserommet, og undersøkelsen strakk seg over fire uker i januar 2014. Intervju med lærere og en forholdsvis kort intervensjon i skolen, ga en mengde interessante data som kan gi inspirasjon for videre arbeid med mindfulness i skolen. Det er her benyttet skjemaer som har gjort at prosjektet kontinuerlig kunne evalueres og drives framover slik elevene, lærere og forsker anså det hensiktsmessig. Disse skjemaene presenteres i metodedelen. Selv om vi kommer inn på fenomener som stress og uro, er det ikke intensjonen i denne oppgaven å finne årsakene til stress og uro i skolen, men se på alternative veier for ro.

Når jeg her har valgt å se på muligheten mindfulness kan gi på skolen, har jeg benyttet et salutogenetisk perspektiv. Dette innebærer at jeg ser etter hva som fremmer helse, i

motsetning til en patologisk tilnærming som har til hensikt å finne forklaringer på hvorfor mennesker kan bli syke. Her vil dette være i forhold til stressrelaterte kategorier (Antonovsky, 2012; De Vibe, 2008; Helsedirektoratet, 2014). Jeg har i denne oppgaven valgt å se hva nå-øyeblikket kan tilføre elever og lærere i forhold til å motvirke stress og uro hos dem (Stern, 2007). I undersøkelsen på skolen ble klassen sett under ett, og ikke enkeltelever hver for seg.

Øvelser som er utført i klasserommet, er med utgangspunkt i øvelser beregnet for barn og unge (Snel, 2012; Sælebakke, 2013). Selv om øvelsene er bevisst valgt ut i forhold til skoleklassene, representerer disse øvelsene et lite utvalg av mange tilgjengelig øvelser. Dette innebærer at dersom jeg hadde valgt andre typer øvelser eller annen tilnærming til øvelsene, så kunne også resultatene og opplevelsene blitt annerledes enn det som kommer fram i denne oppgaven. Øvelsene vi utførte var ikke nødvendigvis de samme på begge skolene til en hver tid. Dette betyr at ved analysen er det mer prosessen i seg selv og ikke nødvendigvis rekkefølgen av øvelsene eller sammenlikninger mellom klassene som det legges vekt på.

Noen elevkommentarer har jeg valgt ut og fremhevet spesielt. Dette for å gi noen sitater og tanker som elevene fikk i forbindelse med øvelsene. Elevkommentarene var i overvekt positive. Jeg har også prøvd å få til en veksling mellom å kommentere gjennomsnittsmarkeringene på de ulike spørsmålene, etter hvert som snittet har utviklet seg en bestemt retning, og/eller utmerket seg spesielt ut fra de øvrige spørsmålene i vurderingsskjemaet.

Lærere, skoler og elever er her anonymisert, herunder også vurderingsskjemaene som ikke har vært knyttet til enkeltelever. Det var prosessen og klassen som gruppe som var siktemålet her.

Elev under en av øvelsene: Skal vi lytte til hjertet? ... Jeg kjenner ingenting...

2.0 Teori

2.1 Mindfulness

2.1.1 Mindfulness bakgrunn

En historie som fortelles i forbindelse med teorien om mindfulness, stammer fra prins Siddharta Gautama, bedre kjent som Buddha. Ordet Buddha kommer fra buddh, og betyr på sanskrit "å våkne opp". I buddhismen er det å være opplyst den mest verdifulle tilstanden en kan komme i. Siddharta Gautama levde et beskyttet liv med kone og barn hos sine foreldre. En dag tok en tjener med seg Buddha ut for å vise de store lidelsene folket utenfor palasset hadde. Han ble dypt skuffelse og forferdet og for å forstå opphavet til denne lidelsen, startet han å meditere. Selv om han gikk inn i dyp konsentrasjon, merket han snart at han behøvde noe mer enn kun konsentrasjonen. Denne konsentrasjonen ble i stedet et verktøy for å forstå årsakene til lidelsen. Denne innsikten ble kalt Vipassana, altså innsiktsmeditasjon eller "mindfulness" (Egeland, 2010).

Opprinnelig er mindfulness en meditasjonsform fra den såkalte Therevada-tradisjonen i buddhistiske land i Sørøst-Asia. Der kalles den Vipassana (insight meditation på engelsk). Begrepet "mindfulness" blir brukt om denne formen for innsiktsmeditasjon (Egeland, 2010). Mindfulness omtales som kjernen i buddhistisk meditasjon (Williams & Penman, 2012). Ordet mindfulness er oversatt fra det paliske ordet "sati". Pali var det buddhistisk-psykologiske språket som ble benyttet for 2500 år siden. "Sati" viser til oppmerksomhet, hukommelse og årvåkenhet, altså bevissthet (Egeland, 2010).

Når det gjelder buddhisme blir den ofte omtalt mer som en filosofi og en livsstil, enn en religion. Dette kan sees i sammenheng med at mennesker med forskjellig religiøst ståsted praktiserer mindfulness-meditasjon uten å være buddhister. Her i vesten undervises det i mindfulness både med og uten religiøs og/eller ideologisk forankring. Slikt sett kan mindfulness bli en del av enhver sitt liv, uavhengig av en religiøs eller ideologisk tilhørighet (Egeland, 2010).

Mindfulness-tradisjonen praktiserer altså innenfor en buddhistisk forståelse, men innholdet er universelt og ingen blir dermed ekskludert (Egeland, 2010). Evnen til oppmerksomt nærvær er ikke noe nytt. Det nye er at gammel visdom og teknikker, også fra buddhistisk tradisjon, får en fornying og forenkling. Det frigjøres fra tidligere religiøs tilhørighet, og tilpasses vår tid og vårt behov for stressmestring og pusterom. Det gjøres også

forskningsbasert og tilgjengelig for alle (Sælebakke, 2011). Det handler ikke om en teknikk, men mer bevissthetsøvelser i å være i situasjonen slik den utspiller seg akkurat her og nå. Denne prosessen gjør at en utvikler måter å forstå seg selv og andre på, ettersom man blir mer åpen for og oppmerksom på at det finnes flere måter å tolke både seg selv og andre på. Dette gjelder også tankene en til en hver tid har (Egeland, 2010).

Elev etter en pusteøvelse: *Jeg er ikke så trøtt lenger.*

2.1.2 Hva er mindfulness?

Det kan være lurt når man skal forklare hva ”mindfulness” er, å si hva det *ikke* er. Altså ”mindless” eller ”mindlessness” (tankeløshet) (Egeland, 2010; Terjestam, 2011). Det vises til Ellen J. Langer (1997) som sier at nesten all vår lidelse er resultat av mindlessness, og at en må bare være åpen for å legge merke til nye ting (Hageberg, 2008; Terjestam, 2011). Det å være mindful er ikke en normaltilstand for de fleste, ettersom vi går på autopilot store deler av dagen. Hvis vi er ubevisste og uoppmerksomme hindrer dette oss i å kjenne hvordan vi har det i øyeblikket (Egeland, 2010).

Når vi er ”mindless” innebærer dette å ikke være klar over hva man holder på med, fordi det har blitt en rutine for oss. Dette betyr at å endre synspunkt eller valg, eller se andre muligheter minkes (Egeland, 2010). Jon Kabat-Zinn definerer mindfulness slik: ”Bevisstheten som utvikles ved at man med overlegg legger merke til ting i nået, uten å vurdere den, slik de er, med aksept” (Andersen & Stawreberg, 2010:16).

Mindfulness-meditasjon praktiseres ved å ha fokus på pusten i første omgang, slik at sinnet stabiliseres og at en finner ro. Tanker, følelser og fornemmelser i kroppen legges merke til på en ikke-dømmende måte. Dette vil si at en ikke skal være kritisk til det en kjenner eller forsøke å få dem til å bli borte. For det er på denne aksepterende måten å observere tanker og følelser på, som fører til at en blir i bedre stand til å møte stress og utfordringer på en ”mindful” måte. Hensikten er å være oppmerksom på det som skjer her og nå, akseptere det som er og ikke kontrollere tankene. Oppmerksomheten rettes mot vårt indre som gjør at vi styrker kontakten med oss selv (Egeland, 2010).

Det finnes to mindfulness-metoder som utfyller hverandre: Det er den strukturelle (Kabat-Zinn, 2012) som også kalles den formelle. Og vi har de uformelle øvelsene. De uformelle

kan være små stopp eller pusterom midt i gjøremål, aktiviteter og hverdagsliv. Strukturert betyr her å kunne sette av litt tid hver dag til å meditere og uformelt innebærer å la tilstedeværelsen på en uanstrengt og naturlig måte, flyte over i alle aspektene når du er våkent tilstede. De formelle øvelsene kan gjøres mer systematisk med lengre pusterom i for eksempel 5-15 minutter, der vi trener oppmerksomheten i å hvile i en indre forankring i kropp og/eller pusten (Kabat-Zinn, 2012; NFON, 2014; Sælebakke, 2011).

Å være mindful, innebærer ”en tilstand av årvåkenhet, oppmerksomhet (awareness) og aksept. Man er ikke-dømmende, observerende og konfronterende, har en nybegynners sinn og tålmodighet og lar tanker gå/passere (let go)” (Egeland, 2010, s. 89; Kabat-Zinn, 2012). Det å være oppmerksom og tilstede er noe vi alle har evne og mulighet til (Egeland, 2010).

Aksept er ikke det samme som å gi opp, men heller det å konstatere at livet er slik akkurat nå. Vi kan dermed reagere på en god måte, og ikke på automatikk og autopilot. Å akseptere handler heller ikke om å forbli passiv, og mene at den ikke har noen betydning. I motsetning til å unngå, undertrykke eller ignorere, så endrer vi i stedet. Det er når du aksepterer det som er at forandring kan skje (Egeland, 2010). Som voksen har vi evnen til å planlegge i stor grad, noe som også er nødvendig. Hvis denne planleggingen tar for stort fokus, kan vi gå glipp av det som er vesentlig. Derfor kan ambisjonen være å glede seg mer over tilværelsen, evnen vi hadde som barn (Andersen & Stawreberg, 2010).

Meditasjonsøvelser kan gi innsikt i når, hvordan og hvorfor man reagerer på forskjellige stimuli. Daglige øvelser gir en økt forståelse for hvordan følelsene, tanker og kroppslige fornemmelser påvirkes av ulike situasjoner. Samtidig viser det hvilken innflytelse de har på livssituasjonen din. Det er ikke nok å lese om mindfulness: en må praktisere mindfulness for fullt ut forstå hva det vil si å være bevisst tilstede i øyeblikket (Egeland, 2010; Due, 2010).

Elevene fikk ”hjemmelekse” mellom noen av øvingsdagene. Blant annet skulle de legge merke til dråpene på kroppen når de stod i dusjen. Når vi møttes igjen sa en elev: ”jeg glemte å dusje...(hjertelig latter i klasserommet). ...eller jeg glemte ikke å dusje, men å gjøre øvelsen...”

2.1.3 De ulike tilnærmingene til mindfulness

Her vil jeg kort presentere de mest vanlige ordene og uttrykkene som oftest blir omtalt i forhold til mindfulness. Dette gjør jeg for å skape en mer ordnet forståelse for hva mindfulness er.

Mindfulness har altså eksistert i over 2500 år i buddhistisk filosofi og praksis for økt selvinnsikt og reduksjon av lidelser og er ikke slikt sett ikke noe nytt. Det er her i vesten at den kan oppfattes slik. Det var den amerikanske mikrobiologen Jon Kabat-Zinn som i 1979 grunnla *The Stress Reduction Clinic* ved *Massachusetts Medical School* og tok imot pasienter med kroniske smerter (Egeland, 2010) og psykiske helse- og stressrelaterte plager (Sælebakke, 2011). Kabat-Zinn's mål var at pasientene skulle få redusert stress og smerte ved at pasientene lærte seg å forholde seg til lidelsene sine på en ny måte. Pasientene fulgte et åtte ukers kursprogram kalt Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) som Jon Kabat-Zinn hadde utviklet og benyttes inntil 2 ½ time i uken (Egeland, 2010; Kabat-Zinn, 2012).

Oppmerksomhetstreningen som er en del av MBSR ser ut til å endre både strukturen og virkemåten til hjernen på betydningsfulle vis. Videre virker det inn på måten vi forholder oss til tanker og følelser på, spesielt de som er reaksjoner på ting som hender i livene våre (Kabat-Zinn, 2012; Nilsonne, 2010). Tusenvis av mennesker med forskjellig bakgrunn har brukt dette programmet, og flere hundre behandlingsinstitusjoner benytter programmet i sin praksis. Behandlingsprogrammet er vitenskapelig dokumentert som svært effektivt, og liknende programmer benyttes i flere land innenfor blant annet sykehus, bedriftshelsetjenesten, fengsler og utdanningsinstitusjoner (Egeland, 2010).

Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT) er utviklet i England av John Teasdale, Mark Williams og Zindel Segal. MBCT bygger på MBSR og tradisjonell kognitiv terapi (Egeland, 2010; Gjelsvik & Fennel, 2012; Burke, 2009). Programmet benyttes i forbindelse med for eksempel depresjon med utgangspunkt i et ferdighetsbasert program over åtte ukentlige samlinger på to timer hver gang. Det forventes av deltakerne å praktisere det de har lært (med øvelser i meditasjon ved hjelp av CD instruksjoner) inntil en time hver dag (Gjelsvik & Fennel, 2012).

I følge Egeland (2010) må terapeuten også praktisere mindfulness-meditasjon ettersom både klient og terapeut deltar aktivt i øvelsene. Dette gjelder også for lærere i skolen (Due, 2010; Palm Prahm, 2010; Sælebakke, 2013). Zindel Segal har laget et skille mellom ”doing mode” og ”being mode”. ” ”The doing mode” er tilstanden som måler forskjellen mellom hvordan man har det her og nå og hvordan man ønsker å ha det” (Egeland, 2010:85; Gjelsvik & Fennel, 2012). Denne tilstanden kan føre til negative følelser, stress og grubling. ”The being mode” har i tilknytning til mindfulness-meditasjonen, fokus på å akseptere uten å dømme eller forandre på det som kommer av tanker, følelser og fornemmelser. Impulsene reagerer man ikke på her, og det fører til at man har flere valg til det en møter (Egeland, 2010).

Behandlingsformene som er omtalt til nå, benyttes også her i vesten og blant annet USA, England, Tyskland, Danmark og Sverige. I Norge er det få mindfulnessbaserte behandlingstilbud (Egeland, 2010).

Mindfulness kalles også på norsk for bevisst tilstedeværelse eller oppmerksomhetstrening (OT) (Egeland, 2010; Kabat-Zinn, 2012). En annen tilnærming er Mindfulness-Based Cognitive Coaching (MBCC). Dette finnes det inntil nå lite forskning på (Egeland, 2010). Lund (2011) viser til Kabat –Zinn og begrepet oppmerksom tilstedeværelse i foreldrerollen. I tillegg er det under utvikling en metode kalt Selvfølelses- og mindfulness-fokusert terapi (SMFT) (Lund, 2011). Jeg ser det som er skrevet om og tiltenkt foreldrerollen lett kan tilpasses skolen, lærere og elevene.

2.1.4 Mindfulness i skolen

Trening i mindfulness har to elementer i seg. Først en vennlig og aksepterende holdning og innstilling til det som er her og nå, i meg og rundt meg. Så vil en trene opp evnen til bevisst og viljestyrt å kunne holde fokus her og nå. Læreren må forsøke å være tilstedeværende, kunne hvile i seg selv og dermed kunne møte elevene med empati og respekt. Først da kan læreren hjelpe barn og unge til å samle seg, finne tilbake til seg selv og være klare for læring (Sælebakke, 2011). Læreren kan lære elevene hvordan de kan være oppmerksomme (Due, 2010). Det kan føre til en bedre motstandsdyktighet (Antonovsky, 2012), stimulere den sosiale intelligensen og samarbeidsevnen hos elevene når også læreren praktiserer

mindfulnessøvelser (Kabat-Zinn, 2012). Mindfulnessøvelser kan tilpasses barn og unges modning og alder ut fra Piagets teori. Enkelte hevder at barn må ha nådd den konkret-operasjonelle fasen (ca. 7-11 år) når mindfulness kan innføres. Andre mener i den formal-operasjonelle fasen (fra ca. 11 år) (Thompson & Gauntlett-Gilbert, 2008).

Motivasjonen for å styrke nærvær i pedagogisk praksis, kan være ønske om å kunne mestre en stresset hverdag, eller redusere mobbing. En effekt kan også være å styrke pedagogens naturlige autoritet, og styrke evnen til å være empatisk og autentisk i møte med elevene. Et ønske fra læreren kan også være å gi barn og unge redskaper til personlig vekst og utvikling. Ved mindfulnessøvelser styrker en evnen til å gå i dybden og konsentrere seg om en ting av gangen. For ansatte innenfor utdanningssektoren har nærværstrening effekt av mestring for å takle en travel og utfordrende dag, og være mer til stede for elevene (Sælebakke, 2011).

Prosjektet ”Drømmen om det goda” (DODG) startet i Sverige som et fredsprosjekt, og er nå i tillegg en praktisk pedagogisk modell med siktemål om å skape ”lugn og ro i skolan”. Det tar utgangspunkt i fire metoder: for å øve stillhet, gjøre langsomme bevegelser, vennlig berøring som massasje og livssamtaler/refleksjon (Sælebakke, 2011). I Danmark ble foreningen ”Børns livskundskap” etablert i 2007 og formålet ”er å fremme livskunnskap, eksistensiell fordypelse og hjertets intelligens i det pedagogiske arbeidet med barn” (Sælebakke, 2011 s. 9). Områdene som det jobbes med her ligger tett opp mot elementene fra DOGD (Juul, et.al. 2013)

Terjestam (2011) viser til studier av Deckro et.al. (2002), der elever som har hatt øvelser i blant annet mindfulness fikk høyere karakterer i skolen, forbedret studieteknikk, konsentrasjonen og selvtilliten ble bedre og en mindre aggressiv oppførsel i forhold til de som ikke utførte mindfulnessøvelser. Napoli, Krech & Holley (2005) skriver at elever som praktiserte mindfulness fikk bedre konsentrasjon og ble roligere. Elevene ble mindre nervøse før prøver og tok bedre avgjørelser i forbindelse med konflikter.

2.1.5 Om mindfulness, seg selv og andre

Egeland (2010) skriver at flere kom til henne med bekymringer om at de skulle bli mer likegyldige til fortid og fremtid ved å fokusere på å leve her og nå. I tillegg var de

bekymret for at de kunne bli for selvcentrerte og egoistiske av å være mindful. Svaret er sier Egeland, at det ikke er noen motsetninger mellom å være mindful og det å være et godt medmenneske. Ved å øve seg i å være mindful, blir man kjent med seg selv. Dette gir en indre trygghet og glede. Dette igjen kan føre til at man kan vise interesse for å fokus på hvordan andre igjen har det (Egeland, 2010). Meditasjon dreier seg ikke om å bedrive navlebeskuelse, eller stenge verden ute. Det fører heller ikke til mindre engasjement. Meditasjon handler om å kunne realisere det du engasjerer deg i og bryr deg om (Kabat-Zinn, 2012).

Mindfulness-meditasjon kan redusere stress. For å kunne øke den generelle livskvaliteten, er det også nødvendig skriver Egeland (2010), å bli bevisst to grunnleggende forhold ved deg selv. Dette er identitet, vite hvem du er, innerst inne. Det andre er å bli bevisst verdiene dine og hva som betyr noe for deg.

2.1.6 Om mindfulness og her og nå

Vi er alltid her og nå, og vi alle har en fortid. Minner om fortiden trenger imidlertid ikke å være problematisk i seg selv. Ofte er det at vi fortaper oss i fortiden som gjør det vanskelig. Å være tilstede her og nå i øyeblikket, kan redusere stress og være med på å gjenopprette balansen og dermed livskvaliteten. Til tross for dette, "lever vi" i fortiden eller fremtiden. Utsagn som "jeg husker hvordan det var da jeg..." eller "jeg skulle ønske at jeg en gang i fremtiden..." gjør at du lever lite her og nå. Dette innebærer selvfølgelig ikke at du skal glemme hva som tidligere har skjedd, eller slutte å planlegge for fremtiden. Poenget er å føle glede over å kunne være tilstede her og nå. Da må en være i kontakt med øyeblikket (Egeland, 2010). Den dype forankringen skapes gjennom forankring i nået og forankring innenfra (Terjestam, 2011).

2.1.7 Virkninger av mindfulness

En kan få økt sin oppmerksomhet og fokus på det som er relevant. Dette gir oss mer glede og reduserer stress. I forhold til andre mennesker blir vi mer tilstede, bedre til å lytte og kan unngå negative opplevelser som kan tas basert på feilvurderinger og forventninger (Egeland, 2010). Kvittingen (2013) viser til i intervju med leder for Institutt for klinisk

psykologi i Bergen, Per-Einar Binder, at en ved å øve på å observere tankene og følelsene, så blir de mindre overveldende og slik sett kan mindfulnessøvelser virke beroligende.

Ved å bli oppmerksomme på de fornemmelser vi har i oss, så kan vår opplevelse av dem også forandres. Dette kan gi muligheten til å reagere på dem her og nå, og ikke reagere med å flykte. På denne måten får ikke følelsene anledning til å ”lagres” i kroppen, for å kunne komme tilbake senere. Dette gir oss et innblikk i hvordan kropp og sinn er i et samspill (Egeland, 2010).

2.1.8 Om mindfulness og samfunnet vi lever i nå

Egeland (2010) skriver at vi lever i et såpass pulserende samfunn at det er nødvendig å la sinnet få hvile. På denne måten kan vi forhindre at vi blir ofre for lav livskvalitet, utbrenthet og stress. Ved å øve seg i mindfulness, kan en oppnå stillhet. Det kan være en fare for at mennesker ikke blir kjent med seg selv, eller identifiserer seg med tildelte roller slik vi lever i dagens hurtige tempo. Ved å være mer bevisst det som er her og nå, vil man etter hvert se at man ikke er denne rollen, eller de tankene og følelsene som følger med rollen (Egeland, 2010; Due, 2010). Flere lever rastløse liv der de gjør seg hele tiden tilgjengelig, de har flakkende oppmerksomhet og konsentrasjonen er dårlig (Danielsen Lie, 2013). Egeland (2010) skriver at samfunnet mer enn noen gang trenger mindfulness-meditasjon. Hun ser at mange lever utenfor seg selv, blir utmattede, deprimerte og får stressrelaterte lidelser. Man eksisterer uten å leve (Egeland, 2010).

2.1.1.8 Kritikk av mindfulness

Forskeren i denne oppgaven har som nevnt innledningsvis benyttet meditasjon og daglige mindfulnessøvelser over lang tid. Men til tross for mine personlige preferanser som tilsier at mindfulness har stor positiv innvirkning på mitt liv, kan det være nyttig å se at det innenfor dette området, som mye annet, finnes kritikere av mindfulness eller selvhjelpsmetoder. Noe av dette presenteres her, og har som intensjon å gi leseren et innblikk i hva noe av kritikken bunner i.

I Aftenposten 26.mars 2014 skriver Ingunn Økland en kommentar om ros- og heiakulturen som også finnes innenfor blant annet selvhjelps litteratur. Fellestrekket er tiltroen til positiv tenkning. Hun viser til samfunnspsykologen Ole Jacob Madsen som sier at selvhjelpen er på full fart inn i norsk offentlighet. I boken "Det er innover vi må gå" (Madsen, 2014) sier han at selvhjelpen "gjennomsyrer statlige visjoner og strategier for å bedre folkehelsen". Økland sier at påstanden er drøy, men tar opp et fenomen "som både akademikere og journalister gjerne oppfatter som litt for harry til å ta seriøst" (Økland, 2014).

Det er innen norsk helsevesen at mindfulness har fått særlig fotfeste. Og kurs innenfor denne metoden er godkjent som kompetansegivende blant Den norske legeforening, Norsk Sykepleierforbund, Norsk Fysioterapiforbund (Økland, 2014) og Norsk Psykologforening. Mindfulness har også gjort seg gjeldende innenfor idrett (Meland, in press, Røed-Johansen, 2013).

I Morgenbladet var det i 2013 også en pågående debatt der mindfulness sees i et samfunnsperspektiv (Kvittingen, 2013; Madsen, 2013b; Sandvik, 2013; Tveiterås, 2013). Binder og Gjelsvik (2013) viser her til at dersom mindfulness trekkes inn i skolen i stedet for å se på systemiske årsaker som skaper stress, er dette problematisk. Men at en må også se det hele i kontekst. Dersom skoleelever mediterer i stedet for å endre på strukturer som gir stress, har dette også vitenskapelige motargument. Videre skriver de at der Madsen ser en motsetning, kan individ og samfunn i dette perspektivet være to sider av samme sak. Å ha et annet politisk syn enn Madsen går faktisk an, samtidig som en kan være politisk bevisst (Binder & Gjelsvik, 2013).

Mindfulness i et ideologisk perspektiv debatteres også (Solhaug & Jakobsen, 2013a) der det fremheves betydningen av en dialektisk og ikke faren for kategorisk forståelse av mindfulness. De skriver også at en skole som tilbyr mindfulness et par timer i uken, ikke nødvendigvis betyr at mindfulness er "løsningen" på alle samfunnets utfordringer og problemer. Videre handler det om mindfulness som en diskurs (Engelsrud, 2013; Madsen, 2013 a,c) om seg selv og innstillingen og at en da ikke griper fatt i de omkringliggende utfordringene. Debatten om betydningen av seg selv og forståelsen av selvutvikling vises til av Solhaug & Jakobsen (2013b). Det rettes også kritikk i forhold til utfordringene som ligger i at en hele tiden skal vende tilbake til her-og-nå, der en kan miste aspektene av fortid og fremtid, slik at åpenheten i bevisstheten innsnevres (Gravklev & Grøndahl, 2013).

Frank (2013) viser til van Beek som er kritisk mot blandingen av nevrovitenskap, psykologi og kliniske studier. Det er ikke underlig at man kan finne psykologiske og fysiologiske virkninger av meditasjon, ettersom en foretar en målrettet, kognitiv aktivitet i følge van Beek. Interessante forandringer hos mennesker kan også skje om en for eksempel leser bøker, der van Beek og kollegaer ved MindLab ser evnen til fokusert oppmerksomhet og emosjonell regulering opp mot en gruppe som på samme måte møtes for å diskutere bøker. Der viser det seg at leserne oppnår mange av de samme virkningene som oppmerksomt nærvær gruppen. Noe av forklaringen går ut på at lesing øver evnen til å kunne se verden fra en annens perspektiv (Frank, 2013).

I et tilsvarende svar til kritikken fra Frank (2013), skriver Davanger (2013) at det kan stemme at en del av meditasjonsforskningen ikke har høy nok kvalitet, men at dette gjelder også mange andre forskningsfelt. En kvalitativt god studie viser gode effekter av meditasjon ved stressmedisinske tilstander. En finner heller ikke noe belegg for å hevde at det er vesentlige negative bivirkninger ved å meditere (Davanger, 2013).

Foregående år var det i tidskriftet for Norsk psykologforening også en debatt om mindfulness. Nilson & Silfing (2012b) påpeker at *carpe diem* – menneskene som er jeg og nåfikserte, gjør at tankene føres over til narsissismen og selvopptatthet der fokuset er på jeg, meg og mitt som det ofte assosieres med. Det ble påpekt at det er ”en feilslutning å tro at vi kan påvirke, kontrollere og endre våre menneskelige vilkår gjennom og gå inn i oss selv og ta vare på oss selv på den indre scenen” (min oversettelse) (Nilson & Silfing, 2012b, s.528).

Som et tilsvarende svar på denne kritikken skrev Binder og Gjelsvik (2013) at det her utelates faktiske forhold som blant annet etiske dimensjoner og at dersom intervensjonene var uvirksomme eller var risikable med bivirkninger, ville de også vært uten eksistensberettigelse. Mindfulnessforskningen skjer innenfor et evidensbasert rammeverk, der en ved hjelp av klare forskningsmetoder undersøker de forskjellige tilnærmingene. Det vises til at mindfulness ikke nødvendigvis virker på alt, eller at det er noe som en må kjenne seg forpliktet til å drive med (Binder & Gjelsvik, 2013).

Lindberg og Dyrdal (2012) skriver også en kommentar om kritikken fra Nilson og Silfing (2012). Her presiseres det at mindfulness er en måte å forholde seg på til seg selv, opplevelser og omgivelsene, mer enn at det er en metode. Effekten er heller ikke at

mindfulness øker selvopptatthet. Ved å akseptere og møte det som er med nysgjerrighet og aksept, så benyttes ikke affirmasjoner. Det er heller ikke et forsøk på å forandre noe som helst, verken vår ytre eller indre virkelighet, slik Nilson og Silfving påstår (Lindberg & Dyrdal, 2012). Men sammenblandingen mellom psykologi, religion og meditasjon kan medføre et utvanning av psykologi som profesjon var tilsvaret fra Nilson og Silfving (2012a).

Vikjord (2012) mente at det må gå an å diskutere hvordan mindfulness kan benyttes sammen med den mer tradisjonelle behandlingen, og at ved bruk av mindfulness så vannes ikke profesjonen ut nødvendigvis. Heller ikke slik som Nilson og Silfving (2012b s.528) mener mindfulness er: ”töm deg själ på kritisk tänkande”, men at en i mindfulness øver seg rett og slett på å tåle egne følelser (Vikjord, 2012).

Peterson (2012) mener at en kan være både åpen for, men samtidig kritisk til mindfulness. Spesielt gjelder det som hevdes å være evidensbasert, som mer eller mindre støtter synet på at profesjonen i så tilfelle kan vannes ut. Dette mener hun også er tilfellet når psykologer skriver selvhjelpsbøker i stort omfang (Peterson, 2012).

Kritikken går også på det Madsen (2013b) skriver om at stress har gått fra å være en midlertidig prøvelse og lidelse som en del av det å være menneske, til at det i dag har blitt til en naturlig del av selvet og noe vi går rundt og bærer på og som er som en indre fare som skal overvinnnes.

Ole Jacob Madsen (2014) retter med sin kulturpsykologiske studie av selvhjelp, et kritisk undersøkende blikk på det som defineres som selvhjelps litteraturen. Mindfulness omtales også i denne boken, der forfatteren påpeker at dersom mennesket er mer stresset enn noensinne, hva forteller det oss om utviklingen av det moderne liv? Det stilles også spørsmålstegn ved om ”mindfulness risikerer å bli en effektiv tilpasningsideologi til skiftende, ugjestmilde ytre omstendigheter hva angår hverdagsliv, arbeidsliv, teknologiske muligheter og samfunnsutfordringer som klimasaken” (Madsen 2014 s.66).

Undersøkelsen som mine medforskere og jeg har utført her, føyer seg dog inn i rekken av forskningsfeltet som ”er oversvømt av kvalitative studier” og at ”mindfulness er hauset opp for øyeblikket”. Det modereres noe ved å se ”at det finnes en god del forskning som antyder at mindfulness har en moderat effekt for å fremme ønskede tilstander og for å

bekjempe en rekke plagsomme tilstander (Madsen, 2014, alle sitater s.69). Det presiseres også at mindfulness kommer klart bedre ut enn mange andre innenfor selvhjelpskulturen, med tanke på den vitenskapelige holdbarheten (Madsen, 2014). Når det gjelder kvalitative metoder, har de vært sett på som mindreverdige og lavere i "evidenshierarkiet" (Danielsen Lie, 2013).

I intervjuet med Katharine Cecilia Williams skriver Kvittingen (2013) at all behandling kan i prinsippet hjelpe fordi den innebærer omsorg og oppmerksomhet. En ting som Danielsen Lie (2013) skriver om i sin artikkel, er om god personkjempe også kan forklare noe av effekten når alternativ behandling faktisk virker. Ved regelmessige møter, der man snakker sammen og blir kjent med hverandre, så vil det kunne oppstå menneskelige bånd med terapeutiske egenskaper. Her er det snakk om den magiske evnen til å få folk til å føle seg "sett". Han sier at det er mye man kan gjøre ved å bare være en god lytter. Samtalen er hovedverktøyet i ikke-medikamentelle tiltak. Disse har bedre dokumentert effekt enn medisiner ved lette psykiske plager. Danielsen Lie viser til at Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten sin metaanalyse, som viste at øvelser i oppmerksomt nærvær (mindfulness) reduserer angst, depresjon og stress (Danielsen Lie, 2013).

Det kan avslutningsvis under denne presentasjonen av kritikk, være nyttig å minne om "Gisela Hagemanns lov": Enhver ny ide går igjennom tre faser: først latterliggjøring, dernest aktiv motstand, så aksept som en ren selvfølgelighet" (Huggins, Valla & Huggins, 2007:213).

2.2 Stress

Det er kanadieren Hans Selye som i 1936 introduserte dette medisinske og psykologiske begrepet. Stress er et vidt begrep, og viser for det første til et bredt spekter av krevende fysiologiske og psykologiske påvirkninger som kalles stressorer (Ellneby 2000; Stress 2012;) Videre viser det til organismens totale reaksjon på slike, altså en ressursmobilisering (Stress, 2012). Stress blir dermed reaksjonen på at vi blir utsatte for ekstra store fysiske, emosjonelle eller intellektuelle krav og påkjenninger (Ellneby, 2000). Stress kommer av det latinske "stringere", og betyr å stramme eller snøre til. Først og

fremst er stress en nødvendighet og grunnleggende mobilisering av krefter. Denne energimobiliseringen aktiverer både kropp og hjerne (Magelssen, 2008).

Ettersom vi mennesker alle er individuelle på mange måter, vil stress også påvirke oss forskjellig (Magelssen, 2008). Det viser seg at stress kan ha både positiv og negativ innvirkning på oss (Siem, 2005; Stress, 2012). Hva som avgjør om stress virker positivt eller negativt inn, avhenger av hvilken type, styrke og varighet stresset har. Stress i mild form kan virke både fysisk og psykisk stimulerende (Stress, 2012) og prestasjonsfremmende (Lund, 2011). Langvarig stress kan få negative følger og være utslagsgivende for funksjonelle organplager og psykosomatiske lidelser. Dette kan for eksempel være muskelspenninger, fordøyelsesbesvær og høyt blodtrykk (Stress, 2012). Stress kommer rett etter belastningslidelser som trolig den viktigste årsak til sykefravær i Norge (Siem, 2005). Risikoen for at det kan oppstå problemer, er når stressresponsen blir stående i høyspenn over lang tid uten at man får tilstrekkelig med hvile innimellom (De Vibe, 2008; Lund, 2012).

Ettersom denne oppgaven også omhandler stress hos barn og ikke bare hos voksne, er det verdt å merke seg at barn er utrustet med de samme stresssystemene som voksne, og at stress påvirker barn på samme måte som hos voksne. Det en imidlertid må tenke på, er at evnene for å mestre stress ikke er fullt utviklet hos barn. Ettersom barn kan ha mindre kontroll og forutsigbarhet over tilværelsen sin, kan dette føre til at situasjoner oppleves som stressende hos barn (Lund, 2011). HEMIL rapporten fra 2009 viste at særskilt ungdomsskoleelever opplever skolearbeidet som stadig mer stressende. De som opplever skolen som mer stressende enn andre, er de faglig svake elevene (Samdal, 2009).

Selye la vekt på at stress hos barn ble forårsaket av de voksnes atferd og holdninger i forskjellige situasjoner (Ellneby, 2000). Er de voksne stresset, smitter stresset over på barna og gjør dem veldig urolige (Juul et.al, 2013; Visjø, 2013). Foreldre og voksne kan stille krav og forventninger som barnet kan være modent til å mestre og være et utgangspunkt for utvikling. Men voksne som stiller for høye krav eller for store forventninger om prestasjoner og tilpasningsevne, kan føre til at barnet ikke makter å leve opp til dette. Dette blir dermed ikke utviklende for barna, men noe som kan føre til stress (Ellneby, 2000).

Forsker: Er det noen som bruker å bli stresset? Elev: Jeg blir stresset, mye.

2.2.1 Fight, flight, freeze

Når det gjelder stress, så vises det til de biologiske sidene vi er utrustet med, og som stammer fra vår evne til å tilpasse oss omgivelsene og verne oss mot fare. Dette skjer ved at vi skal gjøre oss klare til flukt eller kamp (Ellneby, 2000: Terjestam, 2011). Hvordan vi oppfatter stresset, avgjør om det kommer en "alarmreaksjon". Musklene kan spennes, og nervesystemet frigjør adrenalin som fører til at opplevelsen blir klarere (Egeland, 2010). I sin enkleste form er stress en nødvendighet og grunnleggende mobilisering av krefter.

Dette betyr at stress fører til fysiologiske prosesser i kroppen, og som i sin tid ble utviklet for at mennesket skulle kunne beskytte seg, handle, overleve og kunne utvikle seg videre. Ettersom de fysiologiske prosessene som aktiveres når vi stresser, også er de samme som når vi er i fare, innebærer det at akutt kraftig stress kan redde deg i en livstruende situasjon helt egentlig uten at du rekker å tenke (Magelssen, 2008). "Fight or flight"-responsen utgjør sammen med frysreaksjoner (freeze) automatiserte og umiddelbare responser på farer (Malt, 2009).

Stress er altså normalt i en viss mengde. Det er når det dukker opp en forandring eller en hendelse som vi føler at vi ikke mestrer, at dette stresset kan bli negativt for oss. Derfor må vi ha noe å hjelpe oss med. "Mindfulness-meditasjon kan kontrollere graden av stress", skriver Egeland (2010:122). Det er ofte ikke situasjonen i seg selv som er stressende, men måten vi velger å håndtere den på. Ved å utføre øvelser innenfor mindfulness, kan du bli forberedt på det stresset som kan møte deg og dermed kan du lære å utvikle en måte å håndtere den på. Da lærer vi å bli observante og fokuserte. Dette gjør at vi ser ting fra flere sider, og gjør oss rolige og balanserte. Vi vet hvordan vi skal kunne forholde oss til ubehagelige følelser, og kan forstå det vi går igjennom. Vi kan selv ta aktive valg, som igjen gir en følelse av kontroll (Egeland, 2010).

2.2.2 Positivt og negativt stress

Fysiolog Hans Selye sier at stress i seg selv er verken positivt eller negativt. Det er når det pågår over tid, at stress blir skadelig. Selv om dette er riktig, brukes likevel ofte

betegnelsen positivt og negativt stress fordi vi har en forståelse av disse begrepene (Magelssen, 2008).

Det blir påpekt at stress i en viss mengde kan være bra for oss. Dette forutsetter at vi ser på de kravene som stilles til oss som noe positivt, og som vi kan mestre, ha innflytelse på og kontroll over. Det må være en balanse mellom behovet vi selv opplever å ha, og utfordringene som stilles. Når vi derimot opplever å få liten tid og liten mulighet til å være med å påvirke vår egen situasjon og mister sammenhengen i tilværelsen, at kan vi få et negativt stress. Både positivt og negativt er noe vi møter i livet. Det bør være en vekslning mellom spenning og avspenning, for at vi skal kunne ha det bra. For å fylle på energireserven, må det være hvile og avkobling (Ellneby, 2000).

Når det gjelder barn, har ikke de samme mulighetene som oss voksne til å velge hva de skal utsette seg for, ettersom barna tvinges av voksne til å tilpasse seg tilværelsen voksne bestemmer for dem. Voksne må derfor fjerne så mange negative stressfaktorer som mulig. Vi må også hjelpe barna til å mestre stress som de utsettes for og som er nødvendig for at de skal kunne utvikle seg. Vi må rett og slett lære dem å slappe av (Ellneby, 2000).

Som hos voksne, er de viktigste årsakene til stress hos barn følelsen av utilstrekkelighet. Dette innebærer opplevelsen av å ikke duge eller holde mål. Dette kan også gå ut over barnets selvbilde (Ellneby, 2000).

2.2.3 Massasje og berøring

Intuitivt virker det som om mennesker vet at det virker beroligende å stimulere følesansen (Hartelius, 2010). Hartelius (2010) viser til Tiffany Field som opprettet The Touch Research Institute i USA. Der har forskningsresultater kommet fram til at berøring kan være utviklingsstøttende, fremmer sunnhet, forebygger sykdom og virker helbredende. Forsøk på tidlig fødtes reaksjoner på berøring, har vist at barna blir roligere i kroppen, hjerterytmen blir mer regelmessig og oksygenopptaket i blodet økte. Videre vises det til flere helsemessige gevinster som at barna regulerer bedre temperaturen, reagerer ikke så voldsomt på smerte, faller lettere til ro, sover roligere og er våkne i lengre tid (Hartelius, 2010). Palm Prahm (2010, s.128) skriver at ”den man rører ved, mobber man ikke”.

2.2.3.1 Oxytocin

Ved massasje og berøring utsondres «fred og ro»- hormonet oxytocin som fører til et velbehag, styrker tillitsfølelsen og tilknytningen til omsorgspersonene.

Oxytocin kan føres rundt i kroppen via både blodet og nervesystemet. Dette innebærer at det kan påvirke kroppen på mange plan og gi hurtig effekt. Å røre ved og bli rørt ved er en effektiv måte å få oxytocin rundt i organismen. Dette hormonet har en lang rekke livsviktige funksjoner livet igjennom. Denne responsen som settes i gang, kan beskrives som et system for ro og hvile, eller ro og nærhet. Dette ro- og nærhetssystemet er en viktig forutsetning for å oppleve nærhet og oppbygge ressurser. Ved aktivering av dette systemet, kan både voksne og barn ”forvandle mistro til tillit, uro til ro, utilpasshet til velvære, dårlig humør til livsglede, vrede til omsorg, utbrenthet til livsenergi og adspredelse til konsentrasjon” (Hartelius, 2010, s.61).

2.2.4 Om mindfulness og stress

Ved å få mer selvinnsett og mindre stress kan du også få mer overskudd til å være tilstede for andre. Hvis man kan ta tak i kroppslige signaler på et tidlig tidspunkt, kan dette være med på å redusere stress. Når det gjelder stressresponsen, er dette noe både mennesker og dyr har. Stressresponsen er en beskyttelse og en forsvarsmekanisme som gjør at vi enten kan flykte eller kjempe når det er nødvendig. En av forskjellene mellom mennesker og dyr i denne sammenhengen, er at det tilsynelatende virker som om dyrene faller lettere til en normaltilstand etter at stressresponsen er aktivert, enn det menneskene klarer. Noe av grunnen til dette er, at mennesker har en evne til å forlenge stressresponsen gjennom å gruble og bekymre seg ut over hendelsen som har oppstått (Egeland, 2010; Lund, 2011).

2.2.5 Tanker

Kognisjon viser til den menneskelige tankeprosessen ”som innebærer blant annet hukommelse, persepsjon, oppmerksomhet, forestillingsevne, utvikling av begreper, resonnering og vurdering” (Egeland, 2010, s. 57). Innenfor kognitiv teori sees tanker som bare tanker, og er ikke nødvendigvis en refleksjon av virkeligheten. Tankene våre er ikke

”fakta”. Denne erkjennelsen kan være med på å frigjøre en selv fra stress, grubling og føle seg nedfor (Egeland, 2010).

Egeland (2010) viser til hvordan negative automatiske tanker kan være årsakene til nedstemthet, grubling og stress. Stress kan være at tankene kverner, og at vi ikke klarer å komme oss ned fra en indre tredemølle av bekymringer (Juul et.al., 2013). Disse negative tankene er ofte korte og spesifikke, og oppstår i tillegg umiddelbart, under eller etter spesifikke situasjoner og hendelser. Negative tanker kommer ikke nødvendigvis tilbake, slik tilfellet ofte er med grubling. Hvis vi starter å gruble over disse tankene, forverres ofte situasjonen og en løsning uteblir. I tillegg vises det til sin egen tro på seg selv og evnene som en innehar, kan være med på å avgjøre hvordan en lidelse forløper, og hvordan man har det underveis (Egeland, 2010).

Grubling vises til av Egeland (2010, s.67) som ”en følelsesmessig reguleringsstrategi ved tunge og negative automatiske tanker”. Grubling vises til som en nærliggende bekymring, er ofte spesifikk og omhandler et problem, men er ikke nødvendigvis selvfokuserende. Grubling fører slikt sett ikke noe løsning med seg. En kan få nedsatt sinnsstemning, negative tanker kan øke i omfang, motivasjonen blir mindre og stresset øker (Egeland, 2010). Den som grubler, legger vekt på gapet mellom situasjonen man er i nå, og tilstanden en ønsker (målsituasjonen). Fokuset blir på strategiene en utvikler for at avstanden mellom disse skal reduseres (Gjelsvik & Fennel, 2012).

Mindfulness kan være med på å hjelpe til å få redusert denne grublingen. Før man fortapes i tankene, kan man ved hjelp at mindfulness stoppe opp og registrere tankene, se dem som ”bare” tanker. Man er ikke sine tanker, men blir klar over *at* man tenker. Det som er blir her akseptert, uten et forsøk på å endre noe som helst (Egeland, 2010).

Ved grubling, er oppmerksomheten, fokuseringen og konsentrasjonen begrenset. Men ved å øve seg i å være mindful, vil disse elementene styrkes og øke forståelsen for at det finnes alternative måter å løse problemer på. Ved å unngå å identifisere seg med de negative tankene, unngår å gruble over dem, blir vi også oppmerksomme og observante ovenfor dem. På denne måten vil de ikke ha en dominerende effekt på tankeinnholdet og livskvaliteten vår. Dette fordi de blir bearbeidet og oppstår dermed sjeldnere og ikke så sterke. Det vi søker å oppnå er den stillhet og fred i sinnet som ligger under disse lagene. Et bilde som blir brukt i forhold til tankene, er å se for seg tankene som bølger. Bølgene,

slik som tankene, kommer og fortsetter uten at du kan stoppe dem. Men vi kan forholde oss til tankene, slik vi kan surfe på bølgene. På denne måten unngår vi å gå i dybden og risikerer å drukne (Egeland, 2010).

Tankene våre skal vi kun registrere ved å være oppmerksom på dem. De vil naturlig nok begynne å vandre av sted, og da kan en fokusere igjen på sin egen pust, og hente tankene tilbake til her og nå. På denne måten styrkes konsentrasjonen. ”Dette kalles ”intentional awareness”” (Egeland, 2010:33). Tankene skal en kunne observere og akseptere med en ikke-dømmende holdning, for så å handle ved å la dem passere. Dette gir i seg selv en avslappende virkning ved at en ikke tar tak i tankespinnnet som oppstår. Dette gjør at du blir kjent med hvordan sinnet ditt fungerer, og reaksjoner du vanligvis gjør deg på de tankene og følelsene som ofte oppstår. Du blir i stand til å kunne skille gode og dårlige tanker (Egeland, 2010).

Når vi utfører mindful meditasjon, kan vi kjenne på en rastløshet. Da skal du observere dette, og føre oppmerksomheten tilbake til pusten. Slik øver du opp evnen til å ikke reagere med en gang du får impulser til å gjøre noe. Du responderer her i stedet for å reagere. Konsentrasjonen vil bli dypere, og du får en økt fokusering og muligheten til å utvikle en indre styrke (Egeland, 2010).

2.2.6 Hjernen og kroppens respons

Stressresponsen kommer til uttrykk gjennom det sympatiske nervesystemet (Egeland, 2010; Kvittingen, 2013). Egeland (2010) viser også til at det kan føre med seg en lang rekke negative virkninger. Hun nevner blant annet tretthet, søvnproblemer, depresjon, infeksjoner, utbrenthet og høyt blodtrykk. Kvittingen (2013) viser til i intervju med De Vibe at mindfulness gir økt velvære, blodtrykket senkes og rytmen på pusten blir jevnere. Hormonet kortisol påvirker hjernen og kroppen. Immunforsvaret har som oppgave å opprettholde balanse og beskytte. Det parasympatiske nervesystemet hjelper oss å flykte eller kjempe (Egeland, 2010), men når det står i konstant beredskap er ikke dette gunstig for oss på sikt.

Nevroplastisitet er hjernens evne til å kunne endre og fornye seg gjennom erfaring. Når vi mediterer så skaper vi nye nevrologiske veier. Dette har konsekvenser for måten vi

forholder oss til følelser og tanker på, spesielt de som er reaksjoner på ting som skjer. Desto mer vi øver oss i mindfulness, jo mer vil hjernen endre seg. Det skjer en overgang mellom venstresiden som er knyttet til glede, entusiasme og glede og høyre hjernehalvdel. Når vi mediterer så øker hjerneaktiviteten (Egeland, 2010; Kabat-Zinn, 2012; Nilsson, 2010). Oppmerksomhetstrening ser ut til å endre både strukturen og virkemåten til hjernen på betydningsfulle og interessante vis. Blant annet så har det positiv virkning på måten hjernen behandler de vanskelige følelsene under stress. Det ved at aktivering av noen områder i prefrontal cortex blir forskjøvet fra høyre til venstre side. Dette fører til en større emosjonell balanse og positive endringer i immunforsvaret som korrelerer med endringene som skjer i hjernen (De Vibe, 2008; Kabat-Zinn, 2012;; Kjems & Rasmussen, 2011; Terjestam, 2011).

Men hva skjer i hjernen vår vi stresser? Reptilhjernen er den eldste og mest primitive delen av vår hjerne, nedarvet fra forfedrene våre. Den viktigste funksjonen til reptilhjernen er å sende ut en alarm. Det handler om sikkerhet og overlevelse. Denne alarmeren er helt nødvendig for vår overlevelse også i dag og kan beskytte deg mot skade ved at du raskt kan reagere i en farlig situasjon. Problemet vårt er at vi sparker i gang dette beredskapsprogrammet hver gang vi stresser. Hjernen skiller ikke mellom stress og en nødssituasjon (Magelssen, 2008).

Forsker under pusteøvelse: "Ha fokus på dere selv."

Elev: "Hvordan skal vi klare det da?"

2.3 Mestring

Gjærum (1998) viser til Lazarus`prosessmodell for hvordan man forstår stress. Den gir en forståelse av at enhver er aktiv og kreativt søkende for å kunne mestre stress. God helse blir en mestringsressurs. Modellen viser til fire hovedbegreper som er nyttige å kjenne til, ettersom hendelser og situasjoner i seg selv ikke er stressende, men hvordan den enkeltes personlige opplevelse av stress oppleves.

1)Hovedbegrepene innebærer at mestring er en prosess eller en kompleks interaksjon mellom individ og miljø. 2) Mestring (coping) som håndtering (management) av stress blir

studert, i motsetning til allmenn mestring (mastery). Dette fordi ikke alle problemer kan løses en gang for alle. 3) Den subjektive vurderingen av et fenomen og hvordan dette oppleves blir sentral. Dette innebærer hvordan fenomenet oppfattes, tolkes og blir representert kognitivt hos personen. 4) Mestring innebærer en mobilisering av krefter (effort) både kognitivt og atferdsmessig. Dette for å håndtere (enten redusere, minimalisere, mestre eller tolerere) det ytre eller indre kravet som man blir påført. Her vil dette innebære en interaksjon med miljøet som oppleves som belastende eller mer krevende enn det en føler seg kompetent til å takle (Gjærum, 1998).

Elev: Når jeg sitter slik, så begynner jeg å puste ganske fort.

2.4 Pust

Pusten har stor betydning i forhold til blant annet mestring, avspenning og stresshåndtering. Pusten er den eneste av kroppens ubevisste fysiologiske prosesser som vi kan styre bevisst. En av grunnene til at for eksempel noen alvorlig syke mennesker finner ro, tilstedeværelse og glede i en vanskelig livssituasjon, er at de slipper taket, altså kontrollen. De hever seg over egotet. Den ufrivillige indre dialogen har de nå frigjort seg fra og slik at den indre ro og stillhet kan oppnås. De slipper til livet (Magelssen, 2008). Ettersom vi puster nå, passer det som anker for oppmerksomheten vår (Kabat-Zinn, 2012, Kvittingen, 2013). Det å skulle slippe kontrollen omtales også i forbindelse med såkalte huskereglene eller veivisere for å bringe mindfulness inn i alt vi gjør.

Magelssen (2008) viser til Wilfried Ehrmann som er psykoterapeut og åndedrettslærer. Han sier at vi kan skille mellom åndedrett og pust. Mens pusting er en prosess som skjer bevisst eller ubevisst på et organisk plan, så er åndedrettet noe som er annerledes enn det å puste. Åndedrettet er jo avhengig av pusting for å bli til. Derimot vil ethvert pust uten åndedrettet bare bli en mekanisk prosedyre, akkurat som når vi bruker en sykkelpumpe. (Magelssen, 2008).

2.4.1 Huskereglene

Disse huskereglene eller veiviserne omtales som OPAHL (Lund, 2011), eller PAH (Andersen & Stawreberg, 2010). Prinsippene i disse huskereglene er de samme:

- O står for Oppmerksomhet, der du skal bli oppmerksom på følelser, tanker og fornemmelser i kroppen. O-en gjør oss oppmerksom på hendelser i bevisstheten, og at vi ikke skal reagere på autopilot (Lund, 2011).
- P står for Pusteanker som du kan kontakte når du for eksempel føler at du mangler kontroll over en situasjon. Man kan stoppe opp og ha en vennligsinnet oppmerksomhet mot pustebevegelsene i kroppen, og lande i nået. På denne måten kan en tre ut av en automatisert reaksjon. Dermed kan man distansere seg fra tanker, følelser eller kroppslige fornemmelser som kan være aktivert, og se dem slik de er – som indre opplevelser, som kommer og går sin veg igjen (Andersen & Stawreberg, 2010; Lund, 2011).
- A står for Aksept. Altså en ikke-dømmende og aksepterende holdning som vi skal møte våre indre tilstander med og etter hvert andre med. En aksepterende holdning er imidlertid ikke det samme som å godta eller tillate. Aksept handler om å registrere virkeligheten som skjer akkurat nå, og akseptere at ting er slik de er (Andersen & Stawreberg, 2010; Lund, 2011).
- H står for Handle? Her er tiden inne for å agere, ikke reagere. Av og til kan det beste være å ikke gjøre noe som helst i situasjonen du står i. Må du gripe inn i alle situasjoner? Å slippe denne kontrollen kan virke skremmende. Men det er ofte da en kan skape muligheter og velge andre måter å handle på, nettopp fordi man ikke reagerer med det automatiske reaksjonsmønster en har (Andersen & Stawreberg, 2010; Lund, 2011).
- L står for La gå. Forsøk å gi slipp på det forrige øyeblikket, for å være nullstilt i det neste øyeblikket. Vær åpen for de nye øyeblikkene som skjer, slik at de kan bli møtt med nysgjerrighet og oppmerksomhet (Lund, 2011).

2.4.2 Her og nå – pusten

Her og nå -pusten oppfordrer til en dyp og rolig pust. Den beskrives slik:

Strekk deg så langt du kan. Pust dypt ut, gjerne fulgt av et stort gjesp. Hold oppmerksomheten på magen. Pust rolig inn gjennom nesen. Pust så rolig helt ut. Utpusten skal vare litt lenger enn innpusten. Pust rolig inn gjennom nesen. Pust så rolig helt ut. La din oppmerksomhet være rettet mot magens bevegelse, den hever seg og senker seg. Du puster inn og styrker deg, du puster ut og slipper. Utpusten gir hvile (Magelssen, 2008, s. 37).

Denne måten å puste på stimulerer umiddelbart det parasympatiske nervesystemet, som er kroppens ”bremsepedal”. Dette gjør at du får en gradvis kontakt med mellomgulvet igjen. Pusteøvelsen reetablerer forholdet til mellomgulvet ditt og magen din. Den enkleste måten å få kontakt med mellomgulvet på, er gjennom utpusten. Når du puster ut, så kan vi forsøke å gi slipp, og kjenn hvordan man blir tatt imot av bekkenet. Der vil en kjenne et tyngdepunkt som er muskelspenningen som ved utpustens slutt skjer i buken. Vi forsøker å være litt i rommet mellom utpust og innpust. Faktisk er det i denne lille pausen de fleste av oss sovner (Magelssen, 2008).

I følge Østens visdom er tomrommet mellom inn- og utpust like viktig som selve åndedrettet. Det er som ved en klassisk konsert – pausene er like viktige som tonene mellom dem. Åndedrettet består av innånding og utånding. Ved innpust, tar man imot. Ved utpust, gir man. Utåndingsfasen bør være lenger en innåndingsfasen. Det er viktigere å gi enn å ta imot (Magelssen, 2008).

Pusten er knyttet til det autonome nervesystem vi har. Det autonome nervesystemet er utenfor innflytelse fra viljen. Den består av to deler, det sympatiske og det parasympatiske nervesystemet. Hvis du forlenger utpusten og har en rolig pust helt ned i mellomgulvet (her og nå-pusten), så vil det parasympatiske nervesystemet trigges. Altså kroppens ”bremsepedal”, og dette utløser så en avspenningsrespons. Avspenningsresponsen roer hjerterytmen ned. Også blodtrykket, hjernebølgene og følelsene vil bedres (Magelssen, 2008).

Det å puste med fokus på mellomgulvet eller magen, er avslappende for det autonome nervesystemet. Når du puster inn, trekkes musklene i mellomgulvet sammen og skyves nedover. Dermed blir det gjort plass til å fylle begge lungene helt med luft. Magen vil da heve seg litt. Når du puster ut, slapper musklene i mellomgulvet av og disse trekkes opp så

utpusten blir fullstendig. Når du puster med en dyp og rolig pust slik at magen hever seg, så sikrer du rikelig mengde oksygen til alle kriker og kroker i kroppen. Samtidig bruker du hele pustemuskelen, noe som motvirker stress (Magelssen, 2008).

Det sympatiske nervesystemet aktiveres i forskjellige stress-, fare- og treningssituasjoner. Det sympatiske nervesystemet er kroppens ”gasspedal”. Overflatisk pust vil trigge ”gasspedalen” Vi ser at pusten er et potent verktøy. Med det menes at gjennom pusten iverksetter vi fysiologiske endringer veldig raskt og kraftfullt. Det å puste er en livsnødvendighet som foregår i både våken og sovende tilstand. Den kan ikke ta lange pauser. Den er derfor ubevisst og foregår hele tiden. Åndredrettssystemet styres og reguleres fra et område i hjernen, egentlig flere mindre områder som kalles åndredrettssenteret. Det er ikke noen spesiell riktig måte å puste på. Den er individuell, slik som et fingeravtrykk (Magelssen, 2008).

2.4.3 Stress og pust

Når vi opplever stress og høyt tempo så puster vi nesten automatisk kortere. Vi synes at vi er mest effektive når vi bare puster øverst i lungene. Det er også mange som holder pusten når de utfører en oppgave. Dette vil stresse kroppen mye. Stress kan være stimulerende hvis vi velger hvor vi stresser og hva vi stresser med, og hvis vi puster mens vi holder på (Magelssen, 2008).

Forsker: "Var det noen som la merke til pusten når dere gikk baklengs?"

Elev: "Plutselig holdt jeg bare pusten."

2.5 Om øyeblikket, her og nå

Ettersom mindfulness handler om å være bevisst til stede her og nå, er det viktig å ha en forståelse av dette. Å være oppmerksom i nået kan virke inn på det neste øyeblikket og hele fremtiden, både din egen og verden. For ved å være til stede i dette øyeblikket, kan neste være forskjellig på en annerledes og kreativ måte (Kabat-Zinn, 2012). Stern (2007) skriver om nettopp øyeblikket og om hvordan opplevelser oppfattes. Forandring bygger på faktiske opplevelser og verbal forståelse, der en forklaring eller fortelling alene ikke er nok

til å skape forandring. Det må i tillegg foreligge en faktisk opplevelse, en subjektivt opplevd hendelse. Den må oppleves med følelser og handlinger. Det må kunne skje her og nå, i den virkelige verden sammen med andre mennesker og i et øyeblikk av tilstedeværelse (Stern, 2007).

Så hva er nå, når er nå, eksisterer nå? Og hvis så, hvor lenge varer nå? (Stern, 2007). Disse spørsmålene beskrives mer inngående hos Stern, og jeg kan kort referere noe av disse nokså omfattende svarene på disse spørsmålene her. ”Det fører tid inn i opplevelsen på nytt” skriver Stern (2007 s. 34) og viser til at nå-øyeblikket ikke farer forbi og blir observerbar først etter at det er over. Men det krysser den mentale scenen langsommere og bruker noen sekunder på å utfolde seg.

Det er under denne krysningen nå-øyeblikket spiller ut et opplevd emosjonelt drama. Her kommer Stern inn på Kronos, der det er lett å føre inn lineær klokke tid i våre fortellinger om oss selv, våre fortellingens før, etter og i mellomtiden. Det som derimot er vanskelig, er å føre subjektiv tid inn i opplevelser som foregår nå. Uten denne subjektive tiden vil vi aldri kunne knytte sammen de mange påfølgende hendelsene som skjer under et nå-øyeblikk til en helhetlig sammenhengende opplevelse. Livet ville da blitt usammenhengende og kaotisk selv i nåets mikroskopiske målestokk. Kronos er den objektive oppfatningen av tid. I Kronos-verdenen er det nåværende øyeblikket et punkt som beveger seg i tid bare med retning mot en fremtid. Etter hvert som nå-øyeblikket beveger seg, spiser det opp fremtiden og legger fortiden bak seg (Stern, 2007).

Psykologisk og bevisst er vi levende bare nå. Stern (2007) skriver at aspektene ved nå-øyeblikket trenger psykologisk bearbeiding. Det må stykkes opp, og en må finne en mening i øyeblikket idet det passerer, ikke i ettertid. Det må peke i retning av neste handling. Det greske ordet Kairos betyr ”det gunstige øyeblikket” eller ”det øyeblikket da noe blir til”. Kairos er både en subjektiv og psykologisk tidsenhet. Det er åpenbart at nå-øyeblikket må ha aspekter av Kairos, fordi det må få mening i det som har hendt tidligere, det som hender nå og hvordan man bør handle ut fra det. Dette krever full forståelse av hendingene idet de utfolder seg (Stern, 2007).

Nå-øyeblikkene skilles fra hverandre med huller i bevisstheten, eller pakkes sammen i sekvenser av tilgrensede øyeblikk med raske overganger. Overgangene kan vi få en svak fornemmelse av, men til vanlig vil vi ikke merke dem. Den tiden som er mellom nå-

øyeblikkene vil også variere alt etter hva som skjer. Stern (2007) viser til at en kan få følelsen av at et nå-øyeblikk strekker seg langt over ti sekunder, men det viser seg at det er det "samme" nå-øyeblikket som kommer igjen med få sekunders mellomrom. Dette vil si at grunnenheten i nå-øyeblikket bevares. Den blir bare tatt i bruk på nytt flere ganger (Stern, 2007).

Oppfatningen av nå-øyeblikket bygger i stor grad på et fenomenologisk perspektiv. Det er studiet av tingene slik de oppfattes av bevisstheten, som de synes å være når de er i sinnet som er fenomenologi. Her er en ikke opptatt av hvordan tingene ble til eller hvordan de dukket opp i sinnet (Stern, 2007). Mindfulness er i følge Kabat-Zinn (2012:27) "det som vokser frem når du bevisst er oppmerksom, i nået, uten forutinntatthet – og som om livet ditt var avhengig av det. Det som vokser frem, er ikke annet enn selve bevisstheten". Vi er godt kjent med bevisstheten som egenskap, samtidig som den er helt ukjent for oss (Kabat-Zinn, 2012).

Forsker: "Hva kjenner du nå?" Elev: "Ingenting"

2.6 Etikk

Det tilstrebes høy brukermedvirkning i denne undersøkelsen og en gjennomtenkt tilnærming på hvor makt og innflytelse er plassert i forskningsprosessen.

Forskningstilnærmingen bygger på tre innbyrdes aspekter som henger sammen: 1)

Deltakende og helhetlig viten som handler om deltagelse og empati. En forsøker å unngå oppstykket kunnskap eller teoretisk kunnskap som er atskilt fra praksis og erfaring. 2)

Kritisk subjektivitet som i vår bevissthet bidrar til å overstige skillet mellom objektivitet og subjektivitet. Erfaringen står sterkt her. Alle ser sin verden på sin egen individuelle måte, og dertil tillegges den enkeltes opplevelse og erfaring verdi. 3) Kunnskap-i-handling: At

kunnskap skapes i og for handling. Den betydningsfulle kunnskapen er også den praktiske kunnskapen som bidrar til ny ferdighet og praksis (Hummelvoll, 2010).

Halvorsen (2003) beskriver også disse punktene med henvisning til Swedner (1982). I tillegg kommer blant annet prinsipper som å tilbakeføre kunnskap, skape muligheter for deltagelse og mobilisere egne og andres ressurser samt kjempe for det man har troen på (Halvorsen, 2003). Det tilstrebes i undersøkelsen å møte elevene med åpenhet og ærlighet, og respektere elever som er avventende i møtet med mindfulness (Due, 2010).

3.0 Metode

3.1 Aksjonsforskning

3.1.1 Aksjonsforskningens historikk og bakgrunn

Aksjonsforskning sies å ha oppstått i 1950-årene av sosialpsykologen Kurt Lewin (Huang 2010). Man har her i et vitenskapsteoretisk perspektiv en utvidet forståelse for at forskning også kan dreie seg om å forbedre praksis, og ikke «bare» tolke og forklare (Aas, 2011).

Kemmis (2013) viser til Kemmis & McTaggart (1988) sin definisjon av aksjonsforskning som:

... a form of collective self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own social or educational practices, as well as their understanding of these practices and the situations in which these practices are carried out (Kemmis, 2013, s. 122).

Formålet med aksjonsforskningen er å kartlegge og legge til rette for betingelsene folk trenger for å kunne handle. En slik handlingsrettet forskning, har som mål å bidra til en sosial endring der forskeren griper mer eller mindre inn i en forandringsprosess (Halvorsen, 2003). McNiff & Whitehead (2011) og Hiim (2010) beskriver blant annet to hovedgrupper eller «familier» av aksjonsforskningen.

Den britisk-australske aksjonsforskningen er en av hovedgruppene. Den har en retning som legger særlig eksplisitt vekt på å belyse og overkomme maktforhold i utdanningstradisjoner og utdanningssystemer, gjennom demokratisk medvirkning og kritikk i forskningsprosesser. Denne kritiske tilnærmingen er sterkt inspirert av Habermas. En annen tilnærming til pedagogisk aksjonsforskning er knyttet til Universitetet i Bath, og er særlig opptatt av det epistemologiske grunnlaget i praktisk og frigjørende kunnskap, relatert til utdanning og lærerforskning. Det blir lagt eksplisitt vekt på å utvikle vitenskap med erfaringskvaliteter (McNiff og Whitehead, 2011). Huang (2010) og Møller (1996) presenterer også flere sentrale personer enn det jeg kommer inn på her. Når en tar parti, handler man politisk. Ved å bruke kunnskapene sine til det beste for bestemte grupper for å bidra til utvikling, som her er skolen, elever og lærere, så har denne praksisen politiske aspekter ved seg, sier Møller (1996).

Det kan se ut som om det finnes en generell enighet om at aksjonsforskning handler om aksjon: altså ta aksjon, handle for å forbedre praksis, samt forskning: finne ut om ting og komme til ny forståelse, det vil si, ny kunnskap. I aksjonsforskning handler kunnskapen om hvordan og hvorfor forbedring har skjedd. Uenigheten ligger i forskjellige måter å se aksjonsforskning på. Det dreier seg om balansen mellom å ta aksjon og gjøre forskning. Mange tekster vektlegger nødvendigheten av å ta aksjon i bruk, men ikke å gjøre forskning. Dette gjør aksjonsforskning til en form for egen-profesjonell utvikling men uten en solid forskning/kunnskapsbase. Uenigheten ligger også i hvem som aksjonerer og hvem som forsker, det vil si, hvem skaper kunnskapen (McNiff & Whitehead, 2011).

En nokså dekkende beskrivelse kan være at aksjonsforskning er en orientering mot kunnskap som oppstår i en kontekst av praksis der forskere arbeider sammen med praktikere. Slik vi er vant til å se den konvensjonelle forskningen, er ikke aksjonsforskningen primært eller utelukkende å forstå sosiale ordninger, men også muligheten til å påvirke en ønsket endring på veien mot kunnskap og styrke de involverte (Huang, 2010). Aksjonsforskningens prinsipp er å forbedre situasjonen eller forholdene for dem som man forsker blant og sammen med, og at det samtidig tas et praktisk ansvar for hvordan deltakerne har det (Hummelvoll, 2010).

Aksjonsforskning har likheter med kvalitative metoder, der det handler om å få tak i den lokale kunnskapen hos praktikere. Allikevel hevder Huang (2010) at forskjellen ligger i at kvalitativ forskning er *om* praksis, ikke *med* praktikere (Huang, 2010). Aksjonsforskning har blitt forstått som mennesker som tar aksjon for å forbedre sin personlige og sosiale situasjon, og tilby forklaringer for hvorfor de gjør det de gjør. Noen ser potensialet ved å fremme en mer produktiv og fredelig oppfatning av verden (McNiff & Whitehead, 2011) og at hensikten med aksjonsforskning er en menneskelig frigjøring og en utvikling av et bedre samfunn og en bedre verden (Hiim, 2010).

Olsen, Mikkelsen & Lindøe (2002) viser til følgeforskning som har likheter med aksjonsforskning, spesielt i forhold til kunnskapsgrunnlaget. Følgeforskningen er ”et forsøk på å innta et mellomstandpunkt mellom å være en nøytral observatør på siden av det som skjer og å være en endringsagent som aktivt deltar i intervensjonen som iverksettes” (Olsen et. al. 2002, s. 193,194). Det vises til krav til ulike typer rolleatferd mellom aktørene. Forskeren må under enkelte faser i intervensjonsprosessen spille en rolle som

aktiv deltaker. Dette kan skje ved aktiv samhandling med andre, eller praktisk tilrettelegging av tiltak samt konkrete løsningsforslag. Forskeren kan også i andre faser innta en mer tilbaketrukket rolle som tilskuer og forsker (Olsen et. al., 2002).

Hiim (2010) viser til Elliott (1991) der det i forhold til utviklingen av East Anglia-tradisjonen, førte kritikken i første omgang til en etablering av forskningssamarbeid mellom universitetsforskere og lærere. Her ble det gjort forsøk på å utvikle en form for "grounded theory" gjennom en systematisk pedagogisk eksperimentering.

Lærer 1 i første intervjuet med forsker: (...) terskelen for å spørre deg om ting eller kontakte deg om ting, da jeg allerede har en relasjon til deg vil sannsynligvis være litt lavere enn hvis det var en helt ukjent en som kom inn med stresskoffert og frakk og hilste på meg, tok et intervju på en og en halv time, og dro igjen. Og så møtte opp igjen mandag i uke to liksom. Det er jo en forskjell der."

3.1.2 Aksjonsforskningen og mindfulness i skolen

Det kan se ut som om tradisjonene står noe mot hverandre i et ideologisk perspektiv. Den engelske tradisjonen med Elliott i spissen kritiserer den australske tradisjonen og dermed Carr & Kemmis' teori om aksjonsforskning og vice versa (Hiim, 2010). Noe av kontroversen ligger i hvor sterkt involvert eksterne forskere skal komme på praktikerens hjemmebane (McNiff & Whitehead, 2011). I dette tilfellet på skolen sammen med lærere.

Jeg konstaterer at motsetninger finnes innenfor aksjonsforskningen. Til tross for denne tilsynelatende uenigheten, velger jeg en mer eklektisk tilnærming til aksjonsforskningen. Samtidig er det viktig slik jeg ser det, å fokusere på hva det innenfor aksjonsforskning finnes en alminnelig enighet om. Dette går blant annet på å kunne handle (aksjon), frembringe ny kunnskap (McNiff & Whitehead, 2010), og at det skjer med forskere og praktikere i samspill (Huang, 2010). Dette innebærer dermed også en bevisst holdning i forhold til hva en som lærer velger å la komme mer i forgrunnen av perspektiver.

Det er flere fornuftige perspektiver å gripe tak i hos tradisjonene. Det vesentlige etter min mening, slik Huang (2010) påpeker, er at en kan påvirke en ønsket endring på veien mot kunnskap og styrke de involverte. Muligheten til å velge en kritisk og hermeneutisk

tilnærming fra den britiske tradisjonen, og Habermas' kommunikative ideer (Kemmis, 2006; Kemmis, 2013; McNiff & Whitehead, 2011; Møller, 1996), kan slik jeg ser det, være nyttige i forhold til å møte stress og uro på i klasserommet.

Som lærer på skolen kan en selv velge å forske på et fenomen eller en tilstand som en ønsker å gjøre noe med (Jacobsen, 2010). Det er mange fordeler forbundet med å forske på sin egen arbeidsplass samtidig som læreren også må kjenne til sideeffektene (Halvorsen, 2003). Et spørsmål som dukker opp i forbindelse med denne forskningen, er om læreren som kjenner sin egen hverdag best, også er den beste tilnærmingen for endring og kunne ta aksjon. Eller er det en bedre ide å trekke inn den eksterne forskeren inn i klasserommet? Dette kan være et innspill på den uenigheten som finnes mellom de ulike tradisjonene innenfor aksjonsforskningen. Det kan vise seg å innebære fordeler å få en forsker «utenfra» og inn i skolen. Forskeren med sin profesjonelle holdning til å se utfordringene i skolen, har kanskje også større nøytralitet og kompetanse til å drive forskning (McNiff & Whitehead, 2011).

Forsker som har kompetanse i mindfulness, stress og uro, samt erfaring med utførelse av mindfulness, kan også ha positiv innvirkning på samarbeidet i aksjonsforskningsprosessen. Det kan være slik at oppfatningen om hvem som besitter makt og innflytelse her blir en glidende overføring mellom aktørene. Dette kan skje ved at forskeren kanskje ikke innehar førstehåndskunnskap om skolens kultur og tradisjon (Halvorsen, 2003), og dermed er «avhengig» av et godt samarbeid med læreren og elevene for å kunne utføre øvelser sammen i klassen. Samtidig er læreren gjensidig avhengig av forskeren som besitter kunnskap og erfaring på mindfulnessområdet, noe som er sterkt ønsket på bakgrunn av en tilstand av stress og uro i klasserommet og avgjort i en demokratisk prosess.

En som er utdannet lærer men ikke praktiserer lærerprofesjonen, kan inneha for eksempel en posisjon i et akademisk miljø som forsker, eller som student. Her kan de ulike aksjonsforskningstradisjonene kanskje sees som en styrke. Profesjonen som lærer og forsker *kan* være med på å demme opp for eventuelle konflikter, og gi et mer kollegialt preg mellom læreren/forskeren på den ene siden og læreren på den andre. Kanskje sees denne utenforstående forskeren mer som en kollega enn en som skal tenke for læreren, slik McNiff & Whitehead (2010) viser til.

Læreren kan i sin hektiske hverdag på skolen, lett la seg overvelde av en motstand eller makt som ikke umiddelbart virker fristende å ville konfrontere (McNiff & Whitehead 2011). Allikevel er det læreren som i sin praktiker-hverdag ”vet hvor skoen trykker”. For å møte utfordringen læreren står i, handler det om å ønske, ville og tørre å forske i sitt eget felt. Aksjonsforskning handler om å spørre seg selv hva en kan gjøre for å forbedre det en gjør. Dermed handler det om to relaterte prosesser; hva som skjer ”der ute” i dette tilfellet klasserommet på skolen, og ”her inne” med din egen læring. Det handler om å stille seg selv kritiske spørsmål om tingenes tilstand, om hvorfor det er akkurat slik det er (McNiff & Whitehead, 2011).

McNiff & Whitehead (2011) viser til en aksjons-refleksjons-sirkel som skal gi en ny retning i forhold til den bekymringen som kan oppstå i for eksempel klasserommet. Ut fra dette ble det vist til flere spørsmål som læreren i en aksjonsforskning må stille seg og gjøre seg opp en formening om. Punktene kan være til hjelp for å strukturere forskningen, og gi forskeren, læreren og elevene mulighet til å reflektere rundt disse spørsmålene undergitt en demokratisk prosess. Tabellen under vises disse spørsmålene med følgende svar ut fra bekymringen om at det finnes mye stress og uro i klasserommet.

Hva er min bekymring?	Ved at det kan se ut som om elevene er utsatt for mye stress og blir av det urolige. Lærerjobben kan også være stressfull.
Hvorfor er jeg bekymret?	Elevene kan trenge verktøy for å mestre stress. Negativt stress går også utover min lærerjobb, og stresset virker inn på elever og lærer i klasserommet.
Hvordan kan jeg vise situasjonen som den er og som den utvikler seg?	Ved å samle inn data/logg, observasjon, intervju og samtale med alle involverte i undersøkelsen.
Hva kan jeg gjøre med det? Hva vil jeg gjøre med det?	Jeg kan finne ut hvordan elevene og lærer opplever stress og uro. Jeg vil forsøke mindfulness i klasserommet. Villighet til å bruke tid på dette, selv om det umiddelbart kan virke som om det ”tar” tid.
Hvordan kan jeg teste validiteten av mine påstander?	Ved å intervju og føre notater, logg før og etter øvelser, og etter prosjektperioden. Utarbeide vurderingsskjema som deltakerne kan respondere på. Kontinuerlig dialog med de involverte. Dette innebærer å spørre og gi alle deltakerne mulighet til tilbakemelding skriftlig og muntlig.
Hvordan sjekker jeg ut at konklusjonene jeg kom til er	Ved å sammenstille øvrig forskning på mindfulness med

rimelig korrekte og nøyaktige?	resultater jeg kom fram til. Spørre deltakerne om data som er fremskaffet kan anses rimelige.
Hvordan kan jeg tilpasse mine ideer og praksis i lys av evaluering?	Være åpen for ny læring med tanke på data som fremkommer og tilbakemelding på prosessen.

Tabell: Inspirert og bearbeidet fra McNiff & Whitehead (2011).

Lærerne og forskeren har gjennom observasjoner og handlinger merket seg en bekymring over stress og uro i klassen og planlegger tiltak for å rette på noe som har vært opplevd som et problem (Bø, 2002). I samtaler og i overensstemmelse med lærere og elever blir det bestemt å gjennomføre øvelser i mindfulness i klasserommet. Ved å fokusere på en mer oppmerksom tilstedeværelse, er dette et ønske om en mindre opplevd stressende og urolig hverdag for både elever og lærere. Det er prosessen som har skapt erfaringene, og er på denne måten en ny teori for læreren og elevene.

Ved å være i dialog med andre, i dette tilfellet lærere og elever, blir det vist til Habermas sin kommunikative handling (McNiff & Whitehead 2011; Hiim 2010; Kemmis, 2006; Kemmis, 2013). Interessene til elevene og læreren må få komme fram. Ved kritisk diskurs rundt hva som fungerer og ikke fungerer i klasserommet, kan elever og lærer se at noe må gjøres i forhold til uroen og stresset. Dette er ikke et press fra noen andre utenfor, men et selvvalgt ønske fra de involverte. Argumentet i seg selv om at det er et ønske om å innføre mindfulnessøvelser i klasserommet, er ut fra en felles plan for handling. Dette innebærer et element av makt. Hele prosessen dreier seg altså om en demokratisk avgjørelse, der en offentlig diskusjon gir alle parter mulighet til å delta (Hiim, 2010). Gjennom en slik prosess er Habermas' kommunikative samtalepunkter som handler om allsidighet, snakke sannferdig, snakke autentisk og snakke passende virkeliggjort.

En aksjonsforskningsprosess som å innføre mindfulness i klasserommet, er avhengig av en kontinuerlig refleksjon og evaluering. Elevenes tilbakemelding er viktige. Elevene kan dele sine opplevelser med hverandre og læreren, der disse erfaringene kan danne grunnlag for videre felles øvelser som driver prosessen videre mot ønsket endring. Erfaringsprosessene med handlinger, følelsesmessige opplevelser og forståelse gir muligheten til å vise hverandre ulike sider ved erfaringene som er viktige. Erfaringsutveksling og felles refleksjon er det som driver det hele videre. Dette kan sees i lys av den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim, 2010).

Innsamling av data kan innebære deltakende observasjoner der forskeren/læreren deltar på lik linje med de involverte. Benyttelse av intervjuer av lærere for å få tak i informasjon om deres opplevelser, selvforståelse og synspunkter. Hvordan deres livssituasjon er på skolen og hvordan de forstår erfaringene (Thagaard 2013). Loggføring av hvordan øvelsene forløper og oppleves, eventuelle endringer som oppstår i elevenes og læreres situasjon er viktig å få med seg videre i aksjonsforskningsprosessen. Herunder finner vi muntlige og skriftlige kommentarer og vurderinger før, under og etter at mindfulnessøvelsene er gjennomført på skolen.

Dialog og skriftlig vurdering av øvelsene, e-poster, tilbakemeldinger fra elever, samarbeidende lærere, eventuelt andre involverte personer, kan her gi uttrykk for at en endring har skjedd. Vurderingen skjer kontinuerlig, og ikke bare etter avsluttet prosjekt. På denne måten kan makt og styrking av de involverte gi en mulig bedring av samfunnet disse er en del av (Aas, 2011). Dette kan være med på å styrke validiteten av forskningen. Som Jacobsen er inne på, er valget av designet her viktig for å styrke undersøkelsen (Jacobsen, 2010). For at denne undersøkelsen skal være innenfor rammene av en forskning, må det man har funnet kunne publiseres (Jacobsen 2010; McNiff & Whitehead 2011; Møller 1996).

Lærer: "det er ikke til å stikke under en stol at hverdagen er travel"

3.2 Valg av metode

Jeg har i denne oppgaven benyttet aksjonsforskning og kvalitativ metode. Som forsker har jeg vært i to forskjellige klasser på to ulike skoler. Her har jeg utført mindfulnessøvelser sammen med elever og lærer. Jeg har foretatt intervju av de to respektive lærerne før prosjektet satte i gang, og et nytt intervju etter avsluttet periode. Utvalget var strategisk ved at dette var to forskjellige skoler sett i forhold til elevantall og lærere. Samtidig er skolene innenfor samme kommune, og har derfor den samme pedagogiske forankring. Forholdet mellom antall elever på skolen og elevantallet i klasserommet på de to forskjellige skolene er forskjellig, og kunne her være interessant utgangspunkt for å se det opp mot stress og uro når vi kjørte øvelser.

Elevene har også innvirkning på dette prosjektet, og for å få en så bred og utdypende forklaring på deres situasjon, ønsket jeg i tillegg til samtale og dialog, å gi elevene

mulighet til en fortløpende skriftlig tilbakemelding og vurdering før og etter øvelser. På denne måten håpet jeg å kunne justere forskningsprosessen etter hvert som den skred fram, i nært samarbeid med elever og lærer og på den måten få en retningsbeskrivelse på prosjektet (McNiff & Whitehead, 2011).

3.3 Metodisk design

Jeg har ønsket å gå i dybden og få en utvidet forståelse av et fenomen (Jacobsen, 2010). Her vil dette innebære hvordan mindfulness virker inn på stress og uro i skolen. I følge Jacobsen (2010) handler slike intensive design om å gå i dybden, ved å få fram så mange detaljer og nyanser som mulig. Videre handler det om å få fram nyansene som finnes, og hvordan den enkelte forstår og fortolker i dette tilfellet mindfulness i skolen. Ved å gå i dybden, forsøker man å få en så helhetlig forståelse av forholdene mellom lærer, elever og forsker på skolen. Dette skjer her ved en åpen tilnærming (Jacobsen, 2010).

Jeg har gjennomført ansikt-til-ansikt, pre-strukturerte individuelle intervju både før og etter avsluttet undersøkelse på skolene. Jeg utarbeidet en intervjuguide med oversikt over temaer og spørsmål som vi skulle komme innom. Rekkefølgen på spørsmålene var ikke fastsatt, men jeg innledet med en åpen tilnærming, der læreren ble gitt rom for å snakke om temaer som vedkommende mente var naturlig og relevant i intervjusituasjonen. Så måtte jeg heller justere og bringe inn spørsmål som jeg ønsket svar på underveis i intervjuet.

3.4 Utforming av vurderingskjema

Jeg ønsket også i dette prosjektet å få ytterligere data utover intervju og observasjon om eventuelt hva mindfulness kunne tilføre lærer og elever. Derfor utarbeidet jeg to forskjellige skjemaer før prosjektet startet, og som skulle benyttes på skolen i forbindelse med mindfulness-øvelsene. Jeg ser imidlertid at dette også kunne inngått som en type metodetriangulering (Halvorsen, 2003; Jacobsen, 2010). Skjemaene inngikk her som en del av en kvalitativ studie, og benyttet innenfor en kvalitativ tilnærming. Dette på bakgrunn av at intensjonen med skjemaene var at alle elevene skulle få muligheten til å gi tilbakemelding. I tillegg skulle skjemaene bidra til å danne grunnlag for samtale og videre korrigeringer fra gang til gang. Hensikten var å få umiddelbar tilbakemelding fra lærer og elever, og som skulle danne veien videre i prosjektet. Materialet kunne også gi støtte ved å si noe om hvordan elevene og lærernes tilbakemeldinger har forløpt gjennom

undersøkelsen i sin helhet. Læreren fikk også et eget skjema der det kunne noteres kommentarer fra læreren selv eller kommentarer fra elever.

3.4.1 Skjema for elever

Skjemaet som elevene og eventuelt lærer kunne fylle ut var på to sider. Med inspirasjon fra KOR-skjemaer utarbeidet av Duncan & Miller (Rathke, 2007), skulle det merkes av på en ti centimeter lang linje, med et surt ansikt helt til venstre og et smileansikt helt til høyre på linjen. Markeringen på linjen skulle indikere hvordan det gikk med elevene. Det vises til at det går bedre desto nærmere du setter merket ved det blide fjeset og det går dårligere jo nærmere du setter merket ved det sure fjeset. Merket som elevene setter på linjen leser forskeren av med linjal, der hver markering nærmest hver centimeter gis tilsvarende tallverdi. Vanlige avrundingsregler ved markering mellom hver hele cm. Disse tallene settes inn i diagramer, for å vise gjennomsnittet av tilbakemeldingene som ble gjort før og etter hver øvelse. I tillegg kommer alle kommentarer som ble notert av elevene selv og kommentarer og observasjoner lærer og forsker noterte seg.

Den første siden skulle fylles ut før øvelsene startet, og inneholder to spørsmål: *Kjenn etter: Hvordan har du det akkurat nå? Og: Vi skal gjennomføre en øvelse: Hva mener du om det som skal skje nå?* I tillegg til disse spørsmålene, ble det på arket oppmuntret til å gi skriftlig tilbakemelding på tanker og meninger om det som skulle skje. Etter øvelsene skulle de bla om til neste ark. Prinsippet for tilbakemeldingen var her den samme med linjer med surt ansikt og smileansikt: *Kjenn etter: Hvordan har du det akkurat nå?* Så kom en kort orientering om videre utfylling: *Vi har nå gjennomført en øvelse: Hva mener du om det som har skjedd til nå?* Spørsmålene som fulgte hadde samme prinsipp som på det første arket, og i tillegg knyttet til tre følgende spørsmål med sureansiktet til venstre/smileansikt til høyre: *Det vi gjorde og snakket om var ikke så viktig for meg/ Det vi gjorde og snakket om var viktig for meg. Jeg likte ikke det vi gjorde i dag/Jeg likte det vi gjorde i dag. Jeg ønsker å gjøre noe annet/Jeg håper vi kan gjøre noe liknende neste gang.* Som før øvelsene, ble det etter at øvelsene var gjennomført, oppmuntret til å skrive opp tanker eller meninger om det som har skjedd til nå, om hva de merket når de gjorde øvelsen eller om noe var annerledes etter øvelsen.

Skjemaene skulle være enkle å fylle ut, ta liten tid, og samtidig gi tilstrekkelig med informasjon samt være relevant i forhold til denne undersøkelsen. Å benytte "sureansikt"

og "smileansikt" gir et visuelt uttrykk. Jeg vurderte også at en markering på ei linje ville være enklere enn å sette kryss i standardiserte kategorier. Vurderinger ved bruk av ansiktsymboler er også noe som kan være kjent for elevene ved bruk i skolen. Intensjonen i vurderingsskjemaet er altså en samlet oversikt over klassens synspunkter på det som skjer og det videre løpet (Duncan & Sparks, 2008). Her vil en skriftlig tilbakemelding også stå sentralt, i motsetning til en mer individuell tilnærming som gjøres ved bruk av de originale KOR-skjemaene (Huggins, Valla & Huggins, 2007; Rathke, 2007).

3.4.2 Lærerens vurderingsskjema

Jeg utarbeidet også et skjema til bruk for lærerne der de som medforsker kunne gi en tilbakemelding på hvordan dagene de selv hadde øvelser hadde forløpt. Dette skjemaet skulle være en støtte for læreren, for å notere ned spontane utsagn hos elevene, egne refleksjoner rundt prosessen og sammenstille en mer eller mindre systematisk innsamling av data i forbindelse med mindfulnessøvelsene. Dette skjemaet var pre-strukturert med tanke på å få nedtegnet relevant informasjon rundt øvelsene i klasserommet, styrke dokumentasjonen i undersøkelsen og styrke kommunikasjonen mellom medforsker og forsker.

Fra lærerens skjema: Elevene virka rolige i den lille bolken med matte vi hadde mellom øvelsene.

3.5 Lærerens bruk av mindfulness på skolen uten forsker

Selv om lærerne hadde ingen eller liten forkunnskap om mindfulness, var det ønskelig i denne undersøkelsen å se om elever og lærere også kunne få nytte av å bli veiledet gjennom bruk av bok og cd, i tillegg til meg som forsker. Jeg hadde på forhånd kjennskap til en bok som beskriver et meditasjonsopplegg for barn i alderen 5-12 år og som er inspirert av Jon Kabat-Zinn. Dette programmet benyttes på skoler blant annet i Nederland (Snel, 2012), og 150 lærere og 2500 barn har til nå brukt denne metoden (Brøyn, 2013). Dette virket som et opplegg som kunne passe godt inn i denne forskningen, ettersom den kan være det første møtet med mindfulness for lærer og elever (Brøyn, 2013), i tillegg til øvelsene jeg utførte sammen med lærere og elever. Denne boken heter "Rolig og oppmerksom som en frosk" (Snel, 2012).

3.5.1 ”Rolig og oppmerksom som en frosk”

Dette er en lettfattelig og fin introduksjon til mindfulness. Læreren benyttet vedlagte CD som hadde diverse mindfulnessøvelser lest inn av en norsk forteller, Linn Stokke. Forsker hadde forut for øvelsen gitt en ”kjøreliste” for lærerne der det ble forklart litt om hvilke spor som kunne være aktuelle i løpet av dagene læreren skulle kjøre øvelser uten forskeren. Denne ”kjørelisten” kommer jeg tilbake til i presentasjon av data. Rekkefølgen på øvelsene fra CD ble i tillegg samkjørt med øvelsene som forsker holdt. Dette fordi vi håpet på en viss progresjon og forståelse av øvelsene som er basert på de fem grunnkompetansene (Juul et.al. 2013, Sælebakke, 2013). På denne måten var vi ”kommet likt” utover i undersøkelsen.

3.6 De fem grunnkompetansene, ”femkanten”

Opplæringen i skolen tar sikte på å hjelpe barn og unge til å mestre utfordringer sammen med andre. I tillegg skal opplæringen sette hver elev i stand til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig som eleven gis overskudd og vilje til å støtte andre (Kunnskapsløftet, 2010). Utgangspunktet i utdanningssystemet er altså danning av det *hele* mennesket. Dette innebærer muligheter til å stille spørsmål ved og til alt. Da må en være trygg på seg selv for å oppnå ekte kontakt med andre mennesker. Dette innebærer ikke å lære noe nytt, men å hjelpe barn til å ikke miste det som var der fra starten av. Det hjelper ikke alltid å snakke om selvtrygghet og ekte forståelse mellom mennesker. Det er praktiseringen som en bør øve seg på (Juul et.al. 2013).

Denne menneskelige helheten omtales i fem punkter eller områder: kroppen, pusten, hjertet (altså de empatiske følelsene), kreativiteten og mindfulness. Det er bevisstheten på dem og det å bli klar over sammenhengen mellom den, som er essensen i det å være menneske (Juul, et.al., 2013). Øvelsene som er benyttet i denne forskningen, er med utgangspunkt i Jes Bertelsens modell ”Femkanten”, også kalt Pentagrammet (Sælebakke, 2013).

3.7 Forskningens forløp

I slutten av oktober kontaktet jeg to skoler pr. telefon, der jeg presenterte meg og dette prosjektet. Ettersom jeg skulle samarbeide med kun to skoler, kunne jeg derfor ikke

kontakte flere enn to skoler om gangen. Jeg henvendte meg til skolens leder, ettersom forskningen måtte forankres i ledelsen, og ha godkjenning derfra. Etter avtale sendte jeg et følgeskriv på e-post om forskningen for skolen. Lederen ved skolen skulle da etter avtale videreformidle henvendelsen fra meg. Jeg ventet litt over en uke før jeg kontaktet skolene igjen (e-post, 1.nov, 2013) for å høre hvordan de forholdt seg til henvendelsen min.

På de to første skolene jeg tok kontakt med, var det ingen lærere som var interesserte i å delta (e-post, 4.nov. 2013). Dermed kontaktet jeg to andre skoler, og til stor glede ville en lærer fra hver av disse skolene delta (e-post, 21.nov. 2013). Lærerne undertegnet så en samtykkeerklæring for deltakelse i studien. Her sa de seg villig til å delta i intervjuer, og at de var blitt kjent med forskningsprosjektet samt at det skjer på frivillig grunnlag der de kunne trekke seg uten å oppgi grunn. De var også gjort kjent med aksjonsforskningen og forskerens tilstedeværelse i klasserommet (McNiff & Whitehead, 2011; Hummelvoll, 2010).

Den ene skolen med lærer 1 hadde jeg forbindelse med fra tidligere, da jeg er tilknyttet den som vikar. Den andre skolen med lærer 2 hadde jeg ikke noe kjennskap til fra tidligere. Det tok i underkant av en måned fra jeg startet prosessen med å kontakte skoler til å få to lærere/skoler med på denne forskningen. Rundt midten av november var det klart hvilke skoler og lærere som ville være med i denne forskningen.

Jeg så det som viktig å bli litt bedre kjent med lærer 2, og kontaktet han for å avtale en samtale som kom på plass helt i starten av desember. Under denne samtalen ble det også avtalt tidspunkt for første intervjuet. Den videre kontakten var med bakgrunn i blant annet forlag på ulike øvelsesdager, intervjutidspunkt, informasjonsskriv til foreldrene og generell informasjon. Samt at læreren kan sende med et følgeskriv. Korrespondansen i starten med lærerne skjedde for det meste via e-post, som i dette tilfellet fungerte bra. Mye informasjon skulle utveksles, og dette var greit å ha skriftlig i forhold til hva som har blitt avtalt for videre framdrift. På bakgrunn av samtaler med lærerne lagde jeg et forslag til framdriftsplan, ut fra når lærerne var tilgjengelige for å utføre mindfulnessøvelser i klasserommet. Utgangspunktet var at lærere og elever skulle få forskeren inn i klasserommet to ganger i uken, over to uker. Altså fire ganger totalt. Det ble lagt inn buffere slik at forskningen ikke skulle være for låst. Dette viste seg å være fornuftig, ettersom det viste seg at forskningsperioden fordelte seg over fire uker. Det ble en "kabal"

å få flettet dette sammen, slik at mine besøk til skolen passet overens med lærernes muligheter og ønsker. Det ble avtalt at minst to av dagene jeg ikke var på skolen, skulle lærerne selv ved hjelp av veiledning på CD, utføre mindfulnessøvelser sammen med elevene, uten forskeren. På denne måte kunne læreren også få et mer eierskap til forskningen. Samtidig kunne det være mulig å se om det innebar noen vesentlige forskjeller på tilbakemeldingene fra elever og lærer når forskeren ikke var til stede, kontra når forskeren utførte øvelsene i klasserommet. Dette kommer jeg tilbake til i presentasjonen av data.

Jeg meldte prosjektet inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD), som konkluderte med at dette prosjektet ikke medførte meldeplikt eller konsesjonsplikt etter gitte kriterier og i henhold til gjeldende regelverk.

3.8 Intervju

Formålet med et intervju er å få fyldig og omfattende informasjon fra andre mennesker. Denne informasjonen kan dreie seg om hvordan de oppfatter livssituasjonen sin, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som er aktuelle i intervjusituasjonen. Intervju er spesielt godt egnet for å få innsikt i erfaringer, tanker og følelser hos den andre (Thagaard, 2013). Intervju som her er benyttet, er det åpne individuelle intervjuet som skjedde på lærernes arbeidsplass, ansikt-til-ansikt (Jacobsen, 2010). Det vises til at det kan finnes to perspektiver på hva intervjudata egentlig sier noe om. Et perspektiv kan omhandle den ”ytre” verden med hendelser, kunnskaper og synspunkter som representerer erfaringene hos intervjupersonen. Forskeren kan her sees på som en ”nøytral” mottaker av intervjupersoners erfaringer. Det andre perspektivet har et konstruktivistisk utgangspunkt der intervjudata kan sees på som resultatet av sosial interaksjon mellom forsker og den som intervjues. Her vil begge bidra til kunnskapen og perspektivene som fremkommer i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013).

3.8.1 Det kvalitative intervjuet

I det kvalitative intervjuet er det forskeren som planlegger temaer, definerer intervjusituasjonen og driver intervjuet framover. Det er også i hovedsak intervjupersonen

som er åpen og fortrolig. Det er den som intervjues som forplikter seg å svare på spørsmål, mens forskeren ikke utsetter seg for spørsmål på samme måte (Thagaard, 2013). I denne oppgaven vil den intervjuede være omtalt som ”lærer 1”, ”lærer 2” eller ”han”. Medforsker fremkommer også omtalt i betydning læreren.

3.9 Observasjon

Observasjon vil si at vi bruker sansene på en mer disiplinert og gjennomtenkt måte enn det vi gjør til daglig. Observasjon kan også fortelle forskeren hva deltakerne gjør, og ikke bare det folk sier at de gjør eller har gjort. Forskeren må danne seg en mening om det som er observert, ved å vite mer enn det selve observasjonen forteller. Dette kan være hvor ofte, hvor representativt og hvilken mening deltakerne legger i det observerbare (Halvorsen, 2003). I denne forskningen er det benyttet aktiv deltakende observasjon, og forskeren har vært i rollen som et medlem og samhandlet i skoleklassen. Det innebærer også en form for eksplorerende deltakende observasjon, ved at det her søkes bred innsikt og helhetsforståelse ettersom det innebærer å være til stede og observasjonen skjer i en sosial sammenheng (her:klassemiljøet) (Halvorsen, 2003).

Svakhet ved observasjonsmetoder er blant annet kontrolleffekten, ved at det kan skje en endring i fenomenene som forskeren vil studere nærmere. Atferden hos menneskene kan også endres ved at de vet de blir observert. Effekten av begrenset perspektiv, eller selektiv persepsjon er også en svakhet i tillegg til å være så nær de som observeres, at en identifiserer seg for sterkt med den og mister den kritiske distansen som kan være nødvendig for å få helhetsforståelsen. Det nevnes her spesielt forskning i eget felt (her: aksjonsforskning) Forskeren vil måtte spille flere roller, og dataregistrering som skjer usystematisk øker faren for selektiv persepsjon. Fordelene med forskning i eget felt har allikevel sine fordeler, da en har lokalkunnskapen som er en fordel ved analyse og tolkning (Halvorsen, 2003).

3.10 Analytiske tilnærminger

Ettersom jeg ønsker å finne ut mer om lærernes holdning til mindfulness og sitt eget forhold til stress og uro, i tillegg til å finne ut mer om mindfulness i klasserommet, benytter

jeg her personbasert og temabasert tilnærming ved analysene. Temaet er sentrert rundt mindfulness i forhold til forsker, medforsker (lærer), elever og med skolen som ramme (Thagaard, 2013).

3.10.1 Koding av data

Koding av data vil si å ta utsnitt av data og gi disse begreper som uttrykker meningsinnholdet i teksten. Thagaard (2013 s.159) viser her til Corbin & Strauss som sier at "kjernen i kvalitativ analyse innebærer å reflektere over hvordan teksten kan forstås, og finne frem til hvilke ord og begreper som er best egnet til å uttrykke meningsinnholdet". Mens vi analyserer teksten, kan vi kommentere hvordan vi tenker. Dette kalles for memos. "Open coding" viser videre til å være oppmerksom og åpne for mønstre i dataene og se temaer som kan være av interesse. "Axial coding" vil si å kunne analysere forholdet mellom kodene som vi kom fram til, og så differensiere mellom abstraksjonsivået til kodene (Thagaard, 2013).

Jeg har samlet inn data fra deltagere og medforsker. Her vil det slik Thagaard (2013) beskriver, være å rette oppmerksomheten mot innholdet i tekster. Dette kan være fra intervjuer, notater fra observasjoner eller uformelle samtaler ute i felten (Thagaard, 2013). Jeg har i tillegg til intervjuer også notater fra utveksling av e-poster mellom forsker og lærere. Samtidig har jeg innsamlet kommentarer fra elevene som deltok. Enten ved at de selv har gitt kommentarene skriftlig, og/eller at forsker og/eller medforskende lærer har notert ned kommentarer som har kommet i forbindelse med denne undersøkelsen.

Jeg har identifisert utsnitt av intervjumaterialet og knyttet kodeord til dataene. Deretter har jeg klassifisert disse utsnittene av data i kategorier. Disse gir en bakgrunn for en kombinasjon av tilnærming der jeg benytter person- og temasentrerte analyser (Thagaard, 2013). Her vil dette innebære lærernes intervju, lærernes og elevenes tilbakemeldinger og mindfulness i en skolerelatert situasjon.

Jeg har gjennom transkripsjon av intervjuene også skrevet kommentarer om hvordan jeg tenker. Dette kan være noe av det Thagaard (2013) omtaler som memos, der slike memos også ble ytterligere forsterket når jeg analyserte det som hadde fremkommet i intervjuene. Man er her åpen for mønstre som avdekkes i dataene og identifiserer interessante temaer

innunder begrepet ”open coding” (Thagaard 2013:159). Ved å ta analysen enda ett hakk videre, analyseres forholdet mellom kodene vi har funnet og differensierer mellom abstraksjonsnivået til kodene. Et lavt abstraksjonsnivå vil si hva deltakerne gjør, egenskaper disse har osv. Et høyt abstraksjonsnivå har forskerens tolkning av deltakernes situasjon og handlinger (Thagaard, 2013).

3.10.2 Klassifisering i kategorier

Jeg har klassifisert utsnittene av data som er samlet inn i koder, videre inn i kategorier. Kodene som sier noe om utsnitt av data og som handler om noe av det samme temaet, er klassifisert innenfor den samme kategorien. Disse kategoriene tar igjen sentrale temaer i prosjektet. Kategoriene har direkte sammenheng med problemstillingen, og samtidig kan det gi relevante temaer som har vært aktuelle når jeg har utført analysen. På denne måten blir et stort datamateriale snevret inn til en mer oversiktlig tekst. Kategoriene er ment å hjelpe til å identifisere temaer som er sentrale og mønstre i materialet. I tillegg vil dette kunne skape en refleksjon over hvordan kodene som er utviklet, kan klassifiseres samt hvilke betegnelser som blir til kategorier (Thagaard, 2013).

Thagaard (2013) viser til Corbin & Strauss (2008 s.198-200) og betydningen av en empirinær tilnærming. Dette vil si at forskeren klassifiserer materialet på grunnlag av forforståelsen han utvikler av meningsinnholdet i kategoriene. Også alle perspektiver som er skapt i forkant til prosjektet, virker inn på klassifiseringen av materialet.

Kategoriseringen av data representerer derfor en interaksjon mellom den forforståelsen forskeren har, og tendenser i datamaterialet (Thagaard, 2013).

Det er vesentlig å ha en fleksibel holdning til analysen og gi rom for endringer i kategorier. Da vil en kunne reflektere over den beste måten å kategorisere på, og hvordan en kan bidra til å framheve meningsinnholdet til kategoriene. På denne måten kan en forsøke å unngå en mekanisk prosess. En skal også være klar over at koding av datautsnitt og klassifisering av kodene i kategorier innebærer tolkning. Dette fordi beslutningene har bakgrunn i hvordan vi oppfatter hva som er viktig i materialet. Fortolkninger kan også endres i løpet av analyseprosessen etter hvert som en jobber med tekstene. En skal også være klar over at kategorisering av materialet er både et hjelpemiddel for analyser, men setter også

begrensninger. Vi deler inn materialet, og stenger samtidig for andre perspektiver (Thagaard, 2013).

3.10.3 Fra mønstre til tolkning

Jeg startet analysen med å se på temaer definert i problemstillingen (Thagaard, 2013) som innebar elementer av stress, uro, mindfulness og veier til ro. Deretter utviklet jeg kategorier som viste seg å være relevant etter hvert som jeg studerte materialet. Når jeg tolket dataene, kan dette karakteriseres som rekontekstualisering. Det vil si at teoretiske relevante begreper utgjør kategorier i materialet (Thagaard, 2013).

Thagaard (2013) viser igjen til Corbin & Strauss som viser til to sider ved måten vi knytter tolkninger til meningsinnholdet i teksten. Den ene er at vår forståelse av data preges av mønstrene og sammenhengene vi mener at dataene representerer. Den andre er forståelsen vi har av litteraturen vi har lest før vi har satt i gang prosjektet. På bakgrunn av en systematisk gjennomgang der vi fortolker kategoriene i materialet, vurderer jeg videre sammenhenger mellom tolkninger av de forskjellige kategoriene for hvert par (Thagaard, 2013). Her vil dette si sammenhengene mellom stress, uro og muligheten for mindfulness i klasserommet.

Jeg har her vekslet mellom nivåer i analysen, der både helhet og enkelte enheter blir analysert. Dette for å se både på detaljer men også se helheten i dataene som er samlet inn (Thagaard, 2013). Når jeg kommer inn på mer temabaserte analyser, såkalte "cross-sectional analysis" (Thagaard, 2013), har jeg forsøkt å være bevisst på at disse analysene kan bli tatt ut av sin sammenheng. Derfor har jeg forsøkt å se delene opp mot intervjuene i sin helhet, og se dem i sammenheng med miljøet, altså skolen, der dataene er samlet inn. Innenfor hver kode er setningene enhet for analysen. Setningene er en sammenfatning og samtidig en reduksjon av et omfattende datamateriale. Spørsmål som ikke har direkte meningsbæring er utelatt, samt avbrutte setninger, nølende utsagn og uttrykk. Dette vil si at hver kode representerer flere setninger (Thagaard, 2013).

Del II

4.0 Data og analyse

4.1 Intervju av lærerne før forskningsperioden

Bakgrunn, familie og utdanning:

Lærer 1 har en praktisk-pedagogisk utdanning, og bachelor i idrettsvitenskap. ”Og så nå driver jeg med en mastergrad i idrettsvitenskap på Norges idrettshøgskole” sier han. Han har jobbet på nåværende skole som har rundt 60 elever skole i to år nå. Han har bakgrunn som lærervikar, samboer og et barn under skolealder. ”Jeg har jobbet i treningsbransjen og som fotballtrener” forteller lærer 1.

Lærer 2 forteller: ”Jeg er utdannet adjunkt ... og jobbet litt som tilkallingsvikar først, både her og på ungdomsskolen ...”. Lærer 2 har jobbet på nåværende skole i fem år og er kontaktlærer. Skolen har rundt 250 elever. Han har fordypning i matte. Om seg selv sier han: ”Jeg er jo enslig holdt jeg på å si. Jeg bor jo alene. Trives for så vidt veldig godt med det akkurat nå. Synes det er helt greit. Jeg jobber jo her i tillegg til å være fotballtrener, det tar veldig mye av fritida mi. Jeg driver med det fire-fem kvelder i uka”.

Motivasjon og ønsker for deltakelse i forskningen samt forkunnskaper om mindfulness:

Lærer 1 forklarer bakgrunnen for hvorfor han ville delta i denne forskningen: ”... jeg har jo hatt noen forelesninger og innblikk i mindfulness fra før, sånn at jeg synes det er veldig spennende med sånne mentale prosesser. Og det er jo idrettspsykologi jeg studerer i Oslo, så det var av egen interesse egentlig ...”. Han forteller at han har hatt en avspenningsøvelse i mindfulness tidligere, og mest teoretisk innsikt innenfor mindfulness. Men mindfulness i forbindelse med jobb eller undervisning har han ikke erfaring med: ”... jeg har liksom ikke vært borti det i forbindelse med skole”.

Han forteller også at han er med på dette for elevenes skyld: ” ... det som på en måte trigga meg at jeg kan bruke dette prosjektet til å...ja, utvide det videre og forhåpentligvis kunne...ja, øke konsentrasjonen til elevene og så kanskje få dem til å få en mindre stressende skolehverdag”. Han nevner i denne sammenhengen spesielt (sitat) ”elevene som sliter med å samle seg” og han sier videre:

...det er vel uro, men problemet som jeg ser er at det er elever som ikke evner å ta til seg nå'et på en måte. Det er så vanvittig mye tanker om ting og tang som sikkert skjer på hjemmebane og som skjer i helga og på skolen og før skolen og friminuttene og overalt. Men det blir gjort lite for dem, den kanaliseringen der den tror jeg de [elevene] sliter veldig med.

Lærer 1 har heller ikke kontaktlæreransvar, noe som gjør at han gir får rom for å kunne delta.

Lærer 2 har ingen kjennskap til mindfulness. Han forteller: ” jeg hadde aldri hørt ordet mindfulness før ...”, men han ser mulighetene dette prosjektet gir ved at elever har behov for å samle seg innimellom. ”Det er fryktelig mange som er opptatt av alt mulig som skjer rundt seg både ute og inne og her og der. Og mange sliter veldig med å konsentrere seg rett og slett og ha oppmerksomhet på det som skjer”. I tillegg ønsker lærer 2 å vite mer om ting som er ukjent for han. Som han selv sier: ”jeg er litt nysgjerrig på ting”.

Intensjonen med å delta slik læreren ser det:

Lærer 1 håper å ”få det til å bli naturlige pauser i skolehverdagen. Et redskap som retter fokuset inn”. Han mener at en kan starte med mindfulnessøvelser i klassen ”for å samle seg” før viktige arbeidsperioder. ”Å finne ut mer om hva sånne småpauser og sånne smådrypp her og der kan bidra med, det er spennende” sier han.

Lærer 2 sier at tanken ved å delta er for de elevene som strever mest. Men han sier også at ”... selvsagt kan det være positivt for alle.”

Forsker og læreren som medforsker:

Lærer 1 og forsker kjenner hverandre i jobbsammenheng. Forsker er vikarlærer ved samme skole. Lærer 1 har ikke tenkt på forhånd på denne koblingen. Men sier at ”... jeg er på en måte spent og ivrig på å lære av deg det som du sikkert kan om det. Også føler jeg meg trygg på at vi finner en fordeling som passer prosjektet ditt og min hverdag ...”. Han ser at denne relasjonen som allerede er etablert, gjør at det blir litt lettere å sette prosjektet i gang, spørre om ting eller ta kontakt. Han forteller at god kjemi er et punkt her.

Lærer 2 hadde heller ikke tenkt på dette på forhånd. Han sier:

I forhold til å forske på unger, så kan det være en fordel å ha kjennskap til åssen unger er, i hvert fall noe om åssen det er i en klassesituasjon på forhånd. Men for meg så trur jeg ikke det spiller så stor rolle om den som skal forske er lærer eller ikke, jeg har i hvert fall ikke tenkt noe over det.

Lærernes forståelse av mindfulness

Lærer 1 sier at mindfulness handler om å være tilstede akkurat der du er, og at det er:

...beskrivende i forhold til at du klarer på en måte å ta inn over deg akkurat det som skjer her og nå. Så det å rette fokuset inn mot noe. For eksempel, ja puste eller hva det er da ...Å rette fokus, og at det fokuset vedvarer og over tid da. Over en lengre periode.

Lærer 2 mener mindfulness er om å være oppmerksom og konsentrert, og kunne hjelpe elevene som har utfordringer på akkurat dette. Han har ikke tenkt så mye over hva mindfulness er, men vet hva det går ut på. På oppfølgingsspørsmål om oppmerksomt nærvær og hva lærer 2 legger i det, sier han at ”da tenker jeg at du er til stede i den situasjonen du er i og at du er ... konsentrert om det som skjer og ... at du får med deg hva som skjer rundt deg da.”

Om å utføre mindfulnessøvelser i klasserommet og hva mindfulness kan tilføre skolen/elevne/lærere

Lærer 1 sier at dette blir en prosess, i forhold til hvordan dette starter opp, presentasjonen overfor elevene, og ”hvor seriøse vi klarer på en måte å bygge det opp til å være. Også ser jeg helt klare viktigheter i forhold til organisering for eksempel”. Lærer 1 mener at mindfulness kan fungere som et redskap til å klare å samle seg, godta at jeg er bare her og at det er helt greit.

Lærer 2 forteller at ”det er veldig nytt”. Han har aldri opplevd noe som dette tidligere. ”Jeg vet at ungene synes det er spennende og jeg synes det er spennende. Og jeg er veldig positiv til å gjøre litt annet.” Han trekker her fram at det er fint med avbrekk i de lange øktene. I tillegg vil det være gunstig for elevene som trenger å koble ut det som skjer utenfor seg selv, og konsentrere seg om seg selv. Lærer 2 sier at mindfulness sikkert kunne ha vært bra for han også, men at han trives med livet slik han har det nå. Han har ikke behov for å gjøre noe annerledes. Han ser imidlertid behovet for å samle seg og finne ro, men at han ikke er typen til å sette seg ned for å puste.

Om lærerens hverdag relatert til stress og uro

Lærer 1 opplevelse av stress relateres mer til familie- og fritidssituasjoner enn i jobbsammenheng. Lærer 1 viser til flere aktiviteter som både samboer og han selv holder på med i tillegg til arbeid. Og det er dette i tillegg til å være småbarnsfamilie som skaper

eventuelt hverdagsstress. ”Jeg er ikke så veldig stressa på jobb ... men det er jo hverdagsstress som jeg kjenner på”, sier han. Dette gjør at lærer 1 håper å kunne få en bedre hverdag ved et slikt verktøy som mindfulness er, og muligheten dette gir til å samle seg.

Lærer 2 sier ” ... jeg er en type som ikke blir stresset. Jeg kan ikke huske å ha opplevd å ha vært stresset i hele mitt liv. Det spørs hva en legger i stress da. Jeg har vært stresset for å komme for sent og sånn.” Men lærer 2 mener at stress innebærer å være konstant stresset, noe han ikke opplever at han er.

Om lærerens rom for ro.

Lærer 1 finner en type ro i bilen gjerne etter jobb. Han forteller:

Jeg hører aldri på radio eller musikk, jeg har aldri på noen lyd i bilen. Da klarer jeg på en måte å samle meg. Men samtidig så tenker du jo på... du planlegger jo da. Det blir allikevel en samling eller oppsummering. Da er det noen ganger at jeg kjenner at det senker seg en sånn... ro. Ellers så, ja. Ser en del film, da klarer jeg liksom å koble ut det andre.

Lærer 2 sier her: ”Jeg slapper best av når jeg er sammen med folk og driver med ting som jeg synes er moro”. En verst tenkelig kveld for meg er å dra hjem igjen etter jobb og at det ikke skjer noe hele kvelden. Det er det verste jeg vet. Jeg er en fryktelig sosial person. ... Men samtidig har jo jeg og behov for av og til å være alene. Det har vel alle.” Lærer 2 trener fotball flere kvelder i uka. Han sier også at det å kunne sitte i sofaen å prate er også greit, men opplever at han har det bra sammen med andre. ”Å ikke gjøre noe er det verste jeg vet” sier han.

Lærernes opplevelse av hvordan elevenes hverdag er i forhold til stress og uro og om hvordan stress og uro har utviklet seg

Forskeren spør lærer 1 om han opplever elevene stresset. Han forteller: ”Jeg opplever at mange elever føler et press. Altså et jag etter å prestere, et jag etter å bli ferdig med leksene. Et jag etter bekræftelser på at det og det er riktig eller at det og det ikke er riktig.” Forsker spør litt ut i intervjuet om læreren har gjort seg noen tanker eller dannet deg et bilde av, hva uroen bunner i. Om det er kun handler om skole eller fritidsaktiviteter. Her sier han:

Sånn som samfunnet er nå, så er på en måte..du merker på deg selv og, det er helt sikkert overførbart til elevene, at det er et inntrykk overalt hvor du er liksom. Det er veldig få plasser der du kan være alene med deg selv altså. Ser du på TV så får du impulser gjennom reklame eller Hanna Montana eller hva det er om hvordan du skal være eller hvordan du skal opptre. ... Jeg tror at veldig mange elever danner seg idealer som på en måte ofte er uoppnåelige eller i hvertfall usannsynlige, og egentlig umulig å vurdere seg mot da. Og som gir stress, å bli likt av andre, oppføre seg sånn som du tror at andre vil at du skal oppføre deg, ...som læreren vil at du skal oppføre deg. Du skal oppføre deg eller være som vennene dine vil, foreldrene dine vil, sånn som besteforeldrene dine vil.

Læreren 1 sier også at ”jeg skaper helt sikkert stress for mine elever. Det er jeg ganske sikker på” og legger til at ”ideelt sett så burde en hatt masse mer tid til å snakke med elevene og på en måte... ta seg tid til å lytte”. Han mener også at skolen er veldig teoretisk og mange elever er ikke teoretisk anlagt. Læreren forsøker derfor å tilpasse med stasjonsundervisning som han mener treffer bredere hos elevene enn vanlig tavleundervisning. Læreren ser her at det å skulle mestre hele tiden også kan skape et stress hos elevene.

Lærer 2 svarer at det gjelder mest enkeltelever på spørsmålet fra forsker om hvordan han ser stress og uro hos elevene. ”Det er nok spesielt de som har vanskelige hjemmeforhold. Men det vil det alltid være i så stor gruppe som har trøblete forhold hjemme. De vet jeg har veldig mye tankevirksomhet på gang” forteller lærer 2. Han ser usikkerheten hos noen av disse elevene og at ”de opplever jeg som veldig urolige i seg selv. De [elevene]har veldig vanskelig for å koble ut de tankene. Og det sier de selv også, at de tenker på ting hjemme.”

Forsker spør lærer 2 om han har sett en forandring i den digitale samfunnsutviklingen bekrefter han dette. ”Alle ungene på trinnet her tror jeg har sin egen mobiltelefon for eksempel ... og de er på sosiale medier, selv om de ikke har lov ... Vi har opplevd en kjempe-mobbesak over nettet blant annet som var ordentlig... ugrei.” Han forteller at det legges ut bilder på Instagram og andre medier og mener at det kan gi en form for status å være på medier de ikke er gamle nok til å være på. Læreren er usikker på om det er dette som skaper stress og uro, men ser for seg at det finnes andre og bedre alternativer enn å sitte og spille eller bruke mediene i det omfanget som gjøres av elevene.

Rom for ro hos elevene

Forsker spør om han har en formening om eller oppfatning av at elevene selv vet hvordan de kan komme til ro. Lærer 1 forklarer: ”Det er jo mye som tyder på at de ikke vet det, for

de vet det jo, men de klarer det ikke.” Og i elevsamtaler sier samtlige at for å kunne jobbe bedre så handler det om å kunne være stille. Altså ”arbeidsro, sitte i ro. Men det er jo ingen som klarer å... eller veldig få som klarer å utøve det i en klasseromssetting med impulser og inntrykk fra... ja, sytten til tjue andre”, sier han.

Lærer 2 forteller her i forbindelse med at det skal gjennomføres mindfulnessøvelser i klasserommet at: ”I mine timer så har jeg noen avbrekk hele tida ...”. Han er også positiv til å bryte en time for å gjøre noe helt annet enn det som de til nå har gjort. Vanligvis har det blitt lekt, fortalt en vits eller gitt fem minutter å være ute i frisk luft. Læreren ser at de sitter stille store deler av en skoledag, og må derfor ha et avbrekk innimellom.

En ideell time på skolen slik læreren ser det

”Ettersom jeg er kroppsøvlingslærer, så blir jo det gymtime med vanvittig med aktivitet, glede, smil og mestring” sier lærer 1. Når det kommer til en klasseromsituasjon, så liker lærer 1 problemløsende timer, der elever jobber i grupper som ved stasjonsundervisning. Altså timer som gir mest mulig læringseffekt og nytteeffekt.

Lærer 2 ser her for seg en fin oppstart av timen, og at alle håndhilser ved døra. Eventuelt prate litt i starten av timen hva som har skjedd for eksempel i helga. ”Og så er det jo en time der du har et opplegg som treffer flest mulig. Det kan for eksempel være slik stasjonsundervisning som vi driver en hel del med.” En ideell time er en time der elevene er aktive og fenget av det som skjer. Han forteller at han også må tilpasse vanskelighetsgraden, noe som er vanskelig å få til: ”... med såpass store klasser og så mye forskjellige unger så er det nesten ikke gjennomførbart ...”.

En time som ikke er vellykket slik læreren ser det

Lærer 1 viser til at elevene ikke har fokuset på oppgaven, men på den som sitter på motsatt side av klasserommet. At læreren merker at her bommes det fullstendig på opplegget som er planlagt. ”Det kikkes ut vinduet eller sees ned i boka når jeg spør om svar og sånne ting. Ja, timer med dårlig læringseffekt sannsynligvis.” Lærer 1 reflekterer over hvorfor slike ting skjer, og ser det i sammenheng med seg selv som underviser og klasseledelse, og evnen til å kunne skape trygghet.

Lærer 2 opplever timer som starter med å måtte ta opp konflikter som har skjedd for eksempel i friminuttet mellom elever.

Det skjer jo ofte noe ute her som en på en måte må ta opp. Og det blir krangling og ... jeg må bruke tiden min på det. ... Da blir oppstarten av timen forferdelig dårlig, og humøret mitt blir sannsynligvis dårligere. ... Men den største utfordringen for meg er når ungene er urolige. Altså bråkete, skravlete. Det skjer av og til, heldigvis ikke så veldig ofte.

Læreren setter også uroligheter i klassen i sammenheng med hvordan han har lagt opp timen. Han ser at opplegget ikke treffer alle elevene og at de ikke synes det var noe artig. Enten kan det ha vært for kjedelig eller vanskelig, og da blir det uro og bråk.

Om likhetspunkter for både lærer og elever som kan føre til stress og uro

Lærer 1 sier at skolen er veldig teoretisk og resultatorientert. ”Det er vanvittig med testing av kunnskapsnivåer og ferdighetsnivåer. ... Og da blir læreren også automatisk veldig fokusert på det som kan måles og konkretiseres.”

Forsker: Har du reflektert noe over om det er noe du kan gjøre for å demme opp den andre vegen?

Lærer 1: Ja. ... Min utdanning er jo veldig myntet på tall og resultatfokus. Og jeg og er en som ser nytteverdien av å tallfeste ting, men ... at det på en måte er de som sitter et par hakk høyere enn oss lærere som liksom er interessert i tallene.

Lærer 2 forteller at ettersom han er alene uten andre voksne i klassen, og det skjer ting som ”vi må ta opp akutt, så vil jo det være med på at både jeg og elevene blir [stresset].” Ellers nevner han prøver: ”... nasjonale prøver som vi har. Da er jo både ungene nervøse og gruer seg og er litt urolige, og vi lærere er jo spent på hvordan dette går, naturlig nok. Vi vil jo at de skal gjøre det best mulig.” Lærer 2 mener ikke at det er stress akkurat rundt prøvene, men heller når det skjer ting som må tas tak i med en gang. For eksempel mobbesaker. ”Det er fryktelig belastning for oss lærere og for ... de ungene som er oppi det selvsagt.”

4.2 Analyse av første intervju med lærer 1 og lærer 2

Det blir et ulikt utgangspunkt i forhold til familiesituasjon der lærer 1 har samboer og barn, og lærer 2 bor alene. Begge har en aktiv fritid som trener for fotballag. Det viste seg også i forskningsprosessen at lærerne kjenner til hverandre gjennom fotballmiljøet. Lærer 2 ser dermed ut til å ha mindre forpliktelser på hjemmebane, og bruker dermed en betydelig del av tiden sin utenom arbeid på ideell virksomhet som fotballtrener. Et ulikt utgangspunkt er det også der lærer 1 har kjennskap til mindfulness i motsetning til lærer 2. Selv om begge

lærerne har en åpen holdning til å lære mer om mindfulness, har lærer 1 allerede en opparbeidet kjennskap til praktisering av øvelser i mindfulness. I tillegg viser lærer 1 en mer åpen holdning til at mindfulness kan gi han "noe" personlig. Denne motivasjonen og det at han ikke har kontaktlæreransvar, gjør at det blir rom for å delta i denne forskningen.

Lærer 2 ser ut til å delta i dette prosjektet "mest for sine elevers skyld", og ikke så mye for sin egen del. Selv om lærer 2 her sikter til sitt indre liv, vil mindfulnessøvelsene indirekte også kunne berøre han, dersom en tenker at klassemiljøets tendenser til stress og uro blir endret. Motivasjonen er allikevel altså for lærer 2, å kunne gi elevene økt konsentrasjon og mindre stressende hverdag.

Lærer 1 ønsker at innføring av mindfulness i klasserommet kan bli til naturlige pauser i skolehverdagen. Dette er også slik Juul et.al. (2013) omtaler pausene som man trenger for å gå "innover" og gi ro og mulighet til å pusse den "indre tavlen". Lærer 2 ser også at hele elevgruppen kan ha fordeler av avbrekk, men fremhever spesielt elevene som strever mest. Det kan virke her som begge lærerne beveger seg mot en holdning der mindfulness benyttes som et middel for å komme videre innenfor en pedagogisk kontekst, og ikke at pausene er for pausens egen skyld. Samtidig ser vi at dette perspektivet som lærerne har, handler om at de ønsker en forbedring av praksisen (Aas, 2011), og at dette er en begynnelse på vei mot en ny forståelse (Mcniff & Whitehead, 2011).

Når det gjelder forsker og lærer som kjenner hverandre, kan dette være slik det er beskrevet tidligere i denne oppgaven, en styrke at forskeren selv er utdannet lærer og kjenner skolen "fra innsiden". Samtidig har vi her to perspektiver som umiddelbart kan virke å stå i motsetning til hverandre (Hiim 2010). Det er forsker som lærer (i samarbeid med medforsker) på den ene siden og forsker som kommer "utenfra og inn" i skolen på den andre siden. Dette kan her ses i sammenheng med intervensjonen som ble gjort henholdsvis ved skole 1/lærer 1 og skole 2/lærer 2 i denne forskningen. Lærernes egne vurderinger er at intervensjonen ikke var noe de hadde tenkt på eller et bevisst forhold til. Begge lærerne ser heller styrken av å ha en forsker til stede, og ikke noe negativt med forskerens tilstedeværelse.

Mindfulness er i betydningen det samme som oppmerksomhetstrening (OT) (Egeland, 2010; Kabat-Zinn, 2012) og begge lærerne sier at mindfulness handler om å være til stede der man er. Videre sier de at en da er fokusert og konsentrert om det som skjer. For begge

lærerne er en slik tilnærming som her skal skje, noe nytt innenfor skolen. Dette er forståelig etter som det i Norge er foreløpig lite erfaringsbasert dokumentasjon og forskning å vise til innenfor utdanningsfeltet (NFON, 2014). Lærer 1 mener at den organisatoriske delen har betydning for hvordan dette kan bli tatt i mot av elevene. Lærer 2 mener at elevene vil oppleve det som skal skje som spennende, og at mindfulnessøvelsene generelt vil være bra for konsentrasjonen til elevene, og særskilt de elevene som "... trenger å koble ut det som skjer utenfor og kun konsentrere seg om seg selv ..." (sitat, lærer 2).

Dette er innenfor den avgrensningen som er foretatt i denne oppgaven: muligheten til å minske stress og uro som kan finnes på skolen. Lærerne sier med dette at de ønsker å delta i prosjektet for å finne veier til ro, som de inntil nå ser mangler eller har en opplevelse av at de har et behov for.

Innledningsvis ble det vist til at lærer 1 med samboer og barn og lærer 2 som enslig, har ulike familieforhold på hjemmebane. Dette kan man også kanskje se i forhold til deres egen opplevelse av stress. For lærer 1 sitt vedkommende, er stress et tema som hovedsakelig er knyttet til forhold utenfor jobben. Lærer 2 opplever seg aldri som stresset eller opplevd uro. Hvis det er snakk om stress, kan det til nød relateres i jobbsammenheng, for eksempel å komme for sent. Mine observasjoner som forsker på de ulike skolene ser at disse beskrivelsene gir mening, der lærer 1 virker sindig og rolig på jobben, og lærer 2 som en person med ro og med en del "baller i luften" så sjonglerer han tilværelsen med basis i en autoritativ lederstil (Nordahl et.al. 2005).

Begge lærerne sier at de klarer å finne ro. Lærer 1 finner gjerne stillhet i bilen og rom for å samle seg på veg hjem. Han kobler gjerne av med å se for eksempel en film hjemme. Lærer 2 virker svært sosial og trenger mennesker rundt seg store deler av tiden med få unntak. Det kan tenkes at dette er en kompensasjon for et familieliv slik lærer 1 har. Uansett virker det som begge lærerne trives i tilværelsen slik den er for dem.

Når det gjelder lærernes opplevelse av hvordan elevenes hverdag er i forhold til stress og uro, er denne sammenfallende med det flere uttrykker av bekymring for elevenes situasjon i dagens samfunn (Ellneby, 2008; Eriksen, 2001; Svinth, 2010; Terjestam, 2010). Lærer 1 nevner blant annet at elevene føler et press, og at læreren kan trenge mer tid til å lytte til

elevene. Medier som TV, data og internett kan gi urealistiske forventninger til hvordan barna skal være. Dette kan utvikle seg til mobbeepisoder slik lærer 2 viser til.

I tillegg kan krav fra lærer og foreldre om å mestre også kunne gi stress for elevene. Dette kan gjelde også for lærer og elever dersom de oppfatter krav og forventninger fra foreldre og myndigheter. Det nevnes blant annet nasjonale prøver som kan føre til en urolig og nervøsitet hos deltakerne. Fokus på måling og testing kan altså virke inn på en stresstet hverdag. Generelt virker det ikke som elevene vet helt hvordan de skal falle til ro, eller at de ikke klarer det.

Dette kan ha bakgrunn i flere ting, men jeg vil tro at dette også innebærer tilløp til negativt stress som er utover det elevene har forutsetninger for å mestre (Ellneby 2000, Lund, 2011; Stress, 2012). Lærer 2 beskriver også hjemmeforhold som medvirker til usikkerhet hos elevene slik at de blir urolige. Når elevene har lange faglige økter, så sier lærer 2 at det trengs et avbrekk, og gjøre noe helt annet. Lek eller vitsefortellinger kan fint erstattes ved bruk av mindfulnessøvelser, slik at fokuset i stedet kan rettes inn i seg selv, og at det gis mulighet for å samle seg og finne ro.

Begge lærerne tar utgangspunkt i sin faglige bakgrunn når det gjelder beskrivelsen av en ideell time på skolen. Henholdsvis en gymtime hos lærer 1 og tradisjonell økt i klasserommet hos lærer 2. Begge nevner også stasjonsundervisning som en fin tilnærming der en kan treffe best mulig faglig og differensiert hos elevene. Det er når de beskriver en time som ikke er vellykket ifølge lærerne, at det sees i en vekselvirkning mellom læreren som ikke har truffet godt nok på opplegget sitt, og at elevene er ukonsentrerte og lite mottakelige for læring. De tar utgangspunkt ved å starte i det nære og trygge, sine ”fag” når de skal prøve ut mindfulnessøvelser. Her kommer selvfølelse og en trygg forankring til uttrykk, på samme måte som elever også trenger for å ha det godt med seg selv sammen med andre.

4.2.1 Oppsummering av analysen fra første intervjuet med lærerne

Lærer 1	Lærer 2
Samboer og barn under skolealder	Enslig

Er med for både elevenes og sin egen skyld	Er med for elevenes skyld
Forsker kommer inn i skolen som intern	Forsker kommer inn i skolen som ekstern
Noe kjennskap til mindfulness	Har ikke hørt om mindfulness
Stress kan oppleves på hjemmebane/fritid	”Aldri stresset” men da eventuelt jobbrelatert
Liker stillhet, kobler av i bilen og med film	Liker mye aktivitet, svært sosial, ikke stille
Felles for lærerne:	
Aktiv innen fotball	
Lærernes definisjon: Mindfulness handler om å være til stede der man er	
Dette er noe nytt innenfor skolen	
Ser behovet for at elevene trenger å finne ro. Dette er en del av motivasjonen for å delta	
Relaterer de unges stress og uro blant annet til den digitale samfunnsutvikling og selvfølelsen	
Krav fra foreldre og lærere kan føre til stress for elevene	
Stasjonsundervisning gir et godt utgangspunkt for en vellykket time på skolen	
En mindre vellykket time har bakgrunn i en kombinasjon av lærerens metodikk og tilnæringsmåte og elevenes konsentrasjon samt motivasjon.	

4.3 Intervju av lærerne etter prosjektperioden

Om mindfulness før forskningsprosessen og nå, videre arbeid

Forsker spør lærer 1 om han har blitt mer kjent med dette nå. ”Ja, ja, ja. Og fått mange ideer på hvordan en kan gjennomføre ... trene oppmerksomheten ... praktisk bruk da rett og slett.” Lærer 1 sier at han vil fortsette å bruke det framover. Spesielt midt i lengre økter, som en pauseaktivitet. ”Det kan jo sannsynligvis kobles til læreplanen.”

Lærer 2 sier følgende på forskerens spørsmål om han har blitt mer kjent med det:

Ja. Det har jeg nok. Jeg har skjønnet litt mer hva det går ut på. ... Jeg vet ikke om jeg helt nå heller på en måte skjønner essensen i det hvis jeg går i dybden på det holdt jeg på å si. Men jeg har jo skjønnet at det handler om å være oppmerksom på seg selv og få med seg det som skjer her og nå da.”

Lærer 2 sier at ved å bruke dette ganske gjennomført har noe for seg. ”De som ... har merket ... at dette har vært mest all-right, er de som sliter med akkurat dette her [stress og

uro].” Lærer 2 merket at elevene ikke syntes det var så stas mot slutten som ved starten av prosjektet. Dette mente han kunne ha sammenheng med at elevene ønsket å bevege seg litt mer. ”Dette hadde vært perfekt å bruke til pauser i de lengste timene. ... Det blir en gang i uka, i hvert fall vil jeg tro.”

Om måten å jobbe med mindfulness på skolen

Lærer 1 så at interessen var alright og at dette kan sees i sammenheng med et variert utvalg av øvelser og aktiviteter. Elevene innbyrdes og lærer foretrekker de ulike øvelsene forskjellig, og mindfulness kan derfor jobbes med på forskjellige måter. Som lærer 1 sier: ”noen liker praktisk best, noen liker video best og noen liker de mer rolige øvelsene der du kan lukke øynene best.” Lærer likte pusteøvelser godt og sier: ”Jeg føler kanskje at jeg blir litt roligere.”

Lærer 2 så også miksen mellom avslapningsøvelser og aktivitetsøvelser og sier ”hvis jeg skal bruke det videre, så må det være en sånn en miks mellom det.” Opplegget har pirret nysgjerrigheten til andre lærere ved skolen, og læreren mener at han godt kan fortelle hva dette går ut på, og gi de andre lærerne muligheten til å bruke CD'en de selv har benyttet. Øvelsene har stort sett vært på starten og slutten av timen. Lærer 2 så for seg at de kommer til å ta en pause midt i timen.

Om mindfulness og muligheten til redusert stress og uro

Lærer 1 sier at elevene har meninger og synes dette er spennende. Han trodde vel egentlig at flere skulle droppe ut av deltagelsen med øvelsene. Det er få som har gjort nettopp det. Læreren føler at han har blitt litt roligere nå som han har fått prøvd noen mindfulnessøvelser.

Forsker: Du har jo pratet om at du skal jo kjøre det her videre. Har du endret syn på om mindfulness kan være til hjelp for eller ikke i forhold til stress og uro i klassen?

Lærer 1: Nei, men jeg har jo sett beviset på at mange tar det inn over seg. (...) Samtidig er to uker ganske kort tid, så en bør fortsette med det for å se om det virkelig kan ha noen effekt da.

Forsker: Har du tenkt noe på hvordan du skal se om det er noen effekt?

Lærer 1: Det er akkurat det jeg satt og tenkte på nå.

Forsker og lærer snakket her om muligheter for å benytte skjemaene videre, og at observasjoner også er en mulighet videre.

Forsker: Du nevnte i første intervjuet om elever som ...i en situasjon som kunne bestå i litt stress og uro: kikker ut gjennom vindu og ned i bøkene når du spurte om noe . Tenker du at mindfulness kan være til hjelp for dem?

Lærer 1: Ja. Jeg ser mange av de som... ja, som skårer lavt på kartleggingsprøver og sånne ting. Eller viser utagerende atferd... altså utagerende var kanskje feil ord, men viser..som har mye bevegelser i seg og uro da. Jeg synes mange av de har overrasket. [De] har hatt mange gode innspill og har liksom, -har vært rolig og tenkt, og på en måte tatt inn over seg og virkelig prøvd. ... Og det er det som har gitt meg enda mer tro på at det er lurt å videreføre det da. Jeg tror mange av de har godt av slike pauser.

Forskeren spør lærer 2 om det å benytte mindfulnessøvelser har noen virkninger i forhold til en mindre stresset skolehverdag. Her trekker også læreren fram at det har vært kort tid og sier samtidig: "... men jeg vil tro at hvis en på en måte hadde brukt dette her ...ganske gjennomført da, så tror jeg absolutt at det kan ha noe for seg. Det er jo ... de som jeg synes på en måte har ... syntes at dette har vært mest all-right, er de som sliter med akkurat dette her."

Om mindfulnessøvelser i klasserommet når forsker utførte øvelser

Ansvarsforholdet tilsa at lærer 1 ikke trengte å følge med så mye på elevene når forsker utførte øvelsene. Dette gjorde at lærer lettere kunne ta inn over seg øvelsene. Han sier:

Jeg føler at jeg likte de pusteøvelsene best da, for jeg føler at liksom, når du [i betydningen 'man'] gjør de pusteøvelsene, så tømmer du på en måte ut en del. Og selv om du kanskje er litt stressa på morgenen, så føler jeg at det stresset blir litt borte da.

Lærer 2 mente at elevene tok det mer på alvor når forsker har utført øvelsene:

Fordi at de kjenner jo meg så godt nå at ... jeg tror nok ingen her hadde forestilt seg at jeg skulle drive med noe sånt. For å være helt ærlig. Derfor tror jeg at de fleste har tatt det enda mer på alvor når du har vært her. Det betyr ikke at de ikke har tatt det på alvor når jeg har gjort det alene, for det har de absolutt gjort, men jeg synes på en måte at de har virket enda mer interesserte, enda mer engasjerte de gangene du har vært her da.

Om mindfulnessøvelser i klasserommet når lærer (uten forsker) utførte øvelser

Lærer 1 forklarer:

Det blir jo litt sånn [når] jeg kjører øvelser selv, så gjør [man] jo øvelsen, men [man] må samtidig følge litt med også. Så det blir lettere å ta øvelsene inn over seg de gangene du [forsker] har vært med. For da kan jeg bare ha fokus rettet på akkurat øvelsen og ikke tenke så mye på hva elevene gjør.

Han syntes bruk av CD var greit. Trengte bare å minne elevene på at det var greit å ikke kjenne noe spesielt, altså tingene som forsker minnet elevene på hver gang. Lærer 1 tok også initiativ til en ikke-planlagt øvelse i forbindelse med en gymtime. Han mente også at en som viser øvelsene ikke nødvendigvis trengte å praktisere det for å kunne gjennomføre øvelser. Men at en heller må spørre hvis en føler at en trenger noe.

Lærer 2 mente at elevene har reagert mer når han satt med øvelsene, fordi han leste med rolig stemme og hadde på sånn musikk. ”De syntes det hørte så rart ut at jeg sitter og leser liksom [med] så rolig stemme og har på sånn musikk.... De syntes rett og slett at det var fryktelig rart i starten” kan lærer 2 fortelle. Videre forteller han at elevene ikke reagerte når forsker gjorde det. Dette antok han var fordi elevene ikke kjente han på den måten. Så derfor ingen ulemper med at forsker kom inn og utførte øvelser, men heller fordeler i forhold til akkurat dette. Lærer 2 gjorde mye av det samme som når forskeren utførte øvelser. Unntaket var at han ikke tent levende lys. Lærer 2 trodde at det skulle komme noen reaksjoner fra enkelte elever som strever på ulike måter. Han ser at disse øvelsene kan bidra positivt ovenfor elever som trenger å kjenne på følelsene de har som er vanskelige.

Om samarbeidet, aksjonsforskningen

Lærer 1 mente at ”... de øktene du [forsker] hadde, har tatt litt lenger tid enn hva vi kanskje pratet om. ... Så lenge det var så kort periode, så har ikke det på en måte spilt noen rolle.” Videre sier han at hvis det hadde vart lenger, ville det tatt mye av læringstida.

Men jeg tror det og har vært nyttig at du har vært så rolig og tatt deg god tid og ikke stresset igjennom på noen som helst måte. [Det] har gjort til at stemningen har blitt som den har blitt, og at elevene har fått et veldig godt innblikk i hva det er for noe. For meg personlig har det vært helt OK.

Når det gjelder informasjon og organisering syntes lærer 1 at det har vært bra. Han forteller:

Du har vært veldig flink til å informere på mail og alt har vært klart og tydelig. Og jeg har bare vært innom og kikket [på oversikten over øvelser]”i dag skal jeg kjøre den og den øvelsen”, og så har jeg

kanskje lagt til en video eller litt sånn innimellom. Men liksom, ja, veldig ryddig da. ...Så det har begrenset arbeidsbyrden på meg veldig. ...Veldig fornøyd med hvordan det har vært lagt opp.

Lærer 2 sier blant annet dette om samarbeidet i undersøkelsen:

Altså jeg kunne helt sikkert lagt mer i det enn jeg har gjort på en måte, men jeg synes ikke at det har vært noe fryktelig mye mer jobb for meg enn vanlig skoleuke. Det eneste som jeg på en måte har merket, er jo at det har gått bort mer eller mindre to mandager du har vært her ikke sant. Men det er ikke noe problem. Det bare stokker vi om. Så for meg har det ikke vært noe kjempejobb. Jeg må ha forberedt meg så vidt på hva jeg skal gjøre og jeg har jo hørt i gjennom de øvelsene før vi skulle gjøre dem, så jeg vet hva det er. Men, ikke vært noen stor jobb det. ... Ikke noe problem i det hele tatt.

Om avvik fra opprinnelige planer, aksjonsforskningen

Det var en dag som lærer 1 ikke kunne delta, og en annen lærer på skolen deltok. Det gjorde at det var noen øvelser han ikke fikk sett. Han sier videre:

Men jeg har ikke tenkt noe over det i ettertid på en måte. Tror ikke det har skadet prosjektet på noen måte. Det var jo en forandring fra det vi planla. ...Jeg er veldig fan av at det legges planer og at planer følges. Og det er det gjort her da. Så det er veldig bra.

Lærer 2 sier at han ikke helt hvordan noe kunne vært gjort annerledes og sier samtidig:

Jeg fikk jo på en måte en oppskrift som jeg fulgte, så det var jo perfekt, ettersom jeg ikke kan noe om dette her, så tror jeg det var måte å gjøre det på. Enn om jeg skulle ha funnet ut av dette selv, så hadde det gått i surr tror jeg.

Lærer 2 sin plan ble også litt endret. Han sier dette om forandringen: ”Ja, eneste ble den dagen jeg var borte på kurs, som vi måtte gjøre det litt annerledes. Nei, da er det egentlig gått etter planen da for så vidt.”

Om bruk av skjemaer i aksjonsforskningen

Lærer 1 mente det var lurt å bygge opp med smilefjes for at elevene skulle skjønne det.

Han sier:

Jeg har ikke sett nok på dem i etterkant til å si noe om hvor reelt på en måte det er. Men jeg tror at veldig mange har virkelig kjent etter. Og sannsynligvis noen som bare setter noen streker. Du må foreslå litt eller gi tanker, så blir det fort og [til] at de kanskje skriver det vi foreslår. For de klarer ikke helt å tenke selv ... hvordan [de] egentlig har det, ”hvordan kjenner jeg det nå”.

Lærer 1 mente at skjemaene var veldig godt bygd opp. Han antok også at de gangene det ble brukt video, så ble det høyere snitt. For læreren registrerte at når det bare ble brukt CD, så var det lavere snitt enn der video ble benyttet. Her sier lærer 1: ”Men det kan jo bare bety at det lønner seg å bruke video. Sikkert lettere for dem å relatere seg til det også.”

Lærer 2 tror at skjemaene var veldig ok til å begynne med, men som han sier:

Det er bare en tanke jeg har gjort meg, ... at mange på en måte nå fyller det litt ut på automatikken. ... Når jeg har sett litt kjapt på det, så ser jeg at der det står: ”Hvordan har du det nå før vi har gjort noe?”, så har alle det innmari bra ser det ut som. Og det stemmer ikke.

Her viser lærer 2 til en elev som fortalte at vedkommende ikke hadde det så bra den dagen. Allikevel krysset eleven for at vedkommende hadde det veldig bra.

Sånn er det med unger ikke sant. Når de har gjort noe en del ganger så blir det mer og mer automatisk. Det jeg kanskje har en følelse av er at de ikke har tenkt så nøye i gjennom nå de siste gangene. I hvert fall den forsiden. At de på en måte har krysset av på det de alltid har gjort. ... Min erfaring [er] at når unger skal svare på noe, så svarer de først det de tror at vi voksne vil høre. ... Hadde man spurt dem muntlig, så hadde de gjort det på samme måten da også, ikke sant. Da hadde de svart det de tror at vi vil høre.

Lærer 2 tror nok de fleste har tenkt seg om og gjort så godt de kunne. Men at det på slutten gikk veldig fort å fylle ut skjemaene. På spørsmål om læreren kunne tenkt seg å bruke noe liknende skjema i en eller annen sammenheng, så sier han at det jobbes mye med egenvurderinger i forhold til det faglige. Her sier han:

Det kunne hende vi kunne hatt mer egenvurdering i forhold til følelsesmessige ting. Alt faglig blir jo skriftliggjort, men ikke noe annet enn at de på en måte forteller oss når vi har utviklingssamtaler og sånne ting og at vi prater med dem jevnlig. ... Det kunne jo sikkert ha vært nyttig på en eller annen måte, men så er jeg veldig usikker på hvor reelt det på en måte blir. Jeg synes det er bedre å prate med noen da for å få fram noe, i stedet for at de skal fylle ut noe. Men det er klart det kunne blitt brukt som et utgangspunkt.

Refleksjoner rundt sin egen rolle

Lærer 1 ser på seg selv som en som maser ovenfor eleven: (sitat) ”har du med deg den boka? Har du gjort det og så videre”. Han ser muligheten for å redusere stress eller uro hos eleven. Ser at det vil bli spennende å kjøre øvelser i forkant av småtester eller slike ting. Om det blir noen forskjeller i resultatet eller bare væremåte.

Forsker: Tenker du at det og kan være en styrke i forhold til mindfulness, at de typer elever som ofte vil sammenlikne seg med andre, klarer mer å finne tro på seg selv?

Lærer 1: Ja, det tror jeg absolutt. Og liksom, når du spør om det er noen som har lyst til å si noe: Du spør liksom ikke etter et svar, du spør bare om noen har lyst til å si noe på en måte. Da blir det en mestring å si det. ... Det blir jo en arena ... der alle har lik mulighet til å mestre. ... eller en skal jo ikke mestre noe, like måter eller like muligheter for å være der. Jeg på en måte kommenterte aldri på noe de sa. Jeg bare: ”okei”. Og så at det var liksom ikke oppe til vurdering. ... Jeg tror at slike øvelser kan bidra ved å få seg en pause rett og slett, og ikke trenge å prestere noe. ...”

Lærer 2 sier at selv om han fortalte på intervjuet forrige gang at han er en type som liker å drive med ting hele tiden, så sier han nå: ”Men samtidig så ser jeg jo egentlig nå at det hender seg at en trenger [å] ... skru av tv'n og rett og slett bare slappe av. ...” Men det å gjøre (sitat) ”en sånn øvelse” når han sitter i sofaen, ser han ikke for seg. Men når han er omgitt av lyd hele tiden, enten på skolen eller når han er trener på fotball, så sier han at det hadde vært greit å slappe av ordentlig, uten at verken tv eller mac'en er på. Det å kunne ha det stille rundt seg rett og slett. Han sier: ”Jeg merker at det er godt det også. Av og til.”

Han forteller også om sin opplevelse av denne undersøkelsen:

Jeg må bare understreke at jeg på en måte har blitt positivt overrasket over dette her. ... Selv om jeg ikke var i mot det, ... så var jeg vel... jeg må si at jeg var skeptisk. Det kan jeg være helt ærlig på. At dette liksom var noe som ... som jeg kommer til å bruke etterpå. Ja, hadde jeg ikke vært med på dette her, så hadde jeg i hvert fall ikke kommet til å brukt det. ... Jeg må bare understreke at det har vært veldig, veldig positivt. Så var det [da] litt opp til meg å finne ut av hvordan jeg skal bruke det videre for at det skal passe.”

4.4 Analyse av andre intervju med lærer 1 og lærer 2

Begge lærerne har skjønt mer hva mindfulness går ut på, og gjennomføringen av den i skolen. Begge vil benytte mindfulness etter avsluttet undersøkelse, dog i varierende grad og ikke nødvendigvis så systematisk som er gjort her. Det er spesielt i de lengste øktene de ser for seg å benytte øvelser i mindfulness. Lærer 2 er fremdeles usikker på om han har fått med seg essensen i dette, men ser at dette absolutt har noe for seg. Antagelsen om at elevene som trengte det mest var også de som tok det mest til seg.

Begge lærerne mente at interessen som elevene viste var bra, og kunne skyldes variasjonen av øvelser og aktiviteter. Elevene ønsket de mer aktive øvelsene mer enn læreren som

foretrakk de mer rolige øvelsene som det å puste. Lærerne har utvist en interesse for å få mer selvinnsikt (Egeland, 2010) ved bruk av mindfulnessøvelser og forstått at pusten er en sentral av øvelsene (Lund, 2011; Magelssen, 2008).

Elevene ser ut til å behøve lenger tid til å bli kjent med denne formen for tilnærming til deres indre liv. Derfor kan det slik det ble avtalt med læreren, å gå veien om det som til nå allerede er kjent for elevene, benytte aktivitetsøvelser (Sælebakke, 2013) i større grad og oppmerksomhetsøvelser ved bruk av video for eksempel. Lærer 2 nevnte også at andre lærere på skolen har blitt nysgjerrige på mindfulness. Ettersom aksjonsforskning er endrings- og deltakerorientert der målet er å gi deltakerne en økt kontroll over livssituasjonen sin (Halvorsen, 2003), så kan denne ”smitteeffekten” med førstehåndserfaringer være et godt utgangspunkt for et videre utviklingsarbeid på skolen.

Lærer 1 ser muligheten mindfulness gir i forhold til å redusere stress og uro hos elevene og seg selv. Halvorsen (2003) viser til Holme og Solvang (1991) som karakteriserer dette innenfor aksjonsforskningen som selvforståelseskriteriet. Altså at prosjektet bidrar til en større selvforståelse og høyere bevissthetsnivå. Lærerne ser at det er spesielt elevene som har mye bevegelser og uro i seg som har overrasket med gode innspill, ro og tenkt over hva som skjer. Dette styrker troen på at mindfulness og pauser kan ha noe for seg i skolen. Lærerne har også reflektert over at mindfulness ikke er et fag med en fasit. Ingen svar eller kommentarer er dumme eller feil. Dette mente lærer 1 gjorde sitt til at elever som vanligvis er mer tilbakeholdne, også bidro med tanker de hadde om det som skjedde. Dette gir en lik arena for alle til å mestre i følge lærer 1. Lærer 2 så også en stor forskjell etter bruk av øvelse fra CD. Elevene jobbet stille og konsentrert etterpå. Dette kan handle om at mindfulness også har innvirkning på selvfølelsen hos mennesker. Han sier også at mindfulnessøvelser kan bidra positivt ovenfor elevene som trenger å kjenne på sine egne følelser.

Lærer 1 tok initiativ til en øvelse i en gymtime. Utgangspunktet kunne her være komfortsonen med den faglige bakgrunn som gymlærer og mindfulness som er noe kjent fra tidligere, som førte til at læreren var villig til å utforske mer innenfor en trygg ramme. Han støttet seg til forskeren ved å spørre om hva som ville egne seg til denne timen, og fikk tilstrekkelig tips og tilbakemelding på at gjennomføringen ville gå bra. Her spiller

medforsker og forsker på lag (Halvorsen, 2003) i en kontekst der en kan få ny kunnskap (Huang, 2010).

Lærer 2 som var ukjent med mindfulness, var mindre bekvem med å utføre øvelser der han leste for elevene. Det var mer reaksjonen fra elevene som syntes det var rart, enn når forskeren gjorde det. Det er naturlig at et slikt møte med fremmede elementer som for eksempel mindfulness kan representere, kan innebære en viss skepsis. Her kan det virke som at dette styrker teorien om fordelene det er med en ekstern forsker som kommer inn i skolen (McNiff & Whitehead, 2011). Det er her samspillet mellom forsker og medforsker også kommer til syne, ved at endring kan skje med utgangspunkt i den lokale kunnskapen og styrke kunnskapen som oppstår (Huang, 2010). Dette kan være et uttrykk fra praksisfeltet som styrker involveringen av forskeren på praktikerens hjemmebane (McNiff & Whitehead, 2011).

Begge lærerne mente at mindfulnessøvelser tok lenger tid enn tenkt. Samtidig var det ingen begrensninger i forhold til spørsmålet om hvor lang tid jeg fikk til disposisjon når jeg som forsker kjørte øvelser i klasserommet. Lærer 1 mente at alt har gått etter planen, og prosessen har vært oversiktlig og grei. Lærer 2 ser at han kunne lagt mer innsats i det enn det som ble gjort. Han sier selv at det var perfekt at han fikk en "kjøreplan" over øvelsene. Dette bidro slik jeg ser det til å trygge han i utføringen av hans oppgaver som medforsker. Eventuelle avvik fra opprinnelig avtaler ble løst smidig og greit.

Begge lærerne mente at bruk av skjemaer har vært nyttig, og at de var lurt bygget opp "for at elevene skulle skjønne det" slik lærer 1 sa. Begge var samtidig i tvil om markeringene ble satt vilkårlig av og til. Lærer 1 mente at dette gjaldt spesielt side to på skjemaet, mens lærer 2 mente at det kunne gjelde den første siden. Videre mente lærer 2 at vilkårligheten bemerket seg spesielt etter hvert som vi kom ut i forskningsperioden. Begge var også enige at mange av elevene virkelig kjente etter før de markerte på linjen og gjorde så godt de kunne. Lærer 2 sa at selv om elevene er kjent med egenvurderinger med tanke på det faglige, er det ingen vurderinger slik som her er blitt gjort, som er relatert til følelsesmessige ting.

Lærer 1 har gjort seg opp noen tanker om at han også kan være den som utsetter elevene for stress, ved at han maser ovenfor eleven "Har du med deg den boka? Har du gjort det og så videre".

4.4.1 Oppsummering av analysen fra andre intervju med lærerne

Lærer 1	Lærer 2
Tok selvstendige initiativ til tilleggsøvelser	Fulgte "kjøreplanen" som var satt på forhånd
Elevene satte kanskje markeringer vilkårlig på side to i skjemaene?	Elevene satte kanskje markeringer vilkårlig på side en i skjemaene?
Felles for lærerne:	
Har mer forståelse nå etter prosjektperioden enn før	
Syntes øvelsene tok lenger tid enn forventet, men at dette gikk helt greit	
Vil fortsette med mindfulness i klasserommet etter forskningsperioden	
Det er i de lengste timeøktene lærerne ser mest behov for øvelser	
Fikk personlig utbytte av mindfulnessøvelser	
Interessen hos elevene var bra	
Elever som har mye bevegelse og uro i seg har utbytte av dette	
Så fordeler med å samarbeide med forsker, ekstern kompetanse	
Bruk av skjemaer var nyttig, men trodde at elevene satte markeringene vilkårlig til tider	
Skjemaer for å beskrive elevenes indre liv kan være en ide i framtiden	

4.5 Datainnsamling i forbindelse med øvelsene

Her vil jeg først presentere hva som har blitt gjort av øvelser, resultater og kommentarer fra vurderingsskjemaer, observasjoner og kritikk og kommentarer fra disse dataene. Jeg starter med øvelse dag 1 fra skole 1 og skole 2, med forsker som leder øvelser og deretter medforsker som leder øvelser. Deretter øvelse dag 2 skole 1 og skole 2 etc. Øvelsesdagene på skolene foregikk ikke hele tiden annen hver dag. Derfor vil heller ikke datoene nødvendigvis følge i stigende rekkefølge, men presenteres som øvelsesdager.

Forsker hadde fem besøk med øvelser i skole 1 og fire besøk med øvelser i skole 2. Øvelsene skjedde i et tidsrom over fire uker, januar 2014. Den ene av dagene ved skole 2 ble utvidet med flere øvelser tilsvarende to øvelsesdager, ettersom en opprinnelig oppsatt øvelsesdag falt ut pga kurs. Lærerne holdt øvelser fire ganger i denne to ukers perioden ved

hjelp av tidligere omtalt CD fra Snel (2012). De kjørte to øvelser pr. gang/dag. I tillegg til dette, kjørte lærer 1 også en veiledet øvelse i forbindelse med en gymtime. Denne øvelsen ble ikke vurdert ved bruk av skjema, men vil bli omtalt.

Forut for hver øvelse gikk forsker/lærer igjennom hva som skulle skje med elevene, og hva øvelsene omhandlet. Læreren benyttet øvelser fra CD (Snel, 2012) mens forskeren veiledet øvelser med utgangspunkt fra øvelsesheftet ”Oppmerksomt nærvær for barn og unge” (Sælebakke, 2013). I tillegg utførte forsker en muskelavspennings-øvelse utarbeidet av fysioterapeut Lena Sundin.

Til sammen fra begge skolene, ble det levert inn 312 skjemaer (hvert skjema er på to sider). Ut fra en linje på ti cm., ble markeringene på skjemaene gitt tallverdi med vanlige avrundingsregler. Det ble utregnet gjennomsnitt i klassen. Disse ble satt inn i diagrammer. Videre ble det foretatt en systematisering av kommentarene til elevene, ved å sammenstille disse før og etter med påfølgende markering ved hvert spørsmål der de skulle *kjenne etter hvordan de hadde det akkurat nå*. Slik sett kunne en få en utdypet forståelse av markeringene og at markeringene gir en indikasjon på om de hadde det bedre eller ikke etter øvelsene.

For leseren kan det være nyttig å ha i tankene aksjons-refleksjons sirkelen, der en ut fra observasjon reflekterer, handler, evaluerer, tilpasser og skaper ny retning. I tillegg vil punktene i tabellen som vist til under aksjons-teoridelen også komme fram her (McNiff & Whitehead, 2011).

4.5.1 Øvelse dag 1: presentasjon i klassen

Innledning med visning av powerpoint, videosnutter fra youtube med en mer teoretisk tilnærming til mindfulness, før vi gikk over til praktiske øvelser.

Forskerstyrt økt: Øvelse dag 1

Vi startet med en pusteøvelse, der fokuset er å bli oppmerksom på pusten, og godta den som den er (Due, 2010; Egeland, 2010; Magelssen; 2008; Sælebakke, 2013). Denne første øvelsen hadde utgangspunkt i her og nå pusten der en stimulerer det parasympatiske nervesystemet, kroppens ”bremsepedal” (Magelssen, 2008). Det blir også en pusteanker-

øvelse som innebærer å ha oppmerksomheten rettet mot pusten (Lund, 2011). Alle sitter her på en stol og trekker pusten dypt ned i magen et par ganger. Denne øvelsen har en varighet på et par-tre minutter (Egeland; 2010; Magelssen, 2008; Williams & Penman, 2012). Denne øvelsen handler også om kroppsbevissthet innenfor femkantens grunnkompetanser der en blant annet skal kjenne etter hvordan kroppen støttes av stolen. Videre skal en legge merke til ryggen, og baken. Så føttene som er i berøring med underlaget, og merke seg tærne ved eventuelt å krølle dem og strekke dem igjen (Juil, 2013; Sælebakke, 2013). Denne innledende øvelsen avsluttes ved å kjenne pausene mellom inn og utpust, og avsluttes med et dypt utpust, så kontakten i mellomgulvet og magen reetableres (Magelssen, 2008).

Neste øvelse var en sanseøvelse som kalles ”rosinøvelsen” eller ”rosinmeditasjonen” (Pickert, 2014; Williams & Penman, 2012). Her la vi en rosin i hånda, betraktet den først, kjente på vekten til rosinen. Deretter holdt vi den mellom tommel og pekefinger. Her la vi merke til struktur, farge, fasong, nyanser, og kjente den mellom disse to fingrene. Så over til den andre hånden. Skulle kjenne på om det var noen forandringer på rosinen. Vi skulle videre lukte på den ved å holde den under nesens. Det er helt ok om en ikke likte lukta, likte lukta, eller ikke kjenne noe spesielt. Her er alt greit. Deretter inn i munnen på tungen med rosinen. Hvordan er vekten av rosinen? Hvordan kjennes den ut? Uten å tygge, startet vi å rulle rosinen rundt i munnen. Her skulle vi legge merke til eventuell smak, tyngde, form og så videre.

Så kom punktet den skulle tygges en gang. Her var det greit at elevene som ikke liker rosin, selvfølgelig skulle slippe å tygge på den. Vi kjenner på forandringer i smak, form, konsistens. Uten å svelge, kjenner vi etter hva kjeven og munnen gjør. Så fornemmer vi hvordan det er å svelge rosinen. Vi kjenner rosинens vei nedover i spiserøret, og forestiller oss deretter videre veien til magesekken. Oppmerksom på hva tungen gjorde etter at rosinen var på vei ned? (Williams & Penman, 2012). Vi gjentok øvelsen med en rosin til.

Elev: lukter ikke noe godt...

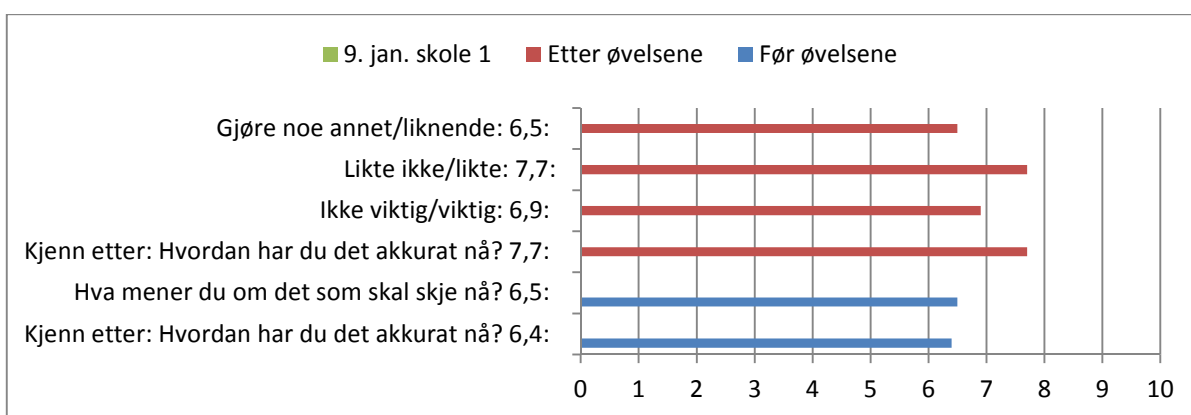
En øvelse vi også gjorde første dagen, var å gå med oppmerksomt nærvær. Her legger vi merke til gåbevegelsens tre stadier som er å løfte foten opp, føre den fram og sette den ned (Sælebakke, 2013) Vi legger merke til hva som skjer med pusten når vi går baklengs.

Kroppen stresses mye når vi holder pusten ved å utføre en oppgave (Magelssen, 2008). Denne øvelsen er en bevisstgjøring der vi legger merke til dette.

Forsker: Hva skjedde med pusten deres nå?

Elev: Den gikk bakover, den kommer ikke ut.

Vi så på video fra youtube: Om å være oppmerksomme på hva vi ser, hva som skjer i hjernen når vi stresser og mennesker som ikke takler stress.

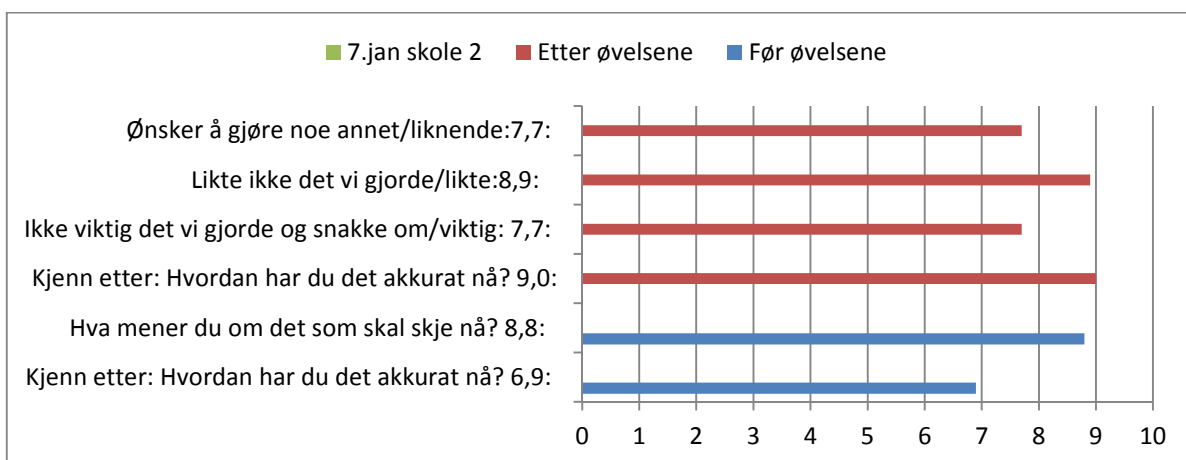


Tabell 1.1. Gjennomsnitt skole 1. Øvelsedag 1. Forskerstyrt. 18 vurderingsskjema.

Tabell 1.1, skole 1: Ut fra gjennomsnittsvurdering på 6,4 som elevene gir på hvordan de har det akkurat nå før øvelsene, så har denne økt til 7,7 etter øvelsene. Her vurderer elevene at de har det bedre med seg selv etter øvelsene enn før øvelsene ble gjennomført. Skriftlige kommentarer gir også indikasjoner på at elevene var forventningsfulle til det som skulle skje. Noen tenkte at det er moro, gøy og at det skulle bli spennende å lære nye øvelser. Noen var trøtte, med glade. Igjen kommer kommentarer som ”spennende og litt morsomt og kult. Jeg er kanskje litt nysgjerrig på hva vi skal gjøre nå.” Kommentarer etter øvelsene var at et par elever ble veldig trøtte og slitne. Videre var det for en annen elev morsomt og spennende ettersom vedkommende ikke visste hva vi skulle gjøre. Det ble uttrykt at det var moro.

Elevenes gjennomsnitt på om de likte dette gav et snitt på 7,7 den samme som de vurderte på hvordan de hadde det etter øvelsene var gjennomført. Elevene har her ikke spesiell forutsetninger til å vurdere om noe bør endres, ettersom de ikke kjenner så godt til hva undersøkelsen går ut på enda. Erfaringene de etter hvert gjør seg i forbindelsen med øvelsene, kan være med på å endre disse forutsetningene. Snittet på om de vil gjøre noe

annet eller liknende (6,5) er lavere enn på spørsmålet om de likte dette (7,7). Dette kan bety at de ønsker enda flere og varierte øvelser, og ikke nødvendigvis gjentakelser av det de nettopp har gjort.



Tabell 2.1: Gjennomsnitt skole 2. Øvelsedag 1. Forskerstyrt. 16 vurderingsskjema, to forkastet pga ufullstendig utfyllt.

Elevenes gjennomsnitt på spørsmålet om hvordan de har det akkurat nå før øvelsene, ble 6,9. Etter øvelsene var gjennomført var snittet 9. De syntes at dette virket spennende og interessant ut fra snitt på 8,8 på spørsmålet om hva de mente om det som skulle skje. Lavest snitt i etterkant ga de på om de syntes øvelsene som de hadde gjort var viktig for dem (7,7). Men det viste seg at de allikevel likte det de gjorde, og ville ha mer av det (8,9). Kommentarer som elevene ga før øvelsene var at noen trodde dette skulle bli gøy og bra. Noen ville prøve ”masse rart i mindfulness.” En annen elev opplevde masse morsomme ting. Det vi gjorde svarte også til forventningene til en annen som skrev: ”Det var veldig gøy” To elever bemerket spesielt at de følte seg mer avslappet.

Kommentarer, kritikk og feilkilder, forskerstyrt øvelse dag 1:

Dette var en økt med introduksjon av mindfulness for elevene der det ble vist videoer og powerpoint. En del syntes det vi gjorde virket spennende, noe som også kan virke inn på andre sine oppfatninger. Selv om elevene ble oppmuntret til å gi sine egne vurderinger, og ikke bry seg om hva sidemannen vurderte, blir dette for mange en ny erfaring og ikke minst en subjektiv vurdering av f.eks ”hvordan de har det akkurat nå”. Hver og en skal i utgangspunktet bedømme selv ut fra spørsmålene hva de legger i begrepene. Samtidig vil en ved å benytte denne utformingen og spørsmålsstillingen på alle kommende skjemaer,

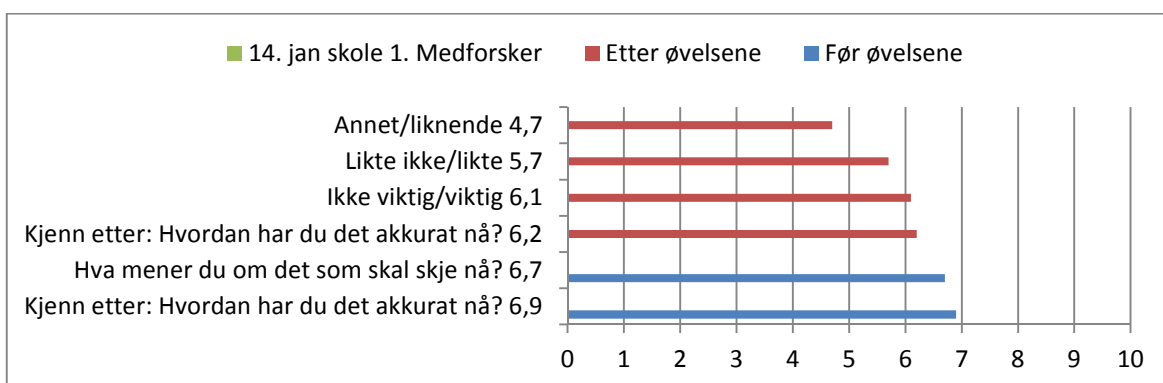
kunne videreføre nettopp denne subjektive forståelsen av det som det spørres etter. Og slikt sett vil markeringene på de neste skjemaene kunne ha basis i denne forståelsen de danner seg. Selv om elevene er kjent med å gi skriftlige vurderinger i faglige settinger, så er akkurat det å kjenne på "sitt indre liv" en ny måte å gi fra seg meninger på.

Jeg sendte lærerne forslag til øvelser og mulige gjennomføringer av dem. I tillegg praktiske opplysninger som å foreta øvelsene så tidlig på dag, slik at en kan se eller få respons fra elevene samme dag, der de hadde mulighet til det.

Lærerstyrt økt: Øvelse dag 1

Begge lærere kjørte veiledete øvelser i mindfulness fra CD (Snel, 2012). Dette var "Den lille frosken" (3:30 minutter varighet) og "Oppmerksomhet på pusten" (10:00 min.). Det å være oppmerksom som en frosk, gir forestillingen om at barna også kan sitte stille som en frosk. Frosken følger med på det som skjer rundt den og inni seg. Men den reagerer ikke med en gang. Den unngår derfor å slite seg ut eller lar seg rive med av ideer eller tanker. En froskemage blåser seg litt opp, og synker stille mens den puster (Snel, 2012).

"Oppmerksomhet på pusten" viser at pusten alltid er med som en trofast venn. Enten en har det rolig eller urolig inni seg. Vi legger også merke til om vi holder pusten i ulike sammenhenger. Da bringes oppmerksomheten tilbake til pusten. Alle kan lære å konsentrere seg. Er det noe vi kan finne ut om oss selv ut fra pusten? Hva kjennes her? (Snel, 2012).



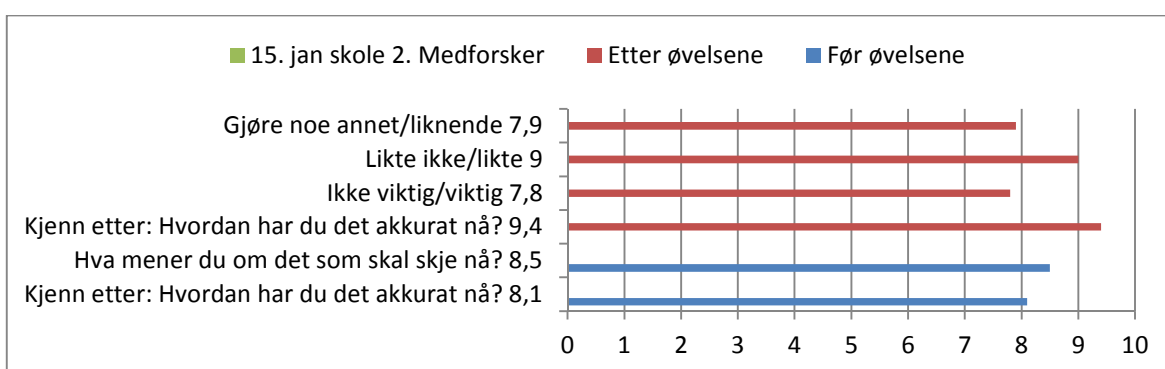
Tabell 1.2 Gjennomsnitt skole 1. Øvelsesdag 1. Medforskerstyrt. 19 skjemaer.

Denne første øvelsen gjennomførte lærer 1 rett etter at det ringte inn til første time.

Markeringene på skjemaene viste at elevene vurderte å ha det bedre med seg selv før enn

etter at øvelsene var gjennomført. Elevenes gjennomsnitt viste en vurdering der det var mer viktig (6,1) enn at de ikke likte det (5,7) eller ønsket noe annet (4,7).

Læreren merket seg at ni av elevene ga spontane kommentarer innen fem minutter etter øvelsene var gjennomført. I løpet av 15 minutter sa en elev at: ”det var godt”. Videre kom kommentarer fra andre elever: ”Godt å sitte så rolig”, ”Behagelig”, ”Trøtt”, ”Holdt nesten på å sovne”, ”Slapp” og ”Vil nesten ikke våkne opp”. Et par elever ga skriftlige kommentarer på at de opplevde at de ble mer trøtte av øvelsene, og ga dertil lavere markering etterpå. En annen elev opplevde også å bli trøtt, men ga markering på 10, og skrev ”at det var deilig”.



Tabell 2.2: Gjennomsnitt skole 2. Øvelsesdag 1. Medforsker. 16. skjemaer.

Øvelsene ble gjennomført midt på dagen. (12:15). Elevene på skole 2 vurderte seg selv å ha en gjennomsnitt på 8,1 før øvelsene på hvordan de har det akkurat nå. Etter øvelsene hadde denne økt til 9,4. Det ble et snitt på 8,5 på spørsmålet om det som nå skulle skje. Snittet var lavere på spørsmålene om det var uviktig/viktig (7,8) og om de ønsket å gjøre noe liknende eller annet (7,9) enn på at de likte det (9). At dette kunne være noe de likte, støttes også av at 17 av elevene ga muntlige kommentarer etter øvelsen om at det var behagelig og avslappende. En følte seg rolig, men ikke trøtt. Videre var det en som uttrykte: ”Jeg ble trøtt, men det var digg!”.

Tilbakemelding på skjemaene før øvelsene viste også at det som skulle skje hørt morsomt ut, og en ville prøve masse morsomme ting. En skrev: ”Jeg gleder meg til hver gang, fordi jeg blir avslappet og rolig og tankene går over til andre ting”. Etter øvelsene skrev en: ”Jeg merket at jeg ikke hadde behovd og vært så bekymret for ting som skjer rundt meg”.

Kommentarer, kritikk og feilkilde. Lærerstyrt øvelse dag 1.

Elevene ved skole 1 ga lavere snitt på hvordan de hadde det før og etter (lavere etter øvelsene). Hva dette kom av er vanskelig å si. Men øvelsene ble foretatt på forskjellige tidspunkt på dagen. Ved skolestart ved skole 1 og midt på dagen ved skole 2. Dette kan virke inn på markeringene, ved at elevene kan virke mer mottakelige og klare for noe nytt litt ut på dagen, enn tidlig på morgenen. Elevene ved skole 2 likte og ønsket noe som liknet denne typen øvelser i tiden framover. En elev legger merke til at en ikke trenger å feste seg så til bekymringene sine. Dette kan være til hjelp for å demme opp for grubling (Egeland, 2010; Lund, 2011).

4.5.2 Øvelse dag 2

Forskerstyrt økt. Øvelse dag 2.

På skole 1 startet vi klokken 11:40. Vi gikk igjennom skjemaene fra forrige gang. Forsker spurte elevene hva de syntes om det de så. ”Det var bra” sa en elev. ”Den [søyla på spørsmål om å kjenne etter hvordan de har det akkurat nå, tabell 1.1]kom enda nærmere [smileansiktet]. Det betyr at vi hadde det enda bedre etterpå” sa denne eleven. En sa: ”Det var kult med rosinene.”

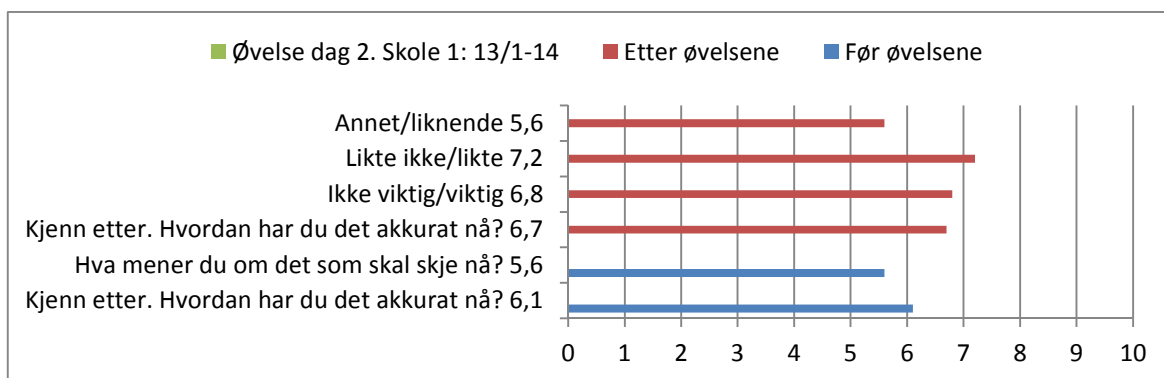
Sammendrag av øvelser: Vi startet med kontakt med pusten, deretter en sentreringsøvelse. Her skulle vi to og to stå med ryggen mot hverandre, -kontaktøvelse. Kjenne på følelsen av å stå inntil en annen person. Er det en god følelse? Vond følelse? Rar følelse? Til slutt hjerteøvelsen.

Kontakt med pusten handler om å bli *oppmerksom* på pusten. Da merker man hvordan en har det. Her handler det om å styrke kontakten med pusten (Andersen & Stawreberg, 2010; Lund, 2010; Sælebakke, 2013). Her skal en også bli oppmerksom på pausene mellom utpust og innpust som er like viktig som selve åndedrettet (Magelssen, 2008).

Sentreringsøvelsen med utgangspunkt i ryggøylen, forutsetter bruk av følesansen.

Øvelsen ”lytte til hjertet” handlet om at hjertet foruten å være en muskel og pumpe, også er ”et senter for følelser med hjertekvalitet” (Sælebakke, 2013:19). Dette kan dreie seg om vennlighet, medfølelse og takknemlighet. Når hjertet slår roligere, faller kropp og sinn

lettere til ro også. Begge hendene legges mot hjerteområdet. Her forsøke vi å merke kontakten med den innerste hånden og brystet. Her kan man kjenne hvordan brystet hever og senker seg, legge merke til hjerteslagene og lytte. Vi kan også legge merke til hjertet innenfra. Her kan vi legge merke til for eksempel en stemning eller følelse (Sælebakke, 2013).

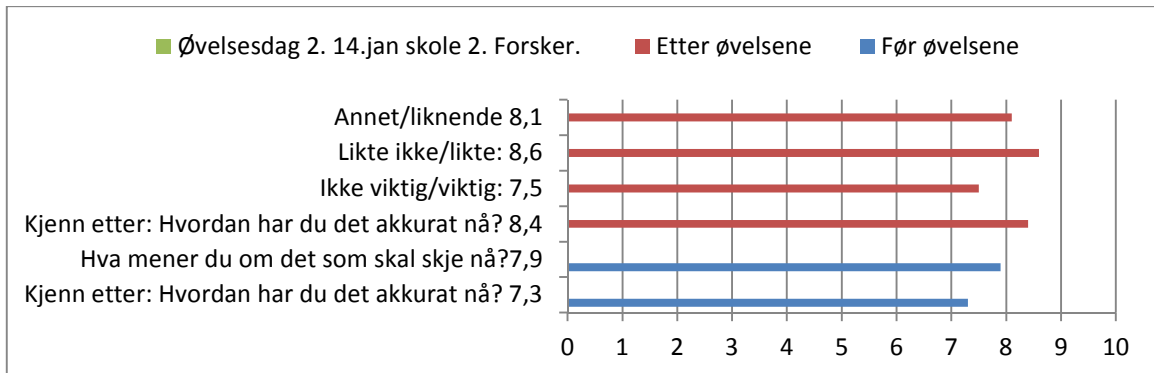


Tabell 1.3. Gjennomsnitt skole 1. Øvelser dag 2. Forskerstyrt. 18.skjemaer.

Gjennomsnittet til elevene på spørsmålet der de skulle kjenne etter hvordan de hadde det før øvelsene, viste 6,1. På samme spørsmål etter øvelsene viste snitt på 6,7. Dette kan indikere at akkurat der og da, under disse forholdene, opplevde elevene å ha det bedre med seg selv etter øvelsene enn før øvelsene. Når de fikk fortalt hvilke ulike øvelsene som skulle gjennomføres denne dagen, ga de en markeringer som viste litt over middels (5,6). Dette er lavt sammenliknet med de to forrige øvelsesøktene (tabell 1.1 og 1.2) som forsker og medforsker utførte sammen med elevene. Etter øvelsene ble snittet til gjengjeld 6,8 på at de mente det var viktig for dem, og 7,2 på at de likte disse øvelsene.

Skriftlige kommentarer før øvelsene var blant annet: ”Det er stille og rolig”, ”Jeg gleder meg”, ”Jeg tror det blir gøy og selvfølgelig tror jeg at jeg blir sliten. Men uansett: det er spennende med mindfulness☺!!!”. Etter øvelsene var det noen som syntes det var avslappende, og to syntes det var gøy. Så har vi elever som var mindre begeistret. En skrev: ”Det var forferdelig” og en annen ”Det var litt gøy”. Slitenhet og trøtthet går igjen også på disse skjemaene: ”Jeg er trøtt og sliten, men happy☺”. ”Jeg ble sliten akkurat som jeg trodde. Og jeg syntes det var vanskelig, men det var uansett gøy☺!!!”. ”Jeg vil sove nå!!!”. Noen av de som var trøtte før øvelsene, ga lavere markeringer etter øvelsene på hvordan de hadde det akkurat nå. Andre som opplevde å føle seg trøtte før øvelsene, ga høyere markeringer etterpå.

Elev: Kan vi se på en video til?



Tabell 2.3: Gjennomsnitt skole 2. Øvelsesdag 2. Forsker. 21 skjemaer.

Ingen elever hadde noen kommentarer eller ønsker i forhold til tilbakemeldingene øvelsesdag 1. Startet med ett minutt pustepause. Så ”Hvile i kroppen”, med fokus på avspent konsentrasjon og lytte innover i kroppen, der en får kontakt med seg selv. Dette er en god tilstand i forbindelse med læring og utvikling (Sælebakke, 2013). Etter en faglig økt med matte, snakket vi om ”hjemmeleksen”: dusje med bevissthet og kjenne dråpene som renner på kroppen. Da sa en elev: ”Jeg glemte å dusje...” (latter i klasserommet) ”Eller jeg glemte ikke å dusje, men å gjøre den øvelsen...”. Det var selvfølgelig greit. Det var flere muligheter til å gjøre den øvelsen. ”Lytte til hjertet” handler om å bli bevisst hjerteområdet og følelser.

På øvelsesdag to viste markeringene elevene gjorde på skole 2, 7,3 i snitt før øvelsene og 8,4 etter øvelsene på spørsmålet om hvordan de har det akkurat nå. Her er gjennomsnittet den høyeste så langt (8,1) på at de ønsker noe liknende også videre i undersøkelsen. Tre elever skrev at de ville se flere videoer. Sju av ti som kommenterte skriftlig før øvelsene, sa at de trodde det kom til å bli gøy og morsomt. To av disse ti sa at det er avslappende. Etter øvelsene sa en: ”Ble mer avslappet og ikke stressa. Veldig gøy”.

Kommentarer, kritikk og feilkilder. Øvelser dag 2. Forskerstyrt.

Markeringene på spørsmålet om de ønsker å gjøre noe annet, eller at de håper å gjøre noe liknende neste gang, kan innebære at elevene ønsker mindfulnessøvelser men dog ikke *nøyaktig* det de nettopp har utført. Hvordan hver elev har tolket spørsmålet blir bare antagelser, men dette kan være en forklaring på hvorfor markeringene på å gjøre noe annet er lavere enn på spørsmålene om de likte det eller syntes øvelsene var viktig for dem.

Elevene opplever også trøtthet i forbindelse med øvelsene på forskjellige måter. Der noen opplever å ha det dårligere etter øvelsene, er det andre igjen som opplever at de har det bedre. Dette kan tyde på at samme type øvelser denne dagen oppleves forskjellig fra person til person. Dette støttes også ved at stress oppleves forskjellig fra person til person (Lund, 2011; Magelssen, 2008). Flere faktorer som søvn, hendelser i livet, robusthet og voksnes atferd (Ellneby, 2000; Juul et.al., 2013; Visjø, 2013) kan være noe av det som spiller inn på markeringene som gjøres.

Jeg sendte lærer 1 midtvegsvurdering der de kunne være med å vurdere hva som hadde skjedd så langt i forskningsprosessen, utover skjemaer og samtaler vi har hatt på skolen, og ”stake ut kursen” videre. Jeg skrev at jeg avsluttet den siste øvelsen tidligere enn jeg opprinnelig planla, ettersom jeg observerte at flere var ”mettet”, og valgte en styrt avvikling av øvelsen. Dette gjorde jeg ved å hoppe over noen av de siste punktene i øvelsen og heller gå direkte over til en ”myk oppvåkning” fra meditasjonen som vi alltid gjør for en best mulig opplevelse av meditasjonen.

Dette var et viktig moment å ta med seg videre, der en ser fordelene med å være kjent med øvelsene, benytte dem selv og ikke være ”låst” ved bruk av CD for eksempel. Ellers fikk jeg tilbakemelding fra leder ved skolen som overvar mindfulnessøvelsene om at elevene tenker konkret, ved at de fysisk kjenner etter med hender over kroppen, når jeg veiledet øvelsene og sa ”kjenn etter”, i betydningen indre bilder. Dette var noe å ta med seg videre, ved å forklare mer inngående at det ikke handler om konkret å kjenne, men forestille seg det som blir sagt.

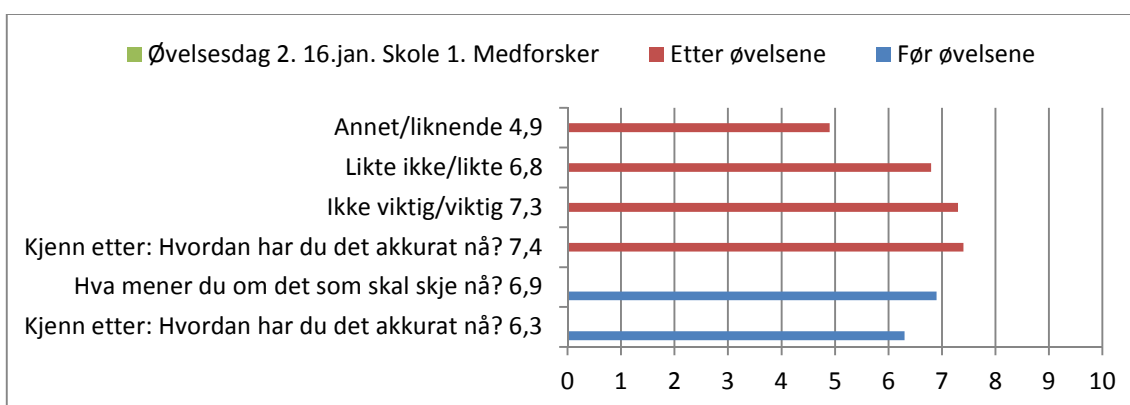
Lærerstyrt økt. Øvelsesdag 2.

Første timen på skolen kl. 08:30 kjørte lærer 1 øvelser fra CD: ”Sitte stille som en frosk” (9:30) og ”Pauseknappen” (4:00).

Her handler det om at frosken ikke bruker krefter på noe som ikke er helt nødvendig. Den lar seg ikke avlede så lett og spretter ikke vekk så lett. Frosken styrer impulsene sine. Her handler det om bevissthet om pusten, og hendene legges på magen. Vi legger også merke til pauser i pusten. Her kan vi late som at vi er oppmerksomme og i ro slik som frosken. Klarer vi å ta oss tid til å sitte oppmerksom og stille som frosken? Vi går igjennom ulike

kroppsdeler fra nederst til øverst. Øvelsen handler ikke om at en ikke kan røre seg, men å legge merke til *at* noe rører seg (Snel, 2012).

Pauseknappen handler om å få en pause, og hvordan det står til med din indre verden. Her skal en ikke føle at en skal forvente noe, men hvordan en har det akkurat nå. Følelsen en har skal ikke forandres, men en retter vennlig oppmerksomhet mot hvordan man har det akkurat nå. Her legges en også merke til om pusten er dyp og avslappet, rask eller urolig. Vi følger pustens rytme og kjenner på fornemmelser i kroppen. Til slutt strekker vi godt ut (Snel, 2012).



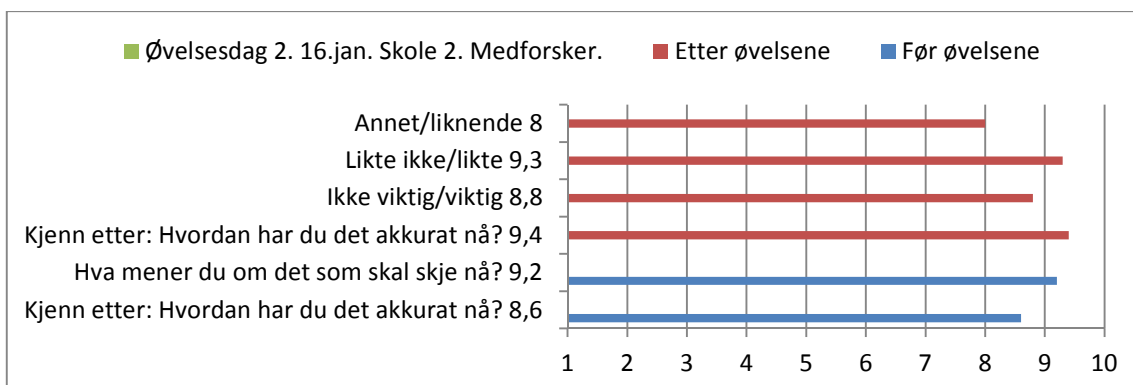
Tabell 1.4 Gjennomsnitt skole 1. Øvelser dag 2. Medforskerstyrt. 16 skjemaer. 1 skjema forkastet pga ufullstendig markert.

Elevene opplever å ha det bedre etter øvelsene (7,4) enn før øvelsene (6,3). Det ser ut til at elevene setter markeringer lavere (altså ønsker seg mer noe *annet*) når de hører instruksjoner fra CD, medforskerstyrt, til forskjell fra når veiledning på øvelser blir gitt "IRL" (in real life), her med forsker. Samtidig ser vi her høyest snitt av alle øvelsene totalt så langt, når det gjelder bedømmelsen av *viktigheten* av øvelsene de gjorde.

Kommentarer på skjemaene før øvelsene viste at en var litt stresset i dag, men markerte 10 etter øvelsene. En skrev: "jeg tror øvelsene blir morsomme" og ga deretter markering 10 med følgende kommentar: "Jeg ble trøtt og sliten men i bedre form". En annen elev gledet seg til å gjøre øvelsen for vedkommende hadde hatt en slitsom dag (markering 7). Etter øvelsen skrev eleven: "Jeg liker mindfulness. Det er innmari morsomt!" (markering 9).

Læreren bemerket på skjemaet sitt, at elevene ble oppfattet som (sitat) "roligere umiddelbart etterpå" også etter at det hadde gått en hel klokke. Læreren hørte elevene kommentere etter øvelsene at de ble trøtte, slitne og en sa: "Jeg sovna nesten. Jeg hadde

sovna hvis vi hadde fortsatt tre til fem minutter til.” En sa også at det var avslappende og følte seg ikke så stresset lengre.



Tabell 2.4: Gjennomsnitt skole 2. Øvelsesdag 2. Medforsker. 20 skjemaer.

Lærer 2 kjørte også øvelsen ”pauseknappen”, samt ”oppmerksomhet på pusten”.

Snittet på *hvordan de har det akkurat nå* var 8,6 før øvelsene og 9,4 etter øvelsene. Dette var samme gjennomsnitt som ved forrige gang medforsker kjørte øvelser. Elevenes markeringer viste det høyeste snittet så langt på at de *likte* det de gjorde og høyeste snitt på at de anser det vi gjorde og snakket om som *viktig*. Snittet på om de ønsker noe *liknende* eller noe *annet* ligger tilnærmet stabilt på alle øvelsene vi har foretatt til nå med lavest fra 7,7 til 8.

Før øvelsene skrev elever kommentarer som at de synes ”dette er avslappende” og ”tror det blir gøy”. En gledet seg til å se hva som skulle skje nå. Etter øvelsen skrev vedkommende: ”Jeg håper vi kan gjøre dette neste gang”. Markeringen gikk på dette skjemaet fra 9 før øvelsen til 10 etter øvelsene var gjennomført.

Læreren kommenterer at det i løpet av en halv time var to elever som snakket om det de hadde gjort. Noen sa: ”Jeg ble trøtt, sovna nesten”, ”nesten for beroligende”, ”jeg ble så avslappet” og ”veldig godt.” Om elevene opplevdes mer oppmerksomme eller roligere etter øvelsene enn før var læreren usikker på. Læreren skrev: ”Denne timen var klassens time der vi tok opp saker fra elevrådet. Derfor litt vanskelig å se noen endring i konsentrasjon og oppmerksomhet”.

Kommentarer, kritikk og feilkilder. Medforskerstyrt. Dag 2.

Flere har gitt uttrykk for at de blir trøtte av øvelsene. Spørsmålet blir om dette oppfattes negativt for elevene, eller at det er en ”positiv trøtthet” som ”gir” påfølgende energi. For noen markerer høyere etterpå til tross for at de opplever trøtthet i etterkant. Andre igjen markerer lavere etterpå enn før øvelsene. Det blir derfor med bakgrunn i kommentarene elevene gir og markeringer, som utdyper forståelsen av utsagnene ”jeg ble trøtt” enten i positiv eller negativ retning.

4.5.3 Øvelse dag 3

Forskerstyrt økt. Øvelse dag 3.

Vi startet første timen på skole 1 med å gå i gjennom gjennomsnitt og kommentarer fra sist gang. En elev legger merke til et ”sureansikt” er notert ned på en kommentar fra en elev. Her så jeg feil og kommenterte dette som et smileansikt. Eleven korrigerer derfor dette. En elev legger også merke til at ”den røde streken kom litt lengre” (at søyla viste høyere snitt etter øvelsene forrige gang).

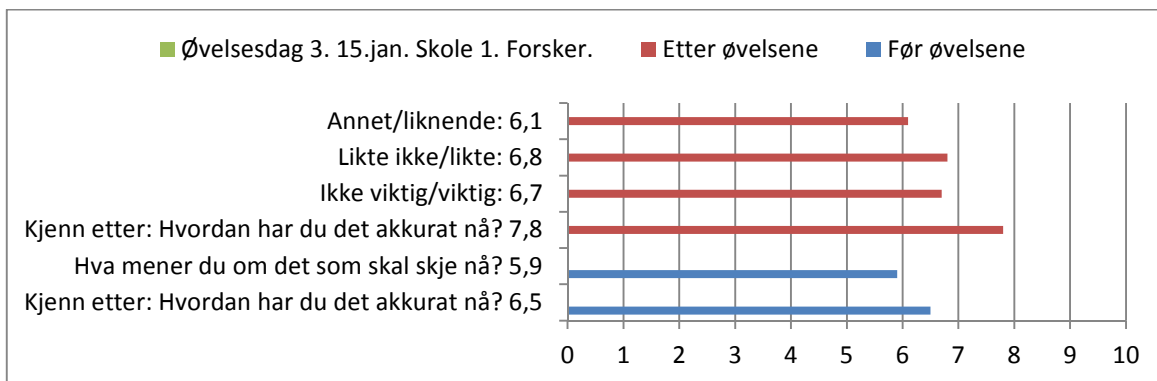
Vi startet med å vise et videoklipp (Panter og en katt, i ”slow motion”). Etter at vi delte ut vurderingsskjemaene, startet vi med en kort pusteøvelse for å samle oss. Deretter øvelsen ”Å hvile i kroppen” og en aktivitetsøvelse: ”Speildans” før vi avsluttet med ”Oppmerksomhet på pusten”.

Hensikten med å vise video handler altså om å ”se bare det vi ser”. Ofte vil tankene styre hva vi skal mene, og at dette gjør det vanskelig å være her og nå, og se det vi ser. Dette snakket vi om i klasserommet. En elev sa at når vedkommende så denne filmen, så trodde vedkommende at katten og panteren kom til å sloss og at det handlet om hvem som tøffet seg mest. Vi tillegger ofte mening i det vi ser. I en mindful tilstand, kan vi legge bedre merke til detaljer og kun se det vi faktisk ser.

”Å hvile i kroppen” handler om å øve opp de medfødte kompetansene vi har. Ved å være oppmerksomme og lytte innover til kroppen, får vi også informasjon om hvordan vi har det. Her fordeler vi oppmerksomheten i hele kroppen og hviler oppmerksomheten der. ”Speildans” har til hensikt å roe ned og vende oppmerksomheten innover. Dette er en parvis øvelse, der en elev leder ved å bevege hender, den andre spiller bevegelsene og så

byttes roller. Her øver vi på å holde kontakten innover, når vi hermer etter den andres bevegelser.

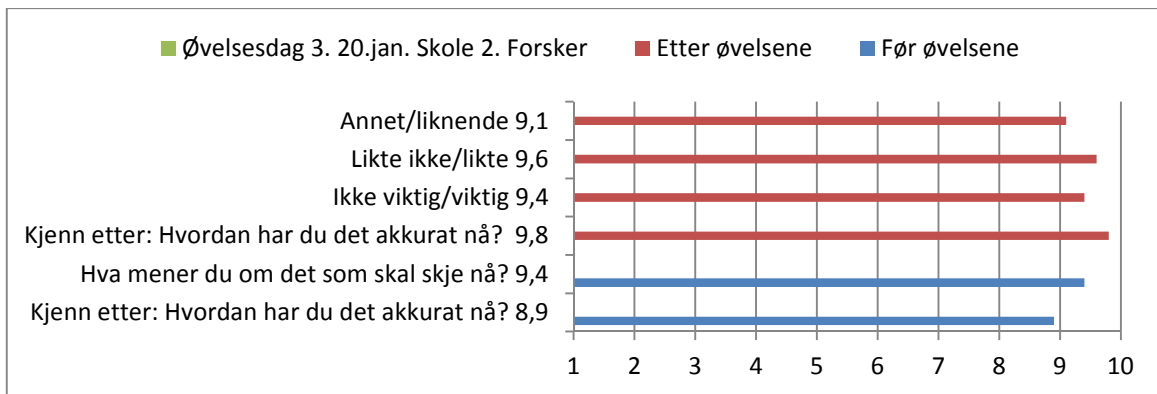
”Oppmerksomhet på pusten” går ut på å styrke kontakten med pusten. Når du legger merke til pusten, kan gjøre at du får kontakt med hvordan du har det og stabilisere sinnsstemningen din (Sælebakke, 2013).



Tabell 1.5 Gjennomsnitt skole 1. Øvelser dag 3. Forskerstyrt. 19. skjemaer

Snittet ble 6,5 før øvelsen på spørsmålet der de skulle *kjenne etter hvordan de har det akkurat nå?* Etter øvelsene ble snittet 7,8, som er det høyeste av alle øvelsene så langt. Kommentarer på skjemaene viste at en elev var trøtt og markerte 0 både før og etter øvelsene. En annen elev skrev før øvelsene ”Jeg er sliten” med markering 8. Etter øvelsene ga vedkommende markering 10 med følgende kommentar: ”Jeg er trøtt”. ”Jeg syntes det var gøy å se på kattene” var tilbakemelding fra en elev før øvelsene startet. Etter øvelsene: ”Jeg ble trøtt men glad.” Eleven ga 7 i markering før og etter. Ellers kom det også en kommentar om å se flere videoer.

Etter lunch på skole 2 startet vi også som vanlig med å gjennomgå vurderingene fra forrige gang. Her kom vi også inn på ”hjemmeleksen” som de jevnlig fikk. Nå var det å spise med oppmerksomt nærvær. En elev sa: ”Det var på en måte samme opplevelse jeg hadde når jeg spiste her [rosinøvelsen]også. Men mamma så veldig rart på meg...”. Startet med sentrering av pusten i 2-3 minutter. Deretter øvelsen ”Hvile i kroppen”. Aktivitetsøvelse ”Tømmerflåten” som handler om å bevisstgjøre den enkelte ovenfor det ansvaret en har for fellesskapet. Her må en finne balansen mellom hva du selv vil og hva gruppa trenger (Sælebakke, 2013). Avspenningsøvelse (Sundin, u.å) til slutt.



Tabell 2.5: Gjennomsnitt skole 2. Øvelsesdag 3. Forsker. 19 skjemaer tellende. Ett forkastet pga ufullstendig utfyllt.

En tendens en kan se ut fra tabellene til skole 2 så langt, er at elevenes snitt på hvordan de har det før øvelsene starter, har vært stigende siden undersøkelsen på skolen startet. Etter øvelsene har snittet så langt på alle øvelsesdager vært høyere enn før øvelsene. Akkurat denne dagen er det verdt å merke seg snittet på 9,8. Altså 0,2 i differanse på full markering (10). Dette kan bety at dette opplegget med variasjon av å sitte stille med pusteøvelser, aktivitetsøvelser, video og avspenning var noe elevene satte stor pris på. Læreren kommenterer på sitt skjema: ”Det virker som at alle øvelsene så langt har vært noe som elevene synes er ok å drive med. Alle deltar og ser ut til å trives med det de gjør.”

Fem av totalt elleve elever som ga kommentarer på skjemaet sitt, sa at de gledet seg. En trodde det kom til å bli avslappende, og skrev etter øvelsene: ”Jeg håper vi kan gjøre dette neste gang.” En annen skrev at han/hun sovnet nesten på den siste øvelsen.

Kommentarer, kritikk og feilkilder. Øvelser dag 3. Forskerstyrt.

Jeg merker meg at beskrivelsen av å være trøtt går igjen her også. Dette kommer jeg tilbake til i drøftingen.

Øvelsene utført i skole 2 hadde ei faglig økt midt i. Dette innebærer at tiden fra første til siste mindfulnessøvelse strekkes lenger før de gir vurdering. Dette kan styrke betydningen av at mindfulnessøvelser også virker positivt inn på elevene over tid (denne klassetimen). Samtidig har ikke denne forskningen tatt høyde for å se eventuelle avvik i en ”ordinær” klassetime (uten at mindfulnessøvelser er gjennomført). Dermed innebærer det usikkerhet om det faktisk er mindfulnessøvelsene som er avgjørende for at elevene har det eventuelt bedre etter øvelser, enn før øvelser. Eller om det hele er tilfeldigheter som virker inn, slik

kritikerne viser til (Kvittingen, 2013; Lie, 2013). Lærernes tilbakemeldinger vil eventuelt styrke antakelsen om at mindfulnessøvelsene gjør elevene mindre stresset og urolige.

Elevene måtte ligge på gulvet uten underlag, ettersom gymsal var opptatt. Dette kan føre til at opplevelsen av øvelsen ikke ble optimal. Allikevel høye markeringer fra elevene denne dagen.

Ettersom vi nærmer oss den siste fasen i aksjonen på skolene, sendte jeg lærer 2 en midtvegsvurdering der jeg hadde fått sett på skjemaene som til nå hadde kommet inn. Det virket svært lovende i forhold til klassen og innstillingen de har til mindfulness. Jeg så også ut fra vurderingene og observasjoner ellers, at det med fordel kunne veksles på bruk av CD, aktivitetsøvelser og filmsnutter. Jeg skrev i e-posten at han kunne vurdere å benytte filmsnuttene jeg hadde lagt, eller om han ville fortsette å kjøre øvelser fra CD som opprinnelig planlagt.

Læreren skriver tilbake at han er enig at prosjektet virker veldig positivt, og at elevene nå etterspør selv om det kan kjøres mindfulnessøvelse. ”Når jeg forteller at vi skal gjøre det uten at de har spurt hører jeg mange ”yes” rundt omkring i klasserommet” forteller lærer 2. Han ser også at det med fordel bør varieres mellom ”rene avslapningsøvelser og litt mer aktivitet”. Det ble etterspurt etter forrige øvelsesdag av elevene.

Lærer 2 skriver også at han har benyttet noen av øvelsene i den andre klassa, som ikke er med i prosjektet. Her blir det også tatt veldig godt i mot av de fleste. Lærer 2 skriver: ”Vi har blant annet en elev som vi vet sliter med angst for mange ting, og denne eleven har ved flere anledninger uttrykt at (...) det er veldig deilig med slike øvelser”. Samtidig bemerkes det at det i den klassa er noen det ikke passer for i det hele tatt å holde på med dette, ”men slik er det bare” skriver han. Avslutningsvis i e-posten forteller han at det helt sikkert vil benyttes øvelser og opplegget videre, men kanskje i mindre mengde enn det som er gjort til nå.

Lærerstyrt økt. Øvelsesdag 3.

På morgenen 17.januar fikk jeg sms av lærer 1. Han lurte på om jeg hadde noen forslag til øvelser fra Snel (2012) som egnet seg til liggende øvelse i gymtimen den dagen. Jeg ga følgende forslag som jeg sendte på e-post: Du kan starte med ”Bøy og tøy mens du puster”. Her lærer elevene å kjenne sine egne begrensninger for når nok er nok. Her tas opp sentrale

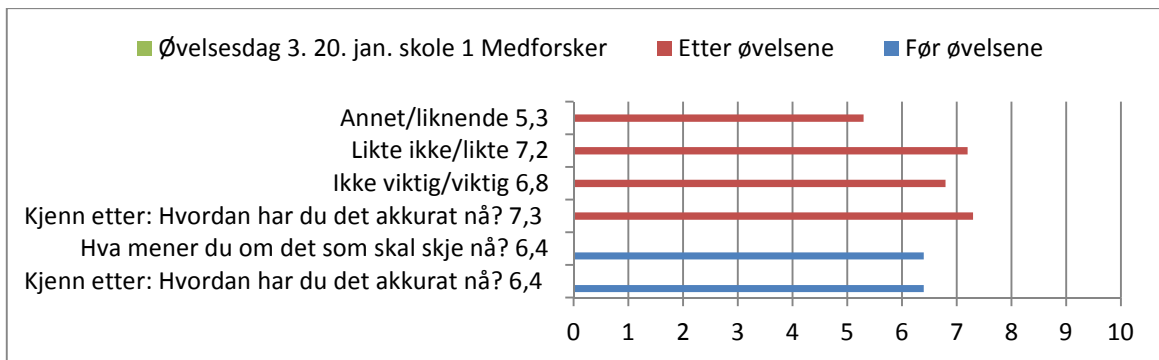
poenger som: Hvor langt kan du strekke deg etter et eple som henger høyt i treet, uten å få vondt? Når må du si stopp til deg selv? Hva skjer med pusten din nå? Øvelsen handler om å få en bevissthet om sin egen kropp (Snel, 2012).

Jeg foreslo for lærer 1 at de kunne avslutte med ”Spagettitesten”. For her er handler det om å slappe av, som kokt spagetti og legge merke til det man kjenner i kroppen. Her fokuseres det på spente og avspente muskler og en avslappet kropp (Snel, 2012). ”Suverent”, svarte læreren tilbake. Det ble ikke gitt tilbakemeldingsskjema i forbindelse med øvelsene i denne gymtimen. Men læreren ga tilbakemelding om at det ble noe fnising og læreren var usikker på om han hadde gjort det ”riktig”.

Den 20. januar kjørte lærer 1 øvelser fra cd: ”Et trygt sted” (4 ½ min) og ”En oppvikker” (3 min). Mellom disse, kjørte læreren video med tema vinter. Elevene etterspør bruk av video, og elevene blir møtt på det. Her vises blant annet video om isskulpturer som naturen har laget. Det er nærbilder fra istapper og snøvirvler. Hensikten er også her blant annet å vise bevegelser og former som digitale hjelpemidler kan hjelpe oss å se mer i detalj, ved at det hele skjer i nærgående, sakte og repeterende bilder.

”Et trygt sted” er et sted du kan være helt deg selv. Her legger vi merke til kroppsdelene. Når tankene kommer, lar du dem fare forbi som på en sky. Det trygge stedet dukker opp helt av seg selv, der du føler deg trygg. Vi kan spørre oss selv hva vi ser, oppdager og legger merke til. På dette stedet er alt bra nok som det er og ingenting trenger å forandres. Dette trygge stedet oppsøker vi når vi selv ønsker det (Snel, 2012).

”En oppvikker” handler om å bringe oppmerksomheten mot pusten. Her skal en legge merke til pusten. Vi kjenner på luften som strømmer inn og ut av kroppen uten stans. Pusten er alltid med oss. Vi kan merke at magen buler litt ut og så slapper den litt av igjen. Her tenker vi etter på et øyeblikk når noen var hyggelige mot oss. Vi kjenner etter hva det gjør med hjertet vårt. Det å være god mot andre gir oss energi (Snel, 2012).



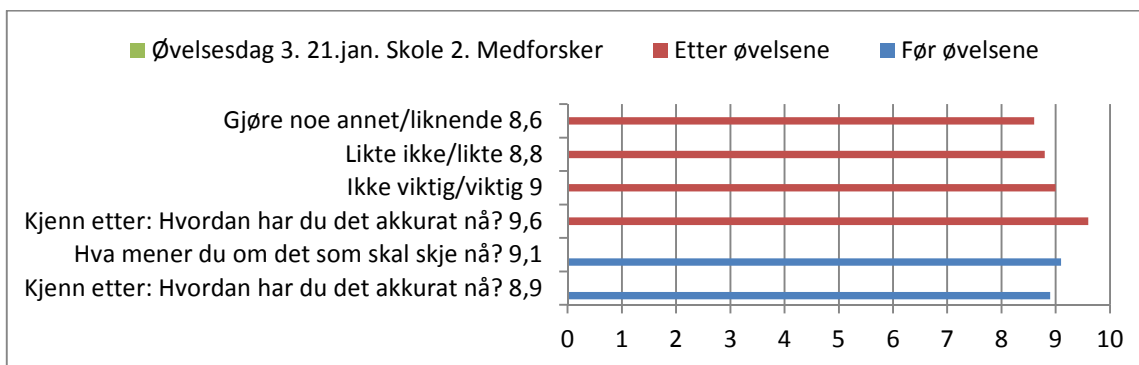
Tabell 1.6 Gjennomsnitt skole 1. Øvelser dag 3. Medforskerstyrt. 16. skjemaer. Ett skjema forkastet pga ufullstendig utfyllt.

Snittet på hvordan elevene hadde det før øvelsene var her 6,4, den samme som snittet viste for hva de mente om det som skulle skje. Etter øvelsene viste snittet 7,3. At de likte det viste snittet på 7,2, selv om de ønsket mer noe annet (5,3). Etter øvelsene var gjennomført skrev en elev: "Videoen var gøy og morsom". Før øvelsene var det en elev som noterte følgende: "Jeg gleder meg fordi jeg blir roligere og jeg blir selvsikker på meg selv!". En elev tegnet et nøytralt ansikt før øvelsene i kommentarfeltet med markering 0 på skjemaet. Etter øvelsene tegnet den samme eleven et liknende ansikt med markering 7.

Læreren kommenterte på skjemaet sitt at elevene kom med mange ulike betraktninger etter å ha hørt veiledningen på CD. En elev forestilte seg å skulle skli ned en regnbue. En annen følte at vedkommende lå i skyene. Når de hadde sett video, fortalte en elev: "Så ut som en dåp der mammaen bærer ungen sin". En annen la merke til at vanndråpene ikke datt likt ned. En så fine istapper over elva.

På skole 2, kjørte lærer 2 også i begynnelsen av første time øvelsene "Spagettitesten" og "Et trygt sted". Læreren noterte på skjemaet sitt kommentarer som elevene sa innen 15 minutter etter øvelsene: Det var "vanskelig å finne et trygt sted", "avslappende", "godt" og "får lyst til å sove". Når det gjelder skriftlige kommentarer på vurderingsskjemaene, skrev en elev før øvelsene: "Jeg gleder meg hver gang!" (markering 9). Etter øvelsene: "Jeg ble så glad når jeg tenkte på det stedet" (markering 10). En annen elev skrev: "Jeg gleder meg! Dette er veldig avslappende. Tusen takk for at du hjelper meg med å konsentrere meg!" (10). Når øvelsene var gjennomført kommenterte vedkommende: "Jeg ble søvnnig (tegnet hjerte)" (10).

Elevene opplevdes av læreren som mer oppmerksomme og roligere etter øvelsene enn før de utførte dem. Læreren skriver: ”Starta timen med øvelse 4 [”Spagettitesten”]. Klassa var veldig rolige og jobbet konsentrert etter denne. Merket ingen forskjell etter øvelse 7 [”Et trygt sted”], for vi gjorde den på slutten av timen”.



Tabell 2.6: Gjennomsnitt skole 2. Øvelsesdag 3. Medforsker. 19 skjemaer.

Kommentarer, kritikk og feilkilder. Øvelser dag 3. Lærerstyrt.

På et skjema fra den 21. januar, skole 2, så jeg at en elev hadde pusset ut og flyttet en markering på linjen mellom ”surefjeset” og ”smilefjeset”. Dette kan forstås ved at utfyllingen eleven gjorde var med intensjon og ekte engasjement, og at ikke markeringene settes vilkårlig.

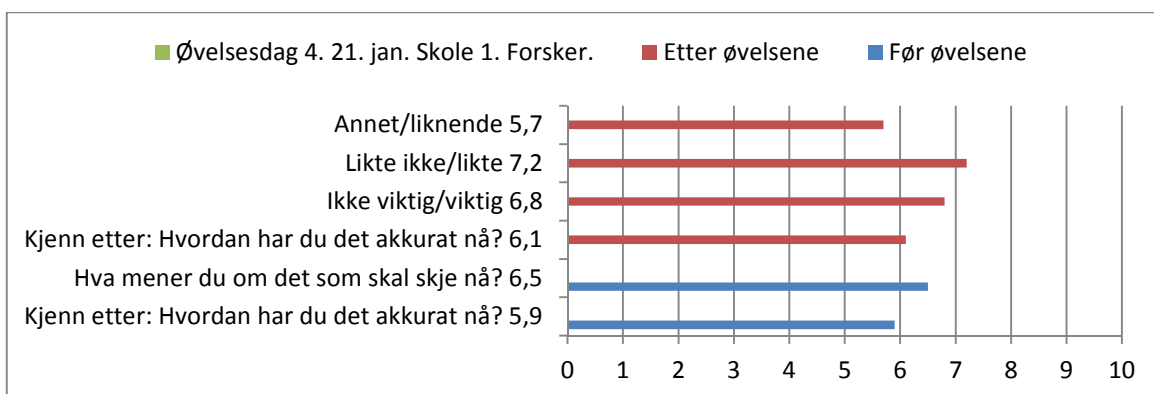
Med fordel kunne en prøve ut mindfulnessøvelser mer fordelt utover dagen. Dette var vanskelig å få til, ettersom lærerne i denne undersøkelsen ikke har samme klasse/elevgruppe over flere sammenhengende timer. Lærerne hadde elevene korte økter, og sjelden hele dager. Derfor ble det vanskelig for lærerne å se effekten av om elevene opplevdes mindre stresset og urolige utover tiden de var sammen med dem. Her kan vi derfor støtte oss til vurderingene på hvordan elevene opplever at de har *det akkurat nå*, **før** øvelsene starter og se disse over tid. Så langt i denne forskningen, viser tendensen for hvordan de har *det akkurat nå* før øvelsene, faller noe ift. elevvurderingene skole 1. Elevene på skole 2 setter markeringene mer mot smileansiktet på dette spørsmålet jo lenger ut i forskningsperioden vi kommer.

4.5.4 Øvelse dag 4

Forskerstyrt økt. Øvelse dag 4.

Denne fjerde dagen startet vi også med ei kort økt med tilbakeblikk på hva som var av markeringer og tilbakemeldinger fra sist. Denne gangen også en oppsummering så langt med tanke på gjennomsnitt. ”Ganske bra” syntes en elev når dette ble presentert.

Vi hadde denne dagen følgende øvelser: pusteøvelsen ”4-7-8” med veiledning fra video. Her øvde vi oss på å trekke luft inn i fire sekunder, holde pusten i sju sekunder og blåse ut luft i åtte sekunder. Vi så også en animert film med fokus på å sette grenser for seg selv. Videre hadde vi ”elevatørøvelsen”, ”tømmerflåten”, massasje av egne føtter, ”sentreringsøvelse”, (rygg mot rygg), skuldermassasje og ”speildans” (Sælebakke, 2013). Til slutt ”avspenningsøvelse” (Sundin u.å).



Tabell 1.7. Gjennomsnitt skole 1. Øvelser dag 4. Forskerstyrt. 17 skjemaer.

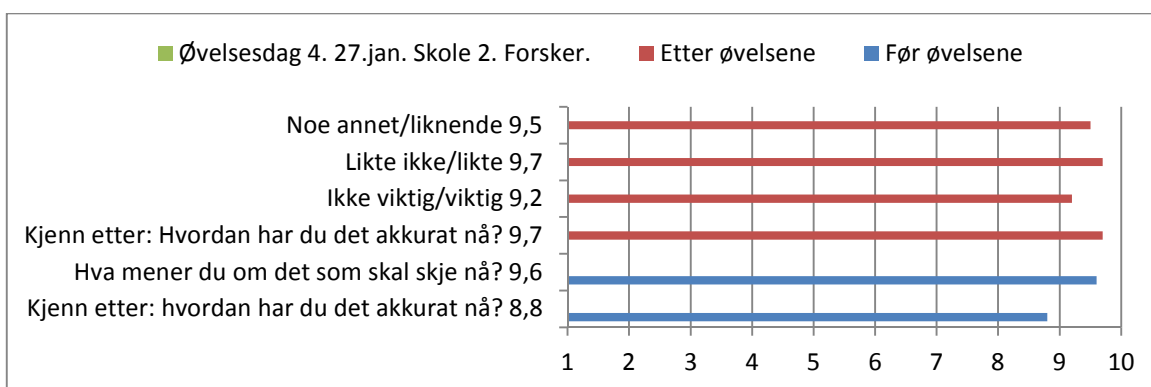
Før øvelsene skrev en elev: ”Jeg hørte at vi skulle ha en øvelse som heter tømmerflåta. Det hørtes gøy ut” (markering 9). Etter øvelsene: ”Tømmerflåta var kjempegøy!!” (markering 10). To elever bemerket etterpå ”det var kjedelig” (3 og 5 på *hvordan har du det akkurat nå*).

Jeg kom denne dagen til skole 2 etter lunch. Vi starter med å gå igjennom skjemaene og kommentarer. Ingen elever som hadde noe å tilføye. Deretter foretok vi en øvelse fra video: pusteøvelsen 4-7-8. Deretter ”elevatørøvelse” som har til hensikt å flytte oppmerksomheten og fokus fra hodet og ned i kroppen. Samtidig handler det her om å forbinde hodet og kroppen, det mentale og instinktive, tanker og ideer. Dette bevisstgjør

også pusten. Denne øvelsen kan virke balanserende, ro og fordypelse og kan motvirke stress (Sælebakke, 2013).

Denne dagen viste vi også video av en flygende fugl i sakte film som landet etter ca.20 sekunder. Her handler det om å ha oppmerksomhet rettet mot detaljer man vanligvis ikke kan observere, men som kan studeres mer inngående med digitale hjelpemidler.

”Å bli klar over din naturlige kreativitet” handler om å bli bevisst på spontane indre impulser, og at en kan la være å reagere på impulsene. Når vi i pausen mellom inn og utpust blir klar over impulsene våre, uten å handle på dem, er vi i kontakt med ressursene våre. Her blir vi klar over den naturlige spontaniteten og kreativiteten vi har (Sælebakke, 2013).



Tabell 2.7: Gjennomsnitt skole 2. Øvelsesdag 4. Forsker. 19 skjemaer.

Igjen vises høyt gjennomsnitt på 9,7 etter øvelsen på hvordan elevene *har det akkurat nå*, der snittet ble 8,8 før øvelsene. Disse øvelsene ga så langt det høyeste snittet (9,7) på spørsmålet om de *likte* eller *likte ikke* det de gjorde denne dagen. Slik læreren også har observert og fått med seg, har elevene gitt uttrykk for at de ønsket mer varierte øvelser, noe som de fikk rikelig av denne dagen.

Gjennomgående kommentarer før øvelsene gikk på at de gledet seg til det som skulle skje, og etter øvelsene sa flere at det var morsomt og gøy. To stykker skrev at de ble mer avslappet. En skrev : ”Skulle ønske du kom hit flere ganger”.

Kommentarer, kritikk og feilkilder. Øvelser dag 4. Forskerstyrt.

Merker spesielt godt at det er vanskeligere å få kontakt med elevene når vi gjorde ”avspenningsøvelsen” på skole 1, der jeg er vikar. Kan det være fordi jeg er i en rolle der

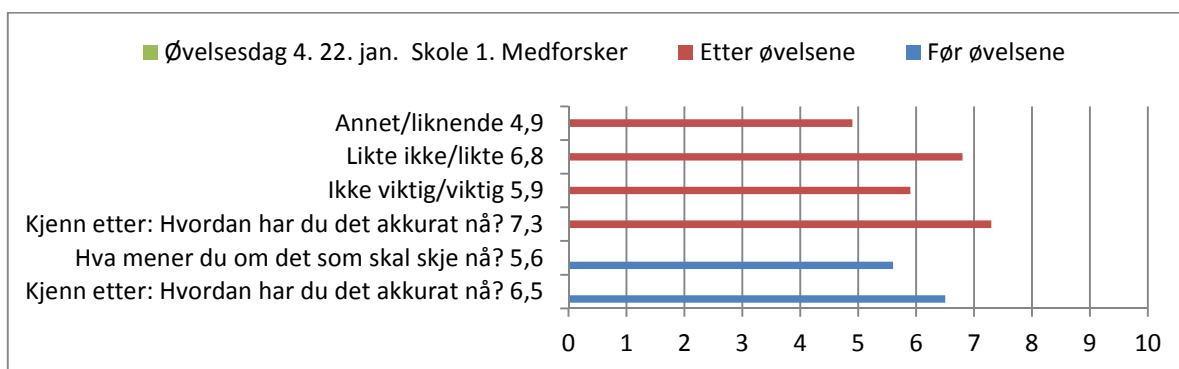
jeg også kjenner elevene bedre og organiserer og kontakter elevene mer direkte enn jeg gjør på skole 2? Kan det virke inn at det er yngre elever på skole 1 (4. og 5. klasse) enn på skole 2 (med 6.klassinger)? Dette kommer jeg tilbake til under oppsummeringen av alle øvelsene.

Lærerstyrt økt. Øvelsesdag 4.

Lærer 1 startet første time med øvelsen ”Førstehjelp ved vonde følelser”. Noen ganger kan vi kjenne på sorg, nervøsitet eller sinne. Da kan det hjelpe å sette seg ned og puste. Vi legger merke til hvordan vi føler det akkurat nå. Vi prøver ikke å fjerne noe, men nærmer oss følelsen med nysgjerrighet. Når vi kjenner hvordan vi føler oss, går vi til pusten vår. Så til kroppen. Vi føler det vi føler. Alle har vi følelser. De kan være plagsomme, gode eller dårlige. Vonde følelser finnes akkurat som gode følelser. Det er jo slik at også plagsomme følelser går over (Snel, 2012).

”Tankekverna” handler om tanker som kverner, og at vi tenker hele tiden. Tankene tror at de vet alt. Kanskje merker vi at vi har triste tanker, eller at vi har noe spennende i vente. Med nysgjerrighet kan vi møte tankene våre. Tankene kommer av seg selv, og forsvinner igjen. Kanskje kan vi høre hva det hele handler om? Handler det om i går, eller det som skal komme? Vi trenger ikke alltid gjøre som tankene våre sier. Når vi er bevisste fra hodet til magen, kan vi kjenne den myke bevegelsen til pusten. I magen finner vi pusten, og der er det stillhet, ro og ingen tanker eller bekymringer (Snel, 2012).

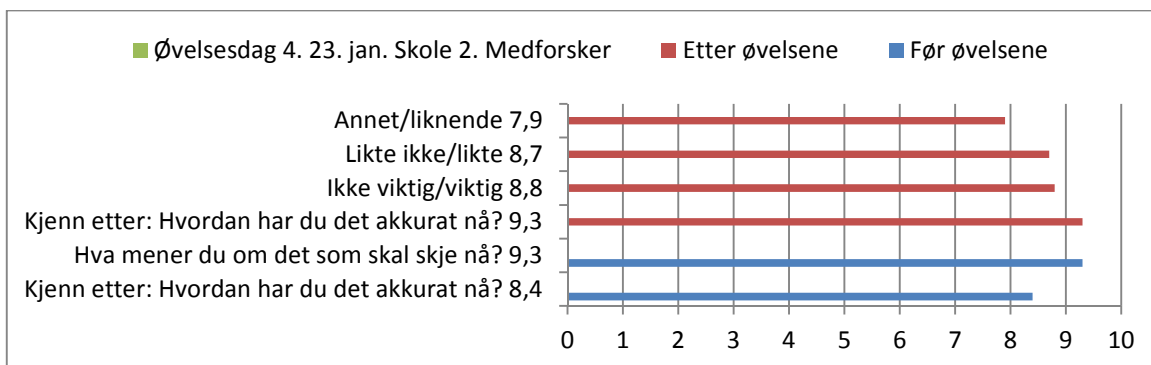
Til slutt viste læreren en youtubevideo med fokus på oppmerksomhet.



Tabell 1.8. Gjennomsnitt skole 1. Øvelsesdag 4. Medforsker. 19 skjemaer.

Til tross for at elevenes markeringer gir et gjennomsnitt på 6,8 på spørsmålet om de *ikke likte eller likte det* vi gjorde, så viser snittet på 4,9 at de vil ha mer noe *annet enn liknende*.

Før øvelsene skriver en elev: ”Jeg er litt trøtt” med markering 6. Etter øvelsene: ”Det var morsomt.” (markering 7). En annen tegnet flere sureansikter på skjemaene før og etter øvelsene. Vedkommende markerte 1 før øvelsene, og 0 etter med følgende kommentar: ”Uuu”. En annen elev noterte på sitt skjema før øvelsene startet: ”Jeg er litt lei meg men glad”, (8). Etter øvelsene skrev eleven: ”Jeg er kul” (10). Lærer 1 svarte ”ja” og ”umiddelbart” på skjemaet ved spørsmålet om elevene oppleves mer oppmerksomme/roligere etter øvelsen enn før øvelsene.



Tabell 2.8: Gjennomsnitt skole 2. Øvelsesdag 4. Medforsker. 21 skjemaer.

Ved 10/11-tiden kjørte lærer 2 øvelsene ”Førstehjelp ved vonde følelser” og ”Tankekverna” (Snel, 2012). Læreren merket seg at noen av elevene sa spontant etter øvelsene at ”det var godt å få vekk tankene”, ”veldig avslappende”. En annen uttalte: ”Jeg klarte ikke å legge bort tankene”. Læreren uttalte på skjemaet sitt at ”elevene ønsker seg litt flere øvelser”. I e-post fra lærer 2 den 24.januar, blir dette utdypet ved at elevene ønsker mer variasjon mellom avslapningsøvelser og aktivitetsøvelser.

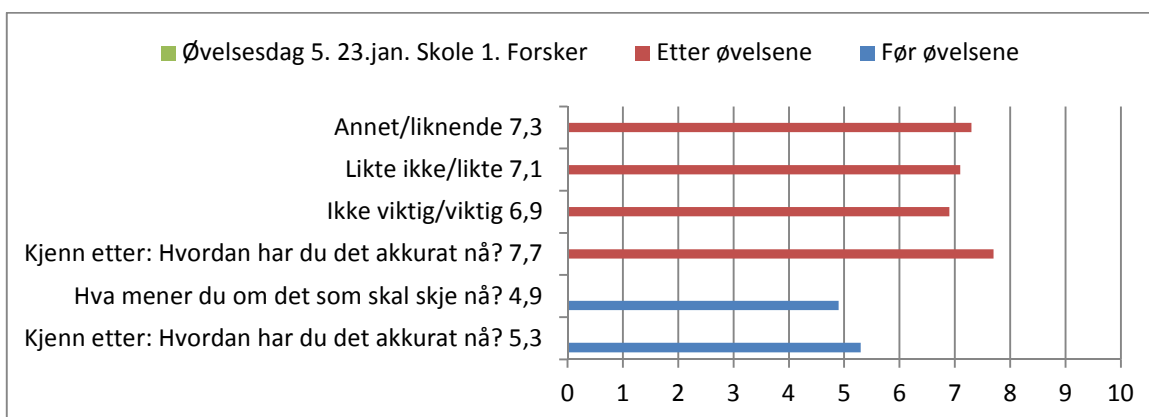
En elev kommenterte på skjemaet sitt før øvelsen: ”Jeg kjenner jeg er hyper, så det skal bli godt å slappe av litt 😊”. Etter øvelsen: ”Jeg ble veldig avslappet”. Markering 10 før og etter. En annen elev skrev: ”Jeg gleder meg veldig mye hver gang!”, (8). Etter øvelsen 10 i markering og følgende kommentar: ”Jeg begynte å slappe av!”. Tre andre elever brukte også betegnelsen ”avslappende” og ”avslappet”. En ønsket å se flere videoer.

Kommentarer, kritikk og feilkilder. Øvelser dag 4. Lærerstyrt.

Lærerne har selv funnet ut at det kan være hensiktsmessig å prøve ut øvelser også midt i en økt, altså motsatt av det som forsker har gjort som er å starte og avslutte med øvelser med en faglig økt midt i.

4.5.4 Øvelse dag 5

Forskerstyrte økt. Øvelse dag 5.



Tabell 1.9 Gjennomsnitt skole 1. Øvelsesdag 5. Forsker. 19 skjemaer.

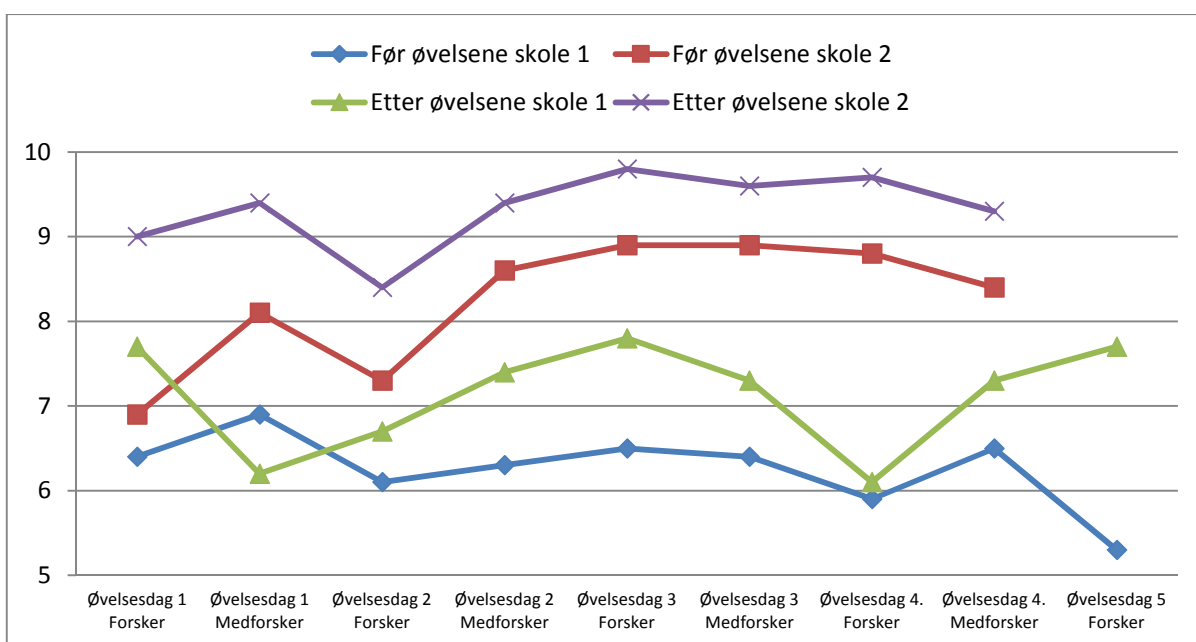
Det var kun skole 1 som hadde øvelser denne femte dagen. Skole 2 hadde en tilsvarende lengre økt den 20. januar (tabell 2.5, øvelsesdag 3). Denne siste dagen viste markeringene at elevene ikke hadde særlige meninger om det som skulle skje (4,9). Samtidig viste det seg etter øvelsene, at dette var noe de ønsket noe liknende av, faktisk størst snitt av hele undersøkelsen (7,3). Det var også en markant økning på alle de øvrige spørsmålene i forhold til de andre dagene, og spesielt hvordan de hadde det etter øvelsene, enn før.

Denne dagen fra første skoletime hadde vi en oppsummering og gjennomgikk markeringer, snitt og kommentarer. Elevene hadde ønsker om å starte med å se en video, og vi så "Eagle owl", om fuglen som lander. Deretter en kort pusteøvelse og "heis-øvelsen". "Før engelsk-økt med læreren, så hadde vi øvelsen: "Å bli klar over kreativiteten din". Mot slutten av denne dagen hadde vi massasje av våre egne føtter. Til sist: "Bevege hverandre langsomt."

Kommentarer, kritikk og feilkilder. Øvelser dag 5. Forskerstyrte.

Det kan være forskjeller i modning, som gjør at opplegget kunne vært bedre differensiert fra forskerens side.

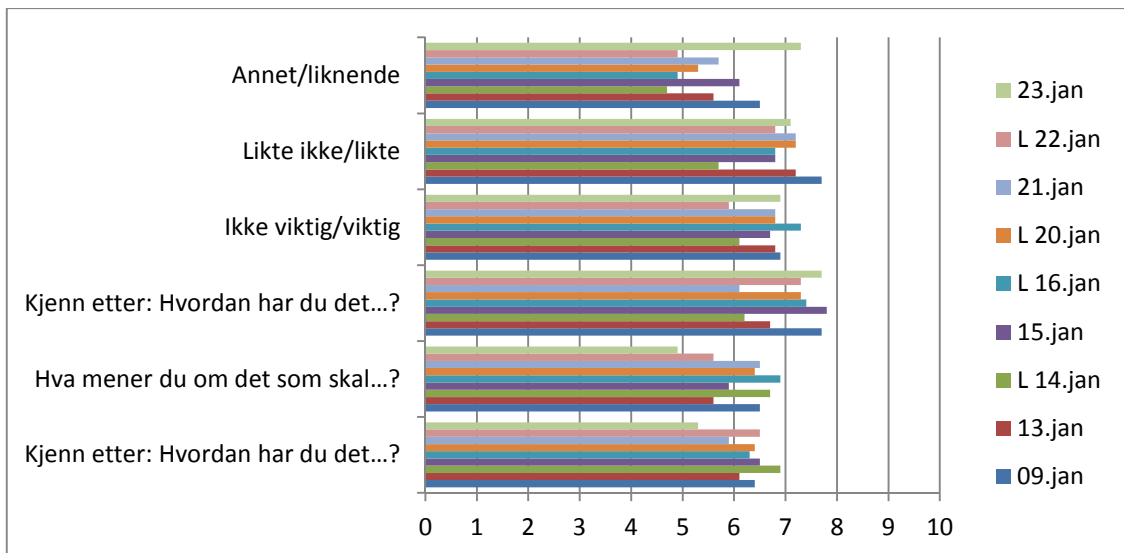
4.5.6 Oppsummering alle øvelsesdagene



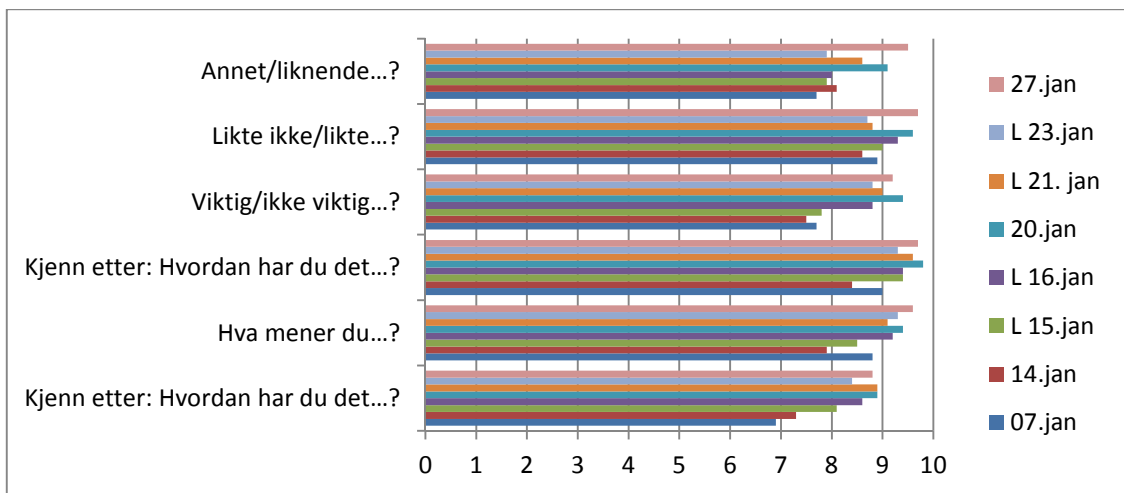
Tabell a: Gjennomsnitt på markeringer over spørsmålet: *Kjenn etter: Hvordan har du det akkurat nå?* før og etter under alle øvelsesdagene. (indikatorer starter i denne tabellen fra 5 og opp til 10, ettersom ingen av elevene ga markeringer under 5 på dette spørsmålet).

Med unntak av øvelsesdag 1, skole 1, når medforsker hadde øvelser, var det på spørsmålet: *Kjenn etter: Hvordan har du det akkurat nå?* gjennomgående høyere snitt etter at øvelsene var gjennomført enn før øvelsene. Tabell a har ikke til hensikt å sammenlikne snittet mellom skolene, men å vise at snittet før og etter på skole 1 var mer varierende enn hva tilfellet var på skole 2. Dette kan skyldes flere faktorer. Det kan tenkes at ettersom forskeren er intern ved skole 1, kan være en medvirkende årsak. Jeg trodde på forhånd at det skulle være en fordel å være kjent med både lærer og elever i en slik undersøkelse, og gitt høyere gjennomsnitt enn ved en skole jeg ikke hadde relasjon til. Her kan det gi indikasjoner på at det ikke var tilfellet.

Elevene ved skole 1 var også yngre enn ved skole 2. Modning og interesse kan også være en faktor som spiller inn. Skole 1 hadde færre elever (ca.60) enn skole 2 (ca. 250). Jeg trodde før undersøkelsen at det skulle være et mer tydelig skille mellom skolene ved at skoler med mange elever var mindre tilfredse med hvordan de har det akkurat nå, enn en skole med færre elever. Altså større lærertetthet i forhold til antall elever. Antagelsen min om at en stor skole og mange elever ville resultere i mer stress og uro enn en mindre skole, viste seg å ikke stemme her.



Tabell b: Alle gjennomsnitt fra alle øvingsdager skole 1, forsker og medforsker/lærer. (L=Lærerstyrt).



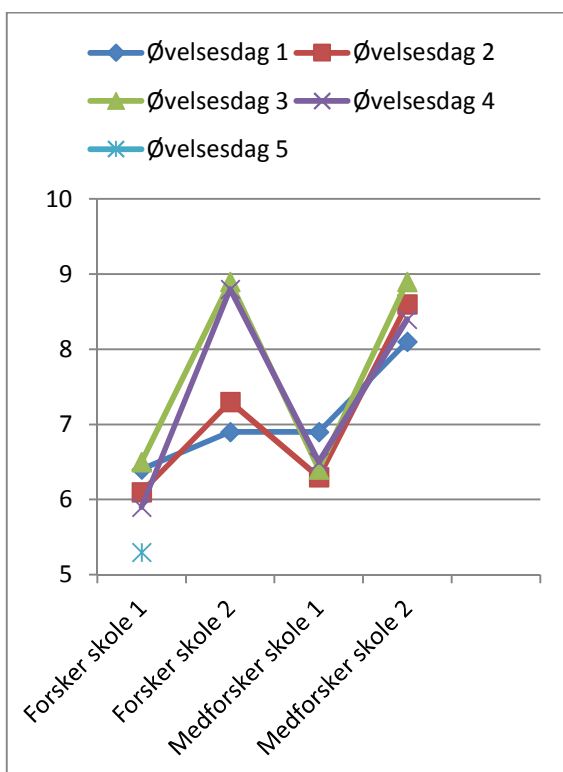
Tabell c: Alle gjennomsnitt fra alle øvingsdager skole 2, forsker og medforsker/lærer. (L=Lærerstyrt).

Her ser vi gjennomsnittet samlet fra skolene. Uten å kunne sammenlikne skolene, er det interessant å gjøre seg noen tanker:

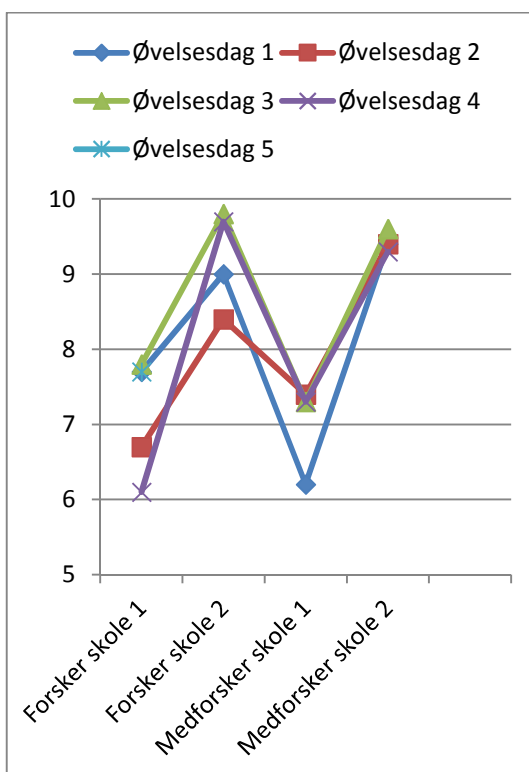
- Modenhet: Elevene ved skole 2 var opptil to år eldre (5.trinn) enn elever ved skole 1 (4. og 5.trinn).
- Høyt elevantall ved skole 2 og lavt ved skole 1 som også er en fådelt klasse.
- Menneskelige faktorer: Forsker var ”intern” ved skole 1 og ”ekstern” ved skole 2. Det kan ha vært med på å påvirke elevene i den ene eller andre retningen. Jeg var kjent for elevene i skole 1. Kanskje elevene her ga mer reelle svar på hvordan de hadde det, enn ved skole 2? Når det gjelder skole 2, kjente jeg verken elever eller lærer fra tidligere. Kan dette kan være med å påvirke ”positive” markeringer, ved at

elevene ga markeringer ut fra hva som var forventet av dem? Motivasjon kan også spille inn i forhold til å tilegne seg mindfulness. Selv om jeg ikke opplevde elevene fra den ene skolen som mer motivert enn den andre, så viser gjennomsnittet mer enn kommentarene at dette kan ha en medvirkende årsak.

Kanskje forskningsopplegget ikke var godt nok differensiert i forhold til elevantall og alder?



Tabell d



Tabell e

Tabeller d og e: oversikt gjennomsnitt **før** (tabell d) **og etter** (tabell e) øvelser, alle dager, forsker og medforsker (indikator starter på 5 i disse tabellene, ettersom ingen ga markeringer under 5 på spørsmålet: *Kjenn etter: Hvordan har du det akkurat nå?*)

Skole 1 og 2, viser et høyere snitt etter gjennomføring av øvelser enn før (Med ett unntak: Medforsker skole 1, dag 1). Høyere gjennomsnitt etter øvelsene fremstår uavhengig av om det var forsker eller medforsker som kjørte mindfulnessøvelser. Både Lærer 1 og forsker har kjennskap til mindfulness slik tilfellet er på skole 1. Men det vises ut fra tabell d og e, at dette ikke nødvendigvis innebærer at implementering av mindfulness i klasserommet lykkes bedre ved å ha kjennskap til mindfulness. Medforskende lærer 2 hadde (sitat): ”aldri

hørt ordet mindfulness før”. Dette kan ha stor verdi i forhold til andre som kunne tenke seg å innføre mindfulness i sin klasse med intensjon om å redusere stress og uro.

Forkunnskaper om mindfulness er ut fra dette ikke nødvendigvis det viktigste kriteriet for å lykkes med mindfulness i skolen. Samtidig kan det være en styrke å hente inn ekspertise i mindfulness utenfra, ettersom lærer 2 sier: ”Ja hadde jeg ikke vært med på dette her, så hadde jeg i hvertfall ikke kommet til å brukt det.”

Del III

5.0 Drøfting

5.1 Problemstilling

Problemstillingen min i denne oppgaven var:

Hvordan kan mindfulness bidra til mindre stress og uro på skolen?

Jeg ønsket også å få svar på hvilke muligheter mindfulness gir på skolen, og om mindfulness kunne være en holdning som ga en effekt av mindre stress og uro i klassemiljøet, hos både lærere og elever. Videre ønsket jeg svar på om lærerens innstilling til mindfulness kunne føre til flere tilstedeværende opplevelser, og om lærerens innstilling til mindfulness ble positiv eller negativ ved å kjøre mindfulnessøvelser på skolen.

Jeg har valgt å bruke disse forskningsspørsmålene som overskrifter her i drøftingen, og dermed samle en teoretisk forståelse, innsamlet datamaterialet og drøfting under disse. Noen av temaene som tas opp i drøftingen, kan også omhandle flere av forskningsspørsmålene. Men for å få ei mer ryddig framstilling, velger jeg derfor å behandle det på denne måten. Avslutningsvis i denne oppgaven kommer jeg med en oppsummering.

5.1.1 Hvilke muligheter gir mindfulness på skolen?

Det jeg ser i denne forskningen, er at mindfulness kan redusere stress og uro på skolen. Det må foretas en aksjon/handling på skolen/i klasserommet, der læreren (eventuelt i samarbeid med ekstern ekspertise) kan gripe fatt i et problem som stress og uro hos seg selv og/eller

elevene. Ved å ta tak i elementer som en ønsker å forandre, gis det samtidig mulighet til å påvirke og gjøre noe aktivt med det som kan føre til en forandring (McNiff & Whitehead, 2011).

Ved å ta i bruk mindfulnessøvelser, får en kjennskap til hva som utløser stress, og redskaper til å håndtere utfordringene som stress og uro innebærer (Liahagen, 2011). Innføring av mindfulness gjør at fokuset rettes innover hos hver enkelt. Det skapes dermed en bevissthet om seg selv og den ytre verden (Svinth, 2010). Det blir et økt nærvær hos elever og lærer og motstandskraften kan bli styrket (Øiestad, 2009; Antonovsky, 2012; Svinth, 2010).

Det er i denne undersøkelsen benyttet aksjonsforskning der forsker, medforskere/lærere og elever, benyttet mindfulnessøvelser i klasserommet. For å få en tilbakemelding fra *alle* elevene som viste om mindfulnessøvelser kunne bidra til mindre stress og uro på skolen, ble det benyttet vurderingsskjemaer før og etter øvelsene for elevene. I tillegg benyttet medforskere/lærerne eget vurderingsskjema for å sammenfatte kommentarer, tidspunkter og så videre. Dette gjorde det mulig å gi tilbakemelding til forskeren fra øvelsene, i tillegg til den øvrige kommunikasjonen som skjedde gjennom intervjuer, e-poster, sms og når forsker og medforsker var sammen i klasserommet.

Undersøkelsen viste at elevene har utbytte av å ha mindfulnessøvelser på skolen. Dette ble uttrykt ved at de satte markeringer og skrev kommentarer i vurderingsskjemaene som viste en klar tendens til at de ønsket og ville ta mindfulnessøvelser i bruk. Verbale utsagn og observasjoner av nonverbale uttrykk som for eksempel smil og opplevd stemning i klasserommet spesielt etter øvelsene, viste at mindfulness kan være en motvekt mot den ytre sansepåvirkningen som finnes (Svinth, 2010) og som kan skape stress og uro. Mindfulness kan gi hvile (Lund, 2012) og man kan få mer overskudd til å være til stede for andre (Egeland, 2010).

Frank (2013) sier at ettersom en foretar en målrettet kognitiv handling innenfor meditasjon, så rettes fokuset på at en positiv endring like gjerne skylden mulighetene av å se tingene fra en annens perspektiv (Frank, 2013). Eller at elevene og lærer føler seg ”sett” (Danielsen Lie 2013) av forskeren og at undersøkelsen setter dem i fokus. Det kan selvfølgelig ikke utelukkes at elevenes og lærernes positive innstilling til mindfulness er på bakgrunn av nettopp dette.

Slik lærer 2 sier, oppfatter han ikke seg som stresset. Det er sikkert riktig, ettersom stress er en subjektiv opplevelse (Gjærum, 1998) og en faktor som motstandskraft (Antonovsky, 2012) spiller også inn. Men selv om man ikke oppfatter seg som stresset, kan mindfulness være en positiv opplevelse. Lærer 2 uttalte blant annet etter en øvelse at det opplevdes som godt. Kanskje vil det også for de faglig svake elevene (Samdal, 2009), eller elever som ”sliter” (uttalelser fra lærerne) føre til at de får fjernet så mange negative stressfaktorer som mulig (Ellneby, 2000), ved å legge til rette for mindfulnessøvelser. Mindfulness styrker evnen til å kunne gå i dybden i for eksempel en oppgave på skolen, og styrker konsentrasjonen ved å fokusere på en ting av gangen (Sælebakke, 2011). En elev uttalte i undersøkelsen at vedkommende kjente på at man ikke behøvde å være så bekymret lenger, noe som gir bedre selvtillit (Terjestam, 2011). En får dermed mulighet til å bli kjent med seg selv og ha fokus på det som er relevant (Egeland, 2010).

Jacobsen (2010) viser til at valideringen kan være blant annet å diskutere funn som er gjort. Etter hvert som undersøkelsen utviklet seg, presenterte jeg vurderinger og kommentarer som ble gjort etter hver øvelsesdag, og la det fram for lærere og elever for diskusjon og evaluering. Relevant teori og annen forskning om blant annet stress og mindfulness kan også gi styrke til funnene i undersøkelsen. Jeg har også redegjort for at det ikke innebærer en kvantitativ del av undersøkelsen ved å benytte vurderingsskjemaene. Skjemaene har vist forsker, medforsker og elever hva som fungerer og hva som kan endres, fortløpende i undersøkelsen. I tillegg kan skjemaene være med på å gi informasjon hvordan hele undersøkelsen har vært i sin helhet. Dette kan innebære en type metodetriangulering (Halvorsen, 2003; Jacobsen, 2010).

Ved at forskeren viste kommentarer og gjennomsnitt av markeringene etter hvert som undersøkelsen skred fram, kan det oppfattes av elevene som at de må prestere eller at det er forventet å holde en progresjon. Dette var ikke intensjonen og vil være selvmotsigende, spesielt i en slik oppgave som dette. Inntrykket jeg sitter igjen med, og slik lærer 1 sa i intervju, ”Det er bare å være der [tilstede i klasserommet], for det er heller ingen fasit på noe som vi driver med ikke sant?” Dette kan være et inntrykk elevene også har: At det ikke handler om å prestere, men å være. Slik jeg beskrev i analysen etter første intervjuet, så kan også lærerens innstilling påvirkes, når det viser seg at mindfulnessøvelser endrer tendensene til stress og uro.

Mindfulness var nytt for elevene på begge skolene samt hos lærer 2. Lærerne så at elevene likte øvelser, men at markeringene på skjemaene kunne bli satt vilkårlig. Forsker oppdaget at ved ett av skjemaene hadde en elev pusset ut en markering, og flyttet den på linjen mellom smile- og sureansiktet. Dette kan innebære at for den eleven var det viktig at markeringen ble ”korrekt”. Samtidig kan det være et uttrykk for at denne elevene gir positive markeringer og kommentarer, fordi øvelsene ikke gir negative tanker eller fører til grubling. Mindfulness viser her at man kan stoppe opp og registrere tankene (Egeland, 2010; Juul, et.al., 2013). Her kan også eleven ha tatt i bruk ”huskereglene” som OPAHL/PAH (Andersen & Stawreberg 2010; Lund, 2011): Eleven ble oppmerksom og handlet derfor ikke på ”autopilot”. Etersom vi har hatt pusteøvelser, var eleven forankret i pusten og i nå’et, og så følelsene sine som indre opplevelser. Disse følelsene var akseptert og eleven så dermed at markeringen ikke var ”riktig”. Eleven handlet, flyttet markeringen og lot det som var, være fortid og var nå klar for å møte de nye øyeblikkene. Denne bevisstheten eller ”korrektheten” kan ikke nødvendigvis generaliseres og gjelde alle elevene i undersøkelsen. Vilkaarligheten ved markeringene slik lærerne presiserer, er derfor noe som en må ta høyde for når man leser diagrammene.

Det viser seg at elevene foretrekker å utføre varierte mindfulnessøvelser i skolesammenheng, altså en miks mellom øvelser som er strukturelle og uformelle (Kabat-Zinn, 2012). Dette fortelles det om fra både elevene selv og lærere. Slik sett virket bruk av vurderingsskjemaene etter intensjonen, ved at elevene var med å bestemme veien videre i undersøkelsen. Utgangspunkt var her elevenes ønsker og egen motivasjon (Hagen & Wold, 2009). En strukturell øvelse kan innebære å se filmer. Disse filmene som er nøye utvalgt, kan utdype og forklare mer komplekse hendelser rundt temaer, som for eksempel hva som skjer i hjernen når vi stresser, eller hva som skjer i kjernen av en fyrstikk som brenner. Digitale hjelpemidler gir innsikt i detaljer og gjør det mulig å få en mindful opplevelse ved å for eksempel spille av sekvenser i en serie, nærbilder eller aktiviteter i ”slow motion”. Dette gir barna en digital kompetanse (Hagen & Wold, 2009) som de også kan benytte for å gi seg selv en pause, innsikt og en tilstedeværelse i seg selv, ved å se det en ser, her og nå. Det vises også til at enhver aktivitet kan bli en nærværøvelse, hvis en bringer inn en intensjon om å være mest mulig til stede på en aksepterende måte (NFON, 2014; Pickert, 2014).

Jeg trakk tidligere fram spørsmål om aldersforskjellen på elevene på de to skolene kunne være med på å si noe om elevenes mottakelighet for mindfulnessøvelser. Thompson og Gauntlett-Gilbert (2008) viste til en mulig sammenheng mellom når mindfulnessøvelser optimalt bør introduseres og så det opp mot Piaget's utviklingsfaser. Kanskje er de eldste elevene mer mottakelige ettersom forestillingsevnen er bedre utviklet. Leder ved skole 1 som overvar en øvelsesdag, bemerket nettopp at de yngste elevene kjente fysisk på kroppen sin, når jeg sa under en øvelse at de skulle "kjenne etter" i betydning "inni seg". Dette kan være en forklaring på gjennomsnittet på skole 1. Sælebakke (2013) skriver i øvelsesheftet som er benyttet i denne undersøkelsen, at de er egnet for barn fra ca. 10 år og oppover, samt voksne. Også Snel (2012) sin bok med CD som medforsker/lærer brukte, er for barn mellom 5-12 år. Differensieringen fra øvelsesheftet som Sælebakke (2013) har utarbeidet, er det forskeren som må ta ansvar for, ettersom det i heftet gis anbefalinger om å tilpasse øvelsene ved å forenkle eller variere. Denne typen differensiering er mulig når veiledning til øvelser gis "der og da", slik forskeren også gjorde, når elevene ga uttrykk for at de syntes de hadde fått "nok". Dette gjennom ved for eksempel å gjespe høylytt midt i øvelsene, lagde "stønnelyder" eller at elevene begynte å småsnakke seg imellom. En slik måte å tilpasse øvelser på, gjenspeiler gjerne den voksnes egne erfaringer og fortrolighet til mindfulness.

5.1.2 Kan mindfulness være en holdning som gir en effekt av mindre stress og uro i klassemiljøet?

Hovedpoenget i undersøkelsen var å se hvordan mindfulness kan bidra til mindre stress og uro på skolen. Under intervjuene uttrykte lærerne at det var nettopp en opplevelse av stress og uro, hovedsakelig hos elevene, som førte til at de ville være med i denne undersøkelsen. Lærerne mente at elevene kan oppleve uro eller en type stress i forbindelse med prøver eller skolearbeid. Det kan være slike prestasjonskrav som kan føre til at elever får høye krav til seg selv og det å være flink. Belastningen blir stor når elevene hele tiden må forholde seg til en vedvarende vurdering (Liahagen, 2011; Terjestam, 2011). Dette kan innebære stressorer som kan utvikle negativt stress hos elevene (Ellneby, 2000; Stress, 2012) samtidig som en ser kulturen som verdsetter målbare resultater (Sælebakke, 2009). Et hektisk liv øker stressnivået og det påpekes av Ellneby (2008) at negativt stress og barn

ikke hører sammen. Mindfulnessøvelser som vi har gjort i klasserommet, kan gjøre at man blir mer oppmerksom og kreativ, se andre muligheter enn det som tidligere var preget av rutine og automatiserte tanker (Egeland, 2010).

Lærerne i undersøkelsen har vært opptatt av at elevenes bruk av digitale verktøy, er spesielt økende på fritiden. Dette settes i sammenheng med en hektisk tilværelse som kan føre til stress og uro. Dersom det begrenser muligheten til å rette oppmerksomheten innover i seg selv, er dette bekymringsfullt (Juul, et.al. 2013; Kjems & Rasmussen, 2011; Svinth, 2010; Terjestam, 2010). Det viser seg at barn og unge i dag har stor kompetanse og bruker mye tid på digitale verktøy som blant annet mobil og nettbuk (Hagen & Wold, 2009; Medietilsynet, 2014). Dette er noe denne undersøkelsen har forsøkt ”å spille på lag med”, ved å vise at mindfulness også kan benyttes ved bruk av blant annet film. I tillegg kan en se for seg videre, at app’er eller nedlastbare filer med guidede mindfulnessøvelser, mulighet for meditativ musikk samt muligheten for å finne andre grupper på nettsamfunn med interesse for mindfulness, kan være en vei å gå. Dette kan fungere så vel på skolen som på fritiden.

Lærerne bemerket mediebruken som kan være med på å skape stress og uro, noe som støttes i artikkelen av Knapstad & Strømdahl (2013). Her fortelles det om populariteten som har sammenheng med hvor mange følgere, likes og kommentarer du får på sosial medier. Det vises til at CV-generasjonen der de unge fyller tiden ”med meningsfulle aktiviteter som viser et sosialt og politisk engasjement” (Knapstad & Strømdahl, 2013 s.24) og prestasjonsfokusert blant elevene. Lærer 2 forteller om mobbing blant elevene som skjer gjennom digitale medier og som har forekommet ved skolen. En av fordelene med nærværsaktiviteter er mulighetene til bedre kontakt mellom elever og lærere, som kan være en faktor som reduserer faren for mobbing (Palm Prahm, 2010).

Jeg observerte at nesten alle elevene i klassen hadde med seg telefon på skolen, slik lærer 2 fortalte. Elevene måtte legge telefonen i skuffen til læreren når de kom til første time. Dette kan være en konsekvens av tidligere erfaringer som er gjort ved skolen. Den viser at pausen fra telefonen er påkrevd, og kanskje et signal om at ”avhengigheten” av spesielt telefonen truer opplevelsen av ”her og nå” (Eriksen, 2001). Kommentarer på vurderingsskjemaet fra elevene viste at enkelte så fram til øvelsene etter hvert som de ble kjent med ”konseptet”. Det kom utsagn som: ”Jeg koser meg med mindfulness”, ”jeg håper

jeg kan bli rolig”, ”gleder meg veldig mye, er så avslappende og godt hver gang”. Også etterpå var det flere positive kommentarer på skjemaene som: ”jeg ble veldig avslappet”, ”jeg ble trøtt” og ”jeg merket at jeg ble veldig trøtt”. Det kan se ut som elevene ønsket seg mindfulnessøvelser, fordi det danner en motvekt mot det ytre fokuset. Når elevene skulle gå for dagen, observerte jeg at alle var svært påpasselige med å få med seg telefonen hjem. Det bekrefter for meg at vi her må se muligheten digitale hjelpemidler gir i et nærværende perspektiv.

Elevene har fått mer ansvar for egen læring og en økt arbeidsmengde som kan være noe av årsaken til stresset (Knapstad & Strømdahl, 2013). Lærerne var klar over utfordringene som oppleves i hverdagen (Bø & Helle, 2002) som ledet til en kritisk diskurs (Kemmis, 2013; McNiff & Whitehead 2011; Hiim 2010; Kemmis, 2006). Det ble gitt mulighet til å uttale seg om mindfulnessøvelsene fungerer etter intensjonen og om dette reduserer stress og uro (Egeland, 2010). Det pågår diskusjoner om en må se på stress som noe en må overvinne og som skal være en del av egenomsorg (Madsen, 2013b). Her uttrykkes et behov som mindfulness kan dekke opp i form av stressmestring og pusterom (Egeland, 2010). Eller som eleven sa på spørsmålet om pause: ”Nå er det stopp. Nå orker jeg ikke mer liksom.”

Når det gjelder ”trøttheten” som elevene omtalte, viste seg for det meste å handle om en annerledes og mer ”positiv trøtthet”. Forsker spurte elevene om de kunne uttype dette nærmere. Det virket vanskelig for dem å sette ord på dette, eller skrive dette ned. Mindfulness kan også være ikke-verbal kommunikasjon, der man alene eller i felleskap med andre, søker innover men samtidig er en del av en større helhet. Det implisitte forblir oftest taust om det ikke tvinges fram en verbal gjengivelse. Her kan en også se i sammenheng ”det ukjente kjente” der Stern (2007) viser til Bollas (1987), ved at den implisitte kunnskap som er ikke-bevisst, kan bli bevisst og dermed ha mulighet for å omsettes i ord. En implisitt viten er ikke-bevisst. Den er ikke fortrengt. Dette i motsetning til det ubevisste som er fortrengt (Stern, 2007). Ved å benytte mindfulnessøvelser over tid, ser vi at det her kan gi en opplevelse av sammenheng (Antonovsky, 2012).

Jeg støttet meg til kommentarene og markeringene som gjensidig utvidet forståelsen i vurderingsskjemaene. Utsagn fra elever som: ”jeg ble trøtt” kan slik sett tolkes i positiv forstand, ved at kroppen kan føles rolig og avslappet med en markering nært smileansiktet.

Kanskje betyr det å være trøtt, at kroppen er i en avslappet modus, og at det blir den beskrivelsen som vedkommende har ”språklige” forutsetninger til å uttrykke? Å være trøtt kan gi assosiasjoner til noe negativt, altså i betydningen ”jeg trenger hvile”. Derfor kan beskrivelsene elevene gir av å være trøtt, settes i sammenheng med høyere snitt etter enn før øvelsene ble foretatt, og vise at ”trøtthet” i denne betydningen kan ha en positiv opplevelse for elevene.

Det ser altså ut til at stress hos de unge, har sammenheng med høye forventninger til livet og at de setter store krav til seg selv (Knapstad & Strømdahl, 2013). Lærerne som har vært medforskere i denne oppgaven har tatt dette problemet på alvor, og starter en forandring med utgangspunkt i seg selv og klassen (McNiff & Whitehead, 2011). Utgangspunktet kan være en erkjennelse om at bekræftelsen som unge trenger fra omverdenen, må være forankret innenfra, og ikke bare ytre styrt. Utfordringen for læreren kan ligge i å trene på oppmerksomt nærvær som den eneste ved skolen. Svinth (2010) sier at det blir en mer bærekraftig intervensjon når mindfulness har et fundament i organisasjonens visjon og ledelse. Samtidig må en være tålmodig, og se det hele som en omstillingsprosess. Det kan virke som en tidstyv i en allerede hektisk skolehverdag (Sælebakke, 2011). Erfaringene som er gjort i dette prosjektet har vist at elevene ønsker seg øvelser, og lærerne ser også nytten av at elevene virker mer konsentrerte og roligere etter øvelsene, og lærerne som den ansvarlige for at noe må skje.

Begge lærerne mener at den som viser mindfulnessøvelser ikke nødvendigvis trenger å praktisere dette selv. Selv om dette ikke støttes i teorien jeg har lest (Palm Prahm 2010: Sælebakke, 2013), kan dette på sett og vis stemme her i denne undersøkelsen. Lærer 1, som er den av lærerne med mest innblikk i mindfulness av de to deltakende lærerne samt forskeren som også til tider er lærer ved skolen, viser det seg at det er på skole 1 vi finner minst tilfredshet med tanke på markeringene som elevene ga. Lærer 2 hadde ingen kunnskaper om mindfulness før prosjektet. Elevene ved skole 2 gir til gjengjeld markeringer mer mot smileansiktet, gjennomgående i undersøkelsen, uavhengig av om det er forsker eller medforsker (med veiledning med CD) som holder øvelsene. Elevene gir også uttrykk for å ha det bra med seg selv. Kan det være slik at en ekstern forsker, får bedre kontakt med elever som er ukjent for han? Kan dette være et bilde på at ekstern hjelp inn i skolen er hensiktsmessig? Ettersom forskeren ikke har utført mindfulnessøvelser på

noen av skolene tidligere, blir utgangspunktet at elevene her stiller likt i forhold til kjennskap til mindfulness.

Lærerne omtalte at øvelsene varte lenger enn det de hadde tenkt på forhånd. Jeg tenkte i denne undersøkelsen å foreta flest mulig forskjellige øvelser, slik at lærere og elever fikk et innblikk i mindfulness, og skape variasjon (Sælebakke, 2009). Dette førte til at vi utførte forskjellige øvelser med ulik varighet tidsmessig. Jeg som forsker hadde en løpende dialog med lærerne, med fokus på demokratiske avgjørelser og innenfor Habermas' kommunikative samtalepunkter (Hiim, 2010; McNiff & Whitehead, 2011) som involverte lærerne (Huang, 2010). Lærerne hadde ikke noen motforestillinger mot at de innimellom ikke rakk det som de opprinnelig hadde planlagt, og måtte omstrukturere noe. Dette kan være riktig ved at lærerne så at dette var nødvendig eller at de gjorde det fordi de trodde det var forventet av dem, slik det vises til maktbegrepet (Halvorsen, 2003; McNiff & Whitehead, 2011; Hummelvoll, 2010).

Lave markeringer i forhold til hvordan elevene har det akkurat nå, kan også innebære en form for stress som de opplever i livet. Dette kan være fornemmelser som elevene kjenner og som de ikke vet hvordan de skal reagere på (Egeland, 2010). Lærer 1 sa også at det er mye som tyder på at elevene ikke vet hvordan de skal falle til ro. Han sier: "... det er sikkert en helt klar sammenheng mellom at de vet ordet og meningen [om at elevene skal falle til ro], men de klarer ikke å utføre det i handling." Liahagen (2011) fant sammenhenger mellom trøtthet og dårligere læringsutbytte. Det påpekes at stress ikke nødvendigvis oppstår bare når elevene er på skolen, men at også andre forhold kan påvirke stress hos elevene. Noe av dette problemet kan reduseres ved å sette inn tiltak som vil dempe stressnivået hos elevene (Liahagen, 2011). Jeg mener at mindfulnessøvelser kan være et slikt tiltak som det etterlyses her, med fokus på forankring i pusten (Andersen & Stawreberg, 2010; Kabat-Zinn, 2012; Kvittingen, 2013; Lund, 2011; Magelssen, 2008). Hjerneforskningen i forbindelse med mindfulnessøvelser styrker også oppfatningen av at det kan være gunstig å opprettholde slike øvelser (Kabat-Zinn, 2012; Nilsonne, 2010; Kjems & Rasmussen, 2011), selv om en her også bør være klar over at det er vanskelig å fortolke hva økt aktivitet eller struktruendringer i hjernen betyr, slik Frank (2013) antyder i sin kritikk mot mindfulness.

Jeg merket meg at det var en god del elever som ikke hadde noen kommentarer på vurderingsskjemaene, eller ikke sa noe spesielt i forhold til mindfulnessøvelsene. Det fikk meg til å reflektere over det Stern (2007) skrev om nå-øyeblikkene som varer i kort tid, og som oppfattes mentalt mens det ennå ufolder seg. Og at vår viten om dette ikke kan være verbal, symbolsk eller eksplisitt. Det er her den implisitte viten kommer inn i bildet, og som er "alt" vår viten ikke er: Ikke-symbolsk, ikke-verbal og prosessuell og ubevisst ved at den ikke er refleksivt bevisst. Det eksplisitte og implisitte området lever side om side og vokser hele livet (Stern, 2007).

Når en snakker om oppmerksomhet, er det snakk om at en fokuserer mentalt på et opplevelsobjekt. Her vil dette innebære mindfulness og en bevisst tilstedeværelse. Dermed sees bevissthet som den prosessen det er å være oppmerksom på at man er oppmerksom, eller det som kalles meta-oppmerksomhet. Bevisstheten er refleksiv, altså oppmerksom på at den er oppmerksom (Stern, 2007). Innenfor mindfulness, er det denne bevisstheten som står sentralt. Vi forsøker å finne ankerpunkt i for eksempel pusten, og kjenne det vi kjenner akkurat nå. Samtidig så vi i denne undersøkelsen, at mange av elevene (og kanskje lærerne) når de skulle legge fram erfaringene de satt med, kunne var i en tilstand av implisitt viten. Utfordringen oppstår når de måtte begynne å trekke inn fornuft, logikk, organisere og gjøre den forståelig for andre (Stern, 2007). Kanskje er det dette som har gjort at de som ikke har kommet med innspill, eller gitt kommentarer på den videre vurderingen, har hatt mer enn nok å forstå hva som skjer i seg selv? Et slikt verbalt innhold som det etterspørres fra skjemaene, kan komme fra elevenes implisitte, ikke-verbale bilder og "plugges inn i historiefortellingens implisitte dagsorden" (Stern, 2007:130). Slik De Vibe (2008) sier at stressmestring har god effekt ettersom kroppen er mer i forbindelse med følelseshjernen enn språk og fornuft.

Det som også kan gi styrke til at denne ikke-bevisste tilstanden kan ha en positiv fortoning, er markeringene elevene har gitt etter øvelsene. I tillegg kan det slik en elev formulerte det etter en øvelse, være noe av det jeg her forsøker å få fram: "Jeg har ikke akkurat noe spesielt å dele med deg (tegnet smileansikt)!". Å gi barn mulighet til å reflektere over signalene og følelsene sine og sette ord på dem, kan her se ut som perioden før barn har et språk, der de tolker tilværelsen gjennom symboler (Andersen & Stawreberg, 2010). Begge lærerne sa før undersøkelsen og de la spesielt merke til underveis, at det var de elevene som blir oppfattet å ha mer indre uro og virke mer stresset enn andre elever, som kom godt

ut av det med øvelsene. Dette utelukker dermed ikke at de andre elevene også har nytte av mindfulnessøvelser. Men det viser at barn med oppmerksomhetsproblemer virker å ha spesielt godt utbytte av regelmessig konsentrasjons- og meditasjonsøvelser (Terjestam, 2011).

Det vises altså til at det blant annet var utviklingen av tendensen til en uro eller forstyrrelse i klasserommet som var en av grunnene til at lærerne ville være med på forskningen. Dette kan være det som Terjestam (2011) sier er muligheten for at elevene viser et tidlig varsel på at de lever under for mye stress. Følelser som sinne, skyld, håpløshet og angst som oppstår når vi oppholder oss for mye på overflaten. Det vi kan hjelpe elevene med, er å skru av det aktiverte stresset ved å aktivere avslapningsresponsen (Magelssen, 2008). Deretter kan vi øve på oppmerksomhet og konsentrasjon ved å ta i bruk ulike typer meditasjon (Terjestam, 2011). Signalene på at noen er stresset, kommer ikke alltid nødvendigvis verbalt eller følelsesmessig til uttrykk. Derfor mener jeg at vurderingsskjemaer som er benyttet, har styrket undersøkelsen ved at muligheten for å hente ut data som vanligvis ikke er ”fremme” i klasserommet, kommer fram slik det er gjort her.

5.1.3 Kan lærernes innstilling til mindfulness føre til flere tilstedeværende opplevelser?

Mindfulnessøvelsene kan være med å kontrollere og regulere negativt stress, ved at ”alarmreaksjonen” avtar (Egeland, 2010; Ellneby, 2000; Magelssen, 2008; Terjestam, 2011). Her står pusten sentralt for stabilisering, ro (Egeland, 2010), mestring, avspenning og stresshåndtering (Magelssen, 2008). Pusten er brukt som et anker (Kabat-Zinn, 2012; Kvittingen, 2013), fordi pusten alltid er med oss. Huskereglene OPHAL (Lund, 2011) eller PAH (Andersen & Stawreberg, 2010) var gjennomgående for samtlige øvelser vi foretok i klasserommet. Vi var oppmerksomme, benyttet pusteankeret, akseptere uten nødvendigvis godta eller tillate, stille spørsmål ved om vi må handle i alle situasjoner, eller om vi kan avvente. Til slutt la gå, og gi slipp det som var og bli åpen for de nye øyeblikkene. Disse punktene kan hjelpe tilstedeværelsen hos alle, der en forsøker å forstå seg selv og andre (Egeland, 2010).

Noen av elevene bemerket: ”Jeg klarer ikke å legge vekk tankene”. Dette er noe som selv de med mye erfaring med meditasjon vil kjenne seg igjen i vil jeg tro. Derfor gir det mening det Stern (2007) sier om at nå-øyeblikkene skjer med raske skifter, og varer i kort tid. Tankene kommer ofte raskt uten at en er klar over det, eller ønsker dem velkommen. Dette kan være en kilde til stress, eller stressorer. Vi kan ha en tendens til å være i en mindless tilstand (Egeland, 2010; Hageberg, 2008) som innebærer at vi kan ta øyeblikkene for gitt i mange situasjoner. Slik kan det også være på skolen, der elever (og lærere) kan tenke på hva som har skjedd eller skal skje etterpå, mer enn det som skjer her og nå. Dette kan ha konsekvenser for læring og trivsel (Napoli, Krech & Holley, 2005; Sælebakke, 2011; Terjestam, 2011).

Både lærer 1 og lærer 2 så at det med fordel bør være pauser midt i fagøkter, og de fremhevet spesielt de lengste øktene som særlig relevante til å foreta mindfulnessøvelser i. Liahagen (2011) ser også i sin kvalitative forskning at bruk av PC og mobil blir en måte å få avlastning og pusterom for eleven. Slike ”lommer” som eleven viste til, kan være med å dempe stressnivået, og viser at skolen kanskje burde legge opp til flere organiserte pustepauser i løpet av øktene. Elevene trenger kunnskap om stress, hva som utløser det, avspenningsøvelser og mulighet for å hvile hjernen (Liahagen, 2011). Sinnet må få hvile og vil være med på å redusere stress (Egeland, 2010). Lærerne i denne forskningen viste også til at fokuset hos elevene til tider kunne være fraværende i forhold til faglig arbeid. Det er her jeg ser at mindfulnessøvelser gir elevene en pause og rom i seg selv, kan være slike eksempler som Liahagen(2011) viser til. Mindfulnessøvelser vil også være en motvekt til den mest vanlig atferdsmessige problematikken i klasserommet (Nordahl & Sørli, 2005).

Selv om mindfulness griper tak i hver enkelt av oss, voksne og barn, er det viktig å presisere at det er de voksne, altså lærerne i denne forskningen, som må se i hvilke sammenhenger og på hvilke tidspunkt mindfulness kan være hensiktsmessig å bringe inn som en pause i skolehverdagen. Elevene viser kanskje behovet for pauser på en mer indirekte måte. Dette kan være elever som virker lite oppmerksomme og konsentrerte, slik begge lærerne har uttalt i denne undersøkelsen. Dermed kan mindfulnessøvelser være en del av den tilpassede opplæringen som skolen skal tilstrebe (Kunnskapsløftet, 2010). Ved å gripe tak i klassen som helhet og ikke bare enkeltelever som ”trenger det”, vil styrke klassemiljøet og minske stigmatisering av elever.

Lærernes sier i intervjuene at det også ligger et ønske om å skape en forbedring av klassemiljøet i forhold til det lærerne karakteriserer som uro og stress hos elevene. Dermed kan det sees som en ønsket forandring hos seg selv som subjekt også. En tilnærming i praksis som er gjort i denne undersøkelsen, er med på å skape en forandring. Det blir altså en vekselvirkning mellom å forstå og kunne skape en forandring for seg selv, der en også retter et kritisk søkelys på måten en jobber på, samtidig som en kan ønske å skape en forandring på bakgrunn av praksisen (Kemmis, 2006).

5.1.4 Kan innføringen av mindfulness på skolen eller i klasserommet føre til en økende positiv eller negativ innstilling til mindfulness hos læreren?

Dette forskningsspørsmålet har paralleller også til forrige forskningsspørsmål. Dersom elevene merker en positiv effekt av øvelsene, kan dette også føre til en positiv innstillingen hos læreren. Og motsatt med negativ innstilling hos læreren. Etter at undersøkelsen var ferdig, bestemte lærerne seg for å videreføre mindfulnessøvelser. Slik jeg ser det er det på bakgrunn av at de ser den positive innvirkningen mindfulness har. Dermed blir lærerens innstilling til mindfulness positiv. Hvordan det har gått med elever og lærere tre måneder etter undersøkelsen var ferdig, kommer jeg tilbake til helt til slutt i oppgaven.

Det ble foretatt et strategisk valg av en ”liten” og ”stor” skole for å finne ut hvordan mindfulness kan bidra til mindre stress og uro. Dette for å avdekke eventuelle forskjeller eller likheter med tanke på opplevelsen av stress og uro hos elever, og oppfatningen som lærerne hadde rundt dette temaet. Det viste seg at klassen på skole 1 med færrest elever, som også er en fådelt skole, hadde gjennomgående lavere gjennomsnitt på markeringene enn det elevene ved den største skolen ga tilbakemelding på. Det er ikke mulig i denne undersøkelsen å se en sammenheng mellom stress og uro og koble dette opp mot klassestørrelse og størrelse på antall elever ved skolen. Det interessante er imidlertid, at det ser ut til å være en fordel å alliere seg med en ekstern person med kunnskaper innenfor mindfulness, som kan gi støtte til innføring av mindfulness i skolen og mulighetene til ønsket endring.

Ettersom elever opplever å ha det bedre etter enn før øvelsene, gir dette tydelige signaler på at mindfulness har en positiv virkning hos elevene og lærerne. Etter hvert som vi

foretok øvelsene, viste skole 2 en interessant bevegelse som vist i diagrammene. Skole 1 hadde ikke denne samme utviklingen, og jeg har tidligere nevnt antagelser som at kjennskap til forsker, samt alder og modning og differensiering er momenter som kan spille inn. Elevene som ga lave markeringer eller få/ingen kommentarer på mindfulnessøvelser, viser ved første øyekast å ikke være særlig mottakelige eller mindre motiverte. Det vises til at en ofte bruker åtte uker på å bli kjent med mindfulness (Kabat-Zinn, 2012). En så lang intervensjon så jeg ikke var mulig innenfor rammene i denne undersøkelsen. Samtidig har jeg gjennom denne undersøkelsen vist tendensene til hva mindfulness kan tilføre elever og lærere.

5.2 Avsluttende betraktninger

Jeg ser poengene kritikerne av mindfulness kommer med. Det er derimot perspektivene og veien mot forandring vi mest sannsynlig ikke er enige om. Mindfulness blir kritisert for å være for fokusert på individet og ikke så mye på ”det egentlige” samfunnsproblemet som forårsaker stress og uro. Det kan se ut som om det her er en forståelse av at mindfulness ikke beveger seg utover annet enn seg selv. Lærerne (i forståelse med forskeren) retter her søkelyset på en utfordring som stress og uro i klasserommet. Slik jeg ser det, vil det ved å gripe tak i utfordringene hos seg selv og elevene, innebære en salutogenetisk vei der en aktivt søker løsninger i et miljø med stressfaktorer (Antonovsky, 2012). Vi starter induktivt, med kontakt med oss selv innenfra og beveger oss utover i kontakt med andre og samfunnet. Ved å gi barn hjelp til å bli trygge på seg selv, fører til at de kan forholde seg til andre og til omverdenen på et dypere plan. Selvtrygghet kan komme til uttrykk gjennom empati for andre (Juul, et.al., 2013; Kjems & Rasmussen, 2011). Denne empatien gjør at elever ikke engster seg for hva andre elever måtte mene om at en ikke får til det samme som den andre, eller er engstelig for å være annerledes (Juul et.al., 2013). Derfor mener jeg mindfulness kan være et bidrag til her.

Spesielt med tanke på at mindfulness på skolen har med barn å gjøre, så vil dette innebære en overveielse av hvor sterk påvirkningskraft voksne (i dette tilfellet forsker og medforsker) har for å gi en forestilling om viktigheten mindfulness kan ha for barna. Her er vi inne på de etiske betenkelighetene som må være grundig gjennomtenkt før prosjekter som dette gjennomføres (Due, 2010; Halvorsen 2003; Hummelvoll, 2010). Madsen (2014)

kritiserer i forbindelse med stress og mindfulness, at en ikke går til roten av problemet. I beste fall beror det etter mitt syn på en misforståelse, dersom kritikere mener at en ved en slik undersøkelse ikke går i roten på det en møter på sin vei, og at en blindt aksepterer tingenes tilstand. Jeg støtter meg her til Vikjord (2012) som sier at det heller handler om å få en innsikt som er enten kontinuerlig eller vedvarende, enn om at alt endrer seg. Dette kan være tanker som kommer og går, eller fornemmelser en får i kroppen. Det en møter av for eksempel følelser som tristhet og sinne, skal være helt greit.

Dermed vil det ut fra hvordan jeg har lært å kjenne mindfulness, være med utgangspunkt i at en først blir kjent med seg selv, og får kontakt med sitt indre. Derfra går veien videre til å møte omverden med nysgjerrighet (Vikjord, 2012). Denne nysgjerrigheten gjør at en ikke reagerer automatisk på det en møter, men at det skaper rom for flere måter å handle på, eller ikke handle hvis det anses å være det beste der og da. Etersom en ser at handlingene en foretar seg virker både innover og utover, så sier vi samtidig at vi er opptatt av både den indre og ytre oppmerksomheten (Juul, et.al. 2013).

I tillegg til å øve oss i mindfulness for å få det bedre med oss selv, gjør vi det også for å bidra til fellesskapet, og våre omgivelser (Sælebakke, 2013). Samtidig ser en at ved å ta aksjon, så kan det være en del av en større tenkning om å kunne være til det gode for verden. ”Før vi kan tørre ”å titte ut” for å se andre, må vi ha en viss forankring i oss selv ” skriver Lindberg & Dyrdal (2012:713). Med et slikt perspektiv ser en at man faktisk forholder seg til omverden og ikke minst agerer i forhold til den, når en har et trygt ståsted i seg selv.

Slik lærer 2 bemerket, så er det ikke vanlig å gi vurderinger på hvordan ens indre liv fortoner seg. Derimot er det vanligere at elevene vurderer faglige emner på skolen. Dermed ser det ut til at vurderinger er noe elever er kjent med, og kan danne et grunnlag og være et positivt innspill i mulighetene for å drive mindfulnessøvelser i ønsket retning.

Det viste seg i denne forskningen at det er lurt å legge inn buffere før, innimellom og etter øvelsesdager, slik at en kan få utført øvelser uten for lange opphold hvis noe uforutsett skulle skje. Dette kan for eksempel være møter, kurs eller sykdom. Dermed er det mulig å få en progresjon og holde ”trykket” oppe med mindfulnessøvelser. Dette synes jeg har fungert bra i denne undersøkelsen. Jeg har som forsker gitt tid til ettertanke, tid til begrunnelser og refleksjon (Terjestam, 2011) før, under og etter øvelser, men alltid med

fokus på her og nå. Slik lærer 1 bemerket, så var det under disse timene ikke krav om et svar fra eller forventninger til elevene. Dette gir elevene styrket selvfølelse, ved å bli sett, hørt og anerkjent, ettersom selvfølelsen utvikles i relasjon til andre (Øiestad, 2009).

6.0 Kort oppsummert

- Elevene ga få muntlige eller skriftlige tilbakemeldinger ved gjennomgang av foregående øvelser, men at dette kan ha å gjøre med at elevene ikke har ”språk” å formidle erfaringene de sitter med etter mindfulnessøvelsene. Elevene virket positive til å gi markeringer av øvelsene, på bakgrunn av at det var få skjemaer som ble forkastet på grunn av ufullstendige utfyllinger. I tillegg var det en overvekt av positive kommentarer på vurderingsskjemaer og muntlig tilbakemelding på skolen. Elevene ser ut til å ønske en variasjon av forskjellige strukturelle og uformelle øvelser.
- Med unntak av ett tilfelle, så var gjennomsnittet i klassen på spørsmålet: *Kjenn etter: Hvordan har du det akkurat nå?* høyere etter at mindfulnessøvelsene var gjennomført enn før de ble utført.
- Aksjonsforskning som metode gir inspirasjon for egenutvikling og utvikling på skolen der flere lærere ønsker å delta ved å skape en forandring.
- Lærerne så at mindfulnessøvelser midt i lange økter på skolen er å foretrekke. Cirka tre måneder etter undersøkelsen, sendte jeg en e-post (29.april 2014) til lærerne og spurte hvordan det hadde gått med dem i forhold til å benytte mindfulnessøvelser sammen med elevene. Lærer 1 fortalte at han hadde brukt boka (Snel, 2012) og tilhørende CD (sitat) ”ved ujevne mellomrom”, både i kroppsøving og naturfagundervisning. Også en annen lærer ved skolen har benyttet denne CD’en. Lærer 1 ønsker at forsker kan gi videre innspill, slik at det kan fortsette å være et strukturert opplegg fra høsten av. Lærer 2 skriver i e-post (29.april 2014) til forsker: (sitat): ”Jeg brukte cd’en ganske mye i perioden etter at du var her, men at det har dabbet litt av i det siste.” Lærer 2 forteller at de har fortsatt å bruke det en gang i uka i to klasser. Han sier også at ”klassene har vært veldig rolige, og konsentrerte i timene i det siste.” Om dette skyldes bruken av mindfulnessøvelser,

er i følge lærer 2 vanskelig å si noe om, ”men jeg er sikker på at det har positiv innvirkning i hvert fall. ... Jeg kommer garantert til å bruke mindfulness videre.”

Oppfatningen min er at en skal være varsom med å ta elementer av mindfulness ut av sin sammenheng, slik at det kan bli oppfattet ufordelaktig å vedkjenne seg å søke innover i seg selv. Kanskje er det nettopp søken innover vi alle mangler i dagens samfunn. Ved å bruke mindfulness på skolen, har vist seg her å føre til positive endringer for elever og lærere. Denne undersøkelsen viser at som lærer trenger du ikke å være ”redd” for å starte opp med mindfulnessøvelser i klasserommet, selv om du ikke kjenner så godt til det selv. Kanskje er en ide å gå veien sammen med elevene, utforske dette og bli kjent med det? En god støtte er å anskaffe en ferdig veiledet CD eller applikasjon som kan brukes til dette formålet. I tillegg finnes det andre som har kjennskap til mindfulness som vil være behjelpelige med å innføre mindfulness på skolen. De Vibe (2008) sier at når en tanke avtar blir det en liten pause i tankestrømmen. Vi blir oppmerksom nå’et. Da kan vi oppleve en indre stillhet og fred. Derfor mener jeg at vi alle kan starte med en pause.

Litteratur

- Andersen, H. & Stawreberg, A-M. (2010): *Mindfulness for foreldre*. Oslo: Aschehoug.
- Antonovsky, A. (2012): *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brøyn, T. (2013): Mindfulness i skolen. Om å kunne hoppe kjempelangt –og om å kunne la være. I *Bedre skole nr.3 s. 86*.
- Binder, P.E. & Gjelsvik, B. (2013): Unyansert om mindfulness, individ og samfunn. I: *Morgenbladet*. Hentet fra: http://m.morgenbladet.no/debatt/2013/mediterende_og_engasjert#.U0-G3VV_tiy
- Burke, C.A. (2009): Mindfulness-Based Approaches with Children and Adolescents: A Preliminary Review of Current Research in an Emergent Field. I: *J Child Fam Stud* (s. 133-144). Springer Science+Business Media.
- Bø, I. (2002): *Foreldre og fagfolk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen Lie, A. (2013): Færre piller, flere samtaler! *Morgenbladet*. Hentet fra: http://morgenbladet.no/ideer/2013/faerre_piller_flere_samtaler#.U099_IV_tiy
- Davanger, S. (2013): Med Lone Frank i hjerneskanneren. *Morgenbladet*. Hentet fra: http://morgenbladet.no/debatt/2013/med_lone_frank_i_hjerneskanneren#.U1tydFV_u4I
- De Vibe, M. (2008): Oppmerksomhetstrening (OT) og Stressmestring. *Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten, seksjon for kvalitetsutvikling*. Hentet fra: www.kunnskapssenteret.no/publikasjoner/oppmerksomhetstrening-ot-og-stressmestring
- Due, H. (2010): Træning af nærvær og opmærksomhed i folkeskolen. I Svinth, L. (red.) (2010): *Nærvær i pædagogisk praksis. Mindfulness i skole og daginstitution*. København: Akademisk forlag.
- Duncan, B. & Sparks, J. (2008): *I fellesskap for endring. En håndbok i klient- og resultatstyrt praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Egeland, R.Th. (2010): *Mindfulness i hverdagen –lev livet nå*. Oslo: Pantagruel Forlag AS

- Ellneby, Y. (2008): *Stressade barn*. Natur & Kultur. Sverige.
- Ellneby, Y. (2000): *Om barn og stress og hva vi kan gjøre med det*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Engelsrud, G. (2013): Mindfulness er ingen ting. *Morgenbladet*. Hentet fra:
http://morgenbladet.no/debatt/2013/mindfulness_er_ingen_ting#.U0-FzFV_tiY
- Eriksen, T.H (2001): *Øyeblikkets tyranni. Rask og langsom tid i informasjonsalderen*. Oslo: Aschehoug.
- Frank, L. (2013): Med Buddha i hjerneskanneren. *Morgenbladet*. Hentet fra:
http://morgenbladet.no/ideer/2013/med_buddha_i_hjerneskanneren#.U0-NalV_tiY
- Gjelsvik, B. & Fennel, M. (2012): Mindfulness-basert kognitiv terapi og forebygging av depressive tilbakefall: Bakgrunn, design og empirisk evidens. I *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*. Vol 49. Nr. 6. (s.571-577).
- Gjærum, B. (1998): Mestring av omfattende problemer hos barn og foreldre – har vi empirisk kunnskap å bygge på? I Gjærum, Grøholt & Sommerschild (Red.) *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. (s. 64-98) Oslo: Universitetsforlaget.
- Gravklev, E. & Grøndahl, C. (2013): Meditasjon eller mindfulness? *Morgenbladet*. Hentet fra: http://morgenbladet.no/debatt/2013/meditasjon_eller_mindfulness#.U0-JP1V_tiY
- Hageberg, A.O. (2008 nr.10): Tankens kraft. Psykologikongressen 2008. Magasin/intervju. Norsk Psykologforening. Hentet fra:
www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=212365&a=3
- Hagen, I. & Wold, T. (2009): *Mediegenerasjonen; barn og unge i det nye medielandskapet*. Fagernes: Det Norske Samlaget
- Helsedirektoratet (2014): *Nasjonal plan for selvorganisert selvhjelp*. Hentet fra:
<http://www.helsedirektoratet.no/publikasjoner/nasjonal-plan-for-selvhjelp/Publikasjoner/nasjonal-plan-for-selvhjelp.pdf>

- Halvorsen, K. (2003): *Å forske på samfunnet. –en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hartelius, I. (2010): Berøring og nærvær – når roen sænker sig. I Svinth, L. (red.), *Nærvær i pedagogisk praksis. Mindfulness i skole og daginstitution*. (57-79) København: Akademisk Forlag.
- Hiim, H. (2010): *Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Huang, H.B. (2010): What is good action research? Why the resurgent interest? I *Action Research* 8, s. 93-109.
- Hummelvoll, J.K. (2010): Forskningsetikk i handlingsorientert forskningssamarbeid med mennesker med psykiske problemer. I Hummelvoll, J.K., Andvig, E. & Lyberg, A. (red.): *Etiske utfordringer i praksisnær forskning*. (s. 33-46) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Huggins, T., Valla, B. & Huggins, A.(2007): Når barns og foreldres bidrag gjør oss effektive. I Ulvestad, A.K., Henriksen, A., Tuseth, A-G. & Fjelstad, T.: *Klienten – den glemte terapeut. Brukerstyring i psykisk helsearbeid* (s. 200-214)Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jacobsen, D.I. (2010): *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring av metode for helse- og sosialfagene*. Høyskoleforlaget. Kristiansand.
- Juul, J., Høeg, P., Stubberup, M., Jensen, H., Bertelsen, J. & Hildebrandt, S. (2013): *Empatiboken. Empati – det som limer verden sammen*. Oslo: Arneberg Forlag.
- Kabat-Zinn, J. (2012): *Mindfulness for nybegynnere: ta livet og øyeblikket tilbake*. Arneberg Forlag.
- Kemmis, S. (2013): Critical theory and participatory action research. I *The Sage Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. (Ed.) Reason, P., & Bradbury, H. London: Sage
- Kemmis, S. (2006): Exploring the Relevance of critical theory for Action Research: Emancipatory Action Research in the footsteps of Jürgen Habermas. I *The*

Handbook of Action Research. (Ed.)Reason, P. & Bradbur, H. London: Sage Publications. (s.94-105)

Kjems, J. & Rasmussen, M. (2011). *Mindfulness og empati i skolen. Seks øvelser i praksis. Den nødvendige empati.*[Film]. Danmark. Filmkompagniet.

Knapstad, M.L. & Strømdahl, M. (2013): Sykt flinke. I *Aftenposten*. (s. 22-25).

Kristiansen, K. (2011): Mindfulness i skolen; ABC, 123, samt elever i balanse. Masteroppgave i Spesialpedagogikk, Universitetet i Tromsø. Hentet fra: munin.uit.no/bitstream/handle/10037/3622/thesis.pdf?sequence=1

Kunnskapsløftet (2010): *Kunnskapsløftet. Fag og læreplaner i grunnskolen*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

Kvittingen, I. (2013): En kur for alt. *Morgenbladet*. Hentet fra: http://morgenbladet.no/ideer/2013/en_kur_for_alt#.U0-B-1V_tjY

Larsen, R. (2014): Digital avrusning. I *Magasinet Reiselyst* nr. 2 (s. 16-18). Oslo: Zine travel

Liahagen, H. (2011): *Stress blant elever i videregående skole*. Masteroppgave i tilpasset opplæring, Høgskolen i Hedmark, Hamar. Hentet fra: http://brage.bibsys.no/hhe/bitstream/URN:NBN:no_bibsys_brage_19140/1/Liahagen.PDF

Lindberg, A. & Dyrdal, G.M. (2012): Frigjørende nærvær. I *Tidsskrift for Norsk psykolog forening*. Vol.49. Nr. 7. (s. 712-713).

Lund, O.C.F. (2011): *Senk stresset i familielivet. Mindfulness i foreldrerollen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Madsen, O.J. (2013a): På kanten. *Morgenbladet*. Hentet fra: http://morgenbladet.no/2013/pa_kanten_ole_jacob_madsen#.U0-DbIV_tjY

Madsen, O.J. (2013b): Stresset med stress. *Morgenbladet*. Hentet fra: http://morgenbladet.no/ideer/2013/stresset_med_stress#.U0-MaVV_tjY

- Madsen, O.J. (2013c): Substansløs kritikk? *Morgenbladet*. Hentet fra:
http://morgenbladet.no/debatt/2013/mindfulness_er_ingen_ting#.U0-FzFV_tiy
- Madsen, O.J. (2014): "Det er innover vi må gå" En kulturpsykologisk studie av selvhjelp.
Oslo: Universitetsforlaget.
- Magelssen, Marianne (2008): *Pust for livet*. Otta: Arneberg forlag.
- Malt, U. (2009, 13.feb.): Flight Fight Respons. I *Store medisinske leksikon*. Hentet fra:
http://sml.snl.no/flight-fight_respons.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2011): *All you need to know about action research*. Sage:
London.
- Medietilsynet (2014): Barn og medier 2014. Barn og unges (9-16 år) bruk og opplevelser
av medier. Hentet fra:
http://www.medietilsynet.no/Documents/Barn%20og%20medier-unders%C3%B8kelsene/Rapport_Barnogmedier_2014.pdf
- Meland, A. (in press): "Erfaringer fra prosjekt mental trening i prestasjonsmiljøer 2011-
2015". [Film] Hentet fra NFON: vimeo.com/81855392
- Møller, J. (1996): *Aksjonsforskning I spenningsfeltet mellom politikk og vitenskap*. Nordisk
pedagogikk. Volum 16. (s. 66-70).
- Napoli, M., Krech, P.R. & Holley, L.C. (2005): Mindfulness training for elementary school
students: The attention academy. I: *Journal of Applied School Psychology*. 21.(s. 99-
125).
- NFON (2014): Oppmerksomt nærvær innen utdanning. I *NFON.no*. Hentet fra:
nfon.no/nfon/oppmerksomt-narvar/on-i-ulike-sammenhenger/utdanning/
- Nilson, G. & Silfving, T. (2012a): Behövs inga psykologer? I *Tidskrift for Norsk Psykolog
forening*. Vol 49. Nr. 8. (s. 796).
- Nilson, G. & Silfving, T. (2012b): Mindfulness – bluff eller metod för alt mellan himmel
og jord? I *Tidskrift for Norsk Psykolog forening*. Vol 49. Nr. 5. (s. 527-528).

- Nilsson, Å. (2010): *Mindfulness. Treningsredskap for hjernen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnæringer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, O.e., Mikkelsen, A. & Lindøe, P.H. (2002): Fallgruver i følgeforskningen. I *Tidsskrift for samfunnsforskning* nr. 2 (s.191-214).
- Palm Prahm, B. (2010): Opmærksomhed og nærvær –klassens liv og læring. I Svinth, L. (red.) (2010): *Nærvær i pædagogisk praksis. Mindfulness i skole og daginstitution*. København: Akademisk forlag.
- Peterson, K. (2012): Mindfulness og evnen til å ha flere tanker i hodet på en gang. I *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*. Vol. 49. Nr. 9. (s. 1004-1005).
- Pickert, K. (2014): The art of being mindful. I *Time*. feb.3, 2014. Vol.183.no.4 (p.32-38)
- Rathke, S. (2007): *Klienten –den glemte terapeut. Introduksjon til klient –og resultatstyrt praksis*. [Film]. Norge: Visuella.no
- Røed-Johansen (2013): Skal gjøre spillerne tøffere i hodet. I *Aftenposten*. (s.38-39).
- Samdal, O. (2009): *Sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner*. HEMIL-rapport 4/2009. Universitetet i Bergen.
- Sandvik H, T. (2013): Vær forandringen du ønsker å se i verden. *Morgenbladet*. Hentet fra: http://morgenbladet.no/debatt/2013/vaer_forandringen_du_onsker_a_se_i_verden#.U0-FKVV_tiY
- Siem, B.M. (2005): *Slapp av litt'a. Barn om tid, voksne og hverdagsliv*. Oslo: Messel forlag.
- Snel, E. (2012): *Rolig og oppmerksom som en frosk*. Oslo: Arneberg Forlag.
- Solhaug, I. & Jakobsen, J. (2013a): Ideologikritikk eller ideologisk kritikk? *Morgenbladet*. Hentet fra: http://morgenbladet.no/debatt/2013/ideologikritikk_eller_ideologisk_kritikk#.U0-Ic1V_tiY

- Solhaug, I. & Jakobsen, J. (2013b): Innsikt for bedre utsyn. *Morgenbladet*. Hentet fra:
http://morgenbladet.no/debatt/2013/innsikt_for_bedre_utsyn#.U0-ENIV_tiY
- Stern, D.N. (2007): *Her og nå. Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Stress (2012, 10.februar). I Store norske leksikon. Hentet 19. februar 2014 fra
<http://snl.no/stress>
- Sundin, L. (u.å) : Avspenning og mental trening. [CD]. Norge: TK Music Production AS.
- Svinth, L. (red.) (2010): *Nærvær i pedagogisk praksis. Mindfulness i skole og daginstitution*. København: Akademisk forlag.
- Sælebakke, A. (2009): "Barn og unge i balanse". Hentet fra:
anneselebakke.no/documents/Rapport%20pilotprosjekt.pdf
- Sælebakke, A. (2011): Nærvær i pedagogisk praksis. *I Pedagogisk Profil. Det utdanningsvitenskapelige fakultet*. Hentet fra:
<http://issuu.com/shanecolvin/docs/pedagogiskprofil-num1-2011-forweb/7?e=0>
- Sælebakke, A. (2013): *Oppmerksomt nærvær for barn og unge. Øvelseshefte og nøkler for voksne som arbeider med barn og unge*. Hentet fra:
<http://nfon.no/fileadmin/Mindfulness%20nytt/Ressurser/Oppmerksomt%20n%C3%A6rv%C3%A6r%20for%20barn%20og%20unge.%20%C3%98velseshefte.pdf>
- Terjestam, Y. (2010): *Mindfulness i skolan. Hälsa och lärande bland barn och unga*. Lund: Studentlitteratur.
- Thagaard, T. (2013): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomson, M. & Gauntlett-Gilbert, J. (2008): Mindfulness with Children and Adolescents: Effective Clinical Application. I: *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. No.13 (s. 395-408). Sage. Hentet fra: <http://ccp.sagepub.com/content/13/3/395>.
- Tveiterås, V. (2013): Mediterende og engasjert. *Morgenbladet*. Hentet fra:
http://morgenbladet.no/debatt/2013/mediterende_og_engasjert#.U0-G3VV_tiY

- Vikjord, K.S. (2012): Heartfulness. I *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*. Vol. 49. Nr. 9. (s.912-913).
- Visjø, C.T. (2013): Barn smittes av foreldre-stress. I *VG* (s. 8-9) 6.okt.
- Wiggen, G. (2003): *Stillhet. Et skoleanliggende*. Oslo: Novus Forlag.
- Williams, M. & Penman, D. (2012): *Mindfulness. En praktisk veileder. Å finne fred og ro i din hektiske hverdag*. Arneberg Forlag.
- Ødegård, G., Hegna, K. & Strandbu, Å. (2013): En flink og seriøs generasjon. I *Aftenposten*. (s. 4-5).
- Økland, I. (2014, 26. mars): Verdensmestre uten dekning. Kommentar. *Aftenposten*. S.3. www.aftenposten.no/meninger/kommentarer/Verdensmestre-uten-dekning-7515339.html#Uzfnxgh_tiY
- Øiestad, G. (2009): *Selvfølelsen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aas, M. (2011): Forskeren som virksomhetens premissgiver og fortolker? –En kritisk vurdering av Cultural-Historical Activity Therapy (CHAT). I *Nordic Studies in Education* nr. 04, s. 275-284.

Vedlegg

- 1: Intervjuspørsmål
- 2: Vurderingsskjema før øvelsene (første side)
- 3: Vurderingsskjema etter øvelsene (andre side)
- 4: Skjema for lærere
- 5: Tabelloversikt, dager for mindfulnessøvelser på skolene
- 6: Videosnutter fra Youtube
- 7: Veiledning, muskelavspenning
- 8: E-poster, dateringer.

Spørsmål til læreren:

Først: Formålet med intervjuet og klargjøre hva forskeren har muligheter til å tilby (Thagaard). (Vikar på skolen, men begrenset kjennskap til det daglige i skolen).

Intervjuet har en intensjon om å være preget av delvis struktur med temaer jeg vil komme innom, en tilnærming der rekkefølgen bestemmes underveis preget av fleksibilitet. Du kan derfor snakke om eller bringe inn temaer som du kommer på i løpet av samtalen.(Thagaard).

Jeg vil ta opp på bånd, og notere undervis.

Intervju 1

Litt om din bakgrunn: Utdanning, hvor lenge du har jobbet her, andre erfaringer fra forskjellige arbeidsplasser.

Hva gjorde at du ville være med på dette forskningsprosjektet?

Hva håper du å få ut av det?

Hvordan blir det for deg å forske med en annen lærer i dette? Har det noen betydning at forskeren (jeg)også er lærer? Hvorfor? Hvorfor ikke?

Kjenner du til mindfulness (oppmerksomt tilstedeværelse)

Hvis ja: I privat eller skolesammenheng? Praktisering?

Hva legger du i begrepet oppmerksomt nærvær?

Hvordan ser du på at det nå skal utføres øvelser i klasserommet?

Hvordan ser du på det å implementere mindfulness i klasserommet, på skolen?

Kan du fortelle hvordan du ser på treningen av oppmerksomt nærvær / opplevelsen av nærvær?

Hvor relevant mener du disse er for deg? For skolen? For elevene?

Hvordan har du opplevd disse øvelsene? Hvis du ikke har utført øvelser tidligere: Hvordan tror du disse blir for deg? For klassen?

Hvordan opplever du din livssituasjon? Som lærer? Som menneske? Stressfull?

Hvordan opplever du elevenes livssituasjon? Opplever elevene stresset?

Hvordan ser du det? Måten de sier og gjør ting uuttalt? Eller er det ut fra hva de forteller deg? Hva gjør at du eventuelt ikke opplever elevene stresset?

Kan du gi en beskrivelse av en ideell time på skolen, slik du vil karakterisere den?

Og motsatt?

Hva kan forskjellene være?

Hva legger du i begrepene stress og uro?

Hva mener du kan være årsakene til stress og uro?

Ser du forskjeller på hva som kan forårsake stress og uro hos deg som lærer og elevene?

Hvilken rolle har du som lærer i forhold til å gjøre noe med (stress og uro) dette slik du ser det?

Kunne du tenke deg å oppøve mer kompetanse i mindfulness?

Hvordan? Kun i arbeidstida eller også utenom arbeidstid?

Er det ting jeg ikke har spurt om eller temaer jeg ikke har vært innom som du mener jeg skulle ha tatt opp?

Er det ting som jeg kan spørre om i neste intervju som du tenker på nå?

Er det noe annet du har lyst til å fortelle i sammenheng med dette?

TAKK FOR INTERVJUET!

Intervju 2:

Med utgangspunkt i intervju 1, og evaluering gjort i perioden.

Utgangspunktet:

Synes du at du har blitt mer kjent med mindfulness?

Proessen:

Synes du at intensjonen om å øke konsentrasjonen og få en mindre stressende skolehverdag har virket inn ved å benytte mindfulnessøvelser?

Ble arbeidsmengden slik du hadde blitt forespeilet det? (hadde ikke kontaktlærerfunksjon og kanskje litt rom til å gjøre dette)

Framover:

Bruke mindfulness for å samle oss?

De refleksjonene og tankene du hadde du gjort deg før øvelsene startet i klasserommet:
Hva tenker du om disse nå som øvelsene har blitt gjort?

Kunne du tenke deg å implementere mindfulness i klasserommet, på skolen?

Hvilke øvelser mener du var mest tilpasset din klasseromsituasjon?

Kunne samarbeidet vært bedre, eller på en annen måte?

Hvilke betraktninger har du omkring mindfulnessøvelser nå?

Kan du si litt om hvordan du gikk fram når du kjørte øvelser på egen hånd?

Hvordan opplevde du det å gjøre øvelsene alene som voksen?

Når du hadde øvelser alene: fortalte du hva øvelsene gikk ut på (fra CD?)

Føler du at du har fått deltatt i forskningen slik du hadde tenkt? Har jeg involvert deg nok, eventuelt for mye?

Fått tilstrekkelig med informasjon? Samarbeidet?

Hvordan tenker du om veien videre i forhold til mindfulness og øvelser framover?

Hva har du observert i timene som øvelsene har pågått?

Har det vært forskjeller når du var alene og når jeg var tilstede? Hvilke? Hvorfor ikke?

Ift stress og uro? Har du endret syn på om mindfulness kan være til hjelp eller ikke i forhold til stress og uro hos både elever og lærer?

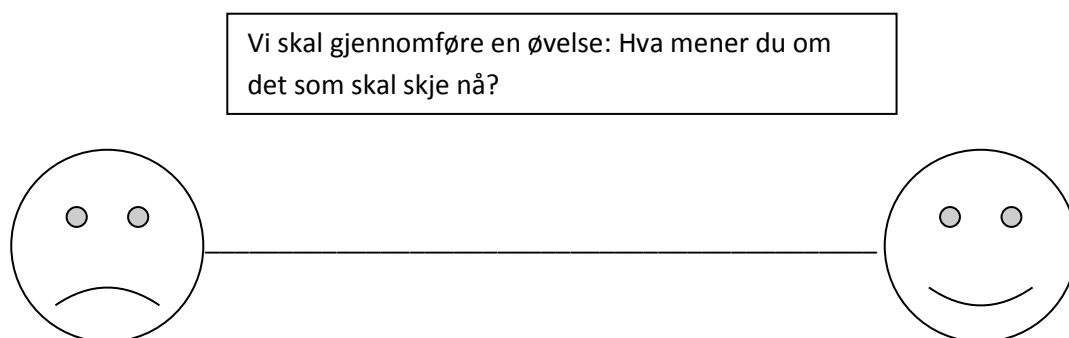
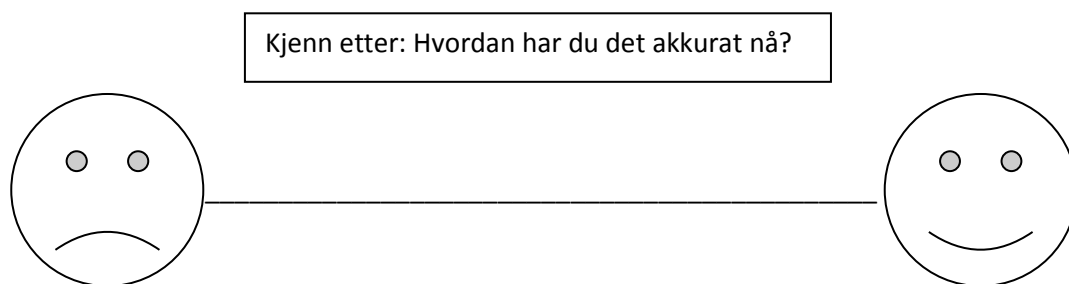
Ingen av oss har utført øvelser i mindfulness på skolen tidligere: Tenker du at du har nok grunnlag for å fortsette med dette på egenhånd? Ville en videre støtte fra meg vært greit, eller ikke?

Vi har brukt skjemaene gjennom denne perioden? Hva mener du om det?

Hva tenker du om fortsette med skjemaene i forbindelse med mindfulnessøvelsene?

Eventuelt andre sammenhenger skjemaene kan være aktuelle?

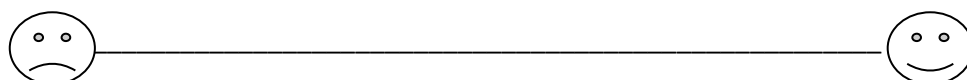
Sett et kryss eller en strek (X eller |) på linjen mellom ansiktene under. Det går **bedre** jo nærmere du setter merket det **blide** ansiktet, og det går **dårligere** jo nærmere du setter merket det **sure** fjeset.



Hvis det er noe du har lyst til å skrive opp av tanker eller meninger om det som skal skje nå, kan du gjerne gjøre det her:

Sett et kryss eller en strek (X eller |) på linjen mellom ansiktene under. Ansiktene viser **bedre** jo nærmere du setter merket det **blide** ansiktet, og **dårligere** jo nærmere du setter merket det **sure** fjeset.

Kjenn etter: Hvordan har du det akkurat nå?



Det vi gjorde og snakket om var ikke så viktig for meg.



Vi har nå gjennomført en øvelse: Hva mener du om det som har skjedd til nå?



Det vi gjorde og snakket om var viktig for meg.

Jeg likte ikke det vi gjorde i dag.



Jeg likte det vi gjorde i dag.

Jeg ønsker å gjøre noe annet.



Jeg håper vi kan gjøre noe lignende neste gang.

Hvis det er noe du har lyst til å skrive opp av tanker eller meninger om det som har skjedd til nå, som du vil dele med oss andre, kan du gjerne gjøre det her. Dette kan handle om hva du merket når du gjorde øvelsen. Merket du om noe var annerledes etter øvelsen? Skriv bak på arket hvis du trenger mer plass.

Etter bruk av en mindfulnessøvelse:

Dato: _____ Klokken: _____ Klasse-trinn: _____ Skole _____

Nummer på øvelsen (spor på CD'en): _____

Hvor mange elever snakket om øvelsen umiddelbart i etterkant av øvelsen (innenfor 15 minutter etter øvelsen)? Læreren skal ikke si noe/spørre om elevene ønsker å si noe, men vente fra ca. 30 sekunder – ett minutt etter at øvelsen er avsluttet, slik at elevene har «kommet til overflaten igjen» (gi tid til å snakke slik at elevene uoppfordret kan gi tilbakemelding...)

_____ antall barn av totalt _____ barn (i klassen/trinnet som deltok) sa noe om øvelsen innen fem minutter etter øvelsen var avsluttet og «alle har kommet til overflaten».

Sitater fra elevene relatert til øvelsen innenfor 5 minutter etter øvelsen:

Læreren kan nå spørre: «*Er det noen (flere) som ønsker å si noe etter det vi har gjort nå?*» (Nå skal ikke læreren spørre mer men notere under hvis noen elever snakker om øvelsen eller relatert til øvelsen (uoppfordret)...))

...innenfor et tidsrom av (minus friminutt):

30 minutter: antall elever _____ 1 time: antall elever _____

2 timer: antall elever _____ 3 timer: antall elever _____

Mer enn 3 timer siden øvelsen/resten av den aktuelle dagen: antall elever_____

Notater eller merknader til denne øvelsen eller omkringliggende hendelser eller tanker fra lærer (fortsett på neste side):

Eksempelvis: Opplever elevene mer *oppmerksomme/roligere* etter øvelsen kontra før?

___ja ___nei ___ opplever ingen endring ___ usikker på det

Hvis ja; elevene oppleves mer oppmerksomme/roligere (mindre uro i klassen) selv etter at det har gått: (klokketimer)

___1 time ___2 timer ___3 timer ___4 timer ___ resten av skoledagen(mer enn 5 timer)

Anslagsvis hvor mange elever oppleves som mer *oppmerksomme/roligere* etter øvelsen kontra før:

___antall elever av totalt___ elever

Andre tanker/notater/vurderinger:

uke	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
2		7	8	9	10
3	13	14	15	16	17
		14	15	16	
4	20	21	22	23	24
	20	21		23	
5	27				

Tabell: Fargekodet oversikt over felles øvelser med forsker/lærer samt øvelser utført av lærer. Skråfelt var buffere, uten avtalte øvelser med forsker, og disponibelt for egne øvelser for lærere.

Skole 1	Grønn farge= forsker og lærer sammen skole 1	blå farge= lærer uten forsker skole 1
Skole 2	gul farge= forsker og lærer sammen skole 2	rød farge= lærer uten forsker skole 2

Tabell: oversikt over fargekoder. Hvem utfører øvelsene.

Tabellen over viser hvordan øvelser ble organisert og planlagt. Det ble lagt inn buffere for justeringer (skråfelter), noe som viste seg å være hensiktsmessig. Dette fordi det ene intervjuet måtte flyttes til en annen dag. I tillegg skulle den ene læreren på kurs den ene dagen øvelser med forsker var planlagt, og derfor flyttet til en annen dag. Disse justeringene gir en dynamisk forståelse av hvordan hverdagen i en pedagogisk institusjon forløper, slik at buffere er hensiktsmessig.

Lærer og forsker utførte øvelser sammen før lærer utførte øvelser sammen med elevene selv (bruk av CD) i uke to og tre. Dette var det enighet om ville være lurt i forhold til å skape trygghet for lærer og elever. Det var satt av øvelser med forsker og lærer onsdag den 22, men lærer skulle på kurs. Derfor ble det avtalt ei litt ekstra lang økt med flere øvelser samt faglig økt mandagen etter.

17/1 hadde læreren spontant øvelser med veiledning pr. epost hvilke øvelser som kunne egne seg i forbindelse med en gymtime. Læreren leste en veiledning til elevene *bøy og tøy mens du puster*. Ingen skjemaavurdering i forbindelse med denne økta.

Noen videosnutter fra youtube, linker.

Skole 1, 7.jan, skole 2, 9. jan:

Selective attention test: <http://www.youtube.com/watch?v=vJG698U2Mvo>

Office stress: <http://www.youtube.com/watch?v=IzBy6agXKoA>

Managing stress: <http://www.youtube.com/watch?v=hnpQrMqDoqE>

Skole 1, 15.jan.

Slow motion cats: <http://www.youtube.com/watch?v=fBm153A8kS8>

Teaching mindfulness <http://www.youtube.com/watch?v=iBpEYa74w2Y>

Skole 1, 20 jan. medforsker

Snow slow motion <https://www.youtube.com/watch?v=8AA3hu3A8hY>

Skole 1, 21. jan

Pusteøvelse 4-7-8 <http://www.youtube.com/watch?v=Uxbdx-SeOOo>

Skole 2, 27. jan

Pusteøvelse 4-7-8 <http://www.youtube.com/watch?v=Uxbdx-SeOOo>

Eagle owl <http://www.youtube.com/watch?v=SAz1L8DlvBM>

23.jan. 2013 skole 1

Om elever ved en skole i USA som har mindfulnessøvelser i klasserommet
<http://www.youtube.com/watch?v=4dfFlqSpvXs> (fra medlemside NFON).

Eagle owl <http://www.youtube.com/watch?v=SAz1L8DlvBM>

Muskelavspenning., Lena Sundin: <i>Avspenning og mental trening</i> . Skjetten (u.å): TK Music Production AS. Hentet og transkribert fra CD av forskeren.	
Tid	Veiledning
00:37	Intro. musikk
00:37	Legg deg behagelig til rette, armene langs siden, og beina litt i fra hverandre.
00:45	Sørg for at du har det varmt og behagelig, i rolige omgivelser.
00:55	Ta nå et dypt åndedrett, pust dypt inn og hold pusten.
01:04	Og pust rolig ut, og lukk øynene dine.
01:22	Igjen: Ta et dypt åndedrett, og spenn hver muskel i hele kroppen. Hold pusten
01:35	Og pust ut i hele kroppen
01:43	Legg merke til hvor du puster. Puster du med magen, eller puster du med brystkassa.
01:58	Bare la pusten gå sin gang. Ikke gjør noe med den. Bare opplev hvordan pusten beveger seg
02:08	Inn.....og ut igjennom nesa.
02:18	Jeg skal nå ta deg med på en reise gjennom kroppen din. Du skal få muligheten til å oppleve forskjellen mellom spente muskler og avslappede muskler. Og du skal få lære hvordan du kan regulere og senke muskelspenningen i din kropp. Da setter vi i gang.
02:43	Begynn med å strekke tærne bort fra ansiktet, og press føttene dine ned mot underlaget. Opplev hvordan det føles i føtter og legger, når du spenner musklene dine.
03:01	Slapp av i føtter og legger og opplev forskjellen mellom spent og avspent.
03:15	Bøy nå i ankene slik at tærne peker opp mot ansiktet og press hælene ned i underlaget. Opplev spenningen i føttene og i beina...Og slapp av igjen.
03:42	Spenn nå rumpe og lår ved å presse hæler og tær ned mot underlaget. Opplev spenningen i nedre delen av kroppen din...Og slapp av igjen, og opplev forskjellen mellom spent og avspent.
04:10	Legg nå hendene mykt på magen din. Kjenn etter om du puster med magen. Beveger magen seg når du puster?
04:30	Spenn ut magen slik at den blir hard som en ball. Og nå må du puste med brystkassa.
04:39	Opplev hvordan det føles og hvor det spenner.
04:48	Slapp av igjen, og la pusten gå dypt ned i magen.
05:04	En gang til: Spenn magen slik at den blir hard som en ball og opplev hvordan det føles når du puster. Opplev spenningen i skuldre, magen, ryggen.
05:23	Og slapp av i magen igjen. Legg armene tilbake langs siden av kroppen.
05:39	Knytt nå venstre hånd hardt og hold på spenningen og opplev hvordan det spenner i hånda og armen.
05:52	Og slapp av igjen og opplev forskjellen mellom spent og avspent.
06:04	Knytt så din høyre hånd, og opplev spenningen i handa og armen.
06:13	Og slapp av igjen og la hele kroppen slappe av. Hvile tung og rolig. Opplev pusten som fordyper følelsen av varme og tyngde i hele kroppen.
06:35	Kanskje kommer det forskjellige tanker til deg. La de tankene som kommer bare passere ikke ta tak i tankene dine. La dem komme, og gå sin vei igjen.
07:04	Rett nå oppmerksomheten til korsryggen. Press korsryggen ned i underlaget. Og opplev spenningen i ryggen og i magen.
07:20	Og slapp av igjen.
07:26	Løft nå korsryggen bittelitt opp fra underlaget. Og opplev hvor det spenner.
07:38	Og slipp så rolig ned igjen, og synk tungt ned igjen. Og bare slapp av.
07:54	Ta nå et dypt åndedrett. Hold pusten. Nå har du fylt lungene med luft. Opplev hvordan hele brystkassa og ryggen utvides. Hold pusten... Pust nå rolig ut, og slapp av.
08:17	Opplev hvordan du blir varm og tung og rolig i hele kroppen. Hele ryggen hviler nå tungt mot underlaget. Armer, rumpe, beina og føttene. Pusten er rolig og går dypt ned i magen.
08:53	Hev nå skuldrene litt opp mot ørene og hold på spenningen. Men la de andre delene av kroppen være avslappet. Hold på spenningen, men fortsett å puste. Opplev hvordan det føles. Hvor spenner det?
09:17	Slapp av igjen og nyt den avslappede følelsen.

09:31	Fokuser nå på halsen og nakken. Press nakken ned i underlaget og opplev hvordan det spenner i nakken, i hodet og i magen som også hjelper til. Slapp av igjen, og nyt den avslappede følelsen. Forsterk den følelsen med et dypt sukk, og legg merke til hvordan pusten baner seg vei, langt ned i magen.
10:11	Følg nå pustens vei, opp i munnen. Press nå tungen hard opp i gommen og opplev hvordan det føles.
10:28	Slapp av i tungen igjen og legg merke til hvor tungen din ligger når du slapper av.
10:40	Press nå sammen tennene. Press..... og slapp av igjen. Og legg merke til at underkjeven faller litt ned. Du kan forsterke den effekten gjennom å gjespe. Og bare slappe av i hele kroppen.
11:17	Rynke pannen ved å heve øyenbrynene og opplev hvordan det føles. Hvor spenner det? ...Og slapp av igjen.
11:34	Press nå sammen øynene dine. Press sammen og føl på spenningen...Og slapp av igjen og la så øynene dine hvile.
11:51	Hele ansiktet er nå avslappet som etter et kjærtegn fra en myk vennlig hånd. Opplev hvordan pannen, øynene, ansiktet og hele hodet...nakken...skuldre...ryggen...venstre hand og arm...høyre hand og arm...magen...rompa ...hofter...lår...legger...og føtter er avslappet.
12:57	Gjennom hele kroppen din går det en bølge av avslapning. Fra føtter til hodet.
13:08	Avslappet og tung i hele kroppen. Du blir tyngre og tyngre. Tung og varm i hele deg.
13:27	Kanskje kommer det tanker til deg nå, bare la de komme og gå sin vei igjen. Ikke ta tak i tankene.
13:46	Rett nå oppmerksomheten til når du puster ut, en langsom rolig utpust, forsterker følelsen av avslapning og ro. For hver gang du puster ut så blir du mer og mer avslappet. Tung og varm og rolig. Opplev hvordan avslapningen fordypes for hver gang du puster ut.
14:32	Du stenger ute alt som er rundt deg. Bort fra alle lyder. Bort fra alt mas. Din kropp og ditt sinn hviler. Stille og rolig. Tyngde og varme i hele deg. Nyt den følelsen. Du er rolig, tung og varm i hele deg.
15:00	Nå kommer ikke jeg til å si noe på en liten stund. Bare nyt å slappe av til jeg tar kontakt med deg igjen.
	(Musikk)
17:18	Da kan du lytte igjen. For hver gang du øver på dette vi nå har gjort, så kommer du til å slappe av stadig enklere og fortere. Gjennom å slappe av på denne måten, så kan du føle deg rolig, harmonisk og vel med deg selv. Du får kontakt med din kropp og ditt sinn. Du bygger opp et redskap til bruk som gjør at du kan mestre og regulere din fysiske og psykiske spenningsnivå. Du kommer til å lære hvordan du kan bruke dine egne muligheter til å skape indre harmoni og balanse. Du kommer til å få det bedre med deg selv og dine omgivelser.
18:32	Når du snart våkner opp igjen, så beholder du følelsen av ro og avspenning for resten av dagen.
18:44	Da kan du sakte vekke kroppen din i din egen takt. Dette kan du gjøre for eksempel ved å ta et dypt og rolig åndedrett, gjespe, bevege på hender og føtter, og resten av kroppen. Strekke på deg og åpne øynene. Smil med munnen og hjertet ditt, og føl deg fin og bra på alle måter.
19:19	(musikk)
20:00	Slutt.

E-poster til/fra forsker/medforskere, datert:

22.nov.2013; 25.nov.2013; 10.des.2013; 11.des.2013; 16.des.2013; 2.jan.2014; 3.jan.2014;
5.jan.2014; 9.jan.2014; 17.jan.2014; 19.jan.2014; 22.jan.2014; 24.jan.2014; 25.apr.2014;
29.apr.2014; 30.apr.14.