



HØGSKOLEN
I BERGEN

BERGEN UNIVERSITY COLLEGE

MINDFULNESS I SKOLEN

Klinikk eller pedagogikk?

Gitte Helene Bastiansen

**Veiledere: Tobias Christoph Werler (hovedveileder)
Alicja Renata Sadownik (medveileder)**

**Master i undervisningsvitenskap,
fordypning i pedagogikk
Avdeling for lærerutdanning
26.05.2015**

Masteroppgaven er gjennomført og godkjent som del av utdanningen ved Høgskolen i Bergen. Denne godkjenningen innebærer ikke at Høgskolen står inne for metoder som er brukt eller konklusjoner som er trukket.

SAMMENDRAG

Mindfulness kan beskrives som en kontemplativ observasjon av hendelser i øyeblikket, som tanker, følelser og kroppslige fornemmelser. Flere intervensjonsstudier har undersøkt effekter av mindfulness på psykisk helse, adferd og kognitive evner. Resultatene fra den delen av denne forskningen som angår mindfulness for barn og unge er ikke entydige. Likevel øker interessen for fenomenet som skolepraksis. Denne oppgaven søker å belyse fenomenet *mindfulness i skolen* slik det forstås av lærere som benytter en slik praksis med sine elever.

Opgaven gir først en teoretisk redegjørelse for fenomenet mindfulness slik det forstås innen buddhismen, og slik det forstås innen fagfeltene klinisk psykologi og sosialpsykologi. Innen buddhismen er mindfulness en vesentlig del av en praksis som hevdes å kunne fjerne all lidelse (Rahula, 1959/1991). I klinisk psykologi benyttes mindfulness til behandling og forebygging av ulike psykiske lidelser (Cardaciotto, 2005). I sosialpsykologien forstås mindfulness som en måte å lære på (Langer, 1997).

Disse ulike retningene for forståelse av mindfulness danner grunnlaget for en diskusjon av resultatene fra min empiriske studie. Studien er utformet med sikte på å gi svar på hvordan lærere forstår fenomenet mindfulness, og hvordan og hvorfor de benytter det i sin skolepraksis. Forskningsspørsmålet har ledet til valg av en fenomenografisk forskningstilnærming, og kvalitativt intervju er benyttet som metode for datainnsamling. Studiens deltakere er seks barneskolelærere og en ungdomsskolelærer som alle benytter mindfulness i sin skolepraksis. Gjennom analysen av datamaterialet er det konstruert sytten beskrivelseskategorier som samlet omfatter alle aspekter ved informantenes beskrivelser av sin mindfulness-forståelse.

Resultatet fra min studie viser at lærernes mindfulness-forståelse har flere aspekter som samsvarer med en klinisk forståelse. Resultatet viser også at lærernes motivasjon bygger på et kritisk syn på aktuelle trekk ved skole og samfunn, bl.a. stress og store prestasjonskrav for elevene. Jeg har valgt å diskutere resultatene fra et pedagogisk perspektiv som tydeliggjør behovet for ytterligere forskning med et tydelig pedagogisk refleksjonsgrunnlag.

ABSTRACT

Mindfulness is described as a contemplative observation of present moment events, such as thoughts, feelings and physical sensations. Several research interventions seek to measure the effects of mindfulness on mental health, behaviour or cognitive abilities. The results from interventions seeking to teach mindfulness for children and youth are inconclusive, yet mindfulness still seems to grow in popularity as a school practice. This thesis seeks to shed light upon the phenomenon *mindfulness in school* as understood by teachers who employ this practice with their students.

The thesis starts with a theoretical account of mindfulness, as it is rooted in Buddhism and as it is understood within clinical and social psychology. In Buddhism mindfulness is an essential part of a practice that is claimed to end suffering (Rahula, 1959/1991). In clinical psychology mindfulness is used to treat and prevent ailments (Cardaciotto, 2005). In social psychology, however, mindfulness is seen as a specific way of learning (Langer, 1997).

These various approaches toward mindfulness lay a base out of which I will discuss the results of my empirical study. The study is designed to give answer to how teachers understand mindfulness, as well as how and why they use it in their school practice. The research employs a phenomenographic approach with qualitative interviews as its method of data collecting. The participants of the study are six 1st to 7th grade teachers and one 8th to 10th grade teacher, all using mindfulness as part of their school practice. Seventeen categories of description were constructed during the analysis of the data material, forming a complex that contains all aspects of the informants' described perceptions of mindfulness.

The results of my study show that the teachers' understanding of mindfulness bears similarities to the clinical psychological understanding. The results also show that the teachers' motivations are based on a critical perspective on the school system and society in general. Stress and high expectations are two aspects they describe critically. I chose to discuss these results from a pedagogical perspective. By doing so, I aim at making the need for further research with a strong pedagogical reflection even more evident.

INNHold

Forord	7
1 INNLEDNING	8
1.1 Mindfulness i pedagogikken.....	8
1.2 Bakgrunn for valg av tema.....	10
1.3 Forskningsspørsmål og metodevalg.....	10
1.4 Oppgavens oppbygning.....	11
2 RELIGIØS FORSTÅELSE AV MINDFULNESS	13
2.1 Religiøs-filosofisk kontekst.....	13
2.1.1 <i>Buddha og hans lære</i>	13
2.1.2 <i>Dukkha, nirvana og læren om ikke-selv</i>	14
2.1.3 <i>De fire edle sannheter og Den edle åttedelte veien</i>	15
2.2 Mindfulness i en religiøs-filosofisk kontekst.....	16
2.2.1 <i>Mindfulness som ren oppmerksomhet</i>	17
2.2.2 <i>Mindfulness og klar oppfattelse</i>	17
2.2.3 <i>Mindfulness som kontemplasjon over fire objekter</i>	18
2.2.4 <i>Verdier forbundet med mindfulness</i>	18
3 SEKULÆRE FORSTÅELSER AV MINDFULNESS	20
3.1 Mindfulness fra øst til vest.....	20
3.1.1 <i>Først ute: Psykoterapien</i>	22
3.1.2 <i>Mindfulness til Norge</i>	24
3.2 Mindfulness i psykologien.....	25
3.2.1 <i>Mindfulness i klinisk psykologi</i>	26
3.2.2 <i>Mindfulness i sosialpsykologi</i>	29
3.2.3 <i>Den klinisk psykologiske vs. den sosialpsykologiske forståelsen</i>	30
3.3 Sekulær vs. religiøs forståelse.....	31
4 MINDFULNESS I SKOLEN	33
4.1 Formål med mindfulness i skolen.....	33
4.1.1 <i>Mindfulness for bedring av psykisk helse og sosiale egenskaper</i>	33

4.1.2	<i>Mindfulness for utvikling av kognitive egenskaper</i>	36
4.1.3	<i>Mindfulness som dannelsesprosjekt</i>	38
4.2	Mindfulness-øvelser for barn og unge.....	39
4.3	Protest eller tilpasning?	40
5	MINDFULNESS SOM FORSKNINGSFELT	43
5.1	Forskning på psykiske og sosiale effekter.....	44
5.2	Forskning på kognitive effekter.....	45
5.3	Nevrovitenskapelig forskning.....	46
5.4	Min studie sett i lys av eksisterende forskning.....	47
6	METODISK UTFORMING	48
6.1	Fenomenografien og dens vitenskapsteoretiske rammeverk.....	48
6.1.1	<i>Opphav i pedagogisk forskning</i>	49
6.1.2	<i>Fenomenografi vs. fenomenologi</i>	50
6.2	Den fenomenografiske forskningsansatsen.....	52
6.2.1	<i>Beskrivelseskategorier</i>	52
6.2.1	<i>Operasjonalisering og utforming av intervjuguide</i>	53
6.3	Utvalg og gjennomføring.....	54
6.4	Analysestrategi.....	56
6.4.1	<i>Konstruksjon av beskrivelseskategorier</i>	56
6.4.2	<i>Strukturering av beskrivelseskategorier</i>	58
6.5	Kvalitet i forskningen.....	58
6.5.1	<i>Reliabilitet, troverdighet, overførbarhet og overensstemmelse</i>	58
7	LÆRERNES MINDFULNESS-FORSTÅELSE	64
7.1	Den beskrivende analysen.....	64
7.1.1	<i>Tre eksempler fra analyseprosessen</i>	66
7.2	Beskrivelseskategoriene: Lærernes mindfulness-forståelse.....	69
7.3	Den kontrasterende analysen.....	83
7.3.1	<i>Kontekstuell forankring og premisser for kriteriene</i>	84
7.4	Lærernes mindfulness-motivasjon som protest eller tilpasning.....	85
7.4.1	<i>Lærernes motivasjon som tegn på protest</i>	86
7.4.1	<i>Lærernes motivasjon som tegn på tilpasning</i>	87

8 KLINIKK ELLER PEDAGOGIKK?.....	90
8.1 Lærernes mindfulness-forståelse sett opp mot religiøse og sekulære forståelser.....	90
8.1.1 <i>Hva er mindfulness?</i>	90
8.1.2 <i>Hvordan praktiseres mindfulness?</i>	92
8.1.3 <i>Hvorfor praktiseres mindfulness i skolen?</i>	93
8.2 Mindfulness i skolen – klinikk eller pedagogikk?.....	94
8.3 Om behov for ytterligere forskning.....	96
 Litteraturliste.....	 98
 VEDLEGG I: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring.....	 105
VEDLEGG II: Intervjuguide.....	106
VEDLEGG III: Svar fra Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste AS.....	107

FORORD

Arbeidet med denne oppgaven har vært en faglig interessant reise med en bratt læringskurve. Foruten den forskningsfaglige kompetansen som har formet seg underveis i prosessen, har jeg ved å reflektere over ny kunnskap fra nye perspektiver endret og utvidet min egen forståelse av mindfulness.

Jeg vil her benytte anledningen til å rette en stor takk til mine veiledere, Tobias C. Werler og Alicja R. Sadownik, som gjennom hele prosessen har løftet diskusjonen rundt temaet ved å foreslå interessante vinklinger på tematikken min. Riktig heldig har jeg vært, som av dem har blitt oppmuntret til kritisk refleksjon og lesing av stadig mer litteratur, noe som har bidratt til å utvide min egen forståelseshorisont. Takk.

Jeg vil også rette en stor takk til min gode venninne Hege Tvedt, som har bidratt med mindfulness-faglige refleksjoner gjennom våre mange samtaler underveis i prosessen. Til slutt vil jeg takke min mann, Olaf, for å gi meg det rommet jeg trengte for å fullføre denne oppgaven tross småbarnslivets stramme tidsskjema og mange våkenetter.

Jeg håper denne oppgaven kan bidra til debatten om mindfulness i skolen, og at den kan inspirere til videre forskning på temaet fra et pedagogisk perspektiv.

1.0 INNLEDNING

Mindfulness er et begrep som opprinnelig stammer fra buddhistisk filosofi og lære, men som på 50-tallet også dukket opp innen vestlig psykologi (Cardaciotto, 2005). Begrepet beskrives som en ikke-dømmende observasjon av det som skjer i øyeblikket av tanker, følelser, kroppslige fornemmelser samt ytre stimuli (Kabat-Zinn, 1990). Evnen til en slik tilstand kan oppøves gjennom ulike former for mindfulness-praksis, som sittende meditasjon, fysiske øvelser som yoga og tai chi, kroppsbevissthetsøvelser og gjennom fokus på pusten (Zenner, 2014). Både buddhismen og psykologien mangler en universell definisjon på mindfulness, og beskrivelsene er ofte omfattende og favner et bredt spekter av sinnstilstander, holdninger og handlinger (Cardaciotto, 2005; Gethin, 2011).

1.1 Mindfulness i pedagogikken

Interessen for mindfulness innen pedagogikken har en sammenheng med forventede effekter av mindfulness-praksis, blant annet stressreduksjon, økt konsentrasjon og oppmerksomhet, bedre skoleprestasjoner, adferdsbedring, utvikling av empati og økt kreativitet (Ritchhart & Perkins, 2000; Rotne & Rotne, 2011; Terjestam, 2010; Zenner, 2014). I tillegg til det økende fokuset på teoretiske skoleprestasjoner i etterkant av det såkalte PISA-sjokket i 2001 (Tønnessen, 2011), har studier vist at norsk skole har utfordringer med økende stress, adferdsproblematikk og psykisk helse (Mathiesen, Mykletun, & Knudsen, 2009; Samdal et. al, 2009; Statistisk Sentralbyrå, 2012). De aktuelle behovene i skolen og effektene som forbindes med mindfulness-praksis gjør det relevant å se på fenomenet i en pedagogisk sammenheng. Eksisterende empirisk forskning på mindfulness er derimot ikke entydig på hvorvidt mindfulness-praksis faktisk har slike effekter på barn og unge, og i tilfelle hvor signifikant effektene er (Zenner; *ibid*).

Innen det pedagogiske fagfeltet er fenomenet mindfulness relativt nytt. Ellen Langer publiserte artikkelen *A Mindful Education* i 1993, der hun beskriver mindful læring som en oppmerksom, åpen og kreativ tilnærming til læringsprosessen. Men, relatert til

ulike mindfulness-*praksiser* som for eksempel meditasjon, er det først i dette århundre man finner mindfulness omtalt innen pedagogisk litteratur. I 2003 fikk Barnes, Bauza og Treiber publisert en forskningsartikkel om effekten av meditasjon i skoletiden på stress og adferd blant ungdom. Dette er blant de første publikasjoner om mindfulness spesifikt rettet mot barn eller unge i skolen. Siden den gang har slike artikler økt kraftig i antall. Et databasesøk på mindfulness i en pedagogisk kontekst viser en eksponentiell utvikling i antall publiserte artikler over det siste tiåret. Per 24.04.2015 ga et databasesøk med søkeordene ”mindfulness” og ”school” et treff på 6506 fagfellevurderte artikler som inneholder begge søkeordene.

I Norge er mindfulness et relativt nytt begrep i den pedagogiske debatten, men også her kan man ane en økende interesse. I *Bedre Skole*, nr. 3 - 2013, er hele tolv sider viet temaene mindfulness og stillhet i skolen. Flere aktuelle kurs og utdanninger retter seg mot blant annet lærere i skolen, som for eksempel deltidsstudiet i mindfulness ved Haraldsplass Diakonale Høyskole (<http://www.haraldsplass.no/hogskole>) og Famlabs instruktørutdanning i pedagogisk mindfulness (<http://www.famlab.no>). I november 2012 arrangerte foreningen *Oppmerksomt nærvær Norge* (NFON) den nordiske konferansen ”Mindfulness for barn og unge” (NFON, 2012). Representanter fra både norsk, svensk og dansk pedagogisk forskning og praksis var blant bidragsyterne på denne konferansen. Aktuell forskning og intervensjoner i nordisk skole og barnehage ble presentert, og praktiske mindfulness-øvelser ble instruert for deltakerne. Jeg var selv tilstede på denne konferansen, og i salen satt jeg sammen med flere norske lærere med en interesse for mindfulness som skolepraksis. Men, hva forstår disse lærerne med mindfulness? Og hvorfor mener *de* at innføring av mindfulness-praksis vil være verdifullt for elever i skolen?

Kontemplative praksiser som mindfulness er ikke noe nytt i skolen. I middelalderen var klostertskolene preget av kontemplasjon både ved studier av bibelske tekster og gjennom bønn (Baier, 2009). Men, dagens skole er sekulær og kontemplative praksiser er preget av enkeltlærere som med bakgrunn i eget engasjement leder elevene i stille stunder, yoga, avspenning og meditasjon. Slik praksis faller utenfor både læreplaner og kjente programmer for adferd, trivsel og psykisk helse som PALS, Olweus-programmet mot mobbing og stressmestrings-programmet Zippys venner.

Det eksisterer per i dag ikke forskning på omfanget av mindfulness-praksis i norsk skole, heller ikke om motivasjonen bak den.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har selv vært interessert i fenomenet mindfulness i lengre tid. På grunn av min bakgrunn som danser og koreograf, har en oppmerksom og observerende tilstedeværelse i forhold til fysiske fornemmelser og bevegelser vært en naturlig del av mitt arbeid. I tillegg har jeg på et personlig plan vært interessert i, og praktisert, mindfulness gjennom meditasjon og yoga. Som lærer i ungdomsskolen ble jeg oppmerksom på de utfordringene som møter elevene både i skolen og på fritiden i form av stress og konsentrasjonsvansker. I forhold til denne oppgaven, der jeg har et forskningsperspektiv på temaet, vil jeg være bevisst på å møte prosessens ulike faser uten forutinntatte forventninger eller holdninger. Samtidig forventer jeg også at arbeidet med denne oppgaven i seg selv vil bidra til at jeg distanserer meg fra mine tidligere erfaringer.

1.3 Forskningsspørsmål og metodevalg

På bakgrunn av min egen interesse, fenomenets aktualitet i skolen, de mange beskrivelsene av hva mindfulness er og det brede spekteret av metoder og forventede effekter, har jeg ønsket å se nærmere på mindfulness slik det forstås av lærere som en elevrettet praksis i skolen. Jeg har særlig ønsket å belyse motivasjonene som kan ligge bak en slik praksis. Men, motivasjonen vil alltid bygge på en forståelse av hva mindfulness er. Jeg har derfor valgt læreres mindfulness-forståelser som mitt forskningsobjekt. Å studere fenomenet sett fra læreres perspektiv skal gjøre det mulig å tegne et kart over hvordan fenomenet forstås i denne gruppen. For å sikre stringens i forskningen og et håndterbart materiale har jeg avgrenset utvalget til å gjelde *lærere i grunnskolen som har erfaring med elevrettet mindfulness-praksis*. Mitt forskningsspørsmål er:

Hvordan forstår grunnskolelærere mindfulness, og hvordan og hvorfor benytter de det i sin skolepraksis?

Jeg har valgt å benytte en fenomenografisk forskningstilnærming til dette spørsmålet. Dette valget bygger på et resonnement som er grunnlaget for utviklingen av fenomenografien og som fortøner seg slik: Hvordan mennesker erfarer verdens fenomener gir utslag i deres handlinger i forhold til disse. Dersom vi ønsker å gi mening til *hvordan mennesker forholder seg til* fenomener må vi forstå *på hvilken måte de erfarer* disse fenomenene (Marton & Booth, 1997, s. 111).

Flere lærere praktiserer i dag mindfulness, i ulike former og med ulike intensjoner, sammen med sine elever. Denne praksisen er, så sant den er egeninitiert, direkte relatert til lærerens forståelse. Vi vil bedre kunne gi mening til læreres mindfulness-praksis dersom vi øker vår kunnskap om deres forståelse av fenomenet. Samtidig kan vi finne beskrivelser av forståelser i beskrivelser av handling. I svaret på spørsmålene om *hvordan og hvorfor* lærere benytter mindfulness i skolen vil det ligge implisitt *hvordan de forstår* mindfulness. Alle svarene vil således kunne kaste lys over lærerens forståelse av fenomenet.

Datainnsamlingen består av semistrukturerte intervjuer med syv lærere i grunnskolen. Det teoretiske rammeverket for oppgaven omfatter en redegjørelse av mindfulness slik det beskrives i en religiøs-, sekulær- og pedagogisk kontekst.

Resultatet fra studien beskriver fenomenet *mindfulness i skolen som en elevrettet praksis* gjennom læreres beskrivelse av sin forståelse. Resultatet presenteres gjennom beskrivende kategorier som viser de variasjoner i forståelsen som fremkommer gjennom intervjuene. Kategoriene omfatter både hva lærerne oppfatter mindfulness å være, og hvordan og hvorfor de benytter det i sin skolepraksis.

1.4 Oppgavens oppbygning

Fordi mindfulness er et relativt nytt fenomen i norsk pedagogisk praksis, har jeg valgt å starte oppgaven med en grundig redegjørelse av hvordan fenomenet forstås i ulike

kontekster. Kapittel 2-5 utgjør oppgavens første del, som har som formål å gi en innføring i fenomenet mindfulness slik det forstås innen ulike fagfelt, og i forhold til hva forskningsfeltet kan fortelle oss per i dag. Kapittel 6-8 utgjør oppgavens andre og empiriske del, som omfatter den metodiske utforming av min studie, en presentasjon av analyseprosessen og resultatet, i tillegg til en diskusjon der det empiriske resultatet sees i lys av de teoretiske redegjørelsene gitt i oppgavens første del.

I kapittel 2 redegjør jeg for det religiøse opphavet til fenomenet mindfulness og viser hvordan fenomenet beskrives innen buddhistiske kilder. Formålet med denne redegjørelsen er å belyse det religiøst-filosofiske opphavet for hvordan mindfulness forstås i Vesten i dag. I kapittel 3 redegjør jeg for hvordan mindfulness har fått aksept i det sekulære vesten, og hvilke tidsstrømninger som kan ha skapt en åpning for et østlig fenomen som dette. Jeg vil også vise hvordan mindfulness forstås innen ulike psykologiske fagfelt. Deretter viser jeg, i kapittel 4, hvordan mindfulness beskrives innen skolerelatert litteratur, med særlig vekt på ulike formål med mindfulness som elevrettet praksis. I kapittel 5 presenterer jeg hovedtrekk fra forskningsfeltet på emnet per i dag og plasserer min egen studie i dette feltet. Kapittel 6 omhandler den metodiske tilnærmingen til mitt forskningsspørsmål. Her vil jeg argumentere for mitt metodevalg, samt redegjøre for fenomenografien som forskningstilnærming og hvordan min studie er utformet i tråd med denne tradisjonen. I kapittel 7 beskriver jeg analysen og presenterer resultatene fra studien. Både analysen og resultatet er todelt, i en beskrivende og en kontrasterende del. I kapittel 8 drøftes resultatene gjennom en sammenligning med de ulike forståelsene av mindfulness som fremkom av oppgavens første del. Her drøftes også betydningen av resultatet i en pedagogisk kontekst.

Jeg har valgt å drøfte resultatet fra det komparative perspektivet *klinikk eller pedagogikk*. Denne fremstillingen har jeg valgt for å tydeliggjøre et aspekt ved fenomenet som kan tilføre debatt, forskning og praksis et refleksjonsgrunnlag for videre utvikling.

(Oppgaven bør leses kronologisk da flere av kapitlene bygger på en forståelse som er gitt grunnlag for i foregående kapitler.)

2.0 RELIGIØS FORSTÅELSE AV MINDFULNESS

Mindfulness er et begrep som er hentet fra buddhistisk lære og viser til en hovedbestanddel i buddhistisk meditasjonspraksis (Hyland, 2011, s. 25-28). Jeg vil i dette kapittelet se nærmere på den buddhistiske forståelsen av mindfulness ved å se på både den religiøs-filosofiske konteksten og beskrivelser av de kvaliteter og egenskaper som ilegges fenomenet innen denne religionen. Den religiøse forståelsen danner et teoretisk grunnlag som vil kunne belyse hvordan mindfulness forstås også i sekulære kontekster, som jeg vil redegjøre for i neste kapittel.

2.1 Religiøs-filosofisk kontekst

Beskrivelsene i buddhistisk forankrede tekster (Bhikkhu, 2008; Bodhi, 1998, 2011; Rahula, 1959/1991; Thera, 1972/2001) og i tekster som omhandler buddhismen (Brekke, 2014; Hyland, 2011; Johansen, 2013; Gethin, 2011; Harvey, 1990), plasserer mindfulness i en religiøs-filosofisk kontekst hvor begrepet relateres til et bestemt religiøst formål. Jeg vil derfor gi en relativt kort, i forhold til temaets omfang, redegjørelse av sentrale aspekt ved den buddhistiske lære.

2.1.1 Buddha og hans lære

Den buddhistiske lære har sitt utspring fra en enkelt mann, Buddha (fødselsnavn: Siddhhatta Gotama), som levde i India rundt 500 f.v.t. (Rahula, 1959/1991, s.13). Beretningene om Buddha forteller om *hvordan* han oppnådde oppvåkning, det vil si full innsikt, og hvilke innsikter han skal ha fått tilgang til (Brekke, 2014, s. 21-23; Harvey, 1990, s. 15,21,22,32). Buddha utviklet en dyp meditasjon som ledet ham til en innsikt i form av kunnskap om *lidelse og lidelsens opphør*.

En pragmatisk holdning var en av karakteristikkene til Buddha. Han var ikke særlig interessert i å diskutere religiøse problemstillinger som verdens opprinnelse eller gjenfødelse. Det vesentlige var den *praktiske læren* som skulle fri mennesket fra lidelse (Brekke, *ibid.*, s. 36,37). Det er i denne praktiske læren vi finner begrepet mindfulness innen buddhismen.

Å gi en redegjørelse for alle sentrale aspekter ved den buddhistiske lære vil være for omfattende for denne oppgaven. Jeg har gjort et utvalg som jeg mener er relevant i forhold til å kunne forstå betydningen av mindfulness i denne religionen, og som samtidig viser noe av kompleksiteten ved den. Dette utvalget omfatter begrepet *dhukka*, læren om *ikke-selv*, samt de religiøse doktrinene *De fire edle sannheter* og *Den edle åttedelte veien*.

2.1.2 *Dukkha, nirvana og læren om ikke-selv*

Et sentralt begrep innen buddhismen er *lidelse*, eller *dukkha*. For buddhistene er selve målet å oppleve opphør av *dukkha*. *Dukkha* betyr både lidelse, smerte, sorg eller ubehag i vanlig språkbruk, men i sammenheng med det buddhistiske livssynet har begrepet *dukkha* en dypere og mer omfattende filosofisk betydning som også omfatter ufullkommenhet, forgjengelighet og tomhet (Rahula, 1959/1991, s. 27,28).

Rahula (ibid., s. 29) beskriver tre aspekter ved *dukkha*:

1. *Dukkha-dukkha*

Vanlige lidelser: fødsel, sykdom og død. Fysiske og mentale lidelser som vi vanligvis forbinder med smerte og lidelse.

2. *Viparinma-dukkha*. *Dukkha* som resultat av forandring. Oppstår når lykkelige tilstander uunngåelig tar slutt og vi blir ulykkelige igjen.

3. *Sankara-dukkha*. *Dukkha* som betingede tilstander.

For å kunne forstå det tredje aspektet ved *dukkha* må den buddhistiske forståelsen av "et individ" eller et "jeg" oppklares. Et essensielt aspekt ved buddhistisk lære er nemlig læren om *ikke-selv* (Brekke, 2014, s. 37-38). Menneskets forgjengelige eksistens består av fem grunnleggende elementer som er i stadig endring og som er betinget av hverandre. Disse er kroppen, følelsene, sanseinntrykkene, handlingsimpulsene, og bevisstheten. Disse fem elementene sidestilles med *dukkha* så lenge vi ikke distanserer oss fra dem. Vi *er* ikke disse betingede elementene. Ifølge Rahula (1959/1991, s. 30-36) viser menneskets betingede natur at det ikke finnes noe permanent ved et menneske, heller ikke bevissthet. Det finnes dermed ikke noen evig "sjel", "selv" eller "ego".

Teorien om *ikke-selv* er vesentlig for forståelsen av buddhistenes høyeste mål, *nirvana*. Rahula (ibid., s. 65) beskriver sammenhengen mellom forståelsen av *ikke-selv* og *nirvana*: ”Det er den uklare følelsen ”JEG ER” som skaper forestillinger om et ”selv” som ikke har noe med virkeligheten å gjøre, og det å se denne sannheten er det samme som å nå frem til nirvana, noe som ikke så er lett”. Harvey (1990, s. 61) beskriver *nirvana* som ”opphør av *dhukka*”. *Nirvana* er lidelsens opphør.

2.1.3 *De fire edle sannheter og Den edle åttedelte veien*

Doktrinen *De fire edle sannheter* omhandler både *dhukka* i seg selv og *dhukkas* opphør. Ifølge Rahula (1959/1991, s. 27) kan hele den buddhistiske læren sammenfattes i *De fire edle sannheter*, som er:

1. *Dukkha*, hva *dukkha* er
2. *Samaudaya*, hvordan *dukkha* oppstår.
3. *Nirodha*, hvordan *dukkha* tar slutt.
4. *Magga*, veien til å gjøre slutt på *dukkha*.

Hver av disse sannhetene har tilhørende lengre forklaringer i buddhistiske tekster (Harvey, 1990; Rahula, 1959/1991), men det er i den fjerde sannheten begrepet *mindfulness* har sin plass i buddhismen. Den fjerde edle sannheten forteller at det finnes *en metode* for å oppnå *nirvana*. Denne metoden kalles for *Den edle åttedelte veien* og består av en oppsummering av rett buddhistisk levemåte.

Den åttedelte veien (Rahula, ibid., s. 49-53):

1. Rett syn – å se tingene som de virkelig er i henhold til *de fire edle sannheter*.
2. Rett intensjon – å handle uselvvisk og med kjærlighet til alt levende.
3. Rett tale – å ikke lyve, baksnakke, være uhøflig eller skravle.
4. Rett handling – å handle fredsommelig, redelig og etisk høyverdig.
5. Rett levevei – å ha et arbeid som ikke skader andre.
6. Rett bestrebelse – å etterstrebe gode og sunne tanker.
7. *Rett mindfulness* – å være våken og oppmerksom på kroppen, følelsene, tankene, og mentale forestillinger.
8. Rett konsentrasjon – en konsentrasjon som leder til dypmeditasjon

Mindfulness er dermed en del av en *praksis* som skal lede en til *nirvana*.

2.2 Mindfulness i en religiøs-filosofisk kontekst

Mine kilder på mindfulness slik det er beskrevet innen buddhismen omfatter både et religionsvitenskapelig perspektiv (Harvey, 1990) og et religiøst-filosofisk perspektiv (Bodhi, 1998, 2011; Gethin, 2011; Hanh, 1976; Rahula, 1959/1991; Thera, 1972/2001).

Selv om mindfulness er en egen gren på den åttedelte veien finnes det ingen entydig definisjon på begrepet innen buddhistisk lære (Gethin, *ibid.*; Thera, *ibid.*).

Kildene jeg har studert har likevel klare likhetstrekk i plasseringen i den religiøs-filosofiske formålskonteksten, i beskrivelsene av mindfulness-meditasjonens kontemplasjonsobjekter og i stor grad hvilke kvaliteter og egenskaper som er essensielle for mindfulness. Mindfulness beskrives som et meditasjonsverktøy med det formål å kultivere sinnet for å kunne oppnå innsikt og visdom. Meditasjonspraksisen beskrives som en mental aktivitet eller en bevissthetstilstand som er knyttet til begrepene *oppmerksomhet* og *oppfattelse*. Den mediterende har fokus på kroppen, følelsene, tankene, eller mentale forestillinger. Foruten sittende meditasjon kan mindfulness også praktiseres gjennom alle typer hverdagslige gjøremål.

Beskrivelsene av mindfulness er i mine kilder preget av at begrepet i liten grad skiller fra sin formålskontekst, og det tegnes et bilde av et helhetlig kompleks der mindfulness både er en meditativ praksis og en bevissthetstilstand i seg selv. Begrepet tilskrives både en nøytral objektiv side som handler om å rette oppmerksomheten på erfaringer i øyeblikket, og en subjektiv side der disse erfaringene knyttes til den buddhistiske lære. I den følgende redegjørelsen skriver jeg ut fra et *vestlig vitenskapsperspektiv*, det vil si at jeg fremhever nyanser, likheter og ulikheter i de eksisterende beskrivelsene, med det formål å konstruere kategorier som skal legge til rette for en teoretisk diskusjon om begrepet mindfulness. Jeg har valgt dette perspektivet fordi det vil legge et bedre grunnlag for å kunne diskutere resultatet fra min studie, som kun har vestlige deltakere. Formålet med redegjørelsen av den

religiøse forståelsen er både å gi leseren en innføring i fenomenet mindfulness, og at resultatene fra lærerintervjuene skal kunne sees i lys av fenomenets religiøse opphav.

2.2.1 Mindfulness som ren oppmerksomhet

To uttrykk går igjen i beskrivelsene av mindfulness. Det er *ren oppmerksomhet* ("bare attention") og *klar oppfattelse* ("clear comprehension") (Thera, 1972/2001; Bodhi, 1998, 2011; Johansen, 2013).

Ren oppmerksomhet viser til en bestemt måte å observere egne erfaringer som følelser, tanker, kroppslige fornemmelser og mentale forestillinger, når man mediterer. Thera (ibid., s. 25-28,32-46) beskriver mindfulness, i form av ren oppmerksomhet, som en *bevissthetstilstand*. Ifølge Thera (ibid.) har ren oppmerksomhet som funksjon å "renske" sinnet for feilaktige oppfattelser basert på fordommer eller ønsketenkning, og dermed legge forholdene til rette for en mer objektiv observasjon og analyse av erfarte fenomener. Dette skal gi grunnlag for å meditere videre over disse erfarte fenomener på et mer riktig grunnlag. Det vil si i tråd med den buddhistiske forståelsen av verden som er at alt er foranderlig, årsak til lidelse og blottet for substans, sjel eller ego.

2.2.2 Mindfulness og klar oppfattelse

Klar oppfattelse ("clear comprehension") skal ifølge Bodhi (1998, 2011) og Thera (ibid.) opptre sammen med ren oppmerksomhet for at mindfulness-meditasjonen skal ha betydning for det religiøse formålet.

Klar oppfattelse skal inntre etter at man med hjelp av ren oppmerksomhet har klargjort sinnet. Ifølge Bodhi (2011) er klar oppfattelse et kognitivt element som innebærer en *aktiv refleksjon* over det man observerer. Det er meningen at den mediterende på dette stadiet relaterer sin oppfattelse av erfarte fenomener til Buddhas lære. Mindfulness-meditasjonen vil da ikke utelukkende bestå av *observasjon* av det som presenteres for bevisstheten, men også en *tolkning* ut fra et religiøst-filosofisk perspektiv. Den klare oppfattelsen skal etter hvert lede til innsikt og visdom, som igjen leder til *nirvana*.

2.2.3 Mindfulness som kontemplasjon over fire objekter

Bodhi (2011) viser hvordan Buddha selv beskrev mindfulness som en kontemplativ praksis, der objektene for kontemplasjonen er gitt som *kroppen i kroppen, følelser i følelser, sinn i sinn og fenomener i fenomener*. Disse fire kontemplasjonsobjektene kalles innen buddhismen for *de fire fundamentene i mindfulness* (Bodhi, ibid.).

Buddha oppgir hver av de fire objektene to ganger, ”kroppen i kroppen”, ”følelser i følelser”, og så videre. Bodhi (1998, s. 35,36) hevder at denne formuleringen understreker viktigheten av eksakt definering og avgrensning av observerte objekter. Det er kun objektet i seg selv, og ikke følelser og assosiasjoner forbundet med det, som skal være objektet for kontemplasjonen.

Johansen (2013) utdyper kontemplasjonen over hvert av de fire fundamentene i mindfulness. *Kroppen* er konkret og oppleves gjerne som et grunnlag for det som utgjør ”meg”. Ved å benytte mindfulness for å kontemplere over kroppen, vil man etter hvert innse at kroppen ikke er noe mer enn en kropp. Det er ikke noe personlig ved den og den er i konstant endring. Når *følelsene* er objektet for kontemplasjonen legger man merke til et stort spekter av følelser, men er kun opptatt av om følelsen er god, dårlig eller nøytral. Mindfulness på *sinnen* innebærer å avdekke hva som skjer i sinnet fra øyeblikk til øyeblikk, uten å vurdere det man oppdager. Johansen (ibid., s. 77) presiserer at det ikke handler om å ha ”riktige tanker”, eller å ”tenke positivt”. I stedet for å prøve å kontrollere vår mentale aktivitet tar man rollen som en observatør som kun iakttar endringer i sinnet. Johansen kaller det fjerde fundamentet for ”mindfulness på virkeligheten som den er” (ibid., s. 77). Dette fundamentet er det samme som av andre kalles mentale forestillinger eller fenomener (Bodhi, 2011; Rahula, 1959/1991). Johansen (2013) skiller mellom virkeligheten som vi erfarer den, og virkeligheten som den faktisk er. Med dette mener han at vi i vår uvitenhet ser ”fasthet der det kun er forandring, og atskilthet der atskilthet ikke er å finne” (Johansen, ibid., s. 77). Dette er en diskriminerende mindfulness som skal avdekke virkelighet fra illusjon.

2.2.4 Verdier forbundet med mindfulness

De fire verdiene medfølelse, universell kjærlighet, deltakende glede og sinnslikevekt er sentrale verdier innen buddhismen (Rahula, 1959/1991, s. 73). I enkelte sekulære vestlige tekster blir liknende begreper knyttet til mindfulness som viktige holdninger å

bringe inn i mindfulness-praksisen (Kabat-Zinn, 1990; Shapiro, Carlson, Aston & Freedman, 2006).

Også innen buddhismen blir slike holdninger nevnt i sammenheng med mindfulness, da særlig medfølelse (Bhikku, 2008; Hanh, 1998). Men Hanh (ibid.) fremstiller medfølelse som en *konsekvens* av mindfulness-praksis, snarere enn et *komponent* i mindfulness. Ifølge Hanh (ibid.) har vi alle en buddha-natur iboende i oss, som er preget av medfølelse. Mindfulness-praksis skal føre til en gjenkjennelse og utvikling av dette buddha-potensialet. Bhikku (2008) skriver eksplisitt at mindfulness og medfølelse er to forskjellige ting. Mindfulness er ikke en form for “medfølelse oppmerksomhet”(Bhikku, ibid., s. 2). Ifølge Bhikku (ibid.) kan man bringe medfølelse inn i mindfulness-meditasjonen, men da som et resultat av at man har innsett, ved hjelp av mindfulness, at en slik tilnærming er hensiktsmessig akkurat da. Thera (1972/2001), på sin side, nevner ikke medfølelse med ett eneste ord i sin bok *The Power of Mindfulness*.

Fremstillingene av mindfulness i mine buddhistiske kilder preges av en pragmatisk tilnærming. Mindfulness-praksis skal være vesentlig for å kunne oppnå opphør av lidelse og dermed *nirvana*. For å nå dette målet må man kunne se virkelighetens objekter som de virkelig er, gjennom en objektiv persepsjon fri fra påvirkning fra konstruerte oppfattelser. Mindfulness er en mental aktivitet, eller egenskap, som benyttes for å oppnå det bevissthetsnivået der en slik persepsjon, og dermed også innsikt og visdom, er mulig.

3.0 SEKULÆRE FORSTÅELSER AV MINDFULNESS

I det følgende vil jeg gi en redegjørelse for fenomenet mindfulness slik det forstås på ulike måter i en sekulær vestlig kontekst. Først vil jeg gi et innblikk i fenomenets historiske innføring i Vesten sett i lys av dominerende trekk ved den aktuelle tidsånden. Deretter presenterer jeg hvordan mindfulness forstås innen fagfeltene klinisk psykologi og sosialpsykologi. Avslutningsvis sammenlignes disse sekulære forståelsene både med hverandre og med den religiøse forståelsen.

3.1 Mindfulness fra øst til vest

(...)men varför krangla till det, Tomas?

Livet är en marknad, så enkelt är det.

Det galler att försöka köpa något, som man kan sälja med en extra nolla på.

Hela världen har fattat det, utom du, verkar det som.

Fra filmen “Sanger fra andre etasje” (regi: Roy Andersson, 2002)

Mindfulness ble introdusert for Vesten allerede på 1950-tallet (Cardaciotto, 2005). At det fantes en åpenhet for et slikt østlig spirituelt konsept kan forklares i datidens intellektuelle strømninger.

I etterkrigstidens Europa og USA vokste det gradvis frem en markant kritikk av det moderne industrielle samfunnet som var tuftet på liberalistiske verdier og en markedsøkonomisk tankegang. Debatten var ikke lenger preget av klare ideologiske skillelinjer, men hadde et problematiserende syn på samfunnsutviklingen i kjølvannet av opplysningstiden og den industrielle revolusjon.

Theodor Adorno representerer et kritisk og pessimistisk syn på sin samtid. Han kom i 1951 ut med boken *Minima Moralia – Reflections From the Damaged Life*. Her kritiserer han det konsum- og produksjonsfokuserede moderne samfunnet. Adorno (1951/2010, s. 33) starter sin bok med å hevde at filosofiens ”egentlige

anliggende” til da hadde vært ”læren om det rette livet”. Han hevder videre at det som i filosofien før kaltes ”livet” nå (i den moderne tidsalder) mest dreier seg om den private sfæren som kun består av forbruk. Dette konsumentlivet har ifølge Adorno ikke autonomitet, og livet er nærmest å regne kun som et supplement til produksjonsprosessen.

Minima Moralia kan ifølge Norberg (2011) sees på som en rekke råd om nettopp hvordan man bør leve, men er samtidig en beskrivelse av en håpløshet når det gjelder individets mulighet til å påvirke livet sitt i en mer human retning. Samtidig er boken et ideologisk oppgjør med liberalismen. Adorno benektet at individet var frigjort gjennom liberalismen og det kapitalistiske systemet. Mens individet tidligere var undertrykt av institusjonelle autoriteter var individet nå undertrykt av andre konkurrerende individer. Norberg (ibid.) skriver at Adorno med *Minima Moralia* stimulerer leseren til en forståelse av sin egen hjelpeløshet i dette systemet. Gode råd, som Adorno selv gir i boken, hjelper ikke enkeltmennesket uansett så lenge de er fanget i et liberalt konsument- og produksjonssystem. Ifølge Adorno (1951/2010) er livet i den moderne tidsalder et liv som ikke leves. Han beskriver et inhumant samfunn der individet selv ikke kan gjøre noe med situasjonen. Denne håpløse tilstanden av ufrihet og maktesløshet skildres gjennom hele boken og kan illustreres med sitatet: ”Det finnes ikke et riktig liv i det falske” (Adorno, ibid., s.61). Ifølge Adorno (ibid., s.48) finnes det heller ”ingen vei ut av uføre”. I en slik dystopisk samfunnsforståelse fremstilles individet som fratatt både frihet og livsmening.

Noe senere kom Jean-Francois Lyotard ut med boken *The postmodern condition: a report on knowledge* (Lyotard, 1979/1984). Der beskriver han hvordan man i det postmoderne samfunnet så slutten på de store metafortellingene som legitimerte samfunnets utvikling eller i det minste *håpet* om en utvikling i en viss retning. Metafortellinger viser til allment aksepterte fortellinger *om* fortellinger som omhandler kunnskap eller historie. Lyotard (ibid.) hevdet at utviklingen innen eksakte vitenskaper førte til mistro til slike metafortellinger. Mennesket i den postmoderne tid forventer ikke, og tror ikke på, en redning fra ideologiske fortellinger som for eksempel marxisme. Lyotard (ibid.) beskriver den postmoderne diskursen som preget av svært ulike bidrag. Disse bidragene er heller ikke sammenlignbare da de ikke springer ut fra felles metafortellinger. En slik forståelse beskriver en endret

kunnskapskontekst. Kunnskap i det postmoderne samfunnet er noe flyktig, ikke-varig og er preget av heterogenitet. Fellesskapet kan dermed ikke samles om en homogen kunnskapsplattform.

Lyotards beskrivelser av samfunnet forsterker Adornos dystopi, selv om Lyotard selv så muligheten til forsterket innovasjon og utvikling i en heterogen kunnskapskontekst. I et samfunn der mennesket ikke kan støtte seg på og finne mening i felles metafortellinger kan det være utfordrende for enkeltmennesket å se hvordan man skal kunne skape seg et godt og meningsfylt liv. Dette gir grobunn for forvirring og manglende identitetsfølelse. Identiteten er ifølge Adorno (1951/2010) i stadig endring i kjølvannet av populærkulturens skiftende retninger og konsumkulturens stadig nye og konstruerte behov. Mennesker kan merke at "noe er galt", men ser ikke hva dette "noe" er. Man søker derfor etter "det riktige" livet innen "det falske". Det er, ifølge Adorno, ikke mulig.

Også Hart (2004) retter et kritisk blikk på sin samtid og ser oppblomstringen av ulike kontemplasjonsteknikker, som blant annet mindfulness, i lys av dominerende trekk ved samfunnsutviklingen. Han hevder at Vestens forkjærlighet for effektivitet, produktivitet og et økende jag etter informasjon har skapt et samfunn der man tilsynelatende ikke har plass til kontemplasjon. Hart (ibid.) ser den økende interessen for ulike kontemplasjonspraksis som noe som skjer på tross av, og kanskje som en reaksjon på, denne utviklingen. Hart skriver i vår egen samtid, men interessen for østlig inspirert meditasjonspraksis er ikke noe nytt i Vesten.

3.1.1 Først ute: Psykoterapien

Mindfulness fant fotfeste i Vesten i etterkrigstiden. Liedman (1997/2013) forteller om en tid som var preget av en ideologisk og religiøs usikkerhet. Etablerte referanserammer som tidligere ble gitt gjennom ideologisk filosofi og religion dominerte ikke lenger i samme grad. Psykologi hadde utviklet seg til en selvstendig vitenskap, som hadde fått vind i seilene som følge av den teknologiske utviklingen i kjølvannet av opplysningstiden og troen på vitenskapen som eneste sannhetsholder (Liedman, ibid.).

I likhet med psykologien viser Adorno (1951/2010) et fokus på individet. Han

beskriver et samfunn der individet står alene, forvirret og hjelpesløst. Sett i lys av et slikt perspektiv er det ikke overraskende at det var psykoterapien som var først ute til å omfavne ideene fra Østens mindfulness. Dette fagfeltet hadde gjennomgått en utvikling i moderne tid og la nå til rette for å hjelpe mennesker i deres egen utvikling. Raskin (1996) beskriver hvordan man i utviklingen av psykoterapien fra 1940-tallet dreide fokuset vekk fra den behavioristiske tilnærmingen der målet var å endre pasientens adferd, og der terapeuten var den som best visste hvordan dette skulle gjøres. I den nye og mer personsentrerte tilnærmingen var formålet å frigjøre individet fra de hindringer som er i veien for ens personlige utvikling. Individets umiddelbare emosjonelle situasjon ble nå vektlagt, i motsetning til det tidligere fokuset på hendelser i fortiden. Det ble oppfordret til å uttrykke og akseptere både negative og positive følelser. Dette nye fokuset på en personsentrert utvikling, der ”her og nå”-erfaringer og aksept ble vektlagt, har klare paralleller med en buddhistisk mindfulness-forståelse. Det psykoterapeutiske fagfeltet var dermed mer åpen for slike østlige meditasjonstradisjoner.

Ifølge Cardaciotto (2005) ble mindfulness diskutert innen psykoterapien for første gang på slutten av 1950-tallet, og på 1970-tallet ble mindfulness-teknikker tatt i bruk, særlig innen den kognitive adferdsterapien. Denne terapiformen fokuserer på å lære pasienten å selv kunne identifisere uheldige tankemønstre, fordommer og tilbøyeligheter, og å gjøre passende endringer (Hazlett-Stevens & Craske, 2002). Det var også på 1970-tallet at legen Jon Kabat-Zinn utviklet programmet Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) som er basert både på den buddhistiske lære og på kognitivbehavioristiske vitenskapelige og terapeutiske prinsipper (Hyland, 2011, s. 56,57). Ifølge Kabat-Zinn (1990, s. xlviii) var MBSR, da det ble presentert i 1979, et nytt klinisk program innen en ny medisinsk gren kalt behavioristisk medisin. Denne disiplinen integrerer både medisin og psykologi og er også kalt *mind-body* medisin. MBSR ble utviklet fra dette fagfeltets perspektiv, som ser på sammenhengen mellom våre tanker, handlinger og vår fysiske helse. Grossman et. al (2004) beskriver MBSR-programmet som et 8-ukers program som undervises i grupper som møtes ukentlig. I tillegg til de ukentlige møtene skal deltakerne gjennomføre en daglig 45-minutters egenpraksis som består av meditasjonsøvelser og mindfulness i yoga eller andre fysiske øvelser. I tillegg skal de praktisere mindfulness i stressende situasjoner og gjennom hverdagslig sosialt liv.

En annen terapeutisk retning som baserer seg på mindfulness er Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT). Cardaciotto (2005) skriver at Zinden Segal, Mark Williams og John Teasdale på 1990-tallet utviklet MBCT på bakgrunn av arbeidet til Kabat-Zinn og MBSR-programmet hans. Ifølge Williams, Teasdale, Segal og Soulsby (2000) ble MBCT utviklet for å forhindre tilbakefall av alvorlig depressive perioder. Metoden innebærer en blanding av mindfulness-teknikker og elementer fra kognitiv terapi. MBCT skal hjelpe pasienten til å ikke identifisere seg med sine tanker, følelser og kroppslige sanseerfaringer.

3.1.2 Mindfulness til Norge

I Norge har mindfulness etablert seg noe senere. Først i 1996 ble begrepet nevnt i norsk presse (ATEKST, 2015). I dag (2015) tilbys utdanning i mindfulness, rettet mot pedagoger og helsearbeidere, ved to høyskoler i Norge; Haraldsplass Diakonale Høyskole (<http://www.haraldsplass.no/hogskole>) og Høgskolen i Gjøvik (<http://www.hig.no>). Foreningen *Oppmerksomt nærvær Norge* (NFON) ble opprettet i 2010. Dette er en organisasjon for fagfolk innen helse, utdanning og forskning, med interesse for mindfulness (<http://www.nfon.no>). Foreningen holder en årlig konferanse om mindfulness. Tidligere konferanser har hatt temaene: mindfulness for barn og unge (2012), i arbeidsliv og ledelse (2013) og i liv og helse (2014). Kommende konferanse høst 2015 skal handle om mindfulness i forhold til samfunnsengasjement (NFON, 2015). I tillegg til offentlige utdanningsinstitusjoner som tilbyr studier innen mindfulness eksisterer det i Norge i dag et relativt stort antall kurs i det private markedet. Et Google-søk på ordene ”mindfulness+kurs” viser at aktiviteten innen feltet i Norge i dag er omfattende, med over tohundretusen treff. Kursene retter seg i stor grad mot privatpersoner eller bedrifter, men det finnes også kurs spesielt rettet mot pedagoger. Tabellen nedenfor viser noen eksempler på nettsider hvor det tilbys kurs i mindfulness i Norge i dag.

Nettside:	Kurs i mindfulness for:	Lokalisert
www.mindfulliving.no	Bedrifter, privatpersoner, instruktørkurs	03.02.2015
www.mindfulnessbergen.no	Privatpersoner	03.02.2015
www.livsendring.no	Privatpersoner og bedrifter	03.02.2015
www.famlab.no	Privatpersoner og pedagoger	03.02.2015

Jeg har her vist at mindfulness er et populært fenomen i den sekulære sfære i Norge i dag, noe som kan tyde på et aktuelt behov. Mindfulness tilbyr det søkende mennesket en måte å roe ned og utforske seg selv gjennom observasjon av tanker, følelser, kroppslige fornemmelser og mentale forestillinger. Ifølge Kabat-Zinn (2003) handler den måten man er oppmerksom på gjennom mindfulness om en måte å *være* på. Denne måten er ikke begrenset til selve meditasjonspraksisen, men forholder seg til alle daglige aktiviteter. Mindfulness forstått på denne måten vil kunne sies å representere en måte å *leve* på. En slik forståelse vil kanskje kunne forklare populariteten i en postmoderne tidsalder der et fornuftig og ”riktig” levevis ikke er opplagt.

3.2 Mindfulness i psykologien

Mindfulness-diskursen innen det psykologiske fagfeltet preges av at psykologi er en vitenskap. Vestlig vitenskapstradisjon har et behov for entydige og universelle definisjoner av begreper som muliggjør sammenligning av forskningsresultater. Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2005) beskriver hvordan en teoretisk definisjon klargjør og begrenser begrepets betydning og hvordan ulike aspekter i definisjonen kan deles opp i logisk adskilte komponenter. En slik behandling av begreper legger til rette for operasjonalisering av forskningsspørsmål.

Innen buddhismen finnes nært beslektede beskrivelser av mindfulness, men en universell definisjon eksisterer ikke (Thera, 1972/2001; Gethin, 2011). Den manglende definisjonen fra begrepets religiøse opphav, samt ulik begrepsutvikling fra forskjellige fagfelt, har resultert i uklarhet rundt fenomenet i Vesten (Bishop et al., 2004; Cardaciotto, 2005). Begrepets kompleksitet slik det er formidlet fra østlige kilder gjør det naturligvis utfordrende å sammenfatte betydningen på noen få linjer, og ikke minst å skape universell enighet om det.

Det eksisterer i dag to hovedretninger for mindfulness innen vestlig sekulær tradisjon. Cardaciotto (ibid.) skiller mellom *kliniske* og *sosialpsykologiske* definisjoner av mindfulness. Innen klinisk psykologi plasserer hun terapiformene MBSR og MBCT. Innen sosialpsykologien er det Ellen Langer som har utviklet den rådende forståelsen

av mindfulness-begrepet.

3.2.1 Mindfulness i klinisk psykologi

MBSR og MBCT faller inn under det som blir kalt ”Den tredje bølgen” (*Third wave*) innen adferdsterapi (Cardaciotto, 2005, s. 7). Begrepet viser til en tendens som startet tidlig på 1990-tallet, med utvikling av innovative behandlingsformer som la vekt på tilstedeværelse og aksept i øyeblikket. Ifølge Kabat-Zinn (1990, s. xl) handler mindfulness om å være tilstede, og leve, i øyeblikket. Han hevder at ved å øke vår evne til å være tilstede i øyeblikket over tid, vil vi kunne påvirke den fremtidige livskvaliteten vår. Kabat-Zinn har formulert en definisjon av mindfulness som dominerer innen klinisk psykologi:

”Mindfulness betyr å være oppmerksom på en spesiell måte; med hensikt, i øyeblikket, og ikke-dømmende” (Kabat-Zinn, *ibid.*, s. 4, *min oversettelse*).

Kabat-Zinn (*ibid.*, s. 21-30) utdyper måten å være oppmerksom på ved å beskrive syv holdninger som man skal være bevisst på å tilføre mindfulness-praksisen. Disse holdningene angir hvordan den mindfulness-praktiserende skal forholde seg til det man observerer av indre og ytre hendelser:

1. *Ikke-dømmende*: å legge merke til - uten å dømme - sinnets tendens til å dømme hendelser, personer eller ting som ”bra”, ”dårlig” eller ”nøytral”.
2. *Tålmodig*: å akseptere det som skjer i øyeblikket og la hendelser få utfolde seg i sitt eget tempo.
3. *Begynnerholdning*: å oppleve det som skjer som for første gang, fri fra tidligere erfaringer.
4. *Tillit*: å ha tillit til egen intuisjon i mindfulness-praksisen og ikke legge for mye vekt på ytre autoriteter som mindfulness-lærere.
5. *Ikke-streben*: å ikke praktisere mindfulness for å oppnå noe bestemt. Det eneste virkelige målet med mindfulness-praksis er å være seg selv, noe man allerede er.
6. *Aksept*: å se ting og situasjoner for det de er i dette øyeblikket.
7. *Gi slipp*: å ikke holde fast ved erfaringer, tanker og følelser - verken de som oppleves som positive eller de som oppleves som negative.

Også Shapiro, Carlson, Aston og Freedman (2006) utdyper ulike holdninger, eller innstillinger, som skal være tilstede i bevisstheten under mindfulness-praksis. De har dekomponert Kabat-Zinns definisjon og *innstilling* er én av i alt tre komponenter som de har kommet frem til. Disse komponentene er: intensjon, oppmerksomhet og innstilling. Shapiro, Carlson, Aston og Freedman (ibid.) beskriver disse tre komponentene som fundamentale “byggesteiner” som til sammen utgjør mindfulness.

Komponentene opptrer samtidig og inngår i en dynamisk prosess der den mindfulness-praktiserende stadig utvikler og endrer på dem. Intensjonen man har med mindfulness-praksisen kan for eksempel være å senke stressnivået eller å øke evnen til selvregulering. På et senere tidspunkt kan intensjonen ha endret seg til å utvikle en vennligere relasjon til andre. Oppmerksomheten er også dynamisk, ved at man gir oppmerksomhet til ens egen opplevelse av ytre og indre stimuli som oppstår her og nå. Det skal være opplevelsen i seg selv som står i fokus, og ikke ens tolkninger av den.

Innstilling handler om *hvordan* vi er oppmerksom. Shapiro, Carlson, Aston og Freedman (ibid.) fremmer en verdiladet tilnærming til innstillingskomponentet. De påpeker at begrepet mindfulness kan oversettes fra japansk til *hjerne-mindfulness* da det japanske tegnet for mindfulness består av både sinn (“*mind*”) og hjerte.

Oppmerksomheten kan ha ulike kvaliteter ut fra hvilken innstilling man har, og Shapiro, Carlson, Aston og Freedman (ibid.) hevder at det er viktig å inkludere det de kaller “hertekvaliteter”. Man kan være oppmerksom på en kald og kritisk måte, eller med *hengivenhet, medfølelse, vennlighet, nysgjerrighet og åpenhet*. Dette er verdier de mener bør være tilstede i bevisstheten under mindfulness-praksisen.

Bishop et al. (2004) foreslår en operasjonell definisjon som består av to komponenter. Det første komponentet handler om *selvregulering av oppmerksomheten*. Med det mener de evnen til å holde på oppmerksomheten over tid, med fokus på å erkjenne det som foregår av mental aktivitet i øyeblikket. Slik skal man unngå å reflektere unødige over de umiddelbare erfaringene man har. Ved å ikke benytte oppmerksomhetskapasiteten på slike reflekterende tanker hevder de at det frigjøres mentale ressurser som kan brukes til å innhente ytterligere informasjon som ellers kanskje ikke ville nådd frem til bevisstheten. Dette kan føre til et bredere perspektiv å se erfaringen fra.

Et perspektiv som ikke filtreres av meninger, antagelser, forventninger og forhåpninger. Slik skal man kunne erfare hendelser som for første gang.

Det andre komponentet til Bishop et al. (ibid.) handler om å ha en bestemt *innstilling til det man erfarer i øyeblikket*. Denne innstillingen beskrives som åpen, nysgjerrig og aksepterende. Dette er ikke ulikt innstillingen foreslått av Shapiro, Carlson, Aston og Freedman (2006), men ”vennlighet” er ikke tatt med her. Istedenfor har de inkludert aksept, i samsvar med Kabat-Zinn (1990).

Med aksept mener Bishop et al. (2004), ikke ulikt Kabat-Zinn, å akseptere mentale hendelser etter hvert som de inntreffer. Det vil si at man ikke er instruert i å endre hvordan man tenker eller føler. Det søkes en åpen holdning til det som oppstår. Denne holdningen av åpenhet vil over tid kunne bli en generell tilbøyelighet hos den mindfulness-praktiserende og vil kjennetegnes av *nysgjerrighet* og *mottakelighet for nye opplevelser*. Bishop et al. (ibid.) regner disse holdningskvalitetene som komponenter i mindfulness.

Kvaliteter som tålmodighet, tillit, sinnslikevekt, ikke-streben og medfølelse, som har vært ilagt mindfulness av Kabat-Zinn (1990) og Shapiro, Carlson, Aston og Freedman (2006), er ikke tatt med i Bishop et al. (2004) sine mindfulness-komponenter. Tvert imot hevder de at disse kvalitetene er å regne som *resultater* av mindfulness-praksis over tid, og ikke som bestanddeler av det som til sammen *utgjør* mindfulness.

Innen det klinisk-psykologiske fagfeltet hersker det enighet om at mindfulness handler om bevisst oppmerksomhet på erfaringer i øyeblikket og at denne oppmerksomheten kan være ilagt visse holdningskvaliteter. Det er derimot variasjoner i forhold til hvilke holdningskvaliteter, eller innstillinger, som hevdes å skulle være tilstede i mindfulness-praksisen og hvorvidt disse regnes som komponenter i mindfulness eller oppstår som et resultat av mindfulness-praksis.

Kabat-Zinn har med MBSR-programmet utviklet et sett med mindfulness-øvelser. Disse øvelsene er utgangspunkt for mindfulness-praksisen innen det klinisk-psykologiske fagfeltet. Også innen MBCT benyttes flere av de samme øvelsene (Williams, Teasdale, Segal & Soulsby, 2000). Kabat-Zinns øvelser omfatter

vedvarende og tilbakevendende oppmerksomhet på pusten, sittende meditasjon, kroppsbevissthetsøvelse ("The Body-Scan Meditation"), yoga, gående meditasjon og mindfulness i daglige gjøremål (Kabat-Zinn, 1990, s. 39-155).

3.2.2 Mindfulness i sosialpsykologi

I wish that I could break all habits, that I could see anew, hear anew, feel anew. The habit spoils our philosophy.

Lichtenberg, G. C. (1783), Notatbok G.

Ellen Langer (prof. i sosial- og klinisk psykologi, Harvard University) starter sin bok *Mindfulness* (1998) med å beskrive antonymet: *mindlessness*. Hun har tre definisjoner på *mindlessness*:

1. *Å holde fast ved etablerte kategorier*

Man er *mindless* når man forholder seg slavisk til kategorier som allerede er skapt, som maskulin/feminin, suksess/nederlag, ung/gammel.

2. *Automatisk handling*

Man er *mindless* når man kun oppfatter en liten mengde informasjon fra omgivelsene og handler deretter, som å kjøre på grønt lys uten å legge merke til barnet som er på vei ut i gaten.

3. *Handling ut fra kun ett perspektiv*

Man er *mindless* når man følger en spesifikk instruks og ikke ser etter flere muligheter eller løsninger.

Mindlessness oppstår, ifølge Langer (ibid.), blant annet som følge av en menneskelig tendens til å ukritisk og ubevisst holde fast ved allerede kategoriserte fenomener.

Mindfulness beskrives av Langer, Cohen og Djikic (2012) som "en prosess der man aktivt lager nye kjennetegn ved objekter i bevisstheten, en prosess som kultiverer sensitivitet for subtile variasjoner i kontekst og perspektiv på det observerte objektet, heller enn å stole på tidligere fastsatte kategorier" (s. 1115, *min oversettelse*).

Langers forståelse av mindfulness kan beskrives som en årvåkenhet for å se etter flere aspekter ved observerte objekter, en kritisk refleksjon ved å velge å se ting fra flere perspektiv, og en persepsjon som ikke styres av tidligere kategorisering.

I motsetning til buddhistiske og kliniske forståelser er ikke mindfulness-øvelser, som meditasjon, inkludert i Langers arbeid. Hun har utført intervensjonsstudier (Langer, 1997) der hun gir personer forskjellige *oppgaver* som skal fremme, eller avdekke, en *mindfull* eller en *mindless* tilstand, men hun har ikke utviklet en mindfulness-*metodikk*.

3.2.3 Den klinisk psykologiske vs. den sosialpsykologiske forståelsen

Cardiciotto (2005, s. 11) påpeker både fellestrekk og ulikheter mellom disse to psykologiske fagretningene. Begge vektlegger bevissthet på det som skjer i øyeblikket, og at oppmerksomheten er fleksibel ved at den ikke er rettet mot kun ett objekt. Det som skiller de to er for det første at den sosialpsykologiske tilnærmingen mangler det meditative aspektet. For det andre inneholder den klinisk psykologiske forståelsen et fokus på både ytre stimuli og indre stimuli som tanker og følelser. Innen sosialpsykologiske fokuserer man derimot kun på kognitive responser på ytre stimuli. For det tredje er formålet med mindfulness beskrevet ulikt. Innen sosialpsykologien blir mindfulness sett på som potensielt forsterkende på læring og kreativitet, mens innen den kliniske bruken benyttes mindfulness i hovedsak for å hjelpe personer å takle ubehagelige og stressende opplevelser, eller som en generelt helsefremmende metode. I tillegg har ikke den sosialpsykologiske tilnærmingen fokus på det ikke-dømmende aspektet ved mindfulness.

Innen den sosialpsykologiske diskursen omtales mindfulness i hovedsak som en alternativ tilnærming til kunnskaps- og ferdighetservervelse. Langer (1989, 1993, 1997) trekker frem det prestasjonsfremmende elementet i beskrivelser av sine mange empiriske studier. Denne diskursen har ikke, slik som den klinisk psykologiske, et terapeutisk fokus rettet mot mennesker med ulike lidelser, men retter seg mot alle typer mennesker, i kontekster som skole, næringsliv og forskning.

3.3 Sekulær vs. religiøs forståelse

Innen det klinisk-psykologiske fagfeltet tyder mindfulness-beskrivelsene på en stor grad av konsensus når det gjelder mindfulness som *oppmerksomhet på erfaringer samtidig som de registreres i bevisstheten* (Baer, 2003; Bishop et al., 2004; Kabat-Zinn, 1990). Ved en slik forståelse er det nærliggende å trekke en parallell til begrepet ren oppmerksomhet, slik det er beskrevet i de buddhistisk forankrede kildene.

Også innen sosialpsykologien kan man se paralleller til ren oppmerksomhet, ved at mindfulness her forbindes med en aktiv observasjon av objekter fri fra tidligere konstruerte forestillinger. Likevel er det en forskjell i selve prosessen mot dette målet. Langer fremmer *aktiv* tankevirksomhet gjennom hele prosessen, mens man innen buddhistisk mindfulness-meditasjon i starten kun registrerer tanker og følelser slik de oppstår i bevisstheten. Bodhi (1998, s. 72) påpeker at for å få frem den umiddelbare og ”rene” opplevelsen uten innblanding av egen fortolkning, handler mindfulness innen buddhismen mer om å *ikke* gjøre, enn å gjøre. Det vil si å ikke tenke, ikke dømme, ikke assosiere, ikke planlegge, ikke forestille seg, og ikke ønske.

Langers forståelse kan også relateres til den buddhistiske mindfulness-forståelsen i form av *klar oppfattelse*, i den grad det er en aktiv kognitiv prosess for å studere, analysere og vurdere et fenomen. Et vesentlig skille er imidlertid at Langer ikke ser på mindfulness som en måte å avdekke en endelig sannhet. Tvert imot er hun opptatt av å beholde en åpen tilnærming der man kontinuerlig søker nye måter å se ting på.

Den klinisk psykologiske forståelsen heller mer mot den buddhistiske, men når det gjelder klar oppfattelse er det også her en vesentlig forskjell. Innen buddhismen relateres klar oppfattelse direkte til Buddhas lære. MBSR-programmet ble utviklet med utgangspunkt i buddhistisk filosofi, og ifølge Kabat-Zinn (2011) var intensjonen med MBSR å plassere Buddhas lære i et vitenskapelig rammeverk innen somatisk, psykiatrisk og psykologisk medisin. Kabat-Zinn (1990) har likevel foretatt et begrenset utvalg av aspekter ved buddhistisk filosofi. Han trekker kun inn de psykologiske aspektene ved buddhismen, som forståelsen av at lidelse henger sammen med hvordan vi forholder oss til erfaringer. Han utelater mer spirituelle og sentrale aspekt ved buddhismen som for eksempel læren om karma og gjenfødelse.

MBSR-programmet fokuserer først og fremst på å observere uten å dømme. Den klare oppfattelsen som eventuelt vil komme, skal utelukkende komme fra det mediterende individet. Kabat-Zinn (ibid.) skriver også at man skal ha tillit til egen intuisjon, og ikke stole på ytre autoriteter. Det vil nok buddhister kunne være enig i, men Hanh (1998) er tydelig på hvilken sannhet man vil komme frem til; en erkjennelse som er i tråd med Buddhas lære.

Langer trekker frem det moralske aspektet ved den buddhistiske tilnærmingen, det vil si at mindfulness-praksis skal føre til gode handlinger, som et aspekt som hennes forståelse for mindfulness ikke berører. Hun kritiserer derimot ikke denne tilnærmingen og skriver at ”man kan håpe på” at man også gjennom en vestlig tilnærming vil oppnå moralske konsekvenser (Langer, 1989, s. 78).

4.0 MINDFULNESS I SKOLEN

I det følgende vil jeg redegjøre for mindfulness slik det beskrives innen skolen som en elevrettet praksis. Det betyr at jeg skal presentere noen av den norske skoles utfordringer, og hvordan mindfulness fremstilles som et verktøy for å møte disse utfordringene. Jeg presenterer også ulike mindfulness-*øvelser* spesielt ment for barn og unge. Til slutt benytter jeg kriteriene *protest* eller *tilpasning* for å belyse ulike tilnærminger til en skole- og samfunnskritikk som finnes innen mindfulness-litteraturen.

4.1 Formål med mindfulness i skolen

Elevrettet mindfulness-praksis kan sees på som et tiltak for å dekke ulike behov i skolen. Disse behovene kan være relatert til psykisk helse og trivsel, adferdsproblematikk eller samfunnets krav om bedre skoleprestasjoner. Formålet med mindfulness i skolen kan deles inn i tre kategorier. Den ene er hvordan mindfulness antas å ha en positiv effekt på *psykisk helse og sosiale egenskaper* som trivsel og mobbing, stress, adferd og empati. Den andre er den antatte effekten i forhold til konsentrasjon, kreativitet og evne til oppmerksomhet, altså en innvirkning på *kognitive egenskaper*. Som et tredje formål kan man se argumenter for mindfulness rettet mot barn og unge som et *danningsprosjekt*, der mindfulness presenteres som et middel for en helhetlig selvdannelse. Jeg har valgt denne inndelingen for å gi en oversiktlig redegjørelse som samsvarer med ulike aspekter som berører barn og unges utvikling. Men, inndelingen må ikke forstås som en normativ kategorisering av fenomenet mindfulness. Fenomenet bør snarere forstås som en kompleks helhet som potensielt bidrar til utvikling av hele mennesket.

4.1.1 Mindfulness for bedring av psykisk helse og sosiale egenskaper

Undersøkelser viser at det i senere tid har vært en økning i opplevd stress blant ungdom. Rapportering fra norske ungdomsskoleelever viser en økning av skolerelatert stress i perioden 1993-2005. Over halvparten av elevene opplevde ganske eller svært mye stress relatert til skolearbeid i 2005 (Samdal et al., 2009). I Sverige rapporterte

30 prosent av 16-åringene om alvorlig grad av stress i 2006 (Schraml, 2013) og i USA stresset ungdom mer enn sine foreldre i 2013 (American Psychological Association, 2014). Stressproblematikken er et gjentakende tema i skolerelatert mindfulness-litteratur. Terjestam (2010, s. 13) hevder i sin bok *Mindfulness i Skolan* at dagens materialistiske og konkurransepregede samfunnet er årsak til *stress* blant barn og unge. Hun mener at mindfulness, i form av avspenningsøvelser, vil hjelpe barn og unge å stresse ned. Også Rotne og Rotne (2011, s. 34,35) beskriver mindfulness som et stressdempende virkemiddel i sin bok *Mindfulness i Pædagogikken*.

I tillegg til stress er *psykiske lidelser* og *adferdsvansker* et problem for flere norske barn og unge. Blant dem mellom 3 og 18 år vil omtrent 8 prosent til enhver tid ha en psykisk lidelse. ”Barn i Bergen”-undersøkelsen viser at 3,2 prosent mellom 8 og 10 år kvalifiserer for en atferdsforstyrrelsesdiagnose. Dette problemet ser ut til å øke i omfang med alderen. Ifølge Mathiesen, Mykletun og Knudsen (2009) har mellom 7 og 12 prosent av unge mellom 10 og 17 år adferdsforstyrrelser. Psykisk helse og adferd er også tema i den skolerelaterte mindfulness-litteraturen. Jensen (2014, s. 34) skriver i sin bok *Nærvær og Empati i Skolen* at utagerende adferd kan skyldes hvordan vi retter oppmerksomheten, med en ubalanse mellom innadrettet og utadrettet oppmerksomhet. Jensen (ibid., s. 33) bruker betegnelsen *den integrerende metaoppmerksomheten* for å beskrive en oppmerksomhet der barn er bevisst seg selv og sine erfaringer. En slik metaoppmerksomhet, som kan sidestilles med en *mindful* oppmerksomhet, skal ifølge Jensen bedre barns selvinnsikt og selvfølelse, og dermed hjelpe både barnet selv og fellesskapet det er en del av. Også Terjestam (2010, s. 14) argumenterer for balanse mellom oppmerksomhet på indre og ytre hendelser. Hun hevder at en overdrevet utadrettet oppmerksomhet er symptomatisk for dagens samfunn, der barn og unge skal takle enorme mengder tekst, bilde og lyd. Sammen med det å søke etter lykke gjennom ytre omstendigheter forskyver dette oppmerksomhetsbalansen og legger grobunn for både stress og angst. Mindfulness vil ifølge Terjestam (ibid.) kunne bidra til å rette opp i denne ubalansen og bidra til bedre psykisk helse hos barn og unge.

Trivsel og *mobbing* i skolen er også faktorer som påvirker barn og unges utvikling. Nesten ni av ti norske elever på 7. og 10. trinn oppgir at de trives svært godt eller godt på skolen, men samtidig er det mellom 3 og 5 prosent av elevene som oppgir at de

mistrives på skolen. Blant ungdomsskoleelever oppgir 5 prosent at de blir mobbet ukentlig (Statistisk sentralbyrå, 2012). Terjestam (2010, s. 31) fremhever empatitrening som en virkning av mindfulness som er like viktig som stress- og konsentrasjonsmestring. Rotne og Rotne (2011, s. 33,34) beskriver det de kaller en samhørighetskrise i dagens samfunn, og hvordan mindfulness kan hjelpe barn og unge til å finne tilbake til en samhørighetsfølelse. Dette vil ifølge dem resultere i økt empati og hjelpsomhet. Hyland (2011) skriver også om mindfulness i forhold til empatiutvikling i sin bok *Mindfulness and Learning – Celebrating the Affective Dimension of Education*. Han trekker frem elementet av å observere fenomener i sitt eget sinn som et aspekt som også hjelper oss å forstå andre mennesker bedre. Sammen med det ikke-dømmende og aksepterende ved mindfulness-praksis vil det kunne bidra til å utvikle empatiske trekk (ibid., s. 103).

I den senere tid har flere norske grunnskoler tatt i bruk ulike adferdsprogrammer som PALS (Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling) og ART (*Aggression Replacement Training*), og klasseledelsesprogram som CLASS (*Class Assessment Scoring System*). Ifølge Atferdssenteret (2014) benyttet 210 skoler PALS-programmet i 2013. Bruken av slike programmer i skolen tyder på at elevers adferd *oppleves* som en utfordring i skolen. Om elever faktisk er mer urolige nå enn tidligere er imidlertid ikke sikkert. Dette finnes det lite empirisk forskning på, men Sørli og Ogden (2014) peker på at læreres *oppfattelse* av uro i skolen tilsier at uroen minket mellom 1998 og 2008. Det er med andre ord stor usikkerhet rundt den faktiske uroen i skolen. Kontemplative praksiser, som mindfulness, vil nok alltid være forbundet med ro, da praksisen i seg selv som regel forutsetter stillhet. Mindfulness beskrives også som et virkemiddel for å *skape* ro, utover de aktuelle øvelsene man gjør i et begrenset tidsrom. Hyland (2011, s. 111) presenterer mindfulness-meditasjon som et virkemiddel for økt ro hos elever i skolen. Han trekker særlig frem den første delen av meditasjonen ("*calm meditation*") som samsvarer med buddhistenes beskrivelser av ren oppmerksomhet. Også Terjestam (2010, s. 69-71) beskriver hvordan meditasjon kan påvirke uro i skolen, ved å fremme en form for avslappet konsentrasjon og bidra til å senke stressnivået hos elevene.

4.1.2 Mindfulness for utvikling av kognitive egenskaper

Siden 2006 har det skjedd en utvikling i *læringstrykket* i skolen. Nilsen, Grønmo og Hole (2013) har utført en studie som viser at læringstrykket har økt mellom 2007 og 2011. Studien omfatter 4. og 8. trinn, der læringstrykket i fagene matematikk og naturfag ble undersøkt. Denne undersøkelsen omfatter en periode med økt fokus på konkrete og målbare læringsresultater økt i norsk skole. Tønnessen (2011) forteller om det såkalte ”PISA-sjokket” som kom i 2001 og den påfølgende utviklingen i norsk skolepolitikk. I 2006 kom *Kunnskapsløftet* med ny læreplan; LK06. I LK06 er kompetansemålene formulert som krav til hva elevene skal *kunne*, i motsetning til den forrige læreplanen, L97, som var formulert som krav til hva elevene skulle *gjøre*. Som del av Kunnskapsløftet er det også innført nasjonale kartleggingsprøver i tillegg til fortsatt deltakelse i internasjonale tester som PISA (*Programme for International Student Assessment*), TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) og PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*).

I tillegg til å være et virkemiddel for elevenes psykiske helse og trivsel fremstilles mindfulness også som et verktøy for å bedre læringsevnen, ved at det forventes effekter på kognitive egenskaper som oppmerksomhet og konsentrasjon, og evne til kreativ tenkning. Disse egenskapene fremstilles enten som noe som styrkes gjennom praktisering av ulike mindfulness-øvelser (Hart, 2004; Terjestam, 2010), eller som en egen måte å lære på som preges av en oppmerksom og åpen tilnærming ved studering av objekter (Langer, 1997). I tillegg til å være et middel for å direkte påvirke kognitive evner hos elevene vil også psykiske faktorer kunne påvirke læringsevnen. Terjestam (2010, s. 40) poengterer at stress er en faktor som påvirker læringsevnen, og dersom mindfulness virker stressdempende vil det sekundært virke positivt på læring.

Langer (1997), som skiller seg fra den meditasjonsbaserte kliniske forståelsen av mindfulness, fremmer et syn på mindfulness som en alternativ tilnærming til *læring*, kalt *mindful learning*. Essensen i denne formen for læring er at eleven er aktiv i læringsprosessen med bruk av egenskapene kreativitet og mulighetsorientering. Den lærende oppfordres til å se forskjeller blant det som forklares likt og likheter blant det som forklares forskjellig. *Mindful learning* er ikke avhengig av en bestemt

læringssituasjon og kan prege vårt møte med verden til enhver tid og i enhver kontekst.

Mindful learning innebærer også et bestemt undervisningssyn. Langer (2000) viser til sin egen studie der deltakerne ble fremstilt for et objekt på enten en *mindless* måte ("dette er tyggeleken til en hund") eller en *mindful* måte ("dette *kan* være tyggeleken til en hund"). Det var kun deltakerne som hadde fått en *mindful* fremstilling som senere viste kreativitet ved å foreslå en annen bruk av objektet da læreren plutselig manglet en tavlesvamp.

Når det gjelder oppmerksomhet hevder Langer (ibid.) at det er mest effektivt å kontinuerlig fokusere på å se etter nye kjennetegn og variasjoner ved studieobjektet. På denne måten er det lettere å holde på oppmerksomheten og man husker flere ting ved det man var oppmerksom på. På denne måten ilegger hun også mindfulness en effekt på hukommelseevnen.

Mindful learning skal også ifølge Langer (ibid.) virke motiverende. Hun påstår at en vanlig forestilling når det gjelder læring er at belønning kommer først "etter strevet". Ved å ha en *mindful* innstilling til læringsprosessen vil derimot læring oppleves som positivt i seg selv. Hun viser til studier hun har utført som viser at deltakerne har en positiv opplevelse under utførelse av oppgaver de normalt ikke liker dersom de blir bedt om å legge merke til nye sider ved aktiviteten. Hun forklarer dette med at en *mindful* tilnærming virker engasjerende på den som utfører oppgaven.

Ritchhart og Perkins (2000) fremmer et liknende syn på mindfulness. De har et langsiktig perspektiv når det gjelder formålet med mindfulness i skolen. Mindfulness er ifølge dem en egenskap i form av kognitive kvaliteter som evne til å benytte kunnskaper og ferdigheter i nye sammenhenger, utvikling av dyp forståelse, motivasjon og deltakelse, evne til kritisk og kreativ tenkning, og selvstendighet. Deres syn på mindfulness er at det, over tid, kan bli et personlighetstrekk som fremmer livslang læring og glede.

Hart (2004), som i motsetning til Langer og Ritchhart og Perkins fokuserer på kontemplativ praksis gjennom meditasjonsøvelser, hevder at kontemplasjon er en måte å lære på som supplerer faktorene fornuft og erfaring. Kontemplasjon kan ifølge

Hart (ibid.) bidra til å stilne urolig tankevandring og forbedre evnen til å nå en dypere bevissthet, til konsentrasjon og til innsikt. Også Fisher (2006) ser på meditasjon som et læringsfremmende verktøy i skolen, fordi det ifølge ham skal fremme sinnsro og evne til refleksjon.

4.1.3 Mindfulness som dannelsesprosjekt

Det store spekteret av forventede effekter av mindfulness-praksis tegner et komplekst bilde av fenomenets potensielle virkning på menneskelig utvikling. Gjennomgående i mindfulness-litteraturen ligger argumentering for mindfulness som en metode for utvikling av spesifikke menneskelige kvaliteter. I summen av disse kvalitetene ligger det implisitt et *danningsideal* om det harmoniske, rolige, oppmerksomme, kreative, vennligsinnede og årvåkne menneske.

Johansen (2013) argumenterer for at mindfulness kan sees på som et *moderne dannelsesprosjekt*. Hans skriver at det i mindfulness er ”forankret et sett med ferdigheter som vi moderne mennesker sårt trenger, og den muligheten gjør vi klokt i å forvalte med intelligens. Her har skolen både et ansvar og en mulighet” (Johansen, ibid., s. 79). Ferdighetene Johansen viser til er evnen til å oppleve verden fri fra tidligere betingelser og evne til indre ro, konsentrasjon og refleksjon.

Zenner, Herrnleben-Kurz og Walach (2014) hevder at mindfulness-praksis fremmer kvaliteter som dagens barn vil trenge i fremtidens samfunn, som vil være preget av hurtige endringer. Mindfulness-praktiserende barn vil ifølge dem utvikle seg til å bli både smarte, omsorgsfulle og engasjerte borgere. Å ruste barn for fremtidens forventede utfordringer trekkes også frem av Albrecht, Albrecht og Cohen (2012). Isteden for å fokusere på å tilfredsstille samfunnets behov for stabil og kompetent arbeidskraft peker de på en økende anerkjennelse av barn som kompetente individer med evne til å være aktive i sin egen utvikling og samhandling med verden. Rempel (2012) hevder at mindfulness-praksis appellerer til barn og unge nettopp fordi dette er teknikker der de selv får påvirke sin egen utvikling. Ritchhart og Perkins (2000) sitt syn på mindfulness viser også klare dannelsesidéer. De forfekter viktigheten av å se den langsiktige verdien av mindfulness, med utviklingen av personlighetstrekk som ikke lar seg måle i skolens ferdighetstester.

Skolen har en kompleks oppgave med å legge til rette for barn og unges utvikling. Diamond (2010) påpeker at læringsresultater, sosial og emosjonell kompetanse, og fysisk og psykisk helse, er forhold som påvirker hverandre gjensidig. Ifølge Diamond (ibid.) bør man derfor fokusere på alle disse områdene for å best kunne påvirke og ta vare på hvert av dem. Mindfulness er et fenomen som potensielt kan favne hele mennesket. Dette gjør fenomenet relevant, men samtidig komplekst i forhold til bruk i skolen.

4.2 Mindfulness-øvelser for barn og unge

For å gi leseren et innblikk i hvordan mindfulness kan utøves av barn og unge i praksis, vil jeg nå gi en redegjørelse av hva som kjennetegner øvelser som er tilpasset denne målgruppen.

Ifølge Rempel (2012) har programmene MBSR og MBCT blitt tilpasset barn ved å korte ned på sittende meditasjoner og legge til flere fysiske øvelser. I tillegg til mindre fokus på stillesittende meditasjoner er bruk av visualisering vanlig for tilpasning til yngre målgrupper. Snel (2010/2012) presenterer en rekke mindfulness-øvelser som er ment for barn fra 5 til 12 år. En av disse øvelsene er å sitte stille som en frosk. Snel bruker frosken som metafor på en som sitter stille og er oppmerksomt tilstede uten å reagere på tanker, ideer og andre hendelser han eller hun legger merke til. Det eneste frosken gjør mens den er oppmerksom, er å puste. Andre øvelser tar i bruk ulike gjenstander. Barna får et objekt i hånden, f.eks en rosin, som de skal vurdere som om det var en gjenstand fra planeten Mars som de aldri har sett før. Barna blir bedt om å legge merke til ulike aspekter ved rosinen, som form, farge, lukt og smak. Også en liggende øvelse med fokus på kroppsfølelsen i ulike kroppsdelar er en del av repertoaret i boken.

Også Rotne og Rotne (2011, s. 133-135) presenterer flere øvelser med bruk av visualisering. Blant disse er en pusteøvelse der kroppen representerer et solid fjell, pusten er en vind, og oppmerksomheten er himmelen som er åpen og mottakelig for det som skjer med fjell og vind. Også en annen øvelse bruker en slik visualisering for å hjelpe barnene gjennom øvelsen. Denne øvelsen går på å observere egne tanker. De

blir bedt om å iaktta tankene som kommer og går som om de ser på et opptog som passerer torget der de står. De skal legge merke til om det er noen tanker som kommer igjen og igjen, eller noen er støyende og godt synlige, og om andre er mer stille i bakgrunnen. Dersom de plutselig legger merke til at de selv deltar i opptoget, skal de gå ut av det og igjen ta plassen sin som observatør fra sidelinjen.

Også Jensen (2014) anbefaler visualisering i øvelser for barn. Øvelsene hun beskriver er i tillegg preget av lek og fysisk aktivitet. Terjestam (2010) hevder at visualisering er særlig viktig for små barn og beskriver en rekke visualiseringsøvelser for mental og kroppslig avspenning. Klassiske mindfulness-øvelser som sittende meditasjon med oppmerksomhet på pust, kropp, tanker og følelser foreslår hun for ungdom og voksne.

Øvelsene som beskrives for barn favner et stort spekter av aktiviteter, og jeg har her presentert et relativt lite utvalg av tilgjengelig litteratur. Det som kjennetegner disse aktivitetene er generelt mindre fokus på lengre meditasjoner og bruk av virkemidler som gjør dem lettere tilgjengelige for barn, som visualisering, lek og fysisk utfoldelse.

4.3 Protest eller tilpasning?

Bak en foreslått innføring av en ny praksis, som mindfulness, vil det gjerne ligge en oppfattelse av at noe mangler eller er uheldig ved den aktuelle situasjonen. Det er noe man ønsker å bedre eller endre. Interessen for mindfulness i skolen er et tegn på et opplevd behov. Vi kan øke vår forståelse for hva dette behovet består i ved å studere aktuell skolerelatert mindfulness-litteratur. I det følgende vil jeg derfor gi en redegjørelse for dominerende skole- og samfunnskritikk i slik litteratur.

Mindfulness i skolen beskrives både som del av foreslåtte endringer i skolens innhold og formål (Hyland, 2011), men også som et verktøy som kan hjelpe elevene å tilpasse seg de utfordringene dagens skole og samfunn bringer med seg (Jensen, 2014; Terjestam, 2010). Felles for de ulike kildene er en fremstilling av skole og samfunn som viser et kritisk syn, med påpekning av en rekke aktuelle utfordringer. Skillet går ved hvordan utfordringene møtes.

Hyland (2011) kritiserer først og fremst det britiske utdanningssystemet, men trekker inn dominerende tendenser i både USA og Europa. Det britiske utdanningssystemet kan sammenlignes med det norske i forhold til retningen på den politiske påvirkningen. Både i norsk og britisk skole har man fra politisk hold innført målstyringsprinsipper som blant annet Løvlie (2006) og Hyland (2011) hevder bygger på en utilitaristisk nyttefilosofi. Ifølge Hyland (ibid.) har britisk skole endret seg de siste tiårene på grunn av en sterk tro på standarder og målbare ferdigheter og kompetanser. Dette mener han har styrket en endimensjonal, økonomisk og utilitaristisk tankegang. Formålet med utdanning er da redusert til å kun omfavne kognitive mål som skal sørge for at samfunnet forsynes med individer som er rustet for det globale jobbmarkedet. Hyland (ibid.) kritiserer også utdanningssystemet for å være overdrevent påvirket av globale kapitalistiske krefter som blant annet OECD. I møte med disse utviklingstrekkene foreslår han å gjeninnføre en følelsesmessig dimensjon ("*affective dimensjon*") som han hevder har gått tapt i senere tids skoleutvikling. Mindfulness representerer ifølge ham en slik dimensjon, og han ønsker å implementere mindfulness på alle nivå; fra læreplannivå til daglig skolepraksis, fra grunnskole til høyere utdanning. Hyland representerer med dette en aktiv protest mot den aktuelle situasjonen i skolen. Protesten viser seg som en eksplisitt utdanningspolitisk kritikk med konkrete forslag til endring.

Terjestam (2010) viser mer bekymring enn kritikk. Som psykolog ser hun på årsaken til problemer med stress og høye prestasjonskrav som noe som har rot hos de unge selv, selv om de påvirkes negativt av samfunnsutviklingen. Hun trekker frem at barn og unge ikke kjenner sine styrker og evner, og dermed lider de unødvendig under samfunnets stadige krav om økt kompetanse. Terjestam (ibid.) presiserer riktignok at det er utfordrende å vende blikket innover i en kultur som i stor grad fokuserer på ytre stimulering. Hennes løsning er å hjelpe de unge til bedre psykisk helse og et sunnere selvilde gjennom mindfulness. Terjestam sine endringsforslag omfatter først og fremst endring på individnivå, og ikke som Hyland en omfattende endring av skolesystemet. Med denne tilnærmingen viser Terjestam hvordan barn og unge kan tilpasses den utfordrende ytre virkeligheten de lever i. Hun argumenterer ikke for strukturelle endringer i skolen, men har skrevet en bok for dem som arbeider med barn og unge, og som dermed kan bli inspirert til å endre praksis.

Jensen (2014) trekker frem at dagens barn og unge lever i en tid der de må forholde seg til mye mer informasjon enn tidligere generasjoner. Dette fører til oppmerksomhetsutfordringer og et opplevd press fra flere kilder på en gang. Samtidig ser man nå større krav til både elever og lærere i skolen. Jensen (ibid.) retter en mer forsiktig kritikk enn det Hyland gjør, og peker på at utviklingen også har positive sider. Hun advarer likevel om at utviklingen gir utfordringer når det kommer til å sikre et godt læringsmiljø, med mulighet for individuell fordypning og for utvikling av empati og medfølelse. Jensen (ibid.) foreslår utvikling av relasjonskompetanse og empati hos *lærerne*. Hun mener at denne kompetansen vil overføres til elevene gjennom lærernes evne til å handle autentisk med empati. Jensen representerer et ønske om endring, men den endringen hun foreslår foregår først og fremst på individnivå. Det er enkeltlærerne som skal implementere mindfulness i sin skolehverdag. Hun kritiserer ikke utdanningssystemet eksplisitt, slik som Hyland. Hun ønsker endring, men denne individbaserte endringen kan sees på som en tilpasning, mer enn en protest, til de samfunnstendensene hun kritiserer. Lærerne hun retter seg mot, og deres elever, skal rustes til å takle en hverdag som oppleves krevende.

Den kritikken av ulike aspekter ved skole og samfunnet som mindfulness-litteraturen representerer kan sees i lys av Adornos samfunnskritikk. I likhet med Adorno kritiseres en markedsliberalistisk forbrukskultur, enten direkte (Hyland, 2011) eller indirekte (Terjestam, 2010; Jensen, 2014), og dens ulike konsekvenser for mennesker. Men, i motsetning til Adorno hevdes det i mindfulness-litteraturen at det finnes en løsning på problemet. En vei ut av uføret. Denne veien er todelt og den ene måten er å tilpasse seg samfunnet. Det blir, om vi skal bruke Adornos ord, som å forsøke å skape seg det riktige livet i det falske. Ifølge Adorno er dette en umulighet. Den andre veien er å forsøke å endre samfunnet i en mer human retning, og bruke mindfulness som en katalysator i denne prosessen.

5.0 MINDFULNESS SOM FORSKNINGSFELT

I det følgende vil jeg gi en kort redegjørelse for hovedfunnene i den eksisterende forskningen innen mindfulness-feltet. Interessen for mindfulness, og hvilke effekter det kan ha, har økt kraftig i løpet av de siste par tiårene. Et artikkelsøk april 2015 over fagfelleverderte artikler med ”mindfulness” i tittelen gav over 2685 treff. 1895 av disse er utgitt de siste 5 årene. Forskningsfeltet er med andre ord relativt nytt og den eksisterende forskningen bærer preg av dette. I løpet av de siste fire årene er det blitt publisert flere forskningsgjennomganger (Greenberg & Harris, 2011; Rempel, 2012) og to metaanalyser (Khoury et. al, 2013; Zenner, Herrnleben-Kurz & Walach, 2014). Disse rapportene påpeker alle mangelen på metodisk solide studier i tillegg til utfordringen med at det er svært mange ulike mindfulness-teknikker og programmer som studeres. Dette gjør det både vanskelig å sammenligne ulike studier, og å trekke slutninger ut fra de enkelte. I tillegg påpeker de et stort omfanget av studerte effekter. Forskningen dekker blant annet studier på stressnivå, sosiale ferdigheter, følelsesmessig stabilitet, adferdsregulering, trivsel, kreativitet, oppmerksomhet, konsentrasjon, skoleprestasjoner, tretthet, evne til kritisk tenkning, hukommelse, og evne til å takle stress og motgang.

Gause og Coholic (2010) beskriver hvordan mindfulness-definisjonen til Kabat-Zinn har blitt operasjonalisert av forskere som en kognitiv behavioristisk intervensjon. Innen dette vitenskapelige paradigme skapes et behov for en universell definisjon på, og operasjonalisering av, begrepet. Dette har ført til at forskere har ønsket å skissere analysen og identifisere aktive mekanismer ved mindfulness med den hensikt å kunne gjennomføre målbare, randomiserte og kontrollerbare forsøk. Kabat-Zinn (2003) advarer selv mot denne prosessen. Han peker på at ved å operasjonalisere mindfulness gjennom intervensjonsstudier risikerer man at det komplekse fenomenet reduseres til ”den nye lovende kognitive adferdsterapien” (Kabat-Zinn, *ibid.*, s. 45). Slik dekontekstualiseres mindfulness innen det behavioristisk paradigme som har som formål å nå bestemte forandringer. Studiene jeg nå skal presentere resultatene fra representer det vitenskapelige paradigme som både Gause og Coholic (2010) og Kabat-Zinn (2003) er kritiske til. Grunnen til dette er at forskningen domineres av det klinisk psykologiske fagfeltet. I havet av publiserte studier av ulike omfang og

kvalitet har jeg hovedsakelig valgt å fokusere på de nyeste metaanalysene, forskningsgjennomgangene og studier utført med kontrollgruppe. Ikke alle studier som presenteres her er gjennomført i en skolekontekst. De er gjennomført med barn og unge i eller utenfor en skolekontekst, eller effektene som er undersøkt er av spesiell pedagogisk relevans, som for eksempel kreativitet.

I delkapittel 4.1 har jeg foretatt en kategorisering av formålet med mindfulness i skolen som enten påvirkning av psykisk helse og sosiale egenskaper, eller kognitive egenskaper. Når jeg nå skal presentere forskningen på feltet har jeg valgt å beholde dette skillet. Studiene jeg viser til omfatter effekter av mindfulness-praksis som kan plasseres innen en av disse to kategoriene. Mindfulness som danningsideal er ikke tatt med her da dette aspektet vil kunne omfatte *alle* effekter mindfulness kan ha på menneskelig utvikling.

5.1 Forskning på psykiske og sosiale effekter

Flere studier på virkningen av mindfulness undersøker ulike helse- og trivselsfaktorer. Det finnes studier som blant annet ser på mindfulness i forhold til stress og adferdsvansker (Barnes, Bauza, & Treiber, 2003) og sosial og emosjonell kompetanse (Mendelson et al., 2010; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010). Forskningen tyder på at mindfulness-praksis for barn og unge kan ha positive effekter på ulike psykiske og sosiale utfordringer, men resultatene er ikke entydige.

Zenner, Herrnleben-Kurz og Walach (2014) har utført den nyeste metaanalysen og forskningsgjennomgangen innen skolebaserte mindfulness-intervensjoner. De fant studier som studerte ulike psykiske forhold som stress, angst, depresjon, emosjonelle tilpasningsproblemer, evnen til å takle stress og motgang, bekymring og problemer med følelsesregulering. De konkluderte med at effekten på stressnivå og evne til å takle stress og motgang var signifikant, men ikke stor. Mindfulness-praksis hadde derimot liten effekt på emosjonelle problemer. Disse resultatene samsvarer ikke helt med Khoury et. al (2013) sin metaanalyse. Denne analysen omhandler derimot studier utført med voksne deltakere, og her viser funnene signifikant effekt av MBT-behandling (mindfulness-based therapy) mot både angst, depresjon og stress.

Greenberg og Harris (2011) har gjennomgått flere studier med bruk av ulike mindfulness-teknikker for barn og unge. Resultatene viser at studier med *meditasjonsøvelser* har vist positive resultater på adferdsproblemer og psykiske plager som angst. Ulike *yoga-intervensjoner* på skoler viser positive resultater både på stress, bekymring, angst, sinnemestring og evne til å takle stress og motgang. En studie som benyttet et *ungdomstilpasset MBSR-program* viste signifikant nedgang i negativitet og økning i selvrappertert ro, avspenning og selvaksept.

Rempel (2012) har publisert en forskningsgjennomgang over mindfulness-intervensjoner tilpasset barn og ungdom i skolen. Hun presenterer studier som viser at mindfulness-baserte aktiviteter kan føre til en reduksjon i psykiske lidelser som angst og depresjon, i tillegg til mindre bekymring og generelt økning i selvfølelse og trivsel. Man så også en nedgang i ulike adferdsproblemer som ADHD og aggressivitet.

Med andre ord gir Zenner, Herrnleben-Kurz og Walach (2014) sin metaanalyse grunn til å forvente at mindfulness kan virke positivt i forhold til stress blant barn og unge, noe som støttes av Greenberg og Harris (2011). Når det gjelder effekten på psykiske lidelser hos barn og unge er forskningen mindre entydig.

5.2 Forskning på kognitive effekter

Flere forskningsprosjekter har studert effekten av ulike mindfulness-intervensjoner og kognitive egenskaper som evne til oppmerksomhet og konsentrasjon, kreativitet og hukommelse.

Zenner, Herrnleben-Kurz og Walach (2014) sin metaanalyse viser at effekten i forhold til kognitive ferdigheter var moderate til høye og dermed vesentlig større enn på de psykiske og sosiale faktorene. De påpeker at mindfulness ser ut til å være motsetningen til tankevandring ("*mind-wandering*") og at dette kan forklare hvorfor mediterende har større evne til oppmerksomhet og konsentrasjon.

Rempel (2012) trekker frem studier som fokuserer på *mindful læring* i tråd med mindfulness-forståelsen til Langer (1997). Disse studiene (Langer & Moldoveanu,

2000; Napoli, Krech & Holly, 2005) viser tegn på økt kreativitet, oppmerksomhet, hukommelse og evne til kritisk tenkning hos elevene.

Flere studier har undersøkt effektene av mindfulness på evnen til oppmerksomhet og konsentrasjon. Ifølge Greenberg og Harris (2011) har studier vist at mindfulness-praksis i form av meditasjon har hatt positiv effekt på oppmerksomhet og skoleprestasjoner hos elever med atferds- og lærevansker. MacLean et al. (2010) undersøkte effekten av meditasjon på oppmerksomhet hos voksne deltakere. Sammenligning av visuelle oppmerksomhetstester før, under og etter mindfulness-praksis viste at deltakerne oppnådde en skjerpet oppfattelse ved vedvarende oppmerksomhet etter mindfulness-praksisen.

Baas, Nevicka og Velden (2014) studerte evne til kreativitet blant studenter gjennom fire ulikt komponerte studier. De fokuserte på å se sammenhenger mellom ulike mindfulness-egenskaper og kreativitet. Resultatet viste at det er en tydelig sammenheng mellom det å kunne observere og gi oppmerksomhet til ulike stimuli, og evnen til kreativitet.

5.3 Nevrovitenskapelig forskning

Henvisning til hjerneforskning er en gjenganger i mindfulness-litteraturen, der det hevdes at praktisering av mindfulness kan endre hjernen og måten vi bruker den på ved å blant annet øke aktivitet i følelseregulerende sentre og øke hjernens evne til konsentrasjon (Hyland, 2011; Nilsson, 2010; Rotne & Rotne; 2011; Terjestam, 2010).

Brefczynski-Lewis et. al (2007) gjennomførte en nevrovitenskapelig studie med bruk av magnetresonanstomografi (MRI) der hjerneaktivitet hos erfarne mediterende ble studert opp mot aktivitet hos nybegynnere i meditasjon. Funnene deres viste signifikant økt aktivitet hos de erfarne i de deler av hjernen som forbindes med vedvarende oppmerksomhet. I tillegg viste det seg, ved utsetting for forstyrrende lyder under meditasjonen, at de meditasjonserfarne hadde mindre aktivitet i hjerneområder forbundet med forstyrrende tanker og følelser, og mer aktivitet i

områder for responsheining og oppmerksomhet.

Kang et. al (2013) gjennomførte også en studie med bruk av MRI i tillegg til *diffusion tensor imaging (DTI)*. De analyserte aktiviteten i hjernene til en gruppe erfarne mediterende og en gruppe uten meditasjonserfaring. Deres funn støtter antakelsen om at meditasjon kan bedre flere kognitive prosesser, som følelsesregulering, selvstyring (*executive control*) og evnen til vedvarende oppmerksomhet.

5.4 Min studie sett i lys av eksisterende forskning

Som det fremkommer i dette kapittelet er det det psykologiske fagfeltet som dominerer mindfulness-forskningen i dag. Denne psykologidominansen har en historisk forklaring som jeg har beskrevet i kapittel 3. Innen pedagogikken er temaet relativt nytt, og forskningen på mindfulness i en skolekontekst er i stor grad utført av forskere fra det psykologiske fagfeltet. Dette har resultert i en raskt voksende mengde dokumentasjon på ulike målbare effekter av mindfulness. Derimot kan jeg ikke finne andre studier som undersøker de bakenforliggende lærermotivasjonene for å innføre mindfulness i skolepraksis, slik min studien gjør.

Lærere som har startet en mindfulness-praksis med elevene uavhengig av eksternt styrte intervensjoner, gjør dette på bakgrunn av en egen overbevisning som bygger på 1) deres forståelse av mindfulness, og 2) deres oppfattelse av situasjonen i dagens skole. I den neste delen av oppgaven presenterer jeg min studie, som har som intensjon å belyse nettopp lærermotivasjonen for mindfulness som elevrettet skolepraksis gjennom å beskrive deres forståelse av fenomenet.

Jeg har i de foregående kapitlene vist hvordan mindfulness har inntatt en vestlig sekulær sfære gjennom en endringsprosess fra en religiøs forståelse til en i hovedsaklig klinisk psykologisk forståelse, og hvordan mindfulness beskrives i skolerelatert litteratur. Den empiriske delen av oppgaven vil kunne vise hvorvidt den kliniske forståelsen også dominerer hos lærere som benytter mindfulness i sin skolepraksis.

6.0 METODISK TILNÆRMING

I kapittel 5 har jeg gitt en oversikt over eksisterende forskning på mindfulness i skolen og for barn og unge per i dag, og jeg har plassert min egen studie i dette forskningsfeltet. I kapittel 2-4 redegjorde jeg for fenomenet mindfulness slik det forstås i en religiøs og en sekulær kontekst. Dette skulle gi et teoretisk grunnlag til å relatere og diskutere forskningsresultatene mine opp mot.

Mine forskningsspørsmål er *hvordan forstår grunnskolelærere mindfulness, og hvordan og hvorfor benytter de det i sin skolepraksis?* I dette kapittelet skal jeg presentere hva disse spørsmålene leder til når det gjelder metodisk utforming av min studie. Det betyr at studiens fokus, dens utforming og gjennomføring vil presenteres og diskuteres. Jeg starter med en beskrivelse av fenomenografien og dens vitenskapsteoretiske utgangspunkt, metodiske aspekter, samt dens relasjon til fenomenologien. Deretter følger en redegjørelse for gjennomføringen av min studie i forhold til utvalgsprosessen, datainnsamlingen og analysestrategien. Avslutningsvis diskuterer jeg studiens kvalitet opp mot ulike kvalitetsbegreper innen kvalitativ forskning.

En retning innen kvalitativ metode er *forstående studier*. Slike studier tar sikte på å utvikle en helhetlig forståelse av fenomenene man undersøker (Grønmo, 2004, s. 371). En fenomenografisk studie er en slik forstående studie. Jeg har valgt å benytte en fenomenografisk forskningstilnærming for å belyse fenomenet mindfulness slik det forstås blant lærere, og søker dermed å belyse et fenomen gjennom andre menneskers forståelse. Spørsmålet mitt er tredelt: a) hvordan forstår lærere fenomenet mindfulness, b) hvordan benytter de det, og c) hvorfor benytter de det. Jeg legger til grunn for valg av forskningsmetode at læreres bruk av mindfulness og deres intensjon med denne bruken springer ut fra deres forståelse av fenomenet.

6.1 Fenomenografi og dens vitenskapsteoretiske rammeverk

Ordet fenomenografi har sin etymologiske oppbygning fra greske *phainomenon* (det som viser seg) og *graphein* (beskrivelse). Sammen blir det en beskrivelse av det som

viser seg ("appearance") (Hasselgren & Beach, 1996). Ference Marton (1992) beskriver fenomenografi som en forskningsmetode som er designet for å beskrive et begrenset antall kvalitativt ulike måter som et fenomen er opplevd, konseptualisert, eller forstått, basert på en analyse av erfaringsberetninger slik de er beskrevet gjennom studier med andre mennesker.

6.1.1 Opphav i pedagogisk forskning

Hasselgren og Beach (1996, s. 7-8) forteller om utviklingen av fenomenografien. Denne metoden har røtter i pedagogisk forskning og ble utviklet på 1970-tallet ved Gøteborg Universitet. Arbeidet ble ledet av Marton i forbindelse med prosjektet TIPS (*Tillampad inlärningspsykologi och studiefärdighet*) og videre gjennom forskningen til INOM-gruppen (*Inläring och Omvärldsuppfatning*). Forskningen var empirisk, med fokus på studiefærdigheter og kvaliteten på læringsutbyttet. Arbeidet ledet til en erkjennelse av at forståelsen av et hvilket som helst fenomen eller situasjon, i et tilstrekkelig stort utvalg, vil være begrenset til visse kvalitative variasjoner. Disse variasjonene i forståelsen er avgjørende for kvaliteten på både læringsprosessen og læringsutbyttet. To metodiske hovedretninger utviklet seg. Den ene tok sikte på å avdekke ulike måter å erfare på, den andre på å beskrive fenomener slik andre opplever dem. Det er som regel den sistnevnte som er forbundet med fenomenografi og den er også mest relevant i forhold til min studie da jeg søker å belyse hvordan andre (lærere) forstår mindfulness.

Larsson (1986, s. 13) skiller mellom tre typer fenomenografiske studier innen pedagogikken: *fagdidaktiske studier*, *allmennpedagogiske studier* og *studier av læringseffekt*. I tillegg finnes det fenomenografiske studier som forholder seg til menneskers oppfattelser utenfor den pedagogiske rammen. Min studie undersøker læreres forståelse av et fenomen som *de* relaterer til en pedagogisk ramme. Den omhandler et fenomen som ikke direkte er allmennpedagogisk, men mindfulness omhandler vår måte å forstå og oppleve verden og kan dermed relateres til læring. I tillegg ilegges mindfulness sosio-emosjonelle effekter som kan påvirke læringsmiljø og læringsevne. På grunn av den pedagogiske rammen fenomenet er plassert i mener jeg at studien min kan defineres som en pedagogisk studie. Den ligger i krysningspunktet mellom en allmennpedagogisk og en fagdidaktisk studie. Allmennpedagogisk fordi mindfulness i den aktuelle konteksten skole blir sett på som

noe som berører læring generelt og/eller læringsmiljø. Fagdidaktisk fordi lærerne har hørt eller lest om mindfulness før de startet med mindfulness i sin skolepraksis. Det er altså et fenomen som *de* har studert. Studien min kan belyse hvordan mindfulness har blitt oppfattet av de lærende (her: lærerne).

6.1.2 Fenomenografi vs. fenomenologi

Det filosofiske grunnlaget for fenomenografien stammer fra den moderne fenomenologien, en retning som danner et grunnlag for forstående forskningstilnæringer. Fenomenologiens idéer ble introdusert av Husserl (1913/1982) og senere videreutviklet av Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, Gadamer og Schütz (Hasselgren & Beach, 1996).

Det ontologiske utgangspunktet, og forskningsobjektet, for fenomenologien er fenomener slik de opptrer i menneskelig bevissthet. Ifølge Grønmo (2004, s. 372-373) er fenomenologiens filosofiske utgangspunkt at virkeligheten er slik aktørene selv erfarer den, også kalt deres *livsverden*. Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2005, s. 80-82) beskriver det å få innsikt i andre menneskers livsverden som den fenomenologiske forskningens mål. Bak dette målet ligger et bestemt syn på forholdet mellom subjektiv og objektiv virkelighet. Verken fenomenologien eller fenomenografien benekter en objektiv verdens eksistens uavhengig av et erfarende subjekt. Postholm (2005, s. 42) beskriver Husserls syn på disse to aspektene. Han påstod at den objektive virkeligheten egentlig er en subjektiv virkelighet ved at oppfattelsen av ethvert objekt er avhengig av et erfarende subjekt. Subjektet kan erfare både fysiske og mentale objekter. Vi kan ha en opplevelse av en konkret fysisk gjenstand som for eksempel stolen vi sitter på, men vi kan også ha mentale erfaringer knyttet til denne stolen. Det kan være minner, ønsker, idéer eller assosiasjoner. Husserl mente at subjektiv og objektiv kunnskap på denne måten oppstår i sammenheng. Det fysiske og det mentale objektet blandes i bevisstheten. Et fenomen vil si tingene slik vi forstår dem i bevisstheten, altså den objektive virkeligheten reflektert i subjektet. Den objektive virkeligheten gis da mening og slik utvikler mennesket kunnskap. Fenomenografien har et lignende syn på forholdet mellom individ og verden, mellom subjekt og objekt. Marton og Booth (1997) beskriver fenomenografiens syn på erfaring som et forhold mellom den som erfarer (individet) og det som erfares (verden). Dette forholdet innebærer en gjensidighet. Den som

erfarer noe ved verden vil påvirkes av denne erfaringen. På den andre siden vil opplevelsen av verden være avhengig av personen som erfarer.

Erfaring, som et anliggende mellom individet og verden, utdypes i fenomenologien gjennom begrepene *mening* og *intensjonalitet*. Postholm (2005, s. 41-43) beskriver fenomenologiens syn på mennesket som grunnleggende meningsøkende og at dette karaktertrekket gir bevisstheten en retning. Vi retter bevisstheten mot "noe". Denne bevissthetshandlingen kalles *intensjonalitet*. Den viser til det som skjer *mellom* individet og verden, og det er dette som skaper mening og forståelse. Ifølge Alexandersson (1994, s. 69,70) er det dette forholdet mellom individet og verden som er i fokus for fenomenografisk forskning. Dette betyr at vår meningsskapende natur fører til at vår oppfattelse og forståelse endres over tid, noe som viser at forholdet mellom mennesket og verden er dynamisk.

Alexandersson (ibid., s. 70,71) beskriver hvordan *hva-aspektet* og *hvordan-aspektet* er sentrale innen fenomenografien. Når man tenker eller utfører en handling, så tenker og handler man alltid i forhold til noe. Dette noe er det som innen fenomenologien kalles et *intensjonelt objekt*. Dette objektet har et innhold i vår oppfattelse, og dette innholdet betegnes som *hva-aspektet*. *Hvordan-aspektet* viser til hvordan innholdet struktureres i bevisstheten.

I min studie er det lærernes forståelse for begrepet mindfulness som står i fokus. Det vil si hvordan de oppfatter dette fenomenet, og ut fra det: hvordan og hvorfor de benytter det i sin skolepraksis. Deres bevissthet er da *rettet inn mot* mindfulness, og dette er deres intensjonalitet. Hva-aspektet er dermed deres forståelse av mindfulness. Hvordan-aspektet viser til hvordan lærerne relaterer mindfulness til sin skolepraksis, hvordan de benytter det og hvorfor de gjør det.

Formålet med fenomenologien er ifølge Marton og Booth (1997, s. 117) å gi en mest mulig rikholdig og detaljert beskrivelse av enkeltpersoners opplevelser av et fenomen. Jeg ønsker å belyse fenomenet mindfulness gjennom læreres forståelse. Det er imidlertid ikke den enkelte lærers forståelse som vil fremtre i mitt resultat, men et *samlet kompleks* av variasjoner i læreres forståelse. Her skiller fenomenografien seg fra fenomenologien. Ifølge Barnard, McCosker og Gerber (1999) er man innen

fenomenologien ute etter å avdekke en *essens* i forståelsen hos *enkeltindividet*. Innen fenomenografien er man derimot ifølge Marton og Booth (1997) opptatt av å beskrive et fenomen gjennom hele *bredden* av variasjoner i forståelsen på et *kollektivt* nivå.

Barnard, McCosker og Gerber (1999) trekker frem forskningsperspektivet som en annen faktor som skiller de to forskningsretningene. All forskning innebærer valg av det perspektiv man skal ha i søken etter kunnskap om virkeligheten. Innen fenomenografisk forskning beskrives fenomenet slik det oppleves og forstås av andre mennesker. Man utfører forskningen fra et *andre ordens perspektiv*. Fenomenologisk forskning tar et *første ordens perspektiv* ved at forskeren selv reflekterer over aktørenes utsagn. Det er forskerens forståelse av aktørenes mening som er forskningens resultat. Mens fenomenografen tolker aktørenes beskrivelser er fenomenologen opptatt av å beskrive fenomenet i seg selv.

Et første ordens perspektiv på min studie ville vært relevant dersom mitt forskningsspørsmål var omformulert til: *Hva er mindfulness og hvordan kan det benyttes i skolen?* I min studie er jeg derimot ute etter hvordan et fenomen fremstår for andre. Dette andre ordens perspektivet støtter valget av en fenomenografisk tilnærming.

6.2 Den fenomenografiske forskningsansatsen

Et fenomen kan sees på som *et kompleks bestående av alle mulige variasjoner i opplevelsen av fenomenet*. Det man studerer er variasjoner i måter å erfare et fenomen på. Fenomenografien forholder seg kun til beskrivelser av variasjoner i erfaringer av et fenomen, og beskriver ikke fenomenet i seg selv (Marton & Booth, 1997, s. 110-125).

6.2.1 Beskrivelseskategorier

Marton (1992) sine *begrensede antall kvalitativt ulike måter* å erfare et fenomen blir i fenomenografien presentert som *beskrivelseskategorier* ("*categories of description*"). Samlet skal disse beskrivelseskategoriene danne et kart over mulige variasjoner i

person-verden relasjoner for det aktuelle fenomenet (Hasselgren & Beach, 1996, s. 12).

Marton og Booth (1997, s. 128) skiller mellom bevissthet på individuelt og kollektivt nivå. Det finnes individuelle måter å oppleve et fenomen på. Beskrivelseskategorier, på den andre siden, viser til de kvalitativt ulike måtene et fenomen kan fremtre for personer på. Beskrivelseskategorier refererer således til et kollektivt nivå. Skillet går mellom det beskrevne (måter å oppleve noe på) og beskrivelsen (beskrivelseskategoriene). I min aktuelle studie består det beskrevne av de transkriberte intervjuene der hver enkelt lærer har fortalt om sin forståelse av fenomenet mindfulness. Det beskrevne er med andre ord individuelle meningsyttringer. Beskrivelsen er de konstruerte beskrivelseskategoriene som skal favne hele bredden av variasjoner som fremkommer av intervjuene. Beskrivelseskategoriene skiller ikke mellom individene i studien, men er konstruert på bakgrunn av alle de ulike utsagnene sett under ett.

Beskrivelseskategoriene vil aldri kunne gjengi det beskrevne som helhet, på samme måte som det beskrevne aldri kan gjengi fenomenet som helhet. Likevel hevder Marton og Booth (ibid.) at fenomenografisk forskning har gyldighet til å si noe om *variasjonen* i måten fenomenet oppleves på.

I fenomenografien er det beskrivelsen som skal si noe om fenomenet. Mine beskrivelseskategorier skal si noe om hvordan lærere forstår mindfulness, hvordan de benytter og hvorfor de gjør der.

6.2.2 Operasjonalisering og utforming av intervjuguide

I arbeidet med å utforme en studie er operasjonalisering av forskningsspørsmålet vesentlig. Siden mitt forskningsspørsmål er tredelt har jeg valgt en semistrukturert intervjuguide med tre hovedspørsmål:

1. Hvordan benytter du mindfulness i din skolepraksis?
2. Hvordan forstår du begrepet mindfulness?
3. Hvorfor benytter du mindfulness i din skolepraksis?

Et fenomenografisk forskningsintervju omhandler, i likhet med fenomenologisk forskning, deltakerens beretning om sin egen livsverden. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 45,46) har et semistrukturert *livsverdenintervju* som formål å skaffe til veie beskrivelser av personers livsverden for så å kunne tolke og analysere disse. En slik intervjuform er verken en hverdagssamtale eller et lukket spørreskjema. At intervjuguiden er semistrukturert innebærer at den er rettet mot ett eller flere emner der spørsmålene er ment som forslag. Oppfølgingsspørsmål oppstår spontant som et resultat av intervjuerens evne til å lytte og være åpen for formidling av uventede aspekter ved det aktuelle fenomenet.

6.3 Utvalg og gjennomføring

Alexandersson (1994, s. 74,75) trekker frem et dilemma innen kvalitativ forskning når det gjelder å finne balansegangen mellom en tilstrekkelig variasjonsbredde og et håndterbart empirisk grunnlag som bidrar til stringens i forskningen. Innen fenomenografisk forskning er det ønskelig med et stort nok utvalg til at man kan fange opp alle de variasjoner i forståelsen som eksisterer innen en gruppe. Man skal dermed, ideelt sett, ikke begrense utvalget før man opplever at innhentede forståelser slutter å variere. Variasjonene begynner da å gjenta seg. Ifølge Larsson (1986) er 20 - 50 intervjudeltakere vanlig innen fenomenografisk forskning. Han trekker likevel frem at dette relativt store antallet kan reduseres dersom gruppen man studerer er begrenset. I tillegg spiller muligheten til å gå i dybden på datamaterialet inn. Et omfattende material bestående av semistrukturerte intervjuer kan gå ut over kvaliteten på analysearbeidet.

Jeg fikk kontakt med mine deltakere ved å sende en forespørsel på e-post til rektorer og avdelingsledere ved offentlige grunnskoler i tre fylker på Vestlandet. Teksten i denne forespørselen var utformet med tanke på å fange opp lærere som praktiserte mindfulness i ulike former. Dette skulle sikre både tilstrekkelig utvalgsstørrelse og en heterogen gruppe som kunne bidra til å avdekke flere variasjoner av forståelsen. E-posten, som ble sendt til personer som ikke nødvendigvis hadde kjennskap til begrepet mindfulness, inneholdt derfor uttrykk som meditasjon, yoga og avspenning i tillegg til mindfulness. Blant lærerne som deltok i min studie representeres alle disse

aktivitetene, som kan relateres til mindfulness-praksis. I og med at jeg sendte forespørsel om deltakelse til skolens ledelse var det disse (rektorer eller andre mellomledere) som opprettet førstekontakten med lærerne og videreformidlet den skriftlige informasjonen om studien.

Mindfulness er et relativt nytt begrep i norsk skole og dette har betydning for både variasjonsbredde og utvalgsstørrelse. Gruppen som ble invitert til min studie var begrenset av sin intensjonalitet. Deres intensjonalitet var rettet mot mindfulness ved at de hadde erfaring med mindfulness i sin skolepraksis. Det var totalt syv lærere som responderte på min forespørsel og som ønsket å delta, og disse utgjør mitt utvalg. Av disse syv arbeider seks (6) i barneskolen og en (1) i ungdomsskolen. Alle syv er kvinner. At det kun var kvinner som responderte positivt på min forespørsel må sees i sammenheng med den klare overrepresentasjonen av kvinnelige lærere i norsk grunnskole. Ifølge Statistisk Sentralbyrå (2013) var andelen kvinnelige lærere i grunnskolen over 70 prosent i 2011. Eventuelle mønstre eller sammenhenger når det gjelder mindfulness og kjønn er ikke studert i denne oppgaven da det ligger utenfor mine forskningsspørsmål. Tabellen nedenfor viser en oversikt over mine informanter, som er anonymisert med fiktive navn.

Fiktivt navn:	Stilling:	Mindfulness-erfaring:
<i>Kari</i>	Lærer og spesialpedagog i barneskolen	Mindfulness-utdanning fra høyskole i Norge. Har gjennomført MBSR-programmet.
<i>Eva</i>	Lærer i barneskolen	Lang erfaring innen yoga og meditasjon, både gjennom ulike kurs og gjennom egen praksis.
<i>Randi</i>	Lærer i barneskolen	Har som privatperson deltatt på kurs i yoga.
<i>Yvonne</i>	Lærer og spesialpedagog i barneskolen	Har som privatperson gjennomført MBSR-programmet.
<i>Inger</i>	Lærer i barneskolen	Hun er interessert i mindfulness og har lest om det i ulike kilder.
<i>Hanne</i>	Lærer i ungdomsskolen	Hun er utdannet yogainstruktør.
<i>Johanne</i>	Lærer i barneskolen	Lærerne på hennes skole har alle vært på mindfulness-kurs i regi av skolen.

Intervjuene ble utført av meg våren 2014, med en informant om gangen. Sted for intervjuene var enten et egnet rom på lærerens arbeidsplass eller på Høyskolen i

Bergen. Lengden på intervjuene varierer fra ca 25 til 50 minutter. Årsaken til denne lengdevariasjonen kan være flere. Det kan være variasjoner i hvor stor grad informantene evnet å reflektere over temaet i intervjusituasjonen, i hvor stor grad deres beskrivelser var ordrike, og hvordan jeg som relativt fersk intervjuer evnet å stille relevante oppfølgingsspørsmål underveis. Det ble gjort lydopptak av intervjuene og disse opptakene ble senere transkribert av meg.

6.4 Analysestrategi

Den fenomenografiske analysen er empirisk ved at den har som formål å beskrive hva en gruppe mennesker har ytret om et fenomen. Ved at man har et andre ordens perspektiv beskriver man hvordan noe fremstår for mennesker, og ikke hvordan noe egentlig er. Ifølge Larsson (1986) skal analysen føre til en beskrivelse av hvordan mennesker oppfatter ulike aspekter ved verden. I analysearbeidet er man derfor ute etter innhold, og ikke forklaringer, sammenhenger eller frekvenser. Uljens (1989, s. 39-42) beskriver hensikten med den fenomenografiske analysen som å finne kvalitativt ulike kategorier som beskriver ulike oppfattelser. Analysen går dermed ut på å se etter likheter og ulikheter i oppfattelser. Denne kategoriseringen skal resultere i et system av beskrivelseskategorier som utgjør resultatet av studien.

Beskrivelseskategorier representerer et mer abstrakt nivå sammenlignet med beskrivelser av oppfattelser på individnivå, og de er ifølge Uljens (ibid, s. 39) selektive, summerende og systematisert basert på meningsinnholdet i intervjuene.

6.4.1 Konstruksjon av beskrivelseskategorier

Beskrivelseskategoriene blir til ved at forskeren leser det transkriberte datamateriale gjentatte ganger. Gjennom denne lesingen blir enkelte uttalelser fra informantene utvalgt og gruppert i forhold til hva de forteller til leseren om det aktuelle fenomenet. Disse beskrivelseskategoriene blir så vurdert i forhold til om de samlet dekker hele spekteret av variasjoner fra datamaterialet. Gjennom denne prosessen velges et minimum av beskrivelseskategorier som vil utgjøre det endelige kategorisystemet, forutsatt at kategoriene er internt holdbare (Hasselgren & Beach, 1996, s. 13).

De transkriberte intervjuene i min studie ble analysert med bruk av en

fenomenografisk prosedyre. Denne prosedyren ledet til beskrivelseskategorier som viser variasjon i oppfattelsen av mindfulness blant grunnskolelærere. Abrandt (1997) beskriver denne fenomenografiske syv trinns prosedyren:

1. *Bekjentgjøring*. Det første man gjør er å lese transkripsjonene nøye og i detalj.
2. *Kondensering*. I denne fasen velges kjerneutsagn, som er utsagn av særlig betydning for det fenomenet som studeres. Kjerneutsagnene samles til en kortversjon av intervjuene.
3. *Sammenligning*. Kjerneutsagnene man har samlet sammenlignes for å se etter variasjon eller likhet. Det sees både etter variasjoner i hvilke aspekter ved fenomenet som omtales og variasjoner i hvordan disse ulike aspektene beskrives.
4. *Gruppering*. Resultatet fra sammenligningen leder til gruppering av utsagn som har likheter. Ut fra disse gruppene skapes beskrivelseskategoriene.
5. *Artikulering*. Essensen i likhetene innen hver utsagnsgruppe blir gitt en foreløpig beskrivelse. Punkt fire og fem revideres flere ganger.
6. *Merking*. Gruppene gis et uttrykk som skal dekke essensen i utsagnene de inneholder. Analysen skal på dette stadiet gi en beskrivelse av variasjoner i opplevelsen av det studerte fenomenet.
7. *Kontrastering*. Beskrivelseskategoriene man har på dette stadiet blir så sammenlignet for å se etter likheter og forskjeller på et metanivå.

Resultatet i fenomenografisk forskning består av det ferdig strukturerte systemet av beskrivelseskategorier. Marton og Booth (1997, s. 125,126) beskriver tre kvalitetskriterier for et slikt system:

1. Hver enkelt kategori skal kunne relateres til fenomenet og fortelle noe om en bestemt måte å oppleve det på.
2. Kategoriene må ha et logisk forhold til hverandre.
3. Det samlede systemet av beskrivelseskategorier skal være sparsommelig. Det vil si at det ikke skal være flere kategorier enn det som er nødvendig for å dekke den nødvendige variasjonen i datamaterialet.

I den praktiske prosessen med å analysere datamaterialet har jeg, i tillegg til fargekoding og gruppering av utklippede sitater på papir, valgt å benytte en

analysematrise som viser til to nivåer av nærhet til materialet, der det første nivået er utsagnene på individnivå. Disse utsagnene utgjør studiens *pool of meanings*, som er et uttrykk brukt innen fenomenografien for å beskrive de samlede utvalgte sitatene som blir gjenstand for kategoriseringsprosessen (Uljens, 1989, s. 44). Disse utsagnene relateres til ulike beskrivelseskategorier som skapes og vurderes fortløpende i prosessen sett opp mot Marton og Booth sine kvalitetskriterier. Beskrivelseskategoriene utgjør det andre nivået i matrisen og er mer abstrakte i sitt innhold.

6.4.2 Strukturering av beskrivelseskategorier

Systemet av beskrivelseskategorier skapes gjennom analyseprosessen. Uljens (1989, s. 47-51) ser tre ulike strukturer i fenomenografiske kategorisystemer. Det er horisontale, vertikale og hierarkiske systemer. Studiens hensikt avgjør om de ulike kategoriene skal rangeres eller ei, og i tilfelle hvordan. Ifølge Uljens (ibid.) dominerer det horisontale systemet av beskrivelseskategorier innen fenomenografien. Her sidestilles kategoriene som likeverdige. I min studie er en slik strukturering mest hensiktsmessig, da jeg ikke er interessert i en utvikling i forståelsen over tid eller å vurdere forståelsen på noen måte. Jeg er kun ute etter variasjoner i forståelsen av mindfulness blant lærere.

6.5 Kvalitet i forskningen

Kvaliteten på kvalitativ forskning er avhengig av flere faktorer. For at studien skal kunne vurderes ut fra de kriteriene som er gjeldende for det paradigme den aktuelle studien hører til er det viktig at forskeren er åpen om metoder og prosesser. I det følgende vil jeg beskrive ulike kvalitetskriterier og diskutere dem opp mot utformingen og gjennomføringen av min studie.

6.5.1 Reliabilitet, troverdighet, overførbarhet og overensstemmelse

Innen *kvantitativ* forskning er *reliabilitet* og *validitet* to kriterier som danner grunnlaget for kvalitetsvurdering av en studies datamaterial. Reliabilitet viser til datamaterialets pålitelighet og i hvilken grad studiens resultat vil være identisk dersom den gjentas senere og av andre forskere. Validiteten til datamaterialet viser til

gyldighet og relevans for den aktuelle problemstillingen (Grønmo, 2004, s. 220,221). Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2005, s. 198-201) trekker frem andre begreper som kan være mer egnet for vurdering av *kvalitative* studier. Disse begrepene er *troverdighet*, *overførbarhet* og *overensstemmelse*, i tillegg til *reliabilitet*.

Reliabilitet. Reliabilitet innen kvalitative studier skiller seg fra begrepet slik det forstås innen den kvantitative tradisjonen. Ifølge Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2005) er det ikke mulig å gjenta den eksakt samme studien for en annen forsker av åpenbare grunner. De påpeker at intervju som metode både er kontekstavhengige og verdiladet. I tillegg bruker forskeren seg selv som instrument i både intervjusituasjoner og analyseprosesser, og dermed er forskerens erfaringsgrunnlag unikt for hver studie som utføres. Studien kan aldri gjenskapes identisk, men reliabiliteten kan styrkes gjennom en åpen og detaljert beskrivelse av fremgangsmåten for studien og de valg som er foretatt. I min studie har jeg etterstrebet en korrekt beskrivelse av metodisk gjennomføring. Jeg presenterer både utvalgs- og gjennomføringsprosessen, og den analysemetoden jeg har benyttet. Å være tydelig på hvordan datamaterialet er analysert er ikke alltid vanlig innen kvalitativ forskning, men jeg mener dette er nødvendig dersom leseren skal ha tilstrekkelig grunnlag for å vurdere forskningens kvalitet.

Kvale og Brinkmann (2009, s. 195,206,270-271) diskuterer spørsmålet om reliabilitet i forhold til både intervjusituasjonen, transkriberingen og analyseprosessen. Disse forholdene berøres av forskerens grad av objektivitet. I utformingen av intervjuguiden og i selve intervjusituasjonen er det av betydning for reliabiliteten om spørsmålene er bevisst eller ubevisst ledende. Dette kan dreie seg om språklige nyanser i spørsmålsformuleringen, og om kroppslige og verbale reaksjoner ved oppfølgingsspørsmål. Oppfølgingsspørsmål kan virke positivt eller negativt forsterkende og dermed påvirke det påfølgende svaret eller utdypningen. Slike nyanser i spørsmålsformuleringen kan være påvirket av forskerens fordommer og erfaringsgrunnlag. I intervjuprosessen har jeg etterstrebet å ikke gi ledende spørsmål og ikke bekrefte eller motsi informantens utsagn. Ved oppfølgingsspørsmål har jeg konsekvent benyttet spørsmålsformuleringer som ”kan du utdype...?”, ”kan du fortelle mer om...?” og ”hva mener du med...?”. Jeg har unngått ledende spørsmål som ”så du mener at...?”. Slike spørsmål blir lett farget av forskerens oppfattelser, meninger og erfaringer. Det kan

imidlertid aldri være hundre prosent sikkert at ubevisste endringer i kroppsspråk og stemmeleie ikke har påvirket informantene. For å motvirke slike ubevisste non-verbale ytringer har jeg vært bevisst på å ha en åpen og nysgjerrig holdning i intervjusituasjonen.

Ved transkribering av intervjuer kan små nyanser som tegnsetting være av vesentlig betydning for meningsinnholdet. Jeg valgte å basere mine transkripsjoner på John W. Du Bois (1991) sitt transkripsjonssystem. Innen transkribering av kvalitative forskningsintervjuer er det analysemetoden som avgjør på hvilken måte man velger å transkribere. I fenomenografiske studier er man ute etter meningsinnhold i form av ytringer som sier noe om personens opplevelse av et fenomen. Jeg ønsket å sikre at nyanser i meningsytringene ble beholdt i størst mulig grad. Særlig ironi er en språklig form som lett forsvinner i transkriberingsprosessen, noe som kan ha store konsekvenser for resultatet. Et detaljert transkripsjonssystem gjør teksten tyngre å lese og er tidkrevende å jobbe med, men det kan bidra til å sikre reliabilitet i studien.

Analyseprosessen har også betydning for reliabiliteten til en studie, da det er her forskeren ser etter mening i intervjuets ulike utsagn. Kvale og Brinkmann (2009, s. 241) problematiserer to tilnærminger til analyseprosessen. På den ene siden er det jakten på ”den virkelige mening”. Det vil si at forskeren ser på det som sin oppgave å søke etter skjulte meninger i intervjuets utsagn, som skal representere sannhet. I en postmoderne tilnærming har man gått bort fra en slik søken etter sannhet og det er nå vanligere å fokusere på forskjellige nyanser og paradokser i utsagnene.

Meningsbegrepet sees på som et kontekstavhengig forhold. Istedenfor søken etter en eneste sannhet avdekker man nå et mangfold av relasjonelle meninger. I en slik tilnærming vil det ifølge Kvale og Brinkmann (ibid) ikke være et problem at ulike fortolkere kommer frem til ulike meninger fra et intervju. Tvert imot er et mangfold i meningskonstruksjonene en fordel og et kvalitetstrekk.

Ifølge Alexandersson (1994, s. 101) handler reliabiliteten i det fenomenografiske forskningsresultatet i stor grad om beskrivelseskategoriene samsvarer med selve datamaterialet. Spørsmålet er om beskrivelseskategoriene reflekterer deltakernes oppfattelser eller om de er konstruert basert på forskerens egne oppfattelser. En mulig kvalitetssikring i forhold til denne problemstillingen er å ta i bruk sitater fra

intervjuene for å gi belegg for beskrivelseskategoriene. Dette skal gjøre det mulig å følge forskerens resonnement om og tolkning av intervjuene. En annen mulighet er å benytte en ekstern medforsker til å vurdere om et kategorisystem er i overensstemmelse med sine egne tolkninger av intervjuene. I denne masteroppgaven har jeg valgt å vise til sitater fra intervjuene for å vise reliabilitet. Sitatene skal vise at beskrivelseskategoriene samsvarer med datagrunnlaget og ikke er løst konstruert ut fra min egen forståelse av mindfulness. Jeg har grunnet begrensninger i studiens økonomiske og praktiske forhold ikke benyttet ekstern medforsker.

Troverdighet. Innen kvantitativ forskning benyttes begrepet validitet for å sikre at man faktisk måler det man tror man måler. Denne problemstillingen er ikke relevant innen kvalitativ forskning da man her ikke måler, men snarere fokuserer på at metoden man benytter undersøker det man ønsker å undersøke. Et alternativt begrep til validitet vil være *troverdighet*. Troverdigheten avhenger av om resultatene samsvarer med forskningsspørsmålet og om de representerer virkeligheten (Johannessen, Tuft & Kristoffersen, 2005, s. 199).

Jeg mener at beskrivelseskategoriene viser at troverdigheten i min studie er ivaretatt. Resultatet belyser hvordan lærere forstår mindfulness, samt hvordan og hvorfor de benytter det i sin skolepraksis. Resultatet samsvarer med andre ord med forskningsspørsmålene. Likevel er det et poeng i forhold til troverdigheten at resultatet som presenteres er basert på informantenes *beskrivelser* av sin forståelse. Datamaterialet hentes naturligvis ikke direkte fra deres forståelse. *Virkeligheten* i denne sammenhengen er *andre menneskers tanker*. Overføringen fra tanker til ord er en prosess der språket setter premissene og begrensningene. Mindfulness er i tillegg et begrep som omhandler mentale og emosjonelle forhold som er abstrakte og erfaringsbaserte, og som dermed kan være utfordrende å beskrive.

En annen faktor som har betydning ved lesning av studiens resultat er det faktum at lærernes forståelse av fenomenet mindfulness er dynamisk. Det betyr at resultatet sier noe om hvordan de *forstod* mindfulness i tidsrommet de ble intervjuet, og at denne forståelsen kan være endret i ettertid.

Overførbarhet. Ifølge Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2005, s. 200) viser begrepet *overførbarhet* innen kvalitativ forskning til hvorvidt resultatene fra en studie kan overføres til liknende fenomener. Innen kvantitativ forskning vil det være mulig å *generalisere* funnene statistisk og dermed overføre funnene fra studiens representative utvalg til en populasjon. Innen kvalitativ forskning dreier overførbarhet seg mer om *kunnskapsoverføring*. I min studie vil den kunnskapen og fortolkningen som fremkommer i resultatet kunne benyttes til å forstå hva som kjennetegner mindfulness-forståelser i liknende kontekster.

I en postmodernistisk forskningstilnærming vil meningskonstruksjonen være kontekstavhengig. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 288) innebærer den postmodernistiske vitenskapstilnærmingen et skifte fra generalisering til kontekstualisering. Kravet om generaliseringsmulighet er da ikke lenger relevant. Fenomenografisk forskning kan sees i lys av den postmodernistiske vitenskapsutviklingen. Fenomenografisk forskning er bevisst den kontekstuelle forankringen, men ulike oppfattelser av et fenomen behandles i forhold til om de inngår i eller skilles fra sin kontekst. Alexandersson (1994, s. 71) viser til det man innen fenomenografien kaller *dekontekstualisering*. Oppfattelser frikobles da fra sin sosiale og kulturelle sammenheng og skilles fra individet eller individene som var bærere av den. Oppfattelsen blir da anvendbar i andre sammenhenger enn den som studeres. I min studie vil lærernes oppfattelser i forhold til fenomenet mindfulness sees i sammenheng med at de er lærere som arbeider i skolen, men ikke i forhold de spesifikke situasjonene de måtte beskrive. Beskrivelseskategoriene jeg har konstruert vil da kunne være anvendbare i andre studier som omhandler læreres forståelse av mindfulness. At de er anvendbare betyr ikke at de er allmenngyldige i den forstand at man kan, eller skal, forvente å finne samme beskrivelseskategorier. Anvendbarhet betyr her kun at man kan *sammenligne* beskrivelseskategoriene med resultatene fra andre tilsvarende studier.

Overensstemmelse. Et annet begrep innen kvalitativ forskning er *overensstemmelse*. Hvorvidt det er overensstemmelse i en studie avhenger av om forskerens subjektive holdninger har påvirket resultatet. For å kunne vurdere overensstemmelsen er det nødvendig at forskeren beskriver sine beslutninger i forskningsprosessens ulike deler og er selvkritisk til, og åpen om, sitt

erfaringsgrunnlag, sine oppfatninger og sine fordommer som potensielt kan påvirke resultatet.

Jeg har i flere år vært interessert i fenomenet mindfulness på et personlig plan, men også i profesjonell sammenheng som lærer, og som utøvende og skapende dansekunstner. Denne interessen er selvsagt en vesentlig årsak til utformingen av mine forskningsspørsmål. I forbindelse med gjennomføringen av studien har det vært viktig for meg å forsøke legge disse erfaringene til side i møte med mine informanter og i det videre arbeidet med datamaterialet. Innen fenomenologi og fenomenografi kalles dette *bracketing*. Marton og Booth (1997, s. 120) beskriver *bracketing* som særs viktig når man har et andre ordens perspektiv, som innebærer å beskrive et fenomen slik andre forstår det. *Bracketing* vil si å legge vekk all form for bedømming av uttalelser som mer eller mindre verdifulle eller brukbare. Som forsker skal man unngå å bringe inn egne fordommer og erfaringsgrunnlag i analysearbeidet. Jeg har gjennom arbeidet med denne oppgaven, fra begynnelse til slutt, vært bevisst på min egen forståelse og gjort mitt ytterste for å unngå at min forståelse skal påvirke studien.

I neste kapittel vil jeg presentere analyseprosessen og studiens resultat. Som følge av et relativt begrenset utvalg i fenomenografisk sammenheng, har jeg valgt å forholde meg til resultatet av studien som representativt kun for den gruppen som deltok i min studie; de syv grunnskolelærerne. Utvalgets størrelse, og variasjonen i datamaterialet, gir ikke grunnlag for å påstå at den beskrevne mindfulness-forståelsen som min studie avdekker omfatter alle variasjoner i forståelsen man vil finne hos mindfulness-praktiserende grunnskolelærere. For å kunne beskrive *læreres* mindfulness-forståelse måtte utvalget mitt ha vært så stort at jeg etter hvert i intervjuprosessen kun fikk gjentakende beskrivelser av fenomenet. En slik gjentakelse, der ingen nye variasjoner i beskrivelsene forekom, oppnådde jeg ikke med mine syv informanter. Som følge av denne avgjørelsen kaller jeg resultatet for *lærernes* mindfulness-forståelse, i motsetning til *læreres*, og viser til mine informanters samlede forståelse.

7.0 LÆRERNES FORSTÅELSE AV MINDFULNESS

Datamaterialet, som består av syv transkriberte intervjuer, ble analysert ifølge kvalitative fenomenografiske retningslinjer. I dette kapitlet skal jeg redegjøre for hvordan analyseprosessen har foregått, samt fremlegge studiens resultater. Analysen og presentasjonen av resultatet har to hoveddeler. Den første er en *beskrivende analyse* som leder frem til *beskrivelseskategoriene*. Disse kategoriene beskriver variasjonene i lærernes forståelse av mindfulness som en elevrettet skolepraksis. Den andre delen er en *kontrasterende analyse*. Her er likheter og ulikheter innen kategorisystemet relatert til relevante teoretiske perspektiver.

7.1 Den beskrivende analysen

I den beskrivende analysen er de transkriberte lærerintervjuene analysert med det formål å konstruere beskrivelseskategorier som favner alle variasjonene i de mindfulness-forståelsene som de samlede transkripsjonene inneholder. I det følgende vil jeg først gi en oversikt over hvordan jeg har gått frem i prosessens ulike faser. Deretter eksemplifiserer jeg analyseprosessens siste faser ved å vise veien fra utvalgte sitater som er midlertidig gruppert, via en sammenligning og revurdering, til etablering av de endelige gruppene. Denne prosessen vises i en matrise tilsvarende den jeg har benyttet i analyseprosessen. Med denne eksemplifiseringen ønsker jeg å vise hvordan jeg har tolket og gruppert sitatenes meningsinnhold ut fra likheter og ulikheter, og hvordan tolkningen har blitt revurdert frem mot konstruksjon av de endelige kategoriene. Etter utvalgte eksempler fra analyseprosessen presenteres de endelige beskrivelseskategoriene i sin helhet.

Jeg har tatt utgangspunkt i den fenomenografiske syv trinns analyseprosedyren som ble beskrevet i delkapittel 6.4.1. I en kvalitativ analyse er det imidlertid ikke gunstig å følge en prosedyre slavisk, noe Abrandt (1997) også poengterer i sin presentasjon av den fenomenografiske analyseprosedyren. Det er både naturlig og fordelaktig at de ulike analysefasene foregår i et vekselvirkende samspill. På denne måten sikres kvalitet i tolkningsprosessen gjennom gjentatt lesning og revurdering. Slik har det også foregått i mitt analysearbeid. Jeg vil likevel gi en kronologisk redegjørelse som

viser hovedtrekkene i analysearbeidet.

Lesing og fargekoding. De transkriberte intervjuene ble først lest nøye gjentatte ganger. Underveis i leseprosessen ble vesentlige sitater uthevet. Jeg valgte å plassere de utvalgte sitatene i en digital matrise, systematisert etter hvilket av de tre hovedspørsmålene i intervjuguiden de svarte til. Dette ga en oversikt over innholdet i datamaterialet. Sitatene ble så fargekodet etter meningsinnhold og hver farge fikk en kort beskrivelse. Etter denne prosessen ble flere overflødige sitater, det vil si sitater som er like et annet i meningsinnhold, tatt bort. Dette kunne jeg gjøre siden jeg kun trenger ett sitat for hver variasjon som avdekkes. Likevel valgte jeg å beholde flere sitater til hver fargekode fordi jeg kunne komme til å se flere nyanser på et senere tidspunkt i analyseprosessen. Jeg leste sitatene gjentatte ganger, og revurderte de forkastede sitatene på nytt, før endelig avgjørelse ble tatt. Kun de sitatene der jeg var sikker på overflødighet ble tatt bort.

Saks og papir. På dette stadiet, med en over tyve siders matrise med nærmere førti (40) fargekodete grupper, valgte jeg å gå over til saks og papir for å få en bedre oversikt over materialet. Hvert sitat ble klippet ut og fysisk gruppert med sitater med lik farge. I denne prosessen ble sitatene og grupperingene på nytt revurdert gjennom en sammenligning der variasjoner og likheter ble tydeligere. Dette resulterte i en reduisering av antall grupper til tjuette (28). De nye gruppene ble tildelt en foreløpig beskrivelse.

Sparsommelighet. Etter at materialet nå var redusert til en lettere håndterbar størrelse valgte jeg å overføre arbeidet til den digitale matrisen på nytt. Beskrivelseskategoriene ble nå sammenlignet med hverandre. Var noen av dem så like at de egentlig ikke representerte forskjellige variasjoner i den mindfulness-forsåelsen som datamaterialet viser? Etter nøye revurdering konkluderte jeg med at jeg kunne slå sammen flere av kategoriene uten at variasjoner ville gå tapt, og de tjuette kategoriene ble redusert til sytten (17). Disse sytten gruppene, som er beskrivelseskategoriene og resultatet av studien, skal omfatte alle aspekter ved mindfulness-forståelsen til utvalget i studien - de syv grunnskolelærerne.

7.1.1 Tre eksempler fra analyseprosessen

De eksemplene som jeg presenterer her viser forskjellige ”veier” frem til endelige kategorier. I de to første eksemplene viser jeg hvordan flere grupper er slått sammen til én kategori. En slik sammenslåing er nødvendig når jeg har sett at én kategori vil være tilstrekkelig for å dekke meningsinnholdet til flere midlertidige grupper. Det tredje eksempelet viser prosessen der det ikke har skjedd noen endring. Dette har skjedd i de tilfellene der kategorien ble vurdert som holdbar fra første gruppering og frem til det endelige kategorisystemet.

I transkripsjonsprosessen benyttet jeg Du Bois (1991) sitt transkripsjonssystem.

Følgende utvalgte symboler er brukt:

..	Kort pause. 0.5-1.0 sekund. Kortere pauser er ikke notert.
...	Mellomlang pause. 1.0-2.0 sekund.
...(3.0)	Tidsatt lengre pause. Over 2.0 sekund.
@	Latter. Ett tegn per stavelse.
<@ ord @>	Leende tale
'ord	Trykksterkt ord
?	Spørreintonasjon
<SIT ord SIT>	Sitatstemme
<X ... X>	Utydelig tale
(HOST)	Hosting eller kretning
(nikker)	Tilleggsinformasjon

Matrisen jeg benyttet i analyseprosessen viser fire kolonner. Første kolonne viser hvilket av de tre hovedspørsmålene i intervjuguiden sitatet hører til. Andre kolonne viser utvalgte sitater. Tredje og fjerde kolonne viser gruppene i de to siste fasene i prosessen. Eksemplene som følger viser hvordan gruppering av sitater og merking av gruppene er revurdert.

I eksempel 1 vises to sitater som var en del av informantenes refleksjoner rundt formålet deres med mindfulness som skolepraksis. Først var sitatene fordelt på to grupper og midlertidig merket ”Å bli kjent med seg selv” og ”Å være seg selv”. I den første tolkningen har jeg lagt vekt på at sitatene enten viste til en indre handling uttrykt gjennom å ”finne kjernen av deg selv”, eller hvordan man opptrer i forhold til andre mennesker gjennom å ha ulike ”roller” versus å være ”hele deg”. Den videre analysen, med ny lesning, sammenligning og revurdering førte til en sammenslåing til

en felles kategori som dekker meningsinnholdet i begge ytringene. Autentisk er et uttrykk for noe som er ekte, i dette tilfellet hvem man er som menneske. Eva brukte uttrykk som å ”finne kjernen av deg selv”, ”hvem du er” og ”prøver mer og mer å være med deg selv”. Alle disse uttrykkene kan tolkes som uttrykk for en selverkjennelse som leder til autentisitet, det vil si å være den man er.

Johannes ytring handler også om autentisitet. Hun fortalte om å spille ulike roller versus å vise hele seg. Utsagnene ”rollen er jo bare en del av.. hele.. hele.. selvet.. eller hele deg” og ”det er mye vi ’ikke får se” indikerer et ønske om at elevene skal kunne være seg selv som de er, fullt og helt. Dermed vil autentisitet også være beskrivende for hennes ytring.

Eksempel 1. Sammenslåing av to grupper.

Spørsmål	Utvalgte sitater	Midlertidig gruppering	Endelige Grupper
Hvorfor benytter du mindfulness i din skolepraksis?	<i>Så klarer du til slutt kanskje finne kjernen av deg selv.. hvem du er... Hvis du.. på en måte er sånn.. prøver mer og mer å være med deg selv.. i øyeblikket...</i> Eva, mars 2014, linje 139-142	Å bli kjent med seg selv og	Mindfulness for å fremme autentisitet
	<i>.. for elever, så er det jo lett å få en ’rolle.. Rolle i en klasse.. rolle for andre lærere, for medelever.. Ehm.. og den.. rollen er jo bare en del av.. hele.. hele.. selvet.. eller hele deg.. Og.. hvis det bare er den som skal komme til spille, så tenker jeg at det er mye vi ’ikke får se..</i> Johanne, mars 2014, linje 281-284	Å være seg selv	

I eksempel 2 vises tre sitater som er informantens svar på hva de legger i begrepet mindfulness. Disse sitatene ble først gruppert som tre ulike kategorier: *å akseptere*, *å ikke dømme* og *å like seg selv*. En ny revurdering gjennom sammenligning av sitatene med hverandre og opp mot de midlertidige kategoriene, resulterte i en ny gruppering under én kategori: *å akseptere*

Eksempel 2. Sammenslåing av tre grupper.

Spørsmål	Utvalgte sitater	Midlertidig gruppering	Endelig gruppe
Hva legger du i begrepet mindfulness?	<i>..altså hvis det kommer opp et... ja, noe jeg ikke vil ha da. Et sinne, en misunnelse.. en smålighet. Alle disse tingene som jeg helst ikke vil vedkjenne at finnes i meg, for jeg legger jo merke til dem også når jeg legger merke til alt.. Og jeg aksepterer dem. Så betyr ikke det at jeg handler på dem. Det betyr at jeg ser.. jeg observerer.. og jeg aksepterer.</i> Kari, mars 2014, linje 81-85	Å akseptere	Mindfulness er å akseptere det som er
	<i>(...) det med å sette en merkelapp på det. Altså bare kalle det for en tanke, en følelse. 'Det var en bedømming. 'Det var en vurdering. 'Det var en glede.. Ja, det er det jeg mener med å ikke dømme. For jeg kan ikke hindre at det oppstår, men jeg kan la det passere igjen uten å.. gripe fatt i det.</i> Kari, mars 2014, linje 53-56	Å ikke dømme	
	<i>(...) det har med den mindfulnessen å gjøre, at 'bevisstgjøringen rett og slett altså... med at jeg 'er sånn... og jobber med å like meg sånn som jeg 'er @@.</i> Randi, mars 2014, linje 484-486	Å like seg selv	

Det første sitatet til Kari handler tydelig om å akseptere det man legger merke til av sinnstilstander. I det neste sitatet brukte Kari uttrykket ”å ikke dømme”, men jeg tolker meningsinnholdet i sitatet til å sammenfalle med begrepet ”aksept”. Siste setning fremhever denne meningen: ”For jeg kan ikke hindre at det oppstår, men jeg kan la det passere igjen uten å.. gripe fatt i det”. Det å sette merkelapper på det som skjer blir en måte å akseptere hendelsene på. Hun kan ikke unngå at det skjer, men hun kan velge å ikke ”gripe fatt i” eller å bruke tid og krefter på det. Hun beskrev mindfulness som en måte å forholde seg til erfaringer der man observerer og registrerer hendelsene uten å gi dem indre motstand. Det vil si å akseptere det som er. Også Randi sitt utsagn representerer også en form for aksept. Randi legger i ytringen ”at jeg ’er sånn” trykk på ordet ”er”. Dette tyder på at det å akseptere seg selv slik man er, er en vesentlig faktor i mindfulness slik hun oppfatter det. Å like seg selv blir slik hun fremstiller det en konsekvens av aksepten.

I eksempel 3 vises tre sitater som var samlet i gruppen merket ”Å fremme fellesskapsfølelse, empati og sosiale egenskaper”. Både grupperingen og merkingen ble beholdt uforandret ved siste sammenligning og revurdering av beskrivelseskategoriene. Denne kategorien rommer tre fenomener som er nært

relatert. Fellesskapsfølelse, empati og sosiale egenskaper er alle uttrykk for mellommenneskelige relasjoner og disse tre kvalitetene styrker hverandre. Ved å utvikle en fellesskapsfølelse vil man legge til rette for utvikling av empati som igjen fremmer sosiale egenskaper. Mindfulness settes i sammenheng med å fremme disse kvalitetene hos elevene. Fordi disse kvalitetene er så nært knyttet har jeg valgt å beholde dem i en og samme kategori.

Eksempel 3. Ingen endring.

Spørsmål	Utvalgte sitater	Midlertidig gruppering	Endelig gruppe
Hvorfor benytter du mindfulness i din skolepraksis?	<p><i>jeg har lest så mye om nevrologi opp mot mindfulness, at.. det utvider empatien til seg selv og andre, styrker sosiale relasjoner...</i> Kari, mars 2014, linje 229-231</p> <p><i>Altså jeg tenker at når de har sittet slik.. så går de liksom ikke ut og 'drar til noen, eller begynner og slåss rett etter noe sånt, sant..</i> Randi, mars 2014, linje 83-85</p> <p><i>Jeg ser en del når jeg har lest om mindfulness, dette med speilnevroner... hvor ufattelig mye vi... faktisk blir påvirket av hverandre... Og så lever vi som om vi ikke har noe med hverandre å gjøre omtrent @@.</i> Kari, mars 2014, linje 420-423</p>	Å fremme fellesskapsfølelse, empati og sosiale egenskaper	Å fremme fellesskapsfølelse, empati og sosiale egenskaper

7.2 Beskrivelseskategoriene: Lærernes mindfulness-forståelse

Studiens resultat sier noe om hvordan lærerne som deltok i studien beskriver sin oppfattelse av fenomenet mindfulness, hvordan de beskriver sin mindfulness-skolepraksis og hvordan de beskriver sin motivasjon for denne praksisen. Studien min omfatter ikke observasjon av lærernes praksis og jeg kan derfor ikke si noe om aktuell praksis. Jeg forholder meg kun til deres beskrivelser av praksis.

Lærernes beskrivelser tegner et bilde av fenomenet mindfulness i skolen som en praksis der man oppmerksomt observerer indre og ytre hendelser, aksepterer det man observerer, og der man forholder seg til hendelsene på en hensiktsmessig måte som gagnar både individet og fellesskapet. Lærerne beskriver en skolepraksis som omhandler både yoga, massasje og ulike oppmerksomhetsøvelser. Motivasjonen de

beretter om for denne praksisen er å styrke elevenes mentale helse, deres sosiale kompetanse og deres læringsprosesser.

Analysen resulterte i sytten (17) beskrivelseskategorier. Disse utgjør hovedresultatet av studien og representerer variasjoner i grunnskolelærernes opplevelse og forståelse av mindfulness som skolepraksis. Beskrivelseskategoriene er her gruppert etter om de svarer til intervju spørsmålene *hva* mindfulness er (6), *hvordan* mindfulness benyttes (4), eller *hvorfor* det benyttes (7). Alle kategoriene sier noe om lærernes forståelse av mindfulness og er en del av en helhet som *samlet* beskriver alle aspekter ved denne forståelsen. Inndelingen er derfor uvesentlig for en fenomenografisk studie med en horisontal fremstilling av likeverdige kategorier, men jeg har valgt å presentere resultatet slik for å gi leseren en oversiktlig fremstilling.

Hva lærerne legger i begrepet mindfulness:

- Mindfulness er å legge merke til det som er
- Mindfulness er å akseptere det som er
- Mindfulness er å ”leve i nuet”
- Mindfulness er å ha et kritisk perspektiv på egne reaksjoner
- Mindfulness er å tenke positivt
- Mindfulness er å ikke tenke

Hvordan lærerne benytter mindfulness i sin skolepraksis:

- Mindfulness-praksis gjennom fysiske øvelser
- Mindfulness-praksis gjennom oppmerksomhet på ytre stimuli
- Mindfulness-praksis gjennom oppmerksomhet på kroppsfølelsen
- Mindfulness-praksis gjennom avspenningsøvelser

Hvorfor lærerne benytter mindfulness:

- Mindfulness for å fremme autentisitet
- Mindfulness for å fremme fellesskapsfølelse, empati og sosiale egenskaper
- Mindfulness som motvekt til en stressende hverdag
- Mindfulness som motvekt til en prestasjonskultur
- Mindfulness som motvekt til reduksjonistiske tendenser i skolen
- Mindfulness for å fremme konsentrasjon og fokus
- Mindfulness for å fremme kreativitet

I det følgende vil jeg utdype meningsinnholdet i disse kategoriene, slik det fremkommer av de transkriberte intervjuene. I de utvalgte sitatene som vises herunder er følgende transkripsjonstegn benyttet i tillegg til pausetidsmarkeringene:

@	Latter. Ett tegn per stavelse.
<@ ord @>	Leende tale
'ord	Trykksterkt ord
?	Spørreintonasjon
<SIT ord SIT>	Sitatstemme

Mindfulness er å legge merke til det som er

Denne kategorien beskriver det observerende aspektet ved mindfulness-praksisen.

Datamaterialet viser at objektet for observasjonen kan være både indre mentale hendelser og ytre hendelser i form av lyd, lukt og synsinntrykk.

Kanskje nesten litt sånn betrakte.. deg selv i nuet... Eh.. at du klarer å.. å.. betrakte dine egne tanker og følelser der og da.. hvordan har jeg det akkurat nå, eller hvordan føler jeg akkurat nå.

Eva, mars 2014, linje 132-134

Rett og slett du hører lyder, du bruker sansene dine for fullt... Så du ser ting, du hører ting, du lukter ting... Ja.. så jeg tenker det har masse med sansene å gjøre egentlig.. ja.. Du er litt sånn fokusert...

Yvonne, april 2014, linje 179-181

Bevisst.. tilstedeværelse i det som er... bli oppmerksom på.. hva som er. Og da mener jeg 'alt. Hva er det jeg legger merke til nå. Tanker, kropp, pust, følelser, lyder, hva ser jeg.. sansene... så det er en bevissthet om hva som er akkurat nå... (...) Og det er jo det mindfulness er. Det er jo hver gang du legger merke til.. så er du mindfull. Da er du oppmerksom. Så det at du har forsvunnet i tankene er ikke noe galt.. men når du legger merke til det, så kan du gå tilbake.

Kari, mars 2014, linje 31-33 og 110-113

Eva beskrev observasjon av mentale hendelser i øyeblikket som ”at du klarer å (...)betrakte dine egne tanker og følelser der og da”. Hennes beskrivelse omhandler observasjon av indre hendelser som ”tanker og følelser”. Yvonne beskrev observasjon av ytre sanseintrykk der ”du ser ting, du hører ting, du lukter ting”. Hun fortalte hvordan alle sansene brukes aktivt under observasjon av det som foregår i øyeblikket. Kari beskrev denne observasjonen som en ”bevisst tilstedeværelse” der man benytter sansene til å innhente informasjon. For henne handler det om observasjon av både ytre og indre hendelser. Hun fortalte om å legge merke til indre impulser som ”tanker, kropp, pust, følelser” og ytre stimuli som ”lyder, hva ser jeg.. sansene”. Felles for alle

disse beskrivelsene er at de omhandler observasjon av det som foregår i øyeblikket. Kari gir aspektet å *legge merke til* ekstra betydning i forhold til mindfulness ved å si at ”det er jo det mindfulness er. Det er hver gang du legger merke til.. så er du mindful”.

Mindfulness er å akseptere det som er

I datamaterialet fremkommer aksept som et aspekt ved mindfulness-forståelsen. Aksepten er knyttet til de fenomener man observerer gjennom mindfulness-praksisen.

Det betyr, altså hvis det kommer opp et... ja, noe jeg ikke vil ha da. Et sinne, en misunnelse.. en smålighet. Alle disse tingene som jeg helst ikke vil vedkjenne at finnes i meg, for jeg legger jo merke til dem også når jeg legger merke til alt.. Og jeg aksepterer dem. Så betyr ikke det at jeg handler på dem. Det betyr at jeg ser.. jeg observerer.. og jeg aksepterer.

Kari, mars 2014, linje 81-85

Kari beskrev det å akseptere alle observasjoner av mentale hendelser, også uønskede tanker og følelser som ”sinne, en misunnelse.. en smålighet”. Gjennom å legge merke til det som er gjennom bevisst oppmerksomhet, vil alle typer tanker og følelser komme opp i dagen, for som Kari sier: ”jeg legger jo merke til dem også når jeg legger merke til alt”. Instruksen hun forholder seg til er å akseptere også disse negativt ladede mentale hendelsene. Man registrerer hva man observerer, men er ikke opptatt av hva som er rett eller galt, bra eller dårlig.

Mindfulness er å ”leve i nuet”

Denne kategorien beskriver en oppfattelse av at mindfulness handler om å forholde seg til erfaringer som oppstår i øyeblikket, i motsetning til å fokusere unødvendig på forventninger for fremtiden eller grubling over hendelser fra fortiden. Informantene bruker uttrykk som ”å være tilstede” og ”være her og nå” om dette aspektet ved sin mindfulness-forståelse.

...leve i nuet, leve i øyeblikket.. klare å.. koble av.. og ikke tenke... eh.. på ting som har skjedd før.. og ting som kommer til å skje framover...

Yvonne, april 2014, linje 105-107

...litt sånn at du gruer deg til noe som skal være der fremme, ikke sant, og så irriterer du deg over noe som du har gjort før.. og så er du nesten ikke der hvor du skal være.. i deg selv.. akkurat nå.

Eva, mars 2014, linje 143-145

...det er at du er 'tilstede, så mye som du klarer 'her og 'nå, og liksom 'i det du gjør.. Og jeg husker jeg nevnte meditasjon (...) og det er jo en annen ting, da sitter du og mediterer. Men det er en slags meditasjon i hele 'dagen din, liksom, mens du står og lager til middag og står og skreller poteter så.. så er det jo lett for at du står og tenker på tusen andre ting du skulle gjort, sant, men at du er på en måte tilstede i potetskrellingen.. altså at du er tilstede i det du gjør.

Randi, mars 2014, linje 156-162

Yvonne beskrev mindfulness som det å ”leve i nuet” og å ”koble av” fra tanker om hendelser i fortiden eller fremtiden. Også Eva fortalte om mindfulness som en motsetning til det å grue seg til fremtidige hendelser eller irritere seg over hendelser som har skjedd. Randi presiserte at denne tilstedeværelsen ikke er begrenset til utførelsen av mindfulness-øvelser, men er en tilstand man kan være i når man utfører hverdagslige oppgaver som for eksempel ”at du er på en måte tilstede i potetskrellingen”.

Mindfulness er å ha et kritisk perspektiv på egne reaksjoner

Denne kategorien beskriver et aspekt ved lærernes mindfulness-forståelse som handler om å være kritisk til egne reaksjoner på inntrykk. Dette aspektet handler om tvil i forhold til egne subjektive oppfattelser, og at mindfulness representerer en bevisstgjøring og klargjøring av hva som er sant eller ikke.

En bevissthet rundt at... bekymringer, eller tanker.. eh.. som gjerne ligger frem i tid... ehm.. for hva som skal skje... eller eh.. og følelser knyttet til dette... de er ikke nødvendigvis eh.. 'sanne.. (...) Det er så mange ting som spiller 'inn på det.. Persepsjoner.. hvordan du tolker, og.. dagsformer... Så ta det litt med en klype salt, på en måte.

Johanne, mars 2014, linje 175-178 og 190-192

Johanne fortalte at følelser som oppstår som reaksjon på en hendelse kan være basert på feil grunnlag. Hun sa at ”bekymringer, eller tanker (...) for hva som skal skje (...) og følelser knyttet til dette... de er ikke nødvendigvis (...) 'sanne”. Johanne begrunnet den skeptiske holdningen med at ”persepsjoner”, ”hvordan du tolker”, og ”dagsformer” er faktorer som påvirker vår tolkning av inntrykk. Hun brukte begrepet ”bevissthet” om funksjonen mindfulness har for å avdekke ens egne feilaktige tolkninger av hendelser.

Mindfulness er å tenke positivt

Datamaterialet avdekket også et aspekt i mindfulness-forståelsen som handler om å bevisst velge å tenke positivt. Den positive tenkningen skal overstyre påvirkninger utenifra.

*Hvordan snu negativ til positivt.. for eksempel... Dette med å si.. for eksempel, fine ting til seg selv i speilet@@@.. Om en ikke sier det høyt, så kan en tenke det... mm.. ja.. for det er jo hjernen som styrer alt.. og ikke la.. omverden påvirke deg.. hele tiden...
(...) Så meditasjon, da tenker jeg avspenning, koble av.. fokus på noe annet... få dem til å tenke positivt.. om seg selv og.. det de skal drive med...*

Hanne, mars 2014, linje 118-121 og 90-92

Hanne fortalte om å aktivt ”snu negativ til positivt” ved å for eksempel si ”fine ting til seg selv i speilet”. Hun sa at dette er mulig siden hjernen ”styrer alt”, og at man slik ikke lar ”omverden påvirke deg”. For Hanne kunne en slik bevisst positiv tenkning både gjelde en selv, men også det å tenke positivt om kommende aktiviteter. Mindfulness representerer her en aktiv overstyring av tankevirksomheten, med en intensjon om å skape en positiv innstilling.

Mindfulness er å ikke tenke

Denne kategorien beskriver et aspekt ved mindfulness som handler om en bevissthetstilstand uten tankevirksomhet.

Det er ikke lov å tenke.. Det er sånn som jeg sier og skriver.. Ikke lov å tenke.. Det forstår de.. Men så begynner de, og da får du ikke lov å tenke sånne tanker som <SIT Jeg klarer ikke. Jeg får ikke til.. Jeg får ikke til den nesen SIT>.. Med en gang du sier <SIT Jeg får ikke til den nesen SIT>, da tenker du.. sant?.. Assosierer.. Du skal ikke, du skal bare se.. Bare se linjer.. eller mellomrom.. eller.. det som støter til, eller det som jeg sier at vi skal se etter.

Eva, mars 2014, linje 27-33

Eva brukte uttrykket ”meditasjon” for å beskrive denne tilstanden, og hun beskrev hvordan hun bruker en slik form for meditasjon i forbindelse med spesifikke tegneoppgaver som hun instruerer elevene i. Hun beskrev tilstanden av å ikke tenke som nødvendig for å at elevene skulle mestre oppgaven, og at hun derfor gir elevene beskjed om at ”det er ikke lov å tenke”. Hun påstod at tanker som ”jeg klarer ikke” og ”jeg får ikke til” hindrer elevene å konsentrere seg om det de skal, som er å kun se og observere. Eva fortalte også at hun leder elevene til denne ikke-tenkende og ikke-assosierende tilstanden når de skal gjøre tegneoppgaver som går på å gjengi konkrete objekter.

Mindfulness-praksis gjennom fysiske øvelser

Flere av lærerne beskrev hvordan mindfulness-praksisen hadde form av fysiske øvelser. Blant mine informanter var både yoga og massasje noe de benyttet i skolepraksisen. Lærerne som brukte yoga hadde erfaring gjennom egen yogapraksis utenfor skolen.

Så jeg.. ber dem bare om å legge vekk alt annet, og så avtaler vi det stort sett dagen før.. så har vi det mørkt i klasserommet og vi har rolig musikk.. og så gjør vi yogaøvelser.. eh.. som jeg instruerer.. og så avslutter vi med avspenning..

Hanne, mars 2014, linje 14-18

Altså, det med det ene er jo det med kroppen, at det er sunt for kroppen, sant?.. Ja. At de fikk en økt hvor de fikk myket opp kroppen.. og gjerne rett før spisingen.. i tredje time.. eh ti minutter kanskje.. (...) det med kroppen, ja, men også det med den mentale roen. For det senker seg en ro, ikke sant?

Eva, mars 2014, linje 8-14

Og så spilte vi musikk og så stod jeg og instruerte med.. ja, regndråper i håret (viser med hendene) og regndråper på nakken (viser med hendene) og elver nedover armene (stryker nedover armene sine), og ta vekk gardinen (stryker hendene over pannen) og stryke på kinnene (viser med hendene) og kruseduller på ryggen ("masserer" i luften foran seg) og elver på ryggen ("masserer" i luften foran seg)

Randi, mars 2014, linje 50-55

Hanne er utdannet yogainstruktør, og hun fortalte at hun benytter yoga som en rolig start på skoledagen og som avspenning etter en hektisk skoledag. Hun beskrev hvordan hun tilrettelegger for en rolig atmosfære under yogaøktene ved å ha det "mørkt i klasserommet" og benytte "rolig musikk". Hun avtaler gjerne yogaøktene på forhånd med ungdomsskoleelevene sine, og de bruker kroppsøvingstimerne eller starten av andre undervisningstimer til yogaøktene. Hanne prøver spesielt å ha yoga i slutten av uker der elevene har hatt mange prøver. Eva har praktisert yoga over flere tiår. Hun fortalte at dette både var for den fysiske helsen, der elevene fikk "myket opp kroppen", men hun nevnte også "den mentale roen" og at "det senker seg en ro". Randi fortalte at hun benytter massasje. Hun beskrev det som en aktivitet der elevene masserer hverandre to og to, og fortalte at hun benytter massasjeøvelser både på småtrinnet og mellomtrinnet. Fokus er på å gi hverandre en behagelig opplevelse med lett strykende berøring. Elevene blir instruert i kvaliteten på berøringen gjennom bilder som for eksempel "regndråper i håret" eller "elver ned armene". I likhet med Hanne sine yogaøktene bruker også Randi musikk under massajeseansene.

Mindfulness-praksis gjennom oppmerksomhet på ytre stimuli

Oppmerksomhet er et begrep som går igjen i flere kategorier. Det er likevel et skille når det gjelder indre og ytre stimuli hvor denne oppmerksomheten rettes. Å rette oppmerksomheten, bevisst, mot lydimpulser er et eksempel på mindfulness som oppmerksomhet på ytre stimuli.

Jeg har en sånn ukulele@@ <@og så@> spiller jeg gjerne bare på en streng.. og så skal elevene rekke opp hånden når de 'ikke hører lyden.. Og så gjør jeg det gjerne tre ganger.. Så første gangen, så er det gjerne bare noen få som får det med seg.. og så rekker de opp.. Det er ikke alltid jeg må gjøre det tre ganger, noen ganger gjør jeg det to ganger.. Så etter andre gangen, så.. så ser, merker jeg at de.. da går alt fokuset på å høre og lytte.. (...) Ja, det er litt sånn i stedet for <SIT Hysj! SIT> eller <SIT Hør nå etter! SIT> eller noen bruker klapping..

Johanne, mars 2014, linje 357-365

Johanne bruker et instrument, en ukulele, i en lytteøvelse som skal skjerpe elevenes oppmerksomhet. Hun spiller på en enkelt streng og elevene skal legge merke til når det blir stille. Denne øvelsen beskrev hun som en metode for å fange elevenes oppmerksomhet for å skape ro og fokus i gruppen. Hun sammenlignet det med øvelser der læreren klapper for å få elevenes oppmerksomhet. Det er ikke lyden i seg selv som er viktig, men elevenes evne til oppmerksomhet. Lyd blir et middel i dette arbeidet.

Mindfulness-praksis gjennom oppmerksomhet på kroppsfølelsen

Denne kategorien beskriver en aktivitet der man bevisst retter oppmerksomheten på impulser fra følesansen. Dette omfatter oppmerksomhet både på pusten og på ulike kroppsdeler. Beskrivelsene av pusteoppmerksomhet viser at dette både gjøres ved at den som leder øvelsen ber elevene puste på *en bestemt måte* eller ved at elevene kun blir bedt om å *legge merke til* ulike aspekter ved pusten som for eksempel temperaturen på luften.

Og da sitter de der til de klarer å.. puste rolig.. og finne ro.. sånn at de føler at de har ro.. Så skal de da bare tenke på pusten sin.. at de puster ned i magen..

Inger, mars 2014, linje 14-16

Og da spør jeg: hvor kjenner du pusten din best? Nesen? Kald luft? Varm luft? I brystkassen?.. eller nede i magen? (...) Helt sånn konkret så legger disse seg på gulvet.. sånn at de ligger litt behagelig, med litt dempet lys. (...) Jeg beskriver litt hva de kan legge merke til. (...) Trykket.. varmt eller kaldt, om de kan kjenne kribling. Og så sier jeg at dersom de ikke kjenner noe så er det helt greit. Så fortsetter vi opp igjennom.. Føttene, leggene, lårene, hoftene, så tar vi alt det på en gang.. så rygg, nakke, skuldrene og ut i armene.

Kari, mars 2014, linje 114-116, 101-102 og 126-131

Inger instruerer elevene i å puste ”ned i magen”. Kari fortalte at hun benytter ulike spørsmål som ”hvor kjenner du pusten din best? Nesen? Kald luft? Varm luft? I brystkassen?.. eller nede i magen?”. Disse spørsmålene skal hjelpe elevene i øvelsen.

Oppmerksomhet på pusten blir i datamaterialet beskrevet i ulike sammenhenger. Pust inngår både som et element i generelle oppmerksomhetsøvelser der man veksler

mellom ulike objekter for oppmerksomheten og som en egen øvelse der man kun bruker pusten som fokus for oppmerksomheten. Kari beskrev en øvelse som kalles ”body scan”, der oppmerksomheten rettes både mot ulike kroppsdel og på pusten. Hun starter ofte med å be elevene legge seg ned og rette oppmerksomheten på føttene for så å flytte oppmerksomheten fra kroppsdel til kroppsdel. Innimellom skal de kjenne på hele kroppen på en gang. Hun fortalte at oppmerksomheten rettes mot ”leggene, lårene, hoftene” og ”rygg, nakke, skuldrene og ut i armene.”. Hun leder elevene gjennom øvelsen ved å beskrive hva de kan legge merke til og kjenne etter. Som eksempler på slike ledetråder nevner hun ”trykket.. varmt eller kaldt, om de kan kjenne kribling ”. Denne øvelsen varer fra noen minutter til et kvarter.

Mindfulness-praksis gjennom avspenningsøvelser

Ulike avspenningsøvelser er også beskrevet som en del av den mindfulness-praksisen som ble benyttet av lærerne. Avspenningen er beskrevet enten som en kroppslig forankret avspenning eller som en mentalt forankret avspenning. I den kroppslige avspenningen blir ulike kroppsdel gitt fokus i forhold til en aktiv ansenhet og avspenhet. Elevene blir bedt om å stramme muskler i et bestemt område en kort stund, for deretter å slappe av.

For eksempel kan jeg si at de skal.. stramme.. musklene i ansiktet, og så skal du slappe av.
Johanne, mars 2014, linje 28

Og så snakker jeg helt rolig i klasserommet.. og forteller.. hva de skal tenke på, for eksempel en fin plass der de liker å være.. der det er.. komfortabelt.. hvor de føler seg veldig trygg, eller en plass de er hvor de føler seg.. at de har ro inne i seg..

Inger, mars 2014, linje 22-25

Johanne fortalte at hun benytter en slik avspenningsøvelse med sine elever. I den mentalt forankrede avspenningen blir elevene ledet til mentale forestillinger som skal lede til ro og en følelse av trygghet. Inger beskrev også en avspenningsøvelse som hun benytter i starten av mindfulness-øktene med sine elever. Hun gjør det for å klargjøre dem for et skjerpet fokus. Under øvelsen forteller hun dem hva de ”skal tenke på”, som kan være å forestille seg at man er et sted man ”liker å være” og der man ”føler seg veldig trygg”.

Mindfulness for å fremme autentisitet

I datamaterialet mitt beskrives et ønske om at elevene skal få mulighet til å finne seg selv og vise hvem de er. Denne kategorien viser til dette aspektet ved mindfulness-forståelsen, som jeg har valgt å definere som autentisitet.

Målet 'med det, det er at elevene skal finne seg selv inne i seg selv.. og få.. styrket.. styrket.. Kan jeg si identiteten? Jeg mener egentlig ikke identiteten heller, for jeg mener kjernen i seg selv.. at de får den roen.. (...) Så klarer du til slutt kanskje finne kjernen av deg selv.. hvem du er... Hvis du.. på en måte er sånn.. prøver mer og mer å være med deg selv.. i øyeblikket...

Eva, mars 2014, linje 268-270 og 139-142

.. for elever, så er det jo lett å få en 'rolle.. Rolle i en klasse.. rolle for andre lærere, for medelever.. Ehm.. og den.. rollen er jo bare en del av.. hele.. hele.. selvet.. eller hele deg.. Og.. hvis det bare er den som skal komme til spille, så tenker jeg at det er mye vi 'ikke får se..

Johanne, mars 2014, linje 281-284

Mindfulness skal ifølge Eva bidra i en prosess der du søker etter ”kjernen av deg selv” og hun uttrykte et ønske om at elevene skal ”finne seg selv inne i seg selv”. Dette aspektet kan relateres til autentisitet, da denne kjernen fremstilles som noe ekte og sant ved mennesket. Eva poengterte at å finne sin kjerne handler om å finne ut av ”hvem du er”. Johanne beskrev hvordan eleven selv, gjennom mindfulness-praksis, kan få mulighet til å finne frem til, og å være, seg selv fullt og helt i motsetning til å spille ulike roller i ulike sosiale sammenhenger. Hun sa at det for elever er ”lett å få en 'rolle” og at hvis denne rollen er det eneste som kommer til uttrykk ”så tenker jeg at det er mye vi 'ikke får se..”. Johanne ønsket med andre ord at mindfulness skal bidra til at elevene viser hele sin personlighet, noe som er et uttrykk for autentisitet.

Mindfulness for å fremme fellesskapsfølelse, empati og sosiale egenskaper

Denne kategorien beskriver et aspekt ved mindfulness-forståelsen som omhandler individet sett i forhold til et sosialt fellesskap. Mindfulness blir benyttet som et middel for å fremme fellesskapsfølelse, og å utvikle empati og sosial trygghet blant elevene.

At jeg ikke bare er meg som skal få 'best karakterer.. få 'best jobb, få 'mest penger, og få... altså 'meg i en rett linje, men at det blir mye mer meg som en del av mye mer, av en helhet, av et fellesskap...(...) Og så lever vi som om vi ikke har noe med hverandre å gjøre, omtrent@@. Som om det bare er meg inne i en liten boks.. Men bare en person kommer inn i et rom, så skjer det noe i rommet.. Og jeg tenker at det er viktig for ungene å forstå. (...) ... i jo større grad jeg rommer meg selv.. aksepterer det som dukker opp i meg, så kan jeg identifisere og tenke at ja, men sånn føler jo alle andre det og.. Dette er likt.. dette er likt. Det er det samme.

Kari, mars 2014, linje 401-404, 422-425 og 338-340

Det er akkurat som jeg føler nesten at de.. altså de åpner seg litt for verden på en måte, og.. og blir.. altså jeg tenker at når de har sittet slik.. så går de liksom ikke ut og 'drar til noen, eller begynner og slåss rett etter noe sånt, sant.

Randi, mars 2014, linje 72-75

Der elevene kan føle seg.. trygg med hverandre.. De kan være trygge på at.. eh ting de gjør og sier.. ikke får negative konsekvenser for dem. De kan få si.. ytre sin mening.. De kan få være sånn som de er.. og vise sin personlighet.. uten at det blir negativt for dem... Og at alle blir akseptert sånn som de er.. Men og at alle sammen.. tar vare på hverandre..

Inger, mars 2014, linje 307-311

Kari beskrev viktigheten av fellesskapsfølelsen, som står i kontrast til det hun opplever som egosentriske trekk ved dagens samfunn. Hun viser med sine ytringer et perspektiv der individet sees på som en del av ”en helhet, et fellesskap”, og der det ”ikke bare er meg som skal få ’best karakterer.. få ’best jobb, få ’mest penger (...) altså ’meg i en rett linje”. Mindfulness skal ifølge Kari bidra med en bevissthet om hvordan vi påvirker hverandre. Hun beskrev denne påvirkningen ved at ”bare en person kommer inn i et rom, så skjer det noe i rommet..” og hun la til at dette er det ”viktig for ungene å forstå”.

Empati er i datamaterialet beskrevet som en egenskap som er et resultat av mindfulness-praksis. Både formålet om å øke forståelsen for andres opplevelser og å hindre aggressiv og usosial adferd hører inn under denne kategorien. Kari fortalte om en sammenheng med det å akseptere sider ved en selv som det komponentet ved mindfulness som leder til empati overfor andre. Randi ser en sammenheng mellom sin mindfulness-praksis med elevene og mindre aggressiv adferd blant elevene. Hun beskrev hvordan hun benyttet mindfulness-praksis for å roe elevene ned og at de da etterpå ikke ”drar til noen, eller begynner å slåss”. Inger fortalte om sitt ønske om positiv effekt på sosial trygghet. Hun ønsker at elevene skal få ”ytre sin mening” og ”være sånn som de er”.. ”uten at det blir negativt for dem”. Hun beskrev et ønske om at elevene ”tar vare på hverandre”. Ingers beskrivelser forteller om et ønske om et trygt og aksepterende klassemiljø. Tryggheten og aksepten for hverandre skal fremmes gjennom mindfulness-praksis.

Mindfulness som motvekt til en stressende hverdag

I de transkriberte intervjuene fremkommer det også en kritisk holdning til et samfunn som oppleves som stressende. Det nevnes stort aktivitetsnivå både i skolen og på

fritiden, og mye bruk av digitale media blant barn og unge. Mindfulness benyttes som skolepraksis for å fremme ro og dermed være en motvekt til opplevelsen av stress.

*Å prøve å finne ro.. en liten stund.. For det tenker jeg og blir litt viktig i dagens samfunn..
(...) For det er så mye som skjer. Vi blir dratt mot så mange stimuli hele tiden... Og jeg tror,
jeg tror elever kan ha godt av å prøve å finne ro, og finne fokus, i en ellers så travel dag...*
Inger, mars 2014, linje 84-87

Inger påstod at det ”å finne ro” er viktig for mennesker i dagens samfunn fordi vi ”blir dratt mot så mange stimuli hele tiden”. Ved å praktisere mindfulness med elevene vil hun hjelpe dem med ”å finne ro, å finne fokus, i en ellers så travel dag”. Mindfulness representerer med andre ord ro, mens livet ellers oppleves som stressende.

Mindfulness som motvekt til en prestasjonskultur

I de transkriberte intervjuene fremkommer det en kritisk holdning til en opplevd prestasjonskultur. Denne kategorien beskriver et aspekt ved mindfulness-forståelsen der mindfulness blir sett på som en motvekt til denne kulturen, ved at man etablerer et mentalt fristed fra den og dermed demper det presset elevene opplever.

At de kan få lov å.. koble ut... at det ikke skal være det der.. 'jaget.. etter prestasjoner hele tiden...(...) Ja, det går jo på.. faglig, i skolen.. karakterer.. Det går på å være mest populær.. eh, flinkest i alt mulig.. i vennegjengen.. på fotballaget og i det hele tatt.. De skal prestere.. jeg vet ikke.. konkurranse mellom søsken...

Hanne, mars 2014, linje 139-145 og 184-186

...jeg tenker jo og at den perfektionismen igjen går jo inn under den selvfølelsen en har, eller... oppfatningen en har av seg selv... Og jeg tror den og vil kunne bli bedre dersom du opplever en større ro.

Yvonne, mars 2014, linje 308-310

Hanne er en av lærerne som ser mindfulness som en motvekt til prestasjonskulturen. Hun beskrev et ønske om at elevene skal ”få lov å.. koble ut” og at de skal få slippe ”jaget.. etter prestasjoner hele tiden..”. Ifølge Hanne er prestasjonspresset noe elevene møter i skolen gjennom karakterpress, men også i fritiden. Hun fortalte at det ”går på å være mest populær” og ”flinkest i alt mulig” og at dette gjelder både ”i vennegjengen” og ”på fotballaget”. Hun fortalte også at hun ser symptomer på stort press ved at noen av elevene har problemer med søvn eller ikke klarer å ligge i ro. Hun ønsker med mindfulness at de skal lære å slappe av fra dette presset.

Yvonne uttrykte også bekymring for det presset hun mener barna opplever om å være perfekt og prestere. For henne vil mindfulness kunne bidra med ro, noe som senker

stresset, som igjen senker perfektjonismen. Selvfølelse er også beskrevet i intervjuene som et aspekt som blir påvirket av mindfulness-praksis. Yvonne argumenterte med at perfektjonismen har sammenheng med selvfølelsen. Hun påstod at ”den perfektjonismen igjen går jo inn under den selvfølelsen en har” og slik hun så det kunne selvfølelsen bli bedre om ”du opplever en større ro”. Blant lærerne som var opptatt av store prestasjonskrav for barn og unge i skole og samfunn ble mindfulness sett på som et verktøy for å skape indre ro og avkobling fra ytre krav. De så også på det å bedre elevenes selvfølelse gjennom mindfulness som en måte å frigjøre dem fra en perfektjonistisk holdning til egne prestasjoner.

Mindfulness som motvekt til reduksjonistiske tendenser i skolen

Datamaterialet i studien avdekker også en kritikk av situasjonen i skolen. Kritikken retter seg mot et ensidig fokus på utvikling av kognitive egenskaper. Det etterlyses et mer holistisk perspektiv.

Ja, nei, jeg tenker at vår vestlige kultur har...eh... satt 'tanken i høysetet...eh...(4.0) det kognitive... intelligens.. Det er det vi 'måler i skolen. Det er det vi 'vurderer dem ut ifra. Det er det som er det viktige.. Det er jo derfor vi er et høyteknologisk samfunn, sant.. for det er viktig og det gir økonomi, og det gir velstand. Men jeg føler at vi har mistet noe på veien.. Vi har mistet 'hele mennesket. Altså vi har mistet, altså jeg tenker en helhet så er det tanker, kropp og følelser, så det er en helhet..

Kari, mars 2014, linje 377-383

Kari beskrev hvordan hun ser situasjonen i dagens skole der ”vår vestlige kultur har (...) satt ’tanken i høysetet”. Hun skildret videre en sammenheng mellom det som er viktig for økonomisk vekst og velstand, ”det kognitive... intelligens..”, og det vi vurderer ved elevene i skolen. Kari påstod at vi på veien ”har mistet ’hele mennesket”. Hun ønsker å vektlegge en utvikling av hele mennesket, representert ved ”tanker, kropp og følelser”. Mindfulness er for henne et bidrag til utviklingen av hele mennesket ved at mindfulness integrerer alle menneskelige erfaringer, både de kroppslige, kognitive og emosjonelle. Slik blir mindfulness en motvekt til den opplevde ubalansen i skolens prioriteringer.

Mindfulness for å fremme konsentrasjon og fokus

Denne kategorien beskriver en oppfattelse av mindfulness som en metode for å bedre evnen til konsentrasjon og fokus hos elevene.

Og spesielt nå jeg starter timen, de kommer ut fra friminuttet så koker det ofte i dem... altså det koker i hodene på dem for det har skjedd mye... Og jeg ser at når jeg da henter dem tilbake i kroppen, eller hjem igjen til seg selv, det er inn i 'kroppen, 'kroppsfornemmelsen, ikke bare i tankene, men i 'kropp... ehm... så ser jeg at den skjerpingen skjer. Jeg 'ser at de roer seg, de detter ned. Og så er de mye mer fokusert...

Kari, mars 2014, linje 363-368

Det var lite, lite ro, uansett hva vi prøvde.. Så jeg har tatt det i bruk som et virkemiddel, i håp om å prøve å... hva skal jeg si.. få dem til å.. konsentrere seg bedre.. og gjøre arbeidsoppgavene sine.

Inger, mars 2014, linje 116-118

Nei, jeg vet ikke helt hvordan jeg skal forklare det, men det blir 'dønn stille.. Ikke bare stille men veldig veldig stille.. Det er akkurat som om det er noe i rommet.. Ikke noen, men som en kollega sier.. der ute.. når det er sånn, så er det akkurat som det flyr engler gjennom rommet.

Eva, mars 2014, linje 120-123

Kari bruker mindfulness-øvelser aktivt for å roe elevene i starten av undervisningstimene og på den måten gjøre dem klare for å fokusere på skolearbeidet. Når elevene kommer fra friminuttet og inn til undervisning ”så koker det ofte i dem”. Hun beskrev hvordan hun derfor ”henter” dem ”tilbake i kroppen, eller hjem igjen til seg selv” og at de på den måten ”roer seg”. Resultatet er at de er ”mye mer fokusert”. En annen som bruker mindfulness-øvelser for å skape ro og konsentrasjon i skolearbeidet er Inger. Hun fortalte at hun opplevde mye uro i klassen, ved at elever reagerte spontant og høylytt på utenomfaglige hendelser som for eksempel en flue som surret i vinduskarmen. Mindfulness benyttes av Inger som et verktøy for å trene elevene til å ikke reagere på slike forstyrrelser, og å klare å sitte stille og arbeide konsentrert med skoleoppgaver. Hennes håp er at elevene skal ”konsentrere seg bedre” og ”gjøre arbeidsoppgavene sine”. Eva beskrev hvordan ”det blir 'dønn stille” når elevene konsentrerer seg på en meditativ måte under skoleoppgavene. Det er ”akkurat som det flyr engler gjennom rommet”, fortalte hun. Slik beskrives effekten, eller den forventede effekten, mindfulness har på elevenes konsentrasjon og fokus, og den roen dette fører med seg.

Mindfulness for å fremme kreativitet

Denne kategorien representerer en oppfattelse av at mindfulness-praksis fremmer kreativitet, ved at mindfulness skaper ro i sinnet og dermed rom for nye tanker.

Og hvis du da klarer å koble av og tenke på helt andre ting.. eller ingenting.. så vil gjerne de tankene.. som kommer helt ubevisst.. Plutselig så har du de kreative tankene der, som du kunne brukt lang tid på og ikke komme på noen ting... (...)...vi skulle ha en matteoppgave der de skulle telle hvor mange ruter det var bortover på gulvet.. på.. eh.. sånne laminatgulvfliser på en måte som vi har på gulvet oppe i gangene.. Og så sier jeg <SIT Ja, dere kan telle hele veien herfra og bort dit og dit i den gangen SIT>.. men så sier de <SIT Ja, men det er ikke sånn hele veien.. på midten der så er det et sånt felt, der er det ikke ruter SIT>..

Yvonne, april 2014, linje 357-360 og 233-237

Yvonne beskrev det å koble av som en måte gi rom for at kreative ideer kan dukke opp. Ifølge henne fungerer dette bedre enn å bevisst forsøke å være kreativ. Hun fortalte også om verdien av å la barn kjede seg og ikke underholde dem for mye. Mindfulness representerer for henne en mulighet for å gi barn dette rommet der nye tanker og ideer kan komme. Kreativiteten som Yvonne beskrev er også relatert til det å legge merke til det som er, og å kunne se sammenhenger og forskjeller ved ulike fenomener. Hun fortalte om en matteoppgave der elevene skulle telle ruter på laminatgulvet i gangene på skolen, der barna var mer observante enn henne og dermed så flere aspekter ved gulvmønsteret enn hun selv gjorde. Slik kan nye ideer komme som et resultat av å være observant og dermed se ulike sider ved et fenomen. Kreativiteten er dermed både relatert til å koble av og finne ro, men også å være aktivt observerende.

7.3 Den kontrasterende analysen

I denne delen av analysearbeidet kontrasterer jeg resultatet fra den beskrivende analysen opp mot relevante eksterne kriterier. Åkerlind (2008) beskriver kontrastering som en måte å sammenligne det aktuelle fenomenet med andre relaterte fenomener. Ifølge Abrandt (1997) foregår kontrasteringen på et metanivå der de empiriske resultatene diskuteres opp mot teoretiske perspektiver. Jeg har valgt det eksterne kriteriet *protest eller tilpasning* for denne delen av analysearbeidet. Dette er ett av mange mulige kontrasterende kriterier. I kapittel 4 har jeg vist at dette er et aktuelt perspektiv som belyser likheter og ulikheter i fremstillingene av mindfulness i skolerelatert litteratur. Også i mine empiriske resultater eksisterer overordnede likheter og ulikheter i forhold til dette kriteriet.

Formålet med denne formen for kontrastering er å se fenomenet klarere i forhold til sin kontekst og dermed øke forståelsen for læreres motivasjon for implementering av mindfulness i sin skolepraksis. Denne delen av analysen vil legge et grunnlag for en videre diskusjon av studiens empiriske resultat.

I kapittel 4 ble fremstillinger av mindfulness i en skolekontekst dikotomisert som enten tegn på en protest mot, eller en tilpasning til aktuell skoleutvikling og tendenser i dagens samfunn. Den kontrasterende analysen starter med en kontekstuell forankring av begrepene protest og tilpasning, der jeg klargjør betydningen av disse begrepene i forhold til lærermotivasjon for innføring av mindfulness i skolen. Jeg redegjør også for hvilke premisser som ligger til grunn for kriteriene protest og tilpasning.

7.3.1 Kontekstuell forankring og premisser for kriteriene

Både protest- og tilpasningsbegrepet inneholder i denne sammenhengen en kritisk holdning til aktuell skole- eller samfunnsutvikling. Handlingen er også den samme: Mindfulness benyttes som en elevrettet skolepraksis. Det som skiller protest fra tilpasning er *motivasjonen* bak handlingen.

Protesten er representert som et ønske om å endre aktuell skole- og samfunnssituasjon. Handlingen sees på som en motvekt til opplevde negative aspekter ved skole og samfunn. Mindfulness er en aktivitet som først og fremst påvirker den praktiserende direkte, og motivet med innføring av mindfulness i skolen kan være endring av en kultur eller et system som først etableres i individet selv. Mindfulness som protest vil da være et ønske om en endringsprosess som foregår ”innenfra og ut”.

Begrepet protest må i denne sammenhengen sees i lys av lærernes arbeidssituasjon og begrensede makt. Lærere som deltok i min studie gjennomførte egeninitierte endringer der de har sin daglige praksis og direkte påvirkningsmulighet; i det daglige arbeidet sammen med elevene. Ingen av lærerne som deltok i min studie ga uttrykk for at de arbeidet politisk, med for eksempel endringer av nasjonale læreplaner eller med påvirkning av skoleledelsens eller skoleeiers prioriteringer. Premisset for protestkriteriet er at lærernes beskrivelser er knyttet til en eksplisitt kritikk av aktuell

skolesituasjon eller samfunnet generelt, og at mindfulness benyttes for å fremme en ønsket endring som går utover endring på individnivå.

Tilpasningskriteriet representerer også et kritisk perspektiv, men det som skiller dette kriteriet fra protestkriteriet er tilnærmingen til de opplevde utfordringene som lærerne forteller om. Tilpasning betyr i denne sammenhengen et ønske om å ruste eleven til å bedre kunne møte de utfordringer som skole og samfunnet representerer ifølge lærerne. Formålet er dermed ikke endring av skolen eller samfunnet, men å endre elevenes opplevelse av de erfaringer de har og da også hvordan de forholder seg til dem. Premisset for tilpasningskriteriet er at endringen som ønskes *kun* foregår og forventes på individnivå.

7.4 Lærernes mindfulness-motivasjon som protest eller tilpasning

Beskrivelseskategoriene tegner et bilde av hvordan mindfulness forstås av lærere i norsk skole i dag, og hvorfor de velger å benytte en slik praksis i skolen. I dette bildet kan man se en kritikk av ulike aspekter ved dagens skole og samfunn. Som vist i kapittel 4 er denne kritikken ikke ny. Hyland (2011) beskriver, og kritiserer, et skolesystem som er dominert av en utilitaristisk tankegang med overdreven vektlegging av kognitive ferdigheter, og der den følelsesmessige dimensjonen ved mennesket blir sidesatt. Rotne og Rotne (2011) trekker frem utfordringen med økte prestasjonskrav til både elever og lærere i skolen, og det stresset dette medfører.

En liknende kritikk finner jeg igjen i mitt datamaterial. Kritikken som lærerne ytret retter seg mot reduksjonistiske tendenser i skolen med overdreven vektlegging av kognitive ferdigheter, en utbredt prestasjonskultur i skolen og ellers i samfunnet, manglende fellesskapsfølelse, og et generelt for høyt tempo som forårsaker stress og uro blant elevene.

I den følgende vil jeg vise hvordan denne kritikken kommer til uttrykk i datamaterialet, og hvordan lærerne benytter mindfulness som enten en protest-tilnærming eller en tilpasningstilnærming til de opplevde utfordringene. Jeg viser eksempler fra analysematrisen der sitater tilhørende ulike beskrivelseskategorier

knyttet til enten protest- eller tilpasningskriteriet. I denne redegjørelsen har jeg konsentrert meg om de lærerbeskrivelsene som tilfredsstillende premissene som er valgt for den kontrasterende analysen. Først presenterer jeg resultatet fra den beskrivende analysen som faller inn under protestkriteriet. Deretter presenteres de funn som faller inn under tilpasningstkriteriet.

7.4.1 Lærernes motivasjon som tegn på protest

Det er særlig to av beskrivelseskategoriene som inneholder meningsyttringer som viser en protesttilnærming. I beskrivelseskategorien ”Mindfulness som motvekt til reduksjonistiske tendenser i skolen” vises kritikk av et ensidig teoretisk fokus i skolen, der utvikling av kognitive egenskaper dominerer på bekostning av andre sider ved mennesket, som det kroppslige og det emosjonelle.

Utvalgte sitater	Endelig gruppe	Protest vs. tilpasning
<p><i>Altså det er ikke harmoni, det er ikke integrasjon, det er ikke helhet i oss. Og jeg ser jo på nasjonale prøver, hva er det vi måler?.. Det er matte, norsk og engelsk. Hva er det vi vektlegger? Hvilke fag er det vi har rett før vi skal ha mat? Hvilke fag er det vi velger vekk? Hvilke fag er det vi gjør tidlig på dagen når de er konsentrert? Hvilke fag er det du vil ha rett før de skal spise, når det er minst tid, det er den timen du tar av? Alle dannelsesfagene.. de er nedprioritert, og det er ikke det som blir målt.</i></p> <p>Kari, mars 2014, linje 384-390</p>	<p>Mindfulness som motvekt til reduksjonistiske tendenser i skolen</p>	<p>Protest mot nedprioritering av en helhetlig tankegang når det gjelder barns utvikling. Mindfulness representerer en motvekt i praksis.</p>

Kari beskrev en ubalanse mellom teoretiske fag som ”matte, norsk og engelsk” og det hun kaller ”dannelsesfagene”. Hun tegnet et bilde av en skole som konsekvent prioriterer de teoretiske fagene og hun spør retorisk: ”Hva er det vi vektlegger? Hvilke fag er det vi har rett før vi skal ha mat? Hvilke fag er det vi velger vekk? Hvilke fag er det vi gjør tidlig på dagen når de er konsentrert?”. Kari bruker mindfulness som et middel for å rette opp i den ubalansen hun mener eksisterer i skolen. Hun ønsker med andre ord å *endre* noe ved skolen. Ved å innføre mindfulness-praksis i skolen påvirker hun undervisningens formål i en mer holistisk retning. Hun ønsker å bidra til utviklingen av hele mennesket, selv om den politiske styringen av skolen har gått i en annen retning. Det ligger en protest i denne bevisste dreiningen fra lærerens side. Endringen som ønskes er, i tillegg til påvirkning av utviklingen hos enkelteleven, en endring av skolens undervisningsinnhold. Dette gjør

at motivasjonen faller inn under protestkriteriet, da endringen går utover endring hos den enkelte elev.

Den andre beskrivelseskategori hvor premisset for protestkriteriet tilfredstilles er ”Mindfulness for å fremme fellesskapsfølelse, empati og sosiale egenskaper”.

Utvalgte sitater	Endelig gruppe	Protest vs. tilpasning
<p><i>At jeg ikke bare er meg som skal få 'best karakterer.. få 'best jobb, få 'mest penger, og få... altså 'meg i en rett linje, men at det blir mye mer meg som en del av mye mer, av en helhet, av et fellesskap...(5.0)</i> Kari, mars 2014, linje 401-404</p> <p><i>Og så lever vi som om vi ikke har noe med hverandre å gjøre, omtrent@@. Som om det bare er meg inne i en liten boks..</i> Kari, mars 2014, linje 422-422</p>	<p>Mindfulness for å fremme fellesskapsfølelse, empati og sosiale egenskaper</p>	<p>Protest. Mindfulness skal bidra til å motvirke individualistiske trekk ved samfunnet ved å øke fellesskapsfølelsen.</p>

Kari viste gjennom sine ytringer et kritisk syn på individfokus og det egosentriske i dagens samfunn. Hun tegnet et bilde av et samfunn der jeg'et dominerer. Hun beskriver alternativet der det ikke ”bare er meg som skal få 'best karakterer.. få 'best jobb, få 'mest penger”, men at jeg'et blir en del av ”en helhet, av et fellesskap”. Mindfulness blir brukt som et middel for å motvirke denne egosentriske tendensen og fremme motsetningen, som er fellesskapsfølelse. Empati og sosiale egenskaper er aspekter som dels beskrives som en konsekvens av økt fellesskapsfølelse, men i forhold til disse to aspektene er ikke kritikken like tydelig i datamaterialet. Det er i forhold til fellesskapsfølelse at kategorien representerer en protest mot aktuelle samfunnsstrømninger. Protesten har som formål å endre en kultur og starter der lærerne har størst påvirkningskraft: hos elevene i klasserommet.

7.4.2 Lærernes motivasjon som tegn på tilpasning

Flere beskrivelses kategorier viser en tilnærming til opplevde negative trekk ved skole og samfunn som tilfredstiller premisset for tilpasningskriteriet. I kategorien ”Mindfulness som motvekt til en prestasjonskultur” ligger en oppfattelse av at samfunnet preges av høye krav til individet om å prestere bra på alle arenaer, skolen inkludert. At mindfulness representerer en motvekt betyr i dette tilfellet ikke at det handler om en protest, eller et middel for å endre denne kulturen. Lærerne uttrykker at de ønsker å gi elevene en pause fra presset som er der.

Utvalgte sitater	Endelig gruppe	Protest vs tilpasning
<p><i>...på grunn av det avbrekket... at de får lov å gjøre noe annet.. at de kan få lov å.. koble ut... at det ikke skal være det der.. 'jaget..' etter prestasjoner hele tiden.</i> Hanne, mars 2014, linje 139</p> <p><i>...kanskje samfunnet i dag er enda mer sånn.. enda mer vekt på.. perfektjonisme på mange måter.. og det med, særlig med eldre barn, det med.. med bruken av nettet for eksempel.. og det å skal bli tatt bilde av seg selv og alt mulig hele tiden og hele tiden skal få likes på ditt og datt.</i> (...) <i>Jeg tror den perfektjonismen igjen er koblet mot stresset han opplever.. Så på grunn av at han har.. de tankene om at alt må være perfekt, så blir han da stresset.. Og hvis du klarer å redusere stresset så kan du kanskje redusere tankene om at alt må være så perfekt, på en måte...</i> Yvonne, april 2014, linje 197-200 og 305-307</p>	<p>Mindfulness som motvekt til en prestasjonskultur</p>	<p>Tilpasning. Elevene rustes til å takle en krevende hverdag med høye krav.</p>

Hanne fortalte at hun ønsket at elevene skulle få lov til å ”koble ut” og slippe ”jaget” etter prestasjoner på skolen og på fritiden. Yvonne beskrev en mulig utvikling av samfunnet der perfektjonismen er mer dominerende enn tidligere. Hun trakk frem sosiale mediers visuelle fokus og presset unge har med at de ”hele tiden skal få likes på ditt og datt”. For Yvonne var det å gi elevene et verktøy for å redusere stress også en måte å ”reduere tankene om at alt må være så perfekt”. Mindfulness blir slik forstått som en måte å lære elevene å tilpasse seg prestasjonskulturen, ved å lære seg å ta små pauser og stresse ned. Det er elevene som skal endre seg, ikke kulturen. Elevene blir motstandsdyktige mot prestasjonspresset. Det kan sees på som en måte å tilpasse elevene til en krevende hverdag.

En lignende motivasjon finnes i aspektene ved mindfulness-forståelsen som går på at mindfulness er en motvekt til en stressende hverdag og at mindfulness skal fremme konsentrasjon og fokus.

Utvalgte sitater	Endelig gruppe	Protest vs. tilpasning
<p><i>Og prøve å finne ro.. en liten stund.. For det tenker jeg og blir litt viktig i dagens samfunn.. Å prøve finne ro.. For det er så mye som skjer. Vi blir dratt mot så mange stimuli hele tiden... Og jeg tror, jeg tror elever kan ha godt av å prøve å finne ro, og finne fokus, i en ellers så travel dag...</i> Inger, mars 2014, linje 85-87</p>	<p>Mindfulness som motvekt til en stressende hverdag</p>	<p>Tilpasning. Kritikkk av aktuell situasjon. Elevene rustes til å takle en krevende hverdag.</p>

”Å finne ro.. en liten stund”, som Inger uttrykte det, er en måte å bruke mindfulness for å senke sitt eget stressnivå. Inger uttrykte også en bekymring for at elevene ikke har lært seg hvordan de skal ta seg pauser og roe ned. Mindfulness representerer for henne en metode for nettopp dette. Slik blir mindfulness en måte å ruste elevene til å takle en stressende hverdag.

Utvalgte sitater	Endelig gruppe	Protest vs. tilpasning
<p>...jeg synes unger blir mer og mer stresset, mindre og mindre 'konsentrert.. og fokusert på ting.. for det skjer så mye.. i hele omgivelsene, både i fritiden og alt, sant.. At jeg tror det er 'vanskelig for barn i dag å konsentrere seg og 'være i.. 'tilstede. Så derfor synes jeg det er 'veldig viktig at vi lærere da.. er litt bevisst på det...</p> <p>Randi, mars 2014, linje 182-186</p>	<p>Mindfulness for å fremme konsentrasjon og fokus</p>	<p>Tilpasning. Kritikkk av aktuell situasjon. En tilnærming som tilsier at det er eleven som skal endre seg.</p>

Randi, som har lang erfaring som lærer, mener at barn i dag er både mer stresset og mindre konsentrerte og fokuserte enn tidligere. utfordringen for dagens barn og unge er ifølge Randi at de har vansker med ”å konsentrere seg og ’være (...) ’tilstede”. Mindfulness sees på som et middel som skal hjelpe elevene med disse utfordringene. De skal lære seg å stresse ned, være tilstede og ha evne til å konsentrere seg. Slik rustes de til å takle en hektisk hverdag med stadig skiftende inntrykk. Det ligger også et kritisk perspektiv på *elevenes adferd* i disse kategoriene. Den endringen lærerne søker ved å benytte mindfulness kan sees på som en tilpasning ved at *elevene endres* for å kunne møte skolens og lærerens forventning om et godt læringsmiljø.

Lærerne jeg har intervjuet benytter mindfulness med ulike motiver. I datamaterialet finnes kritiske holdninger til ulike tendenser i skolen og i samfunnet generelt. Et overordnet trekk ser ut til å være at lærerne ser på sin rolle i et større perspektiv som ikke begrenser dem til kun faglige formidlere. De ønsker å bidra til utviklingen av flere sider ved elevene enn det gjeldende fagplaner og skolens prioriteringer for kunnskapstesting legger opp til, og de benytter den muligheten de har til å påvirke aktiviteten i klasserommet. Blant lærerne som deltok i min studie ytret flere også en bekymring for ulike utfordringer elevene møter på skolen og ellers, og de uttrykte et ønske om å ruste elevene til å takle disse utfordringene med klokhet. Mindfulness representerer for dem et verktøy som letter den lidelsen som høye prestasjonskrav og en stressende hverdag fører med seg.

8.0 KLINIKK ELLER PEDAGOGIKK?

I dette kapitlet vil jeg se på hvordan det empiriske resultatet fra min studie kan bidra til en dypere forståelse av fenomenet mindfulness i skolen som en elevrettet praksis. Drøftingen av resultatet vil ta utgangspunkt i oppgavens første del som redegjorde for hvordan mindfulness forstås innen buddhismen og innen fagfeltene klinisk psykologi og sosialpsykologi. Jeg vil trekke frem de ulike aspektene ved lærernes forståelse og drøfte hvilke religiøse og sekulære aspekter de eventuelt sammenfaller med eller står i motsetning til.

Jeg vil også diskutere hvilke implikasjoner lærernes forståelse kan ha for den pedagogiske konteksten de opererer i. Det betyr at jeg fremhever forskjellene mellom en klinisk forståelse og en pedagogisk forståelse. Til slutt i dette kapitlet, og samtidig som avslutning på denne masteroppgaven, vil jeg på bakgrunn av denne diskusjonen og den tidligere redegjørelsen av forskningsfeltet, komme med en anbefaling for fremtidig forskning.

8.1 Lærernes mindfulness-forståelse sett opp mot religiøse og sekulære forståelser

Komplekset som utgjør lærernes samlede mindfulness-forståelse, slik det er beskrevet i kapittel 7, viser både likheter og ulikheter med hvordan mindfulness er beskrevet innen buddhismen og i sekulære fagfelt som klinisk psykologi og sosialpsykologi. I den følgende sammenlignende drøftingen har jeg tatt utgangspunkt i oppbygningen av mitt forskningsspørsmål som er tredelt i *hva* mindfulness forstås som, *hvordan* mindfulness praktiseres i skolen, og *hvorfor* det benyttes.

8.1.1 Hva er mindfulness?

Lærerforståelsen som ble avdekket gjennom min studie omfatter aspektet oppmerksomhet på hendelser, representert ved beskrivelseskategoriene ”mindfulness er å legge merke til det som er”. Denne forståelse har klare likhetstrekk med det som innen buddhismen beskrives som ren oppmerksomhet, det vil si observasjon av det

som foregår av ytre og indre hendelser (Thera, 1972/2001; Bodhi, 1998). Også definisjonen til Kabat-Zinn (1990), som i dag benyttes innen det kliniske fagfeltet, inneholder komponentet oppmerksomhet. I tillegg spesifiserer Kabat-Zinn (ibid.) at denne oppmerksomheten er ikke-dømmende og aksepterende. En slik forståelse samsvarer med lærerforståelsen og beskrivelseskategorien ”mindfulness er å akseptere det som er”.

Innen den sosialpsykologiske forståelsen, representert ved Langer (1997), er også oppmerksomhet et vesentlig aspekt, mens det å akseptere ikke nevnes. Langers oppmerksomhet handler om å studere objekter uten å være begrenset av fastsatte kategorier, og slik kunne oppdage nye kjennetegn ved dem. Å legge merke til det som er, slik det beskrives av lærerne, er ikke det samme som å aktivt se etter ulike sider ved det som er. Dette betyr at når det gjelder komponentene oppmerksomhet og aksept, så ligger lærernes forståelse nærmest den klinisk psykologiske forståelsen.

Lærerforståelsen som handler om å ha et kritisk perspektiv på egne reaksjoner kan sammenliknes med det buddhistene beskriver som klar oppfattelse (Bodhi, 2011). Læreren som beskrev denne oppfattelsen fortalte om det å ikke stole på egne reaksjoner på de erfaringer man har, fordi oppfattelsen vil være farget av dagsformen og den persepsjonen man har til enhver tid. Buddhistisk forståelse samsvarer med dette, men går noe lengre. Der lærerens råd var å ikke bry seg så mye om disse reaksjonene og ta det med ”en klype salt”, så er buddhistenes råd å aktivt vurdere egne tolkninger opp mot buddhistisk lære (Bodhi, ibid.). Den kliniske forståelsen, representert ved Bishop et. al (2004), deler også et lignende aspekt ved det de beskriver som selvregulering av oppmerksomheten. En slik bevisst regulering av oppmerksomheten skal ifølge dem bidra til at man ikke reflekterer unødvendig over hendelser. På denne måten frigjøres mentale ressurser. Den sosialpsykologiske forståelsen, ved Langer (1989), oppfordrer også til å ikke la persepsjonen være farget av tidligere erfaringer og etablerte kategorier, men for henne er mindfulness først og fremst en aktiv refleksjon over ulike elementer ved det observerte objektet. I motsetning til både lærerforståelsen og den kliniske forståelsen fokuserer ikke Langer (ibid.) på følelsesmessige reaksjoner, men på oppfattelsen av ytre objekter og mentale forestillinger av hendelser.

At mindfulness handler om å være tilstede her og nå, eller å "leve i nuet", er også en oppfattelse som vi finner igjen i beskrivelsene i buddhistiske kilder og innen det klinisk psykologiske fagfeltet. Hanh (1998) beskriver mindfulness som "å huske å vende tilbake til her og nå" (s. 55, *min oversettelse*). Kabat-Zinn (1990, s. xl) poengterer også at mindfulness handler om å leve i øyeblikket. Langer (1989, 1997) derimot, fokuserer ikke på dette aspektet. Dette betyr at også når det gjelder å "leve i nuet", så ligger lærernes forståelse nærmere den klinisk psykologiske forståelsen enn den sosialpsykologiske forståelsen .

Mindfulness som "å ikke tenke" er et aspekt ved lærerforståelsen som man til dels kan finne igjen i buddhistiske og klinisk psykologiske kilder. Bodhi (1998, s. 72) nevner det å ikke tenke som et eksempel på at mindfulness handler mer om å ikke gjøre, enn å gjøre. Også Kabat-Zinn (1990) legger vekt på at mindfulness handler om å ikke tenke, og beskriver dette som en passiv handling. Det vil si at man ikke skal gå bevisst inn for å ikke tenke. Denne passiviteten skiller seg fra lærerforståelsen, som beskriver det å ikke tenke som noe man bevisst velger i forbindelse med en kreativ aktivitet. Innen sosialpsykologien er tenkning og refleksjon fremstilt som nødvendige komponenter i mindfulness (Langer, 1997). Langer (ibid.) beskriver mindfulness som en prosess der man aktiv benytter kognitive evner for å avdekke så mange aspekter ved et objekt som mulig. Mindfulness som å ikke tenke er dermed et aspekt ved lærerforståelsen som delvis samsvarer med den kliniske forståelsen, men som ikke samsvarer med den sosialpsykologiske forståelsen.

Datamaterialet mitt gav også grunnlag for å beskrive mindfulness som å tenke positivt. Denne forståelsen samsvarer verken med den religiøse eller noen av de sekulære beskrivelsene av fenomenet. Tvert imot hevder både Johansen (2013, s. 77) og (Kabat-Zinn, 1990, s. 21) at mindfulness ikke er å velge å tenke positivt. Ifølge Kabat-Zinn (ibid.) skal man verken dømme erfaringer som positive eller som negative.

8.1.2 Hvordan praktiseres mindfulness?

Både buddhistiske og sekulære kilder beskriver mindfulness som en observerende mental tilstand som kan praktiseres gjennom forskjellige aktiviteter. Både fysiske øvelser, som yoga og "mindful walking", og ulike stille meditasjoner kan være den

formen praksisen har. I tillegg presiserer både Kabat-Zinn (1990) og Thera (1972/2001) at man kan ha en mindful oppmerksomhet under enhver hverdagslig aktivitet. Denne oppfattelsen deles også av lærerne som deltok i min studie. De fortalte at de bruker mindfulness både gjennom yoga og ulike meditative øvelser som for eksempel observasjon av egen pust. Mindfulness-praksis gjennom massasje er ikke beskrevet i mine religiøse eller sekulære kilder. Dette er likevel en aktivitet som fremmer en fysisk sensasjon som kan legge til rette for stillhet og observasjon av det som skjer her og nå. Både de buddhistiske og de sekulære beskrivelsene av mindfulness vektlegger at mindfulness handler om *hvordan* man observerer og forholder seg til erfaringer. Hvilke konkrete mindfulness-øvelser man gjør fremstår som av underordnet betydning. Det er hvordan man retter oppmerksomheten og hvordan man forholder seg til de observerte hendelser som er avgjørende. Alle aktiviteter vil ved en slik forståelse kunne være utgangspunkt for mindfulness-praksis. Innen sosialpsykologien vil mindfulness ikke innebære noen bestemte øvelser. Her er mindfulness en mental praksis som alltid vil være relatert til en aktiv observasjon av objekter og hendelser (Langer, 1997).

8.1.3 Hvorfor praktiseres mindfulness i skolen?

Innen buddhismen er det overordnede formålet med å praktisere mindfulness å fjerne lidelse og dermed oppnå *nirvana*. Innen klinisk psykologi er formålet mer sammensatt, der mindfulness blir satt i sammenheng med å kunne lindre eller fjerne en rekke spesifikke lidelser. Det kan være alt fra hverdagslig stress til alvorlig depresjon. Sosialpsykologien, representert ved Langer (1989; 1997), ser på mindfulness som en spesifikk måte å lære på, og formålet med mindfulness er da forbedret læring. Sosialpsykologien forholder seg ikke til mindfulness på en klinisk måte, og fjerning av lidelse er dermed ikke et mål.

Lærernes motivasjon for innføring av elevrettet mindfulness i skolen har tydelige likhetstrekk med formålet innen klinisk psykologi. Lærerne ønsket å lindre elevenes stress og prestasjonspress. Elevene skulle få det bedre med seg selv ved å lære å forholde seg til en krevende hverdag med bruk av mindfulness-teknikker. I tillegg ønsket lærerne at elevene skulle utvikle empati og bedre sin sosiale kompetanse. Denne forståelsen samsvarer med de effektene av mindfulness som tilskrives kliniske mindfulness-programmer som for eksempel MBSR. Her er stressreduksjon selve

hovedformålet (Kabat-Zinn, 1990). Kabat-Zinn (ibid., s. 31) beskriver også mellommenneskelige kvaliteter som medfølelse og sjenerøsitet som noe som kan utvikles ved mindfulness-praksis.

I tillegg til å lette elevenes hverdag og å fremme sosiale egenskaper benyttet lærerne mindfulness for å etablere arbeidsro og bedre elevenes evne til konsentrasjon. Da oppmerksomhet er selve kjernekomponentet i mindfulness er dette et naturlig forventet utfall. I en pedagogisk ramme vil forbedret konsentrasjon og ro være direkte relatert til en forventning om forbedret læringsmiljø og økt læring. Et annet aspekt som er direkte forbundet med læring er mindfulness for å fremme kreativitet. Her finnes likhetstrekk med Langers syn på *mindful* læring (Langer, 1997). Ifølge lærerbeskrivelser i datamaterialet handler mindfulness både om å koble av og dermed gi rom for at nye idéer kan dukke opp, men også om å bruke sansene aktivt for å se etter sammenhenger og forskjeller ved det man observerer. Særlig det siste aspektet er i tråd med Langers syn på mindfulness. Dette er også det eneste aspektet ved lærerforståelsen som sammenfaller med Langers sosialpsykologiske forståelse av mindfulness.

8.2 Mindfulness i skolen – klinikk eller pedagogikk?

Resultatet fra min studie viser at lærerne som benyttet mindfulness i sin skolepraksis har en forståelse av fenomenet som i stor grad samsvarer med den klinisk psykologiske forståelsen. Sett i lys av dette fagfeltets dominans innen mindfulness-forskning og praksis i Vesten, er dette funnet ikke overraskende. En klinisk bruk av mindfulness i en *pedagogisk kontekst* gjør det likevel nærliggende å se nærmere på betydningen i forhold til lærerens rolle og det elevsynet som en slik praksis legger opp til.

Klinisk psykologi handler, ifølge Store Norske Leksikon, om “forebygging, utredning og behandling ved psykiske plager, livsproblemer og ulike funksjonshemninger” (Klinisk psykologi, 2015). Begrepet *klinisk* betyr ifølge Kunnskapsforlagets Blå Fremmedordbok: ”som foregår på klinikk, praktisk medisinsk” (Klinisk, 2012, s. 293). Praktisk medisinsk betyr at man behandler *pasienter*. En klinisk psykologisk

forståelse av mindfulness innebærer en terapeutisk rettet praksis, enten ment forebyggende eller behandlende. Overført til skolen vil elevene få rollen som pasienter som behandles for en lidelse, eller potensielt syke mennesker som har behov for forebygging. Skolen får dermed rollen som klinikk; et sted for behandling og forebygging av lidelser, der læreren er terapeuten.

I delkapittel 7.4 viste jeg resultatet av den kontrasterende analysen, der lærernes mindfulness-forståelse ble satt opp mot kriteriene protest eller tilpasning. Disse kriteriene kan også sees i sammenheng med en klinisk vs. en pedagogisk forståelse. Flere av lærernes utsagn tyder på at de er kritiske til aspekter ved både skolen og samfunnet som helhet. Tilpasningstilnærmingen er å forsøke å ruste *elevene* til å takle utfordringene ved den virkeligheten de lever i. En slik tilnærming viser et terapeutisk perspektiv på utfordringene. Lidelse behandles og forebygges ved at det er individet, og ikke samfunnet, som skal endre seg. Protesttilnærmingen viser seg som et ønske om en mer langsiktig endring av skole og samfunn. Ved en slik endring, som er ønsket utover individet selv, har læreren en annen rolle enn den rent terapeutiske. Endring på høyere systemnivå krever at læreren ser på seg selv som en aktør som, med et pedagogisk perspektiv, påvirker samfunnsutviklingen. På denne måten blir lærerens rolle en som i stedet for å forsøke å mildne symptomene, tar tak i det som skaper ”det falske livet” og som dermed hindrer ”det rette livet”. Ifølge Adorno (1951/2010) er problemet det inhumane samfunnssystemet. Skolen, som samfunnets utdanningsarena, representerer systemet hvori vi lever våre liv. Å gjøre det mulig å leve det rette livet vil, dersom Adorno har rett, avhenge av å endre samfunnssystemet, og dermed også skolen. Slike revolusjonære idèer vises derimot ikke i studiens resultat. I den grad lærerene protesterte, så er det en stille protest som eventuelt kan bidra til en langsom endringsprosess i skole og samfunn.

I forhold til elevenes læringsevne vil selvsagt psykiske og sosiale forhold spille en vesentlig rolle. Som Terjestam (2010) skriver i sin bok *Mindfulness i Skolan*, har problemer som depresjon, angst, adferdsproblemer og mobbing stor betydning for elevenes motivasjon og dermed læring, og hun spør retorisk: ”hvordan skal lærerne kunne formidle kunnskap under slike forhold?” (ibid., s. 9, *min oversettelse*). Fra dette perspektivet skulle det ikke være noe nødvendig å skille mellom et klinisk og et pedagogisk perspektiv. I forhold til fenomenet mindfulness kan likevel de mulige

positive og direkte effektene på læring bli underordnet dersom den kliniske forståelsen dominerer.

Den sosialpsykologiske forståelsen av mindfulness kan tilføre den pedagogiske mindfulness-debatten et perspektiv som fokuserer på en direkte betydning i forhold til opplæring. Dersom en økt bevissthet om *mindful* læring, slik Langer (1997) beskriver det, kan bidra til å forbedre opplæringen og læringseffekten, vil det fra et pedagogisk ståsted være nærliggende å undersøke fenomenet nærmere. I dag er derimot Langers sosialpsykologiske mindfulness-forståelse nærmest fraværende i pedagogisk mindfulness-debatt og forskning. En forklaring på dette kan være at dette synet ikke har en direkte klinisk interesse, og det har dermed falt ut av den kollektive forståelsen som ser ut til å råde i dag.

Overskriften på denne oppgaven er formulert som et spørsmål. Spørsmålet kan besvares både deskriptivt og normativt. Jeg har til nå presentert hvordan resultatet viser at lærerforståelsen samsvarer med en klinisk forståelse, og jeg har diskutert hva dette betyr i en skolekontekst. Det normative svaret vil være en vurdering av om dette er en ønskelig forståelse. *Bør* mindfulness som skolepraksis være basert på en klinisk forståelse eller bør en pedagogisk forståelse ligge til grunn? Den vurderingen overlater jeg til en fremtidig debatt som forhåpentlig vil være opplyst gjennom ytterligere forskning fra ulike perspektiver.

8.3 Om behov for ytterligere forskning

Resultatet fra min studie viser et spekter av variasjoner som samlet sier noe om hvordan lærerne forstår fenomenet mindfulness, og hvordan og hvorfor de benytter det sin skolepraksis. Min studie begrenser seg til lærernes egne beretninger. Aktuell praksis og elevenes opplevelse er ikke dekket. Sammen med ytterligere effektstudier på barn og unge, er dette områder som vil kunne være interessant for videre forskning.

Et annet relevant spørsmål innen temaet mindfulness i skolen er hvor stort omfanget av en slik praksis er i norsk skole. Omfanget av mindfulness som skolepraksis er per i dag ikke dokumentert. Fenomenet kan neppe karakteriseres som ”vanlig”, men at det

øker i omfang er en påstand det finnes belegg for. Et søk på databasen ATEKST viser at på det tidspunktet jeg startet på mitt masterprogram, august 2012, var publisert totalt tjueen (21) saker inneholdende søkeordene ”mindfulness+skole” i norske papirmedier. Irrelevante treff ble fjernet fra søkeresultatet før opptelling. Det samme søket viste etthundreogførtifire (144) treff to og et halvt år senere, i april 2015. Dette betyr at ca. 85% av det totale antall presseomtaler om mindfulness i skolen har kommet i løpet av tiden jeg har arbeidet med denne oppgaven. Dette gjenspeiler en sannsynlig økende interesse for temaet. Den økende interessen tatt i betraktning, sammen med et relativt ferskt forskningsfelt med et dominerende klinisk perspektiv, burde gi grunnlag for økt pedagogisk oppmerksomhet i tiden fremover.

Litteraturliste:

- Abrandt, M. (1997). Learning physiotherapy: The impact of formal education and professional experience. *Linköping Studies in Education and Psychology*, Nr. 50. Hentet fra: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408902.pdf>
- Adorno, T. (2010). *Minima moralia – Refleksjoner fra det beskadigede livet*. (A. Linneberg, Overs.). Oslo: Pax Forlag AS. (Originalutgave publisert i 1951).
- Albrecht, N. J., Albrecht, P. M., og Cohen, M. (2012). Mindfully teaching in the classroom: A literature review. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(12), 1-14. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n12.2>
- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- American Psychological Association (2014). *Stress in America: Are teens adopting adults' stress habits?*. Washington, DC: APA
- Atferdssenteret (2014). *Årsrapport 2013*. Oslo: Atferdssenteret. Hentet fra: <http://www.atferdssenteret.no/arsrapport/atferdssenterets-arsrapport-2013-article2005-971.html>
- Baas, M., Nevicka, B., & Velden, F. S. T. (2014). Specific mindfulness skills differentially predict creative performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40, 1092–1106. DOI: 10.1177/0146167214535813
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10 (2), 125-143. DOI: 10.1093/clipsy.bpg015
- Baier, K. (2006). Meditation and contemplation in high to late medieval Europe. I E. Franco & D. Eigner (Red.), *Yogic perception, meditation and altered states of consciousness* (s. 319-346). Wien: Austrian Academy of Sciences Press. Hentet fra: <http://hw.oeaw.ac.at/6648-1inhalt>
- Barnard, A., McCosker, H., og Gerber, R. (1999). Phenomenography: A qualitative research approach for exploring understanding in health care. *Qualitative Health Research*, 9 (2), 212-226. DOI: 10.1177/104973299129121794
- Barnes, V., Bauza, L., & Treiber, F. (2003). Impact of stress reduction on negative school behavior in adolescents. *Health and Quality of Life Outcomes*, 1 (10). DOI:10.1186/1477-7525-1-10
- Bhikkhu, T. (2008). Mindfulness defined. *Access to Insight*, 1. desember 2012, Hentet fra: <http://www.accesstoinsight.org/lib/authors/thanissaro/mindfulnessdefined.html>

- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L. Anderson, N. D., Carmody, J. et. al (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science & Practice*, 11 (3), 230-241. DOI: 10.1093/clipsy.bph077
- Bodhi, B. (1998). *The noble eightfold path: The way to the end of suffering* (2. utgave). Kandy: Buddhist Publication Society.
- Bodhi, B. (2011). What does mindfulness really mean? A canonical perspective. *Contemporary Buddhism: An Interdisciplinary Journal*, 12(1), 19-39, DOI:10.1080/14639947.2011.564813
- Brefczynski-Lewis, J. A., Lutz, A., Schaefer, H. S., Levinson, D. B., & Davidson, R. J. (2007). Neural correlates of attentional expertise in long-term meditation practitioners. *PNAS*, 104, 11483–11488. www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0606552104
- Cardaciotto, L. (2005). *Assessing mindfulness: The development of a bi-dimensional measure of awareness and acceptance*. Doktorgradsavhandling, Drexel University, Philadelphia, PA. Hentet fra: http://dspace.library.drexel.edu/retrieve/4264/Cardaciotto_LeeAnn.pdf
- Diamond, A. (2010). The evidence base for improving school outcomes by addressing the whole child and by addressing skills and attitudes, not just content. *Early Educational Development*, 21(5), 780–793. DOI:10.1080/10409289.2010.514522.
- Du Bois, J. W. (1991). Transcription design principles for spoken discourse research. *International Pragmatics Association*, 1(1), 71-106. Hentet fra: <http://elanguage.net/journals/pragmatics/article/viewFile/464/396>
- Fisher, R. (2006). Still thinking: The case for meditation with children. *Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 146–151. DOI:10.1016/j.tsc.2006.06.004
- Gause, R. & Coholic, D. (2010) Mindfulness-based practices as a holistic philosophy and method. *New Scholarship in the Human Services*, 9 (2), 1-23. Hentet fra: <http://currents.journalhosting.ucalgary.ca/currents/index.php/currents/article/viewFile/42/45>
- Gethin, R. (2011). On some definitions of mindfulness. *Contemporary Buddhism: An Interdisciplinary Journal*, 12(1), 263-279, DOI: 10.1080/14639947.2011.564843
- Greenberg, M. T. & Harris, A. R. (2011). Nurturing mindfulness in children and youth: Current state of research. *Child Development Perspectives*, 6(2), 161-166. DOI: 10.1111/j.1750-8606.2011.00215.x
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S. & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits - A meta-analysis. *Journal of*

Psychosomatic Research, 57(1), 35–43. doi:10.1016/S0022-3999(03)00573-7

- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hanh, T. N. (1976). *The miracle of mindfulness*. Boston: Beacon Press. Hentet fra: <http://terebess.hu/zen/mesterek/Thich%20Nhat%20Hanh%20-%20The%20Miracle%20of%20Mindfulness.pdf>
- Hanh, T. H. (1998). *The heart of the buddha's teaching*. London: Random House.
- Hart, T. (2004). Opening the contemplative mind in the classroom. *Journal of Transformative Education*, 2(1), 28-46. DOI: 10.1177/1541344603259311
- Harvey, P. (1990). *An introduction to Buddhism – teachings, history and practices*. New York: Cambridge University Press.
- Hasselgren, B. & Beach, D. (1996). *Phenomenography – A "good for nothing brother" of phenomenology? Or phenomenography is what phenomenographers do when doing phenomenology?* Report No. 1996:05. Dept. of Education and Educational Research. Göteborg University. DOI: 10.1080/0729436970160206
- Hazlett-Stevens, H. & Craske, M. G. (2002). Brief cognitive-behavioral therapy: Definition and scientific foundations. I F. W. Bond & W. Dryden (red.), *Handbook of Brief Cognitive Behaviour Therapy*. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.
- Husserl, E. (1982). *Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy - first Book: General introduction to a pure phenomenology*. (F. Kersten, overs.). Haag: Martinus Nijhoff Publishers. Originalutgave publisert 1913).
- Hyland, T. (2011). *Mindfulness and learning - Celebrating the affective dimension of education*. London: Springer
- Jensen, H. (2014). *Nærvær og empati i skolen*. (T. Eidnes, overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Johansen, V. (2013). Mindfulness i hverdag og skole. *Bedre Skole* 3/2013. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living*. New York: Bantam Doubleday Dell.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. DOI: 10.1093/clipsy/bpg016

- Kang, D., Jo, H. J., Jung, W., Kim, S., Jung, Y., Choi, C., . . . Kwon, J. (2013). The effect of meditation on brain structure: cortical thickness mapping and diffusion tensor imaging. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 8(1), 27–33. DOI: 10.1093/scan/nss056
- Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V., . . . Hofmann, S. G. (2013). Mindfulness-based therapy: A comprehensive meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 33(6), 763–771. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2013.05.005>
- Klinisk. (2012). I *Fremmedord og Synonymer. Blå Ordbok (7. utgave, s. 293)*. Oslo: Kunnskapsforlaget
- Klinisk psykologi. (2015). I *Store Norske Leksikon*. Lokalisert 22.03.2015, fra https://snl.no/klinisk_psykologi
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview – Introduktion til et håndværk*. (B. Nake, trans.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. Cambridge: Perseus Books.
- Langer, E. J. (1993). A mindful education. *Educational Psychologist*, 28(1), 43-51.
- Langer, E. J. (1997). *The power of mindful Learning*. Reading: Perseus Books.
- Langer, E. J. (2000). Mindful learning. *American Psychology Society*, 9(6), 220-223.
- Langer, E. J., Cohen, M. & Djikic, M. (2012). Mindfulness as a psychological attractor: The effect on children. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(5), 1114–1122. DOI: 10.1111/j.1559-1816.2011.00879.x
- Langer, E. J. & Moldoveanu, M. (2000). The construct of mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 1–9. DOI: 10.1111/0022-4537.00148
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativa analys –exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Liedman, S. (2013). *Den Morderne Verdens Idéhistorie: I Skyggen Av Fremtiden*. (L. Nygaard, Overs.). Oslo: Dreyers Forlag. (Originalutgave publisert 1997)
- Lyotard, J. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. (G. Bennington & B. Massumi, Overs.) Manchester: Manchester University Press. (Originalutgave publisert 1979).
- Løvli, L. (2006). Ideologi, politikk og læreplan. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89(4), 269-278.
- MacLean, K. A., Ferrer, E., Aichele, S. R., Bridwell, D. A., Zanesco A. P., Jacobs, T.

- L., . . . Saron, C. D. (2010). Intensive meditation training improves perceptual discrimination and sustained attention. *Psychological Science*, 21(6), 829–839. DOI: 10.1177/0956797610371339
- Marton, F. (1992). Phenomenography and “the art of teaching all things to all men”. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 5(3), 253-267. DOI: 10.1080/0951839920050305
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates publishers. s. 110-136
- Mathiesen, K. S., Mykletun, A., & Knudsen, A. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv*. Nydalen: Nasjonalt folkehelseinstitutt, rapport 2009:8.
- Mendelson, T., Greenberg, M., Dariotis, J., Gould, L., Rhoades, B., & Leaf, P. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(7), 985–994. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-010-9418-x>
- Napoli, M., Krech, P. R., & Holly, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of applied school psychology*, 21(1), 99-125. DOI: 10.1300/J370v21n01_05
- Nilsen, T., Grønmo, L. S., & Hole, A. (2013). Læringstrykk og prestasjoner i matematikk og naturfag. I Grønmo & Onstad (red.), *Opptur og nedtur Analyser av TIMSS-data for Norge og Sverige (19-51)*. Oslo: Akademika forlag.
- Nilsonne, Å. (2010). *Mindfulness – Treningsredskap for hjernen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- NFON (2012). Mindfulness for barn og unge. Hentet 20.03.2015 fra: http://nfon.no/fileadmin/arrangementer/barn_og_unge/invitasjon.PDF
- NFON (2015). Mindfulnesskonferansen 2015: Mindfulness og samfunnsengasjement. Hentet 20.03.2015 fra: <http://nfon.no/nfon/arrangementer/>
- Norberg, J. (2011). Adorno’s advice: Minima moralia and the critique of liberalism. *Modern Language Association*, 126(2), 389-411. Hentet fra: <http://dukespace.lib.duke.edu/dspace/bitstream/handle/10161/5879/Norberg-Adorno.pdf?sequence=1>
- Postholm, M. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rahula, W. S. (1991) *Buddhas lære*. (K. Lie, Overs.). Oslo: Solum Forlag. (Originalutgave publisert 1959).
- Raskin, N. (1996). Person-centered psychotherapy: Twenty historical steps. I Dryden, W. (red.). *Developments in psychotherapy: Historical perspectives*. London:

SAGE Publications Ltd. (UK). S. 1-28.

- Rempel, K. D. (2012). Mindfulness for children and youth: A review of the literature with an argument for school-based implementation. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 46(3), 201-220.
Hentet fra:
<http://mindfulnessinschools.org/wp-content/uploads/2013/09/remple.pdf>
- Ritchhart, R. & Perkins, D. N. (2000). Life in the mindful classroom: Nurturing the disposition of mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 27-47. DOI: 10.1111/0022-4537.00150
- Rotne, D. F. & Rotne, N. (2011). *Mindfulness i pædagogikken*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Samdal, O., Leversen, I., Torsheim, T., Manger, M. S., Brunborg, G. S., & Wold, B. (2009). *Trender i helse og livsstil blant barn og unge 1985-2005*. HEMIL-rapport 3/2009, HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen
- Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151.
DOI 10.1007/s12671-010-0011-8
- Schraml, K. (2013). *Chronic stress among adolescents - Contributing factors and associations with academic achievement*. Doktorgradsavhandling, Stockholm Universitet, Sverige.
- Schonert-Reichl, K. A. & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151.
DOI 10.1007/s12671-010-0011-8
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Aston, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373-386.
DOI: 10.1002/jclp.20237
- Snel, E. (2012). *Rolig og oppmerksom som en frosk*. (S. E. R. de Miranda, Overs.). Oslo: Arneberg Forlag. (Originalutgave publisert 2010)
- Statistisk sentralbyrå (2012). *Barn og unges miljø og helse 2011 - Utvalgte indikatorer om barn og unges fysiske og sosiale miljøfaktorer*. Oslo: Statistisk sentralbyrå, Kjølvik, J. (red.). Hentet fra:
http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201212/rapp_201212.pdf
- Statistisk Sentralbyrå (2013). *Fakta om utdanning – Nøkkeltall fra 2011*
Hentet fra: http://ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/89691?_ts=13c2976a960
- Sørli, M. & Ogden, T. (2014). Mindre problematferd i grunnskolen? –

- Lærervurderinger i et 10-års perspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Nr. 3, 2014. Oslo: Universitetsforlaget.
- Terjestam, Y. (2010). *Mindfulness i skolan – Hälsa och lärande bland barn och unga*. Lund: Studentlitteratur AB
- Thera, N. (2001). *The power of mindfulness*. San Francisco, CA: Unity Press. Første utgave publisert i 1972. Hentet fra: http://www.buddhanet.net/pdf_file/powermindfulness.pdf
- Tønnesen, L. K. B. (2011). *Norsk utdanningshistorie*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om oppfatninger*. Lund: Studentlitteratur.
- Williams, J. M. G., Teasdale, J. D., Segal, Z. V., & Soulsby, J. (2000). Mindfulness-based cognitive therapy reduces overgeneral autobiographical memory in formerly depressed patients. *Journal of Abnormal Psychology*, 109(1), 150-155. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-843X.109.1.150>
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools – a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 5, juni 2014, 1-20. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00603
- Åkerlind, G. S. (2008). A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in Higher Education*, 13(6), 633-644. DOI: 10.1080/13562510802452350

Vedlegg I: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Mindfulness i skolen”

Bakgrunn og formål

Denne studien er en del av en masteroppgave i undervisningsvitenskap ved Høgskolen i Bergen. Til prosjektet søkes lærere i grunnskole som benytter mindfulness i sin skolepraksis. Det er ikke spesifisert i hvilken form mindfulness-praksisen skal ha (eks. meditasjon, stille stunder, eller yoga-øvelser). Formålet med studien er å beskrive hvordan fenomenet *mindfulness* forstås og med hvilke hensikter det benyttes i undervisningspraksis. Spørsmålene studien forsøker å svare på er:

Hvordan forstår lærere i grunnskolen fenomenet mindfulness? Hvorfor og hvordan bruker de det i sin skolepraksis?

Hva innebærer deltakelse i studien?

All informasjon til studien samles inn ved et intervju av den enkelte deltaker. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle hva mindfulness er for deltakeren, hvordan han/hun benytter dette i sin skolepraksis, og hvorfor han/hun velger å benytte mindfulness. Under intervjuet vil det bli gjort et lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun masterstudenten som vil ha tilgang til opplysningene. Navn erstattes med fiktive navn i publikasjonen og det blir ikke oppgitt navn på skole og sted/by. Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.2014. Lydopptakene og personopplysningene blir slettet etter gjennomført studie.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Gitte Bastiansen (student) på telefon 98815071 eller e-post: gitte.bastiansen@stud.hib.no, eller Tobias Werler (veileder) på telefon 55585903 eller e-post: tcwe@hib.no

Samtykke til deltakelse i studien

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

Sted/dato _____ Signatur _____

Vedlegg II: Intervjuguide

Mindfulness i skolen: masteroppgave

Intervjuguide

Spørsmål 1: Hvordan benytter du mindfulness i din skolepraksis?

Spørsmål 2: Hva legger du i begrepet mindfulness?

Spørsmål 3: Hvorfor benytter du mindfulness i din skolepraksis?

Vedlegg III: Svar fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Tobias Werler
Avdeling for lærerutdanning Høgskolen i Bergen
Postboks 7030
5020 BERGEN

Vår dato: 13.02.2014

Vår ref: 37441 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.02.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>37441</i>	<i>Mindfulness i skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Tobias Werler</i>
<i>Student</i>	<i>Gitte Bastiansen</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marte Byrkjeland

Kontaktperson: Marte Byrkjeland tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Gitte Bastiansen gitte.bastiansen@stud.hib.no

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

Avdelingskontorer / District Offices:

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



Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.