
Lærerstuderendes erfaringer fra forløb med mindfulness koblet professionsdidaktisk til selvberoenhed og relationskompetence

Birgitte Lund Nielsen, Docent, VIA University College, bln@via.dk

Helle Vilain, Lektor, VIA University College, Læreruddannelsen i Aarhus, hevi@via.dk

Katinka Gøtzsche, Adjunkt, Aarhus Universitet, Dansk Center for Mindfulness, katinka@clin.au.dk

Resumé

I artiklen præsenteres en kvalitativ analyse af data fra forløb for lærerstuderende med fokus på mindfulness, selvberoenhed og relationskompetence. Kvantitative eksperimentelle data fra samme forløb har vist effekt på de lærerstuderendes mentale trivsel. Mulige årsager og kobling til arbejde med relationer som kommende lærer diskuteres baseret på en tematisk analyse af bl.a. gentagne interview. Fem overordnede pointer fremhæves i relation til oplevet udbytte: 1) Der har været en frugtbar spænding mellem kendthed og anderledeshed, 2) de studerende har oplevet en syntese mellem "hoved og krop", 3) forløbet er oplevet som modsvar mod en udbredt præstationsorientering og acceleration, 4) læringsfællesskabet på holdet fremhæves som afgørende for de studerendes oplevelse af selvberoenhed, og dette ser ud til at blive understøttet af den scene, der sættes af underviserne, og 5) de lærerstuderende oplever selv at have udviklet nogle kompetencer, som de har en intention om at anvende såvel i mødet med (kommende) elever som med kolleger.

Nøgleord: læreruddannelse, relationskompetence, mindfulness, mental trivsel

Abstract

The paper presents a qualitative analysis of data from a pedagogical project for student teachers focused e.g. on mindfulness and relational competencies. Previously reported quantitative experimental data from the same project have shown an effect on the student teachers' mental health. The background for these effects and the connection to the student teachers' relational work as prospective teachers are discussed based on a thematic analysis of interview data etc. Five key points are highlighted referring to the perceived outcomes: 1) A fruitful tension between something well known and something very different, 2) a synthesis in both body and brain, 3) difference compared to the normal performance orientation and acceleration, 4) a community of learning together has developed and has been experienced as supportive, this is both among peers but also scaffolded by the teacher educators, 5) the student teachers themselves experience to have developed competencies they intend to use with future students and colleagues.

Keywords: teacher education, relational competence, mindfulness, mental health

Indledning

Lærerens relationskompetence er i forskningen fremhævet som afgørende for elevernes læring og trivsel (Aspelin & Jonsson, 2019; Jensen et al., 2015; Juul & Jensen, 2005; Klinge, 2017; 2018), men der efterlyses internationalt mere viden om, hvordan man i læreruddannelsen bedst kan adressere dette område (Aspelin & Jonsson, 2019). På læreruddannelsen i VIA har der gennem de seneste år været en række tiltag, bl.a. et fireårigt relationskompetenceprojekt med tæt samarbejde med skoler (Jensen et al., 2015; Nielsen & Laursen, 2017; Nielsen, 2016), og VIA har også været involveret i internationalt samarbejde med fokus på socio-emotionelle og relationelle kompetencer i EU-projektet Hand in Hand (Nielsen et al., 2019; Kozina, 2020). Den anvendte tilgang har i begge kontekster taget afsæt i det mangeårige arbejde bl.a. fra Jesper Juul og Helle Jensen (Juul & Jensen, 2005), hvor konkrete øvelser til at arbejde med både selvopmærksomhed og relationelle færdigheder gennem mindfulness-inspirerede øvelser, dialog, empatisk lytning mm. kan findes i Jensen (2014). Det reflekterede arbejde med praksiserfaringer er ligeledes, som det er diskuteret i studier fra andre nordiske lande (Ewe, 2020; Aspelin, 2017), afgørende i arbejdet med at understøtte lærerstuderendes udvikling af relationskompetence. Dette er adresseret i de tidligere projekter, ved at lærerstuderende bl.a. har afprøvet og undersøgt forskellige tilgange i skolens praksis (Jensen et al., 2015; Nielsen, 2016). Betydningen af at arbejde med relationskompetence over længere tid gennem uddannelsen, herunder med egne undersøgelser i skolens praksis, fremhæves af lærerstuderende fra det fireårige relationskompetenceprojekt, og forskning i regi af dette projekt viste bl.a. en effekt i form af, at de lærerstuderende i højere grad havde fokus på intenderet (ikke blot tilfældigt) relationsarbejde med elever i skolen ved sammenligning med en kontrolgruppe (Nielsen & Laursen, 2020). Evalueringen viste, at nogle af de deltagende lærerstuderende fremhævede netop *koblingen* mellem arbejdet med selvopmærksomhed og relationsarbejde som afgørende for deres udbytte, men der var også studerende, der havde svært ved at forstå koblingen (Nielsen, 2016). Den undersøgelse, der præsenteres i nærværende artikel, har derfor yderligere undersøgt den mulige syntese mellem det didaktisk reflekterede arbejde med relationskompetence og det, man kan kalde en mindfulness-inspireret tilgang til understøttelse af de studerendes *selvberoenhed* (indre autoritet og hvilen i sig selv, uddybes nedenfor). Formålet med den pædagogiske indsats i det forløb, hvor artiklens data er fra, handler i sidste ende om de elever, de lærerstude-

rende kommer til at møde i skolen, men er derudover begrundet i behov for støtte til den ofte udfordrende start som lærer, hvor mange rammes af stress, og hvor systematiske indsatser for mental trivsel under studiet efterlyses (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019). I samarbejde med Dansk Center for Mindfulness, Aarhus Universitet, er der på læreruddannelsen i VIA gennemført en række forløb med kobling mellem Mindfulness Baseret Stressreduktion (MBSR) og pædagogisk/didaktisk arbejde med relationskompetence. Den overordnede titel har været "stressfri hverdag i jobbet som lærer", fordi der har været parallelle forløb med lærere i praksis, men artiklens analyser fokuserer på læreruddannelsen. En del af følgeforskningen har været et systematisk forsøg med indsats og kontrolgruppe af lærerstuderende, hvor resultaterne viser en stor effekt på parametre som "Perceived Stress Scale" og "Well-being Index" (Juul et al., 2021). I nærværende artikel går vi dybere ned i de kvalitative data i diskussion af de lærerstuderendes intentioner og erfaringer fra forløbet. Hensigten er gennem deltagernes erfaringer at nå dybere i en forståelse af den påviste effekt på mental trivsel, og hvorvidt og på hvilke måder der er sammenhæng til at opleve sig kompetent i håndtering af relationsarbejde som kommende lærer. I det følgende beskriver vi først det pågældende forløb, hvorefter vi uddyber de anvendte begreber og den bagvedliggende forskning.

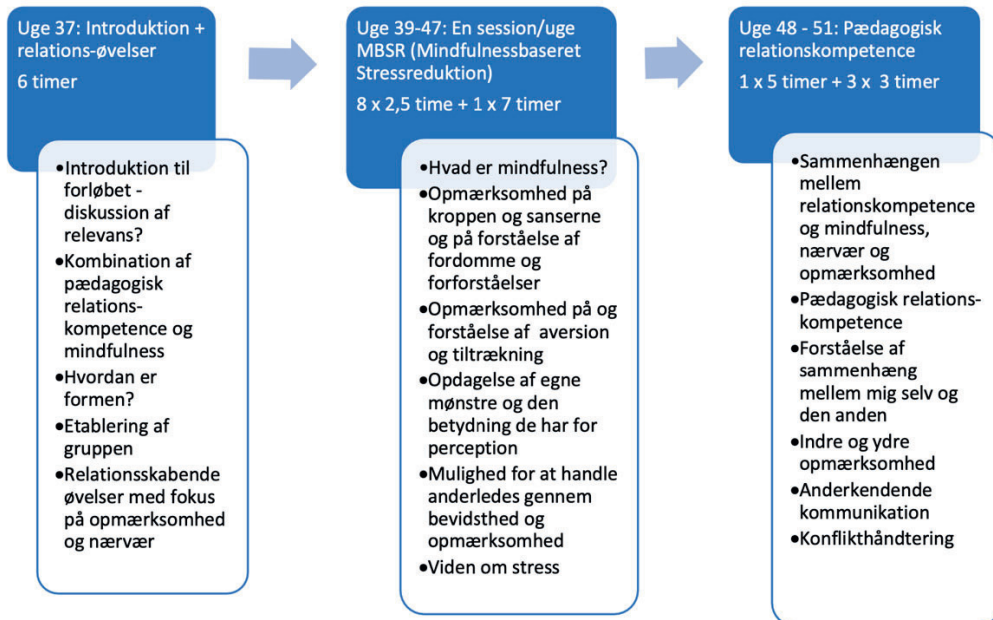
Forløb med de lærerstuderende

Forløbet blev initieret i 2019 med en hensigt om at adressere kendte udfordringer med mental trivsel blandt de studerende og stress blandt nye lærere. International forskning har indikeret potentialet i mindfulness i så henseende (Dawson et al., 2020; Weare, 2014; Weare & Bethune, 2021), og denne forskning var sammen med tidligere resultater fra indsatser i læreruddannelsen baggrunden for det konkrete design af forløbet (figur 1). Forløbet blev planlagt som et frivilligt ekstracurriculært kursus annonceret af uddannelsens vanlige kommunikationskanaler (nyhedsbrev og årgangs-sites) og i princippet tilbudt til alle studerende på VIA's læreruddannelse. Det var dog i praksis umuligt at placere, uden at det for nogle studerende faldt sammen med praktik og andre kurser, så der har været interesserede studerende, der har måttet springe fra. Begge år har ca. 50 studerende tilmeldt sig. De blev ved lodtrækning fordelt på hhv. indsatsgruppe og (kontrol)venteliste gruppe. De kvantitative resultater om effekt på parametre for mental trivsel (Juul et al., 2021) er baseret på sammenligning af disse to tilfældigt fordelte

grupper og studiets kvalitative undersøgelser har også inddraget data fra studerende fra begge grupper.

Figur 1

Hele forløbet vist i overblik.



Ud fra tidligere erfaringer fra projekter med relationskompetence samt et eksisterende valgmodul, "Lærerens relationsarbejde", ved vi, at nogle studerende kan opleve nærværstræning som abrupt fra studiet og skolens øvrige arbejde. De studerende kan have svært ved at se og forstå koblingerne mellem, 1) det *individuelle spor*, hvor fx nærværøvelser og mindfulness stilladseres, 2) det *spør*, hvor der arbejdes med deres forståelse af egen andel i de *gensidige relationer*, samt ikke mindst, 3) hvordan de *didaktisk* kan implementere det i egen praksis i skolen. Men netop koblingen mellem disse spor ser som nævnt ud til at have betydning for oplevet udbytte blandt andre studerende (Nielsen, 2016) og for effekt i deres praksis med elever (Nielsen & Laursen, 2020). I det gennemførte forløb (figur 1) blev disse "tre spor" og koblingen derfor eksplicit italesat i dialog med de studerende og gennem deres refleksioner over eksemplariske øvelser; med synteser, mening og sammenhæng for øje. Arbejdet med to af begreberne fra artiklens titel, relationskompetence og mindfulness, fremgår direkte af figur 1. Det tredje begreb, selvberoenhed, udfoldes nedenfor som en indre autoritet og hvilen i



sig selv som kommende lærer. Dette er i forløbet adresseret ved at fokusere på sammenhængen mellem relationskompetence, mindfulness, nærvær og opmærksomhed (figur 1) og gennem refleksion knyttet til egen praksis som lærer.

Teoretisk baggrund

Nedenfor uddybes teori og forskning relateret til de forskellige begreber, der er rejst i indledning og i forløbsbeskrivelsen. Først uddybes pædagogisk relationskompetence, derefter mindfulness i pædagogisk arbejde, og i et tredje afsnit argumenteres for koblinger, bl.a. med indkredsning af begrebet selvberoenhed.

Pædagogisk relationskompetence

Det er veldokumenteret i såvel forskning som teori, at det er absolut afgørende for elevernes trivsel og læring, at læreren er i stand til at etablere gode relationer og handle relationskompetent (Durlak et al., 2015; Juul & Jensen, 2005; Klinge 2017; 2018), og det tilrådes, at området i endnu højere grad end nu adresseres i læreruddannelsen (Aspelin & Jonsson, 2019; Jensen et al., 2015). Fra den tidligste definition af begrebet har der været fokus på "den professionelles evne til at "se" det enkelte barn på dets egne præmisser og afstemme sin egen adfærd herefter – uden dermed at fralægge sig lederskabet, samt evnen til at være autentisk i kontakten", samt den professionelles "evne og vilje til at påtage sig det fulde ansvar for relationens kvalitet" (Juul & Jensen 2002). Ifølge nyere forskning agerer lærere relationskompetent, når deres interaktioner med eleven og klassen som helhed understøtter trivslen og den alsidige udvikling for hver enkelt og muliggør, at klassen kan etableres som et læringsfællesskab (Klinge, 2017). Lærerens andel fremstår tydeligt – i forhold til at se barnet samt vedkende sig ansvaret for *kvaliteten* af relationen, men der er også fokus på lærerens interaktioner og ageren i klassefællesskabet. Fra forskningen ved vi endvidere, at lærerens relationskompetence afhænger af bevidstheden om og evnen til at regulere egne følelser. Især i pressede situationer kan det være svært, bl.a. fordi man ofte reagerer automatisk ud fra tillærte reaktionsmønstre og følelser (Klinge 2017; 2018; Vilain & Munkholm, 2016). Der viser sig altså en kontur, der vægter nødvendigheden af den lærerstuderendes integritetsarbejde, evnen til at kunne agere og forstå de gensidige relationelle påvirkninger samt et didaktisk

metablik, der kombinerer disse kompetencer professionsrettet – de tre spor, som er nævnt tidligere. Vi vender tilbage til koblingen, men først en opsamling om forskning i mindfulness i pædagogisk arbejde.

Mindfulness i pædagogisk arbejde

Mindfulness bliver brugt bredt om forskellige aktiviteter. I de fleste sammenhænge forstås begrebet som det at være til stede dér, hvor man er (i nuet), og acceptere nuet, som det er. Træning af mindfulness handler både om evnen til at være bevidst om egne reaktioner og mønstre og til at “være med” det, der er, også når det opleves ubehageligt (Goleman & Davidsson, 2017). Mindfulnesspraksis ser ud til at kunne muliggøre andre handlemuligheder i pressede situationer end de automatiske reaktioner, der ikke altid er de mest optimale (Goldin & Gross, 2010; Peters et al., 2011). Derudover bidrager det til at være åben og receptiv i forhold til egne oplevelser, til at skabe klarhed over egne behov og muligheder for selvregulering i forhold til disse, og det kan ifølge den overordnede motivationsforskning om selvbestemmelsesteori medvirke til vitalitet og trivsel (Ryan & Deci, 2017). Det meste af forskningen forholder sig til specifikke programmer. MBSR er et af de programmer, der er forsket mest i, og her bliver mindfulness defineret som den bevidsthed, der opstår, når opmærksomheden holdes i nuet med en ikke-dømmende indstilling (Kabat-Zinn, 1996). MBSR-programmet er, netop fordi det er anerkendt og med dokumenteret effekt, anvendt i nærværende projekt. Deltagerne i MBSR træner bl.a.:

- Opmærksomt nærvær med venlighed overfor sig selv og andre
- At opdage egne fysiske, emotionelle og tankemæssige reaktioner
- At opdage og bevidstgøre handlemæssige reaktionsmønstre
- At kunne rumme ubehag og frustration
- At opdage glæde og behag
- At kunne regulere sin adfærd

En opsamling i systematiske reviews og metaanalyser fra de mange forskningsprojekter angående mindfulness viser, at der overordnet set er et stort positivt udbytte både i relation til læreres velbefindende og mentale sundhed og til deres sociale kapaciteter og pædagogiske praksis (Weare, 2014; Weare & Bethune, 2021). Denne sammenhæng mellem lærerens egen tilstand og det faglige, pædagogiske arbejde kan også beskrives som aspekter af lærerens relationskompetence. Der er flere undersøgelser, der peger på



sammenhænge mellem mindfulnesspraksis og centrale aspekter relateret til pædagogisk relationskompetence såsom omsorg for og opmærksomhed på eleverne, følelsesmæssig støtte og personligt overskud (Elreda et al., 2019; Jennings et al., 2017).

Selvberoenhed: hvad og hvorfor?

Det er således veldokumenteret, at mindfulness kan styrke den enkeltes evne til at bevare roen i stressende situationer, og der er mange såvel personlige som samfundsmæssigt forankrede faktorer, der gør dette hensigtsmæssigt. Fx peger Helle Jensen (u.å.) på, at der med konstateringen af, at vi alle er født relationelle, også ligger den disponering, at vi vil strække os langt for at forblive en del af de for os livsnødvendige fællesskaber. Men også ydre faktorer som øget pres på præstation og samfundets acceleration udfordrer den enkeltes evner til at bevare kontakten til sig selv og egne værdier (Petersen, 2016; Rosa, 2014; Sørensen et al., 2017).

Der er dog også stemmer, fx fra det føromtalt relationskompetenceprojekt, som problematiserer, hvorvidt den mindfulde opfordring til at se ind i mennesket kan indebære en risiko for, at den professionelle mister blikket for undervisningens faglige indhold, samt at "relationskompetencebegrebets individualiserende rationale kan atomisere lærerens virke frem for at se lærergerningen som en helhed" (Matthiesen, 2016, s.139). Desuden er der i medierne debatter om det, vi ovenfor kalder det individuelle spor, arbejdet med mindfulness o.l., hvor bl.a. Svend Brinkmann har været involveret (fx Information, 2014). Nogle af kritikpunkterne, hvor det problematiseres, hvorvidt det individualiserede "spærrer for" det fælles og relationelle, tilbagevises dog af Anne Maj Nielsen og Per Fibæk Laursen, som i ramme af det longitudinelle relationskompetenceprojekt, men to-tre år senere, hvor de studerende var færdiguddannede, har undersøgt deres lærerpraksis. Her viste det sig, at de studerende, som modtog undervisning i nærværpraksis under studiet ikke alene evnede at bevare roen i vanskelige situationer, men også, at det hjalp dem med at træde ind i lærerrollen og samtidigt holde fast i sig selv og stå ved egne værdier, også når det var svært (Nielsen & Laursen, 2020). Dette viste sig ved, at de studerende påtog sig ansvar for relationerne og havde mod og fantasi til at afprøve nye tilgange til de elever, der udfordrede dem (Nielsen & Laursen, 2020; Nielsen & Jensen 2019; Nielsen & Laursen 2017). Anne Maj Nielsen og Elsebeth Jensen (2019, s. 108) konkluderer, at det "er ud fra opmærksomt arbejde med personlige mønstre og erfaringer

med relationelle samspil, (at) den professionelle kan udvikle sin relationskompetence”.

I eksemplerne skrives en dialektik frem mellem en indre og en ydre side af professionsarbejdet – set som læreren, der agerer udadtil i relationelle samspil, med en forankring i personlige indre selv-forhold. Vel vidende, at det psykologisk-teoretisk er komplekst at skelne mellem ydre og indre selv-forhold, har vi valgt at forenkle det ved at anvende Tønnesvangs forståelse. I denne optik kan det indre forstås som vores dybere personlighed og det ydre som det spejl, vi viser omverdenen – vores identitet (Tønnesvang 2009). Den indre side er den, vi ér – vores væren og indre klangbund på det givne tidspunkt, og har man god kontakt til sin indre side, omtales det psykologisk som selvværd og som en indre integritet, der afspejler livsstyrke, selvfølelse og evnen til at stå ved sig selv (Tønnesvang, 2009; Juul, 1999). Den ydre side-identiteten forbindes med egoet, som afspejler personens handlinger udadtil, jeg-styrke, selvtillid og selv-kærlighed. Jesper Juul skelner i bogen *Dit kompetente barn* mellem den ydre selvtillid og den indre selvfølelse (Juul, 1999). Selvtilliden har indflydelse på evnen til at kunne. Den styrkes gennem ros samt ved at gøre det rigtige, og den er omgivelsesafhængig. Selvfølelsen er forbundet med at være – og at være værdifuld. Den vokser, når man bliver anerkendt, set og taget alvorligt, og det er gennem selvværdet, man udvikler en indre autoritet (se også skelnen mellem ros og anerkendelse i Løw, 2021). Denne selvfølelse af indre autoritet og hvilen i sig selv som (kommende) professionel lærer er dét, vi i artiklen kalder *selvberoenhed*, med direkte reference til definitionen af begrebet selberoende i Den Danske Ordbog. Selvberoenhed vil fx kunne komme til udtryk ved, at de lærerstuderende oplever sig styrket til det kommende arbejde med elever og lærerkolleger og forventer at kunne håndtere det relationelle arbejde med opmærksomhed også på egen trivsel, som det er diskuteret af Nielsen & Laursen (2020).

Undersøgelsesspørgsmål

De lærerstuderendes intentioner og oplevelser af mening kan have afgørende betydning for deres læringsbaner og strategier i forhold til uddannelsen. Det er derfor vigtigt at forstå de deltagende studerendes fortolkninger, fordi de er med til at afgøre, hvilke dele af forløbet de involverer sig i, og hvordan de involverer sig. Det leder til undersøgelsesspørgsmålene:

1. Hvad er de lærerstuderendes baggrund for og intentioner med at deltage i forløbet?



2. På hvilke måder oplever de studerende forløbet – relateret til deres pædagogisk-didaktiske relationskompetence og selvberoenhed? Og hvad fremhæver de som afgørende for udbytte og som udfordringer?
3. Hvad er deres erfaringer med kobling mellem forløbets forskellige elementer, herunder med egen involvering i de forskellige elementer?

Metode

Den samlede følgeforskning er baseret på en kombination af en kvantitativ før og efter-undersøgelse af mental trivsel i et eksperimentelt set up med tilfældigt udvalgt indsats og venteliste-kontrolgruppe (Juul et al., 2021) og multiple kvalitative data, der danner basis for analyser i nærværende artikel. Artiklen præsenterer altså udelukkende resultater fra de kvalitativt baserede analyser, men resultater fra de eksperimentelt baserede data inddrages kort i diskussionen. De kvalitative data er primært interviewdata. Der er gennemført syv enkeltinterview, dels med fem studerende fra første gennemløb i december 2019 og dels med to studerende fra andet gennemløb i december 2020. Disse semistrukturerede interview havde fokus på de studerendes baggrund for og intention med at deltage, deres erfaringer fra forløbet og deres oplevede udbytte. Endelig er der gennemført et afsluttende gruppeinterview i april 2021 efter det sidste gennemløb. Interviewguide blev udviklet baseret på analyse af de første data (sekventielt design), og interviewet er derfor gennemført med studerende fra det sidste (venteliste-) hold. Den eksterne forsker, der har gennemført interview, deltog som observatør i den sidste undervisningsgang, og der indgår endvidere observationsnoter med citater fra studerende fra denne observation. Desuden har alle studerende fra dette hold bidraget med individuelle skriftlige refleksioner. De første enkeltinterview og det sidste gruppeinterview blev foretaget med fysisk tilstedeværelse, mens interview i forbindelse med det andet forløb grundet covid-19 blev gennemført online.

Analysen har bestået i tematisering på tværs af de multiple kvalitative data (Braun & Clarke, 2006; Braun et al., 2018). Temaer anvendes som overskrift på afsnit nedenfor, og alle afsnit er for gennemsigtighed rigt illustreret med citater. Skriftlige refleksioner fremstår med kommaer mm., som de er skrevet af de studerende. I citater fra interview og mundtlige refleksioner markerer to prikker en tænkepause, mens [...] i både interview og skriftlige refleksioner markerer, at citatet er forkortet på dette sted. Datakilde til citater fremgår i parentes. Der opdeles bevidst ikke efter køn i disse angivelser, i

teksten bruges dog 'han' og 'hun' nogle steder. Evaluering fra tidligere projekt med relationskompetence har indikeret, at der ikke ser ud til at være kønsspecifikke forskelle på lærerstuderendes engagement i arbejdet med relationskompetence (Nielsen, 2016).

Analyse

Først præsenteres nogle pointer relateret til de lærerstuderendes baggrund for og intentioner med at deltage. Derefter tematiseres deres oplevede udbytte, herunder erfaringer med kobling mellem kursets forskellige elementer, med tråd videre til diskussion af muligheder og udfordringer relateret til formål om udvikling af pædagogisk-didaktisk relateret relationskompetence og selvberoenhed som kommende lærere.

Baggrund og intentioner: På forhånd interesserede, men også ret forskellige studerende

En hel del studerende havde kendskab til mindfulness, de fleste med positive erfaringer, og alle studerende havde i forskellig grad arbejdet med relationskompetence som del af læreruddannelsens moduler. Her citat fra en studerende, der på forhånd var positivt indstillet, og som i retrospektiv også oplevede at have fået nogle uddybede professionsfaglige og didaktiske argumenter for at tage sådanne tilgange med ud i skolen:

"Jeg synes, det har været rigtig godt at få nogle argumenter og perspektiver på den her ting [...] som jeg egentlig synes er supernice selv .. hvordan man kan tage det med ind i skolen" (gruppeinterview)

Der har altså blandt deltagerne været en vis forforståelse, og nogle har haft erfaring på området. Man kan derfor overveje, om det er et særligt segment af lærerstuderende, der har meldt sig til. I forhold til eksplicit fokus på mindfulness, hvor der ifølge tidligere undersøgelser (Nielsen, 2016) kan være stærke og forskellige opfattelser af relevans i skole og læreruddannelse, er det dog ikke kun studerende med på forhånd positiv indstilling, der har deltaget. En lærerstuderende siger om begrundelse for at melde sig:



“fordi jeg var nysgerrig ..fordomme over for mindfulness ..det var ikke noget, jeg var den største fan af .. så jeg udfordrede mig selv” (gruppe-interview)

Der er desuden også studerende, der understreger, at deres tidligere erfaring er meget sporadisk, og én af de studerende fremhævede ved afslutning, at deltagerne var overraskende forskellige:

“hvor forskellige personer der har meldt sig til kurset. Jeg troede det ville være meget mere den samme type” (markeret som overraskende i tabel 1 nedenfor)

De studerende har haft en vifte af forskellige intentioner med deltagelse. Nogle pegede på, at relationsarbejdet er afgørende for deres fremtidige virke som lærer. Andre på, at de gerne vil have redskaber til stresshåndtering, ud fra en formodning om, at lærerarbejdet kan være stressende, eller fordi de har oplevet perioder i deres liv, hvor de havde brug for redskaber til selvhjælp. Der var dog også studerende, der fremhævede netop sammenhængen mellem selv-opmærksomhed og social og relationel opmærksomhed:

“Hvis jeg skal kunne være noget for eleverne i mit virke som lærer, så skal jeg også kunne tage hånd om mig selv .. altså sådan en hvad kan man sige selvoomsorg-tankegang .. for at kunne drage omsorg for andre er det fint nok at kunne drage omsorg for sig selv” (enkeltinterview)

Oplevet udbytte: Fordybelse relateret til noget kendt, men også frugtbar anderledeshed

Et centralt tema er, at de studerende gennem forløbet har oplevet at komme i dybden bl.a. med didaktiske overvejelser om relationsarbejde, som de oplever er afgørende som professionel lærer, og som de gav udtryk for, man ikke kommer i dybden med i uddannelsen i øvrigt, selv om det er et tema i forskellige moduler. Så kurset opleves som en (velkommen) fordybelse tæt relateret til uddannelsen i øvrigt.

“det var noget af det, jeg håbede læreruddannelsen ville gøre ..at komme i dybden ..man har alle de håndbøger, og det hele bliver så overfladisk

..vi har taget et spadestik (studerende ved opsamling på sidste undervisningsgang)

“relationskompetence, det kan noget ..men vi kommer ikke så meget i dybden og ud at prøve noget i praksis [forf.: i den almindelige undervisning], så her var en mulighed for at komme i dybden med det”

(gruppeinterview)

“jeg har kunnet arbejde ..ud fra det nye perspektiv, jeg kunne lægge oveni ..nogle af de andre perspektiver, jeg som faglig person ..som lærer kan tage på mig” (gruppeinterview)

Så på den ene side italesættes det, at de har oplevet kurset som en naturlig fordybelse af noget, de ser som centralt i læreruddannelsen. Det velkendte handler, som det fremgår af første citat ovenfor, også om, at der i løbet af kurset diskuteres (belæg fra) forskning og teori. Men på den anden side italesættes kurset som markant anderledes fra uddannelsen i øvrigt, særligt når det gælder rammesætning og arbejdstilgange. Denne anderledeshed handler ifølge de studerendes refleksioner om tilgang på MBSR-del, men også om arbejdet med selvopmærksomhed og relationskompetence.

“Virkelig zoome ind på ..hvordan reagerer min krop, når jeg har en ubehagelig oplevelse” (enkeltinterview)

Anderledeshed i forhold til uddannelsen i øvrigt handler også om den måde, de studerende oplever at have været sammen og fordybet sig sammen på holdet. Her følger en række citater, der indikerer en værdsat anderledeshed, der handler om, at præstationsorientering nedtones, at der har været fokus på syntese, ikke kun kognitiv, men også kropslig, og at der er opstået et unikt fællesskab på holdet:

“hele formen på det her ..har bare være megafedt ..det er ikke noget, man skal til eksamen i ..det med at man sidder her [sidder på stole i kreds, uden borde] uden sin computer og uden at skulle tage noter ..ikke bare tænker fremad, men bare tænker nu og her ..nu forholder man sig til sin lærerpraksis” (gruppeinterview)

“jeg tror bare, jeg synes, der er noget specielt ved at føle, at man er på hold med nogen, ..man holder med hinanden, og man hepper på hinanden, ..man bliver involveret og engageret i andres opture og sejre” (enkeltinterview)

“der er en hel anden tilstedeværelse i dette rum, jeg har ikke oplevet noget lignende” (studerende ved opsamling på sidste undervisningsgang)

De studerende fremhæver både samværet med hinanden og det oplevede fællesskab, men også hvordan det er stimuleret af underviserne og tilgangen i undervisningen.

Udfordring med todeling af kurset

Det italesættes som en udfordring, at det endte med at virke som et todelt forløb, med en mindfulnessdel og en relationskompetencedel, hvilket de studerende synes er ærgerligt. De kommer med forskellige bud på, hvordan man kan undgå dette fremadrettet, fx ved at alle (fire) undervisere starter og afslutter forløbet sammen. Det fremgår implicit, at grunden til, at de kommer med disse konkrete forslag, er fordi ‘delene’ i deres øjne i sin grund er sammenvævede og forudsætninger for hinanden som meningsfuld forberedelse til professionel praksis.

“det er både personligt og lærer på en gang [...] hvordan man kan ved at stå på sine egne fødder ..være en bedre lærer ..og mere relationskompetent ..det er der, den hænger sammen ..være der og mærke sig selv ..og kende sit værdigrundlag ..og så kan man også nemmere høre, hvad andre mener” (gruppeinterview)

“for mig er det det med lærerfagligheden, der hjælper mig med at binde det sammen ..den første del, det var meget at opleve ..den sidste del har bundet det sammen på en praksisfaglig måde ..hvordan kan vi bruge det her som professionelle” (gruppeinterview)

Fremtidigt professionelt relationsarbejde

Selv om enkelte af de studerende på forhånd var skeptiske, særligt i forhold til mindfulness, kan de efter kurset se forbindelse og relevans for det kommende job som lærer i kobling med professionelt relationsarbejde.

“vi har fået nogle værktøjer ..nogle redskaber ..som man kan ..hvis man kommer ud står i klassen ..og man er rådvild ..hvad gør jeg ..så har jeg nu et eller andet ..man kan tage frem og bruge ..en anden vinkel, man

kan angribe ..klassen fra ..nej ikke angribe ..arbejde med” (gruppeinterview)

Denne studerende retter sig selv, i slutningen af citatet, fra at bruge begrebet ‘angribe’ om klasseledelse og ændrer det til at ‘arbejde med’. Her signaleres implicit, at den studerende er i gang med at udvikle sin forståelse af klasseledelse fra en autoritativ til en mere dialogisk forståelse. En anden væsentlig pointe relateret til det kommende arbejde som lærer er, at samarbejdet med kommende kolleger fremhæves.

“og så har man selvfølgelig et eller andet lærerteam ..hvor man snakker om ..hvis man kan få alle med på det ..om vi de næste mange uger skal have noget, hvor vi starter hver time ud med det her ..for at få styr på ..altså for at samle klassen eller øge koncentrationen på den ene eller anden måde” (gruppeinterview)

Denne studerende reflekterer konkret over, hvordan han kan fortælle kollegerne om, at han som en del af sin uddannelse har arbejdet med dette, og hvordan lærerteamet fælles kan planlægge udvikling i arbejdet med eleverne. Disse refleksioner er interessante i relation til den helskoletilgang med systematiske indsatser gennem lærersamarbejde, der anbefales i forskningen (Jennings & Greenberg, 2009). De studerendes refleksioner giver en indikation på, at de kunne blive ressourcepersoner i udvikling inden for området i deres fremtidige ansættelse. Det er her også interessant, at de studerendes refleksioner indikerer, at vi har at gøre med nogle kommende professionelle, der er klar over betydningen af, at de som professionelle påtager sig ansvaret for relationen – at det mindset, man går ind i mødet med eleverne med, er helt afgørende.

“så generelt også noget altså med ens mindset .. til sidst særligt hvor der er blevet bragt fokus på det med, hvordan man selv er som lærer ude i skolen, og fokus på sig selv og sine værdier ..og de her relationer” (gruppeinterview)

Det er et gennemgående tema, at de studerende kobler det fokuserede arbejde med sig selv til deres opmærksomme relationsarbejde med elever:

"der er mange oplevelser, vi ikke kan forstå ved vores elever og sådan noget som den frustration, der sidder i elever, der gerne vil, men ikke kan ..og som prøver ..det er godt at prøve og mærke på egen krop"
(enkeltinterview)

Den studerende viser her en intention om at arbejde med relationer, at forstå og anerkende elevernes oplevelser og som professionel påtage sig ansvaret for relationsarbejde (ad definition fra Juul & Jensen, 2002). Dette er i øvrigt parallelt til de resultater, Nielsen og Laursen (2020) fremhæver fra det tidligere longitudinelle relationskompetenceprojekt. Her henviser de til lærerstuderendes gradvise erkendelse af ansvar for relationen og det deraf følgende intenderede relationsarbejde, modsat et mere tilfældigt fokus i kontrolgruppe af studerende.

Paradoks i forhold til, hvordan området bedst adresseres i læreruddannelsen

De studerende blev i det afsluttende fokusgruppeinterview spurgt ind til, hvorvidt og hvordan de ser dette som del af læreruddannelse fremadrettet. Der var først en studerende der fremhævede, at det er noget, alle bør have, med bifald fra flere, men så brød en anden studerende ind:

"jeg tror ..hvis du satte det ned over alle studerende på uddannelsen her ..så ville det gå tabt ..det kræver, at man gider" (gruppeinterview)

En af dem, der først bifaldt, at det skulle være for alle, reflekterede videre ud fra udsagnet fra den anden studerende:

"Paradoks ..dem, der tager kurset, de er allerede interesserede ..der er allerede en eller anden refleksion ..men jeg synes, der er nogle af de gutter på mit stamhold, de burde reflektere mere over ..hvad er det, de tager med ind i undervisningen ..og det er ikke dem der melder sig"
(gruppeinterview)

De studerende argumenterede sig i fællesskab frem til, at det nok alligevel er bedst, at det er noget, man som lærerstuderende melder sig til, herunder vendte de igen den særlige måde, de har oplevet at være sammen på holdet på – den nærhed og gruppedynamik, der er opstået, som dels kan skyldes,

at de har været et relativt lille hold, men også at det har været på tværs af årgange, og ikke mindst, at de har haft en motivation. De studerende positionerer således sig selv i en form for anderledeshed til den gennemsnitlige lærerstuderende, som ikke handler om deres holdning til mindfulness eller andet, hvor nogle fortløbende fremhæver sig selv som være startet ud fra en kritisk tilgang. Anderledeshed, som det fælles italesættes, handler om en måde at være sammen på og møde og have opmærksomhed på hinanden, såvel som en tilgang i mødet med (kommende) elever.

Lærerigt, overraskende, udfordrende, unødvendigt og minderigt

Som afslutning følger her et overblik med korte skriftlige refleksioner fra de studerende om, hvad de har oplevet som lærerigt, overraskende, udfordrende, unødvendigt og minderigt. En samling med refleksioner fra alle studerende kan for gennemsigtighedens skyld ses her – i skemaet er udvalgt nogle typiske eksempler. Som det fremgår, har disse refleksioner også været inddraget i syntetiseringen af temaerne ovenfor, men vi har valgt at repræsentere dem sammen i tabel 1, da de er skrevet på forskellige post-its samtidigt, og det giver en ekstra dimension at læse det samlet.

Tabel 1

Typiske eksempler på de studerendes refleksioner over kurset

Lærerigt	<ol style="list-style-type: none"> 1. Få argumenter for egne perspektiver. Nye perspektiver på trivsel og konflikthåndtering 2. Øvelserne i MBSR-delen: at mærke sig selv, at passe på sig selv. Øvelser ift. LG-delen: at mærke sig selv i relationer 3. At trække vejret og vænne sig til at komme ned i kroppen og mærke sig selv 4. En ny værktøjskasse at have med videre. Ny viden om ens eget ståsted. Som lærere: værdier – hvordan man har sig selv med, se eleverne som ligeværdige mennesker
Overraskende	<ol style="list-style-type: none"> 1. Koblingen mellem mindfulness og relationskompetence 2. Hvor meget det har givet at blive hængende i forløbet, fra start i MBSR til nu. Jeg var skeptisk fra start, men det gav meget at blive ved 3. Hvor forskellige personer der har meldt sig til kurset. Jeg troede det ville være meget mere den samme type 4. Formen på forløbet: Jeg havde forventet et mere teoritunget forløb, så formen har været positivt overraskende 5. At der var åbenhed overfor min kritiske tilgang til mindfulness

Udfordrende	<ol style="list-style-type: none"> 1. MBSR-delen, hvor sigtet var på en venlighed mod sig selv, og en dvælen ved én selv, hvor jeg både var kritisk og havde svært ved at blive ved mig selv 2. Rutinen! Det var mega udfordrende at skulle lave så meget meditation hver dag. Super givende når det lykkedes, men også meget udfordrende 3. Give noget af sig selv og dele med nye mennesker – nemmere med tiden. Turde være autentisk 4. At holde gejsten i de øvelser der skulle laves som en del af kurset og hvor ofte/meget de skulle laves
Unødvendigt	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grave i egne svage sider (men også nødvendigt). Selvkritik. Udadvendthed mod andre 2. Måske lidt de lektier i mindfulness, jeg fik dem ikke lavet 3. Ikke umiddelbart noget af det overhovedet
Minderigt	<ol style="list-style-type: none"> 1. At lære nogle nye mennesker at kende på en måde, hvor man ret hurtigt har lært dem ret intenst at kende 2. Formen for undervisningen: cirkelform. Indstillingen: alt er velkomment 3. Et godt forum at dele i. trygt rum med dybe relevante snakke. 4. De mennesker og deres vilje til at ville noget godt, som jeg mødte på kurset.

Diskussion

Målet med følgeforskningen relateret til de lærerstuderende har bl.a. været at undersøge, om forløbet har effekt på de studerendes mentale trivsel og, i givet fald, at gå mere i dybden med de lærerstuderendes erfaringer og begrundelser. Det sidste har været hovedfokus i den tematiske analyse ovenfor, men det er interessant at sammenholde med analyserne fra Juul et al. (2021). Konklusionen herfra er, at tre måneders arbejde med MBSR i læreruddannelsen signifikant kan forbedre den mentale trivsel blandt de studerende, der har meldt sig. Baseline-undersøgelsen med de selvrapporterede scorer for mental trivsel indikerede højt stressniveau og angstsymptomer i både indsats og kontrolgruppe, dog med normalt niveau relateret til resiliens i begge grupper. I interventionsgruppen blev der set en signifikant forbedring i score for mental trivsel, mens der var et fald i venteliste-kontrolgruppen (Juul et al., 2021). Med henvisning til tidligere undersøgelser, hvor mindfulnessbaserede indsatser kan styrke mental trivsel blandt universitetsstuderende (Dawson et al., 2020) konkluderes, at dette også er tilfældet for lærerstuderende.

Kendthed og anderledeshed, og syntese mellem hoved og krop

Hvordan kan denne dokumenterede effekt så forstås via de studerendes refleksioner over det samlede forløb? Dette kan samles under overskrift

af fem pointer. En første pointe er den tilsyneladende frugtbare spænding mellem kendthed og anderledeshed. De studerende fremhæver koblingen til andre erfaringer fra læreruddannelsen, og hvad der i deres optik er god læreruddannelse, men de henviser også til, at de er blevet udfordret via nye og anderledes tilgange. Der har fx været fokus ikke bare på det kognitive, det, der sker "i hovedet", men også på det, der sker i kroppen (fx citat i tabel 1: "kommen ned i kroppen og mærke sig selv"). Nummer to overordnede pointe er således, at de lærerstuderende oplever en syntese mellem "hoved og krop".

Ifølge de studerende er der desuden opstået en unik åbenhed og fællesskab på holdet. En af dem henviser til, at de hurtigt har lært hinanden "intense" at kende, og en anden til at "give noget af sig selv og dele med nye mennesker" (tabel 1). Den måde, det unikke italesættes på af de studerende, bringer tanken hen på beskrivelsen af mindfulness som bevidst ikke dømmende nærvær (Kabat-Zinn, 1996), de studerende har oplevet et nærvær både i den indbyrdes relation og i relationen til underviserne, hvor der har været åbenhed og "et trygt rum" (tabel 1) til at stå ved sig selv, også i sin sårbarhed. De studerende fremhæver også udfordringer fra forløbet, fx at det er ærgerligt, at det endte med at blive opdelt, så de ikke mødte alle undervisere sammen, men overordnet set fremhæver de både den professionsdidaktiske og personlige relevans. Det er interessant at se det som en spænding mellem kendte tilgange og anderledeshed. Belært af tidligere erfaringer, hvor nogle studerende har det svært med den anderledes tilgang (Nielsen, 2016), kan man overveje, om anderledeshed alene ville kunne gøre "tærsklen for høj"? De studerende fremhæver i hvert tilfælde kobling til noget professionsdidaktisk, de alle ved noget om og bør arbejde i dybden med i en læreruddannelse. Udover denne spænding mellem kendthed og anderledeshed er der også i de studerendes refleksioner indikationer på, at de har fået øje på dialektikken mellem en indre og en ydre side af professionsarbejdet, som den fx fremhæves af Nielsen & Laursen (2020) og Nielsen & Jensen (2019). Særligt i disse udsagn om dialektikken ser vi indikationer på en selvberoenhed i forståelsen som de studerendes indre autoritet og hvilen i sig selv som kommende lærere, da de direkte refererer til, hvordan forløbet styrker dem som lærere, og til koblingen mellem selvopmærksomhed og bevidst opmærksomhed på elevernes perspektiv. Det er en væsentlig pointe, at dette også reflekteres ud fra en bevidsthed om egne værdier og endvidere til en kropslig forankring i arbejdet i forløbet. Den hvilen i sig selv, der henvises til



med brug af begrebet selvberoenhed, handler altså både om de studerendes kognitivt baserede refleksion og om en sanset og kropslig oplevelse.

Et modsvar mod præstation og acceleration

En tredje overordnet pointe er, at en del af det unikke for de studerende ved at deltage i forløbet har været, at det ikke har handlet om præstation. De studerende føler sig tilsyneladende presset af gentagne eksaminer og skift mellem mange forskellige fag i hverdagen i uddannelsen. De udtaler sig selv om dette pres og en vis oplevet overfladiskhed, og man kan have en hypotese om, at det er noget af det, der er kommet til udtryk i baseline-undersøgelsen i form af et niveau af stress og angst (Juul et al., 2021). Med reference til Rosa (2014) m.fl. kan øget pres på præstation og acceleration udfordre evnen til at bevare kontakten til sig selv, og det er her, forløbet ser ud til at have været en anderledes oplevelse. De studerende fremhæver netop kontakten til sig selv (tabel 1: "værdier – hvordan man har sig selv med"), hvilket er noget af det Goleman & Davidsson (2017) refererer til som "evnen" til at være bevidst om egne reaktioner og mønstre og til at være med det, der opleves ubehageligt. Vi skriver "evnen" i citationstegn, fordi det netop er en pointe fra Goleman & Davidsson (2017), at dette er noget, man kan udvikle ved at arbejde bevidst og reflekteret med det. Som det fremgår af de studerendes refleksioner, har de oplevet, at deres selvberoenhed er blevet yderligere styrket gennem det, de omtaler som et unikt sammenhold og socialt nærvær. Dette fører til den fjerde overordnede pointe, nemlig at anderledeshed i dette forløb, som det fælles italesættes af de studerende, handler om en måde at være sammen på og møde og have opmærksomhed på hinanden. Dette er tydeligvis et område, som der bevidst kan arbejdes med i læringsfællesskabet på et hold i læreruddannelsen, ligesom Louise Klinge (2017) også taler om det i skolens klassefællesskab. Og her har den "scene", underviserne sætter, stor betydning.

Relationskompetente kommende lærere?

Er der så indikationer på, at kurset har været med til at understøtte de lærerstuderendes relationskompetence som kommende lærere? Er de gennem arbejdet på holdet blevet forberedt til i højere grad at agere relationskompetent i en skolesammenhæng – herunder (at) se det enkelte barn og tage ansvar for kvaliteten af relationen såvel som at rammesætte sociale interakti-

oner i klassefællesskabet? En (femte) overordnet pointe er, at de lærerstuderende i hvert tilfælde selv oplever at have udviklet nogle kompetencer, som de vil anvende såvel i mødet med (kommende) elever som med kolleger, så vi kan konkludere, at der blandt de studerende er en intention om at arbejde med relationerne (det intenderede, Nielsen & Laursen 2020) og om at forstå og anerkende elevernes oplevelser og som professionel påtage sig ansvaret for relationerne (Juul & Jensen, 2002).

Konklusion og perspektivering

De studerende, der har deltaget i forløbet, har alle på forhånd haft en særlig interesse, omend ikke kun positivt formuleret, når det gælder mindfulness. Der har været en række forskellige intentioner med at deltage, der både har handlet om selvudvikling, at udvikle sig som professionel og for nogle fra starten en bevidsthed om en kobling mellem disse. På tværs af de forskellige intentioner er der en oplevelse af, at deltagelse i forløbet har bidraget til pædagogisk-didaktisk relateret relationskompetence, og der er i de studerendes refleksioner, såvel som i tidligere rapporterede kvantitative data, indikationer på en højere grad af indre autoritet og hvilen i sig selv som kommende lærere, det, vi her kalder selvberoenhed. Når det gælder kobling mellem kursets forskellige elementer, udtrykker de studerende en vis ærgrelse over, at det blev til et meget todelt forløb, men det ser baseret på deres refleksioner alligevel ud til, at de har oplevet en syntetiseret indsigt i, hvordan de didaktisk kan implementere det i egen praksis i skolen. Baseret på analysen fremhæves fem overordnede pointer i relation til det oplevede udbytte: 1) Der har været en frugtbar spænding mellem kendthed og anderledeshed, 2) de studerende har oplevet en syntese mellem at kunne arbejde både fra og med hoved og krop, 3) forløbet er blevet oplevet som modsvar mod en udbredt præstationsorientering og acceleration, 4) læringsfællesskabet på holdet er oplevet som afgørende for de studerendes oplevelse af selvberoenhed, og dette ser ud til at blive understøttet af underviserne, og 5) de lærerstuderende oplever selv at have udviklet nogle kompetencer, som de har en intention om at anvende såvel i mødet med (kommende) elever som med kolleger.

Det vil blive rigtig interessant at følge over tid, hvorvidt og hvordan disse oplevede udbytter kan understøtte de studerende i overgangen til skolens praksis. Med hensyn til fremadrettede perspektiver for læreruddannelsen udtrykker de deltagende studerende, at dette område burde være noget alle

lærerstuderende kommer i dybden med, men det har også haft betydning for samspil og motivation på holdet, at det har været et frivilligt kursus man har meldt sig til.

Referencer

- Aspelin, J. (2017). We can Recite it in Chorus Now!: An Interactionist Approach to the Teacher–Student Relationship and Teachers’ Relational Competence. *Classroom Discourse*, 8(1), 55-70. <http://doi.org/10.1080/19463014.2016.1271991>
- Aspelin, J., & Jonsson, A. (2019). Relational competence in teacher education. Concept analysis and report from a pilot study. *Teacher Development*, 23(2), 264-283. <http://doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323>
- Braun, V., & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2018). Thematic Analysis. I: Liamputtong, P. (red.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2779-6_103-1
- Danmarks Evalueringsinstitut (2019). *Følelsen af stress blandt studerende*.
- Dawson, A.F., Brown, W.W., Anderson, J., Datta, B., Donald, J.N., Hong, K., Allan, S., Mole, T.B., Jones, P.B., & Galante, J. (2020). Mindfulness-based interventions for university students: A systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials. *Applied psychology : health and well-being*, 12(2), 384-410. <https://doi.org/10.1111/aphw.12188>
- Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P., & Gullotta, T.P. (2015). *Handbook of social and emotional learning*. Guilford Press.
- Elreda, L.M., Jennings, P.A., DeMauro, A.A., Mischenko, P.P., & Brown, J.L. (2019). Protective effects of interpersonal mindfulness for teachers’ emotional supportiveness in the classroom. *Mindfulness*, 10(3), 537-546. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0996-y>
- Ewe, L.P. (2020). Enhancing teachers’ relational competence: a teacher lesson study. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 9(3), 203-219. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-12-2019-0081>
- Goldin, P.R., & Cross, J.J. (2010). Effects of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on emotion regulation in social anxiety disorder. *Emotion*, 10(1), 83-91. <http://doi.org/10.1037/a0018441>
- Goleman, D., & Davidson, R.J. (2017). *Altered traits: Science reveals how meditation changes your mind, brain, and body*. Penguin.
- Greenberg, M., & Jennings, T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Information (2014). Svend Brinkmann: Jeg hader ikke mindfulness. <https://www.information.dk/debat/2014/10/svend-brinkmann-hader-mindfulness>
- Jensen, H. (2014). *Nærvær og empati i skolen*. Akademisk Forlag.
- Jensen, E., Skibsted, E.B., & Christensen, M.V. (2015). Educating teachers focusing on the development of reflective and relational competencies. *Education Research Policy Practice*, 14(3), 201-212. <http://doi.org/10.1007/s10671-015-9185-0>
- Jensen, H. (u.å.). Ånd i hverdagen <https://aandihverdagen.vaekstcenteret.dk/oversigt/helle-jensen/?pdf=27>
- 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). Impacts of the CARE for

- Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010-1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Juul, J. (1999) *Dit kompetente barn*. Schønberg.
- Juul, J., & Jensen, H. (2005). *Pædagogisk relationskompetence*. Akademisk Forlag.
- Juul, L., Brorsen, E., Gøtzsche, K., Nielsen, B.L., & Fjordby, L. O. (2021). *The effects of Mindfulness-Based Stress Reduction on mental health in students at an undergraduate program for teacher education – a randomized controlled trial in real-life*. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.722771>
- Kabat-Zinn, J. (1996). *Full Catastrophe Living*. Piakus Books.
- Klinge, L. (2017). *Lærereens relationskompetence – kendetegn, betingelse og perspektiver*. Dafolo.
- Klinge, L. (2018). *Relationskompetence*. Aarhus Universitetsforlag.
- Kozina, A. (red.) (2020). *Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe: Relationships matter*. Verlag Dr. Kovač.
- Løw, O. (2021). *Anerkendelse – i professionelle relationer*. Samfundslitteratur.
- Matthiesen, N. (2016). Relationskompetencebegrebet under lup: ansvar i forudsigeligheden. I: Skibsted, E., & Matthiesen, N. (red.), *Relationskompetencer i læreruddannelse og skole* (s. 139-156). Dafolo.
- Nielsen, A.M., & Jensen E. (2019). At vide, kunne, ville og turde – “rela” i læreruddannelsen. I: Christensen, B., Ferot, C., & Hermansen, M. (red.), *Professionernes fundament. En kritik og vision*. Dafolo.
- Nielsen, A.M., & Laursen, P.F. (2017). Contemplative teacher education, teacher identity and relationship-building strategies. I: Dorman, E.H., Byrnes, K., & Dalton, J. (red.), *Impacting teaching and learning: Contemplative practices, pedagogy, and research in education* (s. 53-66). Rowman & Littlefield Publishers.
- Nielsen, A.M., & Laursen, P.F. (2020). Relationskompetence fra læreruddannelse til praksis – en longitudinel undersøgelse. *Psyke & Logos*, 41(1), 195-214.
- Nielsen, B.L. (2016). Evaluering af Relationskompetenceprojektet 2012-16: with English appendix: Perceived professional outcomes, challenges and implications – an evaluation of the Relation Competence Project 2012-16. VIA University College.
- Nielsen, B.L., Laursen, H.D., Reol, L.A., Jensen, H., Kozina, A., Vidmar, M., Rasmusson, M., Marusic, I., Denk, A., Roczen, N., Jurka, S., & Ojstersek, A. (2019). Social, emotional and intercultural competencies: a literature review with a particular focus on the school staff. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 410-428. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1604670>
- Peters J.R., Erisman, S.M., Upton, B.T., Baer, R.A., & Roemer, L. (2011). A preliminary investigation of the relationships between dispositional mindfulness and impulsivity. *Mindfulness*, 2, 228–235. <https://doi.org/10.1007/s12671-011-0065-2>
- Petersen, A. (2016). *Præstationssamfundet*. Hans Reitzels Forlag.
- Rosa, H. (2014) *Fremmedgørelse og acceleration*. Hans Reitzels Forlag.
- Ryan, M.R., & Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory*. The Guilford Press.
- Sørensen, N.U., Pless, M., Katznelson, N., & Nielsen, M.L. (2017). Picture Perfect Præstationsorienteringer blandt unge i forskellige ungdomslivskontekster. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 17(2), 27-48. <https://vbn.aau.dk/da/publications/picture-perfect-præstationsorienteringer-blandt-unge-i-forskellige>
- Tønnesvang, J. (2009). *Skolen som vitaliseringsmiljø – for dannelse, identitet og fællesskab*. Klim.
- Vilain, H., & Munkholm, M. (2016). Paradokser i forståelsen af den gode lærer. I: Skibsted, E., & Matthiesen, N. (red.), *Relationskompetencer i læreruddannelse og skole* (s. 71-88). Dafolo.



- Weare, K. (2014). Mindfulness in schools: Where are we and where might we go next? In: Weare, K., Ngnoumen, C.T., & Langer, E.J. (red.), *The Wiley Blackwell handbook of mindfulness* (s. 1037-1053). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118294895.ch53>
- Weare, K., & Bethune, A. (2021). *Implementing mindfulness in schools: An evidence-based guide*. The Mindfulness Initiative.