
Breathe and teach

*En undersøgelse af mindfulness-baserede
interventioner og deres anvendelse til
stressede lærere*

Kandidatspeciale

10. Semester, Psykologi

Aalborg Universitet

Forfatter: Rikke Cæsar Nielsen

Studienummer: 20115187

Vejleder: Thomas Szulevicz

Professionsprogram: KHARE

Afleveringsdato: 31. maj 2017

Rapportens samlede antal tegn: 183.630

Svarende til antal normalsider: 76,5

Forsidebilleder:

http://static1.1.sqspcdn.com/static/f/455888/12212765/1305360922003/2451781510_d64b5d3d5b_z.jpg?token=zVz5h5AqUPnCm4mnGlc%2BecXnjMQ%3D

<https://www.smallfootprintfamily.com/wp-content/uploads/4-7-8-breathing-stop-anxiety-990x556.jpg>

Abstract

Mindfulness-based interventions on adults have shown positive effects in both clinical and non-clinical populations. Subsequently, scientists have commenced research on mindfulness-based interventions in professional contexts. The purpose of this master's thesis is to investigate to which degree and how mindfulness-based interventions for teachers are beneficial in reducing teachers' stress, and what considerations are associated with the application of mindfulness to teachers.

A systematized review is selected for the investigation of the first part of the problem statement based on a theoretical scope including mindfulness and stress. Data for this review are collected from the help of bibliographic databases PsycInfo, Scopus and Web of Science and includes 23 studies investigating the outcome of mindfulness-based interventions for active schoolteachers. 16 quantitative studies are examining the effects of mindfulness-based interventions on teachers' stress, and 7 qualitative studies are describing the teachers' experiences with mindfulness. The analysis and discussion of the included studies suggest that MBI is beneficial in reducing teachers' stress and that teachers can use mindfulness as a coping strategy to help them in stressful situations. It can be difficult to examine and compare the outcomes of the mindfulness-based interventions for teachers' stress due to the broad and inaccurate definition of stress and that few measuring tools take into account the teachers and their working context. This warrants for the need to conduct numerous studies assessing mindfulness-based interventions on teachers' stress. Since mindfulness-based interventions are a relatively new research area, it would be interesting to employ various types of research designs. It will also be highly beneficial for the quantitative studies to incorporate robust scientific study designs such as RCT studies with active control group, follow up and similar forms of interventions. This will provide consistency as well as improve reliability and validity in the employed interventions. In relation to this I would recommend using measuring tools that consider the teachers and their context at work and includes physiological measures of stress.

The applications for mindfulness-based interventions for teachers are discussed in relation to the second part of the thesis' problem statement. The discussion investigates mindfulness in relation to its original Buddhist context and the self-improvement craze in western society. Furthermore, it considers mindlessness and

it's influence on society and the need for structural and political solutions as well as mindfulness-based interventions to deal with teachers' stress. I claim that mindfulness must be taught in relation to its Buddhist context and values. Also, I argue that mindfulness originally isn't a part of the self-improvement craze in western society. I argue that mindfulness isn't mindlessness and also has an outward oriented affection on society. At last I claim that there is a need for structural and political solutions as well as mindfulness-based interventions to deal with teachers' stress.

After this discussion it seems that there is a need to further investigate teachers' stress, how to understand it and where it comes from before finding a solution for it. Additionally, it would also be interesting to investigate if the stress reducing effect of mindfulness for teachers also affects the students they work with in a positive way and how. After this investigation it seems evident that further research in mindfulness-based interventions for teachers and teachers' stress is warranted.

Indholdsfortegnelse

1.0 DEL 1: INDLEDNING	1
1.1 PROBLEMFOMULERING.....	3
1.2 AFGRÆNSNING	3
1.2.1 Afgrænsning af målgruppe.....	3
1.2.2 Afgrænsning af de teoretiske perspektiver	4
1.2.3. Afgrænsning af metode	4
1.2.4 Afgrænsning af diskussionsområde.....	5
1.3 BEGREBSAFKLARING	5
1.3.1 Mindfulness-baserede interventioner.....	5
1.3.2 Stress.....	6
1.3.3 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhed	7
1.4 LÆSEVEJLEDNING	7
2.0 DEL 2: TEORETISKE PERSPEKTIVER	8
2.1 MINDFULNESS	9
2.1.1 Baggrund	9
2.1.2 Definition.....	11
2.1.3 Praksis	11
2.1.3.1 Mindfulness som en tilstand eller kvalitet i sindet	12
2.1.3.2 Mindfulness som en form for meditation	13
2.1.3.3 Regulering af opmærksomhed	13
2.1.4 Udviklingen af mindfulness-baserede programmer	17
2.1.5 Kritisk stillingtagen til mindfulness	18
2.2 STRESS & COPING.....	20
2.2.1 Kritisk stillingtagen til stress	23
2.3 OPsummering af del 2: Teoretiske perspektiver	24
3.0 DEL 3: EKSISTERENDE FORSKNING OM MINDFULNESS-BASEREDE INTERVENTIONER TIL LÆRERE	25
3.1 DET SYSTEMATISEREDE REVIEW.....	26
3.2 DATAINDSAMLING.....	27
3.2.1 Kritisk stillingtagen til dataindsamling	31
3.3 DATABEHANDLING & DISKUSSION	33
3.3.1 Populationskarakteristika.....	41
3.3.2 Interventionskarakteristika	42
3.3.3 Forsøgsdesignkarakteristika.....	45
3.3.4 Resultatkarakteristika	51
3.3.4.1 Erfaringer og oplevelser efter MBI	52
3.3.4.1.1 Mindfulness som en copingstrategi.....	53

3.3.4.1.2 Ændret forhold til oplevelser	54
3.3.4.1.3 Forbedret forhold til andre	55
3.3.4.1.4 Ændret undervisningspraksis	56
3.3.4.2 Effektræsultater	57
3.3.4.2.1 Stress	59
3.3.4.2.2 Distress	64
3.3.4.2.3 Fysiske symptomer	66
3.4 OPSUMMERING AF DEL 3: DATAINDSAMLING, -BEHANDLING & DISKUSSION.....	69
4.0 DEL 4: ANVENDELSEN AF MINDFULNESS TIL LÆRERE.....	73
4.1 KAN MINDFULNESS VÆRE SPIRITUELT OG EN BEHANDLING?	74
4.2 ER MINDFULNESS EN DEL AF UDVIKLINGSTVANGEN?	78
4.3 ER MINDFULNESS EN INDIVIDUEL LØSNING PÅ STRUKTURELLE PROBLEMER?.....	80
4.5 HVORDAN HÅNDTERER VI LÆRERSTRESS?.....	83
4.6 OPSUMMERING AF DEL 4: ANVENDELSEN AF MINDFULNESS TIL LÆRERE	85
5.0 KONKLUSION	87
6.0 PERSPEKTIVERING	88
TAK.....	90
REFERENCELISTE	91

1.0 Del 1: Indledning

Stress har i flere år været et centralt fokus i samfundet i Danmark og internationalt, især arbejdsrelateret stress (Andersen & Brinkmann, 2013; Netterstrøm, 2002; who.int). Undersøgelser fremhæver, at lærerhvervet er et af de erhverv, hvor ansatte oftest i høj grad oplever stress. (dlf.org; Johnson et al., 2005; Lauritsen & Riise, 2015; Lauritsen, 2015). En Scharling-undersøgelse lavet for fagbladet Folkeskolen i 2015 viser blandt andet, at 60 procent af de 497 deltagende lærere, rapporterer, at de føler sig stressede af arbejdsrelaterede årsager (Lauritsen & Riise, 2015). En medlemsundersøgelse, som inkluderer 16.000 lærere, fra Danmarks Lærereforening i 2014 viser endvidere, at hver tredje lærer føler sig meget stresset (dlg.org). Lærerne rapporterer yderligere om høje niveauer af sygefravær, sygemeldinger, arbejdsskader, afskedssager, søvnbesvær og om at have mistet glæden ved arbejdet samt ønsker om psykisk rådgivning (Lauritsen, 2015; Lauritsen & Riise, 2015). Det tilkendegives, at pålideligheden af de præsenterede tal kan diskuteres, men der er ingen tvivl om, at de er et udtryk for at stress er et udbredt problem blandt lærere.

Stressfaktorerne for lærerne kan omfatte arbejde med elever, som mangler parathed eller motivation, vedligeholdelse af disciplin i klasseværelset, tidspres, tunge arbejdsbyrder, udsættelse for en stor mængde forandringer, evaluering af andre, udfordrende relationer med kollegaer, administrationen eller ledelsen og udsættelse for generelle dårlige arbejdsforhold (Kyriacou, 2001). Undervisningen beskrives derfor også som et opmærksomheds-, socialt og emotionelt krævende arbejde (Roeser et al., 2012).

På trods af at der både nationalt og internationalt er dokumenteret høje niveauer af stress hos lærere, findes der kun et lille omfang af forskning, som undersøger måder, hvorpå man kan reducere lærerstress. Udviklingen og testningen af nye tilgange, designet til at hjælpe lærere med at håndtere stress i sammenhæng med undervisningen og forbedre kvaliteten af interaktionerne i klasseværelset, kan være nødvendige for at opretholde og støtte lærernes arbejde (Jennings et al., 2017).

I forlængelse af dette ses det, at der i sammenhæng med stressbehandling og psykisk sundhedsfremme er stor international forskningsmæssig og sundhedspolitisk interesse i at udvikle evidensbaserede programmer til offentlig anvendelse. Et nyt og voksende område indenfor stressforskningen vedrører mindfulness-

baserede interventioner (MBI), som en metode til at reducere stress og fremme emotionel bevidsthed samt selvregulering gennem flere mindfulness opmærksomhedspraksisser (Jennings et al., 2017). MBI er blevet en populær stressreducerende tilgang, og forskning rapporterer psykologiske og fysiologiske forbedringer i kliniske og ikke-kliniske voksne populationer i forhold til af reduktion af stress, angst og depression samt øget trivsel og livskvalitet (Gu et al., 2015; Khoury et al., 2013; Khoury et al., 2015).

I løbet af det sidste årti er interessen for MBI til både lærere og elever vokset drastisk internationalt (Felver & Jennings, 2016). Empirisk forskning, som undersøger effekten af mindfulnessinterventionerne, er steget eksponentielt, men forskningen har ikke kunne følge med i den voksende udbredelse mindfulness programmer i relation til skolen (Jennings, 2016). De fleste mindfulness programmer i uddannelsessammenhæng er målrettet eleverne (Felver et al., 2016), og der ses en mangel på programmer, som er rettet mod at fremme trivsel hos lærere (Schussler et al., 2016). Bestræbelser på at forbedre skoleklimaet har understreget betydningen af elevernes sociale og emotionelle funktion (Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2003), og lærernes egne sociale og emotionelle funktion og trivsel er i stor grad blevet overset (Jenning & Greenberg, 2009).

Flere forskere (Jennings & Greenberg, 2009; Roeser et al., 2012; Skinner & Beers, 2016) argumenterer for, at mindfulnesspraksisser kan være behjælpelige for lærere til at udvikle kompetencerne, som de behøver for at håndtere de krav, som sættes til dem. Ligeledes taler de (ibid.) for at, mindfulnesspraksisserne kan fremme adaptiv emotionsregulering og coping, som kan lede til en reduktion i stress, og kan samtidig give mere energi og selvregulerende ressourcer fx mere glæde, tilfredshed og trivsel, hvilket kan investeres i støttende lærere-elev interaktioner, som promoverer elevernes læring.

Opsummerende oplever mange lærere stress i relation til deres arbejde, hvilket kan udspringe af høje krav til deres opmærksomhed, sociale og emotionelle kompetencer. Det kan have betydning for lærernes sundhed og trivsel samt kvaliteten af interaktionerne i klassen og elevernes uddannelse. Der mangler viden om, hvordan man bedst kan adressere denne problematik. En metode som tiltænkes at være anvendelig er MBI, der er en stressreducerende tilgang. I forbindelse med dette er det også interessant at adressere, hvilke overvejelser, som er forbundet med anvendelsen af mindfulness til lærere.

1.1 Problemformulering

Ovenstående overvejelser munder ud i følgende problemformulering:

Hvorvidt og hvordan er mindfulness-baserede interventioner til lærere gavnlige til at reducere stress hos lærere, og hvilke overvejelser er der forbundet med anvendelsen af mindfulness til lærere?

1.2 Afgrænsning

Specialets problemformulering består af to dele. Første del omhandler, hvorvidt og hvordan MBI er gavnlige for lærere i relation til at reducere stress og forbedre deres sociale og emotionelle kompetencer samt kvaliteten af samspillet mellem lærere og elever. Anden del af problemformuleringen indebærer overvejelser om anvendelsen af mindfulness til lærere. For at uddybe og afgrænse min forståelse af problemformuleringen, og hvordan jeg vil svare på denne, vil jeg i de kommende afsnit lave en afgrænsning af henholdsvis: målgruppe, det teoretiske felt, metode og diskussionsområde.

1.2.1 Afgrænsning af målgruppe

Specialet afgrænser sig til at omhandle lærere, som har deltaget i en MBI. Ofte inkluderer studier både lærere, pædagoger (educators) og andet skolepersonale med lignende arbejdsopgaver under beskrivelsen lærere, hvorfor dette også er gældende for specialet. Når beskrivelsen "lærere" bliver anvendt kan der være tale om både lærere, pædagoger og andet skolepersonale, men det væsentlige er, at alle disse har samme form for arbejdsopgaver, og størstedelen af dem er lærere, hvorfor beskrivelsen lærere anvendes som en fælles beskrivelse for disse. Hvis yderligere information ønskes om fordelingen af henholdsvis lærere og pædagoger henvises til de enkelte studier. Ligeledes omhandler specialet lærere, som er aktive og i arbejde, og dermed afgrænses specialets fra at inkludere lærere, som fx er sygemeldte med stress.

1.2.2 Afgrænsning af de teoretiske perspektiver

De teoretiske perspektiver i specialet afgrænses til at inddrage teori om mindfulness og stress generelt. Mindfulness vil redegøres for med udgangspunkt i den vestlige forståelse heraf, og selvom information om dets oprindelige buddhistiske kontekst kort inddrages, afgrænses det fra at inkludere en grundigere redegørelse af den Buddhistiske lære om mindfulness. Specialets afsnit om stress vil afgrænses til at inddrage Lazarus & Folkmans model ”The Transactional model of stress and coping” (1984), som indeholder et kognitivt og individuelt perspektiv på stress. Dette perspektiv er valgt, fordi det harmonerer med teorien om mindfulness, da det tager udgangspunkt i en sammenhæng mellem individets kognitive vurderinger og stressrespons. Dette afsnit afgrænses derfor fra at inddrage andre perspektiver om stress, og specialet afgrænses ligeledes fra at undersøge, hvorfor lærere har stress.

1.2.3. Afgrænsning af metode

Specialets metode til indsamling af empiri afgrænser sig til at være et systematiseret review. Dette review vil undersøge effekter af MBI til lærere samt lærernes oplevelser ved inddragelse af både kvantitative og kvalitative studier. Dette vil yderligere uddybes i specialets tredje del. Reviewet adskiller sig desuden fra at være en metanalyse, eftersom denne metode ligger udenfor specialets rammer. Ligeledes afgrænser specialet sig fra at inddrage egne udformede og undersøgte kvalitative og kvantitative primærstudier. Jeg ville gerne have lavet en kvalitativ undersøgelse og interviewet lærere i Danmark om deres oplevelser og erfaringer med MBI, men grundet tidsperspektivet og eftersom MBI til lærere er meget nyt i Danmark, har jeg vurderet, at denne tilgang til specialet vil være for omfattende, og jeg har derfor begrænset mig til at undersøge og sammenfatte studier, som allerede er publiceret. Efterfølgende er jeg blevet af den opfattelse, at det i henhold til progressionen er mest relevant først at undersøge, hvilken forskning, der allerede eksisterer, og på baggrund af denne efterfølgende diskutere forskningen og gøre sig overvejelser om optimering af fremtidig forskning og anbefalinger hertil.

1.2.4 Afgrænsning af diskussionsområde

Specialet indeholder to overordnede diskussionsafsnit. Det første diskussionsafsnit svarer på specialets første del af problemformuleringen og inddrages i databehandlingen af reviewet, hvor studierne population, intervention, forsøgsdesign og resultater behandles og diskuteres. I henhold til specialets problemformulering er diskussionen af effektresultaterne afgrænset til kun at omhandle lærernes stress. De øvrige effektresultater vil behandles og fremgå i tabeller, men en diskussion heraf ligger udenfor specialets ramme. Det andet diskussionsafsnit svarer på problemformuleringens anden del. Det indeholder fire mindre diskussionsafsnit. Det første afsnit fokuserer på, hvordan mindfulness udspringer af en spirituel praksis og nu i Vesten anvendes som en behandling. Det andet afsnit diskuterer, om mindfulness er en del af optimerings- og udviklingstvungen, som ses i samfundet. Det tredje afsnit undersøger, om mindfulness er en individuel løsning på sociale og organisatoriske problemer. Det sidste afsnit diskuterer, hvordan vi håndterer stress i relation til anvendelsen af mindfulness. Der er muligvis andre relevante diskussioner at tage såsom, hvorvidt mindfulness skal anvendes til alle ansatte på skolen eller tilbydes individuelt, men specialet afgrænses fra at behandle disse.

1.3 Begrebsafklaring

Forståelse af de enkelte begreber i problemformuleringen vil jeg nu afklare. Ligeledes vil relevante begreber, som fremkommer i specialet også uddybes.

1.3.1 Mindfulness-baserede interventioner

I specialets undersøges mindfulness-baserede interventioner (MBI), som en terapeutisk tilgang, der er baseret på mindfulness til at fremme psykisk sundhed. MBI er gruppebaseret, indkredses ofte som bestående af lektioner over relativt kort tid fx 8 lektioner over 8 uger. Antal deltagere og varigheden kan variere efter, hvilken intervention, der anvendes. I specialet afgrænses MBI til at omhandle interventioner, som har mindfulness- eller meditationspraksis som den primære interventionskomponent, samt inddrager kropsscanningen og åndedrætsøvelser, som er med til at danne grund-

laget for mindfulnesspraksissen. Grundet dette inddrages interventioner, der bygger på komponenter fra Mindfulness-Based Stress Reduction (Kabat-Zinn, 1982) eller Mindfulness-Based Cognitive Therapy (Segal, Williams & Teasdale, 2002), eftersom disse er baseret på formel mindfulness- og meditationspraksis (Arendt & Rosenberg, 2012). MBI afgrænses i specialet til at omhandle ovenstående, og derfor fravælges interventioner, som kan have lignende komponenter såsom Acceptance and Commitment Therapy (ACT; Hayes, Strosahl & Wilson, 1999), Dialectical Behaviour Therapy (DBT; Linehan, 1993). Compassion Focused Therapy (CFT; Gilbert, 2009) og andre meditationsformer, da mindfulness kun indgår som et delelement. Yoga og andre former med fysiske udtryk ekskluderes, grundet deres fysiske tilgang. En udbygning af mindfulness følger i projektets teoriafsnit.

1.3.2 Stress

I specialet tages der udgangspunkt i Lazarus & Folkmans (1984) teori om stress og coping, som ofte anvendes i psykologisk litteratur, og forståelsen af stress uddybes i teoriafsnittet. Ud fra dette perspektiv forstås psykologisk stress som "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" (Lazarus & Folkman, 1984, p. 19). Symptomer på stress opdeles af Bo Netterstrøm (2002) i fysiske, psykiske og adfærdsmæssige tegn, hvilket er fremstillet i tabel 1 nedenfor. Listen betragtes ikke som fyldestgørende, men giver et indblik i, hvordan stress kan komme til udtryk.

Tabel 1. Fysiske, psykiske og adfærdsmæssige tegn på stress (Netterstrøm, 2002)

<i>Fysiske</i>	<i>Psykiske</i>	<i>Adfærdsmæssige</i>
Hovedpine	Ulyst	Søvnløshed
Hjertebanken	Træthed	Lav selvfølelse
Rysten på hænder	Indre uro	Hyperventilation
Svimmelhed	Hukommelsesbesvær	Følelseskulde
Tics	Koncentrationsbesvær	Indesluttethed
Mavesmerter	Rastløshed	Vrede
Hyppig vandladning	Irritabilitet	Aggressivitet
Diaré	Angst	Nedsat præstationsevne
Smerter	Nedsat humoristisk sans	Ubeslutsomhed
Nedsat potens og libido	Følelse af udmattelse	Øget brug af stimulanser
Hyppige infektioner	Depression	Appetitløshed
Forværring af kronisk sygdom		Sygefravær

1.3.3 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhed

Det er relevant at definere begreberne: validitet, reliabilitet og generaliserbarhed, eftersom disse er centrale begreber i videnskabelig forskning. De bliver ofte anvendt i forbindelse med databehandlingen, analysen og diskussionen af studierne, og kan anvendes til at vurdere om en undersøgelse, skala, med mere er anvendelig og hensigtsmæssig at anvende i forskellige forskningsmæssige henseender.

Validitet handler om, hvorvidt en undersøgelse er gyldig og dermed, om den undersøger det, som den har til formål at undersøge (Howitt & Cramer, 2011). Reliabilitet fortæller om, hvorvidt en undersøgelse er pålidelig, og dermed om den undersøger det samme og er konsistent uafhængigt af kontekster fx tid og forsøgsleder (Howitt & Cramer, 2011). Generaliserbarhed fortæller om, hvorvidt en undersøgelse kan generaliseres til en større population end den undersøgte, dvs. at undersøgelsen kan bruges til at forudsige noget generelt om effekten af MBI (Howitt & Cramer, 2011).

1.4 Læsevejledning

Dette afsnit vil bestå af en gennemgang af specialets opdeling og indhold for at give et overblik over specialets struktur. Specialet består af i alt seks dele.

Første del af specialet er indledningen, som læseren på nuværende tidspunkt er kommet igennem. Jeg har i denne del fremlagt specialets problemfelt, som leder op til præsentationen af specialets problemformulering. Herefter har jeg fremlagt specialets afgrænsning af målgruppe, teori, metode samt diskussionsområde samt begrebsafklaring.

Anden del af specialet vil udgøre specialets teoretiske perspektiver, som er indkredset til at omhandle mindfulness og stress. Under disse vil jeg først redegøre for teorien, efterfulgt af et afsnit, hvor jeg tager kritisk stilling til anvendeligheden af disse. Den teoretiske del vil munde ud i en opsummering af de teoretiske perspektiver.

Tredje del af specialet vil besvare problemformuleringens første del. Afsnittet vil indeholde specialets metode, dataindsamling, databehandling samt diskussion. Først præsenteres specialets metode til indsamling af empiri, som er et systematisk review. Herefter følger en beskrivelsen af litteratursøgningsprocessen. Ef-

terfølgende vil der tages kritisk stilling til indsamlingen af empiri. Reviewets studier vil herefter præsenteres, og studierne populations-, interventions-, forsøgsdesigns- og resultatkarakteristika vil behandles og diskuteres med udgangspunkt i deres styrker og svagheder samt anbefalinger til fremtidig forskning. Slutteligt vil hovedpointerne af dette afsnit opsummeres i tabeller, og resultaterne opsummeres og diskuteres i relation til den fremsatte teori og specialets første del af problemformuleringen.

Fjerde del af specialet vil besvare problemformuleringens anden del. Afsnittet vil derfor undersøge og diskutere overvejelserne, der er forbundet med anvendelsen af mindfulness til lærere. Her vil jeg først diskutere anvendelsen af mindfulness, som oprindeligt er et buddhistisk begreb, i Vesten. Dernæst findes en diskussion af mindfulness som en del af en samfundets udviklingstvang. Efterfølgende diskuterer jeg, hvorvidt mindfulness er mindlessness og en individuel løsning på sociale og organisatoriske problemer. I forlængelse af dette vil jeg diskutere, hvordan stress håndteres i relation til anvendelsen af mindfulness. Slutteligt vil der være en opsummering af disse diskussioner i relation til specialets anden del af problemformuleringen.

Femte del af specialet indeholder specialets konklusion. Her vil jeg opsummere specialets problemformulering og væsentligste pointer. Eftersom specialet vil indeholde forholdsvis lange opsummeringer vil specialets konklusion være kort og præcis.

Sjette del af specialet består af en perspektivering, som indebærer reflektioner og overvejelser, der er udsprunget på baggrund af min analyse og diskussion.

2.0 Del 2: Teoretiske perspektiver

I denne del af specialet vil jeg fremlægge teoretiske perspektiver om mindfulness samt stress og coping generelt. Disse afsnit tjener til formål at være et videnskabeligt udgangspunkt for specialets litteraturgennemgang og diskussionen heraf. Først der grundigt redegøres for mindfulness, og slutteligt vil der fremstilles en kritisk stillingtagen til mindfulness. Efterfølgende vil en kort redegørelse for stress fremsættes med udgangspunkt i Lazarus & Folkman (1984), efterfulgt af en kritisk stillingtagen hertil.

2.1 Mindfulness

Formålet med dette afsnit er at præsentere baggrunden, definitionen, praksissen, udviklingen og forskningen af mindfulness. Først vil den historiske baggrund og oprindelsen af mindfulness redegøres for og sættes i relief til mindfulness i Vesten i dag. Dernæst præsenteres og uddybes den vestlige definition af mindfulness. Efterfølgende introduceres praksissen af mindfulness, hvor mindfulness både kan forstås som en tilstand eller kvalitet i sindet eller som en form for meditation. Selve mindfulness praksissen og reguleringen af opmærksomheden vil herefter redegøres for. Efter dette afsnit vil udviklingen og forskningen af MBI og MBI til lærere præsenteres. Redegørelsen af mindfulness og MBI er relevant, i og med den bidrager til en forståelse af og viden om, hvad MBI til lærere, som specialets problemformulering og review undersøger, udspringer af og kan indeholde. Ligeledes kan oversigten over mindfulness og udviklingen af MBI bidrage til en væsentlig diskussion om, hvilke overvejelser der er forbundet med anvendelsen af mindfulness til lærere.

2.1.1 Baggrund

Oprindeligt stammer mindfulness fra Buddhismen omkring det 5. århundrede f.v.t. (før vores tidsregning), selvom dets rødder strækker sig mindst lige så langt tilbage som det 3. årtusinde f.v.t. som en del af de brahmanistiske og hinduistiske traditioner i Indien, hvorfra Buddhismen efterfølgende opstod (Cousins, 1996). Mindfulness bliver også kaldt hjertet af buddhistisk meditation. I de buddhistiske traditioner er mindfulness en del af en større konceptuel og praksisbaseret etisk orientering, hvor mennesket fokuserer på ikke at skabe lidelse. Forud for dette er der en forståelse af, at et utrænnet sind skaber ureflekteret adfærd, hvilket bidrager til lidelse hos individet og andre. Gennem den meditative praksis trænes og beroliges sindet, hjertet åbnes og menneskets opmærksomhed og adfærd udvikles og forfines (Kabat-Zinn, 2003).

I de sidste årtier er det sker et kulturelt skift, eftersom interessen for mindfulness er steget i Vesten både i forhold til klinisk praksis, den akademiske praksis og mere generelt i samfundet. MBI er i Vesten frie for religiøse, kulturelle og ideologiske elementer, som er associeret med buddhismen. Det skyldes, at formålene med mindfulness er forskellige i henholdsvis Vesten og Østen. I Østen og i buddhismen relaterer mindfulness og meditation sig til engageret næstekærlighed; compassi-

on og loving kindness, og formålet er at bane en velafprøvet sti mod oplysning, der indebærer befrielse og åbenbaring (Elsass, 2011a). Hvorimod mindfulness i Vesten oftest anvendes i en individuel og kognitiv kontekst som en behandlingsmetode til at skabe fravær af sygdom og fremme mental sundhed ved at skabe forståelse af forbindelsen mellem lidelsen i sindet og kroppen.

I Vesten placeres mindfulness ofte i et historisk perspektiv som en del af den tredje bølge indenfor kognitiv terapi. Grundet dette, er det relevant at skitsere den kronologiske rækkefølge for udviklingen af kognitiv terapi. Den første bølge indenfor kognitiv terapi udspringer af den adfærdsterapeutiske retning, der tager udgangspunkt i behaviorismen, og den finder sted mellem 1950'erne og 1960'erne. Den anden bølge kognitiv terapi tager afsæt i den kognitive revolution og har Aaron T. Beck som grundlægger i 1960'erne. Den kognitive terapi bliver også kaldt kognitiv adfærdsterapi (KAT), og den vægter tænkningens og adfærdens betydning for følelseslivet og generelt for udviklingen af psykiske problemer og symptomer. Den tredje bølge opstår i 1990'erne og er under indflydelse af østlig tænkning. Den indebærer nye terapiformer såsom mindfulness, Acceptance and Commitment Therapy (ACT), Dialectical Behaviour Therapy (DBT) og Compassion Focused Therapy (CFT), som har det til fælles at lægge vægt på opmærksomhed og nærvær (mindfulness) samt accept af følelsesmæssigt ubehag og dysfunktionel tænkning. Disse kan adskille sig fra KAT ved at præsentere sig som holistiske livsfilosofier fremfor en terapi- og behandlingsform (Arendt & Rosenberg, 2012). Ligeledes adskiller mindfulness sig ved, at det centrale formål ikke er at ændre deltagerens tanker eller følelser som sådan, ligesom det kan være i KAT, men formålet er at hjælpe mennesker med at blive mere opmærksomme og bevidste om tanker, følelser og sansninger og reagere anderledes på disse fx ved at "give slip" på dem (Van Gordon et al., 2015).

For at kunne undersøge mindfulness begrebet nærmere, vil definitionen af mindfulness uddybes i næste afsnit. De kommende afsnit vil omhandle den vestlige forståelse af mindfulness, eftersom det er denne forståelse, som de indsamlede studier i specialets review behandler.

2.1.2 Definition

Begrebet mindfulness kommer fra pali-ordet *sati* som betyder ”to remember” (”at huske”). Det beskrives af Bodhi (2012, p. 86; i Hwang et al., 2017) som ”presence of mind, attentiveness to the present, rather than the faculty of memory regarding the past”. Mindfulness er blevet udbredt i Vesten gennem Jon Kabat-Zinns arbejde med Mindfulness-Baseret Stressreduktionsprogram (MBSR) til at reducere stress hos kroniske smerte patienter (Kabat-Zinn, 1982). Mindfulness bliver af Kabat-Zinn defineret, som en bestemt måde at være opmærksom på: ”the awareness that emerges through paying attention on purpose, in the present moment, and nonjudgementally to the unfolding of experience moment by moment” (Kabat-Zinn, 2003, p. 145).

For at uddybe definitionen yderligere kan mindfulness beskrives som evnen til neutralt at iagttage samt registrere følelser, tanker, kropslige fornemmelser og sanseindtryk, når de kommer og forsvinder, uden at undgå, vurdere eller følge med dem. Ofte opstår kognition og opmærksomhed med en automatisk bedømmelse, kategorisering, analyse og evaluering, men mindfulness tilgangen står i kontrast hertil, da den indebærer en venlig, tålmodig og åben indstilling. Denne mindfulness tilstand kan trænes og udvikles over tid hos alle mennesker, da den er en grundlæggende kapacitet ved den menneskelige bevidsthed (Arendt & Rosenberg, 2012).

Efter det er fremsat, hvordan mindfulness er opstået og defineret, er det væsentligt at redegøre for, hvordan mindfulness kommer til udtryk i praksis, hvorfor næste afsnit vil uddybe dette.

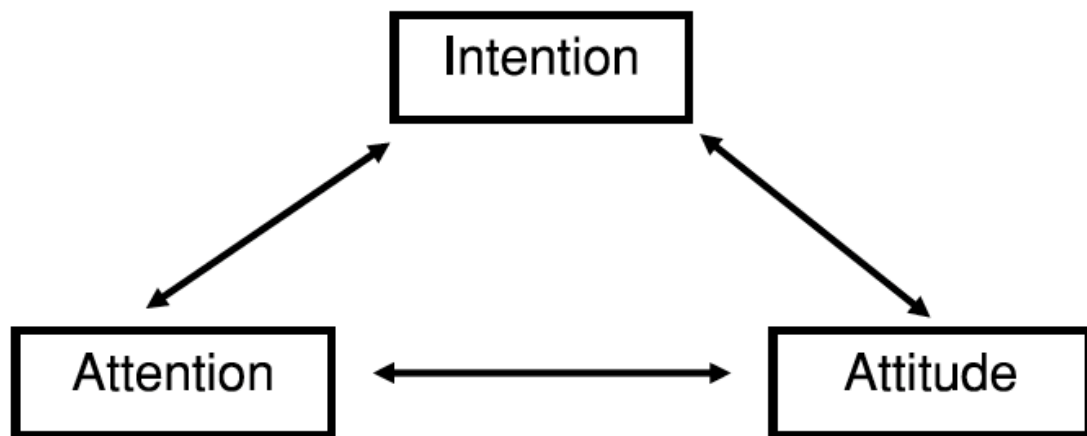
2.1.3 Praksis

Dette afsnit indebærer en redegørelse af to forskellige måder, som mindfulness bliver forstået og praktiseret på. Dernæst redegøres der for, hvordan mindfulness kan hjælpe med at regulere opmærksomheden og mindske psykologisk lidelse.

Mindfulness refereres ofte til på en af to måder. Den første måde refererer til mindfulness som en tilstand eller kvalitet i sindet. Den anden refererer til mindfulness som en form for meditation, der gør det muligt for personen at kultivere denne tilstand og kvalitet (Lomas et al., 2017). Nedenfor vil den første måde redegøres for, og derefter vil den anden måde uddybes.

2.1.3.1 Mindfulness som en tilstand eller kvalitet i sindet

Den første måde ses i forbindelse med Kabat-Zinns definition af mindfulness, som er den mest fremtrædende og indflydelsesrige operationalisering af mindfulness som en tilstand eller kvalitet i sindet. På baggrund af denne definition formulerer Shapiro et al. (2006) en teoretisk udredning af mindfulness. Shapiro et al. (2006) fremsætter en model, som opdeler mindfulness i tre komponenter. Modellen ses i figur 1 nedenfor, og under figuren uddybes den.



Figur 1. De tre grundsten i mindfulness (Shapiro et al., 2006).

Figuren ovenfor illustrer, at mindfulness består af tre grundsten: Attention, Intention og Attitude. Grundstenen Attention (opmærksomhed) handler om evnen til at være opmærksom og observere. Heri ligger der, at personen regulerer sin opmærksomhed og observerer sine indre og ydre oplevelser i øjeblikket. Intention (intention) henviser til den personlige motivation for mindfulnesspraksissen. Det drejer sig om, hvorfor personen praktiserer mindfulness og intentionen om praksissen. Attitude (holdning) består af, hvilken attitude og holdning personen bringer til sin opmærksomhed. Det relaterer sig til, hvordan personen er opmærksom, og hvilke kvaliteter han eller hun inddrager. Det kan være en varm og medfølelse kvalitet, eller modsat kan det være en kold og kritisk kvalitet. Det er væsentligt at nævne, at de tre komponenter ikke opfattes som separate, men de er sammenflettede. Når de tre komponenter er kultiverede opstår den proces, som er mindfulness (Shapiro et al., 2006).

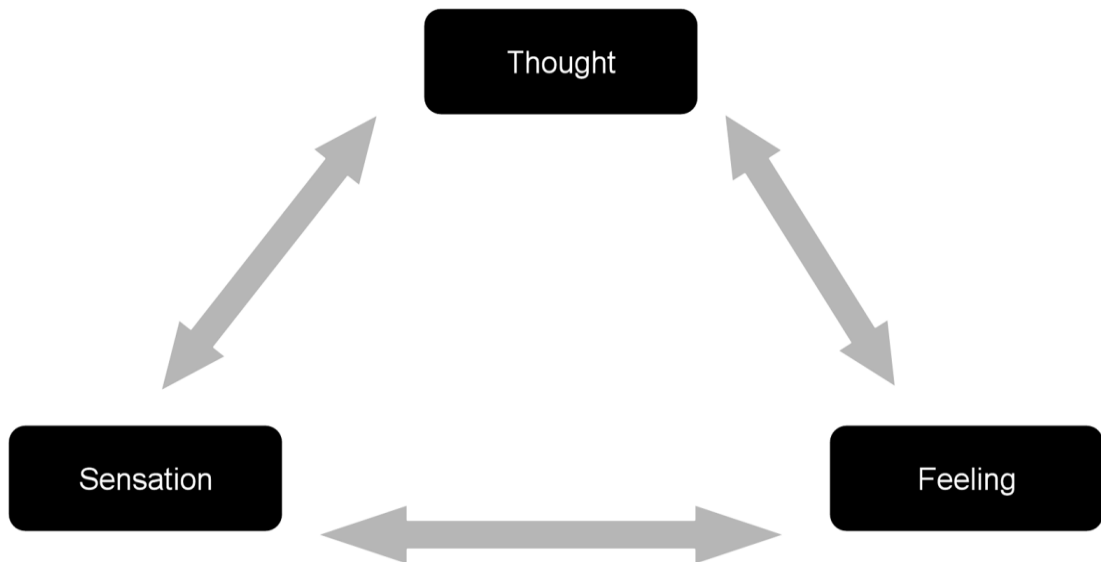
2.1.3.2 Mindfulness som en form for meditation

Den anden måde, hvorpå mindfulness refereres til, omhandler som sagt former for meditationspraksis, der kan facilitere den førnævnte mindfulness tilstand eller kvalitet i sindet. Der differentieres mellem flere forskellige meditationsformer, men oftest skelnes der mellem ”focused attention” (fokuseret opmærksomhed) og ”open monitoring” (åben opmærksomhed) (Lutz, Slagter, Dunne & Davidson, 2008). Meditation med fokuseret opmærksomhed indebærer, at personen frivilligt og med egen vilje fokuserer sin opmærksomhed på et valgt objekt fx åndedrættet. Meditation med åben opmærksomhed involverer, at personen ikke-reagerende overvåger indholdet af sine oplevelser fra øjeblik til øjeblik uden et specifikt fokus (ibid.). Meditation med åben opmærksomhed kan også inkludere processen af meta-kognitiv opmærksomhed, hvor personen er i stand til at reflektere over bevidsthedsprocessen i sig selv (Carmody, 2009; Shapiro et al., 2006).

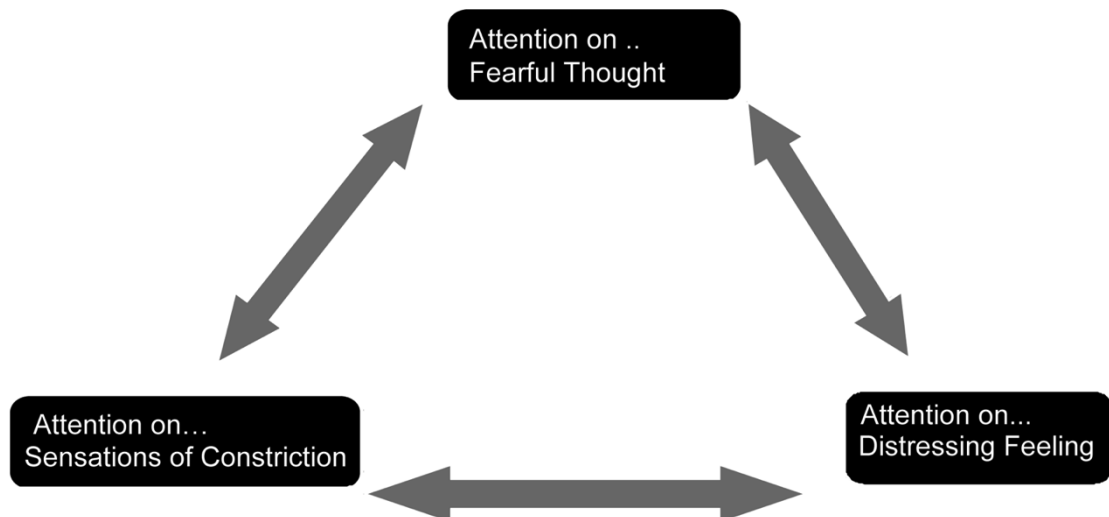
Mindfulness i form af en tilstand eller kvalitet i sindet og i form af en meditationspraksis præsenteres oftest som et eksempel af åben opmærksomhed (Kabat-Zinn, 2003). I praksis ses det dog, at mindfulness-meditation ofte involverer en kombination af fokuseret og åben opmærksomhed, da det for det meste starter ud med fokuseret opmærksomhed på et objekt for at kunne fokusere bevidstheden, efterfulgt af en mere imødekommende tilstand af åben opmærksomhed (Chiesa, Calati & Serretti, 2011). Det er relevant at uddybe denne mindfulnesspraksis, og derfor inddrages i næste afsnit en model af Carmody (2009), som eksemplificerer hvordan fokuseret og åben opmærksomhed interagerer i praksis.

2.1.3.3 Regulering af opmærksomhed

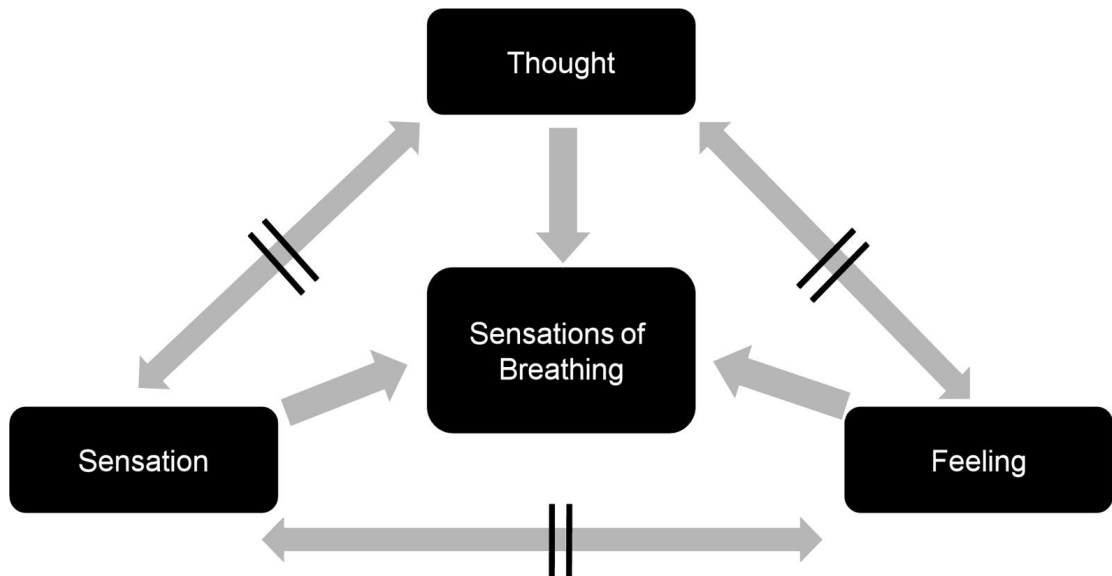
Carmody (2009) fremsætter en model, som fokuserer på regulering af opmærksomheden, og hvordan mindfulness kan påvirke psykologisk lidelse og mindskningen heraf. Modellen skitseres i figur 2, 3, 4 og 5 på de kommende sider, og den vil derefter uddybes.



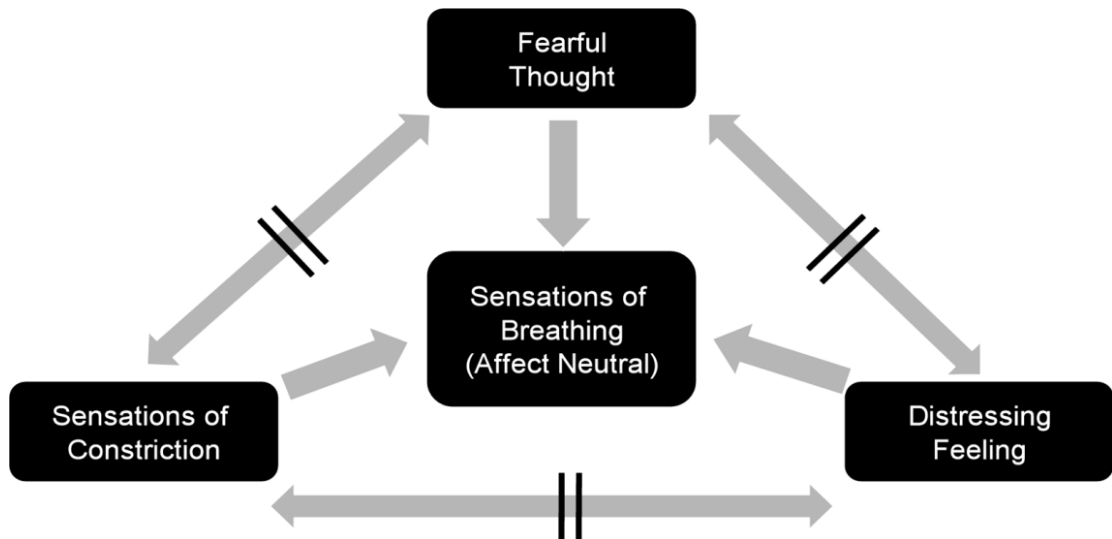
Figur 2. Automatiske associationsprocesser, når opmærksomheden ikke er specifikt orienteret (Carmody, 2009).



Figur 3. Automatisk vedligeholdelse af distress, når opmærksomheden ikke er specifikt orienteret (Carmody, 2009).



Figur 4. Opmærksomhedsproces i formel mindfulness koncentrationspraksis (Carmody, 2009).



Figur 5. Omdirigering af opmærksomhed til det (affekt-neutrale) åndedræt (Carmody, 2009).

Figur 2 illustrer de automatiske associationsprocesser, der sker mellem tanker, følelser og sansninger, når personen ikke specifikt orienterer eller regulerer sin opmærksomhed. I figur 3 demonstreres der, hvad der sker, hvis personen ikke har reguleret eller orienteret sin opmærksomhed, og der sker en automatisk vedligeholdelse af distress eller lidelse. Figur 4 viser, hvordan en formel mindfulness koncentrationspraksis, hvor personen regulerer opmærksomheden til sit åndedræt, bryder de automatiske associationsprocesser mellem tanker, følelser og sansninger. I figur 5 ses

dernæst, hvordan regulering og omdirigering af opmærksomheden til åndedrættet kan stoppe den automatiske vedligeholdelse af distress eller lidelse.

Modellen tager udgangspunkt i, at personen kan regulere og kontrollere sin opmærksomhed, fx ved at fokusere på åndedrættet. Det kan medvirke til at bremse de automatiske negative opmærksomhedsprocesser. Det henfører til den førnævnte meditationsform *fokuseret opmærksomhed*. Ligeledes bliver personen opmærksom på sin indre tilstand og de tilhørende associationsprocesser, der er bestemmende for personens psykiske trivsel og velbefindende. Det henviser til meditationsformen *åben opmærksomhed*. Et eksempel kan være, at personen oplever automatiske associationsprocesser, som bidrager til psykisk lidelse fx en sammensnøring i kroppen, pinlige følelser og ængstelige tanker. Når personen bliver opmærksom på dette, bringer han eller hun sin opmærksomhed til åndedrættet og forsøger at holde den der. Eftersom åndedrættet er affektneutralt, vil niveauet af affekt reguleres til at blive mere naturligt og neutralt. Opmærksomheden på åndedrættet giver et andet fokus, og personen kan neutralt observere de negative tanker, følelser eller sansninger. Med tiden kan personen beskæftige sig med disse uden at blive overvældet af dem (Carmody, 2009).

Shapiro et al. (2006) og Carmody (2009) argumenterer for, at mindfulnesspraksissen bidrager til udviklingen af meta-kognitiv opmærksomhed og *reperceiving* også kaldet *decentreringen* hos individet. Kernen i meta-kognitiv opmærksomhed er evnen til *decentrering* (Arendt & Rosenberg, 2012). Det består i, at der sker et skift i opmærksomheden. Først behandler personen tanker, følelser og sansninger subjektivt, dernæst sker skiftet i og med, at personen behandler og observerer dem, som objekter eller begivenheder, som opstår i sindet. Dette bidrager til en øget følelse af trivsel og en reduktion af affekt (Carmody, 2009; Shapiro et al., 2006).

Ligeledes beskriver Carmody (2009) også, hvordan mindfulnessstræning faciliterer processen af *recognition* (genkendelse). Heri genkender personen de vaner, som opmærksomheden har. Personen bliver bevidst om, hvad opmærksomheden er fokuseret på, og at han eller hun med sin intention kan dirigere den. *Recognition* eller *genkendelse* af opmærksomheden betyder, at opmærksomheden mindre automatisk kobler sig på specielle tanker, følelser og sansninger og deres associationer. Når *recognition* opstår, kan personen i stedet brede sin opmærksomhed ud og opleve begivenheder, som han eller hun ellers ikke ville erfare.

Ovenstående gennemgang belyser, at praktiseringen af mindfulness samt forholdemåden til aktuelle oplevelser kan være afgørende for, om psykopatologiske processer bremses eller vedligeholdes (Arendt & Rosenberg, 2012). I forlængelse af dette, er det derfor interessant at redegøre for udviklingen af eksisterende MBI og behandlingsprogrammer, som anvendes til behandling af stress eller anden psykologisk lidelse, hvorfor næste afsnit omhandler dette.

2.1.4 Udviklingen af mindfulness-baserede programmer

Det er væsentligt at redegøre for Mindfulness-Based Stress Reduction programmet, eftersom dette er den første MBI, som adresserer stress, og flere MBI er en tilpasset udgave af MBSR. MBSR er udviklet af Jon Kabat-Zinn, og MBSR har oprindeligt det formål, at mindfulness reducerer lidelse såsom stress og dertil relaterede sygdommen samt kroniske smerter (Kabat-Zinn, 2003; Baer, 2003). I MBSR praktiseres mindfulness ved at fokusere opmærksomheden på et bestemt element såsom åndedrættet. Personen træner at være bevidst om det valgte element i hvert øjeblik. Til praksissen bringes også en ikke-vurderende holdning til følelser, sansninger og tanker, som opstår. Hvis og når opmærksomheden forsvinder indimellem og bliver revet væk af andre tanker, følelser eller sansninger, bringes den venligt tilbage til nuet og det valgte element. Disse mindfulnesspraksisser medvirker til realiseringen af, at de fleste sansninger, følelser og tanker er midlertidig og varierende (Baer, 2003).

Et MBSR behandlingsforløb indebærer 8 ugers gruppeintervention på 2,5 timer om ugen samt en hel dag i slutningen af forløbet (Baer, 2003; Arendt & Rosenberg, 2012). Gruppen kan bestå af op til 30 deltagere (Baer, 2003). Deltagerne undervises i mindfulness samt mindfulnessøvelser såsom kropsscanningen, yoga, fokus på åndedrættet og mindful hverdagsaktiviteter såsom gående meditation (Baer, 2003; Arendt & Rosenberg, 2012). Forløbet indebærer også hjemmearbejde, hvor deltagerne skal træne mindfulnessøvelserne i 45-50 minutter hver dag i de 8 uger (Baer, 2003; Arendt & Rosenberg, 2012).

Efterfølgende udviklingen af MBSR, er der videreudviklet andre mindfulness interventioner fx Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT) (Segal, Williams & Teasdale, 2002). MBI såsom MBSR og MBCT var først begrænset til at omhandle kliniske rammer. Eksperimentelle undersøgelser og effektstudier af disse

finder, at mindfulness er effektivt til flere psykologiske problemstillinger. De nyeste metaanalyser lavet over den eksisterende forskning viser, at MBI er effektiv til at reducere angst, depression, stress og distress samt forbedre livskvaliteten hos voksne i kliniske og ikke-kliniske populationer (Gu et al., 2015; Khoury et al., 2013; Khoury et al., 2015).

Siden slutningen af 1990'erne har der været en stigende interesse i brugen af mindfulness-baserede interventioner i erhvervsmæssige kontekster. Dette omhandler ikke kun personale, som lider af stress eller mental helbredsproblemer, men det inkluderer personale generelt. Sådanne interventioner kan forestilles at være værdifulde for lærere, i og med at de er udsat for stress (Lomas et al., 2017). I forhold til de mere kontemplative mindfulnesspraksisser indeholder MBI for lærere også flere eksplicite instruktioner om emotioner og stress, og hvordan brugen af mindfulness kan regulere emotioner og stress effektivt (Chambers, Gullone & Allen, 2009).

I 2017 er der publiceret tre nye reviews, som undersøger MBI til lærere (Emerson et al., 2017; Hwang et al., 2017; Lomas et al., 2017). Disse reviews inkluderer henholdsvis 13, 16 og 19 studier. De rapporterer, at MBI generelt associeres med positive resultater i forbindelse med de fleste måleskalaer, har potentiale til at fremme trivsel og præstation hos lærere, samt viser gode effekter i forbindelse med læreres emotions regulering. Disse reviews af MBI til lærere varierer i deres formål og fokus, og indsamlingen af disse studier er foretaget tilbage i 2015 (Emerson et al., 2017; Hwang et al., 2017) og i start januar 2016 (Lomas et al., 2017). Det vurderes derfor stadig at være relevant for dette speciale at undersøge effekten af MBI til lærere yderligere, eftersom specialet har sin egen specifikke problemformulering og sit eget formål, og desuden er nyere studier sandsynligvis blevet publiceret.

I ovenstående afsnit har jeg præsenteret udviklingen af mindfulness, og efterfølgende denne redegørelse af mindfulness er det væsentligt at stille sig kritisk overfor mindfulnessbegrebet, hvilket næste afsnit vil omhandle.

2.1.5 Kritisk stillingtagen til mindfulness

I arbejdet med mindfulness er det relevant at inddrage kritiske perspektiver. Disse vil kort præsenteres, og vil senere diskuteres i specialets fjerde del.

Først og fremmest kan mindfulness kritiseres for at være en epidemi, et hvermandseje og et universalmiddel, som kan bruges til at skabe positive ændringer i forhold til alle problemstillinger (Brinkmann, 2014b; Elsass, 2011b). Ifølge Brinkmann (2014b) er et problematisk eksempel på dette, ”... når man tror, at strukturelle problemer i organisationer eller skoler kan løses med meditation”, og man individualiserer sociale problemer. Jeg er enig i, at sociale og strukturelle problemer også skal adresseres på en anden måde fx ved hjælp af organisatoriske eller politiske dialoger og beslutninger. Jeg mener dog, at mindfulness kan være en måde at tilgå de problemer, som individet fx den stressede lærere oplever, men også en måde, som medvirker til, at man kan agere mere hensigtsmæssigt i sociale relationer, hvilket kan være positivt i forhold til sociale eller strukturelle problemer. Dette vil specialet også undersøge yderligere i fjerde del.

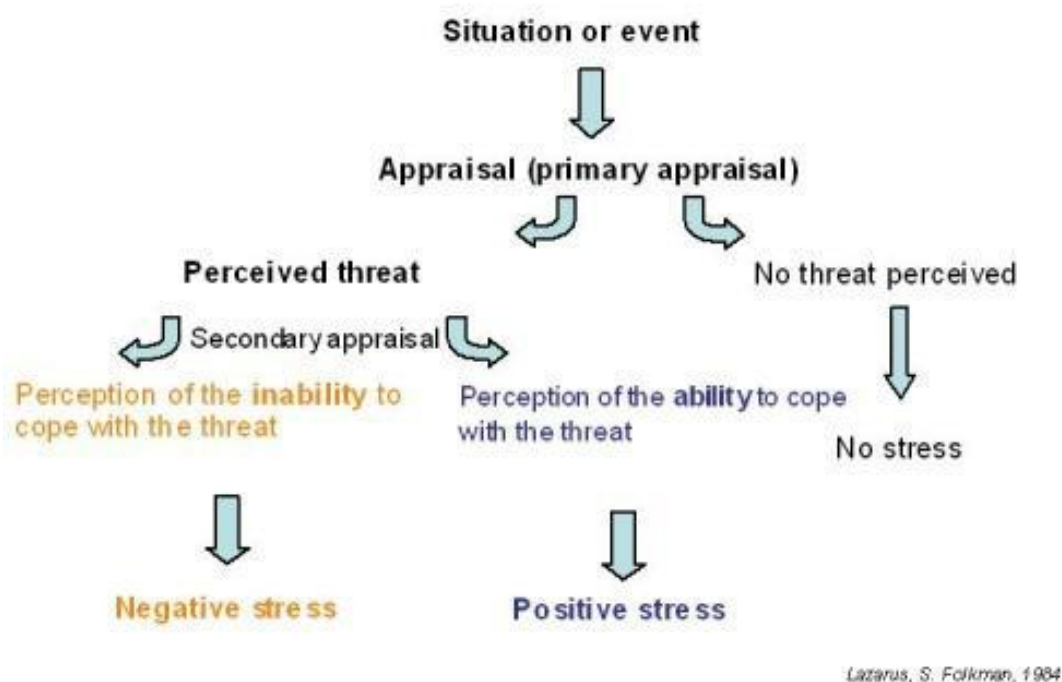
MBSR og dets efterfølgere af mindfulness programmer og behandlinger fx MBCT refereres til som First Generation Mindfulness-Based Interventions (FG-MBIs) (Shonin & Van Gordon, 2015). Disse kritiseres for være en form for teknik til at symptomlindre, og de udelukker og mangler eksplicit etik og moral i læren og undervisningen om mindfulness (Monteiro, Musten & Compson, 2015; Van Gordon et al., 2015). I forbindelse med disse bekymringer er Second Generation Mindfulness-Based Interventions (SG-MBIs) blevet introduceret. Disse interventioner er tættere relateret til de traditionelle forståelser og praksisser af mindfulness, og indebærer en mere og spirituel form for mindfulness (Shonin, Van Gordon & Griffiths, 2014; Van Gordon et al., 2015). Peter Elsass (2011b) udtrykker ligeledes en bekymring om, at mindfulness er en spiritualitet, som er blevet til en behandling. Han argumenterer for, at mindfulness er en daglig praksis og et seriøst spirituelt arbejde. Jeg ligeledes enig i, at når spiritualitet og behandling blandes sammen kan formålet formuleres upræcist. Derfor argumenterer jeg for, at mindfulness skal indeholde etiske overvejelser, og dets spirituelle inspiration må eksplicit italesættes for at undgå misforståelser. Jeg er ligeledes enig i, Elsass (2011b) argument med, at mindfulness i Vesten som metode skal administreres af erfarne psykologer eller psykoterapeuter, som er certificerede i mindfulness og følger retningslinjer, som er formuleret herfor. Specielt undersøger også dette aspekt yderligere i fjerde del.

Efter redegørelsen af mindfulness og inddragelsen af en kritisk stillingtagen hertil, er det relevant at kigge videre på specialets problemformulering, som

omhandler stress i forhold til lærere. Derfor vil jeg i næste afsnit kigger nærmere på, hvordan stress opstår, og hvordan man håndterer stress.

2.2 Stress & coping

Det er relevant at inddrage teori og viden om stress generelt i forhold til besvarelsen første del af projektets problemformulering, som omhandler, hvorvidt og hvordan MBI kan være gavnlige til at reducere stress hos lærere. Afsnittet vil omhandle, hvordan stress opstår, og hvordan individer håndterer og copes med stress. Til dette præsenteres modellen ”The Transactional model of stress and coping” af Lazarus & Folkman (1984), som anvender et social-kognitivt perspektiv til beskrive stress og coping. Modellen ses i figur 6. Denne model er også væsentlig at inddrage i forhold til undersøgelsen af mindfulness-baserede interventioner, i og med den forudsætter, at psykosociale stressfaktorer påvirker kroppen gennem kognitive vurderinger af en situation som truende eller ikke-truende. Denne sammenhæng mellem krop og sind er ligeledes fundamental for mindfulness konceptet (Kabat-Zinn, 1994 i Crain et al., 2016).



Figur 6. The Transactional model of stress and coping.

Modellen tager udgangspunkt i, at stress involverer et møde eller en forhandling gennem interaktion (transaction) mellem et individ og dets eksterne omgivelser. Centralt for modellen er, at et stressrespons afhænger af individets fortolkning af stressfaktoren og individets evne til at kunne håndtere, klare eller overkomme (cope) med stressfaktoren. Dette leder videre til et nøglekoncept for modellen, som kaldes ”appraisal” (vurdering), og det omhandler individets fortolkning af stressfaktoren og dets evne til at cope med den. Forud for dette ligger der en forståelse af, at stressfaktoren kan være den samme for alle individer, men den enkelte individ kan vurdere og fortolke stressfaktoren forskelligt fra andre individer, hvorfor individer kan have varierende stressrespons. Når der er en ubalance mellem en persons vurdering af situationen i forhold til kravene fra situationen og personens estimering af dets evne og ressourcer til at imødekomme disse krav, vil personen opleve et stressrespons. Denne vurdering er ikke nødvendigvis en bevidst proces, og den forekommer ofte automatisk. Det er en subjektiv og personlig oplevelse, som afhænger af personens tidligere erfaringer og estimering af han eller hendes evne til at cope med den. På denne måde er fortolkningen og vurderingen af situationen vigtigere end situationen i sig selv (Lazarus & Folkman, 1984).

Det næste skridt i copingprocessen er ”appraisal”, hvor individet vurderer betydningen af situationen. If. Lazarus & Folkman (1984) er der to former for appraisal: *primary appraisal* og *secondary appraisal*. Primary appraisal relaterer sig til individets trivsel. Det består i, at personen evaluerer, hvad der står på spil for han eller hende i det stressende møde. Fx kan personen vurdere, om han eller hun er i problemer, eller er situationen gavnlig for ham eller hende, og drejer det sig om nutiden eller fremtiden, og på hvilken måde. Resultatet af primary appraisal kan være en vurdering af, om situationen er irrelevant og ingen betydning har, positiv og godartet eller stressende og truende, skadende samt udfordrende. Hvis situationen er ufarlig beskæftiger personen sig ikke mere med situationen, og hvis den er positiv, leder dette ikke videre til en stressende situation. Hvis personen oplever situationen som stressende, vil personen beskæftige sig med endnu vurdering: secondary appraisals.

Secondary appraisal relaterer sig til individets copingmuligheder. Her kan personen vurdere, hvorvidt situationen kan medføre en *skade/et tab*, en *trussel* eller en *udfordring*. Den første indebærer en vurdering af, hvad der er tabt i forvejen, og er karakteriseret af tilskadekomst, sygdom, vrede, afsky og skuffelse. Den anden omfatter en vurdering af, hvilket tab, som ikke er forekommet endnu, men som må-

ske sker i fremtiden. Dette kan være karakteriseret af bekymring og angst. Den sidste indeholder en vurdering af potentiel udvikling fra situationen, hvor personen kan lære noget eller få selvtillid fra oplevelsen. Dette kan være karakteriseret af forventning og spænding (ibid.). Secondary appraisal indebærer, at personen evaluerer sine copingmuligheder, ressourcer og muligheder for at håndtere den stressende situation og ændre den uønskede tilstand. Disse copingmuligheder og ressourcer til at skabe et mere positivt miljø kan indebære indre muligheder, såsom styrke og/eller vilje, eller ydre muligheder, såsom penge og/eller støtte fra familie og/eller venner. Grundet dette kan der ske en revurdering af stressfaktorerne og coping ressourcer (ibid.).

Reappraisal (revurdering) opstår, når personen revurderer, hvilke tilgængelige ressourcer han eller hun skal anvende for at kunne håndtere situationen. Personen kan revurdere situationen under hensynstagen til, hvilke copingressourcer, der er tilgængelige. Personen kan også revurdere copingressourcerne under hensynstagen af den revurderede trussel (ibid.)

Coping opstår, når personen ikke kan undgå en stressrespons, og han eller hun må lære at håndtere det (cope med det) effektivt. Coping er en proces, hvor personen konstant ændrer kognitive og adfærdsmæssige bestræbelser på at håndtere specifikke indre og/eller ydre stressfaktorer, som han eller hun har vurderet som overstigende han eller hendes ressourcer (ibid.)

Coping kan opdeles i to strategier: *problemfokuseret coping* og *emotionelt fokuseret coping*. Problemfokuseret coping relaterer sig til ændringer af negative følelser eller stress. Det anvendes, når personen føler, at han eller hun har kontrol over situationen, og dermed kan håndtere kilden til problemet. Mulige strategier hertil kan være, at definere problemet, generere og evaluere alternative løsninger, lære nye evner til at håndtere stressfaktorerne og revurdere ved at reducere ego involvering (ibid.)

Emotionelt fokuseret coping relaterer sig til reduktioner af negative emotionelle tilstande. Det anvendes, når personen føler, at han eller hun kun har lidt eller ingen kontrol over situationen, hvorfor han eller hun ikke kan håndtere kilden til problemet. Det involverer en opnåelse af strategier for at regulere emotionel distress. Mulige strategier hertil kan være undgåelse, distancering til følelser, accept af situationen og følelserne, søge emotionel støtte fra andre, selektiv opmærksomhed og kun arbejde med nogle få aspekter af problemet og misbrug af alkohol (ibid.).

Opsummerende taler ”The Transactional model of stress and coping” for, at personens stressrespons, afhænger af hans eller hendes fortolkning af stressfaktoren og evnen til at kunne cope med denne. Hos personen fx læreren sker en kognitiv vurdering af en situation som værende truende (primary appraisal) og den efterfølgende indledes en copingproces (secondary appraisal). Problemfokuseret coping fremkommer, når personen tror på, at han eller hun har de nødvendige ressourcer og kompetencer til at håndtere situationen. Personen handler direkte i forhold til at eliminere kilden til stress. Emotionelt fokuseret coping forekommer, når personen vurderer, at de ikke kan håndtere eller ændre situationen. Her kan personen bruge mentale eller fysiske palliative teknikker til at reducere følelsen af stress.

I sammenhæng med dette kan mindfulness strategier såsom mindful opmærksom og ikke-reaktivitet anvendes til at mindske eller dæmpe virkningerne stressfaktoren har på personens trivsel. Mindfulness teknikker formodes derfor at være effektive i situationer, som sandsynligvis ikke vil ændre sig. Når man tager de organisatoriske begrænsninger og den iboende karakter af undervisning, som lærerne står for, i betragtning, er problem-based coping ofte ikke en realistisk mulighed. Det forestilles, at mindfulness teknikker er emotionelt fokuseret coping og kan hjælpe lærere til at håndtere deres hverdag og forhold i deres arbejde, som forårsager stress. For yderligere information om, hvordan mindfulness kan påvirke coping henvises til Skinner & Beers, 2016.

Efter denne redegørelse for stress og coping ud fra Lazarus & Folk-mans model er det relevant at være opmærksom på kritikken heraf og af stress begrebet generelt, hvilket næste afsnit behandler.

2.2.1 Kritisk stillingtagen til stress

Efter redegørelsen for stress og coping er det interessant at inddrage en kritisk stillingtagen til dette begreb.

Stress er et meget udbredt begreb, men det kan kritiseres for at være et svært fænomen og tilstand at præcisere og afgrænse (Andersen & Brinkmann, 2013). Stress eksisterer foreksempel ikke i de officielle diagnose systemer ICD & DSM. Ligeledes er der heller ikke en officiel definition af stress som behandlere, konsulenter og forskere er enige om. Andersen & Brinkmann (2013) mener derfor, at der ofte

opstår flere spørgsmål end svar, når man forsøger at forstå stressbegrebet. De argumenterer blandt andet for ”som man spørger får man svar” (ibid., p. 9), som relaterer sig til, en kritik af, hvordan man ”måler” stress. Ligeledes pointerer de, at ”stress er ingens og dermed allemandseje” (ibid., p. 16), hvilket henfører til den manglende definition, uklare, flertydige og diffuse fænomen, og det faktum at stress er udbredt, allestedsværende og et omdrejningspunkt i samfundet. Denne kritik er relevant at tage højde for, når man læser specialets behandling af stress. Specialets definition af stress relaterer sig som sagt til begrebsafklaringen af stress samt Lazarus & Folkmans model, og studierne i reviewet måler stress ud fra validerede stressskalaer.

Lazarus & Folkmans model (1984) om stress og coping kan kritiseres for at være et individuelt perspektiv, som er orienteret imod det kognitive. Et andet perspektiv på stress findes fx hos Tanja Kirkegaard (2013), som argumenterer for en forståelse af stress, som overskrider det individualistiske perspektiv, og er en mere relationel eller kollektiv proces. Med en kollektiv proces mener Kirkegaard: ”at der i kulturen og grupperingerne i afdelingen eksisterer kulturelle beskeder om, hvordan man skal vurdere forhold på arbejdet og handle i forhold til det” (ibid., p. 59). Kirkegaard understreger ”at appraisal, coping og stress ikke udelukkende kan siges at være en del af en individuel, autonom proces, men er medieret gennem den kultur og de subkulturer, som man er en del af på arbejde”. Jeg mener, at dette er et interessant nyt perspektiv, som også kan være spændende at undersøge i forhold til stress og mindfulness.

Efter jeg har været inde på nogle kritiske perspektiver til den præsenterede teori af stress og coping, vil jeg nu opsummere de to teoretiske perspektiver.

2.3 Opsummering af del 2: Teoretiske perspektiver

I anden del af specialet er der søgt at finde et videnskabeligt udgangspunkt for specialet. Der er redegjort for to primære teoretiske perspektiver, som findes relevante at inddrage, da de bidrager til en forståelse af mindfulness samt stress og coping.

Mindfulness er buddhistisk inspireret, og er i Østen del af større orientering med fokus på næstekærlighed og oplysning. I Vesten er mindfulness fri for religiøse og kulturelle elementer, sættes i relation til tredjebølge kognitiv terapi og anvendes til at fremme mental sundhed. Mindfulness indebærer kort sagt evnen til

bevidst med vilje at være opmærksom i nuet uden at dømme. Mindfulness refereres ofte til som en tilstand eller kvalitet i sindet, som indebærer opmærksomhed, intention og holdning, eller som en form for meditation, som være fokuseret eller åben opmærksomhed. Mindfulness kan regulere opmærksomheden og derved mindske psykologiske lidelse. Ligeledes kan mindfulness bidrage til udviklingen af meta-kognitiv opmærksomhed, reperiencing, decentrering og recognition. Der findes flere MBI, men den første som blev udviklet til at reducere stress er MBSR. Forskning har vist sig, at MBI såsom MBSR og MBCT er effektiv til at behandle flere psykologiske problematikker. Interessen stiger for MBI til erhvervsmæssige kontekster heri blandt lærere. Mindfulness kan dog kritiseres for at være et universalmiddel, og for at bevæge sig for langt væk fra det oprindelige buddhistiske praksis.

Stress og håndteringen af denne bliver i specialet illustreret ved hjælp af ”The Transactional model of stress and coping” af Lazarus & Folkman (1984). Fra dette perspektiv opstår stress, når der er en ubalance mellem personens vurdering af situationen og personens vurdering af sine ressourcer og kompetencer til at imødekomme de krav, som ses i situationen. Personen laver en kognitiv vurdering af en situation som værende truende, og herefter påbegyndes en copingproces, som kan bestå af problemfokuseret coping eller emotionelt fokuseret coping. Lazarus & Folkmans model kan kritiseres for kun at være et individuelt kognitivt orienteret perspektiv og derfor mangelfuldt. Ligeledes kritiseres begrebet stress for at være et svært fænomen at afgrænse og præcisere.

Efter redegørelsen for specialets teoretiske perspektiver og specialets videnskæssige udgangspunkt er det muligt at fortsætte videre til specialets tredje del om indsamling og behandling af eksisterende forskning om MBI til lærere.

3.0 Del 3: Eksisterende forskning om mindfulness-baserede interventioner til lærere

Tredje del af specialet indeholder specialets metode, en dataindsamling og behandling samt diskussion af de eksisterende studier, som undersøger MBI til lærere. Første afsnit i specialets tredje del vil indebære en uddybning af det systematiserede review. Reviewet bidrager til kendskab til den eksisterende og nyeste viden om em-

net og danner dermed grundlag for en senere diskussion. Efterfølgende metode afsnittet vil jeg redegøre for reviewets dataindsamling og fremsætte en kritisk stillingtagen hertil. Slutteligt vil de indsamlede studier sammenfattes og diskuteres i speciallets databehandling og diskussion.

3.1 Det systematiserede review

Det systematiserede review er i specialet valgt, eftersom det er anvendeligt til at indsamle, sammenligne og sammenfatte den eksisterende forskning på en systematiseret måde, og dermed kan denne metode i stor grad være behjælpelig til at besvare speciallets problemformulering.

Det systematiserede review er inspireret af det systematiske review. Det systematiske review har til formål systematisk at søge, vurdere og sammenfatte forskning på en transparent måde, der faciliterer, at andre kan replikere denne proces (Grant et al., 2009). Det systematiserede review udspringer af det systematiske review og forsøger derfor at leve op til kravene for dette. Det systematiske review skal leve op til alle kravene for systematiske reviews fremsat af Cochrane Collaboration eller NHS Centre for Reviews and Dissemination (ibid.), hvorimod det systematiserede review kan have flere bias. Det systematiserede review adskiller sig fra det systematiske review i og med, at det ikke nødvendigvis indeholder en omfattende og udtømmende søgeproces. Specialets review anvender fx færre databaser til dataindsamlingen end det systematiske review ofte gør. Projektets systematiserede review indebærer ikke en kvalitetsvurdering i samme grad som det systematiske review. Projektets review inddrager dog peer-reviewed artikler, og artiklerne vurderes ud fra opstillede in- og eksklusionskriterier. Specialets review er foretaget af én studerende, hvorfor det ikke er muligt at leve op til de ressourcer, som er nødvendige for at udarbejde et systematisk review i forbindelse med kravet om to eller flere personer til at vurdere (Grant et al., 2009). Det systematiserede review i projektet er ligesom det systematiske review narrativt og inkluderer en tabelform.

Der er i specialets review lagt vægt på at inddrage studier, som indeholder både kvantitative og kvalitative tilgange til at undersøge speciallets problemformulering. Den kvantitative og kvalitative tilgang anses i specialet for at komplementere hinanden. Dette perspektiv indebærer, at begge metoder kan komplementere

hinanden i og med, at de har modsatrettede styrker og svagheder, og på den måde kompenserer metoderne for hinandens svagheder. Herved styrkes inddragelsen af begge metoder i at svare optimalt på problemformuleringen. Den kvalitative forskning og metode, er valgt eftersom den er velegnet til at beskrive, fortolke og forklare hvad der sker, og hvordan det sker. I kontrast hertil inddrages den kvantitative forskningsmetode til at undersøge prævalens og generaliserbarhed. Den kvantitative tilgang undersøger, hvor meget der sker, og i hvilken grad. Det tilkendes, at fokus er på, hvad metoderne kan levere af information, og ikke på modsætningerne i deres underliggende filosofier (positivisme vs. postmodernisme). Det er relevant at nævne, at der er et modstridende perspektiv til dette, hvor de to typer af forskning ikke kan sameksistere (Bryman & Burgess, 2009).

Det systematiserede review kan forstås som kvantitative analyser og kvalitative fortolkninger af andre studiers empiri og forskernes fortolkning af denne. Det kan være en svaghed, at studierne hviler på forskernes kvalitative analyser, da der er en risiko for at uklarheder og fejl kan viderefremmes i mit review, hvilket er et bias, der kan mindske den interne validitet. Styrken ved at anvende et review, er at sammenfatningen består af en stor mængde empirisk data, som bidrager til stor ekstern validitet, i og med at jeg inddrager en stor mængde af primærstudier, som jeg ikke selv har ressourcerne til at lave.

Efter denne præsentation af specialets metode, som er det systematiserede review, vil jeg nu gå videre til at redegøre for specialets databehandling og indsamling af studier.

3.2 Dataindsamling

Dette afsnit af projektet redegør detaljeret for reviewets litteratursøgning. Projektets søgestrategi fremstilles med henblik på at beskrive fremgangsmåden til løsningen af søgningsopgaven herunder valg af informationskilder og søgeteknik. Formålet med dette er at dokumentere den udførte litteratursøgning og sikre muligheden for at kunne replikere eller opfølge den (Johannsen & Pors, 2013). Litteratursøgningen består af en emnesøgning. Der er søgt efter artikler, som ikke kendes til i forvejen, men er afgørende for at kunne beskrive, hvordan eksisterende forskning har belyst problemformuleringen, samt hvad der betragtes som videnskabelig viden og evidens (ibid.).

Litteratursøgningen er afgrænset til den viden, som produceres i akademiske sammenhænge i videnskabelige discipliner. Fagbibliografiske databaser anses for at være de vigtigste redskaber til at udarbejde en systematisk litteratursøgning (Johannsen & Pors, 2013), hvorfor søgningen er foretaget på Aalborg universitetsbiblioteks databaser. De anvendte databaser for reviewet er PsycInfo, Scopus samt Web of Science. Nedenfor argumenteres for, hvorfor de fremstår som velegnede for projektet problemformulering.

PsycInfo er valgt som relevant database, da den er en stor bibliografisk database, som er centreret om litteratur indenfor psykologiske, sociale samt adfærdsvidenskabelige områder (apa.org). Scopus er udvalgt, eftersom den er en af de største databaser med peer-reviewed litteratur og indeholder forskning om videnskab, teknologi, medicin, samfundsvidenskab, kunst og humaniora (elsevier.com). Web of Science er valgt, fordi den er en af de ledende databaser indenfor videnskab, samfundsvidenskab, kunst og humaniora (webofknowledge.com). På disse databaser er der søgt på speciallets søgestreng, som nu redegøres for.

Reviewets søgestrategi er inspireret af PICOS (participant, intervention, comparison, outcome, study design). Participant (deltager) er aktive lærere fra folkeskolen eller gymnasiet. Intervention (interventionen) er MBI. Comparison (sammenligning) kan være aktive kontrolgrupper, ventelistekontrolgrupper eller ingen kontrolgrupper. Outcome (resultat) er alle former for resultater såsom mindfulness, psykisk og fysisk sundhed og præstation. Der argumenteres for, at det er relevant at inddrage alle resultaterne fra studierne, selvom alle disse ikke direkte behandler stress. De kan være med til at give et indblik i udfald, som relateres til stress, hvilket også kan være relevant at undersøge i fremtidig forskning. Study design (studie design) kan være både kvantitative og kvalitative studier. I den valgte søgestrategi er der vægtet udarbejdelse af præcise søgeord med udgangspunkt i projektets problemformulering og afgrænsning. Søgeordene er uddybet nedenfor og illustreret i bloksøgningstabellen.

Mindfulness er anvendt som intervention, eftersom relevante undersøgelser af MBI vurderes at findes ved søgning på dette ord. Teacher, schoolteacher og educator er udvalgt som deltager (participant) for at finde den ønskede målgruppe (lærere) på interventionen. Der er ikke sat krav til sammenligningsgrupper, resultater eller studie design i søgestrategien, da det ønskes at søge bredt i disse områder.

Tabel 2. Bloksøgningstabel

mindfulness*	AND	teacher* OR schoolteacher* OR educator*
--------------	-----	---

Søgestrengen ovenfor er søgt i abstracts i PsycInfo og Scopus og som topic i Web of Science. Det er ikke muligt at søge i abstracts alene i Web of Science, hvorfor topic anvendes, da de indebærer abstracts, titel og keywords. Der er kun søgt på peer-reviewed artikler, som sikrer en fagfællebedømmelse og kan være med til at kvalitetsvurdere forskningsartiklerne (Johannsen & Pors, 2013). I PsycInfo er det gjort manuelt ved at vælge rubrikken: peer-reviewed journals only. I Scopus og Web of Science er det en automatisk præmis i søgningen, da de kun indeholder peer-reviewed forskning. Søgningen omfatter alle år til og med den 3. marts 2017, hvor søgningen fandt sted. Efter denne søgning opstilles relevante in- og eksklusionskriterier for udvælgelsen af studierne, og disse præsenteres i næste afsnit.

Reviewet anvender in-og eksklusionskriterier, som tilstræber at finde alle studier, som er potentielt relevante for at besvare projektets problemformulering. I tabel 3 listes inklusionskriterierne for, hvilke artikler, der skal indgå i reviewet, samt eksklusionskriterierne for, hvilke artikler, der ikke skal indgå, og efterfølgende uddybes disse.

Tabel 3. In-og eksklusionskriterier

<i>Inklusionskriterier</i>	<ul style="list-style-type: none">- Undersøger studier af mindfulness-baseret intervention- Deltagere er aktive lærere i folkeskolen eller gymnasiet (både mænd og kvinder)- Indeholder resultater af intervention (kvantitative eller kvalitative)- Tilgængelig information om forskningsdesign og interventionsmetode- Peer-reviewed artikel- Engelsk- eller dansksproget artikel- Artikel tilgængelig i fuldtekst
<i>Eksklusionskriterier</i>	<ul style="list-style-type: none">- Teoretiske artikler uden kvantitative og/eller kvalitative analyser- Litteratur, der er kommentarer, uden kvantitative og/eller kvalitative analyser

Det første inklusionskriterie handler om, at artiklerne skal undersøge studier af mindfulness-baserede interventioner. Den brede inklusion af MBI anvendes, eftersom dette er et relativt nyt forskningsområde og alt forskning omhandlende MBI ønskes inkluderet. Grundet dette er der heller ikke opsat kriterier for struktureringen af in-

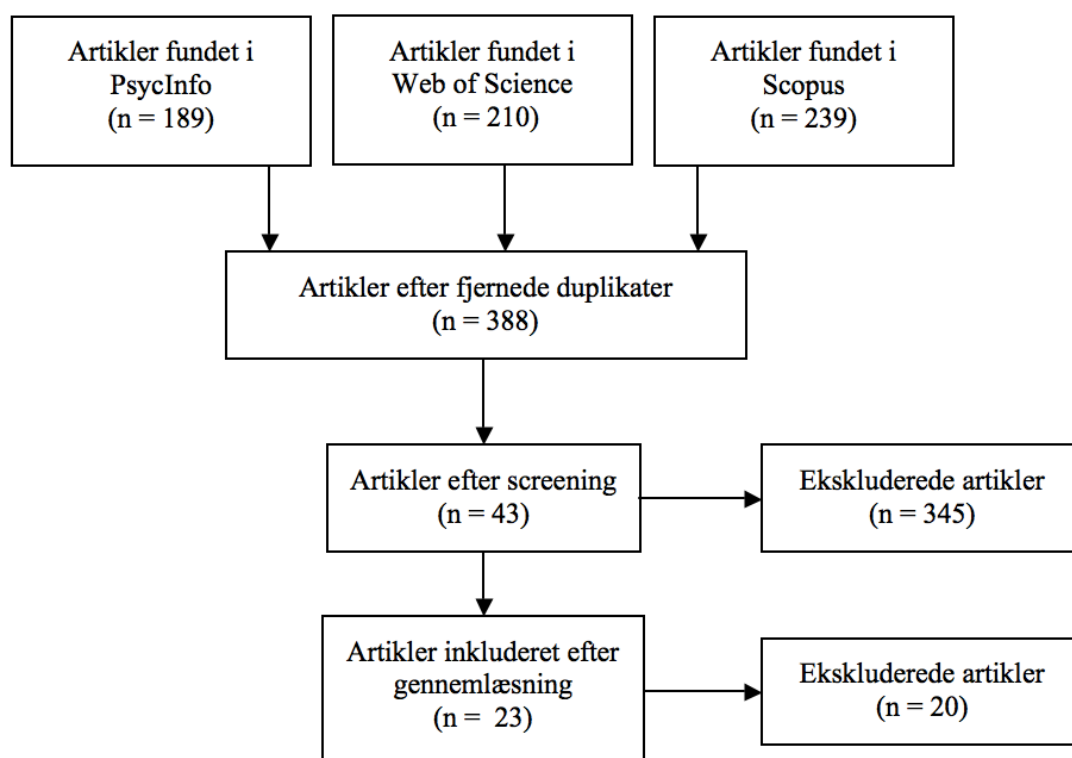
terventionen. Det er nødvendigt at indkredse MBI til at omhandle interventioner, programmer og tilgange, som trækker på eller er en tilpasset version af de etablerede interventioner af mindfulness såsom MBSR og MBCT, og eksplicit integrerer de primære mindfulness praksisøvelser fx kropsscanningen og åndedrætsbevidsthed. Interventioner, som inkluderer store komponenter fra relaterede terapiretninger fx ACT, DBT, SC, yoga og andre former for meditation, inkluderes ikke under begrebet MBI. Endvidere forstås MBI som en intervention over tid, og derfor inkluderes studier med enkeltstående sessioner ikke. Det andet inklusionskriterie indebærer, at deltagerne skal være lærere i folkeskolen eller gymnasiet. Disse lærere skal være aktive undervisere og både mænd og kvinder inkluderes. Lærerne skal være færdiguddannet. Lærere, som er under uddannelse, eller trainee inkluderes ikke. Lærere, som underviser på højere niveau end gymnasiet fx universitetet inkluderes ikke. Det tredje inklusionskriterie er, at artiklen skal indeholde resultater af en intervention. Disse resultater kan både være fra kvantitative eller kvalitative studier eller mixed methods studier. Den brede inklusion af studiedesign ses, da al forskning og tilhørende forskningsdesign ønskes inkluderet. Det fjerde inklusionskriterie omhandler, at artiklen skal rapportere tilgængelig information om forskningsdesign og interventionsmetode. Dette ønskes, eftersom dette ligger til grund for databehandlingen af artiklerne. Det femte inklusionskriterie er, at artiklen skal være en peer-reviewed artikel, eftersom dette er med til at kvalitetssikre studiet. Det sjette inklusionskriterie er, at artiklen er engelsk- eller dansksproget, da specialets forfatter kan læse og forstå disse sprog. Det syvende inklusionskriterie drejer sig om, at artiklen er tilgængelig i fuldtekst. Dette er en forudsætning for, at al information om studiet er tilgængelig for specialets forfatter.

Eksklusionskriterierne omhandler teoretiske artikler eller litterære kommentarer, som ikke indebærer et kvantitativ og/eller kvalitativ studie. Disse ekskluderes, eftersom projektets problemformulering har interesse i at undersøge, hvad forskningen siger om, hvordan MBI påvirker stress, og derfor inkluderes kun forskningsartikler, som undersøger denne effekt.

Efter ovenstående uddybning af in- og eksklusionskriterierne, vil fremgangsmåden for screeningen af artiklerne nu præsenteres. In- og eksklusionskriterierne anvendes til screeningen af de fundne artikler. Screeningen består af to dele. Først vurderer jeg de fundne artikler efter in- og eksklusionskriterierne ved gennemlæsning af deres titel og abstract. Dernæst gennemlæser jeg de tilbageværende artik-

lers indhold, og de vurderes på baggrund af in- og eksklusionskriterierne. Det er forsøgt at inkludere al relevant litteratur. Udover de fundne studier i litteratursøgningen inkluderes også et relevant studie ud fra en referenceliste. Artiklen om dette studie indeholder undtagelsesvist ikke et abstract, og derfor er artiklen ikke blevet fundet i søgningen, som er indkredset til at søge i abstracts. Eftersom studiet opfylder de opstillede kriterier inkluderes dette, selvom det ikke er fundet direkte i litteratursøgningen. Sandsynligvis kan der være eksempler på litteratur, som ikke er blevet inkluderet i reviewet. Det kan skyldes, at artiklerne ikke er engelsk- eller dansksprogede, ikke er tilgængelige i fuldtekst eller ikke findes på de anvendte databaser. I projektet er der ikke fundet stærke argumenter for systematiske bias i dataindsamlingen.

Fremdriften i screeningsprocessen over den fundne litteratur illustreres nedenfor med et prisma flow diagram.



Figur 7. Prisma flow diagram

3.2.1 Kritisk stillingtagen til dataindsamling

Det er væsentligt at forholde sig kritisk til specialets metode, og derfor vil dette afsnit omhandle, hvilke mangler og bias, der kan være i anvendelsen af et systematiseret

review og indsamlingen af studierne.

I og med at reviewet kun indeholder søgninger på engelsk- og dansksprogede studier, sætter dette begrænsninger i forhold til konklusioner om resultaternes generaliserbarhed. Ligeledes er reviewet begrænset til kun at inkludere publicerede peer-reviewed artikler, hvilket kan medføre, at studier, som endnu ikke er publiceret eller peer-reviewed, ikke inkluderes. Det kan betyde, at relevante studier kan være ekskluderet. Det kan være væsentligt at være opmærksom på publiceringsbias, hvilket referer til, at små studier med lav eller modsigende effekt har en reduceret mulighed for at blive publiceret i forbindelse med afvisning i revisionsfasen eller manglende indsendelse til offentliggørelse, hvorimod små studier med meget gode effekter i højere grad har mulighed for at blive publiceret.

I screeningen kan der argumenteres for manglende systematisk vurdering af de inkluderedes studiers styrke og kvalitet. I stedet er der i reviewet vægtet studiernes relevans for besvarelsen af projektets problemformulering. Der er ligeledes valgt peer-reviewed artikler, hvilket omhandler en kvalitetssikring udført af en eller flere forskere inden for området, og således kan være en metode til at validere forskningen, hvilket sikrer en vis kvalitet af de inkluderede studier. Det tilkendegives, at studier af lavere kvalitet kan give mere positive resultater end studier af høj kvalitet (Johannsen & Pors, 2013). Læsere må derfor være påpasselige med deres fortolkninger af reviewets resultater. Ved interesse af kvalitetsvurdering af nogle af de inkluderede studier henvises til reviews om samme emne lavet af Emerson et al. (2017) samt Hwang et al. (2017).

Jeg har valgt at inkludere et studie, hvor artiklen har en primært tekst på spansk, men artiklen indeholder et længere uddybet resume på engelsk, og den er derfor relevant at inddrage. Al information fra studiet er tilgængeligt på engelsk jævnfør inklusionskriterierne, dog tages der forbehold for at få elementer i studiet ikke fremstilles på engelsk, hvilket kan være et bias. I behandlingen af studiet er der ikke fremkommet argumenter for dette bias.

Efter behandlingen af specialets metode og dataindsamling er det nu muligt at sammenstille og diskutere studierne og deres informationer under specifikke kategorier, hvilket gøres i nedenstående afsnit om databehandling.

3.3 Databehandling & diskussion

Dette afsnit vil indeholde en behandling og diskussion af de indsamlede studier. Afsnittet vil løbende være analyserende og diskuterende på de deskriptive data, i og med at styrker og svagheder ved studierne vil belyses, og anbefalinger samt forbedringer til fremtidig forskning vil inddrages. Den analyserende og diskuterende del integreres i databehandlingen, eftersom det vurderes at være relevant at kommentere på styrker og svagheder samt fremtidig forskning, når de belyses af den deskriptive databehandling.

Først præsenteres tabel 4, 5 og 6. De fundne kvantitative (n=16) og kvalitative (n=7) studier samt deres information er opstillet i tabel 4 og 5 på de næste sider. Efter disse fremsættes tabel 6, som indeholder de primære fund og en sammenfatning af studierne deskriptive data. Herefter behandles og diskuteres studierne i følgende rækkefølge: populations-, interventions-, forsøgsdesign- og resultatkaraktistika. Afsnittet munder ud i en opsummering af hele tredje del af specialet, hvori styrker, svagheder og anbefalinger fremtidig forskning sammenfattes i tabeller, og slutteligt diskuteres studierne resultaterne i forhold til første del af specialets problemformulering og den præsenterede teori.

Tabel 4. Kvantitative studier (N=16)

Studie & Land	N (%K)	Intervention	Design	Måleredskaber	Fund
Beshai et al. (2016) Storbritannien	89 (70)	<i>.b Foundations Course</i> Tilpasset MBSR/MBCT. 8 uger, 9 gange, intro + 8x75 min. Instruktør (7): MBI-lærer med egen regulær mindfulnessmeditationspraksis i 3 år eller mere	QE (pre, post) (IG, VKG)	Perceived Stress Scale, Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale, Five Facet Mindfulness Questionnaire, Self compassion Scale, Teachers' feedback	Reduktion i stress. Forbedring i trivsel, mindfulness og selvmedfølelse 95 % af lærerne fandt programmet acceptabel. (VKG: forbedring i selvmedfølelse)
Cook et al. (2017) USA	44 (IR)	<i>ACHIEVER Resilience Curriculum</i> (ARC). 5 uger, 2,5txugen. Instruktør (2): Første forfatter samt ph.d. skolepsykolog	RCT (pre, post) (IG, AKG)	Perceived Stress Scale, Teacher Self-Efficacy Scale, The Satisfaction with Work Scales, The Modified-Intentions to Use Scale, Intervention Rating Profile	Reduktion i arbejdsrelateret stress. Forbedringer i teacher self-efficacy*, arbejdsglæde og i intentioner ift. at implementere evidens-baserede klasseværelsespraksisser. ARC vurderes at være en fornuftig, acceptabel og effektiv intervention
Crain et al. (2016) USA & Canada	113 (89)	<i>Workplace Mindfulness Training (WMT)</i> . 8 uger, 11 gange + 6t dag. Instruktør: Første forfatter for programmet	RCT (pre, post, 3m follow up) (IG, VKG)	Five Factor Mindfulness Questionnaire, The Classroom Appraisal of Resources and Demands, Satisfaction and mood, Sleep quality, quantity and sleepiness	Reduktion af rumination om arbejde hjemme (+P+F), dårligt humør på arbejde og hjemme (+P+F), søvnløshed og søvnighed i løbet af dagen (+P-F). Forbedring i mindfulness, tilfredshed med arbejde og familieliv/hjemme (+P-F), søvn på hverdagsnætter (+P+F) og kvalitet af søvn (-P+F). Forbedringer i mindfulness og reduktion af rumination om arbejde ved posttest medierede delvist reduktioner i negativ humør hjemme og forbedring af søvnkvalitet ved follow up
Flook et al. (2013) USA	18 (89)	<i>Tilpasset MBSR/mMBSR</i> 8 uger 2,5txugen + 6t dag. Instruktør (2): MBSR-trænede instruktører med over 15 års erfaring	RCT (pre, post) (IG, VKG)	Symptom Checklist 90R, Maslach Burnout Inventory-Educators Survey, Cortisol measurement, Classroom Assessment Scoring System, Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery, Five Facet Mindfulness Questionnaire, Self-compassion Scale, Weekly practice logs	Reduktion i psykologiske symptomer og udbrændthed. Forbedringer i klasseværelsesadfærd og opmærksomhed, mindfulness og selvmedfølelse. (VKG: stigning i udbrændthed, reduktion i cortisol)
Franco et al. (2010) Spanien	68 (57)	<i>Stress Prevention and Treatment</i> . 10 uger, 1,5txugen. Instruktør:	RCT (pre, post, 4m follow up) (IG, AKT)	Symptom Checklist-90-R	Reduktion i psykologisk distress* (+P+F)

		Erfaren instruktør med undervisning og praksis af forskellige meditationsteknikker			
Frank et al. (2015) USA	36 (78)	<i>Tilpasset MBSR</i> . 8 uger, 2txugen. Instruktør: MBSR-certificeret instruktør med 18 års erfaring	QE (pre, post) (IG, VKG)	Brief Symptom Inventory, Pittsburgh Sleep Quality Index, Self-compassion Scale, Maslach Burnout Inventory, Five Facet Mindfulness Questionnaire, Affective Self-Regulation Efficacy Scale	Forbedring i selvregulering, mindfulness, selvmedfølelse, søvn. Ingen ændring i angst, udbrændthed og depression
Gold et al. (2010) Storbritannien	11 (IR)	<i>Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR)</i> . 8 uger, 2,5txugen + 5t dag. Instruktør: Første forfatter (MBSR-instruktør og psykoterapeut)	QE (pre, post) (IG)	Depression Anxiety Stress Scale, Kentucky Inventory of Mindfulness Skills	Reduktion i depression og stress. Forbedringer i mindfulness. Ingen ændring i angst
Gouda et al. (2016) (kun lærerresultater) Tyskland	29 (IR)	<i>Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR)</i> . 8 uger, 2txugen + 1 dag. Instruktør: Certificeret mindfulnessinstruktør og psykiater med mangeårig erfaring	QE (pre, post, 4m follow up) (IG, VKG)	Freiburg Mindfulness Inventory, Perceived Stress Questionnaire, Hospital Anxiety and Depression Scale, Test Anxiety Inventory, Teacher Self-Efficacy, Self-Regulation Scale, Emotion Regulation Skill Questionnaire, Inventory of Interpersonal Problems, Openness to Experience Scale of the NEO Five-Factor Inventory, Test for Creative Thinking-Drawing Production, Utrecht Work Engagement Scale	Reduktion i interpersonelle problemer med medium effektstørrelse på angst og emotionsregulering (+P+F). Forbedringer i mindfulness (+P+F). Ingen ændringer i emotions- og selvregulering, angst, depression, arbejdsengagement, teacher self-efficacy, åbenhed og kreativitet
Harris et al. (2015) USA	64 (88)	<i>Community Approach to Learning Mindfulness (CALM)</i> . 16 uger, 20min 4xugen. Instruktør: Certificeret yogainstruktør med meditationserfaring	RCT (pre, post) (IG, VKG)	Five Facet Mindfulness Questionnaire, Positive and Negative Affect Schedule, Emotion Regulation Questionnaire, Distress Tolerance Scale, Teacher-Teacher Relational Trust, Teachers' Sense of Efficacy Scale, Time Urgency, Perceived Stress Scale, Maslach Burnout Inventory-Educators Survey, Daily Physical Symptoms Scale, Patient Reported Outcomes Measurement Information System Sleep Disturbance Questionnaire, Blood pressure, Cortisol	Forbedring i mindfulness, positiv affekt, klasseværelshåndtering, udbrændthed, distress tolerance, tidsrelateret stress, daglige fysiske symptomer, blodtryk og cortisol. Ingen ændring i relationeltillid, oplevet stress og søvnkvalitet. Lærere fandt programmet gennemførligt og gavnligt som en metode til at håndtere stress og fremme trivsel
Jennings et	31	<i>Cultivating Awareness and</i>	Mixed Methods:	Positive and Negative Affect Schedule, Centre for Epidemio-	Forbedring i tidsrelateret stress og mindfulness. Ingen ændring i affekt,

al. (2011) (kun study 1) USA	(94)	<i>Resilience in Education (CARE)</i> . 4-5 uger, 4 dage. Instruktør (2): Programudviklere	QE (pre, post) (IG) + Fokusgruppe	logic Studies Depression Scale, Time urgency Scale, Daily Physical Symptoms, Problems in Schools Questionnaire, Teacher's Sense of Efficacy Questionnaire, Five Facet Mindfulness Questionnaire, Interpersonal Mindfulness in Teaching Questionnaire, Fokusgruppe	depression, daglige fysiske symptomer, problemer i skolen og teacher self-efficacy. Stor tilfredshed med programmet. Kvalitative fund: Deltagere har fået nye vaner såsom at blive opmærksom på angst, stoppe op og tage dybe vejrtrækninger, vælge at prioritere selvomsorg, kultivere mere omsorg og empati for andre, øget emotionsregulering og bevidsthed herom, roligere på arbejde og taler om emotionelle tilstande med eleverne, som skaber hurtigere løsninger på konflikter
Jennings et al. (2013) USA	53 (89)	<i>Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE)</i> . 4 uger, 4 dage + 1 dag efter 4 uger. Instruktør (2): Programudviklere	RCT (pre, post) (IG, VKG)	Positive and Negative Affect Schedule, Emotion Regulation Questionnaire, Centre for Epidemiologic Studies Depression Scale, Daily Physical Symptoms, Time Urgency Scale, Maslach Burnout Inventory, Five Facet Mindfulness Questionnaire, Teacher's Sense of Efficacy Questionnaire, CARE Acceptability Questionnaire	Forbedringer i daglige fysiske symptomer, udbændthed, tidsrelateret stress, mindfulness, emotionsregulering og teachers self-efficacy. Ingen ændringer i positiv eller negativ affekt og depression. Høje niveauer af tilfredshed og forbedringer i klasseværelset
Jennings et al. (2017) USA	224 (93)	<i>Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE)</i> . 16 uger, 6tx5dage in-person træning samt 3 personlige telefon coaching. Instruktør: Flere teams med 3 instruktører med kandidatgrad i uddannelse, psykologi eller relevant område, minimum 2 års erfaring med programmet og en egenpraksis	RCT (pre, post) (IG, VKG)	Emotion Regulation Questionnaire, Teachers' Sense of Efficacy Questionnaire-Short Form, The Five Facet Mindfulness Questionnaire, Mindfulness in Teaching Scale, Patient Health Questionnaire 8-item Depression Scale, Patient Health Questionnaire Generalized Anxiety Disorder 7-item Scale, International Positive and Negative Affect Rating Short Form, Patient Reported Outcomes Measurement Information System Sleep Disturbance Questionnaire, Emotional Exhaustion subscale of the Maslach Burnout Inventory-Educators' Survey, Perceived Stress Scale, Time Urgency Scale, Gastrointestinal and General Aches subscales Daily Physical Symptom Checklist, Medication use, Teacher reports on student assessments, Classroom Assessment Scoring System, CARE Acceptability Questionnaire, CARE Daily Session Rating Form, CARE Facilitator Rating Form	Reduktion i søvnforstyrrelser, udbændthed og tidsrelateret stress. Forbedring i emotionsregulering, mindfulness og emotionel støtte af klasseværelses observationer. Ingen ændring i teaching efficacy, depression, angst, positiv og negativ affekt, stress, samt fysisk symptomer, dog en tendens hvor IG rapporterer mindre brug af medicin. Positiv tilbagemelding ift. accept af og tilfredshed med programmet ift. deres egen trivsel, stress, selvbevidsthed og interaktioner med elever. Forbedringer i elevernes pro-social adfærd, opgaveadfærd, akademisk præstation. Stor enighed om at programmet skal integreres som forberedelse eller efteruddannelse
Kemeny et	82	<i>Meditation/Emotion Regula-</i>	RCT (pre, post, 5m)	Beck Depression Inventory, Trait Anxiety Inventory, Nega-	Reduktion i depression (+P+F), angst (+P+F), negativ affekt (+P+F), rumina-

USA		uger 4xdag + 4xaften. Instruktør (2): Meditations- ekspert og psykologisk træner m. ekspertise i at lede støtte- og meditationsgrup- per	VKG)	Questionnaire, Mindful Attention Awareness Scale, Micro- Expression Training Tool, Trier Social Stress Test, Lexical decision procedure, Marital Interaction Task, Ugentlige online dagbøger med min. Praktiseret hver dag,	tionsgenkendelse (+P-F), social stress(+P-F respiratory sinus arrhythmia) , og medfølelse (+P+F)
Manas et al. (2010) Spanien	31 (74)	<i>Prevention and treatment of stress</i> . 10 uger, 1,5txugen. Instruktør: IR	RCT, pre, post (IG, VKG)	The Teacher Stress Scale, Number of sick days	Reduktion af sygedage og stressniveau
Roeser et al. (2013) USA & Canada	113 (89)	<i>Stress Management and Relaxation Techniques (SMART)</i> . 8 uger, 11 gange (36 timer). Instruktør: Første forfatter for programmet	RCT (pre, post, 3m follow up) (IG, VKG)	Beck Depression Inventory, The Classroom Appraisal of Resources and Demands, Maslach Burnout Inventory, State- Trait Anxiety Inventory, Cortisol, Blood pressures, Resting heart rates, Self-reported sick days, Operation Span Task, Five Facet Mindfulness Questionnaire, Self-Compassion Scale, MT program evaluation survey	Reduktioner i arbejdsbetinget stress, udbrændthed, symptomer på depression og angst (+P+F). Forbedringer i mindfulness, arbejdsrelateret selvmedfølelse (+P+F), opmærksomhed og arbejdshukommelse (+P-F) Ingen ændring i fysiologiske indikatorer på stress og sygedage. Mindfulness og selvmedfølelse ved posttest medierer reduktioner i stress, udbrændthed samt symptomer på angst og depression ved follow up. Positiv evaluering af programmet: 87 % rapporterede programmet som gavnlig, 98 % sagde de ville anbefale programmet til kollegaer og skoleledere
Taylor et al. (2016) Canada	59 (90)	<i>Stress Management and Relaxation Techniques (SMART)</i> . 9 uger, 11 gange (36 timer). Instruktør: Erfaren mindfulnessinstruk- tør	Mixed Methods: RCT (pre, post, 4m follow up) (IG, VKG) + Interview	The Classroom Appraisal of Resources and Demands, Efficacy for Regulating Emotions at Work, Efficacy for forgiveness others at work, Santa Clara Brief Compassion Scale, Tendency to Forgive Scale, Interview	Reduktion i arbejdsrelateret stress. Forbedringer i emotionsregulering. For- bedringer i tilgivelse, som delvist medierer reduktioner i stress fra pre til follow up. Ingen ændring i medfølelse. Interview: Lærerne har fået flere adaptive strategier til at håndtere arbejdsrelateret stress, og de evaluerer udfordrende elever i et mere positivt lys

Forkortelser: RCT=Randomized Controlled Trial, QE=quasi-eksperimenter, VKG=Venteliste kontrolgruppen, AKG=Aktiv kontrolgruppe, IG=Interventionsgruppen, PRE=pretest, POST=posttest, IR=ikke rapporteret, P=posttest, F=follow up, t=timer, m=måneder

*Teacher self-efficacy: Self-efficacy referer til en persons tro på hans eller hendes evne til at udføre en adfærd, som er nødvendig for at producere en specifik præstation (Bandura, 1993).

*Distress: Psykologisk distress anvendes til at beskrive den generelle psykopatologi af et individ med en kombination af depressive symptomer, angst og oplevet stress (Ohayashi & Yamada, 2012).

Tabel 5. Kvalitative studier (N=7)

Studie & Land	N (% kvinder)	Interventionsnavn & detaljer	Design & måleredskaber	Fund
Bernay (2014) New Zealand	5 (80)	<i>Mindfulness and mindful learning</i> . 10 min lektioner 10-12 gange om året over 3 år + en dag. Instruktør: Programudvikler/Studiets forfatter	Logbøger, 3 interviews med hver deltager	Centrale temaer: 1) Stræben efter perfektion, 2) Forbinde/forbundet gennem bevidsthed, 3) Opnå autencitet. Forbedret evne til at fokusere opmærksomhed på timeplanlægning og individuelle elevers behov
Burrows (2011) Australien	6 (IR)	<i>Relational Mindfulness</i> . 10 ugers intervention 90minx6gange. Instruktør: Erfaren mindfulness instruktør	Logbøger	Forbedret kapacitet til at være opmærksom på det nuværende øjeblik. Ændringer i oplevelser af tanker, følelser, det at lytte, observere, tage den med ro, få jordforbindelse, selvbevidsthed, egne og andres reaktioner. Øget bevidsthed af forstyrrende eller potentielt overvældende tanker og følelser. Større accept af hvad der er og være opmærksom uden forventninger og behov. Mindre behov for at prøve at ændre eller fikse noget, som er gået i stykker, og i stedet tillade tanker eller følelser at opstå i bevidstheden eller blive udtryk af andre uden behov for at dømme dem. Positiv ændringer i relationer
Burrows (2015) Australien	25 (IR)	<i>Relational Mindfulness</i> . 6 uger med egenpraksis. Instruktør: Programudvikler/Studiets forfatter	Samtaler over mail, logbøger	Efter 6 uger er dilemmaet ikke længere tilstede eller også er lærerens forhold til det ændret. Temaer: 1) Bevidst oplevelse af sensoriske fænomener, 2) Skift i tænkning og adfærd, 3) Bevæge sig ind i indre visdom, 4) Følelse af en form for åbenhed og forfinelse, 5) Oplevelse af non-dual mindfulness
Herskind & Nielsen (2011) Danmark	17 (IR)	<i>Nærvær på kursus og i skolepraksis</i> . 4m 3x2dage. Instruktør (3): en cand.psych., specialist og supervisor i psykoterapi samt to psykoterapeuter	Deltagerobservation, interview og logbøger	Første del om betydnings- og meningsskabende forhold og processer i tilknytningen til at lære og træne bevidst nærværende opmærksomhed: Temaer: 1) Oplevelse og sproglige betydninger, 2) Rum, tid og ting som strukturelle støttepunkter, 3) Kærligt fællesskab. Anden del om erfaringer med arbejdet i klassen og de forhold og processer, som læreren fremhæver som særlig betydnings- og meningsskabende: Temaer: 4) Ro i det indre og ydre rum (om klasseledelse, nærvær og empati), 5) Nærværets kropslige forankring og flygtighed
Napoli (2004) USA	3 (IR)	<i>Mindfulness-Training Program</i> . 45 min klasseværelsesbaseret træning hver anden måned i 9 måneder 8 ugers intensiv 2,5t/ugen + 8t dag. Instruktør: IR	Semistruktureret 1,5 t interview	Lærer bruger mindfulness evner til at: 1) Hjælpe med tilrettelæggelsen og implementeringen af pensum, ved at fokusere på nøgle ideer, mindske graden af informationen fra kvantitet til kvalitet og udvikle deres egne nye kreative måde i at bringe mindfulness ind i klasseværelset, 2) Beskæftige sig med konflikter og angst gennem åndedrættet i klasseværelset, skolegården, før tests og i konfliktsituationer, 3) Forbedre kvaliteten af deres personlige liv, 4) Skabe positive ændringer i klasseværelset
Schussler (2015) USA	50 (IR)	<i>Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE)</i> . 6 uger, 4 dage + en dag efter 2 m. Instruktør (2): Programudviklere	Semistruktureret, fokus gruppe	Forbedret selvbevidsthed. Forbedret fysisk og emotionelt helbred med fokus på somatisk bevidsthed og behovet for selvomsorg. Mindre tilbøjelig til eksplicit at beskrive forbedring i deres teaching efficacy

Sharp & Jennings (2016) USA	8 (88)	<i>Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE)</i> . 4 uger, 4 dage + 1 dag efter 4 uger. Instruktør (2): Programudviklere	Semistrukturerede interviews 40-85 min (12-14 måneder efter træningen)	Lærere rapporterer skift i deres emotionelle reaktivitet og deres tilgang til elever ved at anvende mindfulness gennem: 1) Nuværende-centreret bevidsthed om emotioner, 2) Emotionel revurdering af situationer og 3) Brug af metaforer introduceret gennem CARE programmet. Fælles mønstre i interviewene er lærernes tendens til at diskutere de CARE strategier de brugte, måderne hvorpå deres tankegang skiftede som et resultat af CARE, eksempler på hvordan de integrerede deres læring i skolen eller/og uden for skolen, ændring af deres emotionelle reaktioner og deres tilgang til eleverne
--------------------------------	--------	--	--	--

Forkortelser: IR=ikke rapporteret, t=timer, m=måneder, min=minutter

Tabel 6. Deskriptive fund

<i>Karakteristika</i>	<i>Primære fund</i>
Populations-karakteristika	<p>- Samlet population: 1179 (kvan.st.: 1065; kval.st.: 114)</p> <p>- Kvan.st.: Højeste antal lærere for et st.: 224; Laveste antal lærere for et st.: 11; Gennemsnit for antal lærere pr. st.: 66,6. Kval.st.: Højeste antal lærere for et st.: 50; Laveste antal lærere for et st.: 3; Gennemsnit for antal lærere pr. st.: 16,3</p> <p>- 81% af de kvan.st. rapporterer køn, hvoraf 85 % er kvinder; 28,6 % af de kval.st. rapporterer køn, hvoraf 84% er kvinder. 81% af de kvan.st. rapporterer alder; 42,9% af de kval.st. rapporterer alder</p> <p>- 15 kvan.st. rapporterer om, hvilket uddannelsestrin lærerne underviser på: Elementary school: 4; Primary school: 1; Secondary school: 4; Middel school: 1; Gymnasium: 1; Blandet: 2. 6 kval.st. rapporterer om, hvilket uddannelsestrin lærerne underviser på: Blandet: 2; Elementary & secondary: 1; Elementary: 1; Folkeskolen: 1</p> <p>- 62,5% af de kvan.st. rapporterer lærernes etnicitet: 19 st. har lærerne primært kaukasisk/europæiske etnicitet; 11 st. har lærerne blandet etnicitet. 43% af de kval.st. rapporterer lærernes etnicitet: 90% lærere med kaukasisk/europæisk etnicitet</p> <p>- St. er foretaget i: USA: 11; USA & Canada: 2; Canada: 1; Spanien: 2; Storbritannien: 2; Tyskland: 1; Australien: 2; New Zealand: 1; Danmark: 1</p> <p>- 25% af de kvan.st. og 14% af de kval.st. rapporterer om lærernes socio-økonomiske område</p>
Interventions-karakteristika	<p>- Interventionsprogram: CARE: 5 st.; SMART/WMT: 3 st.; Relational Mindfulness: 2 st.; MBSR: 2 st.; tilpasset MBSR: 2 st.; Forskellige: 10 st.</p> <p>- Varighed: Kvan.st.: Uger: 8 uger: 8 st.; 10 uger: 2 st.; 4, 5, 9 eller 16 uger: 6 st. Frekvens og tid: En gang om ugen: 8 st. (2,5t.: 3 st.; 2t.: 2 st.; 1,5t.: 2 st.; 75m.: 1 st.); Mere end én gang om ugen: 4 st. (11 gange i alt 36t: 3 st.; 20m 4 gange om ugen: 1 st.); Mindre end én gang om ugen: 4 st. (4-5 dage: 3 st.; 8 gange: 1 st.). Plus en hel dag: 5 st.; Kval.st.: Uger: 6 uger: 2 st.; 4, 10 uger, 4m., 9m.+8uger, 3år: 5 st.. Frekvens og tid: Meget forskellig, se tabel 5</p> <p>- 15 kvan.st. og 6 kval.st. rapporterer information om instruktør</p>
Studiedesign-karakteristika	<p>- Kvan.st.: RCT design: 11 st.; QE design: 5 st. Ventelistekontrolgruppe: 12 st. Aktivkontrolgruppe: 2 st. Ingen kontrolgruppe: 2 st. Follow up: 6 st. (4m.: 3 studier; 3m.: 2 studier; 5m.: 1 studie). Måleredskaber: Selvrapportering (alene): 9 st.; Selvrapportering og kvalitativ metode (interview, fokusgruppe): 2 st.; Selvrapportering og fysiologiske målinger: 1 st.; Selvrapportering, fysiologiske målinger og objektive tests: 1 st.; Selvrapportering, fysiologiske målinger, objektive tests og observationsmålinger: 1 st.; Selvrapportering og objektive tests: 1 st.; Selvrapportering og observationsmålinger: 1 st.</p> <p>- Kval.st.: Interviews: 3 st.; Logbøger: 1 st. Interview og logbøger: 1 st.; Logbøger og mailsamtaler: 1 st.; Deltagerobservation, interviews og logbøger: 1 st.</p>
Resultat-karakteristika	<p>- Kvan. effektresultater: Alle st. som undersøger mindfulness og selvmedfølelse viser positive resultater; Over halvdelen af st., der måler opmærksomhed, stress, angst, udbrændthed, trivsel & tilfredshed, søvn, emotionsregulering samt arbejdspræstation, self-efficacy & engagement viser positive resultater; Halvdelen af st., der måler distress, sygedage og relation & medfølelse viser positive resultater; Under halvdelen af st., der måler depression & rumination samt fysiske symptomer viser positive resultater; Ingen positive resultater for st. som måler åbenhed og kreativitet. Follow up st. viser positive resultater for distress (n=1), stress (n=2), social stress (n=1), depression (n=2), rumination (n=1), angst (n=2), negativt humør (n=1), udbrændthed (n=1), søvn (n=1), negativ affekt (n=1), interpersonelle relationer (n=1), medfølelse (n=2) og mindfulness (n=3). Mindfulness medierer reduktioner i negativt humør, stress, udbrændthed, angst og depression og forbedrer søvnkvaliteten.</p> <p>- Kval. temaer: Mindfulness som en copingstrategi, herunder: Håndtering af stress og svære emotioner samt Håndtering af konflikter; Ændret forhold til oplevelser, herunder: Øget bevidsthed af fysiske og psykiske oplevelser, Separation fra emotioner og tanker, Ikke reagere automatisk og Udvikling af nyt fælles sprogbrug; Forbedret forhold til andre; Ændret undervisningspraksis, herunder: Undervise i mindfulness til elever og Forbedre planlægning af timer, undervisning og engagement</p>

Forkortelser: Kvant.st. = Kvantitative studier, Kval.st. = Kvalitative studier, St. = Studie(r)

3.3.1 Populationskarakteristika

I dette afsnit vil studierne populationskarakteristika behandles og diskuteres i henhold til lærernes population, køn, alder, uddannelsestrin, etnicitet, land og socioøkonomiske område for at kunne udlede information om reviewets og studierne generaliserbarhed.

I tabel 6 ses det, at den samlede population for studierne er 1179. Denne populationsstørrelse taler for, at det er en stor gruppe af lærere, som bliver undersøgt, og dermed har resultaterne i reviewet en større grad af generaliserbarhed og reliabilitet, eftersom et stort udsnit af den afgrænsede population er genstand for undersøgelse.

De fleste kvantitative studier rapporterer alder samt køn. Få af de kvalitative studier rapporterer køn og alder. Det er tydeligt, at størstedelen af de medvirkende lærere er kvinder. Dette medvirker til, at der ikke er en ligelig balance i kønsfordeling hos lærerne. Ifølge statistikker i USA og Danmark (National Education Association, 2010; Nørby, 2011) ses det, at kvinder i større grad er repræsenteret i og dominerer lærerfaget, og derfor synes reviewets kønsfordeling i nogen grad at stemme overens med de virkelige statistikker. Grundet dette har reviewets fordeling af køn en væsentlig grad af generaliserbarhed. Der kan være kulturelle landeforskelle, som spiller ind i forhold til om lærerne i højere grad er kvinder. Generelt ses det, at aldersbeskrivelserne for studierne er meget brede, hvilket også er positivt for reviewets generaliserbarhed, da resultaterne derfor kan generaliseres til en bred aldersgruppe af lærere.

Det er forskelligt, hvordan studierne rapporterer, hvilket uddannelsestrin lærernes underviser på, og det varierer om lærere underviser i elementary, primary, secondary, middel eller high school. Overordnet set inddrages studier med lærer fra tidlige uddannelsestrin såsom børnehaveklasse til de afsluttende uddannelsestrin såsom gymnasiet eller high school. Efter denne databehandling er det tydeligt at lærerne underviser i et bredt spænd af uddannelsestrin, og dette taler for at en bred gruppe af lærere på forskellige uddannelsestrin bliver undersøgt, hvilket medfører en større generaliserbarhed.

Det er ikke alle studier, som rapporterer om lærernes etnicitet. I de studier, som rapporterer lærernes etnicitet, klassificeres de fleste lærere som havende kaukasisk/europæisk etnicitet. Dermed er der ikke en rimelig balance i fordelingen af

etnicitet, men resultaterne vurderes med nogen grad at kunne generaliseres til lærere med kaukasisk/europæisk etnicitet. At størstedelen af deltagerne har kaukasisk/europæisk etnicitet kan sandsynligvis skyldes, at studierne er foretaget i vestlige lande.

De fleste studier er udført i USA og de restende studier er alle foretaget i lande med vestlig kultur. Derfor kan der argumenteres for, at resultaterne kan generaliseres til vestlige lande. Det er væsentligt at være opmærksom på, at der kan være kulturelle forskelle på tværs af disse vestlige lande. Kulturelle forskelle, forskellige skolesystemer og samfundsstruktur kan forestilles at have indvirkning på, hvordan MBI virker i de pågældende lande. Måske er nogle skolesystemer bedre struktureret til at anvende MBI end andre. Det er også relevant at være opmærksom på, om det er de samme udfordringer som lærerne, skolerne og samfundet står med.

Der er i reviewet ikke fundet studier foretaget i kontinenter som Asien, Afrika eller Sydamerika, og derfor kan reviewets resultater ikke generaliseres til disse områder. Det er efterstæbeligt, at fremtidige studier undersøger forskellige befolkningsgrupper i forskellige lande og kulturer. Det er interessant, at studere om MBI til lærere i andre verdensdele end USA, Europa og Australien, ikke-vestlige lande samt andre kulturer giver lignende eller anderledes resultater, som studierne i reviewet.

Kun få studier rapporterer om det socioøkonomiske område, som lærerne underviser i. Grundet dette er det svært at udelede information om, hvilke områder resultaterne kan generaliseres til. Det anbefales, at fremtidige studier inkluderer information om dette, således at man har mulighed for at sammenligne læreres resultater fra forskellige områder. Det kan fx være interessant at undersøge, om lærere, som underviser i områder med lav socioøkonomisk status, har bedre effekt af MBI, eftersom man kan forestille sig, at de grundet det økonomiske pres er mere stressede.

Nu hvor reviewets populationskarakteristik er behandlet, går jeg videre til at diskutere reviewets interventionskarakteristik i næste afsnit.

3.3.2 Interventionskarakteristika

I dette afsnit vil jeg behandle interventionernes karakteristika, som inkluderer en diskussion af interventionen, replikation, varighed og instruktør. Dette er vigtige områder at behandle i forhold til, hvordan interventionerne er virkningsfulde, da man

kan få mere information om, hvilke kriterier eller karakteristika, der skal være til stede for, at MBI er effektive.

I tabellerne ses det, at fem studier anvender interventionen CARE, tre studier bruger interventionen SMART/WTM, og to andre studier anvender et program med fokus på Relational Mindfulness. De restende studier anvender andre programmer. Der er dermed en stor variation i brugen af interventioner.

Der ses også en stor variation i graden af, hvorvidt de anvendte interventioner tidligere er replikeret eller empirisk vurderet. Interventioner, som tidligere er empirisk undersøgt, er en styrke, i og med de dermed fremstår som virkningsfulde. Ligeledes giver disse interventioner også større mulighed for at replicere interventionen og yderligere undersøge, om interventionen er gavnlig. Det kan i fremtidig forskning være fordelagtigt at undersøge allerede eksisterende interventioner i stedet for at teste nye tilgange, da det medvirker til, at den empiriske vurdering og evidens bliver stærkere for allerede udviklede interventioner. Ved at anvende tidligere undersøgte interventioner og et godt design fx RCT med aktive kontrolgrupper, er det i højere grad muligt at isolere gavnlige interventionskomponenter, som derefter kan bidrage til yderligere udvikling af nye effektive interventioner. Studierne med interventioner, som ikke er empirisk undersøgt tidligere, står svagere, da de er de eneste, der har vurderet interventionen som gavnlig. Det er væsentligt at være opmærksom på, at flere af interventionerne, som ikke tidligere er anvendt, er baseret på en tilpasset udgave af MBSR. I og med at der er stor evidens for, at MBSR er effektiv, er dette positivt for interventionerne, som ikke er afprøvet tidligere. Det er væsentligt at tilkendegive, at det ligger ud over specialets ramme at behandle, analysere og diskutere indholdet og de teoretiske grundlag, som interventionerne indeholder.

Varigheden og frekvensen af interventionsprogrammer varierer i stor grad og beskrives forskelligt. Dette betyder også, at det ikke er muligt at udlede en bestemt varighed og frekvens for, hvornår interventionen er gavnlig. Eftersom alle studierne viser positive fund i en eller anden grad, taler det for, at MBI kan skabe positive resultater over forskellige tidsperioder med varierende frekvenser. I forlængelse af dette, kan det i fremtidig forskning være interessant at lave studier, som forsøger at undersøge eller klargøre den mest optimale frekvens og varighed til MBI til lærere med henblik på at skabe positive resultater for lærerens stress. MBI kræver ofte meget tid og forpligtelser, i og med at de ofte varer otte uger og indebærer en mødegang på et par timer en gang om ugen samt hjemmetræning. Der er fundet evi-

dens for at nogle kortere MBI stadig kan skabe positive effekter for voksne (fx Klatt, Buckworth & Malarkey, 2009), og det er interessant at undersøge, om det samme kan være gældende for MBI til lærere.

Studierne fremsætter kun lidt information om instruktøren/e, som varetager interventionsundervisningen. Databehandlingen og diskussionen af interventionens instruktør er central, da nødvendigheden af instruktørens mængde af erfaring og egen praksis ofte diskuteres og ses som en nødvendighed for at kunne implementere MBI. Flere MBI kræver, at instruktøren har omfattende og varierende mængder af erfaring, før de omhyggeligt og effektivt kan undervise i MBI (Kabat-Zinn, 2003; Arendt & Rosenberg, 2012). Det kan medvirke til en højere grad af reliabilitet, da interventionen skal kunne give samme resultater uafhængigt af, hvem der leverer interventionen. Det er derfor også vigtigt, at instruktøren har samme udgangspunkt samt tilstrækkelig egen praksis og erfaring i at levere interventionen. Selvom det viser sig som en central del i leveringen af MBI, tegner der sig et billede af, at studierne i databehandlingen ikke yderligere rapporterer om information om interventionens instruktør. Det kan fremstå som en svaghed, at studierne kun nævner instruktøren og ikke uddyber hans eller hendes uddannelsesmæssige baggrund og egen erfaring. Derimod har alle instruktørerne arbejdet med mindfulness tidligere. På en anden måde kan det også være positivt, at der ikke findes yderligere information om instruktørerne. Dette skyldes, at eftersom resultaterne for studierne generelt er positive, er det muligvis ikke relevant at sætte yderligere krav til instruktørens erfaring og baggrund. Resultaterne taler for, at interventionerne kan leveres af en instruktør, som har erfaring med mindfulness. Desuden er der ikke fastsat bestemte krav om instruktørens erfaring, hvorfor det også kan være grunden til, at studierne ikke yderligere beskriver instruktørens baggrund. I fremtidig forskning anbefales det, at information om instruktøren fremlægges, i og med at det kan understøtte deres omhyggelighed og effektivitet i at undervise i MBI.

Nu hvor jeg har opsummeret og diskuteret reviewet interventionskarakteristika er det interessant at kigge nærmere på studierne design.

3.3.3 Forsøgsdesignkarakteristika

I dette afsnit sammenfattes og diskuteres information om forsøgsdesign, kontrolgruppe, follow up og måleredskaber. Disse er nødvendige at behandle, eftersom de fortæller om graden af, hvor godt forskningsdesignet, studierne anvender, er.

I forbindelse med studiernes forsøgsdesign ses det, at over halvdelen af de kvantitative studier er RCT studier, og de restende er QE studier. I RCT studier er forsøgspersonerne allokeret til en gruppe på tilfældigvis, og en af grupperne er en kontrolgruppe. I QE studier er forsøgspersonerne ikke tilfældigt allokeret til en gruppe, men studierne kan eller kan ikke indeholde en kontrolgruppe (Johannsen & Pors, 2013). Det er en styrke, at 11 af de kvantitative studier anvender et RCT design. Dette skyldes, at RCT studier placerer sig højest i evidenshierakiet og dermed giver mulighed for en sikker videnskabelig og empirisk evaluering af virkningerne af MBI. De restende studier bruger QE design, og opfylder dermed ikke alle kravene til studier med høj evidens. I og med, at størstedelen studierne indeholder et RCT design og en kontrolgruppe, er det nemmere at drage endelige konklusioner ud fra undersøgelserne. At alle studierne ikke er RCT studier, kan skyldes, at de kontekstuelle rammer ikke indeholder muligheden for enten at opdele lærerne i interventions- og kontrolgrupper eller allokere lærerne tilfældigt i grupperne. En anden grund kan også indebære, at det er tids- og ressourcekrævende at lave RCT studier, og derfor kan forskerne have valgt et andet design.

I forlængelsen af databehandlingen af forsøgsdesignet uddybes nu fordelingen af kontrolgrupper i reviewet. Tre fjerdedele af de kvantitative studier indebærer en ventelistekontrolgruppe, og to studier har en aktiv kontrolgruppe. Det er en styrke, at næsten alle studierne indeholder en kontrolgruppe. Det understøtter muligheden for at undersøge effekterne af MBI til lærere. Det er en svaghed, at kun to af studierne har en aktiv kontrolgruppe. Dette skyldes, at studier med aktive kontrolgrupper i højere grad undersøger om det præcist er mindfulnessinterventionen, som giver en effekt, eller om effekten relaterer sig til det faktum, at der er en intervention, en støttegruppe eller en anden aktivitet kontra den almindelige hverdag. Den aktive kontrolgruppe er samtidig med til at undersøge, hvilket aspekt af MBI, som er mest effektive. I forhold til ventelistekontrolgrupper kan de aktive kontrolgrupper i højere grad medføre en af sikkerhed for, at det er interventionen, som er effektiv, og ikke frirummet fra hverdagen, en stor mængde opmærksomhed, støtte fra gruppen

eller en anden aktivitet, der skaber effekten. I fremtidig forskning anbefales det, at flere kvantitative studier anvender et RCT forskningsdesign med en aktivkontrolgruppe for at kunne udlede effektresultater om MBI's effektivitet. Der er behov for at isolere mekanismerne, som leder til ændringer, hvilke er associeret med deltagelse i MBI. Støtte fra gruppen er fx relateret til at reducere arbejdsrelateret stress (Michie & Williams, 2003) og det er sandsynligvis en vigtig del af deltagelsen og oplevelsen af MBI (fx Irving et al., 2014). Grundet dette er det vigtigt, at fremtidig forskning i MBI fokuserer på at separere effekterne af gruppedeltagelse og effekterne af interventionen ved brug af aktive kontrolgrupper, som også består i undervisning af grupper, og dermed også indeholder en form for støttegruppe. To af studierne i reviewet indeholder ikke en kontrolgruppe, men kun en interventionsgruppe. Disse to studier indeholder ikke en kontrolgruppe, og dermed har deres design en begrænsning. Denne begrænsning kan muligvis skyldes, at de er nogle af de første studier, som udføres i henhold til MBI til lærere. Ligeledes er et af disse studier et pilotstudie, hvilket kan understøtte denne forklaring.

Det er væsentligt at lægge mærke til, om de kvantitative studier indeholder follow up målinger. Disse målinger kan fortælle om, hvorvidt interventionerne har en effekt på længere sigt, og om effekterne er kontinuerlige. Seks af de kvantitative studierne indeholder follow up målinger. I forhold til undersøgelsen af interventionernes længerevarende effekt ses det som en svaghed, at under halvdelen af studierne indeholder en follow up måling. De langtidssigtede effekter er interessante at undersøge, eftersom positive resultater kan understøtte behovet for integreringen af MBI til lærere. Fremtidige RCT designs tilrådes at inkludere flere follow up målinger, eftersom disse kan være med til at udsige MBIs længerevarende effekt på lærere. Follow up resultater er også interessante i forbindelse med spørgsmålet om, hvorvidt det kan betale sig at investere i en MBI til lærere.

De fleste kvantitative studier anvender kun selvrapportering som måleredskab. Det kan ses som en svaghed, i og med at der kan opstå bias, da lærerne subjektivt skal rapportere om dem selv, og der ikke indgår andre målinger, som kan af- eller bekræfte vurderingen af dem. Det kan påvirke reliabiliteten af resultaterne, da en manglende objektivitet kan skabe usikkerhed i målingerne. Det er dog stadig relevant at undersøge lærernes egen selvrapportering, eftersom det væsentligste for studierne er, at lærerne oplever en effekt. Studierne, som inddrager flere måleredskaber, er en styrke, eftersom ovenstående bias kan undgås, da der inddrages flere vurderin-

ger, som både kan være subjektive og objektive. Kun fire studier inddrager objektive vurderinger. Disse objektive målinger indebærer en styrke, eftersom de ikke kan blive påvirket af subjektive holdninger og vurderinger, da de kun måler konkrete tal. Det fremstår som en svaghed, at størstedelen af studierne ikke inddrager objektive undersøgelser. Ligeledes ses det, at få af studierne inddrager forskellige former for måleredskaber og ikke kun selvrapportering. De studier, som inddrager flere måleredskaber står stærkere, da det medvirker til en reduktion af målefejl fra enkeltstående måleredskaber såsom selvrapporteringsskalaer, og disse studier giver også en mere omfattende undersøgelse af lærerne. Ved anvendelsen af en bred vifte af måleredskaber inklusiv både subjektive og objektive vurderinger kan studiet undersøge om resultaterne fra disse stemmer overens. Dette kan være med til at øge reliabiliteten.

Det anbefales, at fremtidige studier inddrager flere forskellige måleredskaber såsom selvrapporteringsskalaer fx i forhold til mindfulness, stress, udbrændthed, trivsel; objektive opgaver og test fx i forbindelse med opmærksomhed, eksekutive funktioner og sociale relationer; objektive observatører i forhold til målingen af interaktionerne i klasseværelset; fysiologiske og biologiske målinger fx i forbindelse med kortisol, blodtryk; samt selvrapporteringsskalaer til eleverne, som fx evaluerer deres opfattelse af læreren, lærernes adfærd i klassen samt deres forhold til læreren før og efter MBI. Dermed inkluderes både subjektive første-persons samt objektive tredje-persons målinger. Inklusionen af disse måleredskaber vil bidrage til mindre bias i forhold til subjektive vurderinger. Det kan også være interessant at inddrage officielle skole statistikker i forhold til lærernes antal af sygedage og elevernes karakterer for at undersøge, hvordan MBI kan have en effekt på disse komponenter.

Der er stor variation i anvendelsen af skalaer hos de kvantitative studier, men samtidig går også flere skalaer igen, fx anvender de fleste studier FFMQ til måling af mindfulness. At der i studierne er relativ stor variationen af måleskalaer kan både ses som en svaghed og som en styrke. Det er en svaghed i og med, at det er svært at sammenligne og drage konklusioner på tværs af studier, hvis de ikke anvender de samme skalaer, eller hvis der ikke er en dominerende skala, som anvendes i studierne. Derimod kan det være en styrke at anvende forskellige måleredskaber, da dette bidrager til at undersøge nuancerne af MBI eller et specifikt område.

Det kan i fremtidig forskning være relevant at integrere flere skalaer, som måler samme domæne. På denne måde kan flere dimensioner og nuancer af dette domæne undersøges. Fx ses det i dette review, at den mest populære skala til at

undersøge mindfulness er FFMQ, som anvendes i ni studier. FFMQ er en skala med 39-items, som undersøger fem forskellige dimensioner af mindfulness: *observing*, *describing*, *acting with awareness*, *non-judging of inner experience* og *non-activity to inner experience* (Baer et al., 2006). Fem andre studier anvender mindfulnessskalaer, som adskiller sig stadig fra FFMQ, fordi de hver især har et specifikt fokus i forhold til mindfulness. Fx fokuserer MAAS på individuelle forskelle i frekvensen af mindfulness tilstande over tid og et specifikt domæne i mindfulness: *open and receptive awareness*, som også relaterer sig til Kabat-Zinn definition (Brown & Ryan, 2003). At de fleste studier anvender FFMQ er en styrke, da det er lettere at drage konklusioner om MBI effekt på læreres evne til mindfulness. Derimod kan anvendelsen af forskellige mindfulnessskalaer, som sagt også bidrage til at undersøge nuancerne af mindfulness og MBI. I fremtidig forskning vil det derfor være interessant at anvende både fx FFMQ og MAAS, så flere nuancer af mindfulness undersøges. Grundet dette er det også positivt, at reviewet inkluderer studierne af Jennings et al. (2011) og Jennings et al. (2017), da de både inkluderer FFMQ, som undersøger mindfulness generelt, og IMT eller MTS, som undersøger lærernes mindfulness i relation til undervisningen. Ligeledes bruges flere forskellige skala til at måle et bestemt udfald fx mindfulness eller stress.

Tabel 7 på de næste sider er inspireret af Lomas et al. (2017), og er udformet for at give et overblik over interventionernes udfald, hvilke måleredskaber, som måler de forskellige udfald, samt hvilke studier, der viser positive ændringer og ingen ændringer for de forskellige skalaer. Efter tabel 7, vil de kvalitative forsøgsdesign behandles og diskuteres.

Tabel 7. Udfald, måleredskaber & ændringer

<i>Udfald</i>	<i>Måleredskab</i>	<i>Positiv ændring</i>	<i>Ingen ændring</i>
Mindfulness	Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ), Kentucky Inventory of Mindfulness Skills (KIMS), Freiburg Mindfulness Inventory (FMI), Mindful Attention Awareness Scale (MAAS), Interpersonal Mindfulness in Teaching Questionnaire (IMT), Mindfulness in Teaching Scale (MTS)	FFMQ: Beshai et al. (2016), Crain et al. (2016), Flook et al. (2013), Frank et al. (2015), Harris et al. (2015), Jennings et al. (2011), Jennings et al. (2013), Jennings et al. (2017), Roeser et al. (2013). KIMS: Gold et al. (2010). FMI: Gouda et al. (2016). MAAS: Kemeny et al. (2012). IMT: Jennings et al. (2011). MTS: Jennings et al. (2017)	
Selvmedfølelse	Self-Compassion Scale (SCS)	SCS: Beshai et al. (2016), Flook et al. (2013), Frank et al. (2015), Roeser et al. (2013)	
Opmærksomhed	Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery (CNTAB), Operation Span Task (OST), Self-Regulation Scale (SRS)	CNTAB: Flook et al. (2013). OST: Roeser et al. (2013)	SRS: Gouda et al. (2016)
Stress	Perceived Stress Scale (PSS), The Classroom Appraisal of Resources and Demands (CARD), Perceived Stress Questionnaire (PSQ), Time Urgency Scale (TUS), Trier Social Stress Test (TSST), The Teacher Stress Scale (TTSS)	PSS: Beshai et al. (2016), Cook et al. (2017). CARD: Crain et al. (2016), Roeser et al. (2013), Taylor et al. (2016). TUS: Jennings et al. (2011), Jennings et al. (2013), Jennings et al. (2017). TSST: Kemeny et al. (2012). TTSS: Manas et al. (2011)	PSS: Harris et al. (2015), Jennings et al. (2017). TUS: Harris et al. (2015). PSQ: Gouda et al. (2016)
Distress	Symptom Checklist 90R (SC-90R), Brief Symptom Inventory (BSI), Depression Anxiety Stress Scale (DASS), Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS), Distress Tolerance Scale (DTS)	SC-90R: Flook et al. (2013), Franco et al. (2010). DASS (depression og stress): Gold et al. (2010). DTS: Harris et al. (2015)	BSI: Frank et al. (2015). DASS (angst): Gold et al. (2010). HADS: Gouda et al. (2016)
Angst	Test Anxiety Inventory (TAI), Patient Health Questionnaire Generalized Anxiety Disorder 7-item Scale (GAD-7), State-Trait Anxiety Inventory (STAI)	TAI: Kemeny et al. (2012). STAI: Roeser et al. (2013)	GAD-7: Jennings et al. (2017)
Depression & rumination	Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D), Patient Health Questionnaire 8-item Depression Scale (PHQ-8), Beck Depression Inventory (BDI), Rumination and Reflection Questionnaire (RRQ)	BDI: Kemeny et al. (2012), Roeser et al. (2013). RRQ: Kemeny et al. (2012)	CES-D: Jennings et al. (2011), Jennings et al. (2013). PHQ-8: Jennings et al. (2017)
Udbrændt-	Maslach Burnout Inventory (MBI)	MBI: Flook et al. (2013), Harris	MBI: Frank et al. (2015)

hed		et al. (2015), Jennings et al. (2013), Jennings et al. (2017), Roeser et al. (2013)	
Trivsel & tilfredshed	Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS), Satisfaction and mood (SAM), The Satisfaction with Work Scale (SWWS), Positive and Negative Affect Scale (PANAS)	WEMWBS: Beshai et al. (2016). SAM: Crain et al. (2016). SWWS: Cook et al. (2017). PANAS: Harris et al. (2015), Kemeny et al. (2012)	PANAS: Jennings et al. (2011), Jennings et al. (2013), Jennings et al. (2017)
Fysiske symptomer	Cortisol, Daily Physical Symptoms Scale (DPSS), Blood pressure (BP), Resting Heart Rates (RHR)	Cortisol: Harris et al. (2015). DPSS: Harris et al. (2015), Jennings et al. (2013) BP: Harris et al. (2015)	Cortisol: Flook et al. (2013), Roeser et al. (2013). DPSS: Jennings et al. (2011), Jennings et al. (2017). BP: Roeser et al. (2013). RHR: Roeser et al. (2013)
Sygedage	Number of Sick Days (NOSD)	NOSD: Manas et al. (2011)	NOSD: Roeser et al. (2013)
Søvn	Sleep quality, quantity and sleepiness (SQQS), Pittsburgh Sleep Quality Index (PSQI) Patient Reported Outcomes Measurement Information System Sleep Disturbance Questionnaire (PROMIS)	SQQS: Crain et al. (2016). PSQI: Frank et al. (2015). PROMIS: Jennings et al. (2017)	PROMIS: Harris et al. (2015)
Emotions-regulering	Affective Self-Regulatory Efficacy Scale (ASRES), Emotion Regulation Skill Questionnaire (ERSQ), Emotion Regulation Questionnaire (ERQ), Efficacy for Regulating Emotions at Work (EREW)	ASRES: Frank et al. (2015). ERQ: Jennings et al. (2013), Jennings et al. (2017) EREW: Taylor et al. (2016)	ERSQ: Gouda et al. (2016). ERQ: Harris et al. (2015)
Relationer og medfølelse	Efficacy for Forgiving Others at work (EFOW), Tendency to Forgive Scale (TTFS), Santa Clara Brief Compassion Scale (SCBCS), Inventory of Interpersonal Problems (IIP), Teacher-Teacher Relational Trust (TRT), Micro-Expression Training Tool (METT), Lexical Decision Procedure (LDP), Marital Interaction Task (MIT)	EFOW: Taylor et al. (2016). TTFS: Taylor et al. (2016). IIP: Gouda et al. (2016). METT: Kemeny et al. (2012). LDP: Kemeny et al. (2012). MIT: Kemeny et al. (2012)	SCBCS: Taylor et al. (2016). TRT: Harris et al. (2015)
Arbejdspræstation, self-efficacy & engagement	Classroom Assessment Scoring System (CLASS), Teacher Self-Efficacy Scale (TSES), Utrecht Work Engagement Scale (UWES), Problems in Schools Questionnaire (PIS)	CLASS: Flook et al. (2013), Jennings et al. (2017). TSES: Cook et al. (2017), Harris et al. (2015), Jennings et al. (2013)	TSES: Gouda et al. (2016), Jennings et al. (2011), Jennings et al. (2017). UWES: Gouda et al. (2016). PIS: Jennings et al. (2011)
Åbenhed & kreativitet	Openness to Experience Scale (OES) Test for Creative Thinking (TCT)		OES: Gouda et al. (2016). TCT: Gouda et al. (2016)

Efter præsentationen af tabel 7, vil jeg gå videre med at behandle de kvalitative forsøgsdesign. De syv kvalitative studier anvender forskellige kvalitative forsøgsdesign såsom semistrukturerede interviews, fokusgruppe interviews, logbøger, mailsamtaler og deltagerobservation. Næsten alle de kvalitative studier indebæ-

rer et interview. De kvalitative forsøgsdesign er placeret nederst i evidenshierakiet. Dette er fordi, de ikke direkte fortæller noget om effekten af interventionen for en stor samlet population, men de undersøger i stedet deltagerens oplevelser og erfaringer med interventionen. De kvalitative metoder har derfor et andet fokus, og deres placering i evidenshierakiet ses i specialet ikke nødvendigvis som en svaghed. Det afhænger af, hvad der er i fokus. Jeg inddrager de kvalitative studier, fordi jeg som nævnt i metodeafsnittet mener, at de to metodiske tilgange kan komplementere hinanden.

Inddragelsen af både kvantitative og kvalitative forsøgsdesign bidrager til indsamlingen af en bred mængde af viden, som både inkluderer effektresultater samt beskrivelser af deltagernes oplevelser og erfaringer. Kun to studier (Jennings et al., 2011; Taylor et al., 2016) indeholder et mixed methods design med kvantitative og kvalitative analyser. Dette studiedesign kan være interessant at undersøge yderligere i fremtiden, da det kan bidrage med forskellige perspektiver og som sagt kompensere for hinandens svagheder med inddragelsen af både kvantitative effektresultater og kvalitative analyser. I den fremtidig forskning af MBI er det endvidere væsentligt at anvende et bredt spektrum af forskningsdesign og metodologier. Det kan fx være kvalitative studier såsom case studies, længerevarende studier, og RCT studier. Eftersom feltet stadig er relativt nyt, er det også interessant at inddrage fænomenologiske fund, som i større grad undersøger lærernes oplevelser med MBI. Samtidig kan det være interessant at lave længerevarende studier med repræsentative populationer for at fastslå forudsætningerne og konsekvenserne af MBI i forhold til læreres udvikling i løbet af deres arbejdsliv.

Efter gennemgangen af studierne design er det nu muligt at gå videre til at behandle resultaterne af studierne, som jeg i næste afsnit vil uddybe.

3.3.4 Resultatkaraktistika

I dette afsnit sammenstiller jeg studierne interventionsresultater. De kvalitative resultater fremstilles først med en tabel med fundne temaer, som derefter analyseres. Dernæst behandles og diskuteres de kvantitative effektresultater. Til slut vil hele tredje del af specialet opsummeres og resultaterne diskuteres i relation til først del af specialets problemformulering og specialets teori.

3.3.4.1 Erfaringer og oplevelser efter MBI

Det er interessant at undersøge, hvilke erfaringer og oplevelser lærernes beskriver efter MBI. Dette undersøges med en analyse af reviewets syv kvalitative studier, som alle har det formål at undersøge, hvordan MBI erfares og opleves af lærerne. Ligeledes inkluderer to mixed methods studier henholdsvis Jennings et al. (2011) og Taylor et al. (2016) også kvalitative designs, som undersøger lærernes erfaringer og oplevelser. Jennings et al. (2011) og Taylor et al. (2016) indeholder kun en kort gennemgang af de kvalitative resultater, hvorfor eksempler fra interviewene ikke beskrives. I Tabel 8 nedenfor ses resultaterne over de fundne temaer i de enkelte studier. Tabellen er inspireret af Hwang et al. (2017), hvorefter jeg har udbygget den med flere studier og temaer. Tabellen indeholder en oversigt over, hvilke studier, der indeholder de fire fælles temaer samt de otte undertemaer. Dette afsnit vil gennemgå de fire fælles fundne temaer i de kvalitative og mixed methods studier. Et nyt interessant undertema ”Udvikling af nyt fælles sprogbrug” er fundet ved gennemlæsningen af Herskind & Nielsen (2011) samt Sharp & Jennings (2016), som er nyfundne studier og ikke inkluderet i det tidligere review fra Hwang et al. (2017). Eftersom dette undertema er et centralt tema i analyserne hos Herskind & Nielsen (2011) samt Sharp & Jennings (2016) vurderes det relevant at inddrage, selvom det ikke er fundet som et tydeligt berørt eller eksplicit tema i de resterende studier. De forskellige temaer og undertemaer vil efter tabellen uddybes.

Tabel 8. Kvalitative fund: Temaer

Temaer	Bernay (2014)	Burrows (2011)	Burrows (2015)	Herskind & Nielsen (2011)	Jennings et al. (2011)	Napoli (2004)	Schussler et al. (2015)	Sharp & Jennings (2016)	Taylor et al. (2016)
Mindfulness som en copingstrategi	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Håndtering af stress og svære emotioner	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Håndtering af konflikter		✓		✓	✓	✓	✓	✓	
Ændret forhold til	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

oplevelser									
Øget bevidsthed af fysiske og psykiske oplevelser	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Separation fra emotioner og tanker	✓		✓	✓	✓			✓	
Ikke reagere automatisk (valg)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Udvikling af nyt fælles sprogbrug				✓				✓	
Forbedret forhold til andre	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ændret undervisningspraksis	✓			✓	✓	✓		✓	
Undervise i mindfulness til elever	✓					✓			
Forbedret planlægning af timer, undervisning og engagement	✓			✓	✓	✓		✓	

3.3.4.1.1 Mindfulness som en copingstrategi

Det første tema er mindfulness som en copingstrategi. Dette overordnede tema findes i alle studierne. Lærerne anvender mindfulness som en strategi til at håndtere udfordrende situationer. Lærerne gør brug af mindfulness, når de oplever stress og svære emotioner. Ligeledes bliver lærerne bevidst om, hvordan de oplever situationen, og hvordan de kan reagere mindful på den. Lærerne bliver opmærksomme på, at deres krop er stresset og anspændt, men også hvordan de kan blive mere afslappet. Et eksempel på dette er en lærer, som bliver opmærksom på sin kropsholdning før han/hun får hovedpine, for derefter at rulle skuldrene op og ned og tage nogle dybe vejrtrækninger for at slappe mere af (Schussler et al., 2015, p. 137). Lærerne laver også kropsscanninger og vejrtrækningsøvelser, som hjælper dem til at blive afstresset og afslappet (Napoli, 2004). Ligeledes oplever lærerne, at mindfulness er brugbart, når de skal håndtere konflikter i skolen. Som eksempel bruger en lærer, mindfulness til at hjælpe sig selv til at føle sig roligere, inden han/hun skal tage sig af en konfliktfyldt situation (Napoli, 2004, p. 37). En lærer beskriver, fx hvordan hun lægger mærke til, at hun er ved at blive frustreret på eleverne, hvorefter hun tager en pause, går et skidt

tilbage og tænker over situationen igen samt sætter den i perspektiv (Sharp & Jennings, 2016, p. 213). En anden lærer fortæller, hvordan hun bruger en mindfulness-øvelse, hvor hun smiler, nikker, lytter og mærker hendes fødder og krop, i en konfliktfyldt situation til at skabe omsorg for nogle besværlige elever (Burrows, 2011, p. 4). En lærer beskriver også, hvordan han/hun tager et minut til at lade sig selv blive rolig, før hun tager sig af en situation (Schussler et al., 2015, p.137).

Analysen viser, at MBI og mindfulness kan bidrage med en copingstrategi, hvor lærerne bedre kan cope med stress og svære emotioner, hvilket også medvirker til, at de bedre kan håndtere konflikter. Efter denne behandling og analyse vil jeg gå videre til at behandle andet tema om lærernes ændrede forhold til oplevelser.

3.3.4.1.2 Ændret forhold til oplevelser

Dette tema ses også i samtlige studier. Lærerne beskriver, at de gennem mindfulnesspraksissen oplever en ændring i deres fysiske og psykiske oplevelser. De bliver mere opmærksomme på deres fysiske tilstand såsom anspændthed i kroppen, hovedpine og vejrtrækningsproblemer (Burrows, 2015). Lærerne bliver også bevidste om deres emotioner og følelser fx angst og frygt (ibid., p. 134). En lærer beskriver, hvordan hun bliver bevidst om hendes egne emotioner, og hvordan de kan påvirke andre (Burrows, 2011, p. 4). Endvidere bliver lærerne opmærksomme på deres tanker fx kritiske og dømmende tanker (Burrows, 2015). Lærerne begynder at lægge mærke til forbindelser mellem kroppen og sindet. En lærer beskriver, hvordan en mindfulnessøvelse, hvor man mærker sine fødder, kan skabe mere positiv følelse (Burrows, 2015, p. 134). En anden lærer fortæller om, hvordan kropsscanningen hjælper ham/hende til at tankerne til at falde til ro inde i hovedet (Napoli, 2004, p. 38). En tredje lærer beskriver eksplicit sammenhængen mellem deres fysiske stress og deres psykiske tilstand ved at uddybe, at mindfulnessprogrammet hjælper ham/hende til at lave den sammenhæng (Schussler, 2015, p. 137). Ligeledes er lærerne også mere opmærksomme på sammenhængen mellem tanker og følelser, såsom at deres humør bliver skabt af deres tanker (Burrows, 2015, p. 132). I og med at lærerne bliver mere bevidste om deres tanker og emotioner, kan de også bedre tage afstand til dem, og se på dem på en ny mindful og ikke-reaktiv måde. Flere lærer fortæller om, hvordan de er blevet bevidste om at adskille dem selv fra deres kropslige fornemmelser, følelser eller tanker, og at de bare observerer dem uden at gå med dem (Burrows, 2015). En

anden lærer beskriver blandt andet, at hun ikke længere bliver emotionelt ophidset og påvirket af, hvis eleverne spilder mælk eller kommer rendende med det ene og det andet, i stedet vælger hun ikke at blive ophidset over det og tage den med ro (Sharp & Jennings, 2016, p. 214). Ligeledes forklarer en lærer, at hun ikke længere bliver ophidset, når hendes elever bliver ophidset, derimod forbliver hun afslappet, og hun kan også guide dem til at tage en pause og blive rolige (Sharp & Jennings, 2016, p. 214). En anden lærer beskriver også, hvordan mindfulness har hjulpet ham/hende med ikke at reagere med det samme i klasseværelset, men i stedet for tænker han/hun og er opmærksom på hvad han/hun føler og hvordan han/hun reagerer (Schussler et al., 2015, p. 137). I forbindelse med lærerne beskrivelse af de disse oplevelser findes der i de nyfundne studier (Herskind & Nielsen, 2011; Sharp & Jennings, 2016) et fælles tema om sproget. Disse oplevelser bliver beskrevet med et nyt fælles indforstået sprog (Herskind & Nielsen, 2011) og i form af metaforer (Sharp & Jennings, 2016), som gør det muligt at fortælle om lærernes erfaringer, som ofte kan være vanskeligt at finde og sætte almindelige ord på. På denne måde får lærerne udviklet et sprog som i større grad muliggør nuancering og den fælles udveksling af erfaringerne.

Behandlingen af teamet ”Ændret forhold til oplevelser” viser, at mindfulness hos lærerne kan skabe en øget bevidsthed af fysiske og psykiske oplevelser. Dette kan samtidig hos nogle af lærerne medvirke til, at de kan separere sig selv fra deres emotioner og tanker og dermed vælge ikke at reagere automatisk. Få lærere anvender også et nyt fælles sprog til at beskrive disse anderledes oplevelser. Et tema, som også udspringer af en forandring, som mindfulness bidrager til, er, at lærerne oplever, at deres forhold til andre bliver forbedret. Dette tema vil jeg uddybe i næste afsnit.

3.3.4.1.3 Forbedret forhold til andre

I alle de kvalitative studier ses dette overordnede tema. Lærerne beskriver, at mindfulnesspraksissen er medvirken til at de får et bedre forhold til andre såsom forældre, kollegaer eller elever. I og med at mindfulness hjælper dem til at blive mere rolige, afslappet og centeret i både deres krop og sind, kan de også bedre være ikke-reaktive i udfordrende relationer. En lærer oplever fx, at mindfulness praksissen hjælper hende til at forblive rolig i en ansændt interaktion med en forældre, og derefter kan hun

fortsætte som før med sin undervisning (Sharp & Jennings, 2016, p. 214). Flere lærere beskriver, at mindfulnesspraksissen hjælper dem til at forstå eleverne og deres reaktioner bedre og dermed få mere medfølelse samt et bedre forhold til dem (Sharp & Jennings, 2016). Flere lærer fortæller også om, hvordan mindfulness hjælper dem til ikke at tage det personligt, når en elev gør dem vrede, hvilket hjælper til at lade emotioner komme ad vejen, så lærerne kan hjælpe eleverne, uden at være bekymret for, hvordan de reagerer i forhold til eleverne, når de er et mere mindfult sted i dem selv (Schussler et al., 2015, p. 137). En lærer rapporterer også, hvordan mindfulness har fået hende til at være mere afslappet i interaktionen med sin kollega, og samtidig ser hun, at hendes ro har en afsmittende effekt på sin kollega (Burrows, 2011, p. 3). Ligeledes beskriver en lærer, hvordan venlige tanker om en kollega med det samme hjælper til at få en bedre følelse af kollegaen (Burrows, 2015, p. 132). Flere lærer beskriver, at deres familie er begyndt at opleve dem mere medgørlig, roligere og mindre anspændt (Herskind & Nielsen, 2011).

Efter denne behandling af det tredje tema, ses det, at mindfulness kan hjælpe lærerne til at blive mere afslappede og mindre reaktive, hvilket påvirker deres relationer til familien, kollegaerne og eleverne i en positiv retning, og gør at de bedre kan håndtere udfordrende relationer. Lærerne rapporterer også en ændring i deres undervisningspraksis, hvilket næste afsnit undersøger nærmere.

3.3.4.1.4 Ændret undervisningspraksis

I fem af de ni studier oplever lærerne, at deres mindfulnesspraksis har været med til at ændre deres undervisningspraksis. Nogle lærer inddrager mindfulness i undervisningen til deres elever (Bernay, 2014; Napoli, 2004). De bliver opmærksomme på, at eleverne er anspændte, og de inddrager derfor mindfulness, hvorefter de oplever, at eleverne bliver mere rolige og fokuserede. En lærer fortæller, hvordan han/hun bruger åndedrætsøvelser, når eleverne er kede af det, og inden test (Napoli, 2004, p. 37). Læreren beskriver endvidere, at mindfulness hjælper dem til at skabe en positiv forskel i deres engagement og planlægning af undervisning (Napoli, 2004). Lærerne bliver mere bevidste om, hvordan de skal planlægge undervisningstimerne for at få mest muligt ud af dem og engagere eleverne (Bernay, 2014; Napoli, 2004). Som eksempel fortæller en af lærerne, at mindfulness har hjulpet ham/hende med at fokusere på prioriteter i undervisningen, og det har givet ham/hende en dybere forståelse af, hvor

han/hun ønsker at tage eleverne hen (Napoli, 2004, p. 37). En af lærerne beskriver et stort engagement i forhold til at arbejde med en mere anerkendende tilgang til sin klasse (Herskind & Nielsen, 2011, p. 92).

I ovenstående analyse ses det, at nogle af lærerne oplever at deres undervisningspraksis er blevet ændret i en positiv retning. Lærerne inddrager mindfulness i deres undervisning af elever, hvilket medvirker til at skabe ro og fokus. Ydermere skaber mindfulness en ændring af lærernes syn og planlægning af undervisningen og mere engagement hos lærerne. Efter behandlingen af de kvalitative temaer, vil jeg gå videre til at behandle og diskutere de kvantitative studiers effektresultater.

3.3.4.2 Effektresultater

Dette afsnit vil beskæftige sig med studierne effektresultater. For at skabe overblik over disse, vil jeg fremsætte dem i Tabel 9. Denne tabel er også inspireret af Lomas et al. (2017) og sammenfatter i tal og procenttal udfaldene af interventionerne ved posttest i forhold til de forskellige udfaldsdomæner. Tabellen er udviklet på en sådan måde, at et studie, der indeholder flere målinger på fx stress, og viser både positive og ingen ændringer herfor, indgår under rubrikken studier med blandede ændringer. Ved yderligere uddybning henvises til Tabel 4 og 7.

Efter tabellen opsummeres alle effektresultaterne kort. Dernæst vil jeg behandle og diskutere effektresultaterne af stress i relation til specialets problemformulering. Slutteligt vil afsnittet opsummeres og diskuteres i forbindelse med de kvalitative resultater og specialets teori.

Tabel 9. Effektresultater af udfaldsdomæner

<i>Udfald</i>	<i>Antal studier med positive ændringer (%)</i>	<i>Antal studier med ingen ændringer (%)</i>	<i>Antal studier med blandede ændringer (%)</i>	<i>Antal studier i alt</i>
Mindfulness	12 (100)	0	0	12
Selvmedfølelse	4 (100)	0	0	4
Opmærksomhed	2 (67)	1 (33)	0	3
Stress	9 (75)	2 (17)	1 (8)	12
Distress	3 (50)	2 (33)	1 (17)	6
Angst	2 (67)	1 (33)	0	3
Depression & rumination	2 (40)	3 (60)	0	5
Udbrændthed	5 (83)	1 (17)	0	6

Trivsel & tilfredshed	5 (62,5)	3 (37,5)	0	8
Fysiske symptomer	2 (33)	4 (67)	0	6
Sygedage	1 (50)	1 (50)	0	2
Søvn	3 (75)	1 (25)	0	4
Emotionsregulering	4 (67)	2 (33)	0	6
Relationer & medfølelse	2 (50)	1 (25)	1 (25)	4
Arbejdspræstation, self-efficacy & engagement	4 (57)	2 (29)	1 (14)	7
Åbenhed & kreativitet	0	1 (100)	0	1

Tabel 9 viser, at alle studier, som undersøger mindfulness og selvmedfølelse viser positive resultater. Over halvdelen af studier, der måler på opmærksomhed, stress, angst, udbændthed, trivsel & tilfredshed, søvn, emotionsregulering samt arbejdspræstation, self-efficacy & engagement, viser positive resultater. Halvdelen af studier, som undersøger distress, sygedage og relationer & medfølelse, viser positive resultater. Under halvdelen af studier, som rapporterer om depression & rumination samt fysiske symptomer viser positive resultater. Studiet som måler på åbenhed og kreativitet viser ingen positive resultater. Efter dette overblik over alle studierne resultater vil effektresultaterne nu behandles og diskuteres i henhold til specialets problemformulering.

I henhold til specialets problemformulering er det væsentligt at diskutere, om MBI kan reducere stress hos lærere. For at diskutere dette, er det relevant at kigge nærmere på effektresultaterne af stress og forholde sig kritisk til metoderne, hvorpå stress er undersøgt. I studierne er det tydeligt, at måden hvorpå de undersøger stress, varierer i stor grad i. Det ser ud til, at stressbegrebets upræcise definition kommer til udtryk i målingerne i forhold til stress, da studierne inkluderer flere forskellige målinger, som kan relateres til stress. Under udfaldsdomænet ”Stress” i tabel 7 ses forskellige skalaer, som undersøger stress som en form for isoleret begreb. Stress bliver i nogle af studierne også undersøgt som et mere bredt begreb i forhold til fysiske symptomer inklusiv søvn og sygedage samt psykologiske komponenter såsom depression, angst, distress, udbændthed, trivsel og tilfredshed. Grundet dette har jeg valgt at afgrænse behandlingen og diskussionen af effektresultaterne i forhold til stress til udfaldsdomænerne ”Stress”, ”Distress” og ”Fysiske symptomer”. Udfaldsdomænet ”Distress” inddrages i diskussionen, i og med at stress indgår som et element heri, da distress ofte indebærer en kombination af symptomer på stress, angst og depression (Ohayashi & Yamada, 2012). Samtidig ses det, at studier, der ikke måler stress som et isoleret begreb, i stedet måler på distress, hvorfor dette ud-

faldsdomæne også er relevant at behandle. ”Fysiske symptomer” inddrages, da det er interessant at undersøge og diskutere et mere fysiologiske aspekt af stress, som også ofte indeholder objektive målinger i modsætning til selvrapporteringsskalaerne, der måler stress. Disse målinger inddrages også, da de skalaer, som undersøger stress som et isoleret begreb, ikke inddrager spørgsmål om fysiologiske aspekter af stress. Skalaerne, som undersøger stress som et isoleret begreb, synes derimod at inddrage psykologiske og adfærdsmæssige tegn på stress. Jeg inddrager dermed både fysiske, psykologiske og adfærdsmæssige aspekter af stress jf. specialets begrebsafklaring. Det tilkendes, at diskussioner af andre udfaldsdomæner kan være relevante at behandle i henhold til stress forstået som et bredt begreb, men jeg har vurderet de inkluderede udfaldsdomæner er særligt relevante, hvorfor de andre udfaldsdomæner fravælges at diskutere i denne omhandling.

3.3.4.2.1 Stress

I tabel 7 og 9, at tolv studier undersøger udfaldsdomænet ”Stress”, hvoraf ni af dem finder positive resultater for MBI. Stress bliver i fire studier undersøgt med måleredskabet Perceived Stress Scale (PSS). Beshai et al. (2016) samt Cook et al. (2017) anvender alle 10 items fra PSS finder positive resultater herfor. Harris et al. (2015) og Jennings et al. (2017) anvender derimod 4 items fra skalaen og rapporterer ikke nogen ændringer herfor. Disse inkonsistente resultater kan skyldes den varierende brug i anvendelsen af skalaen. Det ser ud som om, at skalaen viser positive ændringer, når den anvendes med alle 10 items og ingen ændringer, når kun fire items anvendes. Selvom til er tilkendegivet, at det muligt at lave en fire items skala ud af spørgsmål 2, 4, 5 og 10 (Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983), kan det sandsynligvis være mere præcist og effektivt at anvende hele skalaen for at indkredse flere aspekter af stress. Der er ikke fundet argumenter for, at studierne forsøgsdesign er relevant at diskutere i relation til de inkonsistente resultater.

Det er også relevant at kigge nærmere på skalaen, for at diskutere skalaens anvendelighed til at måle lærernes stress. PSS er orienteret mod individets tanker og følelser og behandler dermed individets kognitive perception af stress (Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983). Denne opfattelse af stress stemmer overens med Lazarus & Folkmans (1984) teori. Jeg mener dog, at skalaen kan kritiseres for i høj grad at behandle stress i form af kontrol fx ses sætninger som: ”In the last month,

how often have you felt that you were unable to control the important things in your life?” og ”In the last month, how often have you been angered because of things that were outside of your control?” (ibid.). Skalaen synes ikke at tage højde for accept af den stressede tilstand i individet. I og med at mindfulness blandt andet handler om at observere begivenheder og derved bringe accept til det der sker, kan de ikke-eksisterende ændringer i posttest muligvis skyldes, at lærerne ved hjælp af mindfulness har fundet større accept af deres stressende tilstand. Det kan være, at lærerne rapporterer, at den stressende tilstand stadig eksisterer, men at de ikke har det samme behov for at ændre eller have kontrol over den. De studier, som viser en reduktion af stress, kan samtidig skyldes, at mindfulness muligvis kan bidrage til at lærerne har observeret de stressende begivenheder, accepteret dem og derved fået mindsket fornemmelsen af deres størrelse. Det ser dermed ud som om, at skalaen omhandler ressourcer i form af kontrol i stedet for ressourcer i form af accept, kan scoren blive usikker. Skalaen beskæftiger sig med en ændring i den stressede tilstand, hvorimod mindfulness på en måde handler om at observere og acceptere din tilstand.

PSS er samtidig en skala, som kan anvendes generelt i flere henseender. Dette kan fremstå som en svaghed, når lærerne især oplever stress i relation til deres arbejde, og vi ikke kender til deres andre relationer og situationer uden for arbejdet. Skalaen er tager dermed ikke højde for lærernes kontekst. Vi kan derfor ikke være sikre på, at den stress, som denne skala måler, måler den stress, som de oplever på arbejde. Det kan være, at lærerne svarer på skalaen ud fra familiære, økonomiske eller andre stressede faktorer. Grundet ovenstående diskussion fremstår PSS ikke særlig anvendelig til målingen af lærernes oplevede stress i relation til deres arbejde. Cook et al. (2017) har tilpasset skalaen, så den i højere grad beskriver oplevelser, som er relateret til lærernes arbejde i skolen, og dette ses som en styrke i forhold til den kontekstuelle kritik. Det vil være en fordel, at fremtidige studier også tilpasser skalaen, så man på denne måde i højere grad er sikker på, at den måler det, man gerne vil måle. Grundet de inkonsistente resultater kan der være yderligere behov for at undersøge Perceived Stress Scale sammen med en anden stressskala, som er mere kontekstbaseret. Herved ved det formodes at den kontekstbaserede skala muligvis kan opfange andre ændringer hos lærerne i forhold til mindfulness' effekt på stressede lærere i fremtiden.

Tre RCT studier undersøger stress med The Classroom Appraisal of Resources and Demands (CARD) og rapporterer positive resultater herfor. CARD er

en skala specielt udviklet til at undersøge læreres perceptioner og kognitive vurderinger af både krav (demands) i relation til deres klasseværelsesmiljø og de materielle ressourcerne (resources), som er givet af deres skole for at kunne cope med disse krav. CARD er også baseret på Lazarus & Folkmans transactional model, og fokuserer derfor på individets kognitive vurderinger af en begivenhed og dets betydning i relation med individets trivsel (Lambert et al., 2009). CARD tager desuden hensyn til de unikke krav, som lærer møder i dag, hvor de kæmper med stadigt stigende pres både i og udenfor klasseværelset (McCarthy & Lambert, 2006 i Lambert et al., 2009). Grundet ovenstående kan der argumenteres for, at denne skala i højere grad er anvendelig at bruge til undersøgelsen af lærernes stress. Den inddrager både lærernes kognitive vurderinger, og er også kontekstbaseret i lærernes arbejdet, hvilket er en styrke i undersøgelsen af stressede lærere. At der tages højde for lærernes kontekst og kontekstuelle udfordringer i skalaen er en fordel, og den fremstår mere anvendelig til at måle læreres stress end PSS. Behandlingen og diskussionen af resultaterne af CARD taler for, at MBI kan være gavnlige til at reducere læreres stress i relation til klasseværelset.

Crain et al. (2016) anvender kun to items fra en bredere skala af CARD, og disse er "Job worries distract me when I am at home" og "Stress at work makes me irritable at home". Roeser et al. (2013) og Taylor et al. (2016) anvender begge syv items fra den større skala kombineret med to items som undersøger lærer-rapporteringer af stress, som de oplever på job i relation til sociale, emotionelle og akademiske krav fra eleverne (Roeser & Midgley, 1997). Nogle af de inkluderede items er fx "Trying to provide a good education in an atmosphere of decreasing financial support is very stressful", "Trying to complete reports and paper work on time causes me a lot of stress at work", "I find dealing with student discipline problems puts a lot of stress on me" og "I feel overwhelmed by the emotional-behavioral problems some of my students have". Det er en fordel af Roeser et al. (2013) og Taylor et al. (2016) anvender flere items til at måle på lærernes stress, hvorimod to items, som inkluderes af Crain et al. (2016), kan fremstå som en svaghed, i og med at der ikke er flere items, som understøtter målingen af stress. Det kan formentligt være fordelagtigt at anvende hele skalaen i fremtidige undersøgelser af, hvorvidt MBI kan reducere læreres stress.

I anvendelsen af CARD rapporterer Roeser et al. (2013) desuden positive ændringer for stress ved follow up, hvilket taler for at MBI kan have en længe-

revirkende effekt på stress. Roeser et al. (2013) rapporterer også, at mindfulness og selvmedfølelse ved posttest medierer reduktioner i stress ved follow up. Det betyder, at lærerne, som har høj grad af mindfulness og selvmedfølelse, mindsker deres stress ved follow up. Dette taler for, at nogle bestemte evner såsom mindfulness og selvmedfølelse gør, at lærerne lettere kan reducere stress. Ligeledes rapporterer Taylor et al. (2016) positive ændringer for stress ved follow up, hvilket taler for, at MBI kan skabe længerevarende positive effekt på stress. Desuden finder Taylor et al. (2016), at ”dispositional forgiveness” medierer forholdet mellem gruppen og lærernes stress ved follow up. Det betyder, at lærerne i interventionsgruppen, der besidder ”dispositional forgiveness” reducerer deres stress ved follow up. Det taler for, ændringer i stress især sker hos en bestemt type af person, nemlig en person som i højere grad besidder ”dispositional forgiveness”. Grundet disse resultater ser det ud til, at personer som i højere grad besidder evner som selvmedfølelse og tilgivelse kan reducere stress. Der kan dermed argumenteres for, at mindfulness og reduktion af stress er mere effektivt for personer, som besidder disse evner. Det tyder på, at personer med sådanne medfølelse og empatiske evner i højere grad kan reducere stress efter MBI.

Time Urgency Scale (TUS) bliver anvendt til at undersøge tidrelateret stress i fire studier, og Jennings et al. (2011; 2013; 2017) rapporterer positive resultater. TUS indebærer 33 items, hvor 24 er en del af fem subskalaer som måler: speech patterns, eating behaviour, competitiveness, task-related hurry og generel hurry. De restende ni items kan inkluderes i gennemsnittet for at skabe en total skalascore (Landy et al., 1991 i Jennings et al., 2013). Jennings et al. (2011) finder positive resultater for task related hurry og general hurry. Jennings et al. (2013) rapporterer positive resultater for general hurry, og Jennings et al. (2017) viser positive resultater for speech patterns og task related hurry. Harris et al. (2015) undersøger også TUS og finder ikke signifikante resultater herfor, men de rapporterer ikke-signifikante effekter ($d=-0.43$). Der ses en væsentlig forskel i anvendelsen af TUS, i og med at to af studierne af Jennings et al. (2011; 2013) anvender hele TUS, og Jennings et al. (2017) anvender de 24 items med subskalaer. Harris et al. (2015) anvender derimod kun de ni restende items, som kan inkluderes i gennemsnittet, hvorfor der kan argumenteres for, at måden hvorpå, Harris et al. (2015) anvender skalaen er ukorrekt og derfor giver misvisende resultater.

Det kan diskuteres, i hvilken grad TUS måler stress, i og med det nærmere ser ud som om, den måler travlhed og tidspres, som kan være relateret til tidsre-

lateret stress, som lærerne kan opleve. De beskrevne studier har anvendt skalaen i relation til målingen af stress, men det kan være nødvendigt at stille sig kritisk overfor denne anvendelse. Grundet ovenstående diskussion kan der overordnet argumenteres for, at MBI kan være effektiv til at reducere tidsrelateret stress hos lærere.

Kemeny et al. (2012) undersøger socialt stress med Trier Social Stress Test (TSST), og finder positive ændringer herfor. Dette måleredskab adskiller sig fra de andre i og med, at det er en test, som i højere grad måler på social stress. Testen indebærer, at man skal udvikle en tale om et tidligere valgt emne, fremlægge talen og bagefter lave en regneopgave foran et evaluerende publikum (Kirschbaum, Pirke, & Hellhammer, 1993). Testen er designet til at skabe en øgning i sensitivitet for at blive evalueret af andre i en stressende præstations kontekst. Efter testen sidder personen i 5 minutter uden aktivitet, som giver en mulighed for at tænke eller ruminere over deres præstation, hvorefter de skal udfylde et spørgeskema herom. Der kan argumenteres for, at dette måleredskab egner sig til at måle stress hos lærere, fordi de hele tiden befinder sig i en kontekst, hvor de skal præstere foran elever. Der fokuseres på rumination som udtryk for stress, hvilket er væsentligt at være opmærksom på. Rumination kan relateres til stress, men det er en svaghed, at testen ikke indebærer en mere direkte undersøgelse af stress fremfor rumination.

The Teacher Stress Scale (TTSS) undersøger lærerstress og indeholder 77 items omhandlende angst, depression, pres, ikke-adaptive overbevisninger (non-adaptive beliefs), demotivation og dårlig coping. Grundet den brede inklusion af ovenstående begreber, kan der argumenteres for, at skalaen i højere grad måler en sammensætning af distress og ikke kun stress, eller at den ved hjælp af distress kun måler stress af omveje, hvilket kan gøre den mindre valid i målingen af stress. Det har ikke været muligt at finde yderligere information om skalaen, eftersom den er spansk, og derfor er det ikke muligt at diskutere, i hvilken grad skalaen relaterer sig specifikt til lærerne og deres kontekst. Det forestilles, at der er taget hensyn til dette, eftersom teacher fremgår af navnet. Den anvendes af Mañas et al. (2011), som rapporterer reduktioner af overordnet lærerstress samt reduktioner i pres, demotivation og dårlig coping hos interventionsgruppen. Dette taler for, at MBI kan være gavnlig til at reducere stress og herunder dårlig coping hos lærere.

Gouda et al. (2016) rapporterer ingen ændringer i stress målt ved den tyske version af Perceived Stress Questionnaire (PSQ), som undersøger subjektiv stress perception ved hjælp af 20 items over fire dimensioner (worries, tension, joy

and demands) som adresserer omfattende stressorer og stressreaktioner. Studiet af Gouda et al. (2016) viser dog en tenderende reduktion i stress ($d=0.30$), selvom denne ikke er signifikant. Der kan argumenteres for, at denne skala ikke er den mest anvendelige til at måle lærernes stress, eftersom den anvender mere generelle spørgsmål relateret til stress og ikke direkte til lærernes kontekst. Skalaen kan ydermere kritiseres for at have meget fokus på individets følelser fx ”You feel frustrated” (Levenstein et al., 1993).

Selvom ovenstående resultater viser varierende resultater på forskellige skalaer, rapporterer de fleste studier positive effektresultater for stress. Ligeledes understøtter positive tendenser, at MBI kan være gavnlig til at reducere stress hos lærere. Det er positivt, at follow up målinger viser positive ændringer for stress. Dette taler for, at stress kan reduceres med god effekt ved brugen af MBI, og det kan have en længere varende effekt. Dette kan skyldes, at lærerne har tillært sig mindfulnesspraksissen og besidder evnen til mindfulness, hvorfor de kan gøre brug af denne praksis og derved mindske ubehag efterfølgende interventionen.

Efter denne diskussion af studierne effektresultater i forhold til stress, er det interessant at behandle og diskutere, om distress kan relateres til stress, og om MBI kan være gavnlig til at reducere dette, hvilket behandles i næste afsnit.

3.3.4.2.2 Distress

Udfaldsdomænet ”Distress” undersøges af seks studier, hvoraf tre studier viser positive resultater, to studier viser ingen ændringer, og et studie af Gold et al. (2010) viser positive resultater for items i forbindelse med depression og stress, men ingen ændringer viser for items i forhold til angst. Gold et al. (2010) beskriver, at DASS anvendes til at måle lærernes emotionelle status og stress niveauer. Denne skala er brugbar i undersøgelsen af, om MBI reducerer stress hos lærere, i og med at skalaen måler stress, angst og depression adskilt. Grundet dette kan der argumenteres for, at MBI kan reducere stress hos lærere. En svaghed ved anvendelsen af skalaen er, at den ikke tager højde for lærerne og deres kontekst. Det er også interessant, at diskutere anvendelsen af de andre skalaer til måling af distress og derunder stress.

Harris et al. (2015) rapporterer positive resultater for The Distress Tolerance Scale (Simons & Gaher, 2005), som undersøger graden af, hvorvidt personen oplever negative emotioner uden at undgå, lindre eller blive absorberet af dem. Den-

ne skala synes ikke at behandle stress direkte. Spørgsmålene indeholder ordet ”distress”, og derfor kan der argumenteres for, at der i besvarelsen af spørgsmålet ligger en subjektiv fortolkning af ordet distress, og at denne muligvis kan relatere sig til stress. Desuden virker denne skala relevant i henhold til måling af praktiseringen af mindfulness, i form af at den berører tolerancen og accepten af personens emotioner fx “My feelings of distress are so intense that they completely take over”. Samtidig synes den i højere grad, at undersøge personens tolerance og accept af situationen end personens distress eller stress. Grundet dette er det ikke overraskende, at skalaen viser positive resultater for interventionsgruppen, i og med at tolerance og accept kan være et biprodukt af mindfulnesspraksissen.

To studier (Flook et al., 2013; Franco et al., 2010) undersøger lærernes distress ved hjælp af Symptom Checklist 90R (Derogatis, 1994 i Flook et al., 2013), og viser positive resultater. Skalaen indebærer 90 items, der undersøger psykologisk distress på ni forskellige dimensioner: somatization, obsession-compulsion, interpersonal sensitivity, depression, anxiety, hostility, phobic anxiety, paranoid ideation, and psychosis (Franco et al., 2010). I studiet af Franco et al. (2010) rapporterer samtidig positive resultater for distress ved follow up. Det er svært at udlede, hvorvidt denne skala måler stress, da stress ikke direkte indgår i de ni dimensioner, men derimod ofte forstås som en del af begrebet distress (Ohayashi & Yamada, 2012). Der kan argumenteres for, at denne skala i højere grad relaterer sig til kliniske undersøgelser omhandlende distress end til undersøgelsen af læreres stress i skolen. Anvendelsen af skalaen kan også kritiseres for ikke at tage højde for lærerne og deres kontekst.

Frank et al. (2015) rapporterer en ikke-signifikant reduktion i distress målt med subskalaerne: somatization, depression, anxiety og Global Severity Index af Brief Symptom Inventory (BSI), som kan være udtryk for en positiv ændring. BSI (Derogatis, 1975 i Frank et al., 2015) er designet til at adressere kliniske psykologiske symptomer hos voksne. Dermed synes skalaen ikke at inddrage eller sige noget præcist om stress, selvom den undersøger distress. Desuden kan anvendelsen af skalaen kritiseres for, at den anvendes på en ikke-kliniske population og ikke tager højde for lærernes kontekst.

Gouda et al. (2016) viser ikke ændringer for distress forstået ud fra Hospital Anxiety and Depression Scale, og disse resultater vil ikke behandles, efter-

som skalaen ikke måler stress, og Gouda et al. (2016) måler stress ved hjælp af Perceived Stress Questionnaire (PSQ).

I relation til resultaterne af distress og andre kliniske målinger er det væsentligt at være opmærksom på, at deltagerne er udvalgt af en ikke-klinisk population, hvorfor graden af symptomer ved prætest kan være lav, og derfor kan det være svært at skabe en forbedring i symptomer, som ikke eksisterer, eller som eksisterer i mindre grad. De tre studier, som viser positive ændringer, illustrerer, at en reduktion af lærernes distress kan forekomme ved anvendelse af MBI, og derfor kan der argumenteres for, at MBI i nogen grad kan reducere distress hos lærere. Grundet de inkonsistente resultater er det anbefalelsesværdigt at undersøge dette yderligere i fremtidig forskning. Det er uklart i, hvilken grad stress bliver målt med de anvendte distressskalaer, da de indeholder flere dimensioner, som relaterer sig til distress. Ligeledes synes distressskalaerne ikke at tage højde for lærerne og deres kontekst.

Efter denne behandling og diskussion af effekterne af distress og anvendelsen af deres skalaer, vil jeg nu behandle effektresultaterne af de fysiske symptomer, som er relateret til stress.

3.3.4.2.3 Fysiske symptomer

To ud af seks studier viser positive ændringer for lærernes fysiske symptomer, som inkluderer målinger på kortisol, blodtryk og hvilepuls og selvrapportering af daglige fysiske symptomer.

Kortisol er et hormon som produceres i binyrebarken. Det produceres i størst mængde om morgenen og falder i løbet af dagen. Kortisol frigøres i øget mængde ved belastning såsom stress (Netterstrøm, 2002), og derfor er det relevant at undersøge kortisol i forbindelse med stress. Harries et al. (2015) viser positive ændringer i lærernes kortisol målt med Cortisol Awakening Respons (CAR). CAR var mindre stejl hos kontrolgruppen ved posttest. Follow up analyser viser, at denne effekt skyldes en stigning i Waking Cortisol Level (WCL) i kontrolgruppen, mens deres maximale niveau 30 min efter opvågning forblev stabilt. Ved posttest var kontrolgruppens Waking Cortisol Level (WCL) højere end interventionsgruppens.

Flook et al. (2013) og Roeser et al. (2013) viser ikke ændringer i lærernes kortisol. Roeser et al. (2013) rapporterer positive tendenser, da lærerne i interventionsgruppen har ikke-signifikante lavere niveauer af WCL ved posttest ($d=-0.22$)

og follow up ($d=-0.20$) samt lavere niveauer af cortisol 30 min efter opvågning ved posttest ($d=-0.05$) og ved follow up ($d=-0.22$) sammenlignet med kontrolgruppen. Flook et al. (2013) rapporterer en marginal signifikant udjævning af cortisol niveauer over tid for begge grupper, og en signifikant reducereing i cortisol målt om morgenen i kontrolgruppen, hvilket kan tyde på udbrændthed.

Resultaterne tyder på, at lærere, som ikke modtager en MBI kan være mere udsatte for en stigning i fysiologisk stress eller udbrændthed, og at MBI formentligt kan være effektivt til at skabe sunde niveauer af cortisol i kroppen hos lærerne. Grundet de inkonsistente resultater er det efterstæbeligt at undersøge cortisol niveauerne hos lærere, som modtager MBI i fremtidig forskning.

Harris et al. (2015) og Jennings et al. (2013) viser ændringer i daglige fysiske symptomer (DPSS), hvorimod Jennings et al. (2011) og Jennings et al. (2017) viser ingen ændringer. Det er interessant at lægge mærke til, at studierne af Harris et al. (2015) og Jennings et al. (2017) anvender en ældre version af skalaen, hvor lærerne kun kan svare ja eller nej til symptomer på fx hovedpine eller svimmelhed, i modsætning til Jennings et al. (2011) og Jennings et al. (2013), som bruger en nyere version af skalaen, der indebærer spørgsmål de oplever de specifikke symptomer i dag, og hvis de gør, så skalerer de den på en skala fra 1 til 10. Der kan argumenteres for, at den nyere version af skalaen er mest anvendelig og præcis, eftersom den indeholder en skalering af graden af symptomerne og tager højde for, om symptomerne er nutidige. Den ældre skala kan fremstå for simpel og upræcis i vurderingen af lærernes fysiske symptomer.

Jennings et al. (2017) rapporterer ikke-signifikante effekter for daglige fysiske symptomer, men de informerer om, at lærerne rapporterer reduktion i smertesymptomer med 19,5%, gastrointestinale symptomer med 39,6% og medicinforbrug med 13,4%. Jennings et al. (2011) rapporterer derimod en meget lille ikke-signifikant stigning i daglige fysiske symptomer ($d=0.10$) hos interventionsgruppen. Denne tendens og de ikke-eksisterende ændringer hos to af studierne kan skyldes, at lærerne i mindfulnessstræningen bliver mere opmærksom på sit fysiske helbred, hvorfor hun eller han bliver mere optaget af og lægger mærke til fysiske symptomer, og hun eller han måske rapporterer dem i højere grad, fordi hun eller han nu er blevet yderligere opmærksom på dem, og de derfor kan fremstå tydeligere end før, og rapporteres derfor. Desuden kan det diskuteres, om skalaen relaterer sig til stress, i og med at den kun måler fysiske symptomer, som kan relatere sig til stress, men en hovedpine kan

fx også udspringe af en dårlig siddestilling, og svimmelhed kan fx skyldes manglede madindtag. Grundet de inkonsistente resultater er det efterstæbeligt i fremtidig forskning at undersøge daglige fysiske symptomer hos lærere, som modtager MBI.

De fysiologiske målinger inkluderer også blodtryk hos to studier. Højt blodtryk er et korrelat af stress (Dimsdale, 2008). Harris et al. (2015) viser positive ændringer i blodtryk, da blodtrykket hos lærerne i interventionsgruppen faldt. Roeser et al. (2013) viser ingen ændringer for blodtryk eller hvileplus. Højere scores på hvilepuls kan potentielt indikere stress (Fox et al., 2007).

Fælles for studier er, at Roeser et al. (2013) ikke viser ændringer i kortisol, blodtryk og hvilende hjertefrekvens, selvom studiet rapporterer positive ændringer i de psykologiske udfaldsdomæner relateret til stress såsom arbejdsbetinget stress samt udbændthed ved posttest og 3 måneders follow up. At studiet ikke viser ændringer af de fysiologiske symptomer kan skyldes, at det anvendte program SMART ikke har særlig fokus på at reducere fysiologiske aspekter af stress, men i stedet behandler de psykologiske aspekter af stress. I sammenhæng med dette er det interessant, at Harris et al. (2015) viser positive resultater for alle dets fysiologiske målinger: kortisol, daglige fysiske symptomer og blodtryk. Dette er samtidig det eneste studie, som også har en del fokus på yogaøvelser og anvender en yoga instruktør. Det kan derfor forestilles, at eftersom denne MBI i større grad indebærer fysiske yogaøvelser, påvirker dette de fysiologiske målinger og kroppens stressrespons i højere grad, end programmer, som har fokus på at håndtere psykologisk stress.

Alt i alt ses der inkonsistens i resultaterne for lærerens fysiske symptomer for stress, og det er svært at udelede konkrete fund ud fra dem. Grundet dette er det i fremtidig forskning anbefalelsesværdigt yderligere at undersøge, hvorvidt MBI kan reducere lærernes fysiologiske symptomer i relation til stress.

Det er ydermere interessant, at få studier inkluderer fysiologiske målinger og fysiske symptomer på lærernes stress. Generelt kan der i Vesten ses en forståelse af stress som værende en mental tilstand, men jeg argumenterer for det er relevant at inddrage de fysiologiske symptomer på stress. Dette vil bidrage til en større helhed af forståelsen af stress, som kan stå i kontrast til dualismen, som kan opstå i mellem krop og sind. Jeg mener, det er væsentligt at inddrage begge forståelser af stress som en mental og som en fysisk tilstand eller som en tilstand, der rummer både mentale og fysiologiske aspekter. Dette harmonerer desuden med mindfulnesspraksisen, som forsøger at skabe mere kontakt mellem sindet og kroppen ved hjælp af at

observere tanker, følelser og sansninger. Grundet dette er det særligt relevant at inddrage både psykologiske og fysiologiske målinger af stress i fremtidig forskning. De adfærdsmæssige aspekter i forbindelse med stress er ikke nævnt her, eftersom selvrapporteringsskalaer, som måler stress, ofte inkluderer spørgsmål i forhold til disse.

Efter behandlingen af studierne effektresultater af stress, distress og fysiske symptomer vil jeg nu opsummere del 3 af specialet i nedenstående afsnit.

3.4 Opsummering af del 3: Dataindsamling, - behandling & diskussion

Dette afsnit vil først indeholde en kort opsummering af specialets metode og dataindsamling. Derefter præsenteres databehandlingens og reviewets primære fund, styrker og svagheder samt anbefalinger til fremtidig forskning, som løbende er blevet behandlet. For at skabe overblik over disse har jeg valgt at præsentere dem i tabel 10 og 11 på de næste sider. Disse fund, styrker og svagheder samt anbefalinger til fremtidig forskning vil ikke yderligere opsummeres. Efterfølgende tabellerne vil jeg opsummere studierne effektresultater af stress og relatere dem til specialets problemformulering, de kvalitative fund og specialets teoriafsnit.

Specialets metode er det systematiserede review, som søger, at vurdere og sammenfatte forskning. I dataindsamlingen anvendes databaserne: PsycInfo, Scopus og Web of Science. På disse databaser er der søgt på søgestrengen: mindfulness* AND teacher* OR schoolteacher* OR educator*. Til sammen er der fundet 388 artikler efter fjernede duplikater, og efter screeningen af artiklerne i forhold til de opstillede in- og eksklusionskriterier er 23 artikler inkluderet. Det er nødvendigt at være kritisk i forbindelse med specialets metode, da der kan opstå bias i forhold til kvalitative fortolkninger, sprog, publicering og kvalitetscreening.

Efter opsummeringen af specialets metode og dataindsamling præsenteres nu databehandlingens og reviewets primære fund, styrker og svagheder samt anbefalinger til fremtidig forskning i tabel 10 og 11.

Tabel 10. Primære fund: Styrker & svagheder

<i>Karakteristik</i>	<i>Styrker</i>	<i>Svagheder</i>
Populations-karakteristika	<ul style="list-style-type: none"> - Mange studier har god rapportering af antal lærere, køn, alder & lærernes undervisningstrin - Studier er foretaget på tværs af aldersgrupper og undervisningstrin 	<ul style="list-style-type: none"> - Manglende information om etnicitet & socioøkonomisk område - Primært studier med lærere med kaukasisk/europæisk etnicitet og fra vestlige lande
Interventions-karakteristika	<ul style="list-style-type: none"> - Mange studier inkluderer elementer fra MBSR 	<ul style="list-style-type: none"> - Undersøger mange forskellige interventionsprogrammer - Få interventionsprogrammer har været replikeret/afprøvet tidligere - Stor variation i interventionsvarighed - Manglende information om instruktørens erfaring
Studiedesign-karakteristika	<ul style="list-style-type: none"> - Reviewet inkluderer både kvantitative og kvalitative studier - Mange studier anvender RCT design - Mange studier anvender en kontrolgruppe 	<ul style="list-style-type: none"> - Få studier indeholder mixed-method - Få studier indeholder en aktiv kontrolgruppe - Få studier indeholder en follow up måling - Mange studier anvender kun selvrapporteringskalaer - Få studier inkluderer objektive målinger - Stor variation i anvendte skalaer
Resultat-karakteristika	<ul style="list-style-type: none"> - Alle kvantitative studier, som måler mindfulness og selvmedfølelse, viser en forbedring heraf - Mange kvantitative studier, som måler stress, viser en reduktion heraf - Fremtrædne fælles kvalitative temaer 	<ul style="list-style-type: none"> - Få skalaer, som måler stress og distress, tager hensyn til lærerne og deres kontekst - Inkonsistens i målinger af distress - Inkonsistens i målinger af fysiologiske symptomer - Få studier inkluderer objektive målinger af fysiske symptomer på stress

Tabel 11: Anbefalinger til fremtidig forskning

<i>Karakteristika</i>	<i>Forbedringer og anbefalinger</i>
Populations-karakteristika	<ul style="list-style-type: none"> - Fyldestgørende rapportering af deltager information, især etnicitet og socioøkonomisk område - Flere studier fra ikke-vestlige lande eller med deltagere med ikke-kaukasisk/europæisk etnicitet
Interventions-karakteristika	<ul style="list-style-type: none"> - Repliker eksisterende MBI i stedet for at teste nye - Flere studier som undersøger den mest optimale frekvens og varighed for MBI til lærere - Mere information om instruktør
Studiedesign-karakteristika?	<ul style="list-style-type: none"> - Flere studier med forskellige forsøgsdesign - Anvend RCT design med venteliste og aktive kontrolgrupper - Anvend follow up målinger - Inkluder flere typer af måleredskaber især inklusion af objektive målinger og tredjepersons rapporteringer - Anvend skalaer, som måler samme domæne - Anvend måleredskaber, der tager højde for lærerne og deres kontekst

Efter præsentationen af de primære fund, styrker og svagheder samt anbefalinger til fremtidig forskning, vil jeg opsummere effektresultaterne af stress og diskutere dem i forbindelse med specialets problemformulering, teoretiske afsnit og studierne kvalitative resultater.

Ovenstående behandling og diskussion af studierne effektresultater af stress viser overordnede positive resultater af MBIs effekt på lærernes stress. Størstedelen af studierne, som måler på det overordnede udfaldsdomæne ”Stress” viser positive resultater for MBI til lærere. Disse måleredskaber varierer i deres anvendelighed til at måle stress hos lærere i relation til deres kontekst. Det mest anvendelige måleredskab synes at være CARD, som også viser en reduktion af stress hos lærere. Udfaldsdomænet ”Distress” er også blevet diskuteret i forbindelse med, hvorvidt MBI kan være gavnlige til at reducere stress hos lærerne. Disse resultater er dog inkonsistente. Måleredskaberne, som måler distress, kan være problematiske at sætte i relation til stress, eftersom de måler stress ad omveje. Et af disse måleredskaber (DASS) gør det muligt at måle stress isoleret, og denne viser en reduktion af stress hos lærere i et studie. Skalaerne, som måler distress, tager ikke højde for lærerne og deres kontekst, og der kan der argumenteres for, at disse skalaer ikke er særligt anvendelige til at måle stress eller distress hos lærere, eftersom at flere af dem også er udviklet til kliniske populationer. I undersøgelsen af stress har jeg også inkluderet udfaldsdomænet ”Fysiske symptomer” for at inddrage et fysiologisk aspekt af stress. Disse målinger indeholder inkonsistente resultater, men målingerne af kortisol kan tyde på, at MBI kan være medvirkende til sundere niveauer af kortisol hos lærerne. Ligeledes kan det tyde på, at programmer som i højere grad indeholder yoga kan være mere effektivt til at reducere den fysiologiske stress hos lærere. Grundet inkonsistente resultater anbefales det, at fremtidig forskning yderligere undersøger dette udfaldsdomæne.

Dernæst er det interessant at diskutere, hvordan MBI kan reducere stress hos lærere. Her kan to af de kvantitative studier samt de kvalitative studier være med til at diskutere dette. Studierne af Roeser et al. (2013) og Taylor et al. (2016) tyder på, at lærere, som i højere grad besidder evnen til mindfulness, selvmedfølelse og tilgivelse, oplever mindre stress. Det kan tyde på, at sådanne empatiske og medfølelse evner kan være med til at reducere stress hos lærere. Hvis lærerne dermed udvikler disse evner kan dette være med til at reducere stress.

De kvalitative studier rapporterer positivt om lærerens erfaringer og oplevelser i relation til praktiseringen af mindfulness under fire hovedtemaer: mindfulness som copingstrategi, ændret forhold til oplevelser, forbedret forhold til andre og ændret undervisningspraksis. Temaerne ”mindfulness som en copingstrategi” og ”forbedret forhold til andre” ses i alle kvalitative studier. Det andet tema om lærernes

”ændrede forhold til oplevelser” ses i alle studier på nær ét. Det sidste tema ”ændret undervisningspraksis” ses i fem af de ni studier. Det varierer om de tilhørende undertemaer findes i alle eller nogle af de kvalitative studier.

I databehandlingen af de kvalitative studier fremgår det, at MBI kan medvirke til, at lærerne bruger mindfulness som en copingstrategi, og de får et ændret forhold til deres oplevelser. Det kan være med til at forklare, hvordan MBI kan reducere stress. I og med, at lærerne anvender mindfulness som en copingstrategi, bruger de mindfulness til at håndtere stressede situationer. Et af undertemaerne her er også håndtering af stress og svære emotioner. Lærerne oplever og erfarer, at de ved at bruge mindfulness fx fokuserer på åndedrættet i en stresset situation kan medvirke til at reducere deres stress. Dette stemmer overens med modellen af Carmody (2009), som er fremsat i specialets teoretiske del. Ved at bruge mindfulness og fx fokusere på åndedrættet, som er affektneutralt, mindskes oplevelsen af den stress, som de er udsat for. I relation til Lazarus & Folkmans (1984) model ”The Transactional model of stress and coping” kan det forestilles, at mindfulness kan være en secondary appraisal, nærmere betegnet en emotionel fokuseret copingproces, i og med at personen kan bruge åndedrætsteknikker til at reducere følelsen af stress.

Lærerne beskriver som sagt også, hvordan mindfulness medvirker til et ændret forhold til deres oplevelser, og dette kan også illustrere, hvordan MBI kan reducere stress hos lærere. Lærerne får en øget bevidsthed af deres fysiske og psykiske oplevelser, de separerer sig fra deres emotioner og tanker, og vælger ikke at reagere automatisk. Dette medvirker til, at lærernes stress bliver reduceret, da de jf. specialets teoretiske del: Carmody (2009) og Shapiro et al. (2006) bliver opmærksomme på dem selv og deres reaktioner, og derved også udvikler metakognitiv opmærksomhed, som bidrager til at de kan stoppe op og observere dem selv og dermed bryde deres normale automatiske og ubevidste vurderinger, som kan bidrage til stress.

Lærerne beskriver også, at de får et forbedret forhold til andre mennesker, og dette kan forestilles at bidrage til mindre stressende relationer hos lærerne. Ligeledes fortæller flere lærere om, at deres undervisningspraksis har ændret sig. De beskriver, at planlægning af timer, undervisning og deres engagement er forbedret. Dette kan også tyde på, at MBI har medvirket til mindre stressede undervisningspraksisser hos lærerne.

Det er i den kvalitative analyse ikke helt tydeligt, hvilken form for stress eller distress, som lærerne beskriver, men dette er formentlig et præmis, når

den kvalitative analyser tager udgangspunkt i lærernes erfaringer. Det kan være interessant at undersøge dette yderligere i fremtidig forskning. Grundet ovenstående argumenterer jeg for, at MBI kan være anvendelig til at reducere stress hos lærere, da mindfulness kan fungere som en copingstrategi hos lærerne.

Jeg vil argumentere for, at stress kan være svært at undersøge i og med, at der ikke eksisterer en præcis formuleret definition heraf. Dette gør, at studierne på hver deres måde måler stress med hver deres skala eller måleredskab, og forståelsen af stress kan samtidig afhænge af lærernes forståelse og fortolkningen af denne, som en subjektiv vurdering. Denne vurdering er også relevant eftersom studierne undersøger lærernes (oplevelse af) stress, men det gør sig gældende for behandlingen og diskussionen af stress, at det er et begreb, som kan give udfordringer at arbejde med.

4.0 Del 4: Anvendelsen af mindfulness til lærere

Denne del af specialet indebærer overvejelser, som er forbundet med anvendelsen af mindfulness til lærere. Reviewet taler i sin helhed for, at mindfulness kan være gavnlige til at reducere stress hos lærere. Det forestilles dermed, at MBI kan være med til at adressere problemet om lærerstress, som eksisterer i dag. Grundet dette er det interessant at inddrage en diskussion om anvendelsen af mindfulness i vores samfund og kultur i relation til mindfulness til lærere. Afsnittet er ikke en udtømmende diskussion, og der findes flere relevante emner at diskutere i forhold til anvendelse af mindfulness til lærere. Jeg har i dette afsnit valgt at diskutere de emner, som jeg undervejs i mit arbejde med specialet er stødt på og har fundet interessant.

Først vil diskussionen omhandle, hvilke problematikker, der kan være i at anvende mindfulness i Vesten, eftersom det oprindeligt er en buddhistisk praksis fra Østen. Dernæst diskuterer jeg, hvorvidt mindfulness er en del af en selvudviklingstvang i vores kultur. I forlængelse af dette vil en diskussion af, hvordan mindfulness bidrager til mindlessness i samfundet, og om mindfulness er en individuel løsning på strukturelle og organisatoriske problemer, fremsættes. Slutteligt vil jeg diskutere, hvordan vi håndterer stress med henblik på anvendelsen af MBI.

4.1 Kan mindfulness være spirituelt og en behandling?

I dette afsnit vil jeg diskutere anvendelsen af mindfulness i Vesten i relation til dets oprindelse i Østens buddhisme. Jeg vil komme ind på, hvilke overvejelser der følger, når man anvender en oprindelig spirituel praksis til behandling fx til stressede lærere.

Det er interessant at overveje, hvilke risikoer der er ved at anvende mindfulness som en behandlingsform i forbindelse med fx stress, når det oprindeligt i buddhismen ikke har til formål at reducere dette. Med udgangspunkt i artiklen af professor i psykologi Peter Elsass ”Mindfulness – når spiritualitet bliver behandling”, kan man diskutere, om der er en risiko relateret til integrationen af mindfulness som en behandlingsmetode til lærere, når mindfulness oprindeligt er en spirituel buddhistisk praksis (Elsass, 2011b). Hos de buddhistiske munke er mindfulness en seriøs daglig og til tider hård og stressende praksis, som har til formål at skabe omsorg og medfølelse for andre mennesker (ibid.). I Vesten bliver mindfulness derimod anvendt i det individuelle arbejde i terapi og til behandling af fx depression, stress og angst. Der kan være en problematik i, at mindfulness således bliver taget ud af dets oprindelige kontekst og på en måde blandes behandling og spiritualitet sammen. Jeg forestiller mig, at dette kan give forvirring hos lærerne, som deltager på MBI.

Mindfulness og mindfulness-baserede behandlinger såsom MBSR og MBCT har vist god effekt til at reducere stress, angst og depression, men det er også vigtigt at være opmærksom på, at ”mindfulness hos nogle (kan) skabe sorg og angst som en del af den spirituelle vækst” (Elsass, 2011b). Mindfulness kan også på flere måder fungere som en form for eksponeringsterapi, eftersom deltagerne praktiserer nærvær og sandsynligvis kan blive opmærksomme på deres egne vaner i forbindelse med angst eller modstand (Brensilver, 2016). Sådanne møder er ikke altid behagelige, men repræsenterer måske nærmere en terapeutisk mulighed og en mulighed for udvikling, i modsætning til at mindfulnesspraksissen skulle gøre skade (ibid.). Gennem mindfulnesspraksissen og ikke mindst guidningen af en kompetent mindfulnessinstruktør kan deltagerne udvikle en sensitivitet i forbindelse med at skelne mellem smerten i at udvikle sig selv og vokse i modsætning smerten fra et traume (ibid.). Mindfulness kan være krævende for mange mennesker, fordi det er en anderledes tilgang og metode, og det kan åbne op for nogle højere bevidsthedstilstande, som

man ikke er vant til at være i, samtidig med at det kan være en hård og seriøst daglig praksis. Det kan muligvis lede til, at deltagere på MBI kan stoppe eller falde fra. At deltagere har dårlige oplevelser såsom panikangst i forbindelse med mindfulnesskurser er tidligere set og diskuteret (Elsass, 2011b; Foster, 2016; Brensilver, 2016). Grundet dette er det også relevant at diskutere problemerne i forbindelse med frafald hos MBI til lærere. I og med at nogle deltagere kan få ubehagelige oplevelser med mindfulness og falder fra, medvirker dette også til, at det for forskerne kan være svært at undersøge negative effekter af eller risiko relateret til MBI, da de ikke indgår i det hele studie. Disse problemer gør det kompliceret i fortolkningen af interventionens data, og det er vigtigt at være opmærksom på dette. I specialets review, er der ikke analyseret på frafaldsrater i studierne. Det kan være interessant at kigge nærmere på i fremtidig forskning, eftersom det kan være med til at undersøge, hvor mange, der stopper med kurset, og hvorfor. Det er væsentligt at nævne, at i en meta-analyse, som undersøger 209 studier af MBI, er frafaldsraten 16 %, hvilket er lavere end frafaldsraten for kognitiv adfærdsterapi, som anses for at være en evidensbaseret og velegnet behandlingsform (Brensilver, 2016; Khoury et al., 2013). Dette er med til at understrege, at MBI ikke har en stor frafaldsrate og synes at virke.

Jeg er enig i Elsass' kritiske forbeholden til den naive brug af mindfulness, og jeg argumenterer også for, at når metoden administreres af erfarne psykologer, som er certificerede i mindfulness og følger de retningslinjer, som er formuleret i de manualiserede programpakker, kan mindfulness være en god og effektiv behandling, også i arbejdet med lærere. Jeg vil yderligere understrege, at det er vigtigt, at mindfulness eksplicit bliver fortalt om i forbindelse med dets relation til både Østen og Vesten. Dette tænkes at kunne medvirke til, at deltagerne i højere grad vil kunne være indstillet på og opleve, at mindfulness ikke kun er en behandlingsform, men også udspringer og indebærer et spirituelt aspekt, som omhandler medfølelse for andre, og kan være svært og hårdt at praktisere. Jeg argumenterer for, at det er nødvendigt at være eksplicit og åben om, hvorfra mindfulness kommer, og hvad det kan medføre – både af behagelige og ubehagelige oplevelser.

I sammenhæng med ovenstående mener jeg, at det generelt er en problematik, at behandlingen i mindfulness ikke inddrager en eksplicit forklaring og forståelse af dets oprindelige formål. Det er problematisk, i og med, at vi i Vesten og Østen ikke har den samme opfattelse af jeget, som Elsass også forklarer i sin bog "Buddhas vej" (Elsass, 2011a). Dette har betydning for vores forståelse og brug af

mindfulness. Elsass (2011a, p. 97) skriver ”Et af vesterlændingenes største udfordring er, at jeget har en speciel position i buddhismen”. I Vesten er der en forestilling om, at der i individet eksisterer en identitet, som i nogen grad er bestandigt, har bestået lige fra barndommen og definerer jeget. Denne forestilling om jeget kan vi klynge os til ved hjælp af identificering med vores følelser, og vi kan knytte os til andre for at få en oplevelse af varighed og konstans. Vi forsøger at beskytte jeget og gøre det tilpas. I buddhismen betragter man derimod, at vi forandrer os, og livet er præget af impermanens. Gennem spirituel udvikling ved hjælp af meditation og næstekærlighed kan optagetheden af jeget reduceres. Målet i buddhismen er oplysthed, total klarhed og indsigt i alle fænomeners natur, hvilket er en tilstand, der indebærer en frihed fra jeget og lidelsen (ibid.). Opsummerende kan man sige, at vi i Vesten identificerer os med og klynger os til jeget, hvorimod man i buddhismen forsøger at frigøre sig fra jeget.

Forskellen i de to kulturer kan ligge i sproget, argumenterer Elsass for. Fx eksisterer udtryk som lav selvværdsfølelse og selvtillid på dansk og andre vestlige sprog, hvorimod disse ikke findes på tibetansk. Ligeledes har oplevelser af tomhed og intethed en negativ betydning i vestlig forstand, i modsætning til den tibetanske opfattelsen, hvor det er et vigtigt skridt på vej mod ’loving kindness’ og fundamentet for selvaccept (ibid., p. 136). Elsass (2011a, p. 23) beskriver endvidere: ”... alt for ofte tager postmoderne mennesker dét fra buddhismen, der bekræfter individualiteten, det anti-autoritære og det ikke-institutionaliserede. Det har undertiden ført til en selvoptagethed og indadvendthed som ikke svarer til buddhismens holdning om at vende sig udad med engageret næstekærlighed; ’compassion’ og ’loving kindness’”. Det er også med til at forklare, hvorfor mindfulness i Vesten og i Østen også anvendes med forskellige formål. Jeg mener ikke, at vi behøver at gøre ligesom i Østen, men jeg vil mene, at der er et behov for, at mindfulness og MBI bliver sat i perspektiv til dets baggrund. Jeg tror på, at dette kan være med til at gavne deltageres oplevelse af mindfulness, hvis det vel at mærke bliver forklaret på en simpel, håndgribelig og jordnær måde. At de to kulturer helt grundlæggende ser forskelligt på jeget, mener jeg ikke er ensbetydende med, at mindfulness ikke kan anvendes i begge kontekster, men det er for mig at se nødvendigt, at de to kulturer kan tale sammen. Jeg tror på, at det er muligt at integrere de buddhistiske inspirerede metoder i vestlige terapimodeller, mens man tager hensyn til de forskellige kulturelle kontekster.

Dette kommer blandt andet til udtryk i den forskning som Center for Healthy Minds (centerhealthyminds.org), med Richard Davidson som leder, laver. Denne forskning tager udgangspunkt i den vestlige forskningsvidenskab og -verden og samarbejder samtidig med Dalai Lama. På deres Mind and Life konferencer betragtes buddhismen som en filosofisk, videnskabelig disciplin, der ikke står i modsætning til naturvidenskaben, og den tibetanske religion studeres som en (natur) videnskab (Elsass, 2011a). Elsass understreger i sammenhæng med dette ”Rationalet er, at de buddhistiske begreber jo ikke bliver mere sande, bare fordi man kan finde deres neurofysiologiske korrelat på en hjerneskaning” og ”Der er ikke lighedstegn mellem sandhed og synlighed, men sammenstillingen inviterer til dialoger på tværs af faggrænsen”. Dette bidrager til et samarbejde og en fælles forståelse af, hvad mindfulness er og kan.

I relation til MBI til lærere, mener jeg, at ovenstående ligeledes er vigtigt. Man kan sige, at der kan være en risiko ved at implementere mindfulness til lærere, hvis de fx får svære og ubehagelige oplevelser og derfor vælger at stoppe. Jeg mener, at dette vil kunne imødekommes ved hjælp af en eksplicit italesættelse af mindfulness og dets baggrund. Det er en balancegang i og med, at mindfulness og MBI ofte tager udgangspunkt i praksisøvelser, og at der ikke på forhånd bliver undervist så meget i, hvad mindfulness kan og ikke kan. Deltagerne skal selv erfare, hvad mindfulness kan bidrage til. Det ser ud som om, at flere af de interventioner, som bliver anvendt til lærere til at reducere stress eller forbedre kompetencer inkluderer en form for undervisning. Ligeledes kan man forestille sig, at deltagere på mindfulnesskurser og MBI i forvejen forsøger at undersøge og sætte sig ind i, hvad mindfulness er, inden starten på kurset. Derfor argumenterer jeg for, at det vil være gavnligt og relevant at inddrage en del af de mere oprindelige aspekter af mindfulness, i og med at det muligvis kan medvirke til en større forståelse af praksissen, og de oplevelser, som hører med.

Jeg er dermed enig med kritikerne af FG-MBI, som argumenterer for, at mindfulness har bevæget sig for langt væk fra dets oprindelige praksis og formål. Som tilhængerne af SG-MBI mener jeg også, at MBI stadig kan eksistere og være effektiv, men det er vigtigt at inkludere de mere etiske og sociale aspekter (Shonin & Van Gordon, 2015; Shonin, Van Gordon & Griffiths, 2014; Monteiro, Musten & Compson, 2015; Van Gordon et al., 2015). Derfor argumenterer jeg for, at når mindfulness bliver anvendt i behandling generelt og i MBI til lærere, er det nødvendigt at

være eksplicit om, hvorfra mindfulness kommer. Elsass (2011b) skriver ”Problemet er snarere, at der kan opstå forførelse og forvirring, når vi anvender hvad som helst for at få det bedre, uden at gøre os nogen tanker om etik og mening.” Der ligger altså også en stor etik i at anvende en oprindelig spirituel praksis til behandling af stress hos skolelærere.

Denne diskussion har indeholdt overvejelser i forbindelse med at anvende en oprindelig buddhistisk praksis i Vesten og hos skolelærere. Nu vil jeg gå videre til at diskutere mindfulnesskonceptet i relation til den udviklings- og optimeringstvung, som eksisterer i samfundet i dag.

4.2 *Er mindfulness en del af udviklingstvungen?*

Dette diskussionsafsnit vil omhandle overvejelser, om hvorvidt mindfulness er en del af udviklings- og optimeringstvungen i samfundet i dag. Jeg vil komme ind på, at dets oprindelse i buddhismen har fællestræk med stoicismen og nogle af de samfundskulturelle kritikpunkter, som fremføres af Svend Brinkman.

Brinkmann har skrevet bogen ”Stå Fast”, hvori han kommer med en kulturkritik af tidens udviklingstvung (Brinkmann, 2014a). I en artikel fra dagbladet Information fortæller Brinkmann ”Jeg kritiserer ikke *mindfulness* som sådan i min bog”. Samtidig siger Brinkmann, at han mener, det er problematisk, når mindfulness bliver opfattet som et universalmiddel og anvendt til at løse strukturelle problemer i organisationer eller skoler (Brinkmann, 2014b). Derfor mener jeg, det er relevant at tage en diskussion om relationen mellem mindfulness og tidens udviklingstvung, og dernæst mindfulness’ relation til de strukturelle problemer i skolen. Som nævnt tilkendegives det, Brinkmann ikke direkte kritiserer mindfulness, og derfor har denne diskussion ikke til formål at modargumentere imod Brinkmanns kritik. Derimod vil jeg undersøge, hvordan mindfulness kan eller ikke kan relateres til tidens udviklingstvung i henhold til de perspektiver og indstillinger, som Brinkmann mener, der i højere grad er brug for. Brinkmann (2014b) henviser endvidere til en direkte kritisk analyse af mindfulness, som er fremsat af den norske psykolog Ole Jacob Madsen. Han har skrevet en bog ”Det er innover vi må gå”, hvori han argumenterer for, at mindfulness risikerer at blive en effektiv tilpasningsideologi til problematiske ydre

omstændigheder (ibid.). Madsens synspunkt vil også præsenteres i næste diskussionsafsnit.

Brinkmann fortæller ” Jeg har i lang tid været interesseret i selvhjælpsindustrien, og i hvordan psykologien bliver brugt til at skabe udvikling og i nogle tilfælde også til at *kræve* udvikling af mennesker, hvor det måske ikke altid er helt i orden eller relevant” (Abrahamsen, 2014). Andre sætninger som i artiklen sættes i relation til Brinkmanns kritiske synspunkt på samfundet er fx ”evig udvikling og forbedring gennemsyrrer enhver facet af livet”, ”vi dyrker os selv og tanken om konstant optimering”, ”et samfund, der har så meget fokus på det kortsigtede”, ”udvikling er blevet et mål i sig selv i rigtig mange af vores tanker, praksisser og forestillinger”. I modsætning og løsningen hertil, mener Brinkmann, kan hentes fra den filosofiske tradition stoicismen, som i følge artiklen lægger vægt på selvbeherskelse, pligtfølelse, integritet, værdighed, sindsro og en vilje til at ”affinde sig med sig selv snarere end at finde sig selv”. Ligeledes fremgår det af artiklen, at Brinkmann mener, at det vil være sundt at glemme os selv lidt mere, ”interessere os for de væsentlige ting, der findes; andre mennesker, kulturen, naturen”, “fokus på vores moralske forpligtelser over for andre mennesker tjener som et godt alternativ til den inadskuende selvopdagelse” og ”det kan have gavnlige konsekvenser i dit liv, at du accepterer det negative”.

For mig virker disse overvejelser aktuelle og på sin plads. Det jeg undres over, når jeg læser denne artikel er, at mindfulness oprindelige buddhistiske tilgang, for mig at se, deler flere af de synspunkter, som Brinkmann fremlægger i sammenhæng med stoicismen. Som argumenteret for i tidligere i specialet, har mindfulness oprindeligt ikke et fokus på dyrkelse af selvet og optimering, tværtimod. Mindfulness og den buddhistiske praksis har snarere fokus på forpligtelser som omsorg og medfølelse for andre mennesker samt observation og accept af dine ubehagelige tanker, følelser og fornemmelser. Dette synes også at være nogle af de elementer, som Brinkmann understreger, der er mere behov for. For mig ser det i højere grad ud som om, at buddhismen og stoicismen har flere ting til fælles, end det umiddelbart kan se ud til i relation til den vestlige selvudviklingskultur, som mindfulness nogle gange placeres under. Et af de parametre som Brinkmann (2014a) desuden lægger stor vægt på, er at der er behov for, at mennesker i dag slår rødder og ikke kun har fødder, hvilket bogens forside demonstrerer. Når jeg ser dette, tænker jeg på en af de mest grundlæggende øvelser, der er i mindfulness, nemlig grounding øvel-

sen, som handler om at skabe en stabil jordforbindelse. I mindfulness er det dermed også væsentligt at slå rødder og stå fast. En anden ting, som falder mig i øjnene, når jeg læser Brinkmanns bog, er hans beskrivelse af, at individet er i centrum for hele tilværelsen i Vesten og hans kritiske holdning til dette. Jævnfør min tidligere diskussion om jeget, ser det ud som om, at den østlige forståelse af frigørelse af jeget og fokus på medfølelse og sociale relationer kan have fællestræk med Brinkmanns kritik. Der er flere elementer, som kan være spændende at diskutere i forhold til Brinkmanns pointer og stoicismens værdier i relation til de buddhistiske værdier såsom sindsro og selvbeherskelse. Jeg vil dog ikke gå i dybden med disse.

Efterfølgende denne diskussion af, hvorvidt mindfulness er en del af udviklingstvungen, samt hvordan buddhismen har nogle fælles træk med stoicismen, vil jeg gå videre til at diskutere, hvorvidt mindfulness er mindlessness og en individuel løsning på strukturelle problemer.

4.3 Er mindfulness en individuel løsning på strukturelle problemer?

I dette afsnit vil jeg diskutere for og imod anvendelsen af mindfulness generelt i samfundet, men også i relation til anvendelsen af mindfulness til lærere. Forskellige perspektiver på mindfulness vil fremsættes med udgangspunkt i Ole Jacob Madsen, Ida Solhaug, Jonas Jacobsen og Per Einar Binder.

I relation til Brinkmanns kritik sætter Madsen spørgsmålstegn ved om mindfulness er mindlessness (morgenbladet.no). I en artikel fra morgenbladet fortæller han, at mindfulness er skadelig for samfundet, fordi man flygter fra virkeligheden og ind i sig selv og lærer at godtage omgivelserne i stedet for at forsøge og ændre dem (ibid.). Madsen er mener, at mindfulness er et udtryk for en selvcentreret samtid, og at tiden for politiske ændringer ovre (ibid.). Madsen, som er kritiker af selvudviklingskulturen, mener dermed, at mindfulness bidrager til selvcentrerethed og forhindrer samfundsengagement (ibid.).

I modsætning til Madsen mener psykolog Ida Solhaug og filosof Jonas Jacobsen, som har forsket i mindfulness, at mindfulness derimod kan være positivt for samfundsengagement. Det skyldes, at man bliver mere opmærksom på livet omkring sig, fordi man ikke længere er fanget i sine egne tankemønstre. Solhaug & Ja-

kobsen (2013) mener, at ”Dualismen som selvutviklingskritikere oppstiller mellom selvundersøkelse på den ene siden og sosialt engasjement på den andre, er misvisende. I mindfulness-psykologien finner vi radikale korrektiver til kulturens selvcentrerte tendenser.” Ligeledes argumenterer Solhaug & Jakobsen (2013) for, at mindfulness står i kontrast til selvutviklingskulturen, der oppfordrer til at fokusere på og perfektionere vores selv. Mindfulness bidrager derimot til at blive bevidst om sine selvfortællinger eller selvidentifikationer, uden at vi lader os definere af dem. I forbindelse med ordet selvutvikling, argumenterer Solhaug & Jakobsen (2013) for, at selvutvikling i en mindfulness og buddhistisk tradition kan være ”som en bevegelse hvor vi først må se oss selv, og forstå vår uhensiktsmessige tilknytning til «meg» og «mitt», for bedre å kunne se verden, andre mennesker, og alt det vi har til felles med dem. Vi ser innover for å bli bedre til å se utover.” Ligeledes bringer Solhaug & Jakobsen (2013), for mig at se, en viktig pointe: ”Poenget er ikke å diskvalifisere vårt handlingsliv – hvor vi selvfølgelig skal analysere, evaluere og treffe valg – men å kvalifisere det”. Mindfulness kan på denne måte være med til, at vi i mindre grad identifiserer os med et jeg, hvilket gjør, at vi i høyere grad kan rette vores oppmerksomhet udad mod andre mennesker og mod verden.

Solhaug & Jakobsens (2013) argument understøttes med empiriske studier, som blandt annet viser, at personer, som mediterer i høyere grad leser politiske aviser, følger med i nyhederne, diskuterer politik og deltager i protester og solidaritetskampanjer end resten af befolkningen. Ligeledes viser forskning, at mindfulness har en positiv sammenheng med økologisk livsstil, kommunikative ferdigheter, empati og forbedrede sociale relationer. Et annet studie viste, at arbeidstagere etter et mindfulnesskursus er mere oppmerksomme på arbeidsrelaterede kilder til stress og mere kritiske i forhold til sit arbeidsmiljø (ibid.).

Madsens oppfattelse af mindfulness som bidragende til selvcentrering og forhindrende i samfunnsengasjement (morgenbladet.no), møder også kritik hos professor Per Einar Binder (2013). Binder (2013) skriver blandt annet ”Mindfulness innebærer å bli mer oppmerksom og til stede, slik livet utspiller seg her og nå – inklusive den aktuelle sosiopolitiske virkeligheten. Det innebærer å kunne forholde seg til hva som opprettholder vansker heller enn å vike unna.”, ”Slike egenskaper kjenner også en god politisk aktør. Profilerte mindfulness-utøvere som Dalai Lama og Thich Nath Hanh er svært engasjerte i samfunnsmessige spørsmål.” og ”Det å reaktivt agere på angst og frustrasjon har oss bekjent aldri ført til konstruktiv politisk

ændring.” (ibid.). På denne måde argumenterer Binder (2013) for, at der ikke kan sættes lighedstegn mellem mindfulness og manglende engagement i sociale og samfundsmæssige problemstillinger, og at accept ikke er lig med passivitet.

Ovenstående illustrer, at mindfulness oprindeligt har medansvar og socialitet, selvom det ikke direkte fokuserer på de systematiske samfundsmæssige forudsætninger. Derfor er jeg enig med Solhaug og Jakobsen i, at mindfulness har et andet perspektiv på den samme opgave, som kulturkritikerne fremhæver: ”å løse selvcentrerthetens grep om oss” (Solhaug & Jakobsen, 2013).

Solhaug & Jakobsen møder kritik af Madsen (2013) som understreger: ”Det problematiske ved mindfulness kommer først til syne på et diskursivt nivå, der jeg forstår mindfulness som symptomatisk for samtidens kulturelle logikk, som blir aktualisert når samfunnsinstitusjoner griper til mindfulness som løsningen for stressede skolebarn eller arbeidstagere.” I relation til mindfulness i skolen, kan der med udgangspunkt i dette synspunkt, forestilles, at en kritik vil være, at man ved at anvende mindfulness til stressede lærere, på denne måde arbejder med at tilpasse lærerne til de stressende omgivelser, i stedet for at ændre på de strukturelle og organisatoriske problemer, som også kan være med til at skabe stress hos lærere. I modsætning hertil kan man med udgangspunkt i Solhaug & Jakobsen (2013) argumentere for, at mindfulness får læreren til at se ind ad, før han eller hun kan se udad. Det er altså ikke en form for passivitet, men en måden, hvorpå man kan reagere mere kvalificeret og konstruktivt i forhold til de strukturelle og organisatoriske problemer.

Madsen (2013) gør opmærksom på, at studiet, som Solhaug & Jakobsen (2013) beskriver om mindfulnesskurset til arbejdstageres stress, rapporterer ”One obvious remedy would be to alter the underlying mechanisms that lead to stress in the first place. However, this would involve large macroeconomic and political decisions not at the disposal of single individuals.” Dernæst kritiserer han mindfulness for at virke på to niveauer: 1) en effektiv metode til at reducere stress, og 2) en effektiv metode til at skabe en forestilling i nutiden af, at du kun kan gøre noget ved dig selv og ikke det ydre forhold. Jeg er enig i, at det kan se sådan ud, og at mindfulness ikke direkte adresserer den strukturelle og samfundsmæssige problematik som fx findes i forbindelse med stressede lærere. Derfor vil jeg også understrege, at der er stort behov for at ændringerne også sker på et større macroniveau. Jeg vil også argumentere for, at mindfulness på microniveau, kan være effektiv til at adressere den stress, som lærerne oplever lige nu og her, således at man også for deres egen skyld

fremmer deres trivsel. Igen vil jeg støtte mig op ad min tidligere diskussion, hvor jeg understreger behovet for, at mindfulness bliver sat i relation til dets oprindelige buddhistiske kontekst og formål, eftersom dette kan lede bevidstheden i en mere social orienteret retning. I denne retning, hvor jeget ikke er i fokus, og man arbejder med ikke at identificere sig selv med emotioner eller tanker, handler det derimod om at sætte mere fokus på den selvundersøgelse, hvor vi først forstår os selv, for derefter bedre at kunne forstå andre mennesker og verden. Derfor er formålet stadig som i den buddhistiske tradition at se udad, have fokus på det moralske etiske aspekt, men før vi kan gøre dette, må vi først se indad og blive klogere på vores overidentifikation og evalueringer, som klynger sig fast til jeget, for at vi kan kvalificere os selv til at arbejde med de udfordringer, som er i verden. Dette vil jeg også mene kan være gældende for lærerne. På microniveau kan lærerne se indad og opleve en reduktion af stress, og efterfølgende kan det forestilles, at dette medvirker til, at de i højere grad kan se udad og handle i forhold til de ydre forhold. Jeg mener, det er vigtigt ikke at lægge ansvaret på lærerne for ændringer i de ydre eller i strukturelle problemer. Tværtimod skal der også strukturelle og politiske løsninger på bordet.

Mindfulness kan anvendes som effektiv metode til at reducere stress hos lærere i skolen, men jeg argumenterer også for, at mindfulnessinterventionen må indeholde en introduktion til relationen mellem mindfulness og de buddhistiske aspekter, fordi dette senere kan være behjælpeligt i et samfundsmæssigt perspektiv. Ligeledes mener jeg i stor grad, at der samtidig er et behov for mere strukturelle og politiske løsninger, som må arbejdes med på et macroniveau.

Efter denne diskussion af argumenter for og imod mindfulness anvendelse i samfundet generelt og i forhold til lærerne, er det interessant at overveje om håndteringen af lærernes stress skal håndteres af psykologiske tiltag, strukturelle tiltag i skolen eller politiske tiltag, hvilket næste diskussionsafsnit vil omhandle.

4.5 Hvordan håndterer vi lærerstress?

Dette afsnit indebærer diskussioner og overvejelser om, hvordan lærerstress håndteres. For at kunne arbejde med dette kigger vi nærmere på, hvorfra lærerne får stress, og hvad der medvirker til stress.

Lisbeth Kappelgaard, som er adjunkt ved Institut for Kommunikation og Psykologi på Aalborg Universitet, har forsket i relationen mellem lærere og stress gennem flere år. Hun har fundet ud af, at stress er et stort tabu hos lærerne: ”Stress er ofte kun noget, lærere taler om i kopirummet” (Lauritsen, 2017). På denne måde beskrives lærerne som dobbeltramte, fordi de både bliver stressede og ikke taler om det. Ligeledes er der flere grunde til, at lærerne bliver stressede. Det indebærer ændringer i kerneopgaver, faggruppe, lovgivning fra systemet, forventninger fra forældre, autoritet med mere. Kappelgaard opstiller samtidig nogle retningslinjer, som kan forhindre lærernes stress i at udvikle sig, fx tydelige rammer for forvaltning af arbejdstid, fordeling af ressourcer i forbindelse med at være underviser og socialarbejder, sætte ord på problemerne, spørge ind til hinanden, tale om, hvad der fungerer og ikke fungerer og skabe rum til refleksion. Kappelgaard taler om at lukke trolden ud af æsken, og at ”... det er hulens svært at tage stress i opløbet, fordi mange først finder ud af, hvor stressede de er, når de ligger der. Derfor er det vigtigt også at skabe rum til refleksion. Så man måske kan mærke efter i tide.” (ibid.). Dette er interessante fund, som for mig at se, kan give en plads til mindfulness til lærerne. Mindfulness kan være med til at skabe rum til refleksion og hjælpe til at sætte ord på og dele de problemer, lærerne oplever. Det forestilles også, at mindfulness kan hjælpe lærerne med at blive mere opmærksomme på dem selv og deres stresssymptomer, så de kan mærke efter i tide.

Et dansk eksempel på, at mindfulness kan være gavnligt til stressede lærere er fremlagt i samarbejde med en undersøgelse af Arbejdsmedicinsk Klinik i Herning. Denne har undersøgt lærere i Billund og Vejen og tilbudt et otte ugers gruppeforløb baseret på mindfulness og kognitiv terapi til stress-sygemeldte lærere (Lauritsen, 2016). Gruppeforløbet bestod i at give lærerne redskaber til at reducere og håndtere arbejdsmæssige belastninger, viden om stress og stress-håndtering og indsigt i egne handle- og tankemønstre og hjælp til at håndtere konsekvenser af forandringer. 24 lærere evaluerer forløbet og 90,9 % af dem oplevede, at tilbuddet havde en positiv betydning for dem. Ingen af lærerne rapporterede, at forløbet ikke hjalp, men knap en fjerdedel af lærerne, profiterede ikke af tilbuddet (ibid.). Dette understøtter, at MBI kan være anvendelig for nogle lærere. Som diskuteret tidligere i specialet kan der være flere grunde til, at lærerne ikke profiterer af mindfulness. De kan fx have ubehagelige oplevelser med praksissen. Det er ydermere relevant, at nævne, at selvom mange lærere kan have gavn af MBI og de tilhørende positive resultater, er

det ikke sikkert, at mindfulness falder i alles smag eller er inden for deres comfort zone.

Psykolog Lene Bech Jeppsen, som stod for gruppeforløbene, peger på åbenhed og handling som vigtige faktorer, hvis man som lærer begynder at få stress-symptomer (Lauritsen, 2016). Dette stemmer overens med ovennævnte fund af Kappelgaard, og det tyder på, at åbenhed og det at tale om problemerne er en stor faktor i redueringen af lærernes stress. Undersøgelsen, som er foretaget af psykolog og ph.d. Tanja Kirkegaard, viser også fire forhold, som er særligt belastende for lærernes arbejdsmiljø: kvantitative krav i arbejde, følelsesmæssige krav i arbejdet, modstridende krav i arbejdet og manglende mulighed for at udføre kerneopgaven. Kirkegaard understreger endvidere, at kvaliteten af skolernes arbejdsmiljø især er præget af, hvordan skolelederne evner at skabe gode rammer for lærerne (ibid.). Dette understreger, at handling også er vigtigt samt behovet for, at der bliver taget hånd om forholdene på skolerne af skoleledere. Det ser ud som om, at mindfulness kan være behjælpelig til stressede lærere, men ovenstående diskussion understreger også, at der er behov for mere strukturelle løsninger, eftersom deres stress også opstår af organisatoriske krav. For mig at se kan MBI være en hensigtsmæssig måde at tilbyde støtte til stressede lærere. Samtidig er det også nødvendigt, at skolen og samfundet tager ansvar for et sundt arbejdsmiljø og hjælper lærerne. Jeg er derfor enig med Van Gordon, Shonin, Zagenh & Griffiths (2014), som understreger, at det er positivt, at MBI kan hjælpe lærere, men implementeringen af sådanne interventioner skal ikke ske på bekostning af at prøve at skabe et system, som er mindre stressende.

Efterfølgende denne diskussion af lærerstress og anvendelsen af mindfulness til lærere, vil jeg kort opsummere hovedpointerne fra de denne og de tidligere diskussioner i næste afsnit.

4.6 Opsummering af del 4: Anvendelsen af mindfulness til lærere

I specialets fjerde del har jeg diskuteret overvejelser, der kan være forbundet med anvendelsen af mindfulness til lærere. Dette indebærer også en generel diskussion om anvendelsen af mindfulness, som kan sættes i relation til stressede lærere.

Først diskuterer jeg med udgangspunkt i Elsass (2011a:b), hvorvidt mindfulness skal sættes i relation til dets oprindelige kontekst, når der undervises i MBI til lærere. Det er væsentligt, at mindfulness oprindeligt er en spirituel og krævende praksis, og at mindfulness kan øge individets bevidsthedstilstand. Ligeledes er det væsentligt at være opmærksom på Østens og Vestens modsatrettede syn på jeget, hvilket også kan komme til udtryk i arbejdet med mindfulness. Det er vigtigt at være eksplicit i formuleringen af, hvad mindfulness kan og ikke kan for ikke at skabe forvirring i arbejdet med mindfulness og MBI til lærere.

Dernæst undersøger jeg om mindfulness er en del af selvudviklingskulturen med udgangspunkt i Abrahamsen (2014) og Brinkmann (2014a;b). Jeg finder det interessant, at mindfulness ofte i samfundet bliver sat i relation til selvudvikling, udviklingstvung samt optimeringstvung. Der er også mulighed for, at dette er eksisterende i relation til MBI til stressede lærere. Jeg argumenterer for, at buddhismen, som mindfulness udspringer af, har mere til fælles med stoicismen, som Brinkmann lægger sig op ad i sine pointer, end det umiddelbart lige ser ud til. Derfor kan mindfulness også ses som en modsætning til udviklings- og optimeringstvungen i samfundet i dag.

I forlængelse af dette diskuterer jeg med udgangspunkt i Madsen (i morgenbladet.no; 2013), Binder (2013) og Solhaug & Jakobsen (2013), hvorvidt mindfulness er mindlessness, og om mindfulness er skadeligt for samfundet, herunder om mindfulness er en individuel løsning på strukturelle problemer. Brinkmann (i Abrahamsen, 2014) og Madsen (i morgenbladet.no; 2013) argumenterer for, at mindfulness medvirker til, at individet søger ind i sig selv og derfor ikke skaber ændringer i det ydre. I relation til stressede lærere i skolen, kan der på denne måde argumenteres for, at mindfulness bliver en individuel løsning, som gør lærerne passive, og som ikke skaber ændringer i politiske eller strukturelle retninger, som stressen også forårsages af. Solhaug & Jakobsen (2013) argumenterer herimod ved at fremsætte, at mindfulness får mennesker til at se ind ad, før de kan se ud ad. De og Binder (2013) argumenterer for, at praktiseringen af mindfulness kan relateres til andre sociale valg, som er knyttet til ændringer i samfundsstruktur og værdier. Jeg argumenterer for, mindfulness kan adressere lærernes oplevede stress, men at der også er behov for strukturelle eller politiske løsninger.

Slutteligt diskuterer jeg, hvordan mindfulness er anvendelig i håndteringen af stress, og om håndteringen af stress også kræver andre strukturelle og orga-

nisatoriske samt politiske løsninger. Med udgangspunkt i forskning af Kappelgaard (i Lauritsen, 2017) og Kirkegaard (i Lauritsen, 2016) argumenterer jeg for, at det er væsentligt at forstå, hvad der er grunden til, lærer oplever, stress. Kappelgaard finder, at lærerne er under dobbelt pres, fordi de både er stressede, men samtidig er stress også et tabu på arbejdspladsen. Der er behov for, at lærerne begynder at åbne mere op, tale sammen og skabe en refleksion rum. Jeg argumenterer for, at mindfulness kan være gavnligt til dette, eftersom det formentligt kan forebygge eller reducere stress hos lærere. Samtidig er der også behov for handling, i og med, at lærerne oplever mange strukturelle udfordringer og krav, hvorfor det også er væsentligt med en god leder og et system, som tager ansvar for lærernes trivsel.

Efter denne opsummering vil hele specialets konklusion fremsættes i næste afsnit. Jævnfør læsevejledningen vil specialets konklusion være kort og præcis, eftersom specialets opsummeringer er forholdsvis lange og grundige.

5.0 Konklusion

Specialet har haft til formål at undersøge, hvorvidt og hvordan mindfulness-baserede interventioner kan være gavnlige til at reducere stress hos lærere, og hvilke overvejelser der er forbundet med anvendelsen af mindfulness til lærere. For at undersøge dette, er specialet delt op i to dele.

Specialets første del har med afsæt i en teoriramme om mindfulness og stress inkluderet et systematiseret review, som har dannet grundlag for en diskussion af, hvorvidt og hvordan MBI kan reducere stress hos lærere. Med udgangspunkt i reviewets resultater, konkluderer jeg, at MBI kan være gavnlig til at reducere stress hos lærere. Analysen viser, at størstedelen af de kvantitative studier, som måler på stress viser en reduktion heraf. Analysen af de kvalitative studier viser, at mindfulness virker stressreducerende og kan fungere som en copingstrategi hos lærerne. Jeg har løbende argumenteret for, at der er yderligere behov for fremtidig forskning i MBI til stressede lærere, som inkluderer forskellige forsøgsdesign, eftersom mindfulness-baserede interventioner til lærere er et relativt nyt forskningsområde. Desuden vil det være fordelagtigt at lave studier, som replikerer tidligere anvendte interventioner og indeholder RCT design med aktive kontrolgrupper og follow up. Her vil det være anvendeligt at inkludere måleredskaber, der tager højde for lærerne og deres

kontekst samt fysiologiske målinger af lærernes stresssymptomer. Jeg har endvidere argumenteret for, at stress er et udfordrende begreb at arbejde med, eftersom der ikke eksisterer en faglig konsensus om en definition af stress. Samtidig rummer begrebet mange brede fysiske, psykologiske og adfærdsmæssige aspekter og ofte udspringer af en subjektiv holdning og fortolkning af begrebet.

Den anden del af specialet bidrager med en diskussion af anvendelsen af mindfulness til lærere. Her argumenterer jeg for, at der er behov for, at mindfulness eksplicit sættes i relation til den oprindelige buddhistiske kontekst og værdier ved anvendelsen af MBI til lærere, eftersom dette kan bidrage til tydelighed om, hvad mindfulness kan indebære. Ligeledes argumenterer jeg for, at mindfulness oprindeligt ikke eksisterer som en del af selvudviklingskulturen i det vestlige samfund i dag. Med udgangspunkt i dette diskuterer og argumenterer jeg for, at mindfulness ikke kun er en individuel indadvendt tilstand, men samtidig også kan omfatte en udadrettet og social orientering, som kan være gavnligt for samfundet. I forlængelse af dette argumenterer jeg for, at der også er behov for flere strukturelle og politiske løsninger for at håndtere lærernes stress, men at MBI kan være hjælpsom for lærerne til at cope med stress.

6.0 Perspektivering

På baggrund af specialets undersøgelse og diskussion af problemformuleringen om mindfulness til stressede lærere, er det oplagt at undersøge dette emne yderligere. I dette afsnit har jeg valgt at præsentere to områder, som jeg finder særligt interessante.

Konklusionerne fra specialet viser et behov for at kigge nærmere på stress, og hvordan vi forstår lærerstress, samt hvad det kommer af, før vi fremlægger, hvordan denne problematik skal adresseres. I specialets diskussion er undersøgelser om lærernes stress allerede præsenteret af Kirkegaard og Kappelgaard, men det kan være relevant at undersøge dette felt yderligere for at forstå lærernes stress. Det kan også være, at stressbegrebet skal udfordres eller udvides. Som tidligere nævnt i den kritiske stillingtagen under specialets teoriafsnit om stress, fremlægger Kirkegaard (2013) stress som et kollektivt begreb, som ikke udelukkes til at være en del af individet, men som også er medieret gennem kulturen på arbejdet. I relation til dette kan

det være interessant at undersøge nye bud på, hvordan stress opstår, og hvordan dette kan sættes i relation til lærerstress og mindfulness, samt hvordan man afhjælper stress.

På baggrund af reviewets diskussion kan det ligeledes være interessant at undersøge, hvorvidt stressreducerende mindfulness til lærere har en effekt hos eleverne. Få af de inkluderede studier i reviewet behandler dette emne, men det ser ud til, at MBI kan have en positiv effekt på lærernes sociale og emotionelle kompetencer og relationer til eleverne i klassen (fx Jennings et al., 2017). Det forestilles, at mindfulness til lærere vil være mere tiltrækkende at implementere i skolen, hvis der er publiceret studier, som kan argumentere for, at mindfulness til lærere er med til at øge lærernes trivsel, kvaliteten af klasseværelsesklimaet, elevernes trivsel og faglige præstation. Singh et al. (2013) undersøger fx de indirekte effekter på elever, som bliver undervist af lærere, som har deltaget i MBI. De finder en reduktion i elevernes utilpassede og udfordrende adfærd og forbedringer i deres samarbejde med lærere, eftersom de indvilliger i deres læreres anmodninger. Singh et al. (2013) er ikke blevet inkluderet i reviewet, fordi de kun undersøger resultaterne i forhold til eleverne og ikke lærerne. I fremtidig forskning er det derfor også relevant at adressere både de direkte, men også de indirekte effekter af MBI til lærere, og hvordan dette påvirker klasseværelsesmiljøet og eleverne.

Ovenstående perspektivering fremlægger nye perspektiver i forhold til anvendelsen af mindfulness til lærere, endvidere findes der flere spændende diskussioner og indgangsvinkler i forbindelse med undersøgelsen af mindfulness-baserede interventioner til lærere.

Tak

I løbet af de sidste fire måneder er jeg blevet udfordret på at udforme dette speciale om mindfulness og stress og samtidig forsøge at være afslappet og mindful. I den forbindelse vil jeg gerne takke alle, som på forskelligvis har bidraget til, at dette speciale har kunne lade sig gøre.

Først vil jeg gerne takke min vejleder Thomas Szulevicz for at yde en spændende, inspirerende og støttende vejledning samt udfordre mig til at tænke kritisk og nyt om emnet. Det har bidraget til en meget lærerig proces.

En stor tak vil jeg også gerne rette til mine venner og familie. Tak til mine forældre for at skabe rammerne for, at jeg har kunne fordybe mig i specialet. Tak til min veninde Nanna Hansen for sparring og rettelser af mit speciale og ikke mindst for en stor forståelse for denne proces. Sidst, men ikke mindst, vil jeg gerne takke min kæreste Andreas Stentoft for altid at tro på mig. Tak for jeres kærlighed, visdom og støtte igennem denne spændende proces.

Referenceliste

Artikler og bøger:

(artikler inkluderet i review er markeret med*)

Abrahamsen, S. (2014). Hold op med at mærke efter i dag selv. *Information*, 22. Sep. 2014. Tilgået d. 26. maj 2017.
<https://www.information.dk/kultur/2014/09/hold-maerke>

Andersen, M. F. & Brinkmann, S. (2013). *Nye perspektiver på stress*. (1. udg.) Aarhus. Forlaget Klim.

Arendt M., & Rosenberg, N. K. (Eds.) (2012). *Kognitiv terapi – Nyeste udvikling*.

DK: Hans Reitzels Forlag. [uddrag: Kap. 1, 19, 20, 21 & 22]

Baer, R. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: a conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, (2), 125–143

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117–148

*Bernay, R. (2014). Mindfulness and the beginning teacher. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(7), 58-69

*Beshai, S., McAlpine, L., Weare, K., & Kuyken, W. (2015). A non-randomised feasibility trial assessing the efficacy of a mindfulness-based intervention for teachers to reduce stress and improve well-being. *Mindfulness*, 7(1), 198-208.

Bodhi, B. (2000). *The connected discourses of Buddha: A translation of the Samyutta Nikaya*. Boston: Wisdom Publications. I Hwang, Y-S, Bartlett, B., Greben M. & Hand, K. (2017). A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance. *Teaching and Teacher Education*. 64 26-42

-
- Binder, P. E. (2013). Unyanseret om mindfulness, individ og samfunn. *Morgenbladet*, 5. Juni 2013. Tilgået d. 26. maj 2017.
https://morgenbladet.no/debatt/2013/unyansert_om_mindfulness_individ_og_samfunn
- Brensilver, M. (2016). Response to a Critique of Mindfulness. 30. Januar 2016. Tilgået d. 26. maj 2017. <http://www.mindfulschools.org/research-and-neuroscience/response-to-the-guardian-article-is-mindfulness-making-us-ill/>
- Brinkmann, S. (2014a). *Stå Fast – Et opgør med tidens udviklingstvang*. (1. udg.) Gyldendal Business
- Brinkmann, S (2014b). Svend Brinkmann: Jeg hader ikke mindfulness. *Information*, 22. Oktober 2014. Tilgået d. 26. maj 2017.
<https://www.information.dk/debat/2014/10/svend-brinkmann-hader-mindfulness>
- 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
- *Burrows, L. (2011). Relational mindfulness in education. *Encounter*, 24(4), 24-29
- *Burrows, L. (2015). Inner alchemy: Transforming dilemmas in education through mindfulness. *Journal of Transformative Education*, 13(2), 127-139
- Carmody, J. (2009). Evolving conceptions of mindfulness in clinical settings. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 23 (3), 270-280
- Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical Psychology Review*, 29(6), 560-572
- Chiesa, A., Calati, R., & Serretti, A. (2011). Does mindfulness training improve cog-

nitive abilities? A systematic review of neuropsychological findings. *Clinical Psychology Review*, 31(3), 449-464

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385–396

*Cook, C. R., Miller, F. G., Fiat, A., Renshaw, T., Frye, M., Joseph, G. & Decano, P. (2017). Promoting secondary teachers' well-being and intentions to implement evidence-based practices: Randomized Evaluation of the Achiever Resilience Curriculum. *Psychology in the Schools*, Vol. 54(1), 2017 13- 28

Cousins, L. S. (1996). The dating of the historical Buddha: A review article. *Journal of the Royal Asiatic Society (Third Series)*, 6(1), 57-63

*Crain, T. L., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2016, May 16). Cultivating Teacher Mindfulness: Effects of a Randomized Controlled Trial on Work, Home, and Sleep Outcomes. *Journal of Occupational Health Psychology*. 1-15

Derogatis, L. R. (1994). SCL-90-R (Symptom Checklist-90-R): Administration, scoring, and procedures manual. Minnetonka, MN: National Computer Systems, i Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182-195

Derogatis, L.R. (1975). Brief Symptom Inventory. Clinical Psychometric Research: Baltimore, MD, i Frank, J. L., Reibel, D., Broderick, P., Cantrell, T., & Metz, S. (2015b). The effectiveness of Mindfulness-Based Stress Reduction on educator stress and well-being: Results from a pilot study. *Mindfulness*, 6(2), 208-216.

Dimsdale, J. E. (2008). Psychological stress and cardiovascular disease. *Journal of the American College of Cardiology*, 51, 1237–1246

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B.

-
- (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432
- Elsass, P. (2011a). *Buddhas veje – En introduktion til buddhistisk psykologi*. Dansk Psykologisk Forlag
- Elsass, P. (2011b). Mindfulness- når spiritualitet bliver behandling. *Information*, 6. Juli 2011. Tilgået d. 26. maj 2017. <https://www.information.dk/debat/2011/07/mindfulness-naar-spiritualitet-behandling>
- Emerson L-M., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P. & Hugh-Jones, S. (2017). Teaching Mindfulness to Teachers: a Systematic Review and Narrative Synthesis. *Mindfulness*. 1-14
- Felver, J. C. & Jennings, P. A. (2016). Applications of Mindfulness-Based Interventions in School Settings: an Introduction. *Mindfulness*, 7:1–4
- Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K. & Singh, N. N. (2016). A Systematic Review of Mindfulness-Based Interventions for Youth in School Settings. *Mindfulness*, 7:34–45
- Felver, J. (2016) Commentary on: Patricia A. Jennings: Mindfulness for Teachers: Simple Skills for Peace and Productivity in the Classroom. W. W. Norton, New York, NY, 2015. *Mindfulness*, 7:286–288
- *Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182-195
- Foster, D. (2016). Is mindfulness making us ill? *The Guardian*, 23. Januar 2016. Tilgået d. 26. maj 2017. <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2016/jan/23/is-mindfulness-making-us-ill>
-

-
- Fox, K., Borer, J. S., Camm, A. J., Danchin, N., Ferrari, R., Sendon, J. L. L., (2007). The Heart Rate Working Group. Resting heart rate in cardiovascular disease. *Journal of the American College of Cardiology*, 50, 823–830
- *Franco, C., Mañanas, I., Cangas, A. J., Moreno, E., & Gallego, J. (2010). Reducing teachers' psychological distress through a mindfulness training program. *Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 655-666
- *Frank, J. L., Reibel, D., Broderick, P., Cantrell, T., & Metz, S. (2015b). The effectiveness of Mindfulness-Based Stress Reduction on educator stress and well-being: Results from a pilot study. *Mindfulness*, 6(2), 208-216.
- Grant, M. J & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26, 91-108
- Gilbert, P. (2009). *The Compassionate Mind (Compassion Focused Therapy) – A New Approach to Life's Challenges*. London: Constable & Robinson
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., Utne O'Brien, M., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466–474
- *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
- *Gouda, S., Luong, M. T., Schmidt, S. & Bauer, J. (2016). Students and Teachers Benefit from Mindfulness-Based Stress Reduction in a School-Embedded Pilot Study. *Frontiers in Psychology* 1-18 vol 7 p. 1-18
- Gu, J., Strauss, C., Bond, R., & Cavanagh, K. (2015). How do mindfulnessbased

cognitive therapy and mindfulness-based stress reduction improve mental health and wellbeing? A systematic review and meta-analysis of mediation studies. *Clinical Psychology Review*, 37, 1–12

* Harris, A. R., Jennings, P. A., Katz, D. A., Abenavoli, R. M., & Greenberg, M. T. (2015). Promoting stress management and wellbeing in educators: Feasibility and efficacy of a school-based yoga and mindfulness intervention. *Mindfulness*, 7(1), 143-154

Hayes, S. C., Strosahl, K., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: an experiential approach to behavior change*. New York: Guilford Press.

*Herskind, M & Nielsen, A. M. (2011). Læring af nærvær – I kultursensitivt perspektiv. *Psyke & Logos*, 32, 85-104

Howitt, D. & Cramer, D. (2011). *Introduction to Research Methods in Psychology*. Pearson Education Limited, Third Edition. [uddrag: Kap. 4 & 15; 55-75 & 266-279]

Hwang, Y-S, Bartlett, B., Greben M. & Hand, K. (2017). A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance. *Teaching and Teacher Education*. 64 26-42

Irving, J. A., Dobkin, P. L., & Park, J. (2009). Cultivating mindfulness in health care professionals: a review of empirical studies of mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 15, 61–66

Jennings, P. A. (2016). Mindfulness-Based Programs and the American Public School System: Recommendations for Best Practices to Ensure Secularity. *Mindfulness*. 7:176–178

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. Re-

- *Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374-390
- * Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (care): Results of two pilot studies. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 38-49
- *Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017, February 13). Impacts of the CARE for Teachers Program on Teachers' Social and Emotional Competence and Classroom Interactions. *Journal of Educational Psychology*. 1-19
- Johannsen, C. G & Pors, N. O. (Red.). (2013) *Evidens og systematiske reviews – en introduktion*. Narayana Press, Gylling 1. Udgave
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20, 178 –187
- Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, 4(1), 33-47
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion, i Crain, T. L., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2016, May 16). Cultivating Teacher Mindfulness: Effects of a Randomized Controlled Trial on Work, Home, and Sleep Outcomes. *Journal of Occupational Health Psychology*. 1-15

-
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156
- *Kemeny, M. E., Foltz, C., Cavanagh, J. F., Cullen, M., Giese-Davis, J., Jennings, P., et al. (2012). Contemplative/emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosocial responses. *Emotion*, 12(2), 338-350
- Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V., Chapleau, M., Paquin, K. & Hofmann, S. G. (2013). Mindfulness-based therapy: A comprehensive meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 33, 763-771
- Khoury, B., Sharma, M., Rush, S. E. & Fournier, C. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 78, 519-528
- Kirkegaard, T (2013). Stress som en kollektiv proces: En felt fortælling. I Andersen, M. F. & Brinkmann, S. (2013). *Nye perspektiver på stress*. (1. udg.) Aarhus. Forlaget Klim.
- Kirschbaum, C., Pirke, K. M., & Hellhammer, D. H. (1993). The “Trier Social Stress Test”—a tool for investigating psychobiological stress responses in a laboratory setting. *Neuropsychobiology*, 28, 76–81
- Klatt, M. D., Buckworth, J., & Malarkey, W. B. (2009). Effects of low-dose mindfulness-based stress reduction (MBSR-ld) on working adults. *Health Education and Behavior*, 36(3), 601-614
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, 27–35
- Lambert, R. G., McCarthy, C., O'Donnell, M. & Wang, C.(2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the

classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools*, 46, 10, 973-988

Lauritsen, H. (2015). Stress og konflikter rammer stigende antal lærere. Folkeskolen, 29. Januar 2015. Tilgået d. 26. maj 2017. <https://www.folkeskolen.dk/556558/stress-og-konflikter-rammer-stigende-antal-laerere>

Lauritsen, H. (2017). Stress er tabu blandt lærere. Folkeskolen, 9. Marts 2017. Tilgået d. 26. maj 2017. <https://www.folkeskolen.dk/603969/stress-er-tabu-blandt-laerere>

Lauritsen, H (2016). Gruppetilbud hjælper stressede lærere. Folkeskolen, 1. November, 2016. Tilgået d. 26. maj 2017. <https://www.folkeskolen.dk/595708/gruppetilbud-hjaelper-stressede-laerere>

Lauritsen, H. & Riise, A. B. (2015). Lærer i ny undersøgelse: Det hele bliver lidt ligegyldigt. Folkeskolen, 4. Juni, 2015. Tilgået d. 26. maj 2017 <https://www.folkeskolen.dk/565037/laerer-i-ny-undersoegelse-det-hele-bliver-lidt-ligegyldigt>

Lazarus, R. S & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company. New York

Levenstein, S., Prantera, C., Varo, V., Scribano, M. L. Berto, E. Luzzi, C. & Andreoli, A. (1993). Development of the perceived stress questionnaire: A new tool for psychosomatic research. *Journal of Psychosomatic Research*, 37, 1, 19-32

Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: Guilford Press.

Lomas, T., Medina, J. C., Ivtzan, I., Rupprecht, S., Jos, F. & E-O.(2017). The impact of mindfulness on the wellbeing and performance of educators: A systematic

review of the empirical literature. *Teaching and Teacher Education*. 61 (2017)
132-141

Lutz, A., Slagter, H. A., Dunne, J. D., & Davidson, R. J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(4), 163-169

Madsen, O. J. (2013). Substansløs kritikk. *Morgenbladet*, 31. Maj 2013. Tilgået d. 26. maj 2017. https://morgenbladet.no/debatt/2013/substanslos_kritikk

*Mañas, I. M., Justo, C. F. & Martínez, E. J. (2011). Reducing Levels of Teacher Stress and the Days of Sick Leave in Secondary School Teachers through a Mindfulness Training Programme. *Clínica y Salud*, 22, 2, 121-137

McCarthy, C. J., & Lambert, R. G. (2006). Helping teachers balance demands and resources in an era of accountability. In R. Lambert and C. McCarthy (Eds.), *Understanding teacher stress in an age of accountability* (pp. 215 – 226). Greenwich, CT: Information Age Publishing. I Lambert, R. G., McCarthy, C., O'Donnell, M. & Wang, C.(2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools*, 46, 10, 973-988

Michie, S., & Williams, S. (2003). Reducing work related psychological ill health and sickness absence: a systematic literature review. *Occupational and Environmental Medicine*, 60, 3–9

Monteiro, L. M., Musten, R. F., & Compson, J. (2015). Traditional and contemporary mindfulness: Finding the middle path in the tangle of concerns. *Mindfulness*, 6(1), 1-13

* Napoli, M. (2004). Mindfulness training for teachers: A pilot program. *Complementary Health Practice Review*, 9(1), 31-42

National Education Association. (2010). Status of the American Public School Teacher 2005–2006.

-
- Netterstrøm, B. (2002). *Stress på arbejdspladsen – årsager, forebyggelse & håndtering*. Hans Reitzels forlag
- Nørby, J. (2011). Lærerjob er mere kvinde-fag end nogensinde. *Folkeskolen*, 20. oktober, 2011. Tilgået d. 26. maj 2017. <https://www.folkeskolen.dk/500212/laererjob-er-mere-kvindefag-end-nogensinde>
- Ohayashi, H. & Yamada, S. (2012). *Psychological distress: symptoms, causes and coping*. Nova Science Publishers, Inc.
- Roeser, R. & Midgley, C. M. (1997). Teachers' views of aspects of student mental health. *The Elementary School Journal*, 98, 115–133
- *Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787-804
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6, 167–173
- *Schussler, D. L., Jennings, P. A., Sharp, J. E., & Frank, J. L. (2016). Improving teacher awareness and well-being through CARE: A qualitative analysis of the underlying mechanisms. *Mindfulness*, 7(1), 130-142
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: The Guilford Press.

-
- *Sharp, E. S. & Jennings, P. A. (2016). Strengthening Teacher Presence Through Mindfulness: What Educators Say About the Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE) Program. *Mindfulness*, 7:209–218
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373-386.
- Shonin, E. & Van Gordon, W. (2015). Managers' Experiences of Meditation Awareness Training. *Mindfulness*, 6:899–909
- Shonin, E., Van Gordon, W. & Griffiths, M. D. (2014). Are there risks associated with using mindfulness in the treatment of psychopathology? *Clin. Pract.* (2014) 11(4), 389–392
- Skinner, E. & Beers, J. (2016). Mindfulness and Teachers' Coping in the Classroom: A Developmental Model of Teacher Stress, Coping, and Everyday Resilience. To appear in: K. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Co-Eds.), *Handbook on Mindfulness in Education: Emerging Theory, Research, and Programs*. Springer-Verlag 1- 45
- Simons, J. S., & Gaher, R. M. (2005). The Distress Tolerance Scale: development and validation of a self-report measure. *Motivation and Emotion*, 29, 83–102
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S. W., Karazsia, B. T., & Singh, J. (2013). Mindfulness training for teachers changes the behavior of their preschool students. *Research in Human Development*, 10(3), 211-233
- Solhaug, I. & Jakobsen, J. (2013). Innsikt for bedre utsyn. *Morgenbladet*, 21. Maj, 2013. Tilgået d. 26. maj 2017. https://morgenbladet.no/debatt/2013/innsikt_for_bedre_utsyn
- * Taylor, C., Harrison, J., Haimovitz, K., Oberle, E., Thomson, K., Schonert-Reichl, K., et al. (2015). Examining ways that a mindfulness-based intervention reduc-

es stress in public school teachers: A mixed-methods study. *Mindfulness*, 7(1), 115-129

Van Gordon, W., Shonin, E., Zageh, M. & Griffiths, M. D. (2014) Work-Related Mental Health and Job Performance: Can Mindfulness Help? *International Journal of Mental Health and Addiction*, 12, 2, 129-137

Van Gordon, W., Shonin, E. & Griffiths, M. D. (2015). Towards a second generation of mindfulness-based interventions. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, Vol. 49(7) 591–592

Hjemmesider:

apa.org

<http://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/index.aspx>

(forfatter; ukendt, sidetal; ukendt) Tilgået d. 26. maj 2017

centerhealthyminds.org

<https://centerhealthyminds.org/about/overview>

(forfatter; ukendt, sidetal; ukendt) Tilgået d. 26. maj 2017

dlf.org

<http://www.dlf.org/nyheder/2014/marts/tredobling-i-antal-stressede-laerere>

(forfatter; ukendt, sidetal; ukendt) Tilgået d. 26. maj 2017

elsevier.com

<https://www.elsevier.com/solutions/scopus>

(forfatter; ukendt, sidetal; ukendt) Tilgået d. 26. maj 2017

morgenbladet.no

https://morgenbladet.no/2013/pa_kanten_ole_jacob_madsen

(forfatter; ukendt, sidetal; ukendt) Tilgået d. 26. maj 2017

webofknowledge.com

http://apps.webofknowledge.com.zorac.aub.aau.dk/select_databases.do?highlighted_tab=select_databases&product=UA&SID=X1C3YUWISMTI6oyiQBq&last_prod=WOS&cacheurl=no

(forfatter; ukendt, sidetal; ukendt) Tilgået d. 26. maj 2017

who.int

http://www.who.int/occupational_health/topics/stressatwp/en/

(forfatter; ukendt, sidetal; ukendt) Tilgået d. 26. maj 2017