

UNIVERSITETET FOR MILJØ- OG BIOVITENSKAP



«Akkurat som hjertet ditt trenger en pause mellom hvert slag,
så trenger du faktisk noen pauser mellom de andre slaga i livet også.»

(Terje)

Førord

I denne studien undersøkes deltagende læreres opplevelser og meninger knyttet til betydningen av intervensjonen «Stressmestring i skolen» for eget stress. Hvilken effekt og betydning intervensjonen har hatt for deltagende elever undersøkes av Stine Søderlind, masterstudent ved Høgskolen i Vestfold.

Jeg vil først og fremst takke informantene som delte av sine opplevelser og meninger. Takk Anne Grete Brandtzæg og Helen Staubo (prosjektledelsen) for at dere ga meg muligheten til å skrive masteroppgave knyttet til deres prosjekt, og for at dere har gitt meg rom for å løse oppgaven på måten jeg selv har ønsket. Takker også for tilbakemeldinger på utkastet av masteroppgaven.

Videre vil jeg rette en stor takk til min hovedveileder, førsteamanuensis Grete Grindal Patil ved Universitetet for miljø- og biovitenskap. Takk for at du hele veien har hatt tiltro til meg og mitt arbeid, og gitt meg raske og konstruktive tilbakemeldinger. Du har vært en fantastisk støtte på denne reisen. En stor takk rettes også til metodeveilederen min, førsteamanuensis Marc Esser-Noethlichs ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Din gode veiledning har vært betydningsfull for utviklingen av det metodiske opplegget ved studien min.

Takk Michael de Vibe, for gode råd underveis og for at jeg fikk delta på det spennende kurset ditt om oppmerksomt nærvær og tjenestekvalitet. Jeg vil også takke deltagerne i nettverksgruppen Norsk forening for oppmerksomt nærvær for spennende erfaringsutveksling. En stor takk til medstudenter ved Master i folkehelsevitenskap for fine år med spennende faglige diskusjoner.

Til slutt vil jeg rette en takk til alle mine nære og kjære som har vist tålmodighet, interesse og støtte gjennom hele studieløpet. En spesiell takk til min fantastiske Marius for grenseløs kjærighet og omsorg. Takk mamma og pappa for at dere alltid har stått ved min side gjennom hele utdanningsløpet, vist interesse og vært til stede for meg på alle mulige måter.

Oslo, mai 2012.

Bjørnhild Stegegjerde

Sammendrag

Arbeid er en sentral helsedeterminant, og gode psykososiale forhold på arbeidsplassen ansees å være av stor betydning for individets helse. Stress i arbeidslivet er et betydelig problem for individet, arbeidsplassen og samfunnet. Lærere har gjennom flere studier blitt funnet å være en arbeidsgruppe som opplever mye stress. Denne studien tar utgangspunkt i prosjektet «Stressmestring i skolen», som hadde som mål å lære elever og lærere oppmerksomhetstrening. Oppmerksomhetstrening praktiseres for å øke ens evne til å være oppmerksomt nærværende, noe som refererer til å være til stede her og nå med en holdning preget av åpenhet, nysgjerrighet og aksept (Bishop et al. 2004). Tidligere studier har funnet at oppmerksomhetstrening blant annet har en stressreducerende effekt, men hvilke mekanismer som bidrar til endringer finnes det få studier om.

Studiens problemstilling er: «Hvilken betydning har intervensjonen *Stressmestring i skolen* hatt for deltagende læreres stress?» Følgende forskningsspørsmål ble undersøkt: 1) Hvilke mekanismer underliggende oppmerksomt nærvær har bidratt til endringer ved læreres stress? 2) Hvordan har de praktiske aspektene ved intervensjonsgjennomføringen fremmet eller begrenset læreres utbytte av intervensjonen? Dette ble undersøkt gjennom fire semistrukturerte livsverdensintervju. Rekrutteringen skjedde gjennom et strategisk utvalg blant deltagende lærere, på bakgrunn av resultater fra en screening-undersøkelse som ble gjennomført (spørreskjema). Datamaterialet ble analysert basert på mening, med utgangspunkt i Giorgi (1985) fenomenologiske metode, modifisert av Malterud (2003), samt meningsfortetting (Kvale & Brinkmann 2009).

Lærerne fortalte hovedsakelig om følgende elementer knyttet til opplevde endringer i intervensjonsperioden som hadde hatt betydning for deres stress: Økt forståelse for balanse mellom «gjøren» og «væren», økt selvaksept, styrket mestringsforventning, økt evne til å samle tankene om nuet, økt kroppsbevissthet, økt forståelse for bakgrunnen til eget stress, mer bevisst respons på stress og endrede relasjoner. Når det gjelder de praktiske aspektene ved intervensjonsgjennomføringen, fortalte lærerne om at de har ansett intervensjonen hovedsakelig som et opplegg for elevene. De hadde utført formell oppmerksomhetstrening i varierende grad, og med ulik intensjon. Det kom også frem at de opplevde utfordringer med å trene eget oppmerksomt nærvær når de instruerte elevene. Videre beskrev alle å være opptatte av å utføre intervensjonen slik de så for seg at prosjektledelsen ønsket det. Samtlige opplevde

lærerkursene som betydningsfulle for å lære seg øvelsene, få innsikt i teorien bak oppmerksomt nærvær og stressmestring og gi motivasjon.

Studiens funn tyder på at lærerne har opplevd endringer knyttet til hele stressprosessen, men at intervensjonen har hatt en betydning for lærernes stress i varierende grad. Funnene tyder på at spesielt to av de fire lærerne har hatt relativt stort utbytte av intervensjonen for eget stress, en middels og en så å si nøytralt. Endringene tolkes til å kunne henge sammen med økt oppmerksomt nærvær, og følgende hovedmekanismer ble etter drøftingen ansett å kunne ha bidratt til dets virkning: Økte metakognitive ferdigheter, oppmerksomt nærværende holdninger, verdiavklaringer og positive revurderinger gjennom desentrering. Videre ble en styrket mestringsforventning, styrket kroppsbevissthet, økt oppmerksomhet, økt evne til å leve i nuet, økt tilgang til emosjonsreguleringsstrategier og økt emosjonsinnsikt ansett å kunne ha bidratt til virkningene. Når det gjelder det praktiske aspektene ved intervensjonsgjennomføringen ser spesielt prosjektets lærerkurs ut til å ha vært viktige for lærernes utbytte. Det at lærerne hovedsakelig har sett på intervensjonen som et opplegg for elevene, antas derimot å ha gått ut over deres utbytte av intervensjonen. Ut fra funnene ser dette ut til å henge sammen med at det gjennomgående i prosjektet har vært fokusert lite på hvilken betydning intervensjonen kunne ha for læreres stress.

Nøkkelord: *oppmerksomt nærvær, oppmerksomhetstrening, mindfulness, meditasjon, stress, stressmestring, lærere, metakognisjon, mestringsforventning, kroppsbevissthet, emosjonsregulering, oppmerksomhet.*

Abstract

Work is a central health determinant, and good psychosocial conditions in the workplace are regarded highly important for the health of the individual. Stress at work is a significant problem for the individual, for the workplace, and for society. Several studies have found teachers to be a professional group which experiences a high degree of stress. The basis for this study is the project «Stressmestring i skolen» (coping with stress in school), which aimed to teach mindfulness training to teachers and students. Mindfulness training is used to improve one's ability to be mindful, which means being present in the moment – here and now with an attitude of openness, curiosity, and acceptance (Bishop et al. 2004). Previous studies have found mindfulness training to, among other things, reduce stress, but few studies have examined exactly which mechanisms contribute to change.

The thesis question of the study is: «What impact has the intervention *Stressmestring i skolen* had for the participating teachers stress?» The following research questions were examined: 1) Which mechanisms of action associated with mindfulness have led to changes in teachers' stress? 2) In what ways have the practical aspects of how the intervention was carried out increased or reduced the positive effects of the intervention on teachers? This was examined through four semi-structured lifeworld interviews. The recruitment took place by strategic selection of participating teachers based on the results of a screening survey (questionnaire). The data was analysed on the basis of meaning using the phenomenological method of Giorgi (1985) as modified by Malterud (2003), as well as Kvale & Brinkmann's method for comprising the meaning of the content (2009).

The teachers spoke mainly about the following elements related to changes experienced throughout the intervention which had been of significance to their stress levels: Increased understanding of the balance between «doing» and «being», increased self-acceptance, improved self-efficacy, improved ability to focus one's thoughts on the present, increased body awareness, increased understanding of the reasons for experienced stress, a more conscious response to stress, and altered relations. As for the practical aspects of how the intervention was carried out, the teachers said they regarded the intervention mainly as a programme aimed towards students. Formal mindfulness training was practised to a varying degree and with different intentions. Teachers also spoke about difficulties in training their own mindfulness and at the same time instructing their students. Furthermore, all participants said they were concerned with implementing the intervention the way they imagined the

project administrators wanted it implemented. All the participants found the teacher seminars useful in terms of learning the exercises, gaining knowledge about the theory behind mindfulness and coping with stress, and increasing motivation.

The results of the study indicate that the teachers have experienced changes related to the entire stress process, but that the extent to which the intervention has had an effect on the teachers' stress levels is varying. The results indicate that for two out of the four teachers, the impact of the intervention on the stress process has been particularly significant. One teacher reported some stress-related changes, whereas another was more or less neutral. The changes are thought to be related to increased mindfulness, and the findings pointed to the following main mechanisms to explain its effect: increased metacognitive skills, attitudes of mindfulness, the clarification of values, and positive reappraisals by the means of decentering. Furthermore, improved self-efficacy, improved body awareness, increased attention, increased ability to live in the moment, better access to emotion regulation strategies, and increased emotional insight were thought to have contributed to these effects. In terms of the practical aspects of the intervention and how it was carried out, the teacher seminar portion of the project in particular seems to have been useful to teachers. The fact that the teachers have mainly regarded the intervention as a programme aimed towards students, on the other hand, is thought to have had a negative influence on the intervention's usefulness for their part. Based on the findings of the study, this seems to be due to an insufficient focus on the possible impact of the intervention on teachers' stress levels throughout the project.

Key words: Mindfulness, mindfulness-training, mindfulness meditation, meditation, stress, coping, teachers, metacognition, self-efficacy, body awareness, emotion regulation, awareness.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
2 Teori og empiri	5
2.1 Oppmerksomt nærvær	5
2.1.1 Teoretiske forståelsesmodeller	6
2.1.2 Mindfulness-Based Stress Reduction – Oppmerksomt nærvær basert stressreduksjon	8
2.1.3 Oppmerksomt nærvær i skolen	10
2.2 Stress	12
2.2.1 Kognitiv fortolkning av stressor	13
2.2.2 Stressmestring	14
2.2.3 Stressmestring, sett i lys av oppmerksomt nærvær	16
2.2.4 Stressreaksjon	17
2.3 Relevante teorier	18
2.3.1 Mestringsforventning	18
2.3.2 Emosjonsregulering	20
2.3.3 Metakognisjon	21
2.3.4 Oppmerksomhet, en sentral kognitiv delprosess	22
2.3.5 Kroppsbevissthet – sammenheng med emosjonsinnsikt og empati	23
3 Intervensjonen «Stressmestring i skolen»	25
3.1 Presentasjon av prosjektet	25
3.2 Resultater fra pilotstudien	27
4 Problemstilling	29
5 Metode	31
5.1 Design	31
5.2 Rekruttering og presentasjon av informanter	32
5.2.1 Rekruttering av informanter	32
5.2.2 Presentasjon av informantene	32
5.3 Intervjuguide	34
5.3.1 Utforming av intervjuguide	34
5.3.2 Prøveintervju	36
5.4 Prosedyre intervjuundersøkelse	36
5.5 Databehandling	38
5.5.1 Transkribering	38
5.5.2 Analyse	38
5.6 Etikk	41
6 Resultater	43
6.1 Funn fra screeningundersøkelsen	43
6.2 Syn på selvet	43
6.2.1 Balanse mellom «gjøren» og «væren»	44
6.2.2 Selvaksept	45
6.2.3 Mestringsforventning	45
6.3 Kognisjon og emosjon	46
6.3.1 Samle tankene om nuet for å forebygge og redusere stress	47
6.3.2 Kroppsbevissthet og selvinnsikt	49
6.3.3 Bevissthet på kroppsformannelser som inngang til refleksjon og mestring	50
6.4 Relasjoner	52
6.4.1 Holdninger til elevene	52
6.4.2 Samspillet i klasserommet	53
6.5 Praktiske aspekter ved intervensjonsgjennomføringen	56
6.5.1 Utførelse av nærværsovelser med klassen	56

6.5.2 Utførelse av nærværøvelser på egen hånd	59
6.5.3 Erfaringer knyttet til intervensjonsopplegget.....	61
6.6 Oppsummering av kvalitative funn	65
6.6.1 Læreres opplevde endringer under intervensjonen.....	65
6.6.2 Praktiske aspekter ved intervensjonsgjennomføringen.....	66
7 Diskusjon.....	69
7.1 Læreres opplevde endringer under intervensjonen – mekanismer underliggende oppmerksomt nærvær	69
7.1.1 Stressor	69
7.1.2 Fortolkning av stressor	72
7.1.3 Stressmestring og stressreaksjon.....	78
7.2 Praktiske aspekter ved intervensjonsgjennomføringen.....	85
7.2.1 Motivasjon for prosjektdeltagelse og intensjon med oppmerksomhetstreningen	85
7.2.2 Rekrutteringen.....	86
7.2.3 Krav til egentrening	88
7.2.4 Instruktørrollen.....	89
7.2.5 Lærerkurs og oppfølging.....	91
7.3 Styrker og svakheter ved studien	93
7.3.1 Studiens reliabilitet.....	93
7.3.2 Studiens validitet	96
7.3.3 Forskningsresultatenes overførbarhet	99
7.4 Studiens relevans i et folkehelseperspektiv	102
7.4.1 Arbeid og helse – Betydning av innsats rettet mot læreres oppmerksomme nærvær og stress.....	102
7.4.2 Utdanning og helse – Betydning av læreres stressreduksjon og oppmerksomme nærvær for lærer-elev-relasjonen	103
8 Avsluttende oppsummering og veien videre	105
Litteraturliste.....	109
Vedleggsliste.....	119

Vedlegg 1 Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Vedlegg 2 Informasjonsskriv

Vedlegg 3 Samtykkeerklæringsskriv

Vedlegg 4 Screening-undersøkelse

Vedlegg 5 Intervjuguide

1 Innledning

Arbeidsplassen er en arena hvor man får tatt i bruk ressursene og evnene sine, og inngår i et sosialt fellesskap (Helsedirektoratet 2012). Videre bidrar også arbeidet til struktur i hverdagen, og er en kilde til inntekt (Helsedirektoratet 2011). Imidlertid kan arbeid også føre til uhelse. Det har skjedd en positiv utvikling i det fysiske arbeidsmiljøet i det 20. århundret, men når det gjelder de sosiale og psykiske sidene ved arbeidet er utfordringene fortsatt store (Mæland 2010). I dagens arbeidsliv stilles det høye krav til kompetanse, omstillingsevne og yteevne (ibid.), og stress og sykdom i arbeidslivet utgjør et stort og voksende problem for samfunnet, firmaer og de ansatte selv (Levi 2006; Mykletun et al. 2010).

Studier viser at lærere opplever en høy grad av stress og utbrenthet (Billehøj 2007; Hakanen et al. 2006; Kyriacou 2001; Røhmer 2011; Skaalvik & Skaalvik 2009; Stoeber & Rennert 2008). Stress kan forstås som et resultat av en ubalanse mellom krav og ressurser (Lazarus & Folkman 1984), og det er kjent at et visst nivå av stress kan føre til bedret ytelse, men at høy grad av stress over lengre tid kan påvirke den fysiske og mentale helsen i negativ retning (Selye 1936 sitert i Cooper & Dewe 2004; Heilig 2006; McEwen 1998; Olsson & Sapolsky 2006; Schneiderman et al. 2005). Schneiderman et al. (2005) beskriver at forholdet mellom psykososiale stressfaktorer og uhelse påvirkes blant annet av mestring, og at intervensjoner rettet mot psykososiale forhold har vist seg å være nyttige for å behandle stressrelaterte lidelser. I et folkehelseperspektiv ansees det som viktig at lærere tilegner seg metoder for å forebygge og mestre stress både for egen helhetlige helse og for å kunne møte elevene på en utviklings- og helsefremmende måte. Dette både fordi lærere er en stor gruppe og de har en nøkkelrolle når det gjelder elevenes utvikling. Gode lærer-elev-relasjoner er blitt påvist å være en sentral faktor når det gjelder elevens læring (Cornelius-White 2007; Hattie 2009; Nordenbo 2008). Betydningen av dette understrekes også av at arbeid og utdanning ansees å være to sentrale helsedeterminanter (Dahlgren & Whitehead 1991; St.meld. nr. 20 (2006-2007))

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie knyttet til intervensjonen «Stressmestring i skolen» som tar i bruk *mindfulness*, på norsk kalt *oppmerksomt nærvær*, som en helsefremmende strategi for elever og lærere (Brandtzæg & Staubo 2011a). Oppmerksomt nærvær refererer til oppmerksomheten som oppstår gjennom bevisst å regulere oppmerksomheten mot øyeblikket her-og-nå, og adaptere en nysgjerrig, åpen og aksepterende holdning mot egne erfaringer i øyeblikket (Bishop et al. 2004).

Intervensjonen tar utgangspunkt i et systematisk oppbygd treningsprogram kalt «Mindfulness-Based Stress Reduction» (MBSR), utviklet av dr. Jon Kabat-Zinn i 1979 (Brandtzæg & Staubo 2011c). Treningsprogrammet er utbredt i USA og Europa, og mange studier viser at programmet har en stressreducerende effekt (Astin 1997; Chang et al. 2004; de Veer et al. 2009; de Vibe et al. 2012; Jain et al. 2007; Klatt et al. 2009; Oman et al. 2008; Shapiro et al. 1998). Teori om oppmerksomt nærvær og treningsprogrammet MBSR presenteres i kapittel 2.1. Videre presenteres prosjektet «Stressmestring i skolen» ytterligere i kapittel 3.

Denne studien omhandler betydningen intervensjonen «Stressmestring i skolen» har hatt for deltagende læreres stress. Dette ble undersøkt med utgangspunkt i Lazarus & Folkmans (1984) situasjonsbestemte tilnærming til stress, herunder ble også intervensjonens betydning for lærernes mestringsforventning¹ (Bandura 1986) undersøkt, siden dette har en sentral rolle i den kognitive fortolkningen som skjer i individets møte med situasjonen. Det ble ønsket å undersøke hvilke mekanismer underliggende oppmerksomt nærvær som hadde bidratt til endringer ved lærernes stress. Bakgrunnen for dette var at det er begrenset med forskning på dette området. Dette ble undersøkt med en eksplorerende tilnærming, men for å følge opp informantenes svar under utførte intervju ble det tatt til en viss grad tatt i bruk kunnskap knyttet til teoretiske forståelsesmodeller om oppmerksomt nærvær (Bishop et al. 2004; Garland et al. 2009; Hölzel et al. 2011; Shapiro et al. 2006). Etter hvert som datamaterialet ble systematisert ble det ansett nødvendig å trekke inn flere teorier for å undersøke hva som hadde bidratt til at intervensjonen hadde hatt betydning for læreres stress. Det ble da trukket inn i teori om emosjonsregulering², metakognisjon³, oppmerksomhet som kognitiv funksjon og kroppsbevissthet⁴. For å undersøke hvordan endringene hadde hatt betydning for ulike deler knyttet til lærernes stressprosess, ble dette diskutert opp mot Lazarus & Folkmans (1984) situasjonsbestemte tilnærming til stress, og da sett opp mot hovedkomponentene i en stressprosess; stressor, fortolkning, mestring og stressreaksjoner (Lazarus & Folkman 1984; Vingerhoets 2004). Alle de ovenfor nevnte teoretiske perspektivene vil redegjøres for i kapittel 2.

¹ Mestringsforventning refererer til individets subjektive tro på egen kapasitet til å organisere og igangsette handlinger som kreves for å håndtere fremtidige situasjoner (Bandura 1995:2).

² Emosjonsregulering refererer til prosessen hvor vi påvirker hvilke følelser vi har, når vi har de og hvordan vi opplever og gir uttrykk for dem (Gross 1998:275).

³ Metakognisjon refererer til kognisjon om egen kognisjon (Flavell et al. 2002:164).

⁴ Kroppsbevissthet referer til å ha en bevisst fokusering på, samt oppmerksomhet mot interne kroppsforfølelser (Mehling et al. 2009:1).

For det andre ble det ønsket å undersøke hvordan de praktiske aspektene ved intervensjonsgjennomføringen hadde bidratt til å fremme eller begrense lærernes utbytte av intervensjonen. Dette ble ansett som viktig siden funnene vil kunne ha betydning for prosjektets kommende intervensjoner, og for en videre utvikling av et stressmestringsprogram i pedagogisk sammenheng. I kapittel 4 gis det en presis presentasjon av studiens problemstilling og formål, og studiens metodiske aspekter redegjøres det for i kapittel 5. Resultatene presenteres i kapittel 6. I diskusjonsdelen i kapittel 7 drøftes forskningsspørsmålene, studiens styrker og svakheter samt studiens relevans i et folkehelseperspektiv. En avsluttende oppsummering gis i kapittel 8.

2 Teori og empiri

I kapittel 2.1 redegjøres det for oppmerksomt nærvær. I kapittel 2.2 presenteres teori om den kognitive stressprosessen hvor Richard S. Lazarus & Susan Folkman teori basert på en situasjonsbestemt tilnærming til stress er sentral (Lazarus & Folkman 1984). Garland et al. (2009) sin mestringsmodell basert på oppmerksomt nærvær presenteres også for å se på betydningen oppmerksomt nærvær kan ha ved mestring.

Videre vil det i kapittel 2.3 presenteres flere relevante teorier for oppgaven, og det vil også presenteres empiri som viser sammenhengen med disse og oppmerksomt nærvær. Kapittelet omhandler mestringsforventning (kap. 2.3.1), emosjonsregulering (kap. 2.3.2), metakognisjon (kap. 2.3.3), oppmerksomhet – en sentral kognitiv delprosess (kap. 2.3.4) og kroppsbevissthet – sammenheng med emosjonsinnsikt og empati (kap. 2.3.5).

2.1 Oppmerksomt nærvær

Oppmerksomt nærvær er historisk blitt ansett som hjertet i buddhistisk meditasjon (Nyanaponika 1996), og da oppmerksomt nærvær ble introdusert til vestlig forskning trodde mange at oppmerksomt nærvær og dens meditasjonspraksis var bundet til religiøs tro (Black 2011). Videre trodde mange at oppmerksomt nærværstilstanden bare var mulig å oppnå for visse individer. I dag er derimot metoden ansett som en form for oppmerksomhet og bevissthet mot øyeblikket her-og-nå som er uavhengig av religiøs, åndelig eller kulturell tro, og som varierer både mellom individet og i det enkelte individet. Oppmerksomt nærvær ansees som en naturlig mental mulighet for mennesket, men mennesker har ulik mulighet og villighet til å aktivere denne evnen (Brown et al. 2007). Evnen til å være oppmerksomt nærværende kan trenes opp ved formell oppmerksomhetstrening (videre også kalt *nærværøvelser*) gjennom blant annet meditasjons- og yogaøvelser⁵, og gjennom mer uformell trening ved å være bevisst på å være oppmerksomt nærværende i situasjoner og gjøremål i dagliglivet (Kabat-Zinn 1990).

Oppmerksomt nærvær blir brukt som en metode for selvregulering⁶ av egen helse og ansees blant annet for å være en metode for å styrke individets evne til å mestre stress (de Vibe 2003). Studier på oppmerksomt nærvær fokuserer som regel på effekten av oppmerksomt

⁵ Se kapittel 2.1.2 for nærmere beskrivelse av øvelser for å trene opp ens oppmerksomme nærvær.

⁶ Selvregulering omfatter de prosesser hvor selvet forandrer sine egne reaksjoner eller indre tilstander på en målrettet måte (Baumeister et al. 2007).

nærværsbaserte intervensjoner, og går ikke inn på hvilke mekanismer underliggende oppmerksomt nærvær som bidrar til effekten. Det er utarbeidet teoretiske forståelsesmodeller om hvilke mekanismer underliggende oppmerksomt nærvær som bidrar til endringer, og tre forståelsesmodeller vil presenteres i det kommende underkapittelet. Selv om noen elementer går igjen i disse forståelsesmodellene, vil de presenteres hver for seg før de til en viss grad trekkes sammen i diskusjonskapittelet. Deretter presenteres treningsprogrammet Mindfulness-Based Stress Reduction (kap. 2.1.2) og oppmerksomt nærvær i skolen (kap. 2.1.3).

2.1.1 Teoretiske forståelsesmodeller

Bishop et al. (2004) har utviklet en operasjonell definisjon av oppmerksomt nærvær gjennom en to-komponents oppmerksomt nærværsmodell som er konsistent med generelle beskrivelser av oppmerksomt nærvær i litteraturen. *Den første komponenten* involverer selvreguleringen av oppmerksomheten slik at den vedvares på den umiddelbare opplevelsen. Dette vil føre til en økt gjenkjennelse av mentale hendelser i øyeblikket. *Den andre komponenten* involverer det å adaptere en nysgjerrig, åpen og aksepterende holdning mot egne erfaringer i øyeblikket. Oppmerksomt nærvær ansees å være en metakognitiv ferdighet siden den involverer både kontroll av kognitive prosesser og det å monitorere oppmerksomhetsstrømmen (Bishop et al. 2004).

Shapiro et al. (2006) har utviklet en modell for mekanismene underliggende oppmerksomt nærvær basert på empiri og teori knyttet til hovedkomponentene i praksisen, samt de essensielle byggesteinene i oppmerksomt nærvær. De mener oppmerksomt nærvær består av hovedkomponentene intensjon, oppmerksomhet og holdning, og at disse direkte og indirekte står for mye av effektene av oppmerksomt nærværspraksis. Disse tre hovedkomponentene er sammenvevd i én og samme prosess som skjer samtidig siden oppmerksomt nærvær nettopp er denne øyeblikk-til-øyeblikk-prosessen. *Intensjon* refererer her til hvorfor man praktiserer oppmerksomt nærvær, og utfallet av praksisen ansees å henge sammen med individets intensjon med praksisen. *Oppmerksomhet* ansees også å være en fundamental komponent i oppmerksomt nærvær siden nærværspraksisen innebærer at man er oppmerksom i form av å observere egen øyeblikk-til-øyeblikk-opplevelse både av interne og eksterne elementer. Shapiro et al. (2006) beskriver videre at selvregulering av oppmerksomheten gjennom oppmerksomt nærvær fører til utvikling av ulike typer oppmerksomhet⁷. Den siste

⁷ I kapittel 2.3.4 redegjøres det for ulike former for oppmerksomhet, og det presenteres studier om oppmerksomt nærvær sett i lys av dette.

byggesteinen som presenteres er *holdning*. Ved at man med intensjon tar med seg holdninger av tålmodighet, omsorg og ikke-streben inn i oppmerksomhetspraksisen, utvikler man kapasiteten til ikke å kontinuerlig strebe etter behagelige opplevelser, eller å dytte ubehagelige opplevelser vekk.

Ut fra disse hovedkomponentene legger Shapiro et al. (2006) frem en modell om potensielle mekanismer underliggende oppmerksomt nærvær hvor de foreslår at hvis man med intensjon deltar i øyeblikket med en åpen og ikke-dømmende holdning, vil dette føre til et betydelig skifte i perspektiv. De beskriver denne reoppfattelsen som en metamekanisme siden man gjennom oppmerksomt nærvær deidentifiserer seg fra elementene i ens bevissthet, og ser på sine øyeblikk-til-øyeblikk-erfaringer med en større klarhet og objektivitet. Videre fremhever de at reoppfattelsen også kan føre til flere direkte mekanismer som igjen vil føre til endring og positive utfall. *Selvregulering* oppnås gjennom prosesser knyttet til reoppfattelse der man får mulighet til å se informasjonen som oppstår i hvert øyeblikk med større klarhet. Gjennom dette kan feilregulering og senere sykdom dermed kan unngås. *Emosjonell, kognitiv og adferdsmessig fleksibilitet* i møte med omgivelsene siden reoppfattelse muliggjør at en kan se på den nåværende situasjonen mer slik den virkelig oppstår i øyeblikket, og respondere deretter. Dette i stedet for å se på den gjennom tanker, emosjoner og adferd trigget av tidligere vaner, forhold og erfaringer. Videre kan reoppfattelse også føre til *verdiavklaring*, ved å hjelpe mennesker til å gjenkjenne hva som er meningsfullt for dem og hva de oppriktig verdsetter. Når vi klarer å separere oss fra våre verdier og reflektere over dem med en større objektivitet, har vi mulighet til å reoppdage og velge hvilke verdier vi mener er sanne for oss. Den siste mekanismen som fremheves er *eksponering*. I dette ligger det at siden reoppfatelse fører til kapasiteten med rolig å observere innholdet i ens bevissthet, muliggjør dette at personer også erfarer sterke emosjoner med større objektivitet og mindre reaktivitet. Dette blir da en motvekt til ens vanedannende mønstre knyttet til å unngå eller nekte vanskelige emosjonelle elementer siden man da øker ens eksponering for dette. Gjennom en slik direkte eksponering lærer man at emosjonene, tankene eller kroppsforfølelsene ikke er så overveldende eller skremmende (Shapiro et al. 2006).

Garland et al. (2009) har laget en mestringsmodell basert på oppmerksomt nærvær, som går ut på rollen oppmerksomt nærvær har i positive revurderinger av situasjoner ved mestring. Denne modellen presenteres i kapittel 2.2.3

Hölzel et al. (2011) presenterer et teoretisk rammeverk om hvilke mekanismer som ligger bak oppmerksomt nærværsmeditasjons effekt, basert på empiriske funn. *Regulering av oppmerksomheten* blir beskrevet som en viktig mekanisme siden det til en viss grad å kunne regulere oppmerksomheten er nødvendig for å utføre meditasjon for å unngå bare å vandre vekk til dagdrømming. Individets *kroppsbevissthet* ansees å øke ved oppmerksomhetstrening siden oppmerksomheten vanligvis rettes mot indre opplevelser som sensoriske opplevelser av pusten, sensoriske opplevelser relatert til emosjoner eller andre kroppsforneimmelser. Økt kroppsbevissthet ansees å ha en sentral rolle i å være oppmerksom på eget følelsesliv, som igjen er grunnlaget for det å kunne regulere emosjonene. Kroppsbevissthet ansees også å være en viktig forutsetning for empatiske relasjoner⁸⁹. *Emosjonsregulering* ansees også å være en viktig komponent vedrørende effekten av oppmerksomt nærvær. Selv om studier knyttet til effekten av oppmerksomt nærvær på emosjonsregulering er vel etablert (se kap. 2.3.2), er det mindre klart hvilke eksakte prosesser som er underliggende dette. Revurdering og utslukking av situasjoner blir ansett å være strategier for å regulere emosjoner ved oppmerksomt nærvær¹⁰. En positiv revurdering i denne sammenheng innebærer en endret vurdering av emosjonene som oppstår, slik at man ser noe meningsfylt og/eller fordelaktig i det man opplever. Utslukking vil kunne skje ved at man i oppmerksomt nærværspørelse eksponerer seg for hva som er tilstedeværende, inkludert eksterne stimuli, kroppsforneimmelser og emosjonelle opplevelser (Hölzel et al. 2011). Det vil kunne skje siden man i oppmerksomt nærvær blir instruert i å møte vanskelige emosjoner ved å vende seg mot dem fremfor å vende seg vekk (Santorelli 2000). Ved å oppdage at ubehagelige emosjoner passerer kan man i stedet få en opplevelse av trygghet eller velbehag. *Endret perspektiv på selvet* blir beskrevet å kunne skje gjennom en utvikling av metaoppmerksomhet ved at vi lærer å observere at selvet oppstår og formes kontinuerlig i eget sinn, og dermed frigjør identifikasjonen av en fast identitet (Hölzel et al. 2011).

2.1.2 Mindfulness-Based Stress Reduction – Oppmerksomt nærværsbasert stressreduksjon

Som nevnt innledningsvis er *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR) et systematisk oppbygd treningsprogram med mål om å lære mennesker å mestre stress og emosjonelle konflikter. Hovedelementet i programmet er opptrening av oppmerksomt nærvær gjennom ulike øvelser (de Vibe et al. 2012; Kabat-Zinn 1990). Den formelle oppmerksomhetstreningen

⁸ Empati refererer til et individs stedfortredende opplevelse av et annet individs følelser, persepsjoner eller tanker (Baum 1994).

⁹ Studier om sammenhengen mellom kroppsbevissthet og empati presenteres i kapittel 2.3.5.

¹⁰ I kapittel 2.3.2 kan det leses mer om disse emosjonsreguleringsstrategiene.

blir ansett som nødvendig for å styrke ens evne til å være oppmerksomt nærværende også i stressende situasjoner som oppstår i dagliglivet (de Vibe 2003; Kabat-Zinn 1990). Under oppmerksomhetstreningen er målet å være en selv, noe som åpner opp for en tilnærming hvor vi skal «være» mer og «gjøre» mindre (de Vibe 2008).

Følgende øvelser er sentrale i MBSR (Kabat-Zinn 1990; de Vibe 2003);

- *Kroppsscann*, en liggende kroppsregistrering hvor man leder egen oppmerksomhet mot ulike kroppsdelene, og hva man erfarer av sanseintrykk fra disse. Dette kobles med oppmerksomhet mot pusten.
- *Sittende meditasjon*, hvor oppmerksomheten rettes mot eget åndedrett. Når oppmerksomheten vandrer uvilkårlig mot tanker, følelser og sanseintrykk som oppstår, anerkjennes og aksepteres disse uten å gjøre noen vurderinger av dem eller utdype hva de innebærer, ytterligere betydninger eller behov for handling. Man lar dem passere, og vender igjen oppmerksomheten tilbake til pusten.
- *Yogaøvelser*, i form av enkle øvelser med hovedvekt på å trene egen oppmerksomhet mot kroppen. Oppmerksomhet på pusten integreres i øvelsene.

Deltagerne blir oppmuntret til å bruke den samme generelle tilnærmingen som de inntar i oppmerksomhetsøvelsene i dagliglivet ved generelt å vende oppmerksomheten mot øyeblikkene som oppstår (Bishop et al. 2004). Dette ved å bruke pusten som et anker når en oppdager en generell mangel på oppmerksomhet, eller at en har fokuset sitt rettet mot strømmen av tanker, bekymringer eller grubling. Man tar et åndedrag i full oppmerksomhet, og siden pusten alltid skjer i nuet, bringer åndedrettet en tilbake til her-og-nå-situasjonen (de Vibe 2003).

Mye av forskningen på oppmerksomt nærvær er knyttet til MBSR-treningsprogrammet. Mange av disse studiene omhandler effekten av treningsprogrammet ved behandlinger av ulike kliniske lidelser, men det er også gjort studier på effekten av MBSR på ikke-kliniske grupper. På sistnevnte er det blant annet funn på at MBSR har en positiv effekt på deltageres psykologiske velvære (Carmody & Baer 2008; Chiesa & Serretti 2009) og som tidligere nevnt, stressreduksjon (Astin 1997; Chang et al. 2004; de Veer et al. 2009; de Vibe et al. 2012; Jain et al. 2007; Klatt et al. 2009; Oman et al. 2008; Shapiro et al. 1998). de Vibe et al. (2012) har utført den største review-studien på MBSR til dags dato, og her ble det blant annet funnet at målinger utført etter intervensjonsslutt viste en moderat effektstørrelse på stress, personlig utvikling (empati, mestring, og en følelse av sammenheng), livskvalitet og

oppmerksomt nærvær.

2.1.3 Oppmerksomt nærvær i skolen

Det er blitt dannet flere foreninger som arbeider for å fremme oppmerksomt nærvær i pedagogisk praksis, og noen av disse er:

- *Norsk forening for oppmerksomt nærvær i helse, utdanning og forskning* (Oppmerksomt nærvær Norge 2012).
- *Drömmen om det goda*, Sverige (Drömmen om det goda 2012).
- *Børns livskundskab*, Danmark (Børns livskundskab 2012).
- *Mindfulness in schools*, England (Mindfulness in schools 2012).
- *Association for Mindfulness in Education*, USA (Association for Mindfulness in Education 2012).

Studier knyttet til oppmerksomt nærværsbaserte intervensjoner i pedagogisk sammenheng omhandler for det meste effekt på elevene, og funn viser blant annet at intervensjonene kan bidra til økt konsentrasjon (Henriksen 2008; Napoli et al. 2005; Semple et al. 2010; Wilson & Dixon 2010). Når det gjelder oppmerksomt nærværsbaserte intervensjoner som enten er rettet mot lærere, eller inkluderer lærere, er det flere funn på at dette kan gi positive effekter. Poulin et al. (2008) utførte en kvalitativ og kvantitativ studie blant lærerstudenter, hvor 28 deltok i et oppmerksomt nærværsbasert velværeprogram (Mindfulness-Based Wellness Education - MBWE), som er utviklet etter MBSR-programmet. Resultatene fra den kvantitative undersøkelsen viste en signifikant bedring blant intervensjonsgruppen i oppmerksomt nærvær, tilfredshet med livet og mestringsforventning til det å undervise. Den kvalitative studien besto av fem intervjuer, som ble utført åtte måneder etter at de hadde utført programmet, hvor de da var i gang med sitt første år som lærere. Resultatene viste blant annet at majoriteten av deltagerne opplevde å kunne respondere på situasjoner på en mer oppmerksom måte, og deltagere opplevde også i større grad å kunne respondere på stressorer uten å bli overveldet. Franco et al. (2010) utførte en studie for å undersøke effekten av et oppmerksomt nærværsbasert treningsprogram for å redusere psykologisk stress blant 68 lærere fra offentlige videregående skoler, og resultatene viste en signifikant reduksjon på stress.

Gold et al. (2010) utførte en studie knyttet til treningsprogrammet MBSR blant 9 kvalifiserte grunnskolelærere og to lærerassistenter, med tanke på at lærerne senere kunne lære elevene

om oppmerksomt nærvær. Resultatene viste blant annet signifikante forbedringer ved blant annet stress.

Terjestam (2010) konstaterer at oppmerksomt nærvær i skolen både er viktig for å lære barn og unge å håndtere stress og belastninger, og for at lærere som daglig omgås ungdom skal lære seg metoder for å håndtere daglige vanskeligheter og for å møte elevene på en god måte. Relasjonskompetansen blir fremhevet som en essensiell kompetanse for lærere siden den spiller en viktig rolle for læringsprosessen og det psykososiale miljøet i klassen (Berg 2012). Som nevnt innledningsvis har mange studier påvist at relasjoner mellom lærer og elev er en sentral faktor når det gjelder elevenes læring (Nordenbo et al. 2008; Hattie 2009; Cornelius-White 2007). I St.meld. nr. 11 (2008–2009), “Læreren Rollen og utdanningen” påpekes det at alle lærere beherske følgende fire kompetanser; fagkompetanse, didaktisk kompetanse¹¹, ledelseskompentanse og relasjonskompetanse¹². Berg (2012) konstaterer at relasjonskompetanse er viktig for å kunne klare å skape gode og tillitsfulle relasjoner til elever med ulike utgangspunkt og behov. Siden lærer-elev-relasjonen blir asymmetrisk ved at voksenpersonen har makt og mer erfaring, må læreren påta seg ansvaret for relasjonens kvalitet (Svinth 2010).

Når utfordrende situasjoner oppstår for lærerne i klasserommet, kan de oppleve det som om de mister kontrollen, noe som gjør at en lett ubevisst faller inn i et automatisk adferdsmønster (Terjestam 2010). Da kan autoritære mønstre komme frem og en blir selvopptatt, kjenner seg angrepet og begynner å disiplinere grunnet egen redsel, eller for å tilfredsstille egne behov for å ordne opp i situasjonen. Skjer dette kan distansen mellom lærer og elev øke. Hvis man derimot er oppmerksomt nærværende, forsøker man å forstå hva som skjer bak det åpenbare ved å vende blikket inn mot seg selv, og stille seg selv spørsmål som; Hvordan fremstår jeg for den andre? Hva kommuniserer jeg? Hvordan oppfattes det jeg sier? Hvis man gjør dette ut fra en plattform av aksept, empati og åpenhet vil resultatet av situasjonen kunne bli helt annerledes, og en kan også oppnå en nærmere relasjon med elevene (Terjestam 2010). Flere studier viser at oppmerksomt nærvær bidrar til forbedrede relasjoner (Carson et al. 2004; Christopher et al. 2011; Dekeyser et al. 2008) og forbedret kommunikasjon, samt evne til å

¹¹ Didaktisk kompetanse for en lærer innebærer kompetanse i å planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere undervisning og læring (St.meld. nr. 11 (2008–2009))

¹² Pedagogisk relasjonskompetanse refererer til pedagogens evne til å se barna på deres egne premisser, og avstemme egen adferd etter dette, uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten – og som pedagogens evne og vilje til å påta seg det fulle og hele ansvar for relasjonens kvalitet (Juul & Jensen 2003:128).

uttrykke seg selv i sosiale situasjoner (Baer et al. 2004; Cohen-Katz et al. 2005; Dekeyser et al. 2008). Videre er det også funn på at oppmerksomt nærvær bidrar til økt empati (Shapiro et al. 1998; Dekeyser et al. 2008; de Vibe et al. 2012; Christopher et al. 2011; Cohen-Katz et al. 2005). At læreren har gode empatiske evner, er viktig for å kunne sette seg inn i hvordan eleven opplever en situasjon, og for å bruke denne kompetansen på best mulig måte for eleven (Berg 2012). Et nærvær til eleven begynner alltid med lærerens nærvær til seg selv, siden ens egen innsikt i tanker, følelser og fornemmelser i kroppen gjør det lettere å gjenkjenne lignende tilstander hos eleven (Svinth 2010).

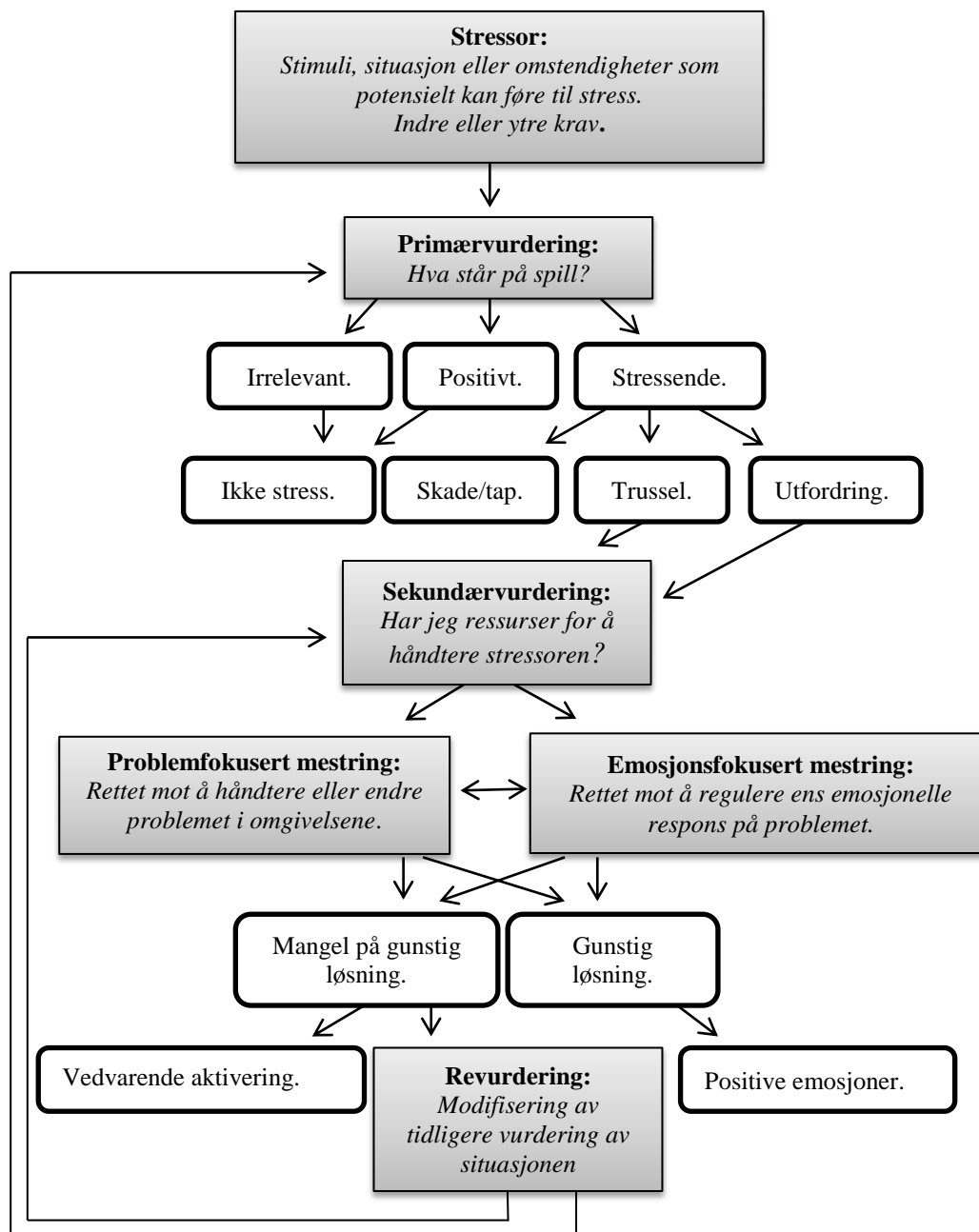
2.2 Stress

Utviklingen av stressteori har gått fra en tanke om et enkelt stressresponssystem (som Hans Selyes (1936) generelle tilpasningssyndrom sitert i Cooper & Dewe (2004)) til en komplisert kognitiv teori hvor Richard Lazarus stressforskning og arbeid har vært sentral (Cooper & Dewe 2004). Lazarus & Folkman (1984) har utviklet en situasjonsbestemt tilnærming til stress hvor det ansees at menneskers reaksjoner varierer betydelig fra individ til individ grunnet hjernens bedømming av den ytre verden i forbindelse med hvilken betydning et stimulus har, og individets mulighet til å møte utfordringen. Lazarus & Folkman (1984:19) definerer psykologisk stress som; “Psychological stress is a particular relationship between the person and the environment that is appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and endangering his or her well-being”. Psykologisk stress forstås altså som et forhold mellom personen og miljøet der personen vurderer miljøet som krevende eller å overgå ens ressurser og utfordre ens velvære. En stressor er et stimuli, en situasjon eller omstendigheter som potensielt kan føre til en stressreaksjon, og det er altså individets stressfortolkning og eventuelt moderatorer (som mestring og sosial støtte) som avgjør om det kommer en stressrespons (Vingerhoets 2004; Lazarus & Folkman 1984).

Hovedkomponentene i en stressprosess er; stressor, fortolkning, mestring og stressreaksjoner (Lazarus & Folkman 1984; Vingerhoets 2004). Videre i dette kapitlet redegjøres det for den kognitive fortolkningen av stressor (kap. 2.2.1), stressmestring (kap. 2.2.2), stressmestring, sett i lys av oppmerksomt nærvær (kap. 2.2.3) og stressreaksjon (kap. 2.2.4).

2.2.1 Kognitiv fortolkning av stressor

Lazarus & Folkmans (1984) har identifisert tre typer kognitive vurderinger; primærvurdering, sekundærvurdering og revurdering (se figur 1).



Figur 1. Forenklet modell etter Lazarus & Folkmans (1984) situasjonsbestemte tilnærming til stress.

I fortolkningen av situasjonen gjør man først en *primærvurdering* hvor man vurderer hva som står på spill (Lazarus & Folkman 1984). Det i form av en fortolkning av om situasjonen er irrelevant, positiv eller stressende. Hvis man vurderer situasjonen som irrelevant har ikke

personen noen investeringer i det potensielle utfallet, og det vil dermed ikke være noe å tape eller vinne i transaksjonen. I tilfeller hvor man fortolker situasjonen som godartet positiv henger dette sammen med at en anser at utfallet av situasjonen vil føre til at en bevarer opplevelsen av velvære, forbedrer en opplevelse av velvære eller ser ut til å forbedre eget velvære. Fortolkes situasjonen som stressende ansees den å inkludere skade/tap, trussel eller utfordring. Ved skade/tap har en ødeleggelse allerede skjedd. Trussel er skadevirkninger eller tap som ikke har funnet sted enda, men som er forventet. Fortolkes situasjonen som utfordring, har den mange fellestrekk med trussel-fortolkningen ved at begge fører til mobilisering av mestringsinnsats. Hovedforskjellen er at situasjoner som fortolkes som utfordrende har et potensial for vinning eller vekst, og at de innebærer lystbetonte emosjoner som spenning og iver, imens trussel fokuserer på potensiell skade og karakteriseres av negative emosjoner som fare, angst og sinne (Lazarus & Folkman 1984).

Hvis en fortolker at situasjonen innebærer en trussel eller utfordring forsøker en, som nevnt, å gjøre noe for å håndtere situasjonen. En vurderer da videre om en har ressursene som kreves for å håndtere stressoren, noe Lazarus & Folkman (1984) omtaler som *sekundærvurdering*. Sekundærvurderingen er en avgjørende funksjon ved enhver stressende situasjon, siden utfallet er avhengig av hva som kan gjøres. Sekundærvurderingen er en kompleks evaluerende prosess hvor man vurderer hvilke mestringsalternativer som er tilgjengelige, sannsynligheten for at et gitt mestringsalternativ vil føre til ønsket utfall og sannsynligheten for at man kan klare å anvende en bestemt strategi eller et sett av strategier på en effektiv måte (Lazarus & Folkman 1984). Individets mestringsforventning har en sentral rolle her¹³.

Revurderinger referer til en endret vurdering grunnet ny informasjon fra omgivelsene eller fra egne reaksjoner som kan føre til at presset på personen kan bli motstått eller bli gitt næring til (Lazarus & Folkman 1984). En revurdering er altså en modifisering av en tidligere vurdering av situasjonen. Revurdering vil ytterligere presenteres i kapittel 2.2.2 og 2.2.3 om stressmestring, siden den har en sentral rolle her.

2.2.2 Stressmestring

Lazarus & Folkman (1984:141) definerer mestring på følgende måte; “constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are

¹³ Teori om mestringsforventning redegjøres for i kapittel 2.3.1

appraises as taxing or exceeding the resources of the person”. Mestring ansees altså å være konstante foranderlige kognitive og adferdsmessige forsøk på å håndtere eksterne og/eller interne krav som er blitt vurdert som å kreve individets ressurser eller overgå individets ressurser. Denne definisjonen av mestring, forsøker å eliminere svakhetene knyttet til mestring i tidligere tradisjonelle formuleringer. For det første fremheves betydningen av at mestring skal være prosessorientert fremfor å være orientert ut fra karaktertrekk. Videre skiller defineringen mellom automatisert adaptiv adferd og mestring, ved å begrense mestring til å være krav som blir vurdert å være krevende eller overgå en persons ressurser. Gjennom dette begrenses mestring til psykologisk stress, som krever mobilisering, og som dermed ekskluderer automatisert adferd og tanker som ikke krever en innsats. For det tredje tydeliggjøres det at mestring ikke skal forveksles med utfall ved å definere mestring som “efforts to manage” altså; «innsats for å håndtere», som inkluderer alt personen gjør eller tenker uavhengig av hvor bra eller dårlig det fungerer. Ved å bruke ordet “manage”, altså; «håndtere», unngår de også å likestille mestring med suksess (Lazarus & Folkman 1984).

Mestring har ifølge Lazarus & Folkman (1984) to overordnede funksjoner; å håndtere eller endre problemet i omgivelsene som skaper stress (problemfokuset mestring), og regulere ens emosjonelle respons på problemet (emosjonsfokuset mestring). Ved *problemfokuset mestring* fokuserer altså individet strategisk på å endre situasjonen ved å gjøre noe konstruktivt med den negative hendelsen. Det inkluderer både strategier rettet ut mot omgivelsene (strategier for å endre belastninger i omgivelsene, barrierer, ressurser, prosedyrer og lignende) og rettet innover (rettet mot motivasjonelle eller kognitive forandringer som å endre graden av streben, redusere ego- engasjement¹⁴, finne alternative kanaler for tilfredsstillelse eller utvikling av nye standarder for adferd). En kan også ta i bruk *emosjonsfokuset mestring* for å håndtere stressoren, og da spesielt i situasjoner hvor en vurderer at forholdene ved stressor er ufravikelige. Man demper da det følelsesmessige stresset i situasjonen, uten å endre situasjonen i seg selv. Dette inkluderer strategier som unngåelse, minimering, distansering, selektiv oppmerksomhet, positive sammenligninger og å finne det positive i en negativ situasjon. Andre kognitive strategier fører til endringer i måten møtet er konstruert uten å forandre den objektive situasjonen, grunnet en endret fortolkning at situasjonen. Disse strategiene er like revurdering (Lazarus & Folkman 1984).

¹⁴ Ego-engasjement refererer til en situasjon hvor viktige ego-faktorer er involvert (eks. selvtillit og sosial prestige), og at ens prestasjoner grunnet dette har større konsekvenser for individet (Klein & Schoenfeld 1941:249).

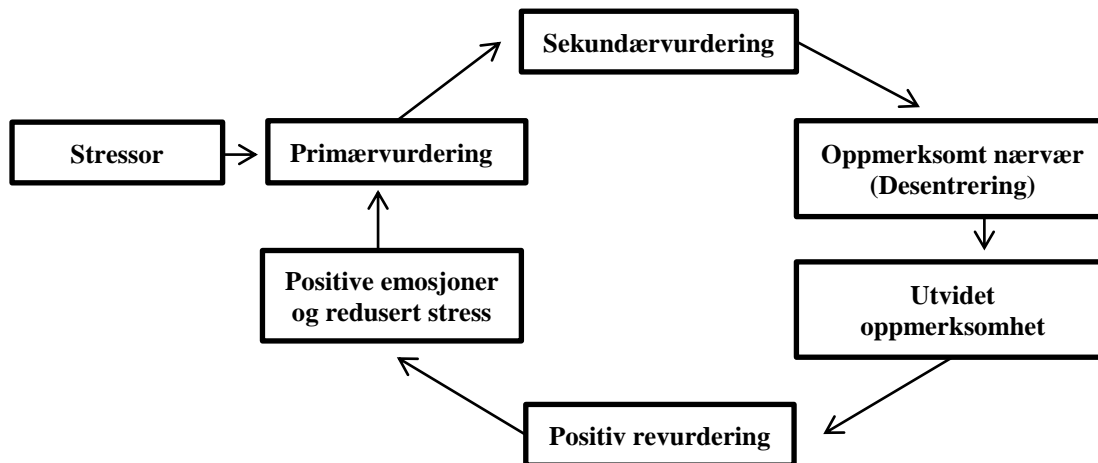
Når stressoren er løst på en gunstig måte, genereres positive emosjoner (Lazarus & Folkman 1984). Mangel på en gunstig løsning kan føre til en vedvarende aktivering, men kan også føre til meningsbaserte mestringsforsøk som kognitiv revurdering, siden dette muliggjør emosjonsfokuset mestringsstrategier. Kognitive revurderinger demper destruktive følelser gjennom at man revurderer fortiden mer positivt, eller håndterer nåværende skader og trusler på en annen måte ved å se på de i en mindre ødeleggende og/eller truende måte (Lazarus & Folkman 1984).

2.2.3 Stressmestring, sett i lys av oppmerksomt nærvær

Flere studier viser at oppmerksomt nærværsbaserte intervensjoner har en effekt knyttet til endrede mestringsstrategier i møte med stress. Weinstein et al. (2009) har funnet at oppmerksomt nærværende individer håndterer stress på en mer tilpassningsdyktig måte, spesielt ved mindre hyppig bruk av unnvikelses-orienterte mestringsstrategier. Dette blir ansett å henge sammen med at oppmerksomt nærværende individer kan ha en mindre tendens til å benytte unnvikende-strategier som tar dem vekk fra øyeblikket, og/eller har mer bevissthet eller tilgang til problemfokuserede-strategier. Tilsvarende fant også de Veer et al. (2009) at deltagerne i en MBSR gruppe benyttet mer problemfokuserede mestringsstrategier i etterkant av intervensjonen. Walach et al. (2007) fant gjennom kvalitative intervju at deltagerne i en MBSR-intervensjon opplevde endringer i måten de mestret stress, hvor de blant annet trakk frem at de opplevde å håndtere stress på en mer oppmerksomt nærværende måte. De opplevde også å kunne innta en rolle som observatør og dermed ikke reagere umiddelbart i stressende situasjoner.

Garland et al. (2009) har laget en hypotetisk kausal modell; ”The mindfull coping model”, heretter kalt mestringsmodell basert på oppmerksomt nærvær, som går ut på rollen oppmerksomt nærvær har i positive revurderinger knyttet til mestringsstrategier (se figur 2). Dette ut fra Lazarus & Folkman et al. (1984) kognitive stressteori (som ble presentert i kap. 2.2.1 og 2.2.3), teori om oppmerksomt nærvær og dens underliggende prosess av desentrering¹⁵, samt empiri som støtter opp under modellen.

¹⁵ Desentrering refererer til evnen til å observere ens tanker og følelser som midlertidige, objektive hendelser i tankene, i motsetning til refleksjoner av selvet som nødvendigvis er sanne (Safran & Segal 1990:117).



Figur 2. Mestringsmodell basert på oppmerksomt nærvær etter "The mindful coping model" Garland et al. (2009).

Modellen går ut på at når en hendelse blir fortolket som en trussel, skade eller tap (primærvurdering) som overgår ens ressurser (sekundærvurdering), vil individet kunne sette i gang en adaptiv respons ved å desentrere seg fra egen stressvurdering. Det vil kunne skje gjennom en tilstand av oppmerksomt nærvær hvor man tar del i den dynamiske prosessen av oppmerksomheten i seg selv fremfor dens innhold. Denne tilstanden øker ens fleksibilitet og utvider ens oppmerksomhet. Dette ved at man fra denne utvidede metakognitive oppmerksomheten kan revurdere den gitte situasjonen i en positiv form ved å gi den en ny mening. Revurderingen av hendelsen resulterer dermed i positive emosjoner som omsorg, tillit, selvtillit og sinnsro som reduserer stress, som videre også vil influere ens senere fortolkningsprosess.

Garland et al. (2011) utførte en studie blant 339 deltagere i et åtte ukers oppmerksomt nærværsbasert stress- og smertemestringskurs for å teste sin hypotetiske modell. Funnene tydet på at positiv revurdering og oppmerksomt nærvær gjensidig forsterket hverandre og bidro til positive psykologiske prosesser.

2.2.4 Stressreaksjon

Stressreaksjonen avhenger av forholdet mellom primær- og sekundærvurderingen. Når individet anser at skade- eller trusselfaren er lav og mestringssevnen høy, resulterer dette i lavt stress (Lazarus & Folkman 1984). Hvis stressoren derimot ansees å innebære fare for stor skade/trussel og mestringssevnen er lav fordi stressoren vurderes som u håndterbar ved at den ansees å overgå ens ressurser, vil en stor stressreaksjon forekomme.

Stressreaksjoner kan foregå på fire plan; fysiologisk, adferdsmessig, emosjonelt og kognitivt (Vingerhoets 2004). Den *fysiologiske* stressreaksjonen går ut på at stressoren utløser en automatisk alarm i vårt homeostatiske system som kjennes ubehagelig og skal drive til adferd for å løse problemet. Dette gjennom en aktivering av det sympatiske nervesystemet, noe som er med på å forberede kroppen på kamp- eller fluktsituasjoner, kjent fra Walter Cannon (1939) sitert i Cooper & Dewe (2004). Det sympatiske nervesystemet bidrar til en rask og midlertidig virkning ved å bidra til at kroppen mobiliserer sine ressurser gjennom blant annet økt hjerterytme, økt blodtrykk, økt svettesekresjon som skyldes økt produksjon av hormonet adrenalin (Vingerhoets 2004). Videre er hypothalamus, hypofysen og binyrene, som samlet omtales som HPA-aksen, et hovedsystem for stressregulering og inkluderer utskillelse av kortisol fra binyrene (Olsson & Sapolsky 2006). Dette virker tilbake på hjernen, der det aktiveres en rekke strukturer. Det er dette systemet som antageligvis er viktigst for de negative helseeffektene av kronisk stress, siden blant annet forhøyet kortisolnivå over tid kan bidra til nedsatt immunforsvar (Heilig 2006) og ha negative virkninger på sentralnervesystemet (Olsson & Sapolsky 2006). *Emosjonell* stressreaksjon går ut på at stress kan utløse mange ulike negative emosjoner og sinnsstemninger (Vingerhoets 2004). Man kan eksempelvis oppleve hjelpeløshet, frustrasjon, sinne og angst. Stressreaksjoner på det *kognitive* plan går ut på at individet i stressfulle situasjoner kan bekymre seg og ikke klare å konsentrere seg. Individet kan henge seg opp i visse tanker eller få problemer med hukommelsen og andre kognitive prosesser. På det *adferdsmessige* planet kan stressreaksjoner forekomme som blant annet gråting, røyking, sosial tilbaketrekking, aggresjon og rusbruk (Vingerhoets 2004).

2.3 Relevante teorier

I dette kapitlet presenteres som tidligere nevnt teori og empiri knyttet til mestringsforventning (kap. 2.3.1), emosjonsregulering (kap. 2.3.2), metakognisjon (kap. 2.3.3), oppmerksomhet – en sentral kognitiv funksjon (kap. 2.3.4) og kroppsbevissthet – sammenheng med emosjonsinnsikt og empati (kap. 2.3.5).

2.3.1 Mestringsforventning

Albert Banduras´ sosial-kognitive teori omhandler samspillet mellom individets adferd og valg og de underliggende kognitive prosesser. Et nøkkelbegrep i teorien er mestringsforventning (“self-efficacy”), siden individets forventning til å mestre ansees å være

et sentralt aspekt i individets avveininger og valg når det gjelder adferd (Bandura 1977). Bandura (1995:2) definerer mestringsforventning som: "the belief in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations". Mestringsforventning refererer altså til individets subjektive tro på egen kapasitet til å organisere og igangsette handlinger som kreves for å håndtere fremtidige situasjoner. Bandura (1986) beskriver hvordan mestringsforventning påvirker menneskets handlinger på ulike måter. Dette gjennom blant annet at individer med lav mestringsforventning tenderer til å unngå å utføre en handling, mens personer med høy mestringsforventning oftere utfører handlinger. Videre har individets mestringsforventning også en betydning for hvilken innsats og utholdenhet en har i møte med ulike oppgaver. Jo høyere mestringsforventning, jo mer sterke og utholdende forsøk utfører en. Mestringsforventning spiller også inn på individets tankemønstre og emosjonelle reaksjoner. Personer med lav mestringsforventning tenderer til å tro at ting er tøffere enn de i realiteten er, noe som skaper stress og en begrenset visjon om hva man bør gjøre med problemet. I motsatt tilfelle vil personer med høy mestringsforventning motiveres til større innsats i møte med hindringer, ved at de retter sin oppmerksomhet og innsats mot kravene i situasjonen (Bandura 1986).

Individets mestringsforventning konstrueres hovedsakelig fra følgende fire informasjonskilder (Bandura 1977; Bandura 1997):

- 1) *Egne mestringserfaringer* ved at disse fungerer som indikatorer for egen kapasitet.
- 2) *Andres erfaringer* siden det å observere andres mestringserfaringer kan øke individets mestringsforventning og omvendt.
- 3) *Sosial påvirkning* som også inkluderer verbale overtalelser om at man innehar bestemte evner. Hvis individets forhøyede vurderinger er realistiske, kan de bidra til suksessfulle utførelser og omvendt.
- 4) *Fysiologisk og emosjonell fortolkning* kan påvirke individets mestringsforventning i truende situasjoner siden en delvis stoler på egen fysiologisk aktivering når man vurderer ens angst og sårbarhet til stress. Fordi høy aktivering ofte hemmer ens prestasjoner, vil det være større mulighet for at individet forventer suksess når de ikke har en høy aktivering.

Flere studier på oppmerksomt nærværsbaserte intervensjoner viser at deltagerne utvikler en økt mestringsforventning. Som tidligere nevnt har Poulin et al. (2008) funnet at lærerstudenter økte sin mestringsforventning knyttet til det å undervise etter deltagelse i et oppmerksomt

nærværsbasert velværeprogram. Greason & Cashwell (2009) studie på rådgiverstudenter fant at oppmerksomt nærvær var en signifikant prediktor for deres mestringsforventning knyttet til rådgivning, og at oppmerksomhet var en mediator for sammenhengen. Chang et al. (2004) fant at MBSR-gruppen utviklet en økt mestringsforventning til å være økt evne til å vedlikeholde en ikke-dømmende oppmerksomhet i ulike situasjoner. Videre har også de Veer et al. (2009) funnet at deltagerne i en MBSR-gruppe utviklet en økt mestringsforventning.

2.3.2 Emosjonsregulering

Kognisjon og emosjon er to mentale fenomener som henger tett sammen fordi vi alltid har tanker om det vi opplever, og at vi bestandig knytter følelser til det vi opplever (Helgesen 2011). Emosjon er en sammensatt prosess som skaper våre kvalitative opplevelser av virkeligheten, og innebærer å *evaluere*, ved å sette positive eller negative vurderinger på hverdagens mange situasjoner (Helgesen 2011). Videre *aktiverer* emosjonene oss og gjør at vi blir i bedre stand til å mestre situasjoner. Emosjoner *kommuniserer* også vår sinnsstemning til omverdenen. Emosjoner tvinger oss ikke til å respondere på en bestemt måte, men de gjør at det er en større sannsynlighet for at vi gjør det på en bestemt måte (Gross 2002). Denne muligheten gjør at vi kan regulere våre emosjoner, og dette er viktig siden vårt velvære henger tett sammen med våre emosjoner. Emosjonsregulering refererer til prosessen hvor vi påvirker hvilke emosjoner vi har, når vi har dem og hvordan vi opplever og gir uttrykk for dem (Gross 1998:275). Emosjonsregulering er viktig i menneskers utvikling, og det er store individuelle forskjeller også blant voksne når det gjelder ens kapasitet og strategier for emosjonsregulering (Diamond & Aspinwall 2003).

Gross (1998) viser til ulike emosjonsreguleringsstrategier. *Situasjonssелеksjon* innebærer å tilnærme seg eller unngå bestemte mennesker, steder eller ting for å regulere emosjonene. *Oppmerksomhetsdistribusjon* brukes til å velge hvilke av mange aspekter ved situasjonen man fokuserer på. *Kognitiv forandring* refererer til å velge hvilke av mange mulige meninger man tilegner seg det man står ovenfor (Gross 1998; Ochsner & Gross 2005). *Responsmodulering* referer til forsøk på å influere emosjonsresponsen når den allerede er oppstått. Dette kan foregå gjennom å begrense eller hemme pågående emosjoner (ekspressiv undertrykkelse), eller modulasjon knyttet til eksperimentelle og fysiologiske komponenter (Gross 1998).

Det er utført flere studier som tyder på at oppmerksomt nærvær bidrar til en økt evne til emosjonsregulering (Brown & Ryan 2003; Coffey & Hartman 2008; Delgado et al. 2010;

Feldman et al. 2010; Zeidler 2007 sitert i Hölzel et al. 2011; Jain et al. 2007; Ortner et al. 2007). I Coffey & Hartmans' (2008) studie ble det funnet en signifikant indirekte effekt av oppmerksomt nærvær på psykologisk stress gjennom evne til emosjonsregulering. Forfatterne tolker dette som at oppmerksomt nærvær fører til økt oppmerksomhet mot negative affekttilstander, og at individet dermed trenger å bruke mestringsstrategier for å håndtere den stressfulle situasjonen. Garland et al. (2009) tolker studien videre i lys av sin mestringsmodell basert på oppmerksomt nærvær (se kap. 2.2.3), og mener en alternativ tolkning er at oppmerksomt nærvær leder til emosjonsregulering via desentrering av emosjoner og deres kognitive forløpere. Dette muliggjør dermed positive revurderinger og det å igangsette helsebringende mestringsstrategier. Det er også funnet at oppmerksomt nærværsmeditasjon bidrar til en økning i aktiveringen i den venstresidige prefrontale hjerneaktiviteten (Barnhofer et al. 2010; Davidson et al. 2003), et område i hjernen som tidligere er blitt assosiert med opplevelsen av positive emosjoner (Davidson 1992). I Hölzel et al. (2011) kunnskapsoversikt beskrives det at det er gjort flere nevrovitenskapelige funn som tyder på at oppmerksomt nærvær bidrar til økt aktivering av hjerneområder som er relevante for emosjonsregulering.

2.3.3 Metakognisjon

Mens kognitive prosesser styrer menneskets tenkning, refleksjoner, problemløsning, vurderinger og beslutninger (Helgesen 2011), innebærer metakognisjon ens kunnskap om kognitive aktiviteter, samt monitorering og selvregulering over kognitive ferdigheter (Flavell et al. 2002). Flavell et al (2002) påpeker at dette altså innebærer ens kognisjon om egen kognisjon, både med hensyn til hva en vet om egen kognisjon og hvordan en styrer den. Metakognitive ferdigheter ansees å ha en viktig rolle for mange typer kognitive aktiviteter knyttet til problemløsning som for eksempel persepsjon¹⁶, konsentrasjon, sosial kognisjon og ulike former for selvinstruksjon og selvkontroll (Flavell et al. 2002).

Metakognitiv kunnskap kan inndeles i kategorier basert på hva det innebærer å ha metakognitiv kunnskap om (Flavell 1987; Flavell et al. 2002). *Personvariabler* refererer til den typen kunnskap og tro knyttet til hvordan mennesker er som kognitive organismer. *Oppgavevariabler* refererer til at individet lærer noe om karakteren underliggende informasjon som oppstår, og hvordan dette påvirker og begrenser hvordan man skal forholde seg til det.

¹⁶ Persepsjon refererer til prosessen hvor vi fortolker de sanseintrykkene vi mottar, og er en subjektiv prosess hvor målet er å finne en helhetlig mening i informasjonen så raskt og effektivt som mulig. (Helgesen 2011:53).

Strategivariabler innebærer kunnskap om hvordan man skal komme fra A til Å når det gjelder ulike mål.

Metakognitiv monitorering og selvregulering refererer til ens styring over egne kognitive aktiviteter under problemløsning (Flavell et al. 2002). En slik metakognitiv kontroll innebærer effektiv regulering og kontroll av egen kognisjon (Brown 1987). Metakognitiv kunnskap, monitorering og selvregulering påvirker hverandre gjensidig (Flavell et al. 2002).

Det er enighet i litteraturen om at oppmerksomt nærvær innebærer metakognitive ferdigheter (Bishop et al. 2004; Hölzel et al. 2011; Shapiro et al. 2006). Det er også flere funn som tyder på at oppmerksomt nærværspraksis og meditasjon fører til økte metakognitive ferdigheter. Kerr et al. (2011) fant at deltagerne i et MBSR-kurs hadde utviklet et metaperspektiv på opplevelser under kursperioden. Teasdale et al. (2002) fant at deprimerte deltagere i et oppmerksomt nærværbasert kognitiv terapiopplegg som baserer seg på MBSR-treningsprogrammet utviklet økt metakognitiv oppmerksomhet på negative tanker og følelser. Flere studier viser at deltagere i oppmerksomt nærværbaserte opplegg endrer synet på seg selv (Christopher et al. 2011; Emavardhana et al. 1997; Schure et al. 2008), noe som kan henge sammen med metakognitive ferdigheter. Dette ved at man lærer å observere at selvet oppstår og formes kontinuerlig i eget sinn, og dermed frigjør identifikasjonen av en fast identitet (Hölzel et al. 2011). Hölzel et al. (2011) beskriver videre at med erkjennelsen av at selvet er å bli funnet i våre opplevelser, kommer muligheten til frigjøre seg fra alt det man identifiserer seg med, inkludert sine meninger og tanker.

2.3.4 Oppmerksomhet, en sentral kognitiv delprosess

Oppmerksomheten er helt nødvendig for at man skal kunne nyttiggjøre persepsjonens gjenkjennende ferdigheter (Helgesen 2011). Persepsjon er både en meningsskapende og selektiv prosess, hvorav sistnevnte innebærer at man fokuserer på det aller vesentligste og siler vekk det som ikke er nødvendig for at inntrykkene skal fremtre som meningsfulle. I dette har oppmerksomheten en overordnet og styrende funksjon, siden den er helt nødvendig for at man skal kunne nyttiggjøre persepsjonens gjenkjennende ferdigheter. Evnen til å stenge irrelevante inntrykk ute er nødvendig ved mange komplekse, konsentrasjonskrevende oppgaver (Helgesen 2011). En redusert oppmerksomhet kan bidra til stress gjennom at man opplever ikke å få utført oppgaver på en god måte (de Vibe 2008). Det kan også bidra til stress ved at man ikke får en så god oversikt over situasjonen man står overfor, og dermed

ikke kan håndtere den på best mulig måte. I kognitiv psykologi skisseres mange ulike aspekter ved oppmerksomheten. Blant annet *selektiv oppmerksomhet* som innebærer kapasiteten til å være oppmerksom på et element over lengre perioder, og som kan sidestilles med konsentrasjon (Mirsky et al. 1991). Og *vedvarende oppmerksomhet* som innebærer å være fokusert over tid, samt være aktsom og årvåken (Mirsky et al. 1991).

I Hölzel et al. (2011) kunnskapsoversikt konstateres det at flere nevrovitenskapelige funn indikerer at meditasjons- og oppmerksomt nærværspraksis bidrar til en høyere aktivitet i regioner i hjernen som henger sammen med oppmerksomhetsfunksjonen. Også Chiesa et al. (2011) skriver i sin kunnskapsoversikt at resultater fra flere studier tyder på at oppmerksomt nærvær og meditasjon kan bidra til blant annet økt selektiv og vedvarende oppmerksomhet.

2.3.5 Kroppsbevissthet – sammenheng med emosjonsinnsikt og empati

Kroppsbevissthet innebærer å ha en bevisst fokusering på samt en oppmerksomhet mot interne kroppsforfølelser (Mehling et al. 2009:1). Mehling et al. (2009) påpeker videre at mange sinn-kropp-tilnærminger, inkludert oppmerksomt nærvær, ansees å spille en viktig rolle i å forme ens kroppsbevissthet.

Filosofen René Descartes (1596-1650) arbeid har lagt grunn for store diskusjoner omkring kropp-sinn-relasjonen, siden han mente disse var kvalitativt forskjellige enheter (Engelsrud 2007). Senere er en oppmerksomhet mot kroppsforfølelser i form av informasjon fra innvendige fysiologiske komponenter (eksempelvis hjertebank) eller somatiske opplevelser (som muskelspenninger) blitt ansett å være avgjørende for subjektiv emosjonell erfaring i flere teorier. I James-Lange-teorien (1890) sitert i Fehr & Stern (1970), ble bevisste emosjoner ansett å være et resultat av fysiologiske forandringer i møte med et stimuli. I nyere tid har en slik sammenheng mellom kropp og emosjoner fått økt interesse igjen innen nevrovitenskap gjennom nevrologen Antonio Damasio sin teori om «somatiske markører» hvor det ansees at en av emosjonenes viktigste roller er å bli oppmerksom på de autonome prosessene i våre kropp, siden disse har en viktig rolle i våre valg og vår adferd (Damasio 2002). Også nevrovitenskapelige funn støtter opp kropp-sinn-forholdet, i form av at indre kroppsresponser innvirker på våre emosjoner (Craig 2002; Craig 2009; Critchley et al. 2004; Wiens 2005). Videre har Lakoff (1987) funnet at kroppslige metaforer aktivt ble benyttet i beskrivelsen av ens opplevelse av visse emosjoner, (for eksempel varme- og trykkmetaforer når de beskriver sinne). Levenson (1999) mener også at subjektive erfaringer av en gitt

emosjon henger sammen med sensasjoner som genereres av fysiologisk aktivering. Teorier om kroppsliggjort kognisjon omhandler at det er et gjensidig forhold mellom kroppslig aktivitet og måten emosjonell informasjon blir bearbeidet på (Niedenthal 2007).

I Hölzel et al. (2011) kunnskapsoversikt er det beskrevet flere nevrovitenskapelige funn som viser at oppmerksomt nærvær og meditasjon skaper forandringer i hjernens funksjon og struktur knyttet til områder som ansees å henge sammen med kroppsbevissthet. Carmody & Baer (2008) fant at deltagere i en MBSR-intervensjon rapporterte om økt kroppsbevissthet. Hölzel et al. (2006) sitert i Hölzel et al. (2011) utførte kvalitative intervju med ti erfarne utøvere av oppmerksomt nærværsmeditasjon. Sju informanter rapporterte om økt differensiering av kroppslige fornemmelser, og fire rapporterte en økt emosjonell bevissthet etter de hadde begynt å meditere. Sze et al. (2010) har funnet at individer som spesialiserte seg på trening hvor oppmerksomhet mot kropp var sentralt (dansere og personer som utførte oppmerksom nærværsmeditasjon) hadde en større korrelasjon mellom subjektive og fysiologiske aspekter knyttet til emosjoner enn kontrollgruppen. Hölzel et al. (2011) beskriver at det å utvikle en økt bevissthet på egne kroppslige reaksjoner på emosjonelle stimuli, leder til en økt bevissthet knyttet til eget emosjonelt liv.

Det er også funnet at noen av de samme områdene i hjernen har betydning for både registrering av kroppsforannelser og ens empatiske responser (Singer et al. 2004). Dermed kan en utvikling av kroppsbevissthet ved oppmerksomhetstrening tenkes å ha betydning for personenes empatiske evner. Svinth (2010) påpeker også at ens nærvær til seg selv, inkludert innsikt i egne kroppsforannelser, har betydning for ens empati. Som tidligere presentert viser fler studier at oppmerksomt nærvær kan bidra til økt empati (Shapiro et al. 1998; Dekeyser et al. 2008; de Vibe et al. 2012; Christopher et al. 2011; Cohen-Katz et al. 2005), noe som dermed muligens kan henge sammen med en økt kroppsbevissthet.

3 Intervensjonen «Stressmestring i skolen»

I dette kapitlet presenteres prosjektet «Stressmestring i skolen» (kap. 3.1) og resultater fra prosjektets pilotstudie (kap. 3.2).

3.1 Presentasjon av prosjektet

Informasjonen om prosjektet «Stressmestring i skolen» er hentet fra ulike skriftlige kilder og samtale og korrespondanse med prosjektledelsen. Prosjektet finansieres av ExtraStiftelsen Helse og Rehabilitering, og Mental helse er søkerorganisasjon (Brandtzæg & Staubo 2010a). Anne Grethe Brandtzæg og Helen Staubo er prosjektledere. Det er opprettet en referansegruppe som er et faglig og kvalitetssikrende forum bestående av Brandtzæg, Staubo, Michael de Vibe (prosjektets veileder og seniorrådgiver ved Nasjonalt Kunnskapssenter for Helsetjenesten) og Anne Sælebakke (som har lang erfaring med oppmerksomhetstrening blant pedagoger og barn/unge) (Brandtzæg & Staubo 2011a).

Prosjektets målgruppe er elever og lærere i ungdomsskolen og videregående skole (Brandtzæg & Staubo 2011a). Målet med prosjektet er å lære elever og lærere oppmerksomhetstrening, og det ønskes å undersøke hvilken effekt oppmerksomhetsøvelser har på:

- Elevenes opplevelse av stress og mestring av stress, samt livskvalitet
- Læringsmiljø, som for eksempel trivsel, konsentrasjon og ro
- Lærernes opplevelse av stress og mestring av stress, samt livskvalitet
- Lærerrollen

(Brandtzæg 2011).

Prosjektet ble planlagt og utarbeidet på bakgrunn av erfaringer fra pilotprosjektet prosjektlederne utførte i 2010, og erfaringer fra lignende prosjekter (Brandtzæg & Staubo 2010a). I 2011/2012 ble det utført en intervensjon i den videregående skole. Videre vil det i 2012/2013 bli utført en intervensjon ved en ungdomsskole. Denne inndelingen ble valgt på bakgrunn av at det er ulike rammebetingelser i ungdomsskole og videregående skole som må tas hensyn til ved gjennomføringen, og at forsøket skal være så likt som mulig innenfor den enkelte intervensjon grunnet effektmåling (Brandtzæg 2011). Oppdelingen ble også valgt for at man skulle kunne danne erfaringer i første intervensjonsrunde, som kunne benyttes videre. Siden denne masteroppgaven tar utgangspunkt i intervensjonen utført i den videregående skole, vil resterende beskrivelser i kapitlet omhandle dette.

Intervensjonen ble gjennomført i utvalgte klasser fra to videregående skoler (165 elever og 11 lærere) i perioden september 2011 til og med januar 2012 (Brandtzæg & Staubo 2011a). Skolene som deltok på intervensjonen ble valgt ut på bakgrunn av kontakter prosjektledelsen hadde på skolene fra tidligere av (Brandtzæg 2011). Deltagende lærere meldte selv sin interesse for ønsket deltagelse etter at prosjektledelsen presenterte intervensjonen under personalmøter ved de to videregående skolene. Prosjektledelsen beskrev at de søkte etter «lærere som er interessert i avspenning, oppmerksomhetstrening og stressmestring både for egen del, i forhold til elevene, som pedagogisk metode i undervisningen, og som har stor interesse for dette forsøket» (Brandtzæg & Staubo 2011a:2). Bakgrunnen for ønsket om å rekruttere motiverte lærere var prosjektledelsens meninger om betydningen av at lærerne opplevde motivasjon og eierskap til prosjektet, noe som hang sammen med deres erfaringer fra pilotstudien.

Brandtzæg & Staubo (2011a:2) satte følgende krav til lærerne for at de skulle få delta i prosjektet:

- Delta på opplæringen
- Gjøre øvelser på egen hånd
- Gjennomføre treningen med klassen i forsøksperioden

Til sammen ble tolv lærere fordelt på studiespesialiserende fag og yrkesfag påmeldt til intervensjonen. Én lærer ble ekskludert fra prosjektet, grunnet at hun ikke kunne oppfylle kravet om å delta på opplæring ved lærerkursene.

Deltagende lærere ledet oppmerksomhetstreningen i en av sine klasser. Det ble for disse lærerne avholdt lærerkurs i regi av prosjektledelsen med et kursprogram på omkring 32 timer (Brandtzæg & Staubo 2011a). Lærerkursene startet i mai 2011, altså før intervensjonen med elevene, og fortsatte parallelt med intervensjonen til og med januar 2012. Kursprogrammet besto av teori om stress, oppmerksomt nærvær, oppmerksomhetstrening og om hvordan benytte oppmerksomhetstrening som pedagogisk metode. Sælebakke og de Vibe var også «gjesteforelesere» på lærerkursene. Videre utførte lærerne mentale og fysiske øvelser under kurset, og lærte å instruere øvelsene. Bakgrunnen for lærerkurs og oppfølging var at lignende prosjekter fra Sverige og Danmark vektlegger pedagogens rolle. Lærerkursene skulle legge til rette for at lærerne skulle gjøre egne erfaringer og erkjennelser, noe som prosjektledelsen anså

ville være avgjørende for at lærerne skulle være gode rollemodeller og instruktører for elevene. Det ble også gitt informasjon om praktisk prosjektgjennomføring og oppfølging (Brandtzæg & Staubo 2011a).

Intervensjonen tok, som tidligere nevnt, utgangspunkt i innholdet i treningsprogrammet MBSR (Brandtzæg & Staubo 2011c). Programmet er oversatt og tilpasset norske forhold av Michael de Vibe, Nasjonalt Kunnskapssenter for Helsetjenesten. Intervensjonen skilte seg fra det ordinære MBSR-opplegget ved at lærerkursene i tillegg til det vanlige innholdet i MBSR-kurs omhandlet elementer knyttet til det å lære opp lærerne i hvordan de kunne fungere som instruktører for elevene. I tillegg foregikk lærerkursene over en periode på åtte måneder med sju kurs, imens et standard MBSR-kurs er på åtte uker og åtte kurs. Intervensjonen skiller seg også fra det standard MBSR-opplegget ved at de ikke har ukentlige kurs med instruktører, men ca. et månedlig lærerkurs og har lengre kursdager.

Lærerne fikk i tillegg til opplæring gjennom lærerkursene utdelt en instruks vedrørende hvordan de skulle / ikke skulle utføre øvelsene med klassen (Brandtzæg & Staubo 2011b). Lærerne fikk selv bestemme hvor det ville være best å innplassere øvelsene i undervisningen. I tillegg ble det lagt opp til at lærerne skulle utføre oppmerksomhetstrening privat parallelt med praksisen i klassen (Brandtzæg & Staubo 2011a). Lærerne fikk utdelt en cd med instruksjoner på oppmerksomhetstrening spilt inn av Brandtzæg og Staubo, og en cd med instruksjoner av de Vibe. Dette med bakgrunnen i at lærerne kunne ta i bruk disse ved egentrening. Prosjektledelsen formidlet til lærerne at de selv skulle lede øvelsene for elevene uten bruk av CD. Lærerne fikk utdelt presentasjonsmateriell brukt på kursene, en bok om oppmerksomt nærvær i skolen skrevet av Terjestam (2010), og ble bedt om å laste ned de Vibes selvstudiumshefte «Oppmerksomhetstrening (OT) og stressmestring» (de Vibe 2008). Prosjektledelsen ville via oppfølging sikre intervensjonsgjennomføring og være tilgjengelig for veiledning og støtte (Brandtzæg & Staubo 2011a).

3.2 Resultater fra pilotstudien

Pilotstudien til «Stressmestring i skolen» tok i bruk autogen trening som metode (Brandtzæg & Staubo 2010b). Pilotstudien ble evaluert kvantitativt og kvalitativt. De kvantitative målene ga ingen signifikante resultater, men viste en liten positiv utvikling, og at mange var positive til å fortsette med avspenning i skolen. Alle funnene fra pilotstudien er hentet fra Brandtzæg & Staubo sin sluttrapport (2010b).

Den kvalitative undersøkelsen baserte seg på fokusgruppeintervju med lærere og elever. Her kom det frem at lærerne opplevde lærerkurs viktig for å lære om teori knyttet til stress, kropp og helse, og for å gjøre avspenningsøvelsene. Lærerkursene ble opplevd som gode, grundige og viktige for treningen under intervensjonen. Lærerne var positive til å gjøre avspenning sammen med elevene. Noen lærere sa også at treningen hadde hatt betydning for dem selv, som følgende sitat illustrerer; «Vi har en ganske stressa hverdag vi som er lærere også, så vi har behov for teknikker for å koble ut. Jeg synes jeg har fått mye mer overskudd ved å ha tatt de øvelsene regelmessig». I piloten brukte de CD, og lærerne instruerte altså ikke øvelsene selv. Elevene ble lei av øvelsene, og en årsak til dette var at de ble lei av CD-en. I starten var elevene konsentrerte, men etter hvert som de kunne øvelsene utenat, trengte de ikke følge med, og det ble ansett til å redusere utbyttet. Noen pedagoger mente at de kunne lært å instruere øvelser selv, og at dette også ville ha gitt en bedre relasjon til elevene.

Det kom også frem at elever under treningen opplevde det som demotiverende hvis læreren ikke var med på avspenningen (hvis læreren for eksempel jobbet på PC-en eller gikk ut av klasserommet). Elever ga uttrykk for at det var vesentlig at læreren var med og viste at treningen var viktig. Lærere formidlet at de anså det som viktig at de som har ansvaret for treningen, er motiverte og ønsker det selv. Lærere påpekte også at de anså det som viktig at lærere som har ansvaret har eller tilegner seg nødvendig kompetanse, fordi det krever mer enn bare å sette på en CD.

4 Problemstilling

Målet med studien var å få et innblikk i læreres opplevelser og meninger knyttet til intervensjonen «Stressmestring i skolen» betydning for deres eget stress. Følgende problemstilling vil bli undersøkt:

Hvilken betydning har intervensjonen «stressmestring i skolen» hatt for deltagende læreres stress?

Herunder vil følgende forskningsspørsmål undersøkes:

- 1. Hvilke mekanismer underliggende oppmerksomt nærvær har bidratt til endringer ved læreres stress?*
- 2. Hvordan har de praktiske aspektene ved intervensjonsgjennomføringen fremmet eller begrenset læreres utbytte av intervensjonen?*

Som nevnt innledningsvis ble det ansett som viktig å undersøke hvilke mekanismer som bidrar til oppmerksomt nærværs virkning knyttet til stressreduksjon, siden det er begrenset med forskning på dette området. Videre ble det ansett som viktig å undersøke hvordan de praktiske aspektene ved intervensjonsgjennomføringen bidro til å fremme eller begrense lærernes utbytte av intervensjonen siden funnene vil kunne ha betydning for prosjektets kommende intervensjoner, og også for en videre utvikling av stressmestringsprogram i pedagogisk sammenheng. Det ble også ansett at studiens funn kunne bidra med kunnskap om betydningen av oppmerksomt nærvær i pedagogisk sammenheng, siden det er relativt få studier knyttet til hvilken betydning oppmerksomt nærvær kan ha for lærere. På bakgrunn av dette ble intervensjonens betydning for læreres stress undersøkt ut fra den konteksten lærerne er i når de er på arbeid, og da spesielt fra situasjoner hvor de er sammen med elever. Dette var også et ønske fra prosjektledelsen.

5 Metode

I dette kapittelet presenteres den metodiske tilnærmingen som ble tatt i bruk for å undersøke studiens problemstilling. Her redegjøres det for design, utvalg, intervjuguide, prosedyre og databehandling. Studiens styrker og svakheter drøftes i diskusjonskapittel 7.3.

5.1 Design

På bakgrunn av at det ble ønsket å finne frem til lærernes opplevelser og meninger valgte jeg å utføre *kvalitative forskningsintervju*. Dette siden man ved kvalitative intervju nettopp søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side (Kvale & Brinkmann 2009). *Semistrukturerte livsverdenintervju* ble ansett å være mest hensiktsmessig for min studie, siden en ifølge Kvale & Brinkmann (2009) ved denne intervjuformen søker å innhente beskrivelser av informantens livsverden med tanke på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene. Det søkes å få en økt forståelse av meningen med et fenomen, sett gjennom informantens øyne (Johannessen et al. 2010). En har en åpen holdning til å lære av den som blir intervjuet, samtidig som en benytter seg av en overordnet intervjuguide som gir struktur og form ved å sirkle inn bestemte temaer (Kvale & Brinkmann 2009). Ved å intervju utvalgte lærere, uten å legge for mange føringer, søkte jeg å få en forståelse for intervensjonens betydning for deres stressprosess.

For å finne frem til aktuelle informanter ble det utført en screening-undersøkelse blant lærerne. Denne screening-undersøkelsen besto av et spørreskjema med sju spørsmål om lærernes bakgrunn, og deres opplevelser og meninger om prosjektet. Spørreskjemaet inneholdt både avkryssningsspørsmål og spørsmål hvor lærerne skulle formulere skriftlige svar (vedlegg 4).

Screening-undersøkelsen ble gjennomført under det nest siste lærerkurset prosjektledelsen holdt 30. november 2011. På denne tiden var det ca. seks måneder siden første lærerkurs ble holdt, og det gjensto ca. to måneder av intervensjonen. De kvalitative intervjuene ble gjennomført i andre og tredje uken av januar, noe som tilsa de siste ukene av intervensjonen. Det var ønskelig at intervjuene skulle skje med informantene i mest mulig lik tid, for å få innsikt i deres opplevelser og meninger i den samme fasen av prosjektperioden.

5.2 Rekruttering og presentasjon av informanter

I kapittel 5.2.1 redegjøres det for hvordan rekrutteringen av informantene til de kvalitative intervjuene ble gjennomført. Videre presenteres de fire utvalgte informantene i kapittel 5.2.2.

5.2.1 Rekruttering av informanter

Det var ønskelig å rekruttere informanter som representerte mangfoldet av lærere som deltok på intervensjonen, og å finne frem til lærere som hadde ulike opplevelser og meninger knyttet til intervensjonens betydning for deres stressprosess. På bakgrunn av dette foretok jeg en strategisk utvelgelse. Ved en strategisk utvelgelse bestemmer forskeren seg først for hvilken målgruppe som må delta for å få samlet nødvendig data, for deretter å velge ut personer fra målgruppen som skal delta i undersøkelsen (Johannessen et al. 2010).

Ti av de elleve deltagende lærerne var til stede på lærerкурset datoen screening-undersøkelsen ble gjennomført, hvorav alle deltok på screening-undersøkelsen. En lærer ga uttrykk for at hun ikke ønsket å bli rekruttert til intervju, men fikk allikevel mulighet til å delta på screening-undersøkelsen, siden deler av resultatene også skulle presenteres i rapporten. Læreren som ikke deltok på lærerкурset 30. november fikk i etterkant tilbud om å delta på screening-undersøkelsen, men valgte ikke å delta.

Ut fra resultatene fra screening-undersøkelsen ble informanter som fremsto mest, middels og minst fornøyde med intervensjonen valgt ut, etter også å ta høyde for at det var ønskelig å rekruttere lærere fra begge skoler, ulike studieretninger, begge kjønn og lærere med ulik arbeidserfaring (sett bort fra informanten som ikke ønsket bli rekruttert). Det ble bestemt å rekruttere fire informanter i første omgang, for senere å rekruttere flere informanter hvis det opplevdes nødvendig for å få tilstrekkelig informasjon. De fire aktuelle informantene ble oppringt for en forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet, og alle ønsket å delta. De fire intervjuene ble ansett å gi tilstrekkelig materiale for å besvare studiens problemstilling, noe som vil bli ytterligere drøftet i kapittel 7.3.

5.2.2 Presentasjon av informantene

Det endelige utvalget besto av to kvinner og to menn. De var rekruttert fra begge skolene som deltok på intervensjonen og representerte både yrkesfag og studiespesialiserende fag. Alle jobbet 100 % ved tilhørende skoler. De hadde alle en høyere utdanning på minst 4 år inkludert pedagogisk utdanning, og deres alder var fra ca. 35-55 år. Informantene presenteres videre

med følgende fiktive navn; Simen, Anne, Maja og Terje. Det opplyses også om at navnene ikke er representative for kjønnene, grunnet konfidensialitet. Nedenfor gis en tabellarisk beskrivelse av informantene basert på informantenes svar på deler av screening-undersøkelsen (tabell 1):

Tabell 1. Beskrivelse av informantene ut fra screeningundersøkelsen.

	Simen	Anne	Maja	Terje
Antall år jobbet som lærer.	>20 år	>20 år	4–10 år	4–10 år
Forkunnskaper om oppmerksomt nærvær før intervensjonen (på en skala fra 1-5, hvor 1 tilsvarer «ingen forkunnskap», og 5 «svært stor forkunnskap»).	4	1	2	3
Antall dager ukentlig i gjennomsnitt utført oppmerksomhetstrening med elevene.	2	2	1	2
Antall dager ukentlig i gjennomsnitt utført oppmerksomhetstrening på egen hånd.	4	2	0	4
Fornøydhet med intervensjonen (på en skala fra 1-5, hvor 1 tilsvarer «svært misfornøyd» og 5 «svært fornøyd»).	5	4	4	5

Basert på svar på de innledende spørsmålene i intervjuene kan informantene også beskrives ut fra deres motivasjon for deltagelse i intervensjonen, tidligere erfaringer med oppmerksomt nærvær og opplevelser av stress i læreryrket:

Motivasjonsfaktorer

Samtlige informanter ønsket å delta i intervensjonen hovedsakelig for å hjelpe elevene med deres utfordringer knyttet til krav og stress i hverdagen. Hvilket utbytte de selv kunne få ut av deltagelsen var noe informantene i mindre grad hadde hatt i tankene da de meldte seg på intervensjonen. Samtlige informanter trakk imidlertid også frem elementer knyttet til hvilke tanker de hadde hatt om hva de selv ønsket å få ut av intervensjonen; *Simen* påpekte at han ønsket å bli oppdatert på teknikker som kunne tas i bruk for avslapning også for egen del, og at han ønsket å få innsikt i teori og forskning om oppmerksomt nærvær. *Anne* ønsket å utvikle seg som lærer ved å få flere verktøy som hun kunne lære bort til elevene, og så for seg at intervensjonen kunne være positiv for hennes stress gjennom at hun kunne bli mer avslappet i arbeidet hvis elevene ble mer avslappet og åpne i timene. *Terje* ønsket å finne en balanse mellom effektive arbeidsøkter og kvalitetspauser som lærer, og opplevde et behov for å legge inn kvalitetspauser i hverdagen i like stor grad som han mente elevene trengte det. Han hadde også forventninger om at man kan vinne mye helsemessig og få en bedre livskvalitet ved å få ned stressnivået. *Maja* så for seg at intervensjonen kunne ha en betydning for eget stress, men

fremhevet at dette har gått i «glemmeboken», og at hun så og si bare har tenkt på intervensjonen som et opplegg kun for elevenes del.

Tidligere erfaringer med oppmerksomt nærvær

Ingen av informantene hadde konkret kjennskap til begrepet oppmerksomt nærvær før deltagelse i intervensjonen, men tre av informantene; *Simen*, *Terje* og *Maja*, hadde derimot en del erfaring med andre metoder som de opplevde hadde mye til felles med oppmerksomt nærvær. Det i form av yoga, avspenningsteknikker og autogen trening.

Opplevelse av stress i læreryrket

Alle informantene opplevde stress knyttet til tidspress i deres arbeidshverdag. Dette i forbindelse med å skulle rekke å komme gjennom pensum, rekke å møte opp til timer og avtaler til faste tider. Videre fortalte de om dokumentasjonskrav, å møte mange ulike elevgrupper, krav til stadig å følge med på den digitale og faglige utviklingen og at de møter mange forventninger til eget arbeid fra ulike kanter. Samtlige informanter påpekte også at de opplevde mest stress i arbeidshverdagen som nyutdannet, men at de nå både er blitt tryggere i lærerrollen og fått flere verktøy for å håndtere stresset. Lærerne mente at de også før intervensjonen opplevde relativt lite stress i hverdagen sammenlignet med mange andre rundt dem, noe de mente hang sammen med at de opplevde å ha verktøy for å håndtere stress i hverdagen.

5.3 Intervjuguide

I kapittel 5.3.1 blir det gitt en beskrivelse av hvordan intervjuguiden ble utformet. Videre beskrives det hvordan intervjuguiden ble testet i et prøveintervju i kapittel 5.3.2.

5.3.1 Utforming av intervjuguide

I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en overordnet intervjuguide. Intervjuguiden inneholdt ulike temaer som skulle dekkes, samt forslag til spørsmål. Spørsmålene omhandlet hovedtemaene oppmerksomt nærvær, stress og praktiske aspekter ved intervensjonsgjennomføringen (se intervjuguide vedlegg 5). Intervjuguiden fungerte som et utgangspunkt for intervjuene, men samtidig er det semistrukturerte livsverdenintervjuet preget av åpenhet ved at rekkefølgen og formulering av spørsmål kan tilpasses informantens spesifikke svar og historier (Kvale & Brinkmann 2009). Dette med bakgrunn i at man i det semistrukturerte livsverdenintervjuet innehar en åpen holdning for å lære av informanten.

Intervjuguiden ble også utformet med tanke på at interaksjonen mellom meg som intervjuer og informant skulle bli god, og at samtalen skulle ha en god og naturlig «flyt». Viktigheten i at intervju spørsmålene skal vurderes både med hensyn til en tematisk og dynamisk dimensjon påpekes av Kvale & Brinkmann (2009). De beskriver at de tematiske spørsmålene er viktige med hensyn til produksjon av kunnskap, imens de dynamiske tar hensyn til den interpersonlige relasjonen i intervjusituasjonen. Jeg forsøkte å utarbeide korte og lett forståelige spørsmål, uten bruk av fagbegreper, noe også Kvale & Brinkmann (2009) fremhever er viktig. Intervjuguiden ble utformet med bruk av ulike spørsmålstyper med tanke på å kunne få frem mest mulig varierte beskrivelser fra informantene. *Introduksjonsspørsmål* for å fremkalle spontane og rike beskrivelser, *oppfølgingsspørsmål* og *inngående spørsmål* for å få mer utdypende svar, *spesifiserende spørsmål* for å få mer presise beskrivelser, *direkte spørsmål* for å gå mer inn i konkrete emner og dimensjoner og *strukturerte spørsmål* med hensyn til intervjuets retning (Kvale & Brinkmann 2009). Disse spørsmålstypene hadde jeg også i bakhodet under selve intervjuet for spontant å kunne følge informantenes uttalelser. Jeg benyttet meg også bevisst av *taushet*, siden dette ifølge Kvale & Brinkmann (2009) kan gi informanten rom til assosiasjon og refleksjon. Videre benyttet jeg meg også aktivt av *fortolkende spørsmål* under intervjuet, siden man på denne måten kan undersøke om man har forstått informantens meninger riktig (Kvale & Brinkmann 2009).

Spørsmålene om oppmerksomt nærvær omhandlet i hvilken grad lærerne opplevde at prosjektet hadde gitt dem innsikt i hva oppmerksomt nærvær er. Videre ble det spurt hvordan de hadde praktisert det på egenhånd og med elevene i intervensjonsperioden, samt hvordan de hadde opplevd dette. Det ble også spurt om de opplevde å ha blitt mer oppmerksomt nærværende i eget liv under prosjektperioden. Jeg tok ikke utgangspunkt i et konkret teoretisk utgangspunkt ved utformingen av spørsmålene om oppmerksomt nærvær fordi jeg ønsket å stille meg mest mulig åpen til hva informantene hadde opplevd. Under utarbeidelsen av spørsmålene om stress valgte jeg å starte med et vidt spørsmål som gikk ut på om prosjektet hadde hatt en betydning for deres stressnivå. Bakgrunnen for dette var et ønske om å få flest mulige beskrivelser av informantene, uten å styre informantene i en retning. Videre stilte jeg mer konkrete spørsmål knyttet til om intervensjonen hadde hatt noen betydning for ulike deler av stressprosessen, og jeg tok her utgangspunkt i Lazarus & Folkman (1984) sin kognitive stressteori i utarbeidelsen av spørsmål.

Gjennomgående i intervjuet ønsket jeg også å undersøke hvilke mekanismer underliggende oppmerksomt nærvær som hadde bidratt til endringer, og hadde da en eksplorerende tilnærming hvor jeg stilte informantene åpne spørsmål knyttet til hva de mente var bakgrunnen for endringene de beskrev. Det ble derfor ikke tatt utgangspunkt i konkrete teoretiske forståelsesmodeller om mekanismer underliggende oppmerksomt nærvær i hovedspørsmålene. Bakgrunnen for dette var at jeg ikke ville lede informantene i én retning, men få mest mulig åpne beskrivelser. I de spontane oppfølgingsspørsmålene fulgte jeg opp informantenes beskrivelser, og jeg tok da også i bruk min forkunnskap knyttet til teoretiske forståelsesmodeller om mekanismer underliggende oppmerksomt nærvær (som presentert i kapittel 2.1.1) i utformingen av spørsmålene. Når det gjaldt spørsmålene om intervensjonsopplegget ønsket jeg å finne frem til hvor fornøyde lærerne var med prosjektet, og hva de mente hadde fremmet eller begrenset intervensjonens betydning for dem selv.

5.3.2 Prøveintervju

Det ble gjennomført ett prøveintervju i forkant av selve intervjuundersøkelsen for å undersøke om spørsmålene i intervjuguiden opplevdes forståelige og tilstrekkelige, og for å få en viss innsikt i tidsbruk. Prøveintervjuet ble gjort med en av deltagerne i prosjektet som ikke kvalifiserte som aktuell kandidat for min studie. I etterkant av prøveintervjuet ble noen formuleringer forbedret for at spørsmålene skulle fremstå mer tydelige for informanten, noe også Kvale & Brinkmann (2009) påpeker vil forbedre senere intervju. Jeg opplevde at prøveintervjuet ga meg en viss erfaring som bidro til at jeg følte meg tryggere og mer forberedt til intervjuene. Dette er av betydning siden kvalitative intervju er avhengig av intervjuerens ferdigheter når spørsmålene stilles (Kvale & Brinkmann 2009), les mer om dette i kapittel 7.3.

5.4 Prosedyre intervjuundersøkelse

Førstegangskontakt med aktuelle informanter foregikk gjennom et informasjonsbrev adressert til lærerne av prosjektledelsen. Utvalget var på dette tidspunktet allerede i gang med intervensjonen, og var kjent med at det skulle utføres en kvalitativ studie blant lærerne i prosjektet. Under telefonsamtalen jeg hadde med informantene vedrørende avtale av intervju, ble de bedt om å finne et rom ved sine tilhørende skoler hvor vi kunne sitte mest mulig uavbrutt.

Jeg valgte å registrere intervjuet med lydopptaker for å fange opp mest mulig av

informasjonen som fremkom, og for å få mulighet til senere transkribering og systematisk analyse. En annen årsak til at jeg valgte å benytte båndopptaker var for å slippe å notere, og i stedet fokusere fullt på temaet og samspillet med informanten. At lydopptaker kan bidra til at intervjueren kan konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikken i interaksjonen med informanten, er noe også Kvale & Brinkmann (2009) fremhever. For å sikre meg mot tekniske svikt, valgte jeg å ta i bruk to lydopptakere. I tillegg til lydopptak skrev jeg reflekterende notater innen en time etter intervjuet var avsluttet om mine opplevelser av intervjuet og hovedelementene ved informasjonen som fremkom.

Intervjuene hadde en varighet på omtrentlig 100 minutt. Det ble gjennomført to intervju i uken. Hvert av intervjuene ble utført med minst to dagers mellomrom. Bakgrunnen for dette var at jeg skulle få mulighet til å transkribere mellom hvert av intervjuene, samt få mulighet til å reflektere over informasjonen som kom frem i det enkelte intervju. Jeg justerte også noe på ordbruken i spørsmålene, etter hvert som jeg fikk mer erfaring med bruken av intervjuguiden. En slik justering av intervjuguiden underveis i studien foreslås også i metodelitteratur (Kvale & Brinkmann 2009; Malterud 2003).

Intervjuene startet med en brifing hvor jeg definerte situasjonen, beskrev intervjuets formål, informerte om lydopptaker og at informasjonen ville behandles konfidensielt. Før jeg startet lydopptaket spurte jeg om informantene hadde noen spørsmål før intervjuet startet. Å starte intervju med en brifing er noe som også foreslås av Kvale & Brinkmann (2009). Etter brifingen stilte jeg informantene noen enkle spørsmål om deres bakgrunn, før jeg gikk videre inn i hoveddelen som krevde mer reflekterte svar. Ut ifra svarene på hovedspørsmålene innenfor de ulike overordnede temaene i intervjuguiden, stilte jeg oppfølgingsspørsmål. Oppfølgingsspørsmålene varierte noe fra intervju til intervju, siden deres opplevelser var ulike, og jeg fulgte opp om deres svar. Etter vi hadde vært gjennom alle temaene i intervjuet spurte jeg informanten om det var noe mer han eller hun ønsket å fortelle om som jeg ikke hadde spurt om. Deretter ble lydopptaker avsluttet. Johannesen et al. (2010) påpeker viktigheten av å ha en ryddig avslutning på intervjuet, hvor det avsettes tid til avsluttende kommentarer. Alle intervjuene ble avsluttet med en debriefing hvor informanten ble oppfordret til å stille spørsmål og fortelle hvordan intervjuet de hadde opplevd intervjuet.

5.5 Databehandling

I dette delkapittelet beskrives de metodiske fasene som foregikk i etterkant av intervjuene; transkribering (kap. 5.5.1) og analyse (kap. 5.5.2).

5.5.1 Transkribering

De muntlige intervjusamtalene ble transkribert i ordrett form av meg samme dag eller dagen etter at intervjuene fant sted. De fire transkriberte intervjuene ga til sammen 164 tekstsider med enkel linjeavstand og skriftstørrelse tolv. Jeg valgte å transkribere intervjuene ordrett, ord for ord med alle gjentakelser og med registrering av alle ”ehh”-er, pauser og lignende.

Bakgrunnen for at jeg valgte en såpass detaljert transkripsjon var at jeg anså at uttalelsene kunne fremstå enda mer bastante enn informantenes opprinnelige mening ved ikke å inkludere pausene, ”ehh”-er og lignende i transkripsjonen, og at dette da ville gå ut over den videre analysen.

For å sikre at det ikke hadde skjedd noen feiltolkninger under transkripsjonen, ble transkripsjonene sendt til informantene, slik at de fikk en mulighet til å gi tilbakemelding hvis det skulle være noe de opplevde å være feil ved transkripsjonen. Da jeg sendte transkripsjonene tilbake til informantene la jeg ved informasjon om ulikhetene mellom muntlig språk og skriftlig språk. Dette er noe (Kvale & Brinkmann 2009) anbefaler, siden en ordrett transkribert setning kan fremstå som usammenhengende og forvirret tale. Bortsett fra at to informanter ga tilbakemelding om at det opplevdes rart å lese sine muntlige uttalelser, ga ingen tilbakemeldinger om transkripsjonene i sin helhet.

5.5.2 Analyse

Siden analysemetoden vil virke styrende på intervjuforberedelsene, intervjuprosessen og transkriberingen (Kvale & Brinkmann 2009), ble det tidlig i planleggingen bestemt at materialet skulle analyseres basert på mening. I kvalitative metoder begynner analysen allerede i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann 2009), noe jeg som tidligere nevnt tok hensyn til ved blant annet aktivt å foreta fortetninger og fortolkninger av det informanten sa. Videre forhørte jeg meg med informanten om jeg hadde forstått deres uttalelse korrekt. Analysen av data ble gjennomført med utgangspunkt i Giorgi (1985) fenomenologiske metode, modifisert av Malterud (2003) kalt *systematisk tekstkondensering*. Jeg trakk også inn Kvale & Brinkmanns (2009) analytiske tilnærming kalt *meningsfortetting*, fordi jeg opplevde at dette hjalp meg i analysearbeidet knyttet til å finne frem til subgrupper i de

meningsbærende enhetene i materialet. Jeg tok i bruk disse metodene fordi de ansees å være velegnet for å utvikle kunnskap om informanternes erfaringer og livsverden innen et bestemt felt (Malterud 2003; Giorgi 1985; Kvale & Brinkmann 2009).

Jeg leste først gjennom intervjutranskripsjonene to ganger for å danne meg et helhetsinntrykk av datamaterialet. Å finne frem til midlertidige temaer som intuitivt vekker interesse gjennom en slik helhetslesing ansees som det første trinnet i systematisk tekstkondensering (Malterud (2003). For å stille meg åpen for inntrykkene materialet kunne formidle, arbeidet jeg aktivt med å legge min forforståelse og teoretiske referanseramme til side. Dette er i samsvar med hva Giorgi (1985) mener er en forutsetning for å kunne høre informantenes stemmer. Etter gjennomlesningene oppsummerte jeg mine inntrykk, og forsøkte å finne frem til hvilke temaer jeg kunne se i materialet knyttet til informantenes opplevelser og meninger av betydningen intervensjonen «Stressmestring i skolen» hadde hatt for deres stress.

Videre organiserte jeg de delene av materialet som kunne tenkes å belyse forskningsspørsmålene for å finne frem til meningsbærende enheter, noe som er det andre trinnet i systematisk tekstkondensering (Malterud 2003). Temaene som ble identifisert i forrige trinn fungerte som utgangspunkt for å finne frem til tekstbiter i transkripsjonene som inneholdt kunnskap om det jeg ønsket å undersøke. Hver meningsbærende enhet ble klassifisert, og jeg opprettet koder som sammenfattet innholdet i de meningsbærende enhetene. Dette gjorde jeg gjennom å legge til kodene i et kommentarfelt direkte i transkripsjonene. Underveis som jeg fikk en økt innsikt i dataene ble kodene kontinuerlig justert til mer presise koder. En slik gradvis prosess i utviklingen av koder knyttet til de meningsbærende enhetene, er noe Malterud (2003) anbefaler i dette trinnet av analysen. Enkelte meningsbærende enheter fikk også flere koder, siden de passet under flere av dem. Jeg opprettet ett dokument for hver kode hvor jeg samlet de meningsbærende enhetene. På denne måten kunne jeg lese tekstelementene fra hver av informantene i en sammenheng med beslektede tekstelementer fra andre informanter. En slik systematisk dekontekstualisering hvor man henter ut deler av teksten fra sin opprinnelige sammenheng for å kunne lese den i en sammenheng med beslektede tekstelementer og med en teoretisk referanseramme, er noe Malterud (2003) påpeker som en viktig del av kodingen.

Deretter arbeidet jeg systematisk for å finne frem til subgrupper siden hver av kodegruppene omfattet mange ulike nyanser som beskrev forskjellige meningsaspekter. Dette er del av den

systematiske tekstkondenseringens tredje trinn (Malterud 2003). For å finne frem til subgrupper valgte jeg å foreta en meningsfortetting av informantenes utsagn. En meningsfortetting medfører ifølge Kvale & Brinkmann (2009) en forkortelse av informantenes uttalelser, gjennom at den umiddelbare meningen i det som er sagt gjengis med få ord. På denne måten opplevde jeg lettere å finne frem til hvilken subgruppe utsagnene kunne representere. For å gjøre dette oversiktlig valgte jeg å lage en tabell per kode jeg endte opp med i forrige trinn. I tabellens første kolonne plasserte jeg de meningsbærende enhetene som hørte til koden fra hver av informantene. I den andre kolonnen skrev jeg inn meningsfortettingen. I den tredje kolonnen skrev jeg inn hvilke subgrupper de meningsbærende enhetene tilhørte. Sorteringen av materialet inn i subgrupper ble foretatt gjennom en tolkning av teksten ut fra mitt faglige perspektiv og ståsted. Ifølge Malterud (2003) er det heretter subgruppen som er analyseenheten. Subgruppene ble også kontinuerlig justert etter hvert som jeg ble bedre kjent med materialet.

Jeg utarbeidet deretter, med utgangspunkt i kode- og subgruppene, studiens resultatkapittel hvor funnene ble sammenfattet og formidlet. Jeg gikk også tilbake til de meningsbærende enhetene for å finne frem til sitater som ga et bilde av det som var omtalt i avsnittet, siden sitater kan fungere som illustrasjoner til teksten (Malterud 2003). For å gjøre sitatene mer leservennlige ble sitatene «renvasket» ved å fjerne gjentakende ord, halve setninger, samt fyllord som «ehh» og lignende hvis dette ikke ble ansett å ha en betydning for utsagnets opprinnelige mening. Også latter, pauser og setninger som kommer innimellom informantens beskrivelser av det meningsbærende temaet som det ble fokusert på i det enkelte tilfellet ble fjernet. Her har jeg også vært påpasselig med at dette ikke gikk på bekostning av informantenes opprinnelige mening med utsagnene. Også i tilfeller hvor informantene kom med beskrivelser som ville gå ut over deres konfidensialitet, ble dette fjernet. I tilfeller hvor ord er blitt trukket vekk fra utsagnene, er dette markert på følgende måte i teksten: [...]. Det å omarbeide ordrette sitater til mer lesbar, skriftlig form i forbindelse med rapportering anbefales også av Kvale & Brinkmann (2009) for å gjøre sitatene mer leservennlige.

I dette siste steget i analysen validerte jeg også funnene ved å rekontekstualisere resultatene opp mot det opprinnelige materialet med utgangspunkt i Malterud (2003) sine anbefalinger om å lese de originale utskriftene for å vurdere hvordan beskrivelser og begreper stemmer overens på tvers av materialet, for deretter å se på det samme i forbindelse med den enkelte informant. En essensiell del av rekontekstualiseringen innebærer også å vurdere funn opp mot

en bredere referanseramme bestående av foreliggende teori og empiri (Malterud 2003), noe som gjøres i studiens diskusjonsdel.

Under arbeidet med analysen ble studiens forskningsspørsmål tydeligere formulert og spesifisert, siden resultatene ga innblikk i hvilke sider ved den opprinnelige problemstillingen som det var meningsfullt å besvare. Det å revidere problemstillingen etter at man har fått en større innsikt, er noe Malterud (2003) konstaterer både er vanlig og ønskelig.

5.6 Etikk

Forskningsprosjektet var meldepliktig til personvernombudet etter Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven) av 14.04.2000 nr. 31, siden det skulle samles inn personopplysninger ved bruk av båndopptaker, og opplysninger som indirekte kan knyttes til enkeltpersoner ved sammenstilling av bakgrunnsopplysninger (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste 2011a). Godkjennelse ble innhentet (vedlegg 1).

Informasjonsskriv ble gitt til utvalget for å sikre at informantene ble informert om ulike aspekter ved studien, slik at de kunne ta en reell vurdering på om de ønsket å delta eller avstå fra deltagelse (vedlegg 2). Samtykkeerklæring (vedlegg 3) hvor utvalget signerte på at de hadde mottatt informasjon om studien, og var villige til å delta, ble innhentet før screeningundersøkelsen og var dermed på plass ved intervjugjennomføringen. Det er nødvendig at utvalget er informert om alle aspekter ved forskningsprosjektet for at samtykket til deltagelse i forskning skal være gyldig (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste 2011b).

Konfidensialitet, i form av at privat data som identifiserer informantene ikke avsløres, er essensielt for etisk forskning (Kvale & Brinkmann 2009). For å bevare informantenes konfidensialitet under screeningundersøkelsen, ble spørreskjema og deltagerne holdt atskilt. Dette foregikk ved at jeg nummererte skjemaene med en deltagerspesifikk nøkkelkode som var koblet til en deltagerliste. Spørreskjemaene med nøkkelkoder ble deretter lagt i konvolutter merket med deltagerens navn. Jeg delte ut spørsmålsarket til den enkelte lærer, og lærerne ble bedt om å besvare spørsmålene på arket, kaste konvoluttene med navn, og legge arket inn i en utdelt konvolutt uten navn, før jeg samlet dem inn igjen. Videre ble informantenes konfidensialitet bevart gjennom at ingen direkte personidentifiserbare opplysninger fremkommer i denne masteroppgaven. Når det gjelder indirekte personidentifiserbare opplysninger, har det vært nødvendig å være ekstra påpasselig siden

utvalget er hentet fra de relativt få deltagende lærerne i intervensjonen «Stressmestring i skolen». For å sikre at heller ikke indirekte personidentifiserbare opplysninger skulle fremkomme, ble opplysninger, i tilfeller hvor det ble ansett nødvendig, aidentifisert enten ved å fjerne opplysningene (eksempelvis opplyses det ikke om hvilke skoler som deltar på intervensjonen i masteroppgaven eller informantens kjønn), eller bruke vide kategorier (eksempelvis gis det ikke presis beskrivelse av antall år hver enkelt informant har arbeidet som lærer eller lærernes alder). Masteroppgaven inneholder heller ikke opplysninger som kan knyttes til enkeltelever. Ved både screening-undersøkelsen og de semistrukturerte livsverdensintervjuene aidentifiseres datamaterialet ved at kun fiktive navn, som viser til en atskilt liste med direkte personopplysninger, benyttes. Det ble også laget et etisk opplegg knyttet til en oppbevaring av datamaterialet. Lydopptak og transkribert materiale ble oppbevart på en etisk forsvarlig måte. Lydopptakene og transkribert materiale vil bli slettet / makulert når arbeidet med masteroppgaven er avsluttet.

6 Resultater

I kapittel 6.1 presenteres resultater fra screeningundersøkelsen. Deretter presenteres funnene fra de semistrukturerte livsverdensintervjuene basert på en oppsummering av de meningsbærende enhetene og utvalgte sitater. Under sistnevnte presenteres først tre kapitler som omhandler læreres opplevelser og meninger knyttet til hvilke endringer de har gjennomgått under intervensjonen «Stressmestring i skolen»: *syn på selvet* (6.2), *kognisjon og emosjon* (6.3), *relasjoner* (6.4). Videre presenteres resultater som omhandler læreres erfaringer knyttet til *praktiske aspekter ved intervensjonsgjennomføringen* (6.5) som ser ut til å ha hatt betydning for læreres utbytte av intervensjonen. I kapittel 6.6 sammenfattes hovedresultatene under to overordnede temaer.

6.1 Funn fra screeningundersøkelsen

Resultatene fra screeningundersøkelsen viste at blant de ti lærerne som deltok i screeningundersøkelsen hadde fire jobbet som lærer i mer enn 20 år, tre mellom 7–10 år, to mellom 4–6 år og en i 1–3 år. På spørsmålet om hvordan lærerne karakteriserte sine forkunnskaper om oppmerksomt nærvær før deltagelse i prosjektet, krysset de av på en skala fra 1 til 5, der 1 betydde ”ingen forkunnskap” og 5 ”svært stor forkunnskap.” Resultatene ga et gjennomsnittsskår på 2.9. Det høyeste skåret var 5 og laveste 1.

Resultatene viste også at lærerne i gjennomsnitt hadde utført oppmerksomhetstrening med elevene en eller to ganger ukentlig, med et gjennomsnittsskår på 1,3 ganger ukentlig. Videre oppga lærerne i gjennomsnitt å ha trent oppmerksomhetstrening på egen hånd 1,9 ganger ukentlig. Det høyeste antallet gjennomsnittlig ukentlig var fire ganger og laveste null ganger.

På spørsmålet om hvor fornøyde de var med intervensjonen generelt, krysset lærerne av på en skala fra 1 til 5, der 1 betydde ”svært misfornøyd” og 5 ”svært fornøyd”. Resultatene ga et gjennomsnittsskår på 4.4. Det høyeste skåret var 5 og laveste 3.

6.2 Syn på selvet

I dette kapittelet presenteres informantenes erfaringer om betydningen intervensjonen har hatt for deres opplevelse av eget behov for *balanse mellom «gjøren» og «væren»* (6.2.1). Videre presenteres resultater knyttet til en *økt selvaksept* (6.2.2) og *endret mestringsforventning* (6.2.3).

6.2.1 Balanse mellom «gjøren» og «væren»

Terje beskriver en av årsakene for hvorfor han har ønsket å utføre oppmerksomhetstrening:

Det å finne en balanse mellom effektive arbeidsøkter og kvalitetspauser der du for eksempel har øvelser der du finner roen da, og har fokus på pusten for eksempel. Den balansen der, den er viktig [...] for meg som lærer [...]Jeg tenker da spesielt midt oppe i det her, i det samfunnet vi er i [...] så opplever jeg også det at en har godt av og faktisk ha [...] noen kvalitetspauser hvor man har det helt rolig.[...] Tenker midt oppe i den teknologien og den kulturen, så tror jeg at for at vi skal bevare helsen vår, og klare og finne en god balanse i livet vårt, tror jeg at slike ting som dette her. Altså akkurat som hjertet ditt trenger en pause mellom hvert slag, så trenger du faktisk noen pauser mellom de andre slaga i livet også. (Terje)

Terje beskriver hvordan hverdagen lett fylles opp med aktiviteter, og at det å legge inn noen kvalitetspauser hvor han finner roen ved eksempelvis å regulere oppmerksomheten mot egen pust, er betydningsfullt for ham som lærer og egen helse.

Samtlige informanter beskriver at de under deltagelse i intervensjonen har utviklet en økt forståelse for eget behov for pauser mellom gjøremål i hverdagen. Alle informantene beskriver at nærværøvelsene gir dem mulighet til å sette alle gjøremål til side, siden fokuset i øvelsene omhandler å være til stede, uten å måtte gjøre noe som helst. Samtlige informanter beskriver at de under intervensjonsperioden har gitt mer rom for det å rette oppmerksomheten vekk fra omgivelsene og inn mot seg selv. Maja forteller at selv om hun har forstått betydningen av å dette, så opplever hun at det er utfordrende å ta seg disse pausene. Dette mener hun henger sammen med at hun opplever å trenge påminnelse på dette.

Maja beskriver at annet element vedrørende endret oppfattelse av balansen mellom «gjøren» og «væren»:

For før så tenkte jeg at [...] stressmestring, jaja! Men skal man bli så avslappet da at man liksom. Man må jo liksom ha litt gir! Men nå ser jeg jo at det ikke er noe motsetninger med å ta litt time-out. For det er jo det det handler om. Det handler jo ikke om at du skal yte mindre eller gjøre arbeidet dårligere eller noe sånt. Det handler bare om å være bevisst og ta seg de time-outene. [...] Jeg tror det går bare på det herre med bevisstgjøring om at nå [...] går det an å trekke pusten et par ganger, når du føler at det liksom koker litt. Så er det ikke noe som forsvinner eller blir borte eller noe sånn allikevel. (Maja)

Maja opplever at hun nå er blitt mer bevisst på at det ikke er noen motsetning mellom det å ta en «time-out» og arbeidskvalitet.

6.2.2 Selvaksept

Flere lærere ga beskrivelser knyttet til sammenhengen mellom oppmerksomhetstrening og utvikling av selvaksept. Terje ga følgende beskrivelse:

Prøver med en slik øvelse og være snillere mot seg selv.[...] Ikke være så kritisk mot seg selv. Ikke strebe så fælt, ikke sant. Ikke tenke på at du ikke er bra nok, men heller tenke på at alle er unike og verdifulle, og det faktisk er bra nok at du i perioder bare er deg selv. Og at du bare er, ikke sant. I stedet for å tenke på at nå skulle du ha gjort ditt og datt, og du burde ha [...] vært slik og slik for at andre skal synes du er bra nok. (Terje)

Terje forteller om at oppmerksomhetstrening blant annet omhandler det å øve opp ens evne til å være aksepterende overfor seg selv. Dette er noe også Anne og Simen beskriver.

Anne forteller at hun i intervensjonsperioden har utviklet en større aksept for egne følelser og personlige styrker og svakheter. Simen beskriver også at han opplever å ha økt sin aksept for personlige begrensninger. Både Simen og Anne beskriver at deres økte selvaksept har bidratt til at de opplever å være mer avslappet i arbeidshverdagen. Simen påpeker at det å styrke troen på seg selv gjennom nærværsovelser, er betydningsfullt i en hverdag fylt med mange krav. Dette gjennom at man i øvelsene blir påminnet om at den man er, er godt nok. Han beskriver et eksempel i tilknytning til dette:

Ja, det er jo ofte at elevene gjerne vil ha langt mer faglig kan du si. At de kan spørre og grave og liksom; åhh, kan du det ikke og sånn. Nei, jeg kan faktisk ikke det! For det er ikke mitt fagfelt akkurat det der du spør om nå. Da må du spørre en lege, da må du spørre en ingeniør. [...] Også tørre å si sånne ting. Altså tørre å stå for at det er ikke meg, eller det [...] er utover det jeg kan gi deg. Det går litt på det å ha tro på seg selv da. (Simen)

Simen forteller om å ha utviklet en økt aksept for at han ikke alltid kan møte elevene med de faglige kvalifikasjonene de noen ganger ser ut til å ønske fra ham.

6.2.3 Mestringsforventning

På spørsmålet om intervensjonen har hatt en betydning for egen tro på å kunne mestre krevende situasjoner, svarer Anne følgende om det å be om tilbakemelding:

Nå har jeg behov for, eller nå har jeg lyst til å vite; [...] Det jeg har gjort nå, [...] hvilken mening har du om det? Altså ettersøke det. [...] Ja, spør elevene mer om [...]; det vi gjorde nå, hvordan følte dere det? Var det en all right økt? Hadde vi kunne gjort det annerledes? Litt mer mottakelig for å få tilbakemelding. [...] Og det å stole på at hvis man får en sånn tilbakemelding, så er det uansett av det gode. (Anne)

Anne forteller at hun opplever å etterspørre tilbakemeldinger fra elever i større grad nå enn før intervensjonen. Videre påpeker hun at dette også gjelder overordnede, men at hun derimot er usikker på hva dette henger sammen med. Hun fremhever at det kan henge sammen med at hun har blitt mer avslappet under intervensjonsperioden, eller at skolesystemet også har lagt mer til rette for at man skal bli vurdert.

Terje gir følgende beskrivelser når han svarer på spørsmålet om intervensjonen har hatt en betydning for hans tro på å mestre krevende situasjoner:

Hvis du kommer overfor en krisesituasjon, hvis det er en ulykke for eksempel. Noen som har skadet seg, [...] så kan du jo bli skikkelig stressa, og du kan miste oversikten og du kan gjøre ting som er helt feil. Prioritere helt feil, men [...] hvis du øver på å puste rolig og øver på å på en måte ha fokus da. Altså øver opp konsentrasjonsevnen, så vil jeg tro at du takler og slike ekstreme situasjoner lettere. At du faktisk klarer å kanskje; okay, rolig nå, pust med magen, rolig, rolig. Og så at du klarer å roe ned deg selv først, og så klarer du å få oversikt og så klarer du å prioritere riktig. Jeg har troen på det altså, at det går på det mentale. (Terje)

Terje forteller hvordan han ser for seg at en aktivt kan ta i bruk verktøy han har lært i intervensjonen for å håndtere en krisesituasjon. Ved å øve opp evnen til å være fokusert i stressede situasjoner, beskriver han en tro på at en kan være i bedre stand til å beholde roen og dermed kunne prioritere rett.

Maja og Simen påpeker begge at det er vanskelig å svare på spørsmålet som omhandler en endret mestringsforventning. Simen mener at det å registrere integrerte endringer i en selv er vanskelig, og at han dermed ikke er bevisst på om hans forventning til å mestre er blitt større eller ikke under intervensjonsperioden. Når jeg da spør ham om han opplever at oppmerksomt nærvær er blitt en integrert del i ham, svarer han at han tror det er blitt det grunnet alt fokuset som har vært på det gjennom lengre tid. Maja påpeker at det har oppstått så få krevende situasjoner i intervensjonsperioden, og at hun derfor ikke har reflektert noe omkring hvordan intervensjonen kan ha bidratt til en forandring i hvordan hun kan håndtere krevende situasjoner. Hun fremhever også at hun også fra tidligere av opplever å ha en høy mestringsforventning, ved at hun som regel tenker at ting vil ordne seg.

6.3 Kognisjon og emosjon

I dette kapittelet presenteres informantenes opplevelser og meninger vedrørende hvordan de under intervensjonen har opplevd å ha utviklet en økt evne til å *samle tankene om nuet for å*

forebygge og redusere stress (6.3.1), kroppsbevissthet og selvinnsikt (6.3.2) og opplevelser knyttet til bevissthet på kroppsformennelser som inngang til refleksjon og mestring (6.3.3).

6.3.1 Samle tankene om nuet for å forebygge og redusere stress

Samtlige informanter forteller om at de gjennom nærværøvelser regulerer oppmerksomheten mot egen kropp. De beskriver videre å ha tatt i bruk sin økte evne til å regulere oppmerksomheten mot egen kropp for å samle tankene sine og forebygge, samt redusere stress.

Simen gir følgende beskrivelse av hvordan han har tatt i bruk oppmerksomhetstrening for å håndtere krevende tanker:

For å slappe av [...], for det hender jo at elever kan meddele veldig mye rart, ikke rart, men privat og vanskelige ting da. Som man jo kan bli gående og gruble på disse stakkars elevene også da. [...] Jeg kan jo ikke leve livene for dem. Jeg kan gi de veier de kan finne hjelp og sånn, men. Da kan det være greit å koble av med litt oppmerksomt nærvær selv. [...] Da må man jo bruke disse teknikkene, og la tankene komme og bare gå igjen og ikke begynne å la de tankene ta overhånd i hodet da.
(Simen)

Simen forteller at han har benyttet nærværøvelser som et verktøy for på fritiden å kunne legge fra seg tanker vedrørende vanskelige historier elevene forteller ham. Han påpeker at han i situasjoner hvor han fortolker at det ikke er noe han kan eller bør konkret gjøre for å hjelpe elevene ut av situasjonen, har tatt i bruk nærværøvelser for å kunne akseptere at tankene kommer, for så å gi slipp på tanker vedrørende elevenes problemer. Samtidig påpeker han videre at han også i forkant av intervensjonen hadde teknikker for å håndtere dette, siden det er nødvendig for å håndtere arbeidet. Han mener det er vanskelig å si om intervensjonen har bidratt til at han i mindre grad grubler over tanker knyttet til arbeidet.

Maja forteller om hvordan hun i en travel periode bevisst fokuserte på det å være til stede i øyeblikket under et møte, fremfor å ha tankene på elementer i fremtiden. Maja opplevde at dette hjalp henne med å være mer fokusert og konsentrert, og dermed i større grad greie å beholde roen fremfor å oppleve stress. Hun påpeker samtidig at dette var i kort tid etter et av kursene prosjektledelsen hadde hatt for lærerne, og at hun derfor fokuserte spesielt på det å være oppmerksomt nærværende i hverdagen.

Terje beskriver hvordan han bevisst har rettet oppmerksomheten mot egne kroppsbevegelser og egen pust mellom arbeidsøkter på skolen, for å samle tankene sine om nuet. Terje

beskriver videre at det å roe ned mellom arbeidsøkter ved å fokusere på situasjonen her-og-nå, er blitt en integrert del av hans arbeid som lærer. Anne og Terje forteller at de har benyttet oppmerksomhetstrening for å roe ned tanker om andres forventninger til eget arbeid. Terje påpeker at han i arbeidet som lærer opplever å ha mange forventninger fra ulike kanter; elever, foresatte/foreldre, ledelse, kollegaer og støtteapparatet rundt enkelte elever. Terje beskriver at det i perioder hvor han har mye å gjøre, kan dukke opp urealistiske tanker omkring andres forventninger til hans arbeid. Ved å prioritere å utføre oppmerksomhetstrening opplever han å få roet ned tankekvinnen. Anne beskriver at hun anser øvelsene som verktøy for å fokusere på sine egne krav vedrørende hvordan hun ønsker møte elevene her og nå, fremfor å tenke på kravene som stilles fra departementet, fra skolens ledelse, fra foreldre og samfunnet rundt.

Anne beskriver hvordan hun har tatt i bruk oppmerksomhetstrening ved leggetid:

Får tømt litt tanker som svirrer, også blir det lettere å [...] sovne faktisk. [...] Når alt står på, ikke sant. [...] Du skal være til stede både for familie, til jobben, til alt mulig sånn. [...] Så er det kanskje en del tanker som først dukker opp når man setter seg ned og roer ned, og da er det [...] på en måte la de tankene komme også kan de bare gå igjen, ikke sant. [...] Så er man ferdig med det. [...] Hvis du har følt at nå...greier med det undervisningsopplegget eller den og den oppgaven eller noe sånt noe. De elevene fikk ikke helt til. Gjorde jeg det riktig? Ikke sant. Eller nå har jeg fått en telefon fra en forelder som lurer på ting, eller nå har den eleven masse fravær. [...] Altså det skjer sånne ting hele tiden som man tenker på, [...] det gjøre at det kverner, at du ikke får det ut av hodet [...] fordi du [...] egentlig har lyst til å løse det [...] Så er det kanskje ikke at det er noe løsning på det. [...] Da er det veldig greit å på en måte akseptere at; okei, da får det bare..vente..også..det er ikke noe å gjøre med det nå. [...] Det får vente til jeg møter dem igjen. Ja, for å liksom slutte dagen. Nå er det natt, så ferdig med det.
(Anne)

Anne forteller om at hun har tatt i bruk oppmerksomhetstrening i forbindelse med innsøvning for lettere å sovne. Dette ved å akseptere tanker som kommer om elementer knyttet til fortid og fremtid, for så å gi slipp på disse. Videre også ved tanker om situasjoner hun har lyst til å løse, men som hun ikke kan løse her og nå. Hun beskriver videre at dette er noe hun har begynt med først under intervensjonsperioden. Tidligere har hun forsøkt å lese bøker, men hun beskriver at hun opplever en større effekt av nærværøvelser. Hun forteller at hun under intervensjonsperioden har utført nærværøvelser ved leggetid flere ganger i uken, og opplever i større grad å klare å gi slipp på tanker som kverner om alt fra jobb til privatliv, og at hun dermed har lettere for å sovne. Hun beskriver videre at hun opplever at det å rette oppmerksomheten mot pusten har størst effekt for å kunne gi slipp på tanker som kverner i hodet. Også Terje og Simen tar i bruk oppmerksomhetstrening i forbindelse med innsøvning,

men påpeker at de også i forkant av intervensjonen har fokusert på pusten og foretatt en slags kroppsscann i forbindelse med innsovning.

6.3.2 Kroppsbevissthet og selvinnsett

Terje beskriver blant annet følgende om intervensjonens betydning for hans kontakt med egen kropp:

Jeg synes det er mye lettere nå etter [...] at jeg har vært på dette kurset her ja. Lettere å være oppmerksom på pusten sin ja, og muskelspenninger. [...] For det første; bare kanskje setter deg rolig ned da, også kjenner etter hvordan du har det, og [...] da merker du fort [...] om du har skikkelig anspente muskler eller om du er litt øm noen steder for eksempel. (Terje)

Terje forteller at han under intervensjonsperioden ved å utføre oppmerksomhetstrening og fokusere innover opplever at det er lettere å være oppmerksom på eget åndedrag og muskelspenninger. Både Terje og Anne beskriver at de under intervensjonsperioden er blitt mer oppmerksomme på hvordan deres kroppssignaler henger sammen med egen sinnsstemning. Etter å ha blitt oppmerksom på denne sammenhengen, beskriver de å ha aktivt forsøkt å reflektere over hva som ligger bak egne kroppsfornemmelser. Terje forteller at han har videreutviklet sin evne til selvobservasjon, og påpeker at han har lært mye om sin evne til å ha kontakt med kroppen sin. Han forteller at han under intervensjonsperioden er blitt mer oppmerksom på at han får muskelspenninger i stressede perioder, og en raskere pustefrekvens i stressede situasjoner. Anne beskriver at hun i perioder med mye tidspress får høye skuldre og muskelspenninger, men at hun ofte ikke er bevisst disse spenningene. Hun mener at hun i intervensjonsperioden har oppdaget muskelspenninger på et annet tidspunkt enn tidligere. Dette mener hun henger sammen med at hun under nærværøvelser blir mer bevisst på hvor spent hennes egen kropp er. Hun forteller videre om at nærværøvelser gir henne rom til å reflektere over hva årsaken til de høye skuldrene kan være.

Anne beskriver hvordan hun opplever at oppmerksomhetstreningen gir henne rom for å observere seg selv:

Det er mest den derre å se hvordan er det man kan få [...] på en del av-knapper i stedet for hele tiden være på-knapp. [...]Skrur av [...] omgivelsene, det som er utenfor, så skrur man på seg selv egentlig. [...]Det å prøve å sjalte det litt ut, og se på; [...] hvor er jeg hen nå, [...] hvordan har jeg det nå? (Anne)

Anne opplever at hun med oppmerksomhetstrening retter oppmerksomheten vekk fra omgivelsene, og inn mot seg selv og egne følelser. Anne forteller at hun i intervensjonsperioden har prioritert det å observere seg selv og egne følelser i høyere grad.

Anne beskriver også å oppleve at intervensjonen har gitt henne muligheten til å vise seg som en litt annen person, og at hun har funnet frem til en mykere side ved seg selv. En mykere side som hun ikke engang visste var en del av henne tidligere. Hun beskriver også at hun har fått økt innsikt i at hun er en sammensatt person med både positive og negative sider. Anne påpeker at hun under intervensjonsperioden opplever i større grad å få reaksjoner knyttet til situasjoner hun har erfart, men tidligere ikke har gitt rom for å reagere på. Hun forteller videre at hun ved å utføre nærværsovelser også opplever å kunne reflektere over hva følelsene henger sammen med. Når Anne blir spurt videre om hvordan dette oppleves for henne, svarer hun at det oppleves greit selv om det både kan komme gode og vanskelige følelser siden hun har fått en aksept for at hun er en sammensatt person med både gode og negative sider. Terje forteller også at han ved å regulere oppmerksomheten bort fra omgivelsene og inn imot seg selv, åpner opp for det å observere egne følelser.

Terje beskriver også et annet område han opplever å ha fått økt selvinnsikt om under intervensjonsperioden:

Flinkere til å observere deg selv utenifra. [...] Hvordan du kanskje ubevisst reagerer. [...] Forskjellige ting du velger å gjøre ubevisst, spesielt da du stresser. (Terje)

Terje opplever at han har utviklet evnen til å være mer bevisst på hvordan han kan reagere under stress. Dette mener han henger sammen med at han jevnlig har utført oppmerksomhetstrening, samt hatt oppmerksomheten sin mer i nuet. Anne beskriver at hun i større grad nå enn tidligere opplever å kunne agere mer bevisst enn automatisk i krevende situasjoner. Dette ved at hun aktivt tar i bruk pusten som et verktøy for å få oversikt over situasjonen, og for å gi rom for å reflektere over hvordan hun selv mottok situasjonen. Simen og Maja beskriver at de i stressede situasjoner aktiv bestemmer seg for å være rasjonelle og finner frem til best mulig strategier for å kunne løse oppgavene som trengs for å komme til mål, men at dette også var noe de gjorde før prosjektet.

6.3.3 Bevissthet på kroppsfornelemelser som inngang til refleksjon og mestring

Terje beskriver hvordan det å rette oppmerksomheten mot eget åndedrag kan være av betydning for ham:

En lett måte å [...] hente seg inn på er rett og slett å konsentrere seg om pusten sin. [...] Fordi att ettersom pusten [...] henger så sammen med [...] sinnsstemningen så klart, og med tanker og følelser, og alt som foregår oppe i hodet. Så kan en jo prøve å [...] bruke da slike teknikker til å [...] prøve å få kontroll over [...] en del slike. [...] Ja, og hvis du er litt oppjaget da, hvis du har mange tanker i hodet samtidig, [...] og det

skal foregå rimelig fort, da kan de 5 minuttene være utrolig. Ja, jeg synes det er ganske utrolig hva det her hjelper. (Terje)

Terje forteller hvordan han opplever at pusten henger sammen med egen sinnsstemning, tanker og følelser, og at han ved å bruke oppmerksomhetstrening opplever å kunne få kontroll over dette. Terje forteller videre at han oppdager eget stress på et tidligere tidspunkt ved at han har utviklet evnen til raskere å observere kroppens signaler på stress. Han beskriver at han bruker sin økte evne til å gjenkjenne kroppsformennelser som en strategi for å komme i kontakt med egen sinnsstemning, tanker og følelser, for deretter å benytte oppmerksomhetstrening for å hente seg inn igjen. Han beskriver at han ved bevisst å rette oppmerksomheten mot eget åndedrett opplever å kunne roe ned stresset, samt redusere muskelspenninger, før stresset bygger seg opp videre. Videre påpeker han at stresset da kan bli mer kortvarig enn tidligere. Han opplever å særlig kunne gjøre dette mellom arbeidsøkter på skolen, og at det kan være vanskelig å gjøre dette i situasjoner hvor han er skikkelig stresset i en klasseromsituasjon. Dette forteller han at henger sammen med at han i slike situasjoner glemmer seg selv ofte fordi han har så mange tanker i hodet, og at han kun tenker på hva han burde gjøre for å hjelpe elevene.

Anne beskriver at hun benytter evnen til å regulere oppmerksomheten mot egne kroppsformennelser som et verktøy for å reflektere over hva som er årsaken til eget stress. Hun forteller at hun i perioder med mye tidspress opplever å få høye skuldre og muskelspenninger, men at hun ofte ikke er bevisst disse spenningene. Anne mener at hun i intervensjonsperioden har oppdaget muskelspenninger på et annet tidspunkt enn tidligere, noe hun mener henger sammen med at hun under nærværøvelser blir mer bevisst på hvor spent hennes egen kropp er. Videre beskriver hun at hun under nærværøvelser gir rom til å reflektere over hva årsaken til de høye skuldrene kan være, før hun deretter gir slipp på tankene og regulerer oppmerksomheten tilbake til ønsket sted. Hun opplever å ha blitt mer oppmerksom på de bakenforliggende årsakene til sine stressopplevelser, og at hun også da blir mer bevisst på hva hun praktisk eller emosjonelt kan gjøre for å håndtere eller bearbeide situasjonen. Anne forteller at hun blant annet blir mer oppmerksom på om hun kan gjøre noe med eget arbeid, egne relasjoner eller seg selv som person. Hun forteller at hun også oppdager lettere om situasjonen faktisk ikke har noe med henne selv å gjøre, og at hun da kan gi slipp på det eller si ifra til dem det gjelder slik at de kan gjøre noe med situasjonen selv. Anne opplever at hun for seg selv tar opp situasjoner som stresser henne på et tidligere tidspunkt

enn før, og at situasjonene dermed ikke trenger å vokse seg så store som de muligens ellers kunne ha blitt.

6.4 Relasjoner

I dette kapittelet presenteres informantenes opplevelser og meninger knyttet til betydningen intervensjonen har hatt for deres *holdninger til elevene* (6.4.1) og for *samspeillet i klasserommet* (6.4.2).

6.4.1 Holdninger til elevene

Simen, Anne og Terje beskriver at de opplever at intervensjonen har bidratt til at de har styrket sine holdninger knyttet til elevenes egenverdi, noe de mener henger sammen med at holdningen i oppmerksomt nærvær går ut på at mennesket har en egenverdi uansett handlinger eller hvilken adferd vedkommende har. Simen beskriver sine opplevelser på følgende måte:

Man får styrket litt den holdningen på sånne myke verdier da. [...] Det der med sånn som Anne Grethe og Helen er veldig flinke til å gjenta; at det er godt nok det som skjer og alt sånt noe, og kanskje dempe litt den derre veldig presset med at de skal gjøre mer, yte bedre og få til ting og sånn. [...] Jeg tror at [...] man ved å bli påminnet det disse kursdagene [...], så får man mer respekt for enkeltindivider i klassen. [...] Så ja, det gjør nok at man tenker mer på sånne ting, ja. [...] Ja, jeg tror kanskje [...] man får mer høyde for, [...] og bredde for deres reaksjoner og væremåte da. [...] Ja, jeg tror i hvert fall at man får litt mer forståelse for at mennesket er forskjellig og [...] det du er, er godt nok for deg. [...] Myke verdier i skolen er viktig å ha med seg for å tørre å klare å se disse elevenes hverdag da, og ta hensyn til det. (Simen)

Simen opplever å ha utviklet større respekt for enkeltindividene i klassen gjennom intervensjonen grunnet at det er blitt større fokus på myke verdier, og en større aksept for ufullkommenhet. Han mener også at han er blitt mer oppmerksom på faktorer som spiller inn på elevenes liv, og at dette har en betydning for både hvilke forventninger han har til elevene, og hvordan han møter elevene i ulike situasjoner.

Både og Simen og Anne påpeker at deres holdningsendringer til elevene har bidratt til at de opplever å ha en større tålmodighet når det oppstår situasjoner med elevene som de tidligere opplevde å være utfordrende. Anne mener å ha styrket sine tanker knyttet til at det viktigste er at hver og en av elevene skal greie det de har potensial for fremfor at det skal være høyest mulig snitt i klassen, men påpeker at hun også fra tidligere har hatt disse tankene med seg. Det elementet Anne beskriver å ha opplevd som mest stressende i læreryrket, er at hun har vært utålmodig vedrørende bruk av tid, og at hun har opplevd stress hvis elevene bruker mer tid på en arbeidsoppgave enn det hun mener de skal trenge å benytte. Hun opplever at

oppmerksomhetstreningen gir henne et avbrekk i undervisningen hvor hun legger vekk disse kravene, og at hun da kan fortelle seg selv og elevene at situasjonen her og nå er bra nok.

6.4.2 Samspillet i klasserommet

Simen beskriver hvordan intervensjonen har hatt en betydning for hans prioriteringer i klasserommet:

Det gir meg styrke i å ville bruke tid på det i klasserommet for man kan jo ofte diskutere hva man skal bruke tiden på der. Fagene er kjempestore og [...] er det riktig å ta tid fra faglig arbeid til sånne ting? Også tenker jeg at; Ja! For mennesket eleven tror jeg det er veldig viktig. Og det ligger jo i den generelle lærerplanen at vi skal kunne jobbe med sånne ting, også glemmes det ofte i hverdagen. (Simen)

Simen forteller at intervensjonen har gitt ham en styrket tro på at det er viktig å bruke tid på utviklingen av elevene som menneske, fremfor bare å fokusere på faglig utvikling. De andre informantene beskriver også at øvelsene i oppmerksomt nærvær gir rom for en stund hvor det ikke fokuseres på prestasjoner, siden øvelsene handler om bare det å være til stede. Flere av lærerne beskriver dette som en ny måte å være sammen med elevene på, siden mye av fokuseringen i skolen nettopp omhandler det å prestere.

Samtlige informanter beskriver også at de opplever at intervensjonen har gitt dem nye verktøy de kan ta i bruk for å hjelpe elevene med å håndtere stress. Dette ved at de i møte med elever råder elevene til å ta i bruk nærværøvelser, eller utfører nærværøvelser sammen.

Maja beskriver at intervensjonen har påvirket hvordan hun opplever å skulle hjelpe elever i perioder med mye stress på skolen:

Ja kanskje det med å være bevisst på at [...] det er ikke så farlig å stille de kravene faglig sett allikevel. [...] Du går ikke ned på de faglige kravene selv om du vet at de til tider er stressa. [...] Sånn er det, det er topper på skolen, det er liksom før jul. Det er liksom typisk sånn prøveperioder. [...] Men kanskje det her å få hjelpe de til å takle stresset. At de også kan ta seg en time-out og [...] få sortert, tenker jeg. (Maja)

Maja forteller at hun i intervensjonsperioden opplever å ha blitt mer bevisst på at sin oppgave ikke er å senke de faglige kravene hun stiller elevene i perioder hvor hun merker elevene er stresset, men at hun i stedet kan hjelpe elevene til å håndtere stresset ved å oppfordre dem til å ta en time-out hvor de får sortert tankene sine.

Anne og Terje forteller at de under intervensjonsperioden i større grad enn tidligere har klart å regulere egen oppmerksomheten mot det de ønsker i møtet med elever. Dette gjennom en økt evne til å samle egne tanker. Dette gir dem en bedre oversikt over situasjonen de står overfor,

som igjen gjør dem bedre i stand til å håndtere krevende situasjoner. Terje beskriver i denne sammenheng blant annet hvordan han kan oppleve å bli stresset og miste oversikten i situasjoner i klasserommet hvor mange elever har behov for hans hjelp. Ved å prioritere å utføre øvelser hvor han får roet ned tankekvernen, opplever han å få mer oversikt over situasjonen han står overfor her og nå. Denne oversikten får videre en betydning for hvordan han legger opp arbeidet. Han opplever i større grad å kunne konsentrere seg om en og en elev, og at han har lettere for å kunne klare å prioritere mellom arbeidsoppgaver.

Terje beskriver også hvordan han opplever at intervensjonen har virket inn på hvordan han reagerer i stressede situasjoner i klasserommet:

Da det først blir noe stress da [...], jeg føler i hvert fall det at jeg selv som leder i klasserommet har lettere for å bevare roen, og at jeg og ut ifra det har lettere for og ikke bli handlingslammet. Man blir ikke handlingslammet i så stor grad. [...] Du har mer oversikt, mer indre ro ikke sant. [...] Jeg føler egentlig at ettersom alle er mer positivt innstilt, og alle er mer på en måte fokuserte da på det som er viktig her og nå, så vil det være mindre sjanse for at vi da [...] har tankene våre på så mange forskjellige steder at vi [...] på en måte ikke handler da. Da vi har fokuset her og nå alle sammen, så er det mye lettere for oss og på en måte nesten føle det da på magesfølelsen [...] hva som må til [...] hvis det skal justeres noen ting. (Terje)

Terje forteller at han i større grad nå enn før intervensjonen opplever å kunne møte krevende situasjoner i klasserommet på en mer handlingsorientert måte. Dette mener han henger sammen med at han i større grad enn tidligere klarer å bevare en indre ro og ha oversikt over situasjonen, samt at han opplever å kunne kjenne etter på magesfølelsen hvilke justeringer som må til. Han påpeker også at han opplever at både han og elevene er mer positivt innstilt og har tankene mer samlet i øyeblikket, noe som gjør at de lettere kan finne frem til en løsning på en krevende situasjon.

Anne påpeker også at den økte evnen til en fokusert oppmerksomhet hun opplever å ha utviklet grunnet oppmerksomhetstrening, har en betydning for hennes relasjon med elevene. Hun beskriver at hun etter å ha utført oppmerksomhetstrening med klassen, opplever å få et bedre overblikk over hva som skjer i klasserommet. Dette ved at hun i større grad klarer å observere interaksjonen mellom henne selv og elevene, og dermed blir mer bevisst på hvordan hun bør møte elevene når de er slitne for ikke å skape enda større motstand. Som beskrevet i kapittel 6.1.3 anser også Anne nærversøvelser som verktøy for å fokusere på sine egne krav vedrørende hvordan hun ønsker å møte elevene her og nå, fremfor å tenke på kravene som stilles fra departementet, fra skolens ledelse, fra foreldre og samfunnet rundt.

Både Anne og Terje forteller at det oppstår mindre vanskelige situasjoner som kan bidra til stress i klassen etter at de har utført oppmerksomhetsøvelser. Terje beskriver at han opplever at det oppstår færre vanskelige situasjoner i klasserommet fordi alle har det bedre med seg selv, er tryggere på hverandre, har økt overskudd og er mer positivt innstilt. Terje beskriver også følgende om intervensjonens betydning for kommunikasjonen i klasserommet:

Akkurat som jeg har inntrykk med elevene, så merker jeg det med meg selv; at etter at vi har hatt en fem minutter slik rolig øvelse, [...] alle sammen har på en måte hentet seg inn på en måte da og [...] fått mer krefter virker det som. Også har jeg inntrykk av det at [...] alle sammen og er mer [...] i nuet, mer her og nå. [...] Og dem har på en måte samlet seg litt, samlet tankene sine, i stedet for å ha tankene både her og der, og på mange steder samtidig, har dem tankene litt mer her. Og da er dem flinkere til å virkelig høre etter det den andre har og si. Og da blir kommunikasjonen mye bedre. Og det blir mye lettere å legge, [...] følelser og inn i en prat som en har med en elev. [...] Alle i klasserommet blir flinkere til å høre på hverandre og. (Terje)

Terje forteller at han opplever at kommunikasjonen mellom ham og elevene imellom, blir bedret etter at de har utført en øvelse hvor de retter oppmerksomheten inn mot seg selv. Han mener dette henger sammen med at de gjennom øvelsene får innhentet krefter, samlet tankene og rettet fokus mot nuet, og dermed får et økt fokus mot omgivelsene og mot dem man kommuniserer med. Terje mener både han som lærer og elevene blir i bedre stand til å lytte etter hva den andre har å si, og å legge mer følelser inn i samtalen. Terje forteller også om at han føler et sterkere fellesskap med alle i klasserommet nå enn før intervensjonsstart. Han trekker frem at han føler det har bygget seg opp en positiv energi gjennom prosjektet, som han mener har bidratt til at alle føler seg tryggere på hverandre. Han mener at de også er blitt tryggere på hverandre ved å erfare at det er helt i orden å bare sitte helt i ro og være seg selv.

Anne beskriver en opplevelse av at det har skjedd endringer i klasserommet som også har hatt betydning for relasjonen mellom henne og elevene:

Ved at de er mer opplagte så slapper jeg også mer av. [...] Altså en ting er jo at de sjeldnere sier; åh, kan ikke vi gå hjem nå? [...] Når det er ti minutter eller et kvarter igjen. Nå hender det at; Oi, nå har vi gått fem minutter over tiden! Så [...] det gjør at jeg er mer avslappet i den siste perioden. [...] Og de jobber mer effektivt, så [...] da har vi det bedre. [...] Hvis jeg må bruke energi på å hele tiden si; nå må dere jobbe, nå må dere jobbe, jobbe! Så kan jeg heller bruke tid til å gå rundt og veilede dem og se hvordan de gjør det og vite at de faktisk [...] jobber med fagene sine. Jeg blir mer avslappet, og [...] kanskje greier lettere å [...] ha fokus på det den enkelte eleven vil ha oppmerksomhet på. [...] Ved at jeg slipper å tenke på at; oi, nå er de slitne, nå må jeg finne på noe rart noe, ikke sant. [...] De er mer på [...] uten at jeg egentlig har gjort så mye på det, [...] så er jeg mer avslappet og mer mottakelig for deres behov, tror jeg. (Anne)

Anne beskriver at relasjonen mellom henne og elevene er blitt endret ved at elevene har begynt å jobbe mer effektivt også imot slutten av dagen, hvor det tidligere var utfordringer knyttet til arbeidsmoral. Noe som henger sammen med at hun da ikke trenger å presse på for at de skal arbeide. Som beskrevet i kapittel 6.1.3 opplever Anne å være mer åpen for å få tilbakemelding på sitt arbeid fra elevene nå enn før intervensjonen. Anne beskriver også at intervensjonen har bidratt til at hun har fått vist seg fra en annen side enn hun tidligere har fått gjort overfor elevene i timene. Det at hun får vist at hun er en sammensatt person som ikke bare driver med faget sitt, mener hun både kan bidra til en bedre kontakt med elevene, og at elevene forstår at hun også kan hjelpe dem på andre områder enn fagene hun underviser i. Anne påpeker også at det er vanskelig å si om det er oppmerksomhetstreningen eller noe annet som har bidratt til at hun opplever å ha utviklet en god relasjon med elevene. Dette siden de startet relativt tidlig i året med praksisen, og at det varierer fra klasse til klasse hvor god kontakt hun får med elevene.

6.5 Praktiske aspekter ved intervensjonsgjennomføringen

Her presenteres resultater knyttet til informantenes *utførelse av nærværøvelser med elevene* (6.5.1) og *utførelse og nærværøvelser på egen hånd* (6.5.2) under intervensjonsperioden. Videre presenteres også *informantenes erfaringer knyttet til intervensjonsopplegget* (6.5.3).

6.5.1 Utførelse av nærværøvelser med klassen

Samtlige informanter beskriver å ha utført oppmerksomhetstrening i én skoleklasse hver uke, sett bort ifra hvis det har vært utflukter eller lignende. Simen, Anne og Maja har gjennomsnittlig utført nærværøvelser med elevene en gang i uken, og da utført øvelser én gang i løpet av skoledagen. Terje har trent oppmerksomt nærvær med klassen gjennomsnittlig to ganger i uken, med en økt den ene dagen og to økter den andre dagen. Flere av lærerne forteller at elevene har hatt ønsker om hvilke øvelser de vil utføre, og at de har tatt hensyn til dette.

Alle informantene beskriver at de har vært bevisste på hvilken tid de har lagt inn nærværøvelsene på. De forteller om å ha tilpasset tidspunktet for øvelser etter når de opplever at elevene har behov for å roe seg ned, og hente seg inn igjen, for å finne tilbake til konsentrasjonen. Flere informanter påpeker også at elevene ofte selv etterspør øvelser. Informantene går ikke på eget initiativ inn på at de har tatt hensyn til eget behov for en pause

når det gjelder tidspunkt for øvelsene. Når Anne blir stilt spørsmål om tidspunktet for øvelsen hun legger inn mot slutten av dagen også oppleves riktig for henne selv, svarer hun følgende:

Ja, det er egentlig det. For det går litt i ett [...] i en sånn 5-timers økt. [...] Vi har det store matfriet, men ellers så går det ellers sånn ganske i ett. Det er små avbrekk og så videre, men det er sjelden jeg forlater klasserommet, sånn at det er litt deilig og [...] ha den 5–10 minuttene hvor jeg gjør noe helt annet. (Anne)

Anne opplever altså også at det er bra for henne selv som lærer å få et avbrekk på dette tidspunktet i skoledagen.

I etterkant av øvelsen har samtlige informanter satt av tid til refleksjon og utveksling av erfaringer i klassen. Lærerne har i ulik grad valgt å være en del av denne refleksjonen. Anne og Maja har ikke reflektert over hvordan de personlig erfarer øvelsene sammen med elevene. Maja beskriver at hun i stedet har valgt å reflektere over hvordan øvelsene generelt var for klassen i form av hva som gikk bra og mindre bra. Anne har bevisst valgt ikke å dele sine refleksjoner om egne opplevelser av øvelsene med elevene siden hun mener hennes hovedrolle i intervensjonen er å hjelpe elevene. Terje beskriver også at han ofte lar elevene reflektere sammen to og to, og at han da ikke velger å bli med i en av disse gruppene. Dette fordi elevene som regel ønsker å snakke med en medelev fremfor læreren, noe han sier han forstår siden det kan oppleves skummelt for eleven å snakke med læreren. Simen forteller derimot at han har delt noen av sine erfaringer i fellesskap med elevene for å gå foran som et godt eksempel, og med en tanke om at dette kan gjøre det enklere for elevene å dele sine erfaringer.

Samtlige informanter har instruert elevene i øvelsene ved å lese opp instruksjonene fra øvelsesheftet de fikk utdelt fra prosjektledelsen. Simen beskriver følgende:

Jeg har valgt å lese opp av disse oppskriftene vi har fått, men det er også fordi jeg [...] vil gjerne at det skal bli gjort riktig. Og de har lagt vekt på at [...] setningene skal sies på riktig måte og man skal velge riktig ordene. Og da tenker jeg at hvis jeg skal ta dette ut fra eget hodet, og sånn ganske kjapt da, da er det fort gjort at jeg går i noen feil. (Simen)

Simen forteller at han hele veien har følt behov for å lese opp instruksjonene direkte for å instruere elevene på riktig måte. Maja, Terje og Anne beskriver derimot at de etter hvert som de ble tryggere i instruktørrollen, samt ble mer kjent med øvelsene, opplevde å kunne frigjøre seg noe mer fra arket.

Lærerne beskriver i ulik grad å ha opplevd det å kunne ta del i nærværøvelsene selv når de har instruert elevene. Terje forteller at han opplever å ha klart å leve seg inn i øvelsen når han instruerer elevene, og påpeker at han er opptatt av at han som instruktør overfor elevene også må leve seg inn i øvelsen og roe seg ned. Simen beskriver at han har opplevd det vanskelig å trene egen tilstedeværelse når han har instruert elevene, siden han har måttet fokusere på å følge manus og snakke med en rolig og tydelig stemme. Både Simen og Maja mener de lettere kunne gå mer inn i øvelsene selv hvis de hadde blitt tryggere på øvelsene, eller ved bruk av instruksjoner på CD. Simen har bevisst ikke valgt å benytte CD, siden han mener tekniske verktøy ikke kan sammenlignes med kontakten man får ved bruk av ord. Maja påpeker derimot at hun under intervjuet blir mer bevisst på at hun i stor grad har glemt seg selv i intervensjonen, og kommer opp med en idé om at hun kunne ha valgt også å benytte instruksjoner fra CD for å kunne ta større del i øvelsen selv.

Anne og Maja påpeker at de har opplevd det utfordrende å skulle trene egen tilstedeværelse sammen med elevene grunnet at de har opplevd et behov for å følge med utover mot elevgruppen. Maja beskriver årsaken til at hun har opplevd dette behovet, er fordi hun har forsøkt å utføre øvelsene i det tempoet som hun har oppfattet som naturlig for elevene. Hun forteller også om en annen årsak til hvorfor hun har opplevd dette utfordrende:

Du skal yte, ikke nyte. [...] Man legger kanskje ikke helt fra seg den rollen i å lede en gruppe da. [...] Det er ikke så farlig om jeg er inkludert i øvelsene. [...] Jeg ønsker jo at de skal ha det bra, [...] og at det skal være bra for de. [...] Jeg har vel tenkt på det mer som en jobb da. I stedet for at det har blitt en integrert del av at jeg også skal være med, at det skal være noe for meg og, så har jeg sett på det som [...] et arbeid som man skal gjennomføre. (Maja)

Maja forteller at hun har inntatt rollen som leder for øvelsen, og ikke den som utfører øvelsen selv. Dette mener hun er fordi hun ikke har lagt fra seg lærerrollen i det å skulle lede og holde orden på gruppen, og at hun har ansett det å instruere øvelsene som mer en del av lærerjobben, og ikke noe hun selv skal ta del i. På tross av dette påpeker Maja at hun har opplevd selv å kunne ta mer del i øvelsen etter hvert som hun er blitt mer kjent med øvelsene.

Anne beskriver at hun utover i prosjektperioden har opplevd i større grad å kunne trene egen tilstedeværelse sammen med elevene. Dette mener hun henger sammen med at hun er blitt tryggere i instruktørrollen, og har kunnet frigjøre seg mer fra manus. I tillegg opplever hun gradvis å kunne leve seg mer inn i øvelsene, siden hun har fått mindre og mindre behov for å følge med utover på elevgruppen under øvelsen og fordi elevene klarer seg mer selv. Dette er

noe som tidligere kunne stresse henne, og dermed gjøre det vanskelig å trene eget oppmerksomme nærvær. Hun opplever også at hun etter hvert i kurset ikke trengte å instruere øvelsene like detaljert siden elevene også ble kjent med øvelsene, og at hun da i større grad opplevde å kunne delta i øvelsen selv. Anne forteller også at hun ut over intervensjonsperioden i større og større grad har begynt å instruere øvelsene etter hvor hun selv er kommet i øvelsen, altså lyttet mer til seg selv.

6.5.2 Utførelse av nærværøvelser på egen hånd

Under intervjuene beskriver informantene at de i intervensjonsperioden har vært bevisste på å være mer oppmerksomt nærværende under gjøremål og i sine omgivelser i intervensjonsperioden. De beskriver blant annet å ha rettet oppmerksomheten mot dagligdagse handlinger som blant annet egen gange, vært nærværende under måltid, håndvask og dusj. Terje beskriver hvordan han aktivt har forsøkt å være mer oppmerksomt nærværende under måltider ved å rette sin fulle oppmerksomhet mot blant annet matens konsistens og smak. Samtlige informanter påpeker at de har vært oppmerksomt nærværende i naturen, ved å rette oppmerksomheten mot blant annet lyder, lukter og synsinntrykk. Anne beskriver dette på følgende måte:

Det med lukter og lyder [...] det får man litt mer sånn, skal vi si et større bilde enn at hvis man bare går og prater for eksempel. Da har man plutselig beveget seg fra A til B uten og ha hatt så mye oppmerksomhet på hva som skjedde underveis. [...] Det gir jo egentlig mer skal vi si, naturopplevelser på den turen da. Det blir kanskje ikke så viktig å komme frem, men bare å gå der. (Anne)

Anne opplever at hun får en annen opplevelse av gåturer hvis hun er oppmerksomt nærværende både i form av at hun får mer naturopplevelser, og at målet med turen forandres siden det oppleves like viktig å bare være tilstede på turen som å komme frem til endemålet med turen.

Simen mener at han klarer å leve i nuet, men synes det er vanskelig å besvare om han gjør dette mer nå enn før intervensjonsstart, og at det kan være vanskelig å svare på hva som har gjort at han har utviklet seg siden en påvirkes av alt en omgås. Maja påpeker at selv om hun i intervensjonsperioden opplever å ha blitt mer fokusert på betydningen av å være oppmerksomt nærværende i hverdagen, så er hun tvilende til i hvor stor grad hun faktisk har klart å leve i nuet. Maja poengterer samtidig at hun har trengt påminnelser for å huske på betydningen av det og virkelig å være til stede i hverdagen. Maja forteller at både

lærerkursene bidrar til at hun fokuserer på det å være oppmerksomt nærværende, og at kollegaer som også deltar på intervensjonen har minnet henne på det å være til stede i daglige aktiviteter. Hun beskriver også utfordringer knyttet til å være oppmerksomt nærværende:

Tror jeg må bli flinkere. Tenker at dette her en trenings sak. Det er akkurat som å trene, det må bli integrert [...] Og det er det ikke hos meg enda [...] Men jeg skulle ønske at, jeg kjenner at [...] man må jobbe litt med det. Man kan ikke bare sitte og vente på at det detter inn, det er en jobb som må gjøres hvis det skal bli integrert i deg.
(Maja)

Maja forteller at hun opplever at det oppmerksomme nærværet ikke er blitt en integrert del av henne, og at hun måtte ha utøvd mer oppmerksomhetstrening for å kunne være mer oppmerksomt nærværende i hverdagen.

Når det gjelder mer formell egentrening, er det en stor forskjell mellom lærerne. Terje har i gjennomsnitt utført oppmerksomhetstrening 4–5 ganger i uken, Simen har utført øvelser gjennomsnittlig to ganger ukentlig og Anne har utført øvelser 2–3 ganger i uken. Maja forteller at hun ikke har utført noen av øvelsene hun har lært under intervensjonen for egen del, men at hun har instruert andre i det og gitt rom for å slappe av i hverdagen.

Flere informanter fremhever utfordringer ved det å skulle utføre nærværsøvelser utenom treningen med elevene eller på lærerkursene. Simen beskriver at flere deltagende lærere i prosjektet har snakket om å skulle sette av tid i arbeidstiden til å trene sammen, men at det ikke har skjedd siden det alltid er så mye annet som skjer. Han påpeker at det er vanskelig å samkjøre trening med kollegaer siden det er vanskelig å finne en tid som passer alle, og at hverdagene er ganske uforutsigbare.

Maja forteller at hun generelt har opplevd det utfordrende å skulle huske på det å utføre nærværsøvelser i hverdagen, og at dette er årsaken til hvorfor hun ikke har utført egentrening for egen del. Maja påpeker at hun ikke ser på øvelsene som en byrde eller en tidkrevende aktivitet, men at det rett og slett blir glemt. Hun beskriver også at hun rett etter kursene opplever å bli minnet på viktigheten av å utføre øvelsene, men at det lett blir glemt etter hvert som tiden går siden øvelsene ikke er blitt en integrert del av henne.

Informantene beskriver ulike motivasjonsfaktorer til det å utføre nærværsøvelser. Følgende sitat illustrerer noe av Terjes motivasjon for praksisen:

At vi øver såpass mye at vi klarer på en måte å leve oss inn i selve øvelsen, [...] slik at vi klarer å roe oss ned skikkelig, på en ordentlig måte først. Slik at vi blir såpass rolige og i nuet at vi klarer å formidle den roen [...] og innholdet i øvelsen. [...] For det hjelper jo lite hvis jeg da er skikkelig stressa og gira, og [...] prøver å [...]instruere dem i å roe ned. (Terje)

Terje opplever det som viktig at han selv klarer å formidle en ro overfor elevene for at øvelsene skal ha betydning for elevene, og at dette krever en del øvelse på egen hånd. Dette er også noe Anne og Simen beskriver som en motivasjonsfaktor for oppmerksomhetstreningen. Maja og Anne forteller også at de har instruert familiemedlemmer i nærværøvelser. Maja påpeker at hun da har gjort det for familiemedlemmenes del, og ikke selv tatt del i øvelsen. Anne forteller at hun har utført nærværøvelsene både får barnas del og for familiens samhold, samt at det har gitt henne muligheten til å få en erfaring på det å instruere øvelsene. Også Simen og Terje trekker frem at de har utført øvelsene for å bli trygge på øvelsene for å kunne instruere elevene i øvelsene på en god måte.

Informantene forteller også at de har utført øvelser på egen hånd blant annet for å få et pusterom i en travel hverdag og for å samle tankene sine. I resultatpresentasjonen fra kapittel 6.1 til 6.3 ble det presentert hvorfor og hvordan informantene har tatt i bruk nærværøvelser på egen hånd, og hvilket utbytte de har opplevd å ha av dette.

6.5.3 Erfaringer knyttet til intervensjonsopplegget

All den jobben og alle de kreftene som er lagt ned på å lage det prosjektet her. [...] Det er jo kjempemasse jobb, og det er mange mennesker som er involvert og for at de skal få ordentlig resultat så er de jo avhengig av at de som sier ja gjør en [...] seriøs jobb (Maja)

Maja opplevde at hun ønsket å utføre intervensjonen seriøst grunnet aspekter omkring opplegget rundt intervensjonen. Samtlige informanter gikk inn på elementer knyttet til at de har ønsket å utføre intervensjonen på en god og riktig måte for at intervensjonen skal utføres slik prosjektledelsen ønsker det. Et annet eksempel på dette er at Terje først tok i bruk musikk under øvelsene med elevene etter at prosjektledelsen sa dette var i orden.

Flere lærere påpeker at de opplever å ha fått mye informasjon og tilbakemeldinger fra prosjektledelsen knyttet til hvordan de skal og ikke skal instruere øvelsene. Simen beskriver dette på følgende måte:

Første gangen vi holdt på med å gjøre disse forskjellige oppmerksomhetsøvelsene på hverandre da var i grupper på 3–4 stykker. [...] Da var en av lederne med og

overhørte alt sammen. Også begynner man med litt sånne snille tilbakemeldinger også ble de ganske klar på tilbakemeldinger som at stemmen din bør du gjøre sånn og sånn med, eller du satt sånn, og du bør kanskje tenke på at du skal gjøre noe annet. [...] De gikk liksom fra å være veldig snille og søte og sånn til å bli ganske klare og tydelige på det de mente var riktig, og det de mente burde endres. (Simen)

Simen påpeker videre at dette var veldig lærerikt. Flere andre lærere fremhever også at tilbakemeldingene prosjektlederne ga dem på instrueringen av øvelsene som viktige siden det gjør dem i bedre stand til å instruere elevene på en god måte.

Maja beskriver hvordan fokuseringen på å gjøre øvelsene korrekt har innvirket på oppmerksomhetstreningen:

De har snakket mye om stemme, dette her med stemmeleie. Vi har hatt øvelser for hverandre og vi har fått på måte litt korreksjon; hvordan var det da. Så du blir veldig opptatt av å kanskje gjøre det teknisk riktig i stedet for atte; what's in it for me. (Maja)

Maja opplever at fokuset på det å skulle utføre øvelsene riktig, har gjort at hun fokusert mer på å gjøre øvelsene riktig enn egen deltagelse i øvelsen. Dette er også noe flere av informantene beskriver å ha opplevd.

Samtlige informanter fremhever positive elementer om prosjektlederne Brandtzæg og Staubo. Dette med hensyn til deres engasjement, samspillet dem imellom, oppfølgingen de har bidratt med mellom lærerkursene og informasjonen de har gitt under lærerkursene. Det kommer derimot også frem noen beskrivelser knyttet til elementer som ansees som mindre gode ved prosjektgjennomføringen. Simen beskriver følgende:

Det har blitt veldig mye mailutveksling og veldig mye sånn møter og tider og noen ganger blir det veldig demokratisk sånn liksom. [...] Også tenker jeg; dere må ikke spørre når det passer for denne svære gruppen her for det passer ikke samme dag for noen! [...] Det er helt bortkastet og bruke tid på det. Dagen er da, også bare setter dere det noen uker frem i tid og den dagen skjer det! Også får vi bare tilpasse oss det. Det er ikke noe vits å bruke masse tid på å finne en dag hvor det passer for alle, for det gjør det bare ikke. Så da tenker jeg da; hold opp med det a! (Simen)

Simen opplever altså at det har vært veldig mye epostutveksling vedrørende avtale av lærerkurs. Han forteller videre at han også har hørt andre lærere klage over at det er blitt mye epost-utveksling vedrørende prosjektet, og at dette har ført til stress, noe han påpeker kan gjøre at intervensjonen går imot sin hensikt.

Maja beskriver også et element som hun mener kan ha gått ut over hennes utbytte av intervensjonen:

Kanskje en idé at de kunne sagt noe om det at øvelsene er jo ikke ment for bare. Når dere gjennomfører [...] øvelsene så [...] skal dere jo være en del i det dere og! Og at hvis dere føler at dere blir veldig bundet av manus, så sett nå på en CD og vær med på øvelsen. For det har jeg kanskje tenkt at jeg må liksom styre, i stedet for at jeg bare kan overlate det og være med selv. Så kanskje hadde man kunne gjort litt mer sånn. Vært litt klarere på det da. [...] De kunne godt ha tatt med litt det her med; ikke glem deg selv oppi det her. For det har vært veldig fokus på hva man skal gjøre for elevene, hvordan vi skal fremstille. I hvert fall jeg har tenkt sånn, ikke sant; nå må jeg gjøre det riktig, nå må jeg lese riktig. (Maja)

Maja beskriver at prosjektledelsen i større grad skulle ha vektlagt at oppmerksomhetstreningen ikke bare var ment for elevene, men også for lærerne. Og at det i større grad skulle blitt vektlagt at intervensjonen også kunne ha betydning for lærerne. Hun mener de også burde blitt mer oppfordret til å ta i bruk instruksjoner på CD hvis de opplevde det vanskelig å leve seg inn i øvelsene grunnet et opplevd behov for å lese fra øvelsesinstruksjonene for å instruere øvelsene på rett måte. Hun forteller videre at hun også mener at intervensjonen kunne ha hatt en større betydning for læreres stress hvis prosjektledelsen i større grad hadde vektlagt hvilket utbytte også lærerne kunne ha av intervensjonen.

Maja mener også at intervensjonen muligens kunne ha hatt en større betydning for eget stress hvis prosjektet bare hadde gått ut på lærernes stressmestring, og ikke involvert det å instruere elevene. Dette påpeker hun henger sammen med at hun nå har ansett elevene som hovedperson i intervensjonen, og ikke lærerne. Terje har derimot en annen oppfatning:

Det er noen slike kloke ord da, vet du. Som noen en eller annen gang har sagt; hvis du lærer noe bort, så husker du 90 %, hvis du bare leser noe så får du bare noen få prosent. [...] Og hvis du både, ja. Så jeg tenker slik at ved å lære andre elever om det som forsøksprosjektet handler om, så er det ingen bedre måte for oss å ta det innover oss på. (Terje)

Terje mener at man ved å lære elevene om oppmerksomt nærvær vil utvikle en enda større innsikt i det selv enn hvis han bare skulle ha lært det for egen del.

Samtlige informanter trekker frem at lærerkursene har vært en viktig del av intervensjonen, med hensyn til å lære seg øvelsene, få en teoretisk forståelse av oppmerksomt nærvær og stressmestring, samt gi motivasjon. Simen og Maja påpeker at de jevnlig kursene prosjektledelsen har holdt gjennom intervensjonsperioden har vært betydningsfulle for å forstå betydningen av, samt prioritere det å huske på det å gi seg selv rom til bare å være. Simen påpeker også et annet element han mener har vært viktig ved lærerkursene:

De praktiske øvelsene, det synes jeg har vært veldig fint for [...] selv om vi hadde fått aldri så mange manualer til hvordan de øvelsene skulle gjøres, så skal det noe til at vi setter av tid til å gjennomføre de for oss selv. (Simen)

Simen mener altså det har vært viktig at de har gjennomgått ulike øvelser for å trene eget oppmerksomt nærvær, siden det å skulle sette av tid til å lære seg øvelsene på egen hånd kunne vært utfordrende. Samtidig påpeker han at det kanskje kunne ha vært positivt om det ble avsatt enda mer tid til øvelser under lærerkursene, og at det i tillegg kunne være positivt om de begynte enda tidligere med øvelser. På spørsmål om han mente dette kunne bidra med at intervensjonen fikk en større betydning for lærernes stress, eller om han mente at det ville være positivt med hensyn til det å instruere elevene, svarer han:

Ja, mest det å instruere elevene. Men det er vel også slik at jo bedre man kjenner slike øvelser, jo mer man har jobbet med de selv, jo lettere er det å ubevisst ta de i bruk på seg selv også. (Simen)

Simen opplevde altså at det kunne ha betydning for begge disse elementene, siden han mente disse hang sammen.

Simen beskriver følgende om fokuset på teori under lærerkursene:

Jeg var veldig nysgjerrig på disse teoriene bak, og ja altså forskning som han Vibe kom med og sånn, ikke sant. Han har jobbet med dette [...] medisinsk. Det synes jeg er veldig sånn spennende og høre om da. [...] Du kan si at [...] det vi har fått på de kursene, så har jeg jo blitt styrket i troen på at det har noe for seg da. (Simen)

Simens sitat illustrerer at lærerkursene har vært viktige for det å tilegne seg teori om oppmerksomt nærvær, og for å styrke troen på at intervensjonen kan ha betydning. De andre informantene påpekte også at lærerkursene hadde betydning for det å tilegne seg teori. Anne påpekte at hun skulle ønske at det hadde vært fokusert enda mer på teori knyttet til de fysiologiske komponentene omkring hva som bidrar til nærværøvelsers effekt. Terje, Simen og Maja fremhever betydningen av at ”gjesteforeleseren” de Vibe delte av sin kunnskap og erfaring ved et av lærerkursene. De forteller at dette har gitt dem både en økt teoretisk forståelse og en økt tro på at øvelsene kunne ha en effekt. Også Maja påpekte at de Vibes gjesteforelesning hadde betydning for hennes tro på oppmerksomt nærvær som metode, noe hun påpeker henger sammen med hans profesjonalitet og kunnskap om temaet. Videre påpeker Maja at hun syntes tidspunktet for besøket fra de Vibe var riktig, siden dette foregikk en stund etter intervensjonsstart, og at det da kunne være fint å få litt ekstra motivasjon. I tillegg til at det ved å være i tiden før jul, ga ekstra inspirasjon til å starte opp etter juleferien.

Simen og Anne bemerker at de opplevde de lange kursdagene som positive. Simen opplevde at de lange kursdagene understrekte betydningen av kursinnholdet vedrørende det å roe ned. Simen og Maja trekker frem at det er positivt at det har vært flere lærere fra samme skole som har deltatt i intervensjonen siden de da har kunnet snakke om oppmerksomt nærvær og minne hverandre på betydningen av å være oppmerksomt nærværende.

6.6 Oppsummering av kvalitative funn

Resultatene samles her inn under to underkapitler. I kapittel 6.6.1 oppsummeres hovedelementene ved informantenes beskrivelser av opplevde endringer under intervensjonsperioden. Under 6.6.2 oppsummeres resultatene knyttet til informantenes opplevelser om meninger om praktiske aspekter ved intervensjonsgjennomføringen.

6.6.1 Læreres opplevde endringer under intervensjonen

Samtlige informanter beskriver at de under deltagelse i intervensjonen opplever å ha utviklet en økt forståelse for eget behov for pauser mellom alle gjøremål i hverdagen, og at oppmerksomhetstreningen gir dem mulighet til å ta sette andre gjøremål til side. En informant opplever derimot at det allikevel kan være utfordrende å gi seg selv disse pausene.

To informanter opplever å ha blitt mer aksepterende overfor seg selv under intervensjonsperioden. Videre forteller to informanter at de i intervensjonsperioden har utviklet en større tro på at de kan mestre krevende situasjoner, mens de andre to er usikre på dette.

Alle informantene beskriver at de har benyttet teknikker de har lært under intervensjonsperioden for å samle tankene sine, og at de på denne måten opplever å kunne roe ned vanskelige tanker. Samtlige informanter forteller også å ha tatt i bruk sin økte evne til å regulere oppmerksomheten mot egen kropp og kroppsforannelser for å samle tankene sine. Samtidig påpeker en av informantene at hun også før intervensjonen hadde teknikker for dette, og at det er vanskelig å si om det er blitt noen forandringer på dette under prosjektperioden.

To av informantene forteller at de i intervensjonsperioden er blitt mer oppmerksomme på hvordan deres kroppssignaler henger sammen med egen sinnstemning. Informantene opplever at dette bidrar til at de får en økt mulighet for å kunne regulere egne emosjoner. De

samme to informantene beskriver at de opplever å oppdage stress på et tidligere tidspunkt enn før intervensjonsstart, og at de opplever en kortere stressperiode enn tidligere siden de da kan ta tak i årsaken til eget stress. Disse to informantene opplever også å kunne agere mer bevisst på stress enn tidligere, noe de andre to informantene også opplevde å kunne gjøre før intervensjonen.

Alle informantene beskriver elementer omkring at intervensjonen har hatt en betydning for deres relasjoner med elevene. Tre av informantene forteller at de har styrket sine holdninger knyttet til elevenes egenverdi. To av informantene forteller at de gjennom å ha endret sine holdninger til elevene, har fått større tålmodighet overfor situasjoner som oppstår i hverdagen. Samtlige informanter forteller om at nærværøvelsene åpner opp for en annen måte å være sammen med elevene på, siden de da ikke fokuserer på prestasjoner. To informanter beskriver at de opplever en økt evne til å regulere oppmerksomheten mot det de ønsker i møtet med elevene, og at de da får en større oversikt over situasjonen. Noe som igjen bidrar til at de kan håndtere krevende situasjoner med elevene på en mer bevisst og hensiktsmessig måte. De samme to informantene forteller også at de opplever at det oppstår mindre vanskelige situasjoner som kan bidra til stress i klassen etter at de har utført oppmerksomhetsøvelser. Den ene informanten opplever at kommunikasjonen mellom ham og elevene imellom blir bedre etter at de utfører oppmerksomhetstrening. Han opplever også at han føler et sterkere fellesskap med alle i klasserommet nå enn før intervensjonsstart og at alle har det bedre med seg selv, er tryggere på hverandre, har økt overskudd og er mer positivt innstilt. Den andre informanten opplever at relasjonen mellom henne og elevene er blitt endret i prosjektperioden fordi elevene arbeider bedre, og at hun derfor ikke lenger trenger å presse på elevene. Hun opplever også at hun i større grad får vist at hun er en sammensatt person som ikke bare driver med fagene sine, noe hun mener både kan bidra til en bedre kontakt med elevene, og at elevene forstår at hun også kan hjelpe de på andre områder enn faget hun underviser i. Informanten forteller derimot at det er vanskelig å si om det er intervensjonen som har bidratt til at hun opplever å ha utviklet en god relasjon til elevene, siden hun begynte med treningen tidlig i skoleåret med en ny klasse, og at det varierer fra klasse til klasse hvilken relasjon som skapes.

6.6.2 Praktiske aspekter ved intervensjonsgjennomføringen

Lærerne forteller at de hovedsakelig har tatt hensyn til elevenes behov fremfor eget behov når det gjelder tiden for øvelser, øvelsestype og under refleksjonen etter øvelsene. Samtlige

informanter har instruert elevene i øvelsene ved å lese opp instruksjonene fra øvelsesheftet de fikk utdelt fra prosjektledelsen. Alle informantene har opplevd utfordringer knyttet til det å trene egen tilstedeværelse med elevene, men majoriteten beskriver å ha klart å leve seg mer inn i øvelsene etter hvert som de er blitt bedre kjent med disse.

Samtlige informanter beskriver at de under intervensjonsperioden har vært bevisste på å være mer oppmerksomt nærværende under daglige gjøremål, og i sine omgivelser under intervensjonsperioden, men en informant forteller spesielt om å ha hatt utfordringer ved dette. Når det gjelder mer formell egentrening er det en stor forskjell mellom lærerne fra aldri å ha utført en formell nærværøvelse for egen dels skyld til fire-fem ganger ukentlig.

Alle informantene beskriver elementer knyttet til at de har ønsket å utføre intervensjonen på en god og riktig måte for at intervensjonen skal utføres slik prosjektledelsen ønsker det. Flere påpeker at de har opplevd tilbakemeldinger fra prosjektledelsen vedrørende hvordan de skal og ikke skal instruere øvelsene som positivt, siden dette har gjort dem i bedre stand til å instruere elevene på en god måte. Imidlertid mener flere at dette også har bidratt til at fokuset har vært mer det å gjøre øvelsene riktig enn på egen deltagelse i øvelsen.

Samtlige informanter fremhever positive elementer knyttet til prosjektlederne Brandtzæg og Staubo. Dette med hensyn til deres engasjement, samspillet dem imellom, oppfølgingen de har bidratt med mellom kursene og formidlingen av informasjonen under lærerkursene. En informant beskriver å ha opplevd det frustrerende at prosjektledelsen har sendt ut mange mailer vedrørende avtale av dato for lærerkurs. En annen informant mener intervensjonen kunne ha fått en større betydning for læreres stress hvis prosjektledelsen i større grad hadde vektlagt hvilket utbytte lærerne kunne ha av intervensjonen. Den samme informanten mener også intervensjonen kunne ha hatt en større betydning for eget stress hvis prosjektet bare hadde gått ut på lærernes stressmestring, og ikke inkludert det å instruere elevene, mens en annen informant mener at han ved å lære elevene om oppmerksomt nærvær har fått en enda større innsikt i oppmerksomt nærvær enn hvis han bare skulle ha lært det for egen del.

Lærerkursene oppleves av alle informantene som betydningsfulle for intervensjonen. Dette for å lære seg øvelsene, få innsikt i teorien bak oppmerksomt nærvær og stressmestring, samt gi motivasjon. To av informantene fremhever betydningen av at de Vibe var ”gjesteforeleser” på et av lærerkursene, siden dette ga både økt teoretisk forståelse og motivasjon for å utføre

øvelser. To informanter forteller at de opplevde det som positivt at lærerkursene varte over flere timer.

To informanter fremhevet betydningen av at flere lærere fra samme skole deltok i prosjektet siden de da har kunnet snakke om oppmerksomt nærvær og påminne hverandre betydningen av å være oppmerksomt nærværende i hverdagen.

7 Diskusjon

Resultatene viser at informantene har ulike opplevelser og meninger knyttet til både mekanismer underliggende oppmerksomt nærvær som har bidratt til endringer og hvordan de praktiske aspektene ved intervensjonsgjennomføringen har virket inn på deres utbytte av intervensjonen. I diskusjonen vil dette drøftes opp mot problemstillingen og relevant teori og empiri under hvert sitt underkapittel (kap. 7.1 og 7.2). Studiens metodiske styrker og svakheter vil også diskuteres (kap. 7.3). I tillegg diskuteres studiens relevans i et folkehelseperspektiv (kap. 7.4).

7.1 Læreres opplevde endringer under intervensjonen – mekanismer underliggende oppmerksomt nærvær

I dette kapitlet drøftes forskningsspørsmål 1: «Hvilke mekanismer underliggende oppmerksomt nærvær har bidratt til endringer ved læreres stress?» Drøftingen tar, som nevnt, utgangspunkt i hovedkomponentene ved stressprosessen; stressor, fortolkning av stressor, stressmestring og stressreaksjon (Lazarus & Folkman 1984; Vingerhoets 2004). Det blir også under kap. 7.1.1 om stressorer trukket inn noen andre elementer ved intervensjonen som ser ut til å ha hatt innvirkning på læreres stress.

7.1.1 Stressor

Har intervensjonen hatt en innvirkning på stressorene i lærernes liv? Altså om noen av stimuliene, situasjonene eller omstendighetene som potensielt kan føre til en stressreaksjon (Vingerhoets 2004) er endret?

To lærere forteller at de opplever at det oppstår mindre vanskelige situasjoner i klasserommet etter at de har utført oppmerksomhetstrening med elevene, og at de dermed opplever mindre stress i sitt arbeid med elevene (se kap. 6.4.2). Den ene informanten beskriver i denne sammenheng å ikke lenger ha behov for å bruke så mye krefter på å få elevene til å arbeide effektivt, siden hun opplever at elevene i intervensjonsperioden har utviklet en bedre arbeidsmoral. At oppmerksomhetstrening kan ha hatt denne effekten på elevene, underbygges av studier som viser at praksisen blant elever bidrar til økt konsentrasjon (Wilson & Dixon 2010; Napoli et al. 2005; Henriksen 2008; Semple et al. 2010). En alternativ tolkning kan være at det ikke er mekanismer underliggende oppmerksomt nærvær som har bidratt til at elevene er mer konsentrerte, men at det rett og slett kan være at elevene får en pause fra arbeidsoppgaver som bidrar til at de får mer overskudd og konsentrasjon i etterkant.

Den andre informanten mener årsaken til at det oppstår færre vanskelige situasjoner i klasserommet er at «alle» har det bedre med seg selv, er tryggere på hverandre, har økt overskudd og er mer positivt innstilt. Også funn fra andre studier gir tilsvarende beskrivelser av at oppmerksomt nærvær kan bidra til en mer positiv selvrepresentasjon, selvtillit og høyere selvaksept (Emavardhana et al. 1997; Christopher et al. 2011; Cohen-Katz et al. 2005), forbedrede relasjoner (Carson et al. 2004; Christopher et al. 2011; Dekeyser et al. 2008), økt psykologisk velvære (Carmody & Baer 2008; Chiesa & Serretti 2009) og reduksjon av stress (Astin 1997; de Vibe et al. 2012; Franco et al. 2010; Gold et al. 2010; Jain et al. 2007; Klatt et al. 2009; Oman et al. 2008; Shapiro et al. 1998; de Veer et al. 2009; Chang et al. 2004) som kan bidra til økt mentalt overskudd. En alternativ tolkning for bakgrunnen til at elevene kan ha blitt tryggere på hverandre, er at det gjennom intervensjonen muligens er blitt mer åpenhet om elevenes utfordringer knyttet til stress, siden dette antageligvis i større grad er blitt fokusert på i skolehverdagen, og at de reflekterer sammen over personlige erfaringer om oppmerksomhetstreningen. Hvis elevene får erfare at det er «trygt» å dele disse opplevelsene i klassen, og at de får økt innsikt i at også andre elever opplever utfordringer, kan dette tenkes å bidra til at de opplever å bli tryggere på hverandre.

Den samme læreren påpeker også at kommunikasjonen mellom ham og elevene, samt elevene imellom er forbedret i intervensjonsperioden. Selv mener han dette henger sammen med at en ved oppmerksomhetstrening får samlet tankene og rettet oppmerksomheten mer mot nået. At intervensjonen kan ha bidratt til forbedret kommunikasjon underbygges av at flere studier har funnet at oppmerksomt nærvær bidrar til forbedret kommunikasjon og evne til å uttrykke seg i sosiale situasjoner (Baer et al. 2004; Cohen-Katz et al. 2005; Dekeyser et al. 2008). Det kan også være at oppmerksomhetstreningen bidrar til økt overskudd, og at de dermed opplever å kunne være mer til stede i samtalen med andre. Informanter påpeker også selv å mene at det kan henge sammen med dette. Videre opplever læreren at både han og elevene blir i bedre stand til å lytte til hva den andre har å si, og å legge mer følelser inn i samtalen, noe som kan tyde på en økt empati siden det kan være lettere å sette seg inn i en annens persons situasjon når man lytter mer fullstendig til hverandre. At oppmerksomt nærvær kan bidra til økt empati, er noe flere studier viser (Shapiro et al. 1998; Dekeyser et al. 2008; de Vibe et al. 2012; Christopher et al. 2011; Cohen-Katz et al. 2005). En alternativ tolkning er at læreren gjennom en styrket kroppsbevissthet som han mener å ha utviklet under intervensjonen (kap. 6.3.2), har økt sine empatiske evner. Det er grunn til å tro dette siden det er funn på at noen av de samme

områdene i hjernen har betydning for både kroppsbevissthet og ens empatiske responser (Singer et al. 2004). Studier tyder på at oppmerksomt nærvær og meditasjon kan forme ens kroppsbevissthet (Sze et al. 2010; Carmody & Baer 2008; Hölzel et al. 2006 sitert i Hölzel et al. 2011; Hölzel et al. 2011). En annen alternativ tolkning for hva som kan ha bidratt til forbedret empati er at intervensjonen ut fra funnene ser ut til å ha bidratt til at lærerne fokuserer mer på betydningen av selve mennesket som eleven er (se kap. 6.4.1), fremfor en ensidig fokusering på fagutvikling og prestasjoner. Betydningen av dette vil diskuteres i kap. 7.4.2.

Samtlige lærere beskriver å oppleve at intervensjonen har bidratt til at de har fått en økt forståelse for betydningen av å gi seg selv rom til pauser mellom gjøremålene i hverdagen (se kap. 6.2.1). Lærerne mener denne nye forståelsen henger sammen med at oppmerksomhetstreningen omhandler det å være til stede uten nødvendigvis å måtte gjøre noe, noe som stemmer med teori knyttet til oppmerksomt nærvær (de Vibe 2008). Siden funnene indikerer at lærere har økt sin forståelse for at det å gi seg selv rom for «å være» vil øke deres kognitive ressurser, som trengs for å utføre gjøremål på en god måte, er en mulig tolkning at de har utviklet metakognitiv kunnskap i form av det Flavell (1987) betegner som personvariabler og strategivariabler. Som et eksempel på dette er beskrivelsen fra informanten som benytter oppmerksomhetstrening for å roe ned mellom arbeidsøkter på skolen (se kap. 6.3.1), og informanten som har endret sine tanker omkring sammenhengen mellom det å ta små «time-outs» og arbeidskvalitet (se kap. 6.2.1). Den sistnevnte informanten opplever å ha gått fra å forstå dette som negativt for ens arbeidseffektivitet ved at man yter mindre, til å anse betydningen av det å stoppe opp litt innimellom alle gjøremål. Flere andre studier tyder også på at oppmerksomt nærvær og meditasjon kan bidra til økte metakognitive ferdigheter (Kerr et al. 2011; Teasdale et al 2002). Det er grunn til å tro at denne forandringen kan henge sammen med at oppmerksomt nærvær kan bidra til et skifte i perspektiv, noe Shapiro et al. (2006) betegner som reoppfattelse, som er en metamekanisme hvor man ser på nuet med en større klarhet og objektivitet. I litteratur om oppmerksomt nærvær er det en enighet om at oppmerksomt nærvær innebærer metakognitive ferdigheter (Bishop et al. 2004; Hölzel et al. 2011; Shapiro et al. 2006). En alternativ tolkning for at lærere har utviklet en økt forståelse for eget behov for balanse mellom aktivitet og hvile, er at de gjennom intervensjonen kan ha kommet i bedre kontakt med egne behov, og utviklet en økt selvomsorg. Oppmerksomt nærvær er også i andre studier vist å kunne føre til økt selvomsorg (Christopher et al. 2011; Cohen-Katz et al. 2005; McGarrigle & Walsh 2011). Den ene læreren som beskriver å ha økt

sin forståelse for betydningen av balanse mellom hvile og aktivitet, påpeker at hun allikevel opplever det som utfordrende å ta seg tid til bare å «være», siden hun opplever å trenge påminnelser på dette.

Funnene tolkes slik at lærerne i intervensjonsperioden både er blitt mer klar over sitt behov for pauser, og har kunnet bestemme seg for å benytte oppmerksomhetstrening for å gi seg selv en pause fra stressorer i livet (se kap. 6.2.1). De beskriver å ha rettet oppmerksomheten bort fra omgivelsene og inn mot seg selv. Denne evnen til å regulere oppmerksomheten er en sentral komponent i oppmerksom nærværpraksis (Bishop et al. 2004; Shapiro et al. 2006; Hölzel et al. 2011), og kan tyde på en økt metakognitiv kontroll, som ifølge Brown (1987) innebærer en effektiv regulering og kontroll over egen kognisjon.

På en annen side ser det ikke kun ut til at intervensjonen har bidratt til en reduksjon av stressorer. Funnene tolkes slik at intervensjonen også har bidratt til at nye stressorer har oppstått i flere læreres arbeidsliv. En informant beskriver at det særlig i starten av intervensjonen kunne oppleves stressende å instruere elevene (se kap. 6.5.1) siden hun da opplevde et behov for å følge med utover på elevgruppen under oppmerksomhetstreningen, og at det da ble vanskelig å trene sitt eget oppmerksomme nærvær. En annen informant beskriver at han har opplevd at all epost-utvekslingen vedrørende å finne frem til dato for lærerkurs frustrerende, og at han har hørt flere lærere klage over at dette har ført til stress (se kap. 6.5.3). Disse to elementene henger tett sammen med intervensjonsgjennomføring og vil drøftes noe videre under diskusjonskapittel 7.2. om praktiske aspekter ved intervensjonsgjennomføringen.

7.1.2 Fortolkning av stressor

Revurdering av hva som står på spill

Funnene tolkes slik at flere lærere har endret sin fortolkning av hva som står på spill i ulike situasjoner, noe Lazarus & Folkman (1984) betegner som *primærvurdering*. For det første beskriver to lærere at de opplever å ha utviklet en høyere selvaksept i intervensjonsperioden, noe som ser ut til å ha betydning for hvordan de fortolker indre og ytre krav de står overfor (se kap. 6.2.2). I situasjoner knyttet til arbeidet hvor de tidligere har fått en opplevelse av utilstrekkelighet, som videre kan tenkes å kunne bidra til stress, kan det se ut til at de har utviklet en større aksept for seg selv som personer, inkludert egne begrensninger. At intervensjonen kan ha bidratt til at lærere har utviklet en økt selvaksept underbygges av at også andre studier viser at oppmerksomhetstrening kan bidra til økt selvaksept (Emavardhana

et al. 1997; Christopher et al. 2011; Cohen-Katz et al. 2005). Lærerne mener deres økte selvaksept henger sammen med at de ved oppmerksomhetstrening øver opp evnen til å være aksepterende overfor seg selv, noe som understøttes av teoretiske forståelsesmodeller som tilskriver en aksepterende holdning (Bishop et al. 2004) og en holdning av ikke-streben (Shapiro et al. 2006) en sentral rolle i oppmerksomt nærvær. Det kan også tenkes at lærerne kan ha endret synet på seg selv gjennom økte metakognitive ferdigheter slik som Hölzel et al. (2011) påpeker at oppmerksomt nærvær kan bidra til, ved at de har lært å observere at selvet (forstått som tanker og følelser) kontinuerlig oppstår og formes i eget sinn, noe Flavell (1987) betegner som metakognitiv kunnskap om personvariabler. Det kan altså tenkes at lærerne har fått en større innsikt i at tankene de tidligere har hatt med seg vedrørende hvilke kriterier som må oppfylles for at de selv skal oppleve å lykkes, er noe de har formet i eget sinn. Gjennom økt forståelse og bevissthet knyttet til at ens tanker om selvet ikke trenger å være korrekte, kan lærerne rejustere sine krav til seg selv til et nivå som kan være mer hensiktsmessig for å redusere og forebygge stress. Siden man ifølge Lazarus & Folkman (1984) fortolker en situasjon som irrelevant når man ikke har gjort noen investeringer i det potensielle utfallet, og at det dermed ikke vil være noe å vinne eller tape i transaksjonen, kan lærernes økte selvaksept tenkes å kunne bidra til stressreduisering. Grunnet økt selvaksept er det grunn til å tro at de i større grad nå enn før intervensjonen vil fortolke stimuli som irrelevante fremfor en trussel siden verken egen selvfølelse eller «tap av ansikt» overfor andre i like stor grad ser ut til å stå på spill.

Tre lærere beskriver å ha styrket sine holdninger til elevenes egenverdi, og to av dem forteller at dette har hatt betydning for hvordan de fortolker situasjoner de står overfor (se kap. 6.4.1). Begge lærernes beskrivelser tyder på at de har utviklet en evne til å justere sine forventninger til elevene mot et mer realistisk nivå, og at de nå er mer tålmodige i møte med elevene. Studier tyder på at oppmerksomhetstrening kan bidra til en høyere aksept i interpersonlige relasjoner (Christopher et al. 2011; Cohen-Katz et al. 2005; McGarrigle & Walsh 2011). Hva kan ha bidratt lærernes holdningsendringer? Informantene påpeker selv at oppmerksom nærværspraksis gir rom for det å legge vekk noen av kravene man som lærer stiller elevene, og heller fokusere på at elevene er bra nok som de er (se kap. 6.4.1 og 6.4.2). Det er grunn til å tro at dette kan henge sammen med at lærerne ved å være oppmerksomt nærværende møter elevene med holdninger preget av aksept og omsorg, siden dette er sentrale holdninger i oppmerksomt nærvær (Bishop et al. 2004; Shapiro et al. 2006). Det kan også tolkes slik at lærerne i større grad har kunnet avklare hva de anser som viktige verdier gjennom det Shapiro

et al. (2006) betegner som *verdiavklaring*. En verdiavklaring innebærer at man skifter perspektiv gjennom at man ved å være oppmerksomt nærværende reflekterer over egne verdier med en større objektivitet, og dermed har mulighet til å reoppdage og velge hvilke verdier man mener er sanne for en selv. Ut fra den ene lærerens beskrivelser ser det også ut til at holdningsendringen henger sammen med en økt evne til å innta elevenes perspektiv, gjennom en forståelse for faktorer som kan bidra til å sette begrensninger for individers kognitive evner generelt. Det ansees å være en mulighet for at holdningsendringen henger sammen med det Flavell (1987) betegner som metakognitiv kunnskap om personvariabler på universelt nivå og gjennom dette en økt empati. Videre vil dette kunne ha bidratt til at læreren i møte med elevene har utviklet en økt forståelse for hva som ligger bak elevenes utfordringer knyttet til prestasjoner. At oppmerksomt nærvær kan føre til en økt evne til empati er, som tidligere nevnt, funnet i flere studier (Shapiro et al. 1998; Dekeyser et al. 2008; de Vibe et al. 2012; Christopher et al. 2011; Cohen-Katz et al. 2005). Det ser ut til at en revurdering av hva som står på spill i ulike situasjoner kan ha skjedd ved at de har senket kravene for hva som ansees å være bra nok i undervisningen med elevene. Dermed kan det tenkes at situasjoner som tidligere ble fortolket å innebære at mye sto på spill i form av trussel, som ifølge Lazarus & Folkman (1984) innebærer negative emosjoner, i stedet har gått over til å bli fortolket som en utfordring som også mobiliserer til mestringsinnsats. En utfordrende situasjon ansees å ha potensial for vinning eller vekst og karakteriseres av lystbetonte emosjoner som spenning og iver (Lazarus & Folkman 1984).

En lærer beskriver at hun opplever i større grad nå enn før intervensjonen en aksept for emosjoner, og at hun har begynt å observere egne følelser i større grad enn tidligere (se kap. 6.2.2 og 6.3.2). Det ansees å være en mulighet for at dette henger sammen med en revurdering av emosjoner i intervensjonsperioden, slik at emosjonene i stedet for å bli tolket som om noe står på spill i primærvurderingsprosessen, i stedet blir møtt med et åpent sinn. Denne revurderingen av emosjonene kan henge sammen med at man under nærværøvelser øver en nysgjerrig, åpen og aksepterende holdning knyttet til egne erfaringer i øyeblikket (Bishop et al. 2004). Videre vil man ved å inkludere holdninger av tålmodighet, omsorg og ikke-streben inn i oppmerksomhetstreningen, utvikle en kapasitet til ikke kontinuerlig å strebe etter behagelige opplevelser eller å dytte ubehagelige opplevelser vekk (Shapiro et al. 2006). Læreren kan dermed ha blitt mer åpen for å eksponere seg for sine emosjoner, siden oppmerksomt nærvær slik som Shapiro et al. (2006) beskriver det, innebærer at man ved å være oppmerksomt nærværende i større grad har kapasitet til rolig å observere innholdet i

egen bevissthet, med en større objektivitet og mindre reaktivitet grunnet at man ikke identifiserer seg med elementene i ens bevissthet. Gjennom en slik direkte eksponering kan en lære at ens emosjoner ikke er så overveldende eller skremmende (Shapiro et al. 2006), og gjennom en slik desentrering revurderes emosjonene med en mer positiv tolkning slik som Garland et al. (2009) beskriver ut fra mestringsmodellen basert på oppmerksomt nærvær. En alternativ tolkning er at lærerens økte aksept for emosjoner kan henge sammen med at hun muligens ser ut til å ha utviklet en høyere evne til å regulere emosjonene (se kap 7.1.3), og dermed ikke fortolker at situasjonen vil innebære at like mye står på spill som tidligere. Noe som kan henge sammen med at hun kan ha utviklet en høyere tro på å ha ressursene som trengs for å håndtere situasjonen, noe som vil påvirke fortolkningen gjennom sekundærvurderingen. At læreren kan ha utviklet høyere evne til regulere sine emosjoner, underbygges av at flere studier tyder på at oppmerksomt nærvær bidrar til økt emosjonsregulering (Ortner et al. 2007; Delgado et al. 2010; Jain et al. 2007; Brown & Ryan 2003; Coffey & Hartman 2008; Feldman 2010; Hölzel et al. 2011; Zeidler 2007 sitert i Hölzel et al. 2011; Barnhofer et al. 2010; Davidson et al. 2003).

Revurdering av tilgjengelige ressurser

I tilfeller hvor en fortolker at situasjonen man står overfor innebærer en trussel eller utfordring, utfører man ifølge Lazarus & Folkman (1984) en *sekundærvurdering* hvor man vurderer om man har ressursene som kreves for å håndtere stressoren. I denne sammenheng er Banduras (1995:2) sitt begrep mestringsforventning sentralt, som refererer til individets subjektive tro på egen kapasitet til å organisere og igangsette handlinger som kreves for å håndtere fremtidige utfordringer. To av lærerne gir beskrivelser av at de opplever å ha utviklet en større mestringsforventning under intervensjonsperioden (se kap. 6.2.3). At oppmerksomt nærvær kan bidra til økt mestringsforventning, støttes av flere studier (Poulin et al. 2008; Chang et al. 2004; Greason & Cashwell 2009; de Veer et al. 2009). Siden sekundærvurderingen er en avgjørende funksjon ved enhver stressende situasjon grunnet at utfallet er avhengig av hva som kan gjøres (Lazarus & Folkman 1984), kan intervensjonen på denne måten ha hatt en betydningsfull rolle gjennom at noen av lærerne kan ha utviklet en mer realistisk evne til å vurdere egne ressurser. Å utvikle en høyere mestringsforventning vil være positivt for at lærerne skal unngå unødvendig stress, siden personer med lav mestringsforventning i følge Bandura (1986) ofte vurderer at ting er tøffere enn de i realiteten er. Videre påpeker han at dette er noe som vil bidra til stress og en begrenset visjon om hva en bør gjøre med problemet.

Hva kan ligge bak disse lærernes opplevde økte mestringsforventning? Den ene informanten ser ut til å oppleve at hans mestringsforventning har vokst grunnet at han har øvd opp sin evne til å være fokusert i stressede situasjoner, og grunnet dette anser seg å være i bedre stand til å beholde roen og kunne prioritere rett. At evnen til økt oppmerksomhet kan bidra til en styrket mestringsforventning, tolkes slik at lærernes erfaringer med å kunne holde fokus i stressede situasjoner har bidratt til at han har generert mestringserfaringer, hovedfaktoren i utviklingen av mestringsforventning (Bandura 1997). Funnet samsvarer i så fall med Greason & Cashwells (2009) studie hvor oppmerksomhet ble funnet å være en mediator for sammenhengen mellom oppmerksomt nærvær og mestringsforventning. Lærerens økte evne til å fokusere på hva han ønsker i situasjonen kan forstås som det som i kognitiv psykologi betegnes som selektiv oppmerksomhet (Mirsky et al 1991), som er en viktig form for oppmerksomhet siden evnen til å stenge unødvendige inntrykk ute er nødvendig ved mange krevende oppgaver (Helgesen 2011). Selvregulering av oppmerksomheten ansees, som tidligere beskrevet, å være en sentral komponent i oppmerksomt nærværpraksisen (Bishop et al. 2004; Shapiro et al. 2006; Hölzel et al. 2011), og flere studier har funnet at oppmerksomhetstrening og meditasjon bidrar til økt evne til en selektiv oppmerksomhet (Chiesa et al. 2011; Hölzel et al. 2011).

Den andre informanten som opplever å ha utviklet en økt mestringsforventning fremhever at hun i intervensjonsperioden har begynt å etterspørre tilbakemeldinger fra elever og overordnede i større grad enn tidligere. At dette kan henge sammen med en økt mestringsforventning, underbygges av det Bandura (1986) konstaterer om at individer med lav mestringsforventning tenderer til å unngå å utføre en handling, imens det motsatte gjelder personer med høy mestringsforventning. Læreren selv mener dette muligens kan henge sammen med at hun er blitt mer avslappet i intervensjonstiden, noe som ansees å henge sammen med det hun beskriver om å ha utviklet en større aksept for personlige begrensninger (se kap. 6.2.2). Dette siden en økt selvaksept kan bidra til at hun i større grad enn tidligere opplever å kunne klare å håndtere negativ kritikk. At oppmerksomt nærvær kan ha bidratt til mestringsforventning gjennom økt selvaksept, underbygges av funn fra Chang et al. (2004) studie, hvor MBSR-gruppen utviklet en økt oppmerksomt nærværende mestringsforventning i form av å vedlikeholde en ikke-dømmende oppmerksomhet i ulike situasjoner. Det kan også være alternative tolkninger til lærerens økte mestringsforventning: Kan den økte aksepten for emosjoner hun ser ut til å ha utviklet (som drøftet tidligere) ha bidratt til at hun opplever å

kunne håndtere situasjonen i større grad enn tidligere? Kan hennes mestringsforventning ha økt grunnet mestringserfaringer knyttet til den økte evnen til emosjonsregulering hun ser ut til å ha tilegnet seg (se kap. 7.1.3), og at hun dermed i større grad anser å ha ressurser til å håndtere emosjonene og dermed eksponerer seg mer for situasjonen? Imidlertid kan det ikke utelukkes at det er andre faktorer enn oppmerksomt nærvær som har bidratt til at læreren oppsøker tilbakemeldinger i større grad, noe læreren selv påpeker, så som eventuelle endringer knyttet til organisatoriske faktorer i form av større tilrettelegging for at man skal bli vurdert.

De andre to lærerne opplever det vanskelig å besvare om de har utviklet en økt tro på å kunne håndtere krevende situasjoner (se kap. 6.2.3). Den ene læreren mener dette henger sammen med at hun ikke har fått testet ut om hun har kunnet mestre situasjoner bedre enn tidligere, og grunnet dette ikke har fått reflektert over intervensjonens betydning for hvordan hun kan håndtere situasjoner. Det er grunn til å tro at hun ikke har fått generert egne erfaringer knyttet til mestring i intervensjonsperioden, hovedfaktoren i utviklingen av mestringsforventning (Bandura 1997), og dermed ikke har utviklet en økt mestringsforventning. Det kan imidlertid tenkes at lærerens mestringsforventning hadde vært endret hvis hun hadde generert flere erfaringer i intervensjonsperioden, og at dette muligens vil kunne endres etter hvert som hun genererer erfaringer. Siden suksessfulle mestringserfaringer bidrar til økt mestringsforventning, mens mislykkede mestringsforsøk senker individets mestringsforventning (Bandura 1997), vil hennes mestringsforventning i så fall henge tett sammen med mestringsutfallet. Imidlertid kunne læreren også ha utviklet sin mestringsforventning på andre måter, noe hun ikke trekker frem. Dermed ser det ikke ut til at verken de andres deltagernes mestringserfaringer, sosial påvirkning fra kursledere eller andre deltagere i intervensjonen, eller oppfattelse av egne fysiologiske og emosjonelle tilstander, har innvirket på hennes mestringsforventning. Dette tross at nevnte elementer er faktorer Bandura (1997) mener er viktige for individets konstruksjon av mestringsforventning. Læreren påpeker at hun i forkant av intervensjonen også opplevde å ha en høy mestringsforventning. Siden det kan antas å være en mindre bratt utviklingskurve for noe som allerede er bra, ansees det også å være en mulighet for at dette er en årsak.

Den andre læreren som er i tvil om intervensjonens betydning for hans mestringsforventning, mener dette henger sammen med at det er vanskelig å registrere integrerte endringer i en selv. Han beskriver også å oppleve at oppmerksomt nærvær er blitt en integrert del av ham. Siden

informanten gjennomgående i intervjuet gir uttrykk for å oppleve relativt lite stress i sitt arbeid, kan det tenkes at han i intervensjonsperioden muligens ikke har fått mulighet til å generere så mange mestringserfaringer, på samme måten som beskrivelsene over om den andre informanten. Et annet element som derimot tyder på at han kan ha utviklet en høyere mestringsforventning er at læreren opplever å ha fått en høyere aksept for egne begrensninger i arbeidet som lærer i intervensjonstiden (se kap. 6.2.2), noe som antas å ville bidra til at han opplever å kunne mestre flere undervisningssituasjoner. At oppmerksomt nærvær kan bidra til økt mestringsforventning knyttet til det å undervise, ble også funnet i Poulin et al. (2008) studie.

7.1.3 Stressmestring og stressreaksjon

Intervensjonens betydning for læreres stressreaksjon vil presenteres innunder problem- og emosjonsfokuset mestring, siden lærernes beskrivelser omkring dette henger tett sammen med mestringen.

Problemfokuset mestring

Mestring kan innebære å håndtere eller endre problemet i omgivelsene som skaper stress, noe Lazarus & Folkman (1984) betegner som *problemfokuset mestring*. I flere studier er oppmerksomhetstrening vist å kunne føre til økt bruk av problemfokuset mestring (Weinstein et al. 2009; de Veer et al. 2009).

Funnene tyder på at to lærere har utviklet en økt evne til å endre problemer i omgivelsene som skaper stress under intervensjonsperioden. De opplever å ha fått en større bevissthet for hva som ligger bak egen stressopplevelse, gjennom at de i intervensjonsperioden har gitt mer rom for å kjenne etter hva årsaken til uro og ulike kroppsfunnelser henger sammen med (se kap. 6.3.2 og 6.3.3). Siden stressreaksjoner fører til en fysiologisk aktivering (Cannon 1939 sitert i Cooper & Dewe 2004; McEwen 1998; Olsson & Sapolsky 2006; Schneiderman et al. 2005; Vingerhoets 2004) kan lærerne ved å gjenkjenne disse reaksjonene, samt gi rom for det å reflektere over hva de henger sammen med, få en økt forståelse for hva blant annet forhøyet pustefrekvens, hjerterytme og muskelspenninger henger sammen med. Det at lærerne benytter kroppsfunnelser for å få denne innsikten kan tyde på at lærerne har utviklet en økt kroppsbevissthet, siden dette refererer til en økt evne til å ha en bevisst fokusering på, samt oppmerksomhet mot interne kroppsfunnelser (Mehling et al. 2009:1). Som nevnt tyder flere studier på at oppmerksomt nærvær og meditasjon kan føre til økt

kroppsbevissthet (Sze et al. 2010; Carmody & Baer 2008; Hölzel et al. 2006 sitert i Hölzel et al. 2011; Hölzel et al. 2011). Man kunne imidlertid ha tenkt at en økt kroppsbevissthet kunne bidratt til økt aktivering og senket lærernes mestringsforventning siden individets forventning om å mestre situasjonen ifølge Bandura (1977) henger sammen med fysiologiske tilstander. Individet kan avstå fra å gjennomføre handlingen hvis man tolker sin fysiologiske aktivering i stressfulle eller krevende situasjoner som tegn på sårbarhet eller dysfunksjon (Bandura 1977). For de to lærerne, som nevnt over, ser dette derimot ikke ut å være et tilfelle siden funnene tyder på at de har erfart sin fysiologiske aktivering uten redsel eller unngåelse. Det er grunn til å tro at dette henger sammen med den åpne og aksepterende holdningen til øyeblikket man inkluderer i oppmerksomt nærvær (Bishop et al. 2004; Shapiro et al. 2006).

Funnene tolkes slik at lærerne gjennom å ha fått en økt forståelse for selve roten til problemet, også har fått en bedre oversikt over om det er noe praktisk som kan gjøres ved faktorer i omgivelsene for å håndtere stresset. Den ene informanten fremhever betydningen av i større grad enn tidligere å se hva som praktisk kan gjøres for å håndtere situasjonen, siden situasjonen dermed ikke blir så langvarig som den kunne bli tidligere, noe som ansees som positivt også for hennes helse siden det er den langvarige aktiveringen som ansees som negativt for individets helse (Selye 1936 sitert i Cooper & Dewe 2004; Heilig 2006; McEwen 1998; Olsson & Sapolsky 2006; Schneiderman et al. 2005). Videre gir begge de ovenfor nevnte lærerne beskrivelser av å ha utviklet en økt evne til å gripe tak i problemer og utfordringer som oppstår i klassesituasjoner i intervensjonsperioden. De beskriver å oppleve en økt oversikt ved situasjoner de står overfor, og at de dermed i større grad enn tidligere kan finne frem til hvilke strategier som bør benyttes for å håndtere situasjonen (se kap. 6.4.2). Denne økte oversikten lærerne beskriver tolkes som positivt siden en redusert oppmerksomhet ifølge de Vibe (2008) kan bidra til stress ved at man opplever ikke å ha en så god oversikt over situasjonen man står overfor, og dermed ikke kan håndtere situasjonen på best mulig måte. Lærerne mener selv at bakgrunnen for at de har utviklet evnen til å ha denne oversikten, er at de har utviklet en økt evne til å samle egne tanker og regulere oppmerksomheten mot det de ønsker i møtet med elever. Det er grunn til å tro at de kan ha utviklet en økt evne til selektiv oppmerksomhet og metakognitiv kontroll, som også tidligere ble drøftet. Alternativt kan dette tolkes slik at de gjennom å ta hensyn til eget behov for balanse mellom «gjøren» og «væren», har mer overskudd og på denne måten har en økt evne til både å registrere hva som skjer i klasserommet og reflektere over hva de kan gjøre for å løse situasjonen.

Det er også funn på at de samme to lærerne i større grad nå enn før intervensjonen responderer mer bevisst i krevende situasjoner ved å være mer oppmerksomt nærværende (se kap. 6.3.2). Når en er oppmerksomt nærværende reagerer man ikke lenger på en automatisk måte, siden man gjennom en reoppfattelse har kapasitet til å observere ens mentale og emosjonelle innhold som oppstår ved ulike situasjoner i motsetning til gjennom briller farget av tidligere vaner, forhold og erfaringer (Shapiro et al. 2006). Denne kapasiteten kan også forstås som utvikling av kunnskap om kognitive forhold, knyttet til det Flavell (1987) betegner som metakognitiv kunnskap om personvariabler ved at de tenker mer om hva bakgrunnen for deres mentale og emosjonelle innhold henger sammen med. Noe som dermed kan gjøre at de endrer sine videre responser i situasjonen. Sett i lys av tolkningene ovenfor ansees det å være en mulighet for at lærerne i større grad enn tidligere har gått fra å oppleve en automatisk stressreaksjon, til å kunne respondere mer bevisst på eget stress. Dermed vil problemene antageligvis også kunne håndteres på en mer hensiktsmessig måte, ved at lærerne mer bevisst velger sine mestringsstrategier. I så fall samsvarer dette med Walach et al. (2007) funn knyttet til at deltagere i en MBSR-intervensjon rapporterte om økt evne til å innta rollen som observatør og dermed ikke reagere umiddelbart i stressende situasjoner. Videre viser også Poulin et al. (2008) studie blant lærere som hadde deltatt på en oppmerksomt nærværsbasert intervensjon viste at de opplevde å kunne respondere på stressorer uten å bli overveldet, noe som kan tyde at de har utviklet evnen til å respondere på en mer bevisst måte. Denne evnen til å stoppe opp før man responderer, kan også tenkes å bidra både til at lærerne får en større tilgang til problemfokuserte og til emosjonsfokuserte mestringsstrategier. De andre to informantene beskriver derimot at de også før intervensjonen reagerte på stress bevisst ved å tenke rasjonelt gjennom hva som måtte til for å kunne løse situasjonen, og at de ikke tror de har forandret seg noe på dette området.

Det er også elementer som ble trukket frem i kapittel 7.1.1 og 7.2.2, som kan tenkes å ha hatt betydning for det Lazarus & Folkman (1984) betegner som problemfokuserte mestringsstrategier rettet innover. For det første kan det at flere lærere har utviklet en økt selvaksept tenkes å kunne fungere som en problemfokuseret mestringsstrategi ved å endre lærernes grad av streben og ego-engasjement i situasjonen. For det andre kan det at samtlige lærere beskriver å ha blitt mer bevisste på eget behov for balanse mellom hvile og aktivitet, gjøre at de utvikler nye standarder for adferd. Det kan se ut til at lærerne ved å være oppmerksomt nærværende har kunnet skifte kognitive sett gjennom desentrering til mer positive vurderinger av situasjonen, som igjen har bidratt til mestring. Funnene samsvarer i så

fall med Garland et al. (2009) forståelse i deres mestringsmodell basert på oppmerksomt nærvær.

Emosjonsfokusert mestring

I tillegg til problemfokusert mestring er emosjonsfokusert mestring en overordnet stressmestringsfunksjon hvor man igangsetter strategier for å regulere ens emosjonelle respons på problemet uten å endre situasjonen i seg selv (Lazarus & Folkman 1984). Siden individets velvære henger sammen med ens emosjoner, er ens evne til å regulere emosjoner av stor betydning (Gross 2002).

Funnene tyder på at samtlige lærere har tatt i bruk teknikker de har lært i intervensjonsperioden for å håndtere krevende tanker. Herunder tanker om både fortid og fremtid, i form av hendelser som allerede har hendt, historier fra elevene, gjøremål som ligger fremfor dem og krav og forventninger fra omgivelsene (se kap. 6.3.1). Siden kognisjon og emosjoner er to mentale fenomener som interagerer (Helgesen 2011), er det grunn til å tro at lærernes vanskelige tanker tidligere kan ha bidratt til negative emosjoner og videre stress. Ut fra lærernes beskrivelser kan det se ut til at de særlig i situasjoner hvor de har opplevd at tankene fører til negative emosjoner, samt hvor de anser at det ikke er noe praktisk de kan gjøre for å endre situasjonen, har tatt i bruk teknikker for å unngå fortids- og fremtidsrettet grubling. Ifølge Lazarus & Folkman (1984) er emosjonsfokuserte mestringsstrategier betydningsfulle i situasjoner hvor man vurderer at forholdene ved stressor ikke er å komme bort fra. Lærerne har gjennom å regulere oppmerksomheten mot nuet ved å rette den mot egen kropp og pust under arbeidsdagen, på fritiden og i forbindelse med innsøvning opplevd å kunne redusere tanker som tenkes å kunne bidra til stress. Dette er noe som kan tolkes som en mestringsstil i form av selektiv oppmerksomhet (Lazarus & Folkman 1984), en kognitiv funksjon som kan sidestilles med konsentrasjon (Mirsky et al 1991). Denne evnen til å fokusere mot nuet ved å rette oppmerksomheten mot egen kropp og åndedrett tenkes å henge sammen med hvordan oppmerksomt nærvær kan bidra til både en økt evne til selektiv oppmerksomhet (Chiesa et al. 2011; Hölzel et al. 2011) og økt kroppsbevissthet (Hölzel et al. 2011). At oppmerksomt nærvær kan ha bidratt til at lærerne har redusert grublende tanker, underbygges av at også andre studier har gjort tilsvarende funn (Delgado et al. 2010; Feldman et al. 2010; Jain et al. 2007; Shapiro et al. 2007). Feldman et al. (2010) har funnet tilsvarende at deltagerne i en stressmestringsintervensjon ved å rette oppmerksomheten mot egen oppmerksomt nærværende pust, kunne redusere repetitive tanker. Ifølge Teasdale et al. (2010)

er grubling ofte en automatisk reaksjon som kan sidestilles med det å være ubevisst og uoppmerksom ved at man er fortløpt i tanker om fortid eller fremtid. Ved å være oppmerksomt nærværende er man derimot oppmerksom på øyeblikket. I tillegg innebærer også grubling at vi ofte vurderer og dømmer, mens man ved å være oppmerksomt nærværende opplever og møter ting mer som de faktisk fremstår i øyeblikket, og dette med en aksepterende holdning. Denne måten å være tilstede på, er noe som også tenkes å kunne henge sammen med økte metakognitive ferdigheter (Flavell et al. 2002), ved en økt innsikt i at ens egne tanker ikke nødvendigvis trenger å være sanne.

Å ta i bruk oppmerksomhetstrening som mestringsstrategi kan tolkes som det Gross (1998) betegner som bevisst emosjonsregulering, siden det ser ut til at lærerne tar i bruk oppmerksomhetstrening for å senke opplevde negative emosjoner som kan føre til stress. For det første kan det se ut til at lærerne tar i bruk emosjonsreguleringsstrategien oppmerksomhetsdistribusjon, som ifølge Gross (1998) refererer til det å velge hvilke av mange aspekter ved situasjonen man fokuserer på. Dette ved at de bevisst velger å fokusere på hva som er her-og-nå fremfor fortids- eller fremtidsrettet grubling. Siden oppmerksomhetstreningen også innebærer at de bevisst inkluderer en holdning preget av aksept og ikke-streben inn i øvelsen (Bishop et al. 2004; Shapiro et al. 2006), kan dette også tenkes å føre til emosjonsregulering gjennom oppmerksomhetsdistribusjon. For det andre er det grunn til å tro at oppmerksomhetstreningen har ført til en økt evne til emosjonsregulering gjennom det Gross (1998) betegner som kognitiv forandring i form av revurdering og utslukking. Revurdering i emosjonsreguleringssammenheng innebærer en form for kognitiv forandring som innebærer å forandre det man tenker om situasjonen for å senke dens emosjonelle betydning (Gross 2002), og inngår i det Lazarus & Folkman (1984) betegner som revurdering. Som vi så på tidligere i diskusjonen ser det ut at intervensjonen har bidratt til revurderinger på ulike måter (se kap. 7.1.1 og 7.1.2), og med hensyn til emosjonsregulering antas det at spesielt endringene knyttet til lærernes syn på selvet og holdningen til elevene muligens vil kunne ha hatt betydning for situasjoners emosjonelle betydning. Det er grunn til å tro at det endrede synet på selvet og holdningene til elevene henger sammen med oppmerksomt nærvær siden det ansees at man her kan desentrere seg fra tidligere erfaringer, og dermed skifte sine kognitive sett, noe som muliggjør positive revurderinger av situasjonen (Garland et al. 2009). Dette underbygges av funn fra Garland et al. (2011) sin studie hvor det ble funnet at positive revurderinger og oppmerksomt nærvær gjensidig forsterket hverandre.

Funnene inneholder også beskrivelser som tyder på at intervensjonen har bidratt til emosjonsregulering gjennom det Ochsner and Gross (2005) betegner som kognitiv forandring i form av utslukking. Dette siden to av lærerne for å håndtere tanker som kan oppleves stressende, gjennom oppmerksomhetstrening bevisst har gitt rom for at tankene skal få komme, for så bevisst å gi slipp på tankene (se kap. 6.3.1). Oppmerksomt nærvær kan ifølge Hölzel et al. (2011) kobles til utslukking ved at man i får erfare at ubehagelige tanker og emosjoner passerer, dette siden man i oppmerksomt nærvær blir instruert i å møte vanskelige tanker og emosjoner ved å vende seg mot dem, fremfor å vende seg vekk (Santorelli 2000). Utslukking er altså noe annet enn emosjonsreguleringsformen undertrykkelse som ifølge Gross (2002) involverer det å begrense eller hemme pågående emosjonsladd adferd. Undertrykkelse ansees også å ofte ha negative konsekvenser i form av blant annet nedgang også i positive emosjonsopplevelser og økt aktivering i det sympatiske nervesystemet (Gross 2002).

Med hensyn til intervensjonens betydning for lærernes emosjonsfokuserte mestring ansees det også som viktig å nevne at to lærere forteller at de under intervensjonsperioden opplever å ha fått mer innsikt i egne emosjoner (se kap. 6.3.2 og 6.3.3). Dette ansees som viktig å nevne siden en bevissthet på egne emosjoner er en forutsetning for å regulere dem (Hölzel et al. 2011), men også fordi innsikt i emosjoner i seg selv kan bidra til økt stress hvis man ikke har verktøy for å regulere dem (Gross 2002). Disse to lærerne beskriver at de har fått økt innsikt i egne emosjoner gjennom at de under oppmerksomhetstreningen retter oppmerksomheten mot seg selv og egne kroppsforannelser. Ifølge Hölzel et al. (2011) vil det å utvikle en økt bevissthet på egne kroppslige reaksjoner på emosjonelle stimuli lede til en økt bevissthet knyttet til ens eget emosjonelle liv. Også flere teoretikere og studier går inn på at det er en sammenheng mellom fysiologi og emosjoner (Damasio 2002; James 1890 sitert i Fehr & Stern 1970; Lakoff 1987; Niedenthal 2007; Levenson 1999; Sze et al. 2010; Hölzel et al. 2011; Craig 2002; Craig 2009; Critchley et al. 2004; Wiens 2005). Det kan se ut til at lærerne gjennom å ha tilegnet seg en økt forståelse for hva kroppsforannelsene henger sammen med, får mulighet til å regulere emosjonene gjennom ulike emosjonsreguleringsstrategier. En alternativ tolkning er at de gjennom å gi seg selv mer rom for å stoppe og kjenne etter hvor de selv er, utvikler en økt innsikt i egne emosjoner. Det at informantene oppdager stress på et tidligere tidspunkt, antas å føre til at de opplever en kortere stressperiode enn tidligere, noe også informantene selv trekker frem, siden de beskriver en økt evne til å regulere emosjonene sine.

Den ene informanten beskriver at han for å hente seg inn igjen ved stress, tar i bruk øvelser for å roe ned pusten fordi han opplever at pusten henger sammen med egen sinnsstemning, tanker og følelser. Ved å bruke oppmerksomhetstrening opplever han å kunne få kontroll over dette. Det er grunn til å tro at han opplever en sammenheng mellom egen fysiologisk aktivering, pust og opplevde emosjoner, siden han ved å roe ned pusten samtidig opplever å roe ned emosjonene. Denne sammenhengen underbygges også av teori og empiri som nevnt i avsnittet over hevder at fysiologisk aktivering har en betydningsfull rolle for ens opplevde emosjoner. Lærerens opplevelse av sammenheng mellom kropp og emosjoner kan også muligens henge sammen med at han kan ha øvet seg i å gjenkjenne sammenhengen, noe som underbygges av det Sze et al. (2010) har funnet om at individer som utførte oppmerksomhetstrening hadde større korrelasjon mellom subjektive og fysiologiske aspekter knyttet til emosjoner enn kontrollgruppen. Imidlertid opplever læreren at det ikke alltid er lett å ta i bruk øvelser for å roe ned pusten siden han i situasjoner hvor han opplever det som stressende i klasserommet, ofte glemmer seg selv, og at han da heller fokuserer på hva han kan gjøre for å hjelpe elevene.

Den andre informanten beskriver at hun gjennom å ha blitt mer oppmerksom på hva som ligger bak eget stress, også er mer bevisst på hva hun emosjonelt kan gjøre for å håndtere situasjonen, og at situasjonen dermed ikke vokser seg så stor som denne ellers kunne ha gjort. Ut fra Garland et al. (2009) mestringsmodell basert på oppmerksomt nærvær kan dette tolkes som at hun gjennom oppmerksomt nærvær ser ut til å kunne desentrere seg fra tidligere fortolkninger av situasjonen, noe som dermed fører til en bredere forståelse av situasjonen, som igjen kan bidra til en positiv revurdering av situasjonen. Revurdering ansees som emosjonsreguleringsstrategier gjennom det Gross (1998) og Ochsner and Gross (2005) betegner som kognitiv forandring. Hvilken mening som blir gitt til situasjonen vil påvirke hvilke adferdsmessige og fysiologiske responstendenser som blir generert i den bestemte situasjonen (Gross 2002). Informanten beskriver også å ha tatt i bruk emosjonsreguleringsstrategien utslukking, noe som ble drøftet tidligere i dette kapittelet.

Når det gjelder intervensjonens betydning for lærernes emosjonsfokuserte mestring ser det altså ut til å være en mulighet for at oppmerksomhetstreningen har bidratt til at lærerne i større grad enn tidligere har kunnet mestret stressorer på en emosjonsfokuseret måte. At intervensjonen kan ha bidratt til en økt evne til emosjonsregulering, underbygges av

tilsvarende funn fra andre studier (Ortner et al. 2007; Delgado et al. 2010; Jain et al. 2007; Brown & Ryan 2003; Coffey & Hartman 2008; Feldman 2010; Hölzel et al. 2011; Zeidler 2007 sitert i Hölzel et al. 2011). Videre kan det nevnes at også nevrovitenskapelige funn viser at oppmerksomt nærværsmeditasjon bidrar til økt aktivering i områder i hjernen som er viktige for ens emosjonsregulering (Barnhofer et al. 2010; Davidson et al. 2003; Davidson 1992; Hölzel et al. 2011). Imidlertid forteller en informant at det er vanskelig å si om han grubler mindre over tanker knyttet til arbeidet nå etter intervensjonen siden han også før intervensjonen hadde teknikker for å legge fra seg tanker om jobben. Det er en mulighet for at dette elementet også kan overføres til flere deltagende lærere, og at intervensjonen særlig kan ha hatt bidratt til økt evne til emosjonsfokuserede mestringsstrategier for dem som fra tidligere av hadde få verktøy for å håndtere sine emosjoner.

7.2 Praktiske aspekter ved intervensjonsgjennomføringen

I dette kapittelet drøftes studiens forskningsspørsmål 2: «Hvordan har de praktiske aspektene ved intervensjonsgjennomføringen fremmet eller begrenset læreres utbytte av intervensjonen?»

7.2.1 Motivasjon for prosjektdeltagelse og intensjon med oppmerksomhetstreningen

Lærerne som deltok i intervensjonen «Stressmestring i skolen» var selvrekrutterte, noe prosjektledelsen ønsket for å finne frem til motiverte lærere (Brandtzæg & Staubo 2011a). Men hva lå egentlig bak lærernes motivasjon for deltagelse, og hvilken betydning kan dette ha hatt for lærernes utbytte? I intervjuene fremkom det tydelig at informantene har ansett intervensjonen som et opplegg som hovedsakelig kunne ha effekt på elevene, og at deres hovedmotivasjon for prosjektdeltagelse var å hjelpe elevene. Hva de selv kunne få ut av intervensjonen var noe de i mindre grad hadde som motivasjonsfaktor for deltagelse i intervensjonen (se kap. 5.2.2). Funnet samsvarer med Henriksens (2008) sitt funn som viste at lærernes motivasjon for å starte med «Drømmen om det gode» (prosjekt for å fremme oppmerksomt nærvær i pedagogisk praksis) var hvilket utbytte elevene kunne få.

Et viktig spørsmål i denne sammenheng er om intervensjonen kunne ha hatt en større betydning for lærernes stress hvis de hadde gått inn i prosjektet med en større motivasjon knyttet til egenutbytte? Siden utfallet av oppmerksomhetstrening ansees å henge sammen med individets intensjon med praksisen (Shapiro 1992; Shapiro et al. 2006), og funnene tyder på at lærerne har fokusert på elevenes utbytte av intervensjonen og at flere har tatt hensyn til

elevenes behov fremfor eget behov når de har utført oppmerksomhetstrening med klassen (se kap. 6.5.1), kan det muligens se ut til at dette har hatt en innvirkning på lærernes utbytte. I tillegg er det funn på at lærere også under praktisering av oppmerksomhetstrening på egen hånd har hatt elevenes utbytte som motivasjonsfaktor ved at de praktiserte for å utvikle sin evne til å instruere elevene (se kap. 6.5.2). Funnene fra intervjuene kan også tyde på at det er en sammenheng mellom motivasjon for prosjektdeltagelse, intensjon under oppmerksomhetstreningen og personlig utbytte av intervensjonen. Informanten som ser ut til å ha gått inn i intervensjonen med minst tanker om betydning av denne for eget stress, forteller om høy fokusering på elevene under utførelse av oppmerksomhetstreningen, og også om lavere utbytte av intervensjonen for eget stress. Dette i motsetning til informanten som i utgangspunktet beskrev flest tanker knyttet til eget utbytte av intervensjonen, og som også forteller om høyt fokus på egen oppmerksomhetstrening og om størst eget utbytte. I så fall samsvarer dette med Shapiro (1992) sin studie hvor deltageres effekt av treningen ble funnet å henge sammen med deres intensjon. Imidlertid kan dette også tenkes å henge sammen med at de har praktisert øvelser i ulik grad, siden informanten som har trent mest ser ut til å ha fått størst utbytte.

På bakgrunn av argumentasjonen i dette underkapittelet ansees det å være en mulighet for at lærernes utbytte av intervensjonen kunne ha vært større hvis prosjektledelsen hadde hatt tydeligere fokusering på hvilket utbytte lærerne kunne ha av intervensjonen, noe også spesielt en av informantene uttrykkelig presiserte.

7.2.2 Rekrutteringen

Det ansees å være en mulighet for at det også ville ha blitt rekruttert en annen gruppe deltagere hvis prosjektledelsen under presentasjonen av intervensjonen i større grad hadde vektlagt at intervensjonen kunne ha en stressreducerende effekt også blant lærerne. Det kan tenkes at intervensjonen på denne måten i større grad ville ha nådd ut til lærere som opplevde å trenge metoder for å håndtere stress i eget liv, fremfor lærere som opplevde å ha overskudd til å lære elevene stressmestringsmetoder. Under intervjuene beskrev samtlige informanter å oppleve tidspress i sitt lærerarbeid (se kap. 5.2.2), noe som samsvarer med funn fra en europeisk studie som viste at den største stressoren blant lærere var arbeidsintensitet og arbeidsmengde (Billehøj 2007). Selv om lærerne opplever stress, viser funnene at samtlige også opplevde å ha verktøy for å håndtere disse utfordringene (se blant annet kap. 5.2.2). Informantene mente de opplevde mest stress som nyutdannede, siden de nå opplevde å ha

tilegnet seg metoder for å håndtere stresset. Resultater fra screeningundersøkelsen viser at ni av de ti lærerne som deltok i undersøkelsen hadde jobbet i skolen i over fire år. Faktisk hadde hele sju av ti jobbet som lærer over sju år, og fire av ti i mer enn 20 år. Resultatene viser at intervensjonen ikke har rekruttert så mange nyutdannede lærere, noe som dermed muligens kan ha gått ut over intervensjonens betydning for læreres stress. På en annen side er dette på tvers av resultatene fra en stor europeisk studie som fant frem til at selvrapportert opplevd usikkerhet i arbeidet blant lærere var relativt likt blant lærere som hadde fra under fem år opp til 35 års arbeidserfaring (Røhmer 2011), noe som kan indikere at læreres stress ikke henger sammen med arbeidserfaring, men i større grad individets evne til mestring.

Funn fra screening-undersøkelsen viser at deltagende lærere i intervensjonen i en viss grad hadde forkunnskaper om oppmerksomt nærvær før intervensjonsstart, i form av et gjennomsnittsskår på 2.9, på en skala fra 1 til 5 (hvor 1 tilsvarer «ingen forkunnskap» og 5 «svært stor forkunnskap»). Resultater fra intervjuene viste at flertallet hadde praktisert øvelser som kunne relateres til oppmerksomt nærværspraksis før deltagelse i intervensjonen (se kap. 5.2.2). At såpass mange av deltagerne hadde forkunnskaper om oppmerksomt nærvær og lignende metoder tenkes å muligens kunne henge sammen med at prosjektledelsen ga uttrykk for at de søkte etter ”lærere som er interessert i avspenning, oppmerksomhetstrening og stressmestring” (Brandtzæg & Staubo 2011a:2). Selv om det ikke automatisk er slik at personer som har interesse for eller kjenner til hva oppmerksomt nærvær er nødvendigvis praktiserer dette i eget liv, antas det å være en større sannsynlighet for at det er flere som er oppmerksomt nærværende blant denne gruppen. Det kan dermed tenkes at intervensjonen ville ha hatt en større betydning for læreres stress hvis det ble rekruttert flere deltagere som hadde mindre kjennskap til oppmerksomt nærvær, siden det da kunne ha vært en brattere utviklingskurve.

Det kunne muligens være en god idé at prosjektledelsen i videre prosjekter kartlegger aktuelle deltageres opplevde stress og mestringsstrategier, samt tidligere erfaring med oppmerksomt nærvær. Dette for å finne frem til lærere som spesielt ser ut til å ha behov for å lære metoder for å håndtere stress, i form av lærere som opplever stress i eget liv og har mangel på metoder for å håndtere dette. Et annet argument som taler for å kartlegge aktuelle deltageres tidligere erfaringer med oppmerksomt nærvær, er at de på denne måten kan rekruttere lærere på noenlunde samme erfaringsnivå, og dermed tilrettelegge lærerkursene etter deltagerens nivå slik at de i størst mulig grad bidrar til motivasjon og utvikling.

7.2.3 Krav til egentrening

I intervensjonen ble det satt krav til at deltagende lærere skulle gjennomføre treningen med én utvalgt klasse i intervensjonsperioden, lærerne fikk veiledning om frekvens og det ble satt noen minimumskrav (Brandtzæg & Staubo 2011a; Brandtzæg & Staubo 2011b). Resultater fra screening-undersøkelsen viste at lærerne i gjennomsnitt har utført oppmerksomhetstrening med elevene 1,3 ganger ukentlig, noe som indikerer at lærerne har fulgt prosjektledelsens frekvenskrav. Det ble også stilt krav til at lærerne skulle utføre oppmerksomhetstrening på egenhånd utenom treningen med elevene (Brandtzæg & Staubo 2011a), men det ble ikke stilt krav til mengde trening. Funnene fra intervjuene viser at tre lærere har utført formelle øvelser for egen del, og at samtlige informanter har vært bevisst på å være mer oppmerksomt nærværende i hverdagen (se kap. 6.5.2). Funnene fra både intervjuene og screening-undersøkelsen indikerer at mengden egentrening har variert betydelig fra lærer til lærer.

Kan det tenkes at lærerne hadde fått et større utbytte av intervensjonen hvis det ble satt tydeligere frekvenskrav til egentrening? På en side kan det være en mulighet for at dette ville ha bidratt til at flere av lærerne i større grad ga rom for å praktisere øvelser i en travel hverdag, siden dette kunne oppleves forpliktende og muligens motiverende. Det kan være grunn til å tro at mengden egentrening vil ha en betydning for deres utbytte av intervensjonen. Dette på bakgrunn av at det er funnet at mengde hjemmepraksis hang sammen med endringer knyttet til økt oppmerksomt nærvær, velvære og stressreduksjon (Carmody & Baer 2008). Videre er det også funnet at mengde erfaring knyttet til oppmerksomt nærværmeditasjon hang sammen med økt evne til desentrering (Lau et al. 2006), som ut fra diskusjonen i kapittel 7.1 ser ut til å kunne bidra til positive revurderinger. På en annen side er det også funn på at mengden oppmerksomhetstrening ikke henger sammen med intervensjonseffekt (de Vibe et al. 2012; Astin 1997; Davidson 2003). de Vibe et al. (2012) tolker at dette har sin bakgrunn i at det er forskjeller mellom individer knyttet til hvor klare de er for forandring, samt at det er ens evne til å være oppmerksomt nærværende under øvelsen og ellers i hverdagen som teller og ikke antall minutter daglig praksis. Ut fra dette kan det også tenkes at det å sette krav til mengde oppmerksomhetstrening ville være vanskelig, siden lærerne mest sannsynlig ville oppleve ulike behov for å praktisere øvelsene. Et annet argument mot å sette opp tydeligere krav til mengde egentrening, er at nærværøvelsene kunne ha blitt opplevd som en plikt, noe deltagerne i Poulin et al. (2008) studie opplevde da de fikk i oppgave å utføre oppmerksomhetstrening fem ganger ukentlig. Det ville det muligens kunne være negativt for

lærernes utbytte av intervensjonen om de utførte øvelsene grunnet plikt og ikke med et ønske om å kunne få noe ut av det, siden intensjon, som tidligere drøftet (kap 7.2.1), ser ut til å henge sammen med utfallet.

På bakgrunn av argumentasjonen over kan det se ut til et det har vært positivt at det ikke ble satt opp eksakte krav til egentrening i intervensjonen. Det kan imidlertid tenkes at det også i denne sammenhengen ville ha vært positivt om prosjektledelsen hadde tydeliggjort at intervensjonen også var ment å kunne gi en stressreducerende effekt for lærerne under lærerkursene, siden dette muligens kunne motivert lærerne til å praktisere oppmerksomhetstrening i den mengden som oppleves riktig for dem selv. I tillegg kan det tenkes at lærerne ved å bli fulgt opp tettere med hensyn til egentrening, også hadde utført mer oppmerksomhetstrening, og det antas at det da ville ha vært av stor betydning at fokuseringen i oppfølgingen ikke var på instruksjonsrollen, men på betydningen av oppmerksomt nærvær for lærerne selv både privat og som lærere. I påfølgende underkapittel vil nettopp hvordan fokuseringen på instruktørrollen har innvirket på lærernes utbytte av intervensjonen drøftes.

7.2.4 Instruktørrollen

Funnene tolkes slik at informantene under intervensjonsperioden i stor grad har fokusert på rollen som instruktør for elevene (se kap. 6.5). I lærerveiledningen, som ble utdelt til lærerne av prosjektledelsen, fremheves viktigheten av at de selv utfører øvelsene med nærvær når de instruerer, og at de ikke skal gå fortere frem i øvelsen enn at de selv er med (Brandtzæg & Staubo 2011b), men funnene indikerer at dette har vært utfordrende for lærerne. Lærerens eget nærvær ansees både som viktig for at elevene skal få et utbytte av øvelsene og for lærerens personlige utbytte (Svinth 2010). Informantene gir beskrivelser av at de har vært opptatt av å gjøre øvelsene «riktig», forstått i betydningen av å følge instruksene de har fått omkring hvordan intervensjonen skal og bør gjennomføres, noe som ser ut til å ha gått ut over deres evne til selv å ta del i oppmerksomhetsøvelsen. I intervjuene beskriver flere lærere at de på én side har opplevd det positivt å få tilbakemelding fra prosjektledelsen på hvordan de instruerer oppmerksomhetsøvelsene fordi de på denne måten har kunnet utvikle sin evne til å instruere elevene på en god måte (se kap. 6.5.3). På en annen side er det også funn som indikerer at fokuseringen på å gjøre øvelsene riktig kan ha gått ut over lærernes evne til selv å ta del i øvelsene. Informanter beskriver å ha opplevd et behov for å rette oppmerksomheten ut mot elevene under praksisen i klasserommet for å se at alt går riktig for seg, og at de har hatt et behov for å lese opp instruksjonene fra øvelsesheftet de fikk fra prosjektledelsen for å

instruere øvelsene på en god måte. Disse elementene har dermed gått ut over deres evne til å regulere oppmerksomheten inn mot seg selv og øvelsen. Det er grunn til å tro at dette har hatt betydning for lærernes utbytte fordi regulering av oppmerksomheten, som tidligere drøftet, er en grunnleggende mekanisme i oppmerksomt nærvær (Shapiro et al. 2006; Hölzel et al. 2011; Bishop et al. 2004).

I starten av intervensjonen viser funnene at det å være instruktør, som drøftet i kapittel 7.1.1, også kunne føre til stress i seg selv. På en annen side viser funnene at majoriteten av lærerne underveis i intervensjonen har klart å leve seg mer inn i øvelsene fordi de har opplevd å kunne frigjøre seg mer fra arket etter hvert som de ble tryggere i instruktørrollen og ble bedre kjent med øvelsene. Kanskje kunne det være en idé at det legges opp til enda enklere og kortere øvelser spesielt i begynnelsen, siden dette muligens ville gjøre det lettere for lærerne å tilegne seg øvelsene.

Det ansees også å være en mulighet for at lærernes fokusering på gjøre øvelsene korrekt kan ha gått ut over holdningen de har hatt med seg inn i oppmerksomhetstreningen, og at dette har innvirket på deres utbytte av praksisen. Grunnet fokusering på prestasjoner har de muligens ikke i like stor grad hatt med seg holdninger som ansees som essensielle i oppmerksomt nærvær. Dette siden oppmerksomt nærvær innebærer å adaptere en holdning av tålmodighet, omsorg og ikke-streben (Shapiro et al. 2006), samt nysgjerrighet, åpenhet og aksept (Bishop et al. 2004).

På bakgrunn av argumentasjonen i dette delkapittelet kan det se ut til at prosjektets innhold knyttet til fokuset på instruktørrollen har gått ut over lærernes personlige utbytte av intervensjonen. Kan det tenkes at et opplegg hvor lærerne først deltok på et kurs som kun var rettet mot deres egen stressmestring, før de videre ble kurset i å instruere elevene, ville ha bidratt til at lærerne i større grad kunne ha vært oppmerksomt nærværende selv ved å ha en instruktørrolle? Opplegget ville i så fall ha tilsvart med ønsket i Gold et al. (2010) studie om å utføre en to-trinns studie blant lærere. I denne sammenheng kan det påpekes at informantene som ser ut til å ha hatt minst utbytte av intervensjonens for eget stress, mener at hun muligens kunne hatt større utbytte hvis intervensjonen kun var rettet mot lærerne siden hun nå har ansett elevene som hovedperson og i stor grad glemt seg selv. Det at kommende lærerinstruktører selv deltar på et MBSR-kurs blir også sterkt anbefalt for at man skal integrere oppmerksomt nærvær i eget liv (University of Massachusetts 2012). På en annen

side kan det tenkes at lærerne ved å få en instruktørrolle blir ekstra motiverte for å sette seg inn i metoden, noe også funnene kan tyde på. En informant påpekte også at han opplevde å kunne få en større innsikt i oppmerksomt nærvær når han skulle videreformidle kunnskapen til elevene enn om han bare skulle satt seg inn i det selv, noe som muligens også kan gjelde flere av lærerne i intervensjonen.

Funnene viser at samtlige informanter under utførelsen av oppmerksomhetstrening med elevene har instruert øvelsene på egen hånd, uten bruk av CD (Kap 6.4.1), noe som antas å henge sammen med at dette har vært en ønske fra prosjektledelsen (Brandtzæg & Staubo 2011b). Ønske fra prosjektledelsen hang sammen med erfaringer fra pilotstudien, hvor lærerne benyttet instruksjoner fra CD (ibid.). I evalueringen kom frem at elevene så ut til å få et redusert utbytte grunnet at de ble lei av CD-en. Videre kom det også frem at elevene opplevde det som demotiverende hvis læreren ikke deltok på øvelsene. I tillegg ga også lærere i pilotstudien tilbakemelding om at de kunne ha lært øvelsene selv, og at dette kunne ha bidratt til en bedre relasjon med elevene (Brandtzæg & Staubo 2010b). Ut fra dette kan det se ut til at bakgrunnen for at lærerne skulle instruere elevene selv, uten bruk av CD, var med tanke på elevenes utbytte, og ikke med tanke på at dette ville ha noe å si for lærernes utbytte. Imidlertid viser funnene at informantene også har tatt innover seg det prosjektledelsen har vektlagt vedrørende betydningen av at lærerne lever seg inn i øvelsen, men funnene viser, som tidligere drøftet, at samtlige lærere har opplevd dette som en utfordring. Flere informanter mener at bruk av CD kunne ha bidratt til at de i større grad kunne klare å ta del i oppmerksomhetstreningen selv. På en annen side må jo også intervensjonen ta hensyn til hva som er best for elevene, og som tidligere nevnt viser funn fra pilotstudien at CD ikke er et godt alternativ (Brandtzæg & Staubo 2010b). Hva med å ta i bruk CD innimellom, slik at det blir en balanse mellom hva som ansees som best for både elevene og lærerne? Et motargument mot dette er imidlertid at funnene indikerer at erfaring med å instruere øvelsene bidrar til at man i større grad kan leve seg inn i øvelsen selv. Det kan dermed tenkes at lærerne ville ha fått mindre instruksjonserfaringer ved bruk av CD, som igjen ville gjøre at det vil ta lenger tid før lærerne vil kunne leve seg inn i øvelsene når de instruerer.

7.2.5 Lærerkurs og oppfølging

Resultatene fra screening-undersøkelsen indikerer at lærerne jevnt over har vært fornøyde med intervensjonen, med et gjennomsnittsskår på 4.4, på en skala fra 1 til 5 (der 1 betyr ”svært misfornøyd” og 5 betyr ”svært fornøyd”). I samtlige intervjuer fremkom det at

informantene hadde positive opplevelser og meninger knyttet til prosjektledelsen (kap. 6.5.3). Herunder ble deres engasjement, samspillet dem i mellom, oppfølgingen de har bidratt med mellom kursene og formidlingen av informasjonen under lærerkursene ansett som positivt. Det ser ut til at prosjektledelsen har klart å motivere lærerne, noe som antas å ha hatt stor betydning for utfallet av intervensjonen. På en annen side kom det også frem noen elementer ved deres måte å lede intervensjonen på, som muligens kan ha begrenset intervensjonens betydning for noen av lærerne. Knyttet til dette kan det nevnes at det har opplevdes frustrerende at det har vært mye epost-utveksling vedrørende avtale av dato for lærerkurs (noe som ble drøftet i kapittel 7.1.1 i form av at dette muligens er blitt en ny stressor i enkelte læreres liv). Det andre elementet har gjennomgående kommet frem i denne diskusjonen, altså at intervensjonen muligens kunne ha hatt en større betydning for læreres stress hvis prosjektledelsen i større grad hadde vektlagt utbyttet lærerne kunne ha av intervensjonen.

Funnene indikerer at lærerkursene har vært viktige med hensyn til betydningen intervensjonen har hatt for lærernes utbytte (se kap. 6.5.3). For det første opplevde lærerne det viktig å lære oppmerksomhetstrening på kursene, samt få selvopplevde erfaringer, noe som samsvarer med erfaringer fra pilotundersøkelsen (Brandtzæg & Staubo 2010b). For det andre fremsto lærerkursene som viktige for at informantene skulle tilegne seg teoretisk bakgrunnskunnskap om oppmerksomt nærvær og stressmestring, og også her ble tilsvarende funn funnet i pilotundersøkelsen (Brandtzæg & Staubo 2010b). Denne kunnskapen fremsto som viktig både med hensyn til at den bidro til å gi lærerne en økt tro på at oppmerksomt nærvær kunne gi effekt, noe som antas å ha bidratt til motivasjon til utførelse av oppmerksomhetstrening. Det kan også tenkes at det å ha en solid teoretisk forankring særlig vil ha betydning overfor pedagoger, og at det å få en grunnleggende forståelse dermed kan ha bidratt til økt motivasjon. For det tredje fremhevet halvparten av informantene at det var positivt at lærerkursene varte over flere timer, noe den ene informanten påpekte hang sammen med at understrekte betydningen av kursinnholdet vedrørende det å roe ned.

Flere mente lærerkursene var en viktig motivasjonsfaktor og påminner for betydningen av å være oppmerksomt nærværende i hverdagen (se kap. 6.5.3). Dette understreker både viktigheten av jevnlig lærerkurs, og tydeliggjør utfordringene som muligens kan vente i tiden etter intervensjonen. Det antas at lærernes utbytte av intervensjonen i tiden fremover vil avhenge av deres videre praktisering av oppmerksomt nærvær, siden oppmerksomt nærvær ifølge Bishop et al. (2004) blir ansett mer som en tilstand enn et karaktertrekk. Siden

oppmerksomt nærværs fremkalling og vedvarenhet avhenger av at individet regulerer oppmerksomheten og samtidig kultiverer en åpen orientering mot hendelsene som oppstår (Bishop et al. 2004), antas det at lærernes motivasjon til å praktisere oppmerksomhetstrening og bevissthet på å være oppmerksomt nærværende i hverdagen, vil avgjøre hvilken betydning intervensjonen vil få for lærernes liv i tiden fremover. Dette underbygges av funn fra de Vibe et al. (2012) reviewstudie som viste at effekten etter oppmerksomt nærværsbaserte intervensjoner avtar med tiden (de Vibe et al. 2012). Det kan tenkes at oppfølgingskurs blant lærerne muligens ville ha bidratt til at lærerne i større grad kunne klare å opprettholde praksisen i eget liv, noe som underbygges av funn fra Pradhans (2007) studie hvor ble det holdt oppfriskningskurs som viste at effekten steg signifikant etter intervensjonsslutt.

Det er flere elementer ved prosjektgjennomføringen som ansees å være positive med hensyn til vedlikeholdelse av praksisen. For det første ansees det som en styrke at flere lærere fra samme skole har deltatt på intervensjonen, siden de på denne måten kan motivere og påminne hverandre på betydningen av å være oppmerksomt nærværende. Under intervjuene ble dette også beskrevet som viktig (se kap. 6.5.2 og 6.5.3) Viktigheten av at flere i en personalgruppe brenner for oppmerksomt nærvær for å opprettholde motivasjonen for praksisen bemerkes også av Svinth (2010). I tillegg var også dette et argument prosjektledelsen hadde for hvorfor de ønsket å rekruttere flere lærere fra hver av skolene (Brandtzæg & Staubo 2011c). For det andre påpeker flertallet av informantene at også elevene etterspør øvelser (se kap. 6.5.1), noe som antas å kunne bidra til at lærerne fortsetter med å utføre øvelser med elevene, og blir påminnet betydningen av å være oppmerksomt nærværende i hverdagen.

7.3 Styrker og svakheter ved studien

I denne delen av oppgaven ser jeg tilbake på hele forskningsprosessen og diskuterer studiens kvalitet med hensyn til reliabilitet (kap. 7.3.1), validitet (kap. 7.3.2) og overførbarhet (kap. 7.3.3).

7.3.1 Studiens reliabilitet

Kvale & Brinkmann (2009) konstaterer at begrepet reliabilitet refererer til studiens pålitelighet, og at begrepet ofte benyttes i tilknytning til om en annen forsker som anvender de samme metodene, ville ha kommet frem til samme resultat. I kvalitativ forskning kan imidlertid dette være utfordrende, siden kvalitative data utvikles i samarbeid mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann 2009; Thagaard 2009; Johannessen et al. 2010). For å

styrke kvalitative studiers reliabilitet er det av stor betydning at forskeren gir en nøyaktig og åpen fremstilling av hvordan han eller hun har gått frem i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann 2009; Johannessen et al. 2010; Thagaard 2009). Jeg har gitt en så nøyaktig og åpen beskrivelse som mulig av studiens metodiske opplegg knyttet til hele forskningsprosessen, og mener dette styrker studiens reliabilitet (kap. 5).

Det er kjent at forskerens relasjon til informantene kan påvirke hvilken informasjon som fremkommer i intervjuene (Thagaard 2009; Kvale & Brinkmann 2009), og en vanlig feilkilde i kvalitativ forskning er ifølge Robson (2002) at informanten tilbakeholder informasjon grunnet manglende tillit til forskeren. For å skape en trygg og god stemning i intervjuet utformet jeg intervjuguiden med tanke på at interaksjonen mellom intervjuer og informant skulle bli god, og at samtalen skulle ha en god og naturlig ”flyt». Intervjuene startet, som nevnt i metodekapittelet (kap. 5.3), med en brifing, noe som også foreslås av Kvale & Brinkmann (2009) på bakgrunn av at de første minuttene av intervjuet vil være avgjørende for informasjonen som fremkommer i intervjuet. Før lydopptaket spurte jeg om informantene hadde noen spørsmål. Etter brifingen stilte jeg informantene konkrete spørsmål knyttet til deres bakgrunn som ikke krevde stor grad av refleksjon, og som informantene svarte relativt kort på. Johannessen et al. (2010) anbefaler også at man i begynnelsen av intervjuet stiller spørsmål som kun krever enkle svar for ikke å skremme eller provosere informanten. For videre å skape en god kontakt med informanten lyttet jeg oppmerksomt, samt viste interesse og forståelse for hva informanten formidlet, noe også Kvale & Brinkmann (2009) påpeker er viktig for å skape en god kontakt mellom intervjuer og informant. Jeg anser å ha hatt forutsetninger for å utføre intervjuene på en god måte ved at jeg for det første hadde interesse og en viss kunnskap om prosjektet, oppmerksomt nærvær og stressprosessen. For det andre benyttet jeg min kunnskap om relasjonskompetanse fra min bakgrunn som sosionom, samt tidligere erfaring med kvalitative intervju for å tilrettelegge for en god interaksjon. Dette er av stor betydning siden intervjueren kontinuerlig må avgjøre hva det skal spørres om og hvordan, samt hvilke svar som skal følges opp, kommenteres og tolkes, og hvilke som ikke skal det (Kvale & Brinkmann 2009). Det opplevdes for meg som om at relasjonen var preget av åpenhet, og at informantene ikke tilbakeholdt informasjon. Det ansees allikevel som en mulighet for at lærerne kan ha tilbakeholdt noe informasjon, dette spesielt siden intervjuets tematikk antageligvis vil ha kunnet blitt opplevd relativt personlig for enkelte.

Som nevnt i metodekapittelet tok jeg hensyn til at intervjuets kontekst kan innvirke på informasjonen som fremkommer (Johannesen et al. 2010), ved at jeg ba lærerne selv om å finne et rom ved sine tilhørende skoler hvor vi kunne sitte mest mulig uavbrutt under intervjuet siden jeg mente at dette ville bidra til at lærerne i større grad ville føle seg trygge under intervjuet. Det å benytte lydopptaker fremfor å ta notater påpeker Thagaard (2009) at styrker studiens reliabilitet, siden lydopptak er mer uavhengig av forskerens oppfatninger enn notater. En mindre heldig side ved bruk av lydopptaker er at dette kan tenkes å kunne gjøre noen informanter usikre, og at dette innvirker på informasjonen som fremkommer. Selv om det i denne studien ble benyttet to lydopptakere, ble det ikke oppfattet at informantene opplevde dette som skremmende på noen måte, men det kan allikevel ikke utelukkes at enkelte informanter ble påvirket av dette. Bruk av lydopptaker bidro til at jeg i større grad kunne konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikken, samt interaksjonen med informanten fremfor om jeg skulle ha tatt notater, noe som også blir fremhevet som betydningsfullt av Kvale & Brinkmann (2009).

En annen vanlig feilkilde i kvalitativ forskning er ifølge Robson (2002) at informanten gir beskrivelser som han eller hun tror forskeren ønsker å høre. Ved frivillige deltagere ansees dette spesielt å være en vanlig feilkilde, siden deltagere som er selvrekrutterte i følge Rosenthal & Rosnow (1975) har et større behov for å føle seg anerkjent og er mer tilbøyelige for å bli påvirket av sine antagelser om hva som er studiets hensikt. Jeg anser å ha styrket studiens reliabilitet gjennom å klargjøre min rolle og hensikt for informantene i forkant av intervjuet både gjennom informasjonsbrevet (vedlegg 2), muntlig i forkant av screeningundersøkelsen, samt under brifingen i intervjusituasjonen. Jeg mener å ha tilrettelagt for at informantene skulle oppleve å kunne si sine oppriktige erfaringer uten å «pynte på sannheten», ved å klargjøre at jeg ikke var en del av prosjektledelsen, og dermed ikke hadde en egeninteresse i intervusjonens effekt. Tilsvarende mener jeg å ha tilrettelagt for dette ved å være tydelig på at jeg hadde en like stor interesse for å finne frem til elementer ved intervusjonen som *ikke* hadde hatt en betydning, som om hva som hadde hatt en betydning for deres stress. På en annen side viser funnene at informantene fremsto relativt fornøyde med prosjektgjennomføringen (se kap. 7.2), noe som kan ha innvirket på informantene i form av at de muligens opplevde en lojalitetsfølelse overfor prosjektledelsen. Selv om det, som nevnt, ikke ble oppfattet som om informantene holdt noe tilbake, eller ga uttrykk for noe de ikke mente, kan det av denne grunn ikke utelukkes at dette kan ha innvirket på resultatene. Noe jeg imidlertid anser har styrket studiens reliabilitet er at det, som nevnt, ble gitt tydelig

informasjon om at dataene ville bli behandlet konfidensielt, og at dette kan ha bidratt til at informantene opplevde en tillit til at prosjektledelsen ikke ville finne ut av hva de selv hadde formidlet under intervjuene.

Siden tidspunktet for intervjuene kan innvirke på informasjonen som fremkommer kan dette også bli en feilkilde. Jeg tok hensyn til dette under planleggingen av studien, og valgte å utføre intervjuene en til to uker før intervensjonsslutt, siden jeg anså at lærerne da ville ha fått en del erfaringer knyttet til intervensjonen, siden de gikk mot slutten av prosjekttiden. De hadde da gjennomført oppmerksomhetstreningen en god stund, og nylig hatt en ferie hvor de muligens hadde reflektert over erfaringer. Dette var også opplevelsene jeg fikk under intervjuene siden de fremsto reflekterte og ga rikholdige beskrivelser. Det kan imidlertid tenkes at resultatene ville ha vært annerledes om jeg heller hadde intervjuet informantene i en viss tid etter intervensjonsslutt siden flere studier viser at effekten av oppmerksomt nærværsbaserte intervensjoner avtar med tiden (de Vibe et al. 2012).

7.3.2 Studiens validitet

Validitet referer til gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer frem til (Thagaard 2009). I kvalitative studier ansees det å være vanskelig å skille mellom reliabilitet og validitet (Esser-Noethlichs under utvikling). Kvale & Brinkmann (2009:251) beskriver at validitet i kvalitativ forskning handler om «i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke». Studiens validitet er forsøkt ivaretatt gjennom hele forskningsprosessen, noe Kvale & Brinkmann (2009) også påpeker er viktig siden valideringsarbeidet kan fungere som en kvalitetskontroll gjennom hele kunnskapsproduksjonen.

Det ble etter de fire intervjuene tatt en vurdering på om det var behov for å rekruttere flere informanter. Hvor mange informanter som trengs til en kvalitativ intervjuundersøkelse avhenger av studiens formål (Kvale & Brinkmann 2009). Kvale & Brinkmann (2009) påpeker at det ofte kan være en fordel å ha et mindre antall intervjuer i studien, og i stedet bruke mer tid på å forberede og analysere intervjuene. De beskriver videre at en slags «rettesnor» for å se om man har innhentet tilstrekkelig data i kvalitative intervju er om det ikke lenger ansees å ha noen hensikt å intervju flere, altså om man har oppnådd et metningspunkt. Det ble vurdert at de fire rekrutterte informantene ga tilstrekkelig informasjon til å belyse studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Det hang sammen med at informantene under intervjuene beskrev rikholdige, interessante og relativt varierte opplevelser og meninger, som

førte til 164 transkriberte sider, og at dette opplevdes å være et godt utgangspunkt for den videre tolkningen. På en annen side kan det ikke utelukkes at et større utvalg ville ha bidratt til ny informasjon.

Jeg har gjennomgående vært kritisk til mine egne fortolkninger. Under intervjuene benyttet jeg meg, som nevnt i metodekapittelet, aktivt av avklarende og fortolkende spørsmål. Informantene fikk på denne måten mulighet til å gi en umiddelbar bekreftelse eller avkreftelse av mine fortolkninger. Å fortette og fortolke underveis, samt å sende meningen tilbake til informanten for tilbakemelding er noe også Kvale & Brinkmann (2009) påpeker som et viktig trinn i analysen siden den endelige analysen på denne måten vil være basert på tryggere grunn. I etterkant av intervjuene oppdaget jeg imidlertid flere steder hvor jeg kunne ha stilt informantene fortolkende spørsmål for å få enda tydeligere frem hva informantene mente. I disse tilfellene har jeg under tolkningen tatt hensyn til usikkerheten ved å presentere alternative tolkninger.

Det kan sees på som en svakhet ved min studie at jeg har vært alene om tolkningen av funnene, siden studiens validitet kan styrkes ved at andre forskere kritisk vurderer ens analyser (Thagaard 2009). Imidlertid ble det avsatt god tid til studiens analyse, og jeg har gjennomgående vært kritisk til mine fortolkninger, samt jevnlig gått tilbake til transkripsjonene for å vurdere om jeg har beholdt informantenes opprinnelige mening med sine utsagn. Som nevnt i metodekapittelet tok jeg utgangspunkt i Malterud (2003) sine anbefalinger om valideringen ved i siste trinn av analysen ved å ta frem transkripsjonene igjen for å vurdere hvordan beskrivelser og begreper stemmer overens på tvers av materialet, for deretter å se på det samme i forbindelse med den enkelte informant. Siden studiens validitet også styrkes ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner en kommer frem til (Kvale & Brinkmann 2009), har jeg vektlagt å gi en nøyaktig metodisk beskrivelse av analysen (kap. 5), samt å benytte en anerkjente metoder for analysearbeidet (kap. 5.6.2).

Et annet element jeg mener styrker studiens validitet, er at jeg gjennomgående har skilt tydelig mellom hva som er intervjuresultatene, og hva som er mine fortolkninger av data. Jeg valgte også å presentere resultatene i et eget kapittel med bruk av sitater (kap. 6), samt presentere sitatene før mine meningsfortettinger slik at leserne i større grad selv kunne gjøre sine fortolkninger uten å bli styrt av mine tolkninger. I diskusjonskapittelet sammenlignet jeg

studiens resultater med funn fra andre undersøkelser. En slik sammenligning påpeker Thagaard (2009) og Malterud (2003) er med på å argumentere for tolkningens validitet. Imidlertid er det en varierende kvalitet på mange av studiene på oppmerksomt nærvær, i form av at mange av studiene blant annet bruker ulike intervensjonsopplegg, er ukontrollerte, mangler oppfølgingsdata eller har et lite utvalg. Jeg har forsøkt å være kritisk til studiene jeg har tatt i bruk, samtidig som mangel på studier særlig blant effekt på lærere, samt at intervensjonen «Stressmestring i skolen» ikke direkte kan sammenlignes med andre intervensjonsformer, har bidratt til at jeg har inkludert noen studier som kan ansees å ha en noe svakere kvalitet.

Et annet element ved valideringen av mine funn er at fortolkningen henger sammen med teoriene jeg har brukt i oppgaven. Jeg mener at jeg har tatt i bruk anerkjent teori for å bygge opp under funnene, og at dette dermed bygger opp under studiens validitet. Den tematiske fokuseringen i en studie innvirker på hvilke aspekter ved et emne spørsmålene retter seg mot (Kvale & Brinkmann 2009). Siden andre teorier ville ha belyst andre sider ved resultatene, ville dette kunne ha gitt andre konklusjoner. For eksempel Ursin & Eriksen (2004) sin kognitive aktiverings-stressteori (The Cognitive activation theory of stress - CATS) som vektlegger overførbarheten av responsutfallsforventninger, samt positive helseutfall mer enn Lazarus og Folkmans (1984) kognitive stressteori. Eller teorier som ser på mestring ut fra disposisjon, hvor det ansees at noen spesifikke mestringsstiler eller disposisjoner muliggjør at personer mestrer på tvers av situasjoner (Myers et al. 2004).

Forskerens tolkning kan påvirkes av forskerens forhåndskunnskaper til fenomenet, og på en side kan dette bidra til gjenkjennelse av fenomener og dermed gi en bedre forståelse, mens det på en annen side kan føre til at nyanser ved situasjoner som oppstår ikke registreres grunnet at de ikke gjenkjennes i ens egne erfaringer (Thagaard 2009). Jeg anser at jeg ved å ha en grunnleggende teoretisk forståelse for temaet og prosjektet, og en relativt liten erfaring med oppmerksomhetstrening, hadde et grunnlag som bidro til at jeg kunne fange opp og gjenkjenne informantenes beskrivelser uten at min erfaring begrenset hva jeg registrerte. Ved å presentere teoretiske perspektiver i teorikapitlet, kan også en leser ha mulighet til å evaluere fortolkningene som er gjort.

I databehandlingen kan også studiens reliabilitet og validitet svekkes, dette både gjennom transkribering, meningsfortettinger og valg av sitater. Det at jeg transkriberte materialet selv

anser jeg å ha styrket studiens kvalitet, noe som også blir fremhevet i metodelitteratur (Dalen 2011; Kvale & Brinkmann 2009; Malterud 2003). Dette siden det å transkribere er en fortolkningsprosess der forskjellene mellom muntlig språk og skriftlig tekst kan forårsake mange praktiske og prinsipielle problemer, og at meningsanalysen allerede er påbegynt under transkriberingen, ved at man til en viss grad vil huske eller gjøre seg tanker om de sosiale og emosjonelle sidene ved intervju situasjonen (Kvale & Brinkmann 2009). For å øke reliabiliteten ble intervjuene transkribert samme dag eller dagen etter intervjuene fant sted, siden jeg da jeg ville ha intervjuet ferskt i minnet. De reflekterende notatene jeg skrev i etterkant av intervjuene fungerte også som en støtte hvis det var noen tolkninger jeg var i tvil om. Ved å transkribere underveis som jeg utførte intervjuene, ble jeg også bedre kjent med min intervjustil, noe jeg mener bidro til utvikling. Som nevnt i metoddelen valgte jeg en detaljert ordrett transkribering (se kap. 5.5.1) for å legge til rette for en videre god analyse av informantens uttalelser. Informantene ble tilsendt det transkriberte materialet for å få mulighet til å komme med tilbakemelding hvis det var noe de mente var feil, noe det ikke kom noen kommentarer på. Imidlertid fikk jeg som nevnt i metodekapittelet kun aktiv tilbakemelding fra to av informantene om at de hadde lest gjennom transkripsjonene, og det kan dermed ikke utelukkes at de resterende to informantene ikke leste gjennom transkripsjonene. Under meningsfortettingen av informantens beskrivelser var jeg påpasselig med ikke å overfortolke, og jeg gikk stadig tilbake til transkripsjonene for å sjekke at meningsfortettingen var god. Ved bruk av sitater var jeg også påpasselig med at de ble satt i en sammenheng som stemte med det jeg opplevde var informantens mening med beskrivelsene.

7.3.3 Forskningsresultatens overførbarhet

En vanlig innvending mot intervju forskning er, ifølge Kvale & Brinkmann (2009), at det er for få informanter til at resultatene kan generaliseres. I denne studien har det ikke vært et mål å generalisere funnene, men derimot å undersøke læreres opplevelser og meninger vedrørende betydningen av intervensjonen «Stressmestring i skolen» for eget stress, noe som innebar at jeg søkte å forstå den enkeltes erfaringer i den gitte konteksten. Det var imidlertid også et ønske om å undersøke mekanismer underliggende oppmerksomt nærvær med tanke på at dette muligens kunne være overførbart til andre. Videre var det også et ønske å undersøke hvordan de praktiske aspektene ved intervensjonen har fremmet eller begrenset deltagende læreres utbytte av intervensjonen for eget stress, noe som kan muligens også kan overføres til de andre deltagerne i prosjektet og andre lignende intervensjonsopplegg i pedagogisk

sammenheng. Forskningsresultater ansees å være overførbare hvis man har klart å etablere beskrivelser, fortolkninger og forklaringer ut fra studiens resultater som kan være relevante og nyttige i andre sammenhenger (Kvale & Brinkmann 2009; Johannessen et al. 2004). Jeg mener å ha brukt sterke teorier, og sammenlignet med studier med lignende design og funn, noe jeg mener vil styrke studiens overførbarhet. På en annen side kan det, som nevnt i forbindelse med vurderingen av studiens validitet, være en svakhet at studiene som det er blitt sammenlignet med ikke tar utgangspunkt i et eksakt likt opplegg som intervensjonen «Stressmestring i skolen».

Kan studiens funn være representative for deltagerne i intervensjonen «Stressmestring i skolen»? I så fall vil dette være betydningsfullt siden resultatene kan gi tydelige retningslinjer for hvordan prosjektledelsen videre bør legge opp sin intervensjonsgjennomføring. Et argument for dette er at det basert på screening-undersøkelsen ble forsøkt å rekruttere informanter som representerte mangfoldet av lærere som deltok på intervensjonen, og lærere som hadde ulike opplevelser og meninger vedrørende intervensjonens betydning for deres stressprosess. Intervjufunnene viste at informantene hadde varierte opplevelser og meninger knyttet til både opplevde endringer og om intervensjonsgjennomføringen, men informantene hadde også overveiende positive erfaringer. Sistnevnte element er noe som kan indikere at lærernes erfaringer ikke nødvendigvis er representative for alle deltagerne i «Stressmestring i skolen». På en annen side viste jo også resultatene fra screeningundersøkelsene at deltagerne generelt var fornøyde med intervensjonen (gjennomsnittsskår på 4.4, på en skala fra 1 til 5, der 1 betydde «svært misfornøyd» og 5 «svært fornøyd»). Det at én lærer i forkant av screening-undersøkelsen ga beskjed om at hun ikke ønsket å delta på intervju, og at en annen lærer ikke deltok på screening-undersøkelsen, kan heller ikke utelukkes å ha gått ut over mangfoldet som ble rekruttert.

Et annet element knyttet til utvalget i studien er at jeg underveis er blitt oppmerksom på flere spørsmål jeg kunne ha spurt deltagerne om i screening-undersøkelsen. Ved å inkludere disse spørsmålene mener jeg at det muligens kunne ha blitt rekruttert informanter som representerte en enda større bredde blant de deltagende lærerne enn det informantene nå gjør. Det i form av spørsmål om i hvilken grad de opplevde stress i læreryrket før intervensjonsstart, og i hvilken grad de opplevde å ha verktøy for å håndtere stress før deltagelse i intervensjonen. Det å inkludere disse spørsmålene ville antageligvis gitt et bedre grunnlag for å diskutere om intervensjonen hadde hatt en større betydning for lærere som hadde et visst stressnivå før

intervensjonsstart, samt hadde lite verktøy for å håndtere stresset før intervensjonsstart. Jeg mener at jeg også burde ha spurt om i hvilken grad deres motivasjon for deltagelse i intervensjonen var for eget utbytte. Bakgrunnen for dette er at lærernes motivasjon, intensjon og utbytte, som diskutert i kapittel 7.2.1 muligens ser ut til å henge sammen.

Rekrutteringsgrunnlaget ble også noe svekket grunnet at to av spørsmålene i screeningundersøkelsen så ut til å ha blitt misforstått av enkelte lærere. Dette inkluderer spørsmål 6; «i hvor stor grad intervensjonen har bidratt til at du i ditt arbeid vurderer færre situasjoner som negative for ditt velvære», og spørsmål 7; «i hvor stor grad intervensjonen har hatt en betydning for hvilke metoder du benytter for å mestre stressende situasjoner i ditt arbeid med elevene». Spørsmålene så ut til å ha blitt misforstått av enkelte siden de i begrunnelsen for svarene sine (spm. 6b og 7b), vektla hvilken betydning intervensjonen hadde hatt for elevene og ikke for dem selv. Det ansees å være en mulighet for at dette muligens kan henge sammen med at fokuseringen i intervensjonsperioden hovedsakelig kan se ut til å ha vært på elevene (se kap. 7.2), og at de derfor ikke hadde reflektert over dette for egen del og dermed fortolket spørsmålet til å gjelde for elevenes utbytte. Et annet element er at spørsmålene kan ha blitt opplevd som for avanserte og lange, og at lærerne av denne grunn misforsto hva spørsmålet innebar. Det kan også tenkes at lærerne hadde svart annerledes hvis det hadde blitt avsatt lengre tid til å svare på screeningundersøkelsen siden de da muligens ville ha lest nøyere gjennom spørsmålene. Jeg valgte grunnet dette å ikke ta hensyn til disse resultatene ved rekrutteringen, og har ikke presentert disse resultatene i studien.

Det at deltagerne i intervensjonen «Stressmestring i skolen» var selvrekrutterte, og dermed motiverte for deltagelse, begrenser studiens overførbarhet til andre oppmerksomt nærværsbaserte intervensjoner. Det på bakgrunn av at det tenkes at prosjektledelsen ved å søke etter «lærere som er interessert i avspenning, oppmerksomhetstrening og stressmestring ...» rekrutterte et relativt ensidig utvalg. Imidlertid omhandler også forskningsresultatene beskrivelser som videre er tolket som mekanismer underliggende oppmerksomt nærvær, som muligens kan være overførbare til andre personer som på eget initiativ utfører oppmerksomhetstrening. Overførbarheten styrkes av at flere av beskrivelsene vedrørende mekanismer underliggende oppmerksomt nærvær gikk igjen hos flere av lærerne, og at tilsvarende funn også er funnet i andre undersøkelser (se kap. 7.1). Jeg mener også studiens overførbarhet knyttet til dette styrkes ved at de Vibe, Brandtzæg og Staubo som har god kjennskap til og erfaring med oppmerksomt nærvær, var enige i fortolkningene som ble gjort når det gjelder funn knyttet til mekanismer underliggende oppmerksomt nærvær.

7.4 Studiens relevans i et folkehelseperspektiv

I denne delen drøftes betydningen av studiens tema og funn i et folkehelseperspektiv. Først diskuteres hvilken betydning en innsats rettet mot læreres oppmerksomme nærvær og stress kan ha for området arbeid og helse (kapittel 7.4.1). Deretter diskuteres hvilken betydning en innsats rettet mot læreres oppmerksomme nærvær og stress kan ha for lærer-elev-relasjonen, og da også drøftet opp mot sammenhengen mellom utdanning og helse (kapittel 7.4.2).

7.4.1 Arbeid og helse – Betydning av innsats rettet mot læreres oppmerksomme nærvær og stress

Å styrke befolkningens arbeidslivstilknytning er viktig i et folkehelseperspektiv siden arbeidsplassen er en arena hvor individet får tatt i bruk sine ressurser og evner, og inngår i et sosialt fellesskap (Helsedirektoratet 2012), og arbeidet er en kilde til inntekt og struktur i hverdagen (Helsedirektoratet 2011). På en annen side har personer med svak eller ingen tilknytning til arbeidslivet gjennomgående dårligere helse enn befolkningen for øvrig (Helsedirektoratet 2012). Et annet aspekt er at arbeid kan føre til uhelse, noe som i det moderne arbeidslivet ofte henger sammen med utfordringer knyttet til de sosiale og psykiske sidene ved arbeidet (Mæland 2010).

Siden det er en relativt stor gruppe mennesker i befolkningen som arbeider som lærere¹⁷, vil det å rette oppmerksomhet mot utfordringer i denne relativt store gruppen i befolkningen være viktig. Funnene fra nåværende studie viser at samtlige informanter opplever å stå i et arbeid hvor det oppstår stress (se kap. 5.2.2), og forskning viser at lærere opplever en høy grad av stress og utbrenthet (Billehøj 2007; Hakanen et al. 2006; Kyriacou 2001; Røhmer 2011; Skaalvik & Skaalvik 2009; Stoeber & Rennert 2008). Siden vedvarende stress kan være negativt for ens fysiske og mentale helse (Selye 1936 sitert i Cooper & Dewe 2004; Heilig 2006; McEwen 1998; Olsson & Sapolsky 2006; Schneiderman et al. 2005) vil det være betydningsfullt å arbeide for å forebygge stress blant lærere, samt styrke læreres evne til stressmestring. Det at stress og sykefravær er et stort og voksende problem for de ansatte selv, virksomheten og samfunnet (Levi 2006; Mykletun et al. 2010), tydeliggjør at det å rette en innsats mot læreres stress er viktig for den enkelte lærers opplevde livskvalitet, for en bedret ytelse i arbeidet, arbeidsmiljøet, for skolen som institusjon og samfunnsøkonomisk.

¹⁷ Ifølge Utdanningsdirektoratet (2011) arbeidet 91570 lærere i grunn- og videregående skole i Norge, skoleåret 2011–2012.

Intervensjonen «Stressmestring i skolen» har arbeidet med lærernes stress gjennom å fremheve betydningen av å være oppmerksomt nærværende, samt gi lærerne opplæring i metoder for å styrke deres oppmerksomme nærvær. Som tidligere drøftet indikerer funnene at intervensjonen har hatt en betydning for flere av lærernes evne til å forebygge, samt mestre stress gjennom et økt oppmerksomt nærvær (se kap. 7.1). På bakgrunn av dette, og at oppmerksomt nærvær er en dokumentert metode for stressreduisering (Astin 1997; de Vibe et al. 2012; Franco et al. 2010; Gold et al. 2010; Jain et al. 2007; Klatt et al. 2009; Oman et al. 2008; Shapiro et al. 1998; de Veer et al. 2009; Chang et al. 2004), kan skolen som institusjon ved å tilrettelegge for at lærere tilegner seg metoder for å øke sin evne til å være oppmerksomt nærværende både fungere helsefremmende og forebyggende.

7.4.2 Utdanning og helse – Betydning av læreres stressreduksjon og oppmerksomme nærvær for lærer-elev-relasjonen

Skolen ansees som en sentral arena i folkehelsearbeidet siden den både er en utdanningsinstitusjon og har en viktig oppgave i elevenes sosialiseringssprosess (Mæland 2010). Utdanning er en essensiell helsedeterminant, siden den påvirker helse gjennom å være utslagsgivende for hvilke helsebelastende eller helsefremmende forhold et individ utsettes for gjennom livsløpet (Helsedirektoratet 2012). Lærere har en sentral rolle i elevenes faglige og personlige utvikling, og siden relasjonskompetanse blir ansett som en av de viktigste kompetansene en lærer må inneha (St.meld. nr. 11 (2008–2009); Berg 2012; Nordenbo et al. 2008; Hattie 2009; Cornelius-White 2007), vil det å tilrettelegge for at lærere blir gode på området være betydningsfullt. Relasjonskompetanse er en viktig forutsetning for å ta det medansvaret for elevens emosjonelle og psykososiale utvikling som skolen pålegges gjennom Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) av 17.07.1998 nr. 61 og Lærerplan (Utdanningsdirektoratet 2012).

Ut fra intervjufunnene ansees det å være en mulighet for at nettopp en innsats mot læreres stress og oppmerksomme nærvær har hatt en betydning for læreres relasjoner med elevene (se kap. 6.4 og 7.1). Informanter beskriver å oppleve at intervensjonen har hatt en betydning for flere aspekter vedrørende deres relasjoner til elevene: Styrket holdning knyttet til elevenes egenverdi som har bidratt til økt tålmodighet og respekt for elevene, økte empatiske ferdigheter og økt forståelse for betydningen av en holistisk utdanning hvor også personlig utvikling gis fokus. Videre beskriver de også å oppleve en forbedret interaksjon og styrket fellesskapsopplevelse (se kap. 6.4). Som tidligere drøftet i kapittel 7.1, er dette elementer som

ansees å henge sammen med oppmerksomt nærvær. Det at lærere evner å se eleven som et helhetlig menneske, og ikke bare som et individ som skal tilegne seg fagkunnskap og ferdigheter, ansees ifølge Berg (2012) å være viktig for å realisere skolens mål om at elevene skal utvikle holdninger, kunnskaper og ferdigheter som gjør dem i stand til å ta hånd om eget liv. Det at læreren har innsikt i egne tanker, følelser og fornemmelser i kroppen, slik som funnene indikerer at flere av informantene har utviklet i intervensjonsperioden, gjør det ifølge Svinth (2010) lettere å gjenkjenne lignende tilstander hos elevene. Det at oppmerksomt nærvær ansees å kunne bidra til økt innsikt i tanker, følelser og kroppsforannelser, er også noe som tidligere ble drøftet i kapittel 7.1. Ut fra funnene (kap. 7.1) ser det ut til at flere informanter har utviklet en økt evne til å se enkeltelevne, og dermed ha en økt mulighet til å møte dem ut fra deres egne forutsetninger. Funnene indikerer også, som tidligere drøftet, at flere av informantene under intervensjonen har klart å gå ut av tidligere automatiske adferdsmønstre i møte med elevene gjennom å ha utviklet en økt evne til å være oppmerksomt nærværende. En evne til ikke å ty til automatiske og autoritære mønstre ansees også av Terjestam (2010) å være viktig for lærer-elev-relasjonen siden et fravær av dette vil kunne øke distansen mellom lærer og elev.

På bakgrunn av drøftingen i dette delkapittelet ser det ut til at man ved å legge til rette for at skolelærere tilegner seg metoder for å forebygge stress, øker sin evne til stressmestring og utvikler evnen til å være oppmerksomt nærværende, vil kunne bidra til å fremme den betydningsfulle lærer-elev-relasjonen. At flere studier har funnet at oppmerksomt nærvær bidrar til forbedrede relasjoner (Carson et al. 2004; Christopher et al. 2011; Dekeyser et al. 2008), forbedret kommunikasjon og evne til å uttrykke seg selv i sosiale situasjoner (Baer et al. 2004; Cohen-Katz et al. 2005; Dekeyser et al. 2008) og økt empati (Shapiro et al. 1998; Dekeyser et al. 2008; de Vibe et al. 2012; Christopher et al. 2011; Cohen-Katz et al. 2005) underbygger også dette.

8 Avsluttende oppsummering og veien videre

Det ser ut til at intervensjonen har hatt en betydning for læreres stress både i ulik grad, og på ulike måter. Gjennomgående i studien ser det spesielt ut til at to lærere har hatt relativt stort utbytte av intervensjonen for eget stress, en middels og en så å si nøytralt. Når det gjelder de opplevde endringene ser disse ut til å kunne henge sammen med et økt oppmerksomt nærvær, og endringene ser ut til å ha hatt betydning for ulike elementer knyttet til hele stressprosessen: Endrede stressorer, endret fortolkning av stressorer, økt tilgang til problem- og emosjonsfokuserede stressmestringsstrategier og økt bevissthet på egne stressreaksjoner, samt gjennom dette en mindre langvarig stressreaksjon.

Det er flere mekanismer underliggende oppmerksomt nærvær som ser ut til å kunne ha bidratt til endringene. Funnene tyder på at flere har fått en økt forståelse for eget behov for balanse mellom «gjøren» og «væren», og majoriteten har benyttet oppmerksomhetstrening for å gi seg selv en pause fra stressorer i livet. Noen lærere ser ut til å ha revurdert hva som står på spill i ulike situasjoner gjennom økt selvaksept, endrede holdninger til elevene og økt aksept for emosjoner. Endringene ser ut til å kunne henge sammen med økte metakognitive ferdigheter, oppmerksomt nærværende holdninger, verdiavklaringer og revurderinger gjennom desentrering. Halvparten av lærerne ser også ut til å ha utviklet en endret oppfatning av personlige ressurser for å kunne håndtere situasjoner, noe som tyder på en høyere mestringsforventning. Funnene tyder på at flere lærere har utviklet en økt evne til å håndtere eller endre problemer som oppstår i omgivelsene. Noen ser ut til å ha fått en økt bevissthet for hva som ligger bak eget stress grunnet økt kroppsbevissthet, og at dette har bidratt til at de har fått en økt forståelse for hva de praktisk kan gjøre ved faktorer i omgivelsene for å håndtere stresset. Noen ser også ut til å ha utviklet en økt evne til å respondere bevisst i krevende situasjoner ved å være mer oppmerksomt nærværende, noe som ser ut til å henge sammen med økte metakognitive ferdigheter. Det ser også ut til at lærere i økt grad har mestret stress gjennom problemfokuserede mestringsstrategier rettet innover gjennom en endret grad av streben og ego-engasjement i situasjonen, samt nye standarder for adferd.

Funnene tyder videre på at lærerne har kunnet ta i bruk oppmerksomhetstrening for å regulere sin emosjonelle respons på problemet. De har tatt i bruk oppmerksomhetstrening for å unngå fortids- og fremtidsrettet grubling, noe som ansees å henge sammen med en utvikling av økt evne til selektiv oppmerksomhet, kroppsbevissthet og økt evne til å leve i nuet. Flere ser ut til

i større grad å kunne regulere sine emosjoner gjennom oppmerksomhetsdistribusjon og kognitiv forandring i form av revurdering og utslukking. Noen ser også ut til å ha fått en økt innsikt i emosjoner, og siden en bevissthet på egne emosjoner er en forutsetning for å regulere emosjonene ser dette ut til å ha hatt en betydning. Emosjonsinnsikten ser ut til å kunne henge sammen med en økt kroppsbevissthet. Flere ser også ut til å ha opplevd en kortere stressreaksjon grunnet økt tilgang til problem- og emosjonsfokuserede mestringsstrategier.

Imidlertid er det også funn som tyder på at intervensjonen ikke har hatt betydning på alle områdene for samtlige lærere. En lærer opplevde det utfordrende å huske på å utføre oppmerksomhetstrening og å være oppmerksomt nærværende i hverdagen siden hun opplever at dette ikke er blitt en integrert del av henne. To var usikre på om de hadde utviklet en økt mestringsforventning i intervensjonstiden, noe som blant annet ser ut til å henge sammen med at de ikke hadde fått generert så mange mestringserfaringer. En beskrev også at han før intervensjonen allerede hadde teknikker for å roe ned vanskelige tanker, og at han var usikker på om intervensjonen har bidratt til at han har utviklet seg videre på dette. To informanter beskrev at de også før intervensjonen reagerte bevisst på stress, fremfor automatisk og at de ikke trodde de hadde forandret seg noe på dette området. En informant opplevde det vanskelig å si om intervensjonen hadde bidratt til at relasjonen mellom henne og elevene var blitt bedre siden intervensjonen startet tidlig i klasseåret med en ny klasse, og at relasjonen som skapes varierer fra klasse til klasse.

De praktiske aspektene ved intervensjonsgjennomføringen ser ut fra funnene også ut til både å ha fremmet og begrenset læreres utbytte av intervensjonen. Når det gjelder positive elementer kan det hovedsakelig nevnes at lærerkursene ser ut til å ha gitt lærerne økt motivasjon, teoretisk grunnlag og praktisk erfaring med øvelsene. Det ser også ut til at lærerne har opplevd det viktig at prosjektledelsen har vært engasjerte og seriøse. Det at flere lærere fra samme skole har deltatt ser også ut til å ha hatt betydning for enkelte lærere. Når det gjelder hva som kan ha begrenset lærernes utbytte, kan dette oppsummeres med at det ser ut til at utbyttet av intervensjonen muligens kunne ha vært større hvis det hadde vært en større fokusering på hvilken betydning intervensjonen kunne ha for lærernes stress i prosjektperioden siden funnene indikerer at lærerne hovedsakelig har ansett intervensjonen som et opplegg som kunne gi effekt på elevene. Det ser ut til at dette har hatt betydning gjennom at lærerne har gått inn i intervensjonen og oppmerksomhetstreningen med en begrenset intensjon om hva slags utbytte de selv kunne ha av intervensjonen. Siden utfallet av

oppmerksomhetstrening ansees å henge sammen med individets intensjon med praksisen kan dette muligens ha hatt en innvirkning på lærernes utbytte. Lærere har også opplevd det vanskelig å trene eget oppmerksomme nærvær når de skulle fungere som instruktør for elevene, noe som ansees å kunne henge sammen med at de var opptatte av å utføre intervensjonen og instruere elevene på riktig måte for at elevene skulle få utbytte av dette. Informantene utførte formell oppmerksomhetstrening i varierende grad – fra null til fire / fem ganger ukentlig, noe som også ansees å kunne henge sammen med deres utbytte. Lærerne fortalte at de også før intervensjonsstart hadde begrenset med stress i eget liv og hadde verktøy for å håndtere stress, noe som antas å ha gått ut over intervensjons betydning for eget stress siden de ikke kan ansees å ha vært en gruppe som opplevde mye stress. Gruppesammensetningen tenkes å kunne henge sammen med selvrekrutteringsstrategien, og at lærerne som meldte seg inn i prosjektet opplevde å ha overskudd til å hjelpe elevene med deres stress, og at det ikke ble rekruttert lærere som selv opplevde et stort behov for å lære seg metoder for å forebygge og mestre eget stress. Dette ansees å kunne henge sammen med at prosjektledelsen i presentasjonen av prosjektet for skolene ser ut til å ha vektlagt hvilken betydning intervensjonen kunne ha for elevene.

En intervensjon rettet mot læreres oppmerksomme nærvær og stress ser på bakgrunn av funnene i denne studien ut til å kunne ha en betydning i et folkehelseperspektiv. For det første med hensyn til å forebygge stress blant lærere og for å styrke læreres evne til å mestre et krevende arbeid. For det andre for å fremme læreres relasjonskompetanse, og bidra til at de møter elevene på en utviklings- og helsefremmende måte. Dette ansees som viktig siden både arbeidstilknytning og utdanning er viktige helsedeterminanter (Dahlgren & Whitehead 1991; St.meld. nr. 20 (2006-2007)).

Under arbeidet med masteroppgaven har jeg i gjennomgangen av empirien på området funnet mange kvantitative spørreundersøkelser og effektmålinger, men relativt få kvalitative studier. Det ansees spesielt å være behov for flere kvalitative studier om mekanismer underliggende oppmerksomt nærvær for å finne frem til hva som bidrar til dens virkning. Det ansees også å være behov for å igangsette oppmerksomt nærværsbaserte intervensjoner som er direkte rettet mot lærere, for å undersøke hvilken effekt og betydning dette kan ha i pedagogisk sammenheng.

Litteraturliste

- Association for Mindfulness in Education. (2012). *Association for Mindfulness in Education*. Tilgjengelig fra: <http://www.mindfuleducation.org/> (lest 20.02.12).
- Astin, J.A. (1997). Stress reduction through mindfulness meditation. Effects on psychological symptomatology, sense of control, and spiritual experiences. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 66 (2): 97-106.
- Baer, R.A., Smith, G.T. & Allen, K.B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: the Kentucky inventory of mindfulness skills. *Assessment*, 11 (3): 191-206.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall. 247 s.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall. XIII, 617 s.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press. XV, 334 s.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman. IX, 604 s.
- Barnhofer, T., Chittka, T., Nightingale, H., Visser, C. & Crane, C. (2010). State Effects of Two Forms of Meditation on Prefrontal EEG Asymmetry in Previously Depressed Individuals. *Mindfulness*, 1 (1): 21-27.
- Baum A.S. (1994). Empathy. I: Corsini, R.J (red). *Encyclopedia of psychology*. b 1. New York: John Wiley.
- Baumeister, R.F., Schmeichel, B.J. & Vohs, K.D. (2007). Self regulation and the executive function: The self as controlling agent. I: Kruglanskri, A.W. & Higgins, E.T. (red.) *Social psychology: Handbook of basic principles*, s. 516-539. New York: Guilford.
- Berg, N.B.J. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk. 171 s.
- Billehøj, H. (2007). *Report on the ETUCE Survey on Teachers' Workrelated Stress*. Rapport European Trade Union Committee for Education - Brussel. 48 s.
- Bishop, S.R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N.D., Carmody, J., Segal, Z.V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., et al. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11 (3): 230-241.
- Black, D.S. (2011). *A brief definition of mindfulness*. Artikkel tilgjengelig fra: <http://www.mindfulexperience.org>.
- Brandtzæg, A.G. & Staubo, H. (2010a). *Stressmestring i skolen – Hovedprosjekt. Søknad til ExtraStiftelsen*. Upublisert manuskript.
- Brandtzæg, A.G. & Staubo, H. (2010b). *Sluttrapport pilotstudie Stressmestring i skolen*. 24 s. Upublisert manuskript.
- Brandtzæg, A.G. (2011). *Informasjon om prosjektgjennomføringen*. Mail sendt til Bjørnhild Stegegjerde 28.08.2011.
- Brandtzæg, A.G. & Staubo, H. (2011a). *Prosjektbeskrivelse 2011-2012 til deltagende skoler*. Upublisert manuskript.
- Brandtzæg, A.G. & Staubo, H. (2011b). *Lærerveiledning for oppstart og gjennomføring i klassene*. Upublisert manuskript.
- Brandtzæg, A.G. & Staubo, H. (2011c). *Status per mai 2011*. Upublisert manuskript.

- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. I: Weinert, F. E. & Kluwe, R. H. (red.) *Metacognition, motivation and understanding*, s. 65-109. London: Lawrence Erlbaum.
- Brown, K.W. & Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (4): 822-848.
- Brown, K.W., Ryan, R.A. & Creswell, J.D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18 (4): 211-237.
- Børns livskundskab. (2012). *Børns livskundskab*. Tilgængelig fra: <http://www.bornslivskundskab.dk/> (lest 20.02.12).
- Cannon, W.B. (1939). *The wisdom of the body*. New York: W.W. Norton & Company, inc. (Siteret etter Cooper & Dewe (2004)).
- Carmody, J. & Baer, R.A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Behavioral Medicine*, 31 (1): 23-33.
- Carmody, J. & Baer, R.A. (2009). How long does a mindfulness-based stress reduction program need to be? A review of class contact hours and effect sizes for psychological distress. *Journal of clinical psychology*, 65 (6): 627-638.
- Carson, J.W., Carson, K.M., Gil, K.M. & Baucom, D.H. (2004). Mindfulness-based relationship enhancement. *Behavior Therapy*, 35 (3): 471-494.
- Chang, V.Y., Palesh, O., Caldwell, R., Glasgow, N., Abramson, M., Luskin, F., Gill, M., Burke, A. & Koopman, C. (2004). The effects of a mindfulness-based stress reduction program on stress, mindfulness self-efficacy, and positive states of mind. *Stress and Health*, 20 (3): 141-147.
- Chiesa, A. & Serretti, A. (2009). Mindfulness-Based Stress Reduction for Stress Management in Healthy People: A Review and Meta-Analysis. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 15 (5): 593-600.
- Chiesa, A., Calati, R. & Serretti, A. (2011). Does mindfulness training improve cognitive abilities? A systematic review of neuropsychological findings. *Clinical psychology review*, 31 (3): 449-464.
- Christopher, J.C., Chrisman, J.A., Trotter-Mathison, M.J., Schure, M.B., Dahlen, P. & Christopher, S.B. (2011). Perceptions of the Long-Term Influence of Mindfulness Training on Counselors and Psychotherapists. *Journal of Humanistic Psychology*, 51 (3): 318-349.
- Coffey, K.A. & Hartman, M. (2008). Mechanisms of Action in the Inverse Relationship Between Mindfulness and Psychological Distress. *Complementary Health Practice Review*, 13 (2): 79-91.
- Cohen-Katz, J., Wiley, S., Capuano, T., Baker, D.M., Deitrick, L. & Shapiro, S. (2005). The Effects of Mindfulness-based Stress Reduction on Nurse Stress and Burnout: A Qualitative and Quantitative Study, Part III. *Holistic Nursing Practice*, 19 (2): 78-86.
- Cooper, C.L. & Dewe, P. (2004). *Stress: a brief history*. Malden, Mass.: Blackwell Pub. XI, 144 s.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77 (1): 113-143.

- Craig, A.D. (2002). How do you feel? Interoception: the sense of the physiological condition of the body. *Nature Reviews Neuroscience*, 3 (8): 655-666.
- Craig, A.D. (2009). How do you feel—now? The anterior insula and human awareness. *Nature Reviews Neuroscience*, 10 (1): 59-70.
- Critchley, H.D., Wiens, S., Rotshtein, P., Ohman, A. & Dolan, R.J. (2004). Neural systems supporting interoceptive awareness. *Nature Neuroscience*, 7 (2): 189-195.
- Dahlgren, G. & Whitehead, M. (1991). Policies and strategies to promote social equity in health. Stockholm: Institute of Future Studies. 67 s.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget 121 s.
- Damasio, A.R. (2002). *Følelsen av hva som skjer: kroppens og emosjonenes betydning for bevisstheten*. Oslo: Pax. 371 s.
- Davidson, R.J. (1992). *Anterioud cerebral assymetry and the nature of emotion*. *Brain and Cognition*, 20 (1) 125-151 s.
- Davidson, R.J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S.F., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K. & Sheridan, J.F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65 (4): 564-570.
- de Veer, S., Brouwers, A., Evers, W. & Tomic, W. (2009). A pilot study of the psychological impact of the Mindfulness-Based Stress Reduction Program on persons who stutter. *European Psychotherapy* 9 (1): 39-56.
- de Vibe, M. (2003). Oppmerksomhetstrening – en metode for selvregulering av helse. *Tidsskrift for den Norske Legeforening* (21): 3062-3063.
- de Vibe, M. (2008). *Oppmerksomhetstrening (OT) og Stressmestring*. Kompendium/ hefte. 28 s. Tilgjengelig fra:
[http://www.kunnskapssenteret.no/Publikasjoner/Oppmerksomhetstrening+\(OT\)+og+Stressmestring.6348.cms](http://www.kunnskapssenteret.no/Publikasjoner/Oppmerksomhetstrening+(OT)+og+Stressmestring.6348.cms) (lastet ned 20.08.2011).
- de Vibe, M., Bjørndal, A., Tipton, E., Hammerstrøm, K. & Kowalski, K. (2012). Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR) for Improving Health, Quality of Life, and Social Functioning in Adults. *Campbell Systematic Reviews*, 2002:3. 127 s.
- Dekeyser, M., Raes, F., Leijssen, M., Leysen, S. & Dewulf, D. (2008). Mindfulness skills and interpersonal behaviour. *Personality and Individual Differences*, 44 (5): 1235-1245.
- Delgado, L.C., Guerra, P., Perakakis, P., Vera, M.N., Reyes del Paso, G. & Vila, J. (2010). Treating chronic worry: Psychological and physiological effects of a training programme based on mindfulness. *Behaviour research and therapy*, 48 (9): 873-882.
- Diamond, L.M. & Aspinwall, L.G. (2003). Emotion Regulation Across the Life Span: An Integrative Perspective Emphasizing Self-Regulation, Positive Affect, and Dyadic Processes. *Motivation and Emotion*, 27 (2): 125-156.
- Drømmen om det goda. (2012). *Drømmen om det goda*. Tilgjengelig fra:
<http://www.dreamofthegood.org/>.
- Emavardhana, T. & Tori C.D., (1997). Changes in self-concept, ego defense mechanisms, and religiosity following seven-day Vipassana meditation retreats. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 36 (2): 194-206
- Engelsrud, G. (2007). Kroppen - eksteriør eller levd erfaring? *Filosofisk Supplement* (2): 4-9.

- Esser-Noethlichs, M. (under utvikling). *Strengths and weaknesses of quantitativ approaches to the topic of intercultural understanding*. Upublisert manuskript.
- Fehr, F.S. & Stern, J.A. (1970). Peripheral physiological variables and emotion: The James-Lange theory revisited. *Psychological Bulletin*, 74 (6): 411-424.
- Feldman, G., Greeson, J. & Senville, J. (2010). Differential effects of mindful breathing, progressive muscle relaxation, and loving-kindness meditation on decentering and negative reactions to repetitive thoughts. *Behaviour research and therapy*, 48 (10): 1002-1011.
- Flavell, J.H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. I: Weinert, F.E. & Kluwe, R.H. (red.) *Metacognition, motivation and understanding*, s. 21-29. London: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J.H., Miller, S.A. & Miller, P.H. (2002). *Cognitive development*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall. VIII, 423 s.
- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A.J. & Gallego, J. (2010). Reducing Teachers' Psychological Distress through a Mindfulness Training Program. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (2): 655-666.
- Garland, E., Gaylord, S. & Park, J. (2009). The role of mindfulness in positive reappraisal. *Explore (NY)*, 5 (1): 37-44.
- Garland, E., Gaylord, S. & Fredrickson, B. (2011). Positive Reappraisal Mediates the Stress-Reductive Effects of Mindfulness: An Upward Spiral Process. *Mindfulness*, 2 (1): 59-67.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and psychological research: essays*. Pittsburgh, Pa.: Duquesne University Press. X, 216 s.
- Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G. & Hulland, C. (2010). Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) for Primary School Teachers. *Journal of Child and Family Studies*, 19 (2): 184-189.
- Greason, P.B. & Cashwell, C. S. (2009). Mindfulness and Counseling Self-Efficacy: The Mediating Role of Attention and Empathy. *Counselor Education and Supervision*, 49 (1): 2-19.
- Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2 (3): 271-299.
- Gross, J.J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39 (3): 281-291.
- Hakanen, J.J., Bakker, A.B. & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43 (6): 495-513.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge. 378 s.
- Heilig, M. (2006). Er det farligt at være bange? I: Ekman, R. & Arnetz, B. (red.) *Stress: individet, samfundet, organisationen, molekylerne*, s. 133-142. København: FADL's Forlag.
- Helgesen, L.A. (2011). *Menneskets dimensjoner: lærebok i psykologi*. Kristiansand: Høyskoleforlaget. 423 s.

- Helsedirektoratet. (2011). *Oversikt over helsetilstanden og påvirkningsfaktorene*. Tilgjengelig fra: <http://www.helsedirektoratet.no/folkehelse/folkehelsearbeid/oversikt-helseutfordringer/Sider/default.aspx> (lest 16.04.12).
- Helsedirektoratet. (2012). Nøkkeltall for helsesektoren 2011. *Rapport Helsedirektoratet*, IS-1954. 156 s.
- Henriksen, M. (2008). *Inre frid och yttre fred. Drömmen om det godas metoder i grundskolans senare årskurser*. Hovedoppgave. Kalmar: Høgskolen i Kalmar, Humanvetenskapliga Institutionen. 49 s.
- Hölzel, B.K., Carmody, J., Evans, K.C., Hoge, E.A., Dusek, J.A., Morgan, L., Pitman, R.K. & Lazar, S.W. (2010). Stress reduction correlates with structural changes in the amygdala. *Social cognitive and affective neuroscience*, 5 (1): 11-7.
- Hölzel, B.K., Lazar, S.W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D.R. & Ott, U. (2011). How Does Mindfulness Meditation Work? Proposing Mechanisms of Action From a Conceptual and Neural Perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6 (6): 537-559.
- Hölzel, B.K., Ott, U., Hempel, H., & Stark, R. (2006). *Wie wirkt Achtsamkeit? Eine Interviewstudie mit erfahrenen Meditierenden*. Artikkel presentert av seksjon for Klinisk Psykologi og Psykoterapi på den 24. Symposium av den tyske foreningen for Psykologi, Würzburg. (Sitert etter Hölzel, B.K., Lazar, S.W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D.R. & Ott, U. (2011)).
- Jain, S., Shapiro, S.L., Swanick, S., Roesch, S.C., Mills, P.J., Bell, I. & Schwartz, G.E.R. (2007). A randomized controlled trial of mindfulness meditation versus relaxation training: Effects on distress, positive states of mind, rumination, and distraction. *Annals of Behavioral Medicine*, 33 (1): 11-21.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holt. s. 207. (Sitert etter Fehr, F.S. & Stern, J.A. (1970)).
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt. 436 s.
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet: pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum. 320 s.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York: Delta Trade. XXXIII, 471 s.
- Kerr, C.E., Josyula, K. & Littenberg, R. (2011). Developing an Observing Attitude: An Analysis of Meditation Diaries in an MBSR Clinical Trial. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 18 (1): 80-93.
- Klatt, M.D., Buckworth, J. & Malarkey, W.B. (2009). Effects of Low-Dose Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR-ld) on Working Adults. *Health Education & Behavior*, 36 (3): 601-614.
- Klein, G.S. & Schoenfeld, N. (1941). The influence of ego-involvement on confidence. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 36 (2): 249-258.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk. 344 s.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53 (1): 27-35.

- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press. XVII, 614 s.
- Lau, M., Bishop, S., Segal, Z., Buis, T., Anderson, N., Carlson, L., et al. (2006). The Toronto Mindfulness Scale: Development and validation. *Journal of Clinical Psychology*, 62 (12): 1445–1467.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer. XIII, 445 s.
- Levenson, R.W. (1999). The Intrapersonal Functions of Emotion. *Cognition & Emotion*, 13 (5): 481-504.
- Levi, L. (2006). Stress - en oversigt. Internasjonale og folkehelsemessige perspektiver. I: Ekman, R. & Arnetz, B. (red.) *Stress: individet, samfundet, organisationen, molekylene*, s. 57-73. København: FADL's Forlag
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget. 240 s.
- McEwen, B.S. (1998). Protective and Damaging Effects of Stress Mediators. *New England Journal of Medicine*, 338 (3): 171-179.
- McGarrigle, T. & Walsh, C.A. (2011). Mindfulness, Self-Care, and Wellness in Social Work: Effects of Contemplative Training. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, 30 (3): 212-233.
- Mehling, W.E., Gopisetty, V., Daubenmier, J., Price, C.J., Hecht, F.M. & Stewart, A. (2009). Body awareness: construct and self-report measures. *PLoS one*, 4 (5): e5614. 18 s.
- Mindfulness in schools. (2012). *Mindfulness in schools*. Tilgjengelig fra: <http://mindfulnessinschools.org/> (lest 20.02.12).
- Mirsky, A.F., Anthony, B.J., Duncan, C.C., Ahearn, M.B. & Kellam, S.G. (1991). Analysis of the elements of attention: a neuropsychological approach. *Neuropsychology review*, 2 (2): 109-145.
- Myers, L.B., Newman, S.P. & Enomoto, K. (2004). Coping. I: Weinman, J. & Kaptein, A.A. (red.) *Health psychology*, s. 141-157. Malden, Mass.: BPS Blackwell.
- Mykletun, A., Eriksen, H.R., Røed, K., Schmidt, G., Fosse, A., Damberg, G., Christiansen, E.C. & Guldvog, B. (2010). *Ekspertgrupperapport - Tiltak for reduksjon i sykefravær: Aktiviserings- og nærværsreform*. 178 s.
- Mæland, J.G. (2010). *Forebyggende helsearbeid: folkehelsearbeid i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget. 234 s.
- Napoli, M., Krech, P.R. & Holley, L.C. (2005). Mindfulness Training for Elementary School Students: The Attention Academy. *Journal Of Applied School Psychology. Journal Of Applied School Psychology*, 1 (21): 99-125.
- Niedenthal, P.M. (2007). Embodying Emotion. *Science*, 316 (5827): 1002-1005.
- Nordenbo, S.E. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. 122 s.
- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. (2011a). *Melde- og konsesjonsplikt*. Tilgjengelig fra: http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/meldeplikt.html (lest 15.09.2011).

- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. (2011b). *Informasjon og samtykke*. Tilgjengelig fra: http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/informasjon.html (lest 15.09.2011).
- Nyanaponika, B. (1996). *The heart of Buddhist meditation*. Kandy, Sri Lanka: Buddhist Publication Society. 223 s.
- Ochsner, K.N. & Gross, J.J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9 (5): 242-249.
- Olsson, T. & Sapolsky, R. (2006). Kortisol og stressrelatert sykdom. I: Ekman, R. & Arnetz, B. (red.) *Stress : individet, samfundet, organisationen, molekylene*, s. 345-350. København: FADL's Forlag
- Oman, D., Shapiro, S.L., Thoresen, C.E., Plante, T.G. & Flinders, T. (2008). Meditation lowers stress and supports forgiveness among college students: A randomized controlled trial. *Journal of American College Health*, 56 (5): 569-578.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* av 17. juli 1998 nr. 61.
- Oppmerksomt nærvær Norge. (2012). *Norsk forening for oppmerksomt nærvær i helse, utdanning og forskning*. Tilgjengelig fra: <http://www.nfon.no/> (lest 25.02.12).
- Ortner, C.N.M., Kilner, S.J. & Zelazo, P.D. (2007). Mindfulness meditation and reduced emotional interference on a cognitive task. *Motivation and Emotion*, 31 (4): 271-283.
- Personopplysningsloven (2000). *Lov om behandling av personopplysninger* av 14. april 2000 nr. 31.
- Poulin, P.A., Mackenzie, C.S., Soloway, G. & Karayolas, E. (2008). Mindfulness training as an evidenced-based approach to reducing stress and promoting wellbeing among human services professionals (teachers and nurses). *International Journal of Health Promotion and Education* 46 (2): 35-42.
- Pradhan, E.K., Baumgarten, M., Langenberg, P., Handwerker, B., Gilpin, A.K., Magyari, T., Hochberg, M.C. & Berman, B.M. (2007). Effect of Mindfulness-Based stress reduction in rheumatoid arthritis patients. *Arthritis Care & Research*, 57 (7): 1134-1142.
- Robson, C. (2002). *Real world research: a resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell. XXII, 599 s.
- Rosenthal, R. & Rosnow, R.L. (1975). *The volunteer subject*. New York: Wiley & Sons. xiv, 266 s.
- Røhmer, M. (2011). *Teachers' Work-Related Stress: Assessing, Comparing and Evaluating*. Brussel: European Trade Union Committee for Education.
- Safran, J.D. & Segal, Z.V. (1990). *Interpersonal process in cognitive therapy*. New York: Basic. ix, 294 s.
- Santorelli, S.F. (2000). *Heal thy self: lessons on mindfulness in medicine*. New York: Three Rivers Press. XXIV, 252 s.
- Schneiderman, N., Ironson, G. & Siegel, S.D. (2005). Stress and health: psychological, behavioral, and biological determinants. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1: 607-628.
- Schure, M.B., Christopher, J. & Christopher, S. (2008). Mind-body medicine and the art of self-care: Teaching mindfulness to counseling students through yoga, meditation, and Qigong. *Journal of Counseling & Development*, 86 (1): 47-56.

- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138: 32. (Sitter Cooper & Dewe (2004)).
- Semple, R., Lee, J., Rosa, D. & Miller, L. (2010). A Randomized Trial of Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Children: Promoting Mindful Attention to Enhance Social-Emotional Resiliency in Children. *Journal of Child and Family Studies*, 19 (2): 218-229.
- Shapiro, D.H. (1992). A preliminary study of long-term meditators: Goals, effects, religious orientation, cognitions. *Journal of Transpersonal Psychology*, 24 (1): 23-39.
- Shapiro, S.L., Schwartz, G.E. & Bonner, G. (1998). Effects of mindfulness-based stress reduction on medical and premedical students. *Journal of Behavioral Medicine*, 21 (6): 581-599.
- Shapiro, S.L., Carlson, L.E., Astin, J.A. & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62 (3): 373-386.
- Shapiro, S.L., Brown, K.W. & Biegel, G.M. (2007). Teaching self-care to caregivers: Effects of mindfulness-based stress reduction on the mental health of therapists in training. *Training and Education in Professional Psychology*, 1 (2): 105-115.
- Singer, T., Seymour, B., O'Doherty, J., Kaube, H., Dolan, R.J. & Frith, C.D. (2004). Empathy for Pain Involves the Affective but not Sensory Components of Pain. *Science*, 303 (5661): 1157-1162.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2009). Trivsel, stress og utmattelse blant lærere. En paradoksal kombinasjon. *Bedre skole* (1): 30-37.
- St.meld. nr. 11 (2008–2009). *Læreren Rollen og utdanningen*: Kunnskapsdepartementet. 103 s.
- St.meld. nr. 20 (2006-2007). *Nasjonal strategi for å utjevne sosiale helseforskjeller*. Helse- og omsorgsdepartementet. 91 s.
- Stoeber, J. & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety Stress Coping*, 21 (1): 37-53.
- Svinth, L. (2010). *Nærvær i pædagogisk praksis: mindfulness i skole og daginstitution*. København: Akademisk forlag. 256 s.
- Sze, J.A., Gyurak, A., Yuan, J.W. & Levenson, R.W. (2010). Coherence between emotional experience and physiology: Does body awareness training have an impact? *Emotion*, 10 (6): 803-814.
- Teasdale, J.D., Moore, R.G., Hayhurst, H., Pope, M., Williams, S. & Segal, Z.V. (2002). Metacognitive awareness and prevention of relapse in depression: empirical evidence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70 (2): 275-87.
- Teasdale, J.D., Williams, M., Segal, Z.V., Kabat-Zinn, J. & Kroese, A. (2010). *Mindfulness - en vei ut av depresjon og nedstemthet*. Oslo: Arneberg. 279 s.
- Terjestam, Y. (2010). *Mindfulness i skolan: om hälsa och lärande bland barn och unga*. Lund: Studentlitteratur. 148 s.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget. 250 s.
- University of Massachusetts. (2012). *Oasis Institute for Mindfulness-Based Professional Education and Training*. Tilgjengelig fra: <http://www.umassmed.edu/cfm/oasis/index.aspx> (lest 30.03.12).

- Ursin, H. & Eriksen, H.R. (2004). The cognitive activation theory of stress. *Psychoneuroendocrinology*, 29 (5): 567-592.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Utdanningsporten. Skolefakta - Elevar, lærarar, skolar*. Tilgjengelig fra: <http://skoleporten.udir.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&vurderingsomrade=fed86d60-df13-45c8-a544-457b84fc8216&skoletype=0> (lest 20.03.2012).
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Fag og lærerplaner*. Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/grep> (lest 03.03.2012).
- Vingerhoets, A. (2004). Stress. I: Weinman, J. & Kaptein, A.A. (red.) *Health psychology*, s. 113-140. Malden, Mass.: BPS Blackwell.
- Walach, H., Nord, E., Zier, C., Dietz-Waschkowski, B., Kersig, S. & Schüpbach, H. (2007). Mindfulness-based stress reduction as a method for personnel development: A pilot evaluation. *International Journal of Stress Management*, 14 (2): 188-198.
- Weinstein, N., Brown, K.W. & Ryan, R.M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, 43 (3): 374-385.
- Wiens, S. (2005). Interoception in emotional experience. *Current opinion in neurology*, 18 (4): 442-447.
- Wilson, A.N. & Dixon, M.R. (2010). A Mindfulness Approach to Improving Classroom Attention. *Journal of Behavioral Health and Medicine*, 1 (2): 137-142.
- Zeidler, W. (2007). *Achtsamkeit und ihr Einfluss auf die Emotionsverarbeitung: Eine experimentelle Untersuchung der Wirkmechanismen*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Mueller. (Sitert etter Hölzel, B.K., Lazar, S.W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D.R. & Ott, U. (2011)).

Vedleggsliste

Vedlegg 1 Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Vedlegg 2 Informasjonsskriv

Vedlegg 3 Samtykkeerklæringskriv

Vedlegg 4 Screeningundersøkelse

Vedlegg 5 Intervjuguide

Vedlegg 1 Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

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

Grete Grindal Patil
Institutt for plante- og miljøvitenskap
Universitetet for miljø og biovitenskap
Postboks 5003
1432 ÅS

Vår dato: 11.11.2011

Vår ref: 28480 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.10.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 08.11.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28480

Mindfulness i den videregående skole. En kvalitativ studie om læreres opplevelser og meninger knyttet til betydningen prosjektet "Stressmestring i skolen" har hatt for lærernes egen stressvurdering og stressmestring, sett i lys deres arbeid
Universitetet for miljø- og biovitenskap, ved institusjonens øverste leder
Grete Grindal Patil
Bjørnhild Stegegjerde

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim
Vigdis Namtvedt Kvalheim

Åsne Halskau
Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 89 26

✓ Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Bjørnhild Stegegjerde, Urtegate 36 A, 0187 OSLO

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



Formålet med studien er å få innsikt i læreres opplevelser og meninger knyttet til betydningen prosjektet "Stressmestring i skolen" har hatt for deres eget stress. Prosjektet integrerer oppmerksomhetstrening som en helsefremmende metode. Utvalget består av lærere som deltar i prosjektet "Stressmestring i skolen". De rekrutteres strategisk ut i fra hvem som fremstår som mest, middels og minst fornøyde med intervensjonen. Det søkes også å rekruttere lærere som under intervensjonen har trent ulik mengde oppmerksomhetstrening. I tillegg vil det også bli tatt høyde for at det ønskes å rekruttere lærere fra begge deltagende skoler, fra ulike studieretninger, samt begge kjønn og med ulik arbeidserfaring. Føstegangskontakt opprettes av prosjektledelsen for "Stressmestring i skolen".

Det skal gjennomføres en spørreskjemaundersøkelse til de elleve deltagende lærerne ved prosjektet "Stressmestring i skolen". I tillegg vil det gjennomføres personlig intervju med fire informanter. Gjennom spørreskjema bestående av syv spørsmål samles det inn opplysninger om lærernes bakgrunn, hvor fornøyde deltagende lærere ved intervensjonen "Stressmestring i skolen" er, og om intervensjonen har hatt en betydning for hvordan de opplever og håndterer stress i sitt arbeid. Svarene vil bli benyttet for at masterstudent skal kunne ta en strategisk utvelgelse av informanter til dybdeintervjuene. Gjennom dybdeintervjuene vil det samles inn ytterligere opplysninger om temaene "mindfulness", stressvurdering, og stressmestring.

Datamaterialet vil være indirekte personidentifiserbart og det vil opprettes en koblingsnøkkel som oppbevares separat fra øvrig datamateriale. Lydopptak og datamaterialet lagres på privat PC. UMB er behandlingsansvarlig for prosjektet, men prosjektleder opplyser at hun ønsker å ta med papirutskrifter av intervjutranskripsjoner til biveleder ved HiOA. Ombudet legger til grunn at dette, samt bruk av privat PC er i tråd med UMB sine rutiner for datasikkerhet.

Ombudet tar høyde for at det kan framkomme opplysninger om helse relatert til stress, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8, c).

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Ombudet har mottatt informasjons- og samtykkeskriv 08.11.2011 og finner det tilfredsstillende. Personvernombudet finner at behandlingen kan hjemles i personopplysningsloven §§ 8 første alternativ og 9 a) (samtykke).

Prosjektsslutt er angitt til 31.12.2012. Senest ved prosjektsslutt vil lydopptakene være slettet, og datamaterialet anonymisert. Ombudet minner om at et anonymt datamateriale kun består av opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler, eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel.

Vedlegg 2 Informasjonsskriv

En kvalitativ undersøkelse av læreres opplevelser og meninger om egen stressfortolkning og stressmestring knyttet til intervensjonen «Stressmestring i skolen».

Bakgrunn og hensikt

Jeg tar en master i folkehelsevitenskap ved Universitetet for miljø- og biovitenskap. I min avsluttende masteroppgave ønsker jeg å undersøke hvordan deltagende lærere i kurset «Stressmestring i skolen» har opplevd intervensjonens betydning for eget stress. For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju fire lærere.

Hva innebærer studien?

Min studie er todelt. I første omgang vil det utføres en kort undersøkelse i form av et spørreskjema blant alle de deltagende lærerne. Denne undersøkelsen består av sju spørsmål som hovedsakelig vil omhandle dine opplevelser og meninger knyttet til intervensjonens betydning for eget stress. Denne spørreundersøkelsens formål er å finne frem til aktuelle informanter til dybdeintervjuer som er studiens andre del. Til denne søkes å rekruttere fire lærere med bredest mulig bakgrunn og erfaringer med prosjektet.

Jeg vil i etterkant av undersøkelsen ta kontakt med fire aktuelle lærerne for avtale om intervju. Intervjuet vil foregå i andre eller tredje uken av januar og gjennomføres ved din skole. Intervjuet vil utføres av meg, og jeg vil snakke med én lærer om gangen. Jeg vil bruke båndopptaker under intervjuet for å få med meg mest mulig av det du beskriver. Intervjuet vil ta omtrent en time. Vi blir sammen enige om konkret tid og intervjusted ved skolen.

En fordel ved å delta i studien er at du får mulighet til å reflektere over egne erfaringer med å delta i prosjektet, og at dine erfaringer kan bidra til videre utvikling av fremtidig arbeid rettet mot stressmestring i utdanningsfeltet. Som i de fleste samtaler, er det en mulighet for at vanskelige temaer kan dukke opp. I slike situasjoner vil du ha mulighet for å la være å svare eller avbryte samtalen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Informasjonen som registreres om deg skal kun brukes som beskrevet i hensikten med studien. En kode knytter deg til dine opplysninger gjennom en navneliste. Det er kun masterstudenten som har adgang til navnelisten og som kan finne tilbake til deg. På bakgrunn av at jeg har én veileder ved *Universitetet for miljø- og biovitenskap (UMB)* og én ved *Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA)*, vil deler av datamaterialet også benyttes her. Rådata, i form av lyd- og datafiler vil kun oppbevares ved UMB, mens papirutskrift av transkriberte intervjuer, og senere bearbeidede data også vil benyttes ved HiOA. Personidentifiserbare opplysninger og intervjutranskripsjonen vil slettes/makuleres når arbeidet med masteroppgaven er avsluttet, noe som tilsier senest utgangen av år 2012. Lydopptak vil også slettes for øvrig. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og det vil så langt som det er mulig søkes å publisere resultatene på en måte slik at opplysningene ikke indirekte kan knyttes tilbake til enkeltpersoner.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke til å delta i studien. Dersom du ønsker å være med i studien, skriv under på den vedlagte samtykkeerklæringen. Om du nå sier ja til å delta, kan du senere trekke tilbake ditt samtykke uten at det påvirker din øvrige deltagelse i prosjektet «Stressmestring i skolen».

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 957 89 240, eller sende en e-post til post@bjornhild.com. Du kan også kontakte min veileder Grete Grindal Patil ved Institutt for plante- og miljøvitenskap ved Universitetet for miljø- og biovitenskap på telefonnummer 997 00 361 eller e-post grete.patil@umb.no

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen Bjørnhild Stegegjerde

Urtegata 36 A

0187 Oslo

Vedlegg 3 Samtykkeerklæringskriv

Samtykke til deltagelse i en undersøkelse av læreres opplevelser og meninger om egen stressfortolkning og stressmestring knyttet til intervensjonen «Stressmestring i skolen».

Deltagelsen er frivillig, og du kan når som helst trekke seg fra deltagelsen i dette studiet. Ved underskrift på denne samtykkeerklæringen samtykker du for å ha mottatt skriftlig informasjon om prosjektet, og er villig til å delta i studien.

(Signatur prosjektdeltager, dato)

Telefonnummer

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

(Signatur masterstudent, dato)

Vedlegg 4 Screening-undersøkelse

En undersøkelse av læreres opplevelser og meninger om egen stressfortolkning og stressmestring knyttet til intervensjonen «Stressmestring i skolen».

Det er nødvendig at du svarer på alle spørsmålene. Kun kryss av for et alternativ. Det er viktig at du svarer så ærlig som mulig på spørsmålene. Det finnes ingen rette eller gale svar. Informasjonen som fremkommer vil bli behandlet konfidensielt.

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Mindre enn 1 år | <input type="checkbox"/> 7–10 år |
| <input type="checkbox"/> 1–3 år | <input type="checkbox"/> 11–20 år |
| <input type="checkbox"/> 4–6 år | <input type="checkbox"/> Mer enn 20 år |

2. Kryss av på en skala fra 1 til 5 for hvordan du karakteriserer dine forkunnskaper om «oppmerksomt nærvær» (mindfulness) før deltagelsen i prosjektet «Stressmestring i skolen».

Ingen forkunnskaper

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Svært stor forkunnskap

3. Hvor mange dager i uken har du i gjennomsnitt utført oppmerksomhetstrening (mindfulness-trening) med elevene?

- | | |
|--------------------------------|----------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aldri | <input type="checkbox"/> 3 |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 4 |
| <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 5 |

4. Hvor mange dager i uken har du i gjennomsnitt utført oppmerksomhetstrening (mindfulness-trening) på egen hånd?

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aldri | <input type="checkbox"/> 3 |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 4 |
| <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 5 eller mer |

5. Kryss av på en skala fra 1 til 5 for hvor fornøyd du er med intervensjonen generelt.

Svært misfornøyd

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Svært fornøyd

6. a) Kryss av på en skala fra 1 til 5 for i hvor stor grad intervensjonen har bidratt til at du i ditt arbeid med elevene vurderer færre situasjoner som negative for ditt velvære.

Svært liten grad

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Svært stor grad

b) Vennligst gi en kort begrunnelse av svaret ditt:

7. a) Kryss av på en skala fra 1 til 5 for i hvor stor grad intervensjonen har hatt en betydning for hvilke metoder du benytter for å mestre stressende situasjoner i ditt arbeid med elevene.

Svært liten grad

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Svært stor grad

b) Vennligst gi en kort begrunnelse av svaret ditt:

Vedlegg 5 Intervjuguide

Oppmerksomt nærvær i den videregående skole.

Brifing (før lydopptaket begynner)

- Intervjuets hensikt
- Konfidensialitet og taushetsplikt
- Intervjuet er frivillig og kan avbrytes til ethvert tidspunkt
- Oppfordre til at informantene kan ta seg til å reflektere før de besvarer spørsmål
- Spør om informanten har noen spørsmål før intervjuet starter

Innledende spørsmål (Lydopptak begynner)

- Utdanning?
- Alder?
- Stillingsprosent ved skolen?
- Hvor mange ganger per uke møter du klassen du har utført oppmerksomhetstrening med?
- Hvorfor ville du være med på prosjektet?
- Kjennskap til oppmerksomt nærvær før deltagelse i prosjektet? (*Hvordan og hvor lenge?*)
- I hvilken grad vil du beskrive at ditt arbeid som lærer gjennom årene har vært stressende? (*Hva ved arbeidet har du opplevd som stressende? Noen konkrete situasjoner som jevnlig forekommer? Noen konkrete arbeidsoppgaver?*)
- Hvilke forventninger hadde du til prosjektets betydning for ditt eget stress?

Tema 1: Oppmerksomt nærvær og praktiske gjennomføring

1. I hvilken grad opplever du at prosjektet har gitt deg innsikt i hva oppmerksomt nærvær er?

- Hvordan?
- Hvordan vil du beskrive oppmerksomt nærvær?

2. Hvordan har du trent oppmerksomt nærvær med klassen i prosjektperioden?

- Type øvelser?
- Refleksjon og utveksling av erfaringer? (*Opplevd å kunne dele egne erfaringer under refleksjonen med klassen?*)
- Hvordan har du lagt inn treningen i skolehverdagen? (*Når, hvor ofte? Hvor lange øvelser? Fast tid og dag?*)

- Opplevd å kunne trene egen tilstedeværelse med klassen? (*Utfordringer? Forskjellig personlig utbytte når du instruerer øvelsene selv eller spiller av øvelser etter cd?*)

3. Kan du beskrive hvordan du har trent oppmerksomt nærvær på egen hånd i prosjektperioden?

- Type øvelser?
- Når?
- Hvor ofte? Hvor lenge? (*Har du hatt et ønske om å trene mer? I så fall; Hvorfor? Og hva har du opplevd som hindringer for dette?*)
- Hva har gitt deg motivasjon for å arbeide med øvelsene?
- Hvordan har du opplevd å skulle gi plass til oppmerksomhetstrening i hverdagen?

4. Hvordan opplever du å trene oppmerksomt nærvær?

- Har din oppfattelse av oppmerksomhetstreningen forandret seg fra du startet til i dag?
- Har du møtt noen vanskeligheter?

Hvis ja: - Hva gjør du for å overkomme disse vanskelighetene?

5. Mener du å ha blitt mer oppmerksomt nærværende i ditt eget liv etter prosjektstart?

- Hvis ja:*
- Kan du beskrive dine erfaringer?
 - På hvilken måte opplever du dette i;
 - tanker?
 - følelser?
 - kropp?
 - Hvilken betydning har dette for din oppfattelse av deg selv?
 - Hvilken betydning har dette i for ditt arbeid med elevene?
 - Hvilken betydning har dette for hvilke krav du stiller til deg selv som lærer?
 - Hvilke elementer mener du har bidratt til dette?

Hvis nei: - Har du noen tanker om hvorfor?

Tema 2: Stress

1. Har prosjektet hatt en betydning for ditt stressnivå?

- Hvis ja:* - Kan du klargjøre hvilke endringer du merker?

- Innvirkning på hvor lenge du føler deg stresset?
- Har du noen tanker om hvorfor?
- Hvordan har du brukt oppmerksomt nærvær til å håndtere krevende situasjoner i ditt arbeid med elever?

Hvis nei: - Har du noen tanker om hvorfor?

Undertema 1: Fortolkning av stressor inkl. mestringsforventning

1. I ditt arbeid med elevene:

Har prosjektet bidratt til du fortolker hendelser som oppstår annerledes?

- Hvis ja:*
- Kan du gi noen eksempler?
 - Har din opplevelse av hva som er uønskede situasjoner endret seg etter prosjektstart?
 - Er det noen situasjoner som før stresset deg som du nå ikke opplever like stressende?
 - Har du noen tanker om hvorfor?

Hvis nei: - Har du noen tanker om hvorfor?

2. Har din tro på å kunne mestre krevende situasjoner forandret seg?

- Hvis ja:*
- Hvordan?
 - Hvordan merker du dette i ditt arbeid med elevene?
 - Har du noen tanker om hvorfor?

Hvis nei: - Har du noen tanker om hvorfor?

Undertema 2: Stressrespons

1. Reagerer du på stress annerledes nå enn før prosjektstart?

- Hvis ja:*
- Hvilke endringer merker du
 - følelsesmessig
 - fysiologisk (i kroppen)
 - tanker
 - adferdsmessig
 - Har du blitt mer bevisst på hvordan du reagerer på stress?
 - Har du noen tanker om hvorfor?

- Hvordan opplever du dette i arbeidet med elevene? Eksempler?

Hvis nei: - Har du noen tanker om hvorfor?

Undertema 3: Stressmestring

1. Har prosjektet hatt en betydning for *hvordan* du forsøker å mestre stressende situasjoner?

- Hvis ja:*
- Hvordan? (*Tatt i bruk noen nye metoder?*)
 - Har du noen tanker om hvorfor?
 - Hvordan har du brukt oppmerksomt nærvær for å håndtere stress i møtet med elever?
 - Opplever du å mestre stressende situasjoner på en bedre måte nå enn tidligere?
 - Handler du mer bevisst enn tidligere?
 - Har du forandret i hvilken grad du forsøker å;
 - o Mestre stressende situasjoner ved å gjøre noe aktivt for å endre selve situasjonen? I hvilke situasjoner? Hvorfor?
 - o Mestre stressende situasjoner ved å dempe det følelsesmessige stresset i situasjonen uten å endre selve situasjonen? I hvilke situasjoner? Hvorfor?

Hvis nei: - Hva mener du årsaken til dette kan være?

Tema 3: Praktiske aspekter ved intervensjonsopplegget og veien videre

1. Alt i alt, hvor fornøyd er du med prosjektet?

- Innfridd forventninger?
- Hva er du mest fornøyd med?
- Hva er du minst fornøyd med?
- Tanker omkring;
 - o Lærerkurs?
 - o Oppfølging fra prosjektledelsen?
- Tanker om hvordan prosjektet kan legges opp annerledes for å ha en større betydning for læreres stress?

2. Kommer du til å fortsette å utføre øvelser i oppmerksomt nærvær med elevene?

Hvis ja: - Har du noen tanker om hvorfor?

- Hvordan? (*uformell og formell praksis*)

- Hvilke tanker har du omkring hvordan det vil gå og vedlikeholde praksisen?

Hvis nei: - Har du noen tanker om hvorfor?

3. Kommer du til å fortsette å utføre øvelser i oppmerksomt nærvær på egen hånd?

Hvis ja: - Har du noen tanker om hvorfor?

- Hvordan? (*uformell og formell praksis*)

- Hvilke tanker har du omkring hvordan det vil gå å vedlikeholde praksisen?

Hvis nei: - Har du noen tanker om hvorfor?

- **Noe mer du ønsker å fortelle om som jeg ikke har spurt om?**

Debriefing (Etter lydopptak er avsluttet).

- Spørsmål?
- Hvordan har informanten opplevd intervjuet?
- Takke for deltagelsen i studien
- Informere om at transkripsjonen vil sendes til informanten for å sjekke at fortolkningene er rett