Roskilde University

På vejen mod trivsels- og opmærksomhedsfremmende didaktikker i skolen

Om læreres arbejde med integrerede kontemplative aktiviteter i undervisningen

Kolmos, Marie

Publication date:
2019

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Kolmos, M. (2019). *På vejen mod trivsels- og opmærksomhedsfremmende didaktikker i skolen: Om læreres arbejde med integrerede kontemplative aktiviteter i undervisningen*. Roskilde Universitet.

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@kb.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Download date: 10. sep.. 2026

Marie Kolmos

På vejen mod trivsels- og opmærksomhedsfremmende didaktikker i skolen

Om læreres arbejde med integrerede kontemplative aktiviteter i undervisningen

- en ph.d.-afhandling fra Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi

Marie Kolmos

På vejen mod trivsels- og opmærksomhedsfremmende didaktikker i skolen

Om læreres arbejde med integrerede kontemplative aktiviteter i undervisningen

Vejleder: Tomas Ellegaard

Ph.d.-afhandling
Ph.d. skolen for Mennesker og Teknologi
Ph.d.-programmet Forskning i Sundhed og Samfund
Roskilde Universitet
December 2019

Marie Kolmos
På vejen mod trivsels- og opmærksomhedsfremmende didaktikker i skolen - Om læreres arbejde med integrerede kontemplative aktiviteter i undervisningen

En udgivelse i serien *Afhandlinger fra Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi*,
Roskilde Universitet

1. udgave 2019

© Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi og forfatteren

Omslag: Niels Hilfling Nielsen
Sats: Marie Kolmos
Tryk: Prinfo Paritas Digital Service

Forhandles hos Academic Books på RUC
Bygning 26
Universitetsvej 1
4000 Roskilde
Telefon: +45 44 22 38 30
E-mail: ruc@academicbooks.dk

ISBN: 978-87-7349-025-9

Udgivet af: Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi
Institut for Mennesker og Teknologi
Roskilde Universitet
Bygning 02, Postboks 260
4000 Roskilde
E-mail: forskerskolen@ruc.dk
Website: https://ruc.dk/phdskolen-mennesker-og-teknologi

Alle rettigheder forbeholdes.
Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner, der har indgået
aftale med COPY-DAN, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer.
Undtaget herfra er korte uddrag til anmeldelse.

Forskerskolens forord

Det er med stor glæde, at vi kan præsentere Marie Kolmos' ph.d.-afhandling *På vejen mod trivsels- og opmærksomhedsfremmende didaktikker i skolen* - med undertitlen *Om læreres arbejde med integrerede kontemplative aktiviteter i undervisningen*. Afhandlingen, som her præsenteres i samlet form, består af fire artikler bundet sammen af en kappe. Afhandlingen baserer sig på Marie Kolmos' empiriske undersøgelse og giver et levende indtryk og en nuanceret diskussion af, hvad der foregår, når man i dagens skole arbejder med kontemplative aktiviteter.

Betegnelsen kontemplative aktiviteter anvendes af Kolmos bredt som samlebetegnelse for opmærksomhedsrettende aktiviteter i skolen som f.eks. meditation, yoga samt en række musiske- og bevægelsesbaserede aktiviteter. Den stigende anvendelse af kontemplative indslag og teknikker i skolens undervisning udgør den historiske og samfundsmæssige baggrund for undersøgelsen.

Kolmos er i udgangspunktet og gennem afhandlingen sympatisk indstillet overfor kontemplative aktiviteter, men undersøgelsen er ikke i sit udgangspunkt et for eller imod. Kolmos starter et andet sted og ønsker at undersøge, hvordan disse aktiviteter indgår i læreres organisering af undervisning og hvilken betydning de får for elevernes deltagelse? Fokus er ikke, som det ellers er tilfældet i megen forskning i disse mindfullness-inspirerede teknikker, at undersøge de kliniske effekter af og evidensen for teknikkerne. Det der derimod interesserer Kolmos er, hvordan teknikkerne indgår som en del af dagliglivet og lærerens daglige håndtering af undervisning og klasse. Dette 'hvordan'-spørgsmål undersøger hun gennem 4 spørgsmål, der hver for sig er fokusser for de fire artikler: Hvordan kan kontemplative aktiviteter undersøges som en del af praksis? Hvordan får aktiviteterne betydning for elevernes deltagelse? Hvordan indgår aktiviteterne i lærernes didaktiske organisering og håndtering af klassens undervisning? Og endelig hvordan aktiviteterne kan forstås i et dannelsesmæssigt perspektiv?

En ph.d. afhandling er også udtryk for en gennemført forskeruddannelse og en personlig-faglig udviklingsproces, som ikke kun, men især har afhandlingen som resultat. Et længerevarende fagligt ophold og en uddannelse er afsluttet. Ph.d. afhandlingen bliver svendestykket, som viser at forfatteren har gennemført et selvstændigt forskningsarbejde under vejledning. En forskeruddannelse ved Ph.d. Skolen ved Institut for Mennesker og Teknologi- ved Ph.d. programmet Sundhed og Samfund indebærer at den forskerstuderende herigennem har indskrevet sig i humanistisk og samfundsvidenskabelig sundhedsforskning.

Marie Kolmos har undersøgt kontemplative aktiviteter i skolen empirisk primært gennem at følge 2 skoleklasser på henholdsvis en folkeskole og en steinerskole. I begge kontekster arbejder lærere og skole med kontemplative aktiviteter, som en del af dagligdagen. Hun har observeret og videofilmet, og hun har interviewet lærere og elever. Men først og fremmest er det en fænomenologisk tilgang som undersøgelsen anlægger: Gennem sin egen tilstedeværelse og oplevelse stræber Kolmos efter at komme tættere på hvordan og hvornår de kontemplative aktiviteter foregår.

Det Kolmos finder, er at de kontemplative aktiviteter fungerer som en form for mellemrumsaktivitet, som de lærere, hun har fulgt, bruger til at indikere sceneskift mellem forskellige faglige aktiviteter eller til at etablere en samklang i klassen, når læreren oplever den som under pres. Mere end målrettede øvelser med et specifikt sigte på elevens 'indre', er der tale om aktiviteter lærerne igangsætter, når de vurderer, at der er brug for at øge elevernes fælles opmærksomhed, tilstedeværelse og deltagelse.

Hvad undersøgelsen derfor viser, er at dette paradoksalt nok betyder, at kontemplative aktiviteter ikke primært fungerer individorienteret, men derimod kollektive, samskabende og integrerende.

Selvom afhandlingens indstilling til kontemplative aktiviteter, først og fremmest er sympatisk er tilgangen ikke ukritisk overfor deres disciplinerende og individualiserende side. Kolmos tilgår dette på 2 måder. Dels foreslår hun, at bruge det tvetydige begreb civilisering, som Gulløv har hentet fra Elias, der både indikerer en form for tilretning, men også en form for hensyntagende passendehed både fra læreren, som iværksætter den proces, der skal civilisere, og hos eleven i den sociale stemthed, der træder frem som resultatet af processen.

Den anden diskussion af kritikken er mere eksplicit normativ: Med inspiration fra den tyske filosof Hartmut Rosa, argumenterer Kolmos i den 4. artikel ud fra sin empiri for, hvordan kontemplative aktiviteter integreret i undervisningen, kan underbygge og styrke elevers relationer til verden. Og det på en måde, så der opstår resonans (metafor for kvalitet ved elevens relation til verden), og som kan ses som et modtræk til den dominerende neoliberale uddannelsesdiskurs (optimering af kompetencer, gode eksamenspræstationer, o.lign.). Resonansen kan ses både i måden hvorpå eleverne er til stede og relaterer sig til klassekammeraterne, på hvordan de indtager rummene sammen, og i måden lærerne relaterer sig til eleverne med opmærksomhed og få dirigerende bemærkninger.

På baggrund af artiklernes analyser og diskussioner af betydning af kontemplative aktiviteter i skolen, foreslår Kolmos afslutningsvis, at kontemplative aktiviteter bliver indarbej-

det i den didaktiske organisering af undervisningen som en del af skolens kontinuerlige arbejde med elevers trivsel.

Dette er et kort destillat af afhandlingen. En afhandling som er både klar og samtidig nuanceret. Læseren inviteres til selv at læse undersøgelsen, argumenter og diskussion.

Tomas Ellegaard
Ph.d.-programmet "Sundhed og Samfund",
Ph.d.-skolen ved Institut for Mennesker og Teknologi v. Roskilde Universitet

Forord

Denne afhandling er blevet til under min indskrivning på Center for Sundhedsfremmeforskning og Sundhedsfremmestrategier på Roskilde Universitet. Det har været et stort privilegium at have fået mulighed for, igennem støtte fra Fondene NORENSE og Jascha Fonden og igennem institutionel støtte fra Professionsskolen Absalon og Roskilde Universitet, at gennemføre dette projekt. Jeg vil gerne benytte lejligheden til at rette en stor tak for denne uundværlige støtte uden hvilken dette projekt ikke havde være muligt. Endvidere vil jeg gerne rette en lige så stor tak til de elever og lærere, hvis undervisning jeg har fået lov til at følge, og som danner grundlaget for afhandlingens analyser.

Jeg vil gerne rette en varm tak til min hovedvejleder lektor, ph.d. Tomas Ellegaard som med skarpsindig kritik undervejs i projektet har stimuleret til eftertanke og til at få de relevante vinkler frem. Endvidere vil jeg takke medvejleder lektor ph.d. Jesper Holm som har været en stor støtte og inspiration. En stor tak skal der også gives til lektor, ph.d. Anne Maj Nielsen, lektor, ph.d. Lone Svinth og professor, ph.d. Per Fibæk Laursen, som undervejs har fungeret som et sparrings- og interessenetværk på Danmarks Institut for Uddannelse og Pædagogik ved Aarhus Universitet. Tak også til 'Færdigskriverworkshoppen' ved Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi, som under kyndig vejledning og facilitering af lektor, ph.d. Niels Warring har sat en god ramme for de ph.d.-studerendes gensidige feedback.

Jeg har sat stor pris på den kollegiale støtte og de venskaber, som er opstået undervejs. Jeg vil særligt takke Nicole Thualagant, Anita Jensen, Mie Frid Jensen, Helle Vedsegaard, Ditte-Marie From, Trine Schifter Larsen, Anne Mette Hald, Susanne Perez, Kitt Vestergaard, Louise Søgaard Hansen, Mari Holen, Ane Moltke, Anne Brus, Iben Aamann, Charlotte Beck Lau, Emilie Marie Andres samt hele forskningsmiljøet omkring Center for Sundhedsfremmeforskning og Sundhedsfremmestrategier.

Endelige vil jeg rette en stor tak til min familie for støtte undervejs i projektet.

Indholdsfortegnelse

Forord **1**

Kapitel 1 – Indledning ***5***

Afhandlingens opbygning 11

Kapitel 2 – Kontemplation og mindfulness i uddannelse ***13***

Centrale begreber og forståelser 14

Mindfulness i skolen i udspændtheden mellem pædagogisk oprør og selvteknologisk styring 19

Opsamling på et forsknings- og praksisfelt i bevægelse 26

Kapitel 3 – Fænomenologi og feltarbejde ***33***

Fænomenologien som gennemgående 'oplevelses- og tænkestil' 34

Feltarbejde, forforståelser og kontekster 36

Temaer, stemninger og teoretiske begreber som centrale refleksionsgreb 41

Kapitel 4 - Undersøgelsens metoder og empiri ***45***

Etiske overvejelser for afhandlingen 45

Valg af skoler til undersøgelsen 46

Forløb for feltarbejdet på skolerne 47

Primært og sekundært anvendt materiale 52

Validitet og kvalitetskriterier for afhandlingen 53

Kapitel 5 – Præsentation af og sammenhængen mellem afhandlingens artikler ***57***

Opsamling på et fænomenologiske og dialektisk materialistiske blik på problemstillingen om kontemplative aktiviteter i skolen 66

Kapitel 6 Afhandlingens fire artikler ***70***

Artikel 1: Kontemplative aktiviteter i skolen i et livsverdensperspektiv ***71***

Artikel 2: Når undervisningens aktiviteter inviterer til samstemthed. ***91***

Artikel 3: Opmærksomhedsfremmende aktiviteter i skolen som civiliserende sceneskift ***108***

Artikel 4: Kontemplative aktiviteter i skolen i et resonanspædagogisk perspektiv ***124***

Kapitel 7 – Konklusion og perspektiv ***138***

Hvilke dannende handleanvisninger skal mindfulness give børn? 140

På vejen mod trivsels- og opmærksomhedsfremmende didaktikker.....142
Resumé **.....145**
Summary **.....147**
Bibliografi **.....149**

Kapitel 1 – Indledning

Denne undersøgelse handler om, hvordan to læreres arbejde med integrerede kontemplative aktiviteter i undervisningen viser sig som en del af deres didaktiske organisering, og hvordan dette får betydning for elevernes deltagelse. Undersøgelsen er inspireret af, at der igennem de seneste to årtier har været en stigende interesse for at inddrage mindfulness og kontemplativt baserede aktiviteter i skoler og daginstitutioner både herhjemme og i udlandet. Aktiviteterne, som spænder bredt fra forskellige korterevarende meditationssekvenser tilpasset børn, over bevægelseslege og musik til massage og yoga, bliver i stigende grad anvendt som en del af en lærings- og trivselsfremmende strategi af lærere og pædagoger (fx Ergas, 2019; Napoli, Krech, & Holley, 2005; Nielsen, 2017; Nielsen & Kolmos, 2013; Svinth, 2010; Terjestam, 2011; Zenner, Herrnleben-Kurz, & Walach, 2014). Ligesom variationen over aktiviteter som medregnes til en mindfulness- og kontemplativt baseret forståelse er mange inden for uddannelsesområdet, er rationalerne omkring anvendelsen flertydige. I forsknings- og faglitteraturen strækker rationalerne sig fra forestillinger om, at mindfulness og kontemplation kan understøtte børns mentale sundhed og give dem redskaber til at finde ro og håndtere stressede hverdagsliv, til rationaler om at aktiviteterne kan bibringe børn dannende kvaliteter som venlighed og medfølelse. Endelig kan rationaler knyttet til kontemplation og mindfulness også genfindes i forskellige holistisk-pædagogiske verdenssyn (Ergas, 2015, 2019). Mens nogle forståelser af mindfulness og kontemplation har fokus på aktiviteter som meditation som separate aktiviteter i løbet af skoledagen (fx Waters, Barsky, Ridd, & Allen, 2014), argumenterer andre forståelser af anvendelsen af mindfulness og kontemplativt baserede aktiviteter i skolen for aktiviteter som en integreret del af undervisningen (fx Hart, 2004; Morgan, 2015).

I de to skolepraksisser som denne undersøgelses analyser beskæftiger sig med, arbejder lærerne på to forskellige måder med variationer over bl.a. musiske- og bevægelsesbaserede aktiviteter og mini-meditationer i undervisningen. Som det udfoldes nærmere, anvender lærerne disse aktiviteter i undervisningen bl.a. til at understøtte eleverne i, at samstemme deres rettetheder og opmærksomhed i overgange mellem og optakter til faglige aktiviteter. De følgende to empiriske eksempler skal give læseren et indledende indblik i, hvilke praksisser og aktiviteter jeg har arbejdet med i denne undersøgelse:

Det er en onsdag morgen i 6. klasse på en folkeskole i en lille provinsby på Sjælland. Eleverne har i de sidste 20 minutter siddet stille ved hver deres plads og læst. Klassen skal om lidt i gang med dagens anden faglige aktivitet, som er en diktat.

'[1]*Men først skal I lige have lidt bevægelse og man har en fører. Man kan tænke det lidt ligesom 'Kongens efterfølger'* siger klassens lærer Lene[2], mens hun finder en musikvideo frem fra youtube, som nu toner frem på whiteboardet. '*Godt så er vi ved at være klar'*. Musikken sættes i gang og eleverne, opdelt i 4 grupper, bevæger sig rundt i rummet i takt til musikkens hurtige og prægnante rytme. Lene står ved computeren og lader kroppen vugge let med til musikkens rytmer, mens hun ser smilende på bevægelserne i rummet. *'Og skift'*, siger hun. De elever, som var anfører for bevægelserne, skifter hurtigt om bagerst i 'slangen' og de nye anførere sætter i gang med nye bevægelser. En af grupperne begynder nu at gå baglæns rundt i rummet. Sådan fortsætter aktiviteten i ca. 3 minutter, hvorpå Lene instruerer eleverne i at gå tilbage til deres pladser. *'Meget smukt'*, siger Lene. '*Find jeres blyanter og ordbøger frem'*. Imens eleverne finder deres ting frem, deler Lene diktaten ud. Inden eleverne sætter sig ned, beder Lene dem om at stå med let spredte ben og trække vejret dybt et par gange med lukkede øjne og mærke deres fødder, stående foran deres stole. Klasserummet forandrer sig således i løbet af et øjeblik fra at have været fyldt med kroppe i bevægelse til musikkens rytmer til et rum, hvor kroppe og mimik igennem et indadrettet opmærksomhedsfokus udtrykker ro og stilhed. I rummet høres nu kun Lenes stemme, der guider eleverne: '*Prøv at træk vejret ind og pust langsomt ud et par gange. Mærk hvordan fødderne står på gulvet – mærk tæerne, fodsålerne og jeres ben'*. Herpå sætter alle sig ned og inden diktaten går i gang, siger Lene: '*Tænk over, hvad der kan hjælpe jer med at stave rigtigt – hvad kan hjælpe jer, ud over det vi har snakket om?'. 'Hvad ordet kommer af',* svarer Kathrine, som har rakt hånden op. *'Ja, og prøv at lyt, om I kan få alle stavelserne med'* svarer Lene og sætter derpå i gang med at læse den tekst op, som eleverne skal lave diktat ud fra.

(Feltnoter, maj 2015)

I et andet klasserum på en Steinerskole i udkanten af en større provinsby, også på Sjælland, er 5. klasse netop blevet færdige med at recitere det morgenvers, som de siger hver dag som optakt til at timen kan gå i gang. Klassens lærer, Therese, starter med at fortælle om skoledagens program, hvorefter hun holder en blokfløjte i vejret, som hun har i hånden, samtidig med at hun laver en lav fløjtelyd med munden. Det får eleverne til straks at vende sig rundt til deres tasker for at tage deres egne blokfløjter frem. Mens de pakker ud, spørger Therese:

'Nå, er der nogen der har en idé til opvarmning?' Det har en af drengene, som foreslår en sang, der hedder 'Sommerens Ø'. Therese angiver melodiens første tone på fløjten og eleverne sætter derefter i gang med at synge. Therese angiver sangens rytme med tydelige bevægelser. *'Hmm, det klinger så dejligt*', siger Therese, da sangen er færdig. *'Så spiller vi 'Sensommerminder' - en gang sammen og så i kanon. Og husk, at vi spiller den sådan, at vores øre har det godt. Der er b for h og kan I huske nede i anden linje, der bliver det opløst og så kommer der kryds for c'*, forklarer Therese, mens hun holder fløjten højt i vejret og viser grebet på fløjten. Da de har spillet melodien igennem en gang, tager Therese et skridt ned ad midtergangen, mens hun giver et tegn til den første række om at sætte i gang med melodien igen. Efter de har spillet et par takter af melodien, sætter Therese på samme måde anden række i gang og derefter tredje række. De forskellige stemmer følges ikke helt ad, og det giver et lidt rodet indtryk. Det får Therese til at bevæge sig frem til tavlen og tydeligt angive musikkens rytme, ved at lade kroppens bevægelser udtrykke melodiens taktslag. Efter lidt

[1] Gennemgående for afhandlingens brug af feltnoter er, at de fremstår i en for læsbarhedens skyld tilrettet form.

[2] Alle de navne der optræder i denne afhandling, er anonymiseret.

tid synes fløjtestemmerne at finde rytmen med hinanden, og efter endnu to gennemspilninger af melodien giver Therese tegn til at runde af. '*Så pakker vi sammen*'.

(Feltnoter, september, 2015)

I det første eksempel fra folkeskolen har eleverne siden de startede i 1. klasse med skiftende lærere, haft forskellige mindfulness- og yogalignende aktiviteter på programmet mere eller mindre regelmæssigt i løbet af skoleugen. I den beskrevne situation er det klassens lærer, Lene, der i skiftet fra en faglig aktivitet til en anden, først igangsætter en bevægelsesleg ledsaget af musik, hvorefter eleverne, igennem en mindfulnessinspireret aktivitet, guides til at gøre sig parate til den næste faglige aktivitet på programmet. I Lenes måde at indarbejde mindfulness på i undervisningen følger hun ikke et bestemt formaliseret mindfulnesskoncept. I stedet har hun sammen med en lille gruppe af lærere på skolen over en længere årrække interesseret sig for, hvordan man igennem aktiviteter inspireret fra mindfulness og yoga med fokus på åndedrættet, kroppen og sindet, kan arbejde med at give eleverne oplevelser af ro og læringsglæde og støtte elevopmærksomhed og trivsel. På steinerskolen, som beskrives i det andet indledende eksempel, er kontemplative aktiviteter og organiseringer af undervisningen en gennemgående del af skolens pædagogiske profil. På denne skole er hverdagens aktiviteter tilrettelagt ud fra forestillinger om, at børns opmærksomhed og trivsel understøttes ved at lade undervisningen forløbe igennem en række organiseringer med fokus på at skabe rytmer mellem ro og aktivitet.

I denne afhandling undersøges og diskuteres tematikken omkring skolers anvendelse af mindfulness og kontemplation i undervisningen med empirisk udgangspunkt i de to læreres mangeårige arbejde med at integrere aktiviteter som de ovenfornævnte i undervisningen. Dermed adskiller denne undersøgelsen sig fra hovedparten af den eksisterende forskning på området, som primært har fokus på at evidensbasere eller påvise virkningerne af særligt tilrettelagte mindfulnessprogrammer i forhold til børns læring og mentale sundhed (fx Ergas, 2014; Waters et al., 2014; Zenner et al., 2014). Som jeg vil udfolde nærmere igennem afhandlingen, giver denne forskningslitteratur vigtig viden om, hvordan skoler kan arbejde med elevers trivsel og mentale sundhed. Samtidig mangler der dog grundlæggende viden om, hvordan skoler på baggrund af mindfulness- og kontemplativt baserede aktiviteter kan arbejde trivsels- og opmærksomhedsfremmende ikke kun igennem særligt tilrettelagt programmer i skolen, men som en del af den almindelige undervisning. Selvom der i de seneste år har været en stigende interesse for at indføre aktiviteter knyttet til mindfulness og kontemplation i skolesammenhænge, foreligger der meget sparsom viden om, hvordan lærerne konkret anvender disse aktiviteter i deres undervisning.

Formålet med denne afhandling er at undersøge, hvordan lærerne integrerer kontemplative aktiviteter i undervisningen. Med dette fokus er det mit ønske at skabe et grundlag

for at kunne diskutere, hvilken rolle mindfulness og kontemplation i skolen bør have i forhold til arbejdet med børns dannelse og hvilket svar det skal give på udfordrede skoleliv. Undersøgelsen er formidlet igennem en artikelbaseret afhandling, og artiklerne udgør undersøgelsen analyser. På bagrund af artiklernes analyser, er det afhandlingens ambition i en kritisk og nuancerende dialog med den eksisterende forskningslitteratur på området at trække diskussionen om mindfulness og kontemplation fra en evidensbaseret interventionsforståelse om mental sundhed over mod en didaktisk og dannelsesmæssig dagsorden. Vejen til dette går igennem et fænomenologisk inspireret feltarbejde, hvor jeg igennem feltobservationer, videooptagelser og interviews, har arbejdet med at få centrale aspekter ved læreres integrerede arbejde med kontemplative aktiviteter i undervisningen til at vise sig. De tematikker som har vist sig igennem dette feltarbejde, er analyseret og reflekteret med en kombination af fænomenologiske, sociokulturelle og kritiks teoretiske tilgange. Som jeg vil beskrive nærmere i denne introduktion til undersøgelsens artikler, er denne kombination af teoretiske forståelser anvendt med det formål at belyse betydningen af de kontemplative aktiviteter i skolen ikke bare som et fænomen, der viser sig i klasserummet, men også som et fænomen, der er placeret i opdragelsens og dannelsens tvetydighed mellem styring og frisættelse. De forskellige refleksioner og teoretiseringer, som går ud over undersøgelsens fænomenologiske grundlag, er anvendt fordi projektet har som grundlæggende ambition ikke kun at forstå og beskrive fænomenet 'kontemplative aktiviteter', som det fremtræder i klasserummet. Ambitionen er også at reflektere over fænomenet, som det relaterer sig til klasserummet, skolen og pædagogikken både i materiel og kulturel forstand. Omdrejningspunktet for dette arbejde har været følgende centrale problemstilling: **Hvordan indgår kontemplative aktiviteter som en del af lærernes organisering af undervisningen, og hvordan har aktiviteterne betydning for elevernes deltagelse i undervinsingen?**

I arbejdet med at udfolde denne problemstilling har jeg igennem undersøgelsen arbejdet med følgende **fire forskningsspørgsmål,** som adresseres hver for sig i afhandlingens fire artikler:

1. Hvordan kan man undersøge kontemplative aktiviteter som en del af praksis?

2. Hvordan får aktiviteterne betydning for elevernes deltagelse i undervisningen?

3. Hvordan er aktiviteterne en del af den didaktiske organisering af undervisningen?

4. Hvordan kan man forstå aktiviteterne i et dannelsesmæssigt perspektiv?

Baggrund

Min interesse for at undersøge tematikken blev vakt i arbejdet med en undersøgelse, hvor lærere i en klasse anvendte kontemplative aktiviteter integreret i deres didaktiske arbejde. Projektdesignet for denne undersøgelse blev udviklet i efterkanten af forskningsprojektet 'Nærvær i klassen', som blev gennemført i et samarbejde mellem Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU, AU) og foreningen 'Børns Livskundskab'[3]. Her var jeg som videnskabelig assistent i 2011 koblet på forskningsprojektet. Igennem kurser stod foreningen for at videreuddanne lærere i mindfulness-baserede opmærksomhedsøvelser, empati og relationskompetence, mens forskere fra DPU fulgte dels selve kurset (Herskind & Nielsen, 2011), dels undervisningen i nogle af de klasser, hvis lærere havde været på kurset (Nielsen & Kolmos, 2013).

En af klasserne blev fulgt over en periode på 1 ½ år fra eleverne startede i 5. klasse til ind i det 6. skoleår. I denne periode anvendte klassens to gennemgående lærere variationer over 5 forskellige mindfulness-inspirerede øvelser med eleverne som en del af undervisningen. Øvelserne kunne fungere hver for sig, men blev indimellem også igangsat i forskellige kombinationer. I klassens daglige tale gik aktiviteterne under betegnelserne 'nærværsøvelsen', 'hjerteøvelsen', 'elevatorøvelsen', 'klappeøvelsen' og massageøvelsen'[4]. Det som var fælles for de forskellige øvelser var, at eleverne blev guidet til at rette opmærksomheden mod deres oplevelser af kroppen, følelserne og tankerne. Da jeg i 2011 trådte ind i projektet, var det i slutningen af interventionsfasen for bl.a. at gennemføre opsamlende interviews med elever og lærere og observere undervisningen. Endvidere var opgaven at gennemføre opfølgende tests, og at gennemgå de videooptagelser, som var blevet optaget, da lærerne begyndte at introducere øvelserne til eleverne i undervisningen. Fokus for undersøgelsen var at opnå indblik i, hvordan de forskellige aktiviteter havde betydning for elevernes trivsel og læring, og hvordan eleverne selv oplevede, at øvelserne fik betydning i deres liv.

Et af de aspekter som særligt fangede min interesse, og som også igangsatte idéen til denne undersøgelse, var den måde hvorpå lærerne indarbejdede de forskellige øvelser i undervisningen. Det var særligt én begivenhedssekvens, der ledte mig på sporet af det, som er blevet et hovedtema for denne undersøgelse, nemlig didaktisk integrerede kontemplative aktiviteter. Sekvensen var i en del af videomaterialet fra da interventionen i klassen begyndte og viste, hvordan klasselæreren anvendte de korte øvelser som en form for overgang mellem aktiviteter. Situationen er beskrevet i Nielsen & Kolmos (2013) og indfanger, hvordan læreren, Clara, står ved tavlen i 5. klasse og gennemgår dagens program for eleverne, hvorefter hun igangsætter en 'øvelse', som en form for optakt til, at eleverne skal fremlægge for hinanden. 'Øvelsen' starter med, at eleverne

[3] http://www.bornslivskundskab.dk
[4] Øvelserne er beskrevet i Nielsen & Kolmos (2013) og i Jensen (2014).

'klapper liv i kroppen' ved med håndfladerne at klappe rundt på kroppen i en bestemt rækkefølge. Efterfølgende skal eleverne igen sætte sig på deres stole.

> 'Clara beder nu børnene, der sidder med rank ryg på deres stole, om at fokusere deres opmærksomhed omkring hjerteområdet: "Og så tænker I på et levende væsen, som I holder rigtig meget af. Det kan være jeres hund eller kat, det kan være jeres forældre eller en god ven eller søskende – prøv at være lidt i den opmærksomhed. Og prøv at lade den glæde ved at kende det andet væsen vokse ud i armene og hænderne". Clara har sammen med klassen planlagt, at de om lidt skal høre fire børn fremlægge hver sit lille foredrag om deres liv. Det er noget, klassen har arbejdet med den seneste tid. Som en overgang afslutter Clara øvelsen med at sige: "Prøv også at lade den glæde vokse ud i klassen, for lige om lidt, så er der fire af jeres kammerater, som skal fortælle noget fra deres liv, og det skal vi tage imod med den samme glæde, som vi tager imod dem, vi holder af. Prøv at lade det fylde ud i klassen, den glæde, og lad det opsluge alle herinde." Den første til at fremlægge er en høj dreng, der virker genert, som han står ved tavlen og holder sit fremlæggelsespapir med begge hænder. Før han begynder, siger Clara: "Prøv at vende jeres øjne mod Claus, prøv at være helt opmærksomme, for nu vil Claus fortælle noget fra sit liv" (Nielsen & Kolmos, 2013, pp. 161-162).

Situationen blev central for mig af flere grunde. En vigtig grund var, at der var elementer i stemningen i rummet og den måde som undervisningen blev afviklet på, som fik mig til at drage paralleller til, hvordan undervisningen på steinerskoler foregår. Som jeg vil vende tilbage til, har jeg selv erfaringer med at være skoleelev både i en folkeskole og en steinerskole. For konstruktionen af undersøgelsen har disse erfaringer betydet, at jeg indledningsvist har kunnet drage paralleller mellem det, som jeg iagttog og oplevede som videnskabelig assistent og erfaringer fra min egen skoletid. Som en del af forberedelsen til projektdesignet besøgte jeg derfor igennem en undervisningsdag en 4. klasse på en steinerskole, som senere gav tilladelse til, at jeg kunne få længerevarende adgang til en anden klasse. Parallelt med dette fandt jeg i forskningslitteraturen enkelte eksempler på, at steinerskoler (ligesom også montessoriskoler[5]) blev nævnt i forbindelse med en bredere indkredsning af, hvordan mindfulness i skolesammenhænge kunne forstås som en del af et større sammensat felt (Hart, 2004; Morgan, 2015). Det gav anledning til en indledende hypotese om, at måden hvorpå læreren brugte de forskellige 'nærværsøvelser' til at lede elevernes opmærksomhed, havde fællestræk med steinerskolens didaktiske organisering af undervisningen. Projektdesignet for nærværende undersøgelse er på den baggrund skabt ud fra en forestilling om, at skoler, som over længere tid har arbejdet med mindfulness og kontemplativt baserede aktiviteter, kan give viden om, hvordan mindfulnessaktiviteter lader sig indarbejde i praksis på en gennemgående måde og derigennem bidrage til at løfte nogle mere generelle aspekter ved fænomenet frem.

[5] Denne sammenhæng i de seneste år blevet skrevet tydeligere frem i den internationale litteratur (se fx Dahlin, 2017; Ergas, 2017, 2019).

Afhandlingens opbygning

Undersøgelsen er formidlet igennem fire artikler, som i nærværende afhandling er omsluttet af en kappe inddelt i 7 kapitler, dette er det første af dem. Mens undersøgelsens samlede problemstilling er et gennemgående tema i alle analyser, er de 4 forskningsspørgsmål knyttet til hver sin artikel. Det er i hver artikel med til at bestemme hvilken vinkel der er anlagt med udgangspunkt i det empiriske materiale og i kritisk dialog med forskning på området.

I afhandlingens andet kapitel beskrives centrale forståelser og definitioner af betegnelserne 'mindfulness' og 'kontemplation' samt praksisser knyttet hertil i skolesammenhænge. Endvidere beskrives det, hvilke litteratursøgestrategier der er arbejdet med, og det indkredses, hvilke kontemplative aktiviteter der undersøges med afhandlingens empiri, som placeres i relation til forskningsfeltet. Afhandlingens tredje, fjerde og femte kapitel skal ses i tæt sammenhæng med hinanden. Her præsenteres undersøgelsens metodologiske og teoretiske afsæt. Fokus er på at beskrive, hvordan undersøgelsens empiriske materiale er skabt på baggrund af feltobservationer, videooptagelser og interviews med lærere og elever, og hvordan jeg har arbejdet teoretisk og analytisk med undersøgelsens empiriske materiale.

Herefter følger i kapitel 6 de fire artikler, som foreligger i den rækkefølge de er skrevet:

Første artikel med titlen "*Kontemplative aktiviteter i et livsverdensperspektiv. Observationer mellem åbenhed og refleksion*", beskriver og analyserer "hvordan et fænomenologisk blik på livsverdenen og refleksioner over grundantagelser om kroppens rettethed og stemthed kan være med til at belyse betydningen af kontemplative aktiviteter i skolen" (Kolmos, 2016, p. 82). Artikel er publiceret i tidsskriftet Psyke & Logos, nr. 37 i 2016. Denne artikel er konstrueret omkring undersøgelsens første forskningsspørgsmål: Hvordan kan man undersøge det kontemplative som en del af praksis? Formålet er at give et indblik i, hvordan jeg har arbejdet med at udvikle et forskerblik, som gjorde det muligt at arbejde med afhandlingens problemstilling. Et centralt perspektiv i denne artikel er indkredsningen og konstitueringen af den grundlæggende forståelse af børns opmærksomhed som et fænomen i tilblivelse. En forståelse som de øvrige artikler bygger videre på i deres forskellige begrebsmæssige og metaforiske kontekstualiseringer. Her introduceres begreber og tænkemåder som stemthed (Fink-jensen, 2002; Fink-Jensen, 2006) og 'at tænke med livsverdenen' (Frykman & Gilje, 2003) som greb til at formidle fænomenet med.

Afhandlingens anden artikel med titlen *"Når undervisningens aktiviteter inviterer til samstemthed. Om kropslige-sanselige aktiviteters betydning for børns deltagelse i skolen*" sætter analytisk fokus på, elevernes kropslige rettetheder igennem undervisningen. Denne artikel er planlagt til at udkomme som et kapitel i bogen *'Relationel pædagogik og opmærksomhed. Didaktik*

og nærvær i skole og dagtilbud' som er under udarbejdelse i samarbejde med Per Fibæk Laursen, Anne Maj Nielsen på Aarhus Universitetsforlag. Artiklens centrale fund er, at eleverne samstemmes og samstemmer sig i deres måde at være til stede på igennem de forskellige musiske og bevægelsesbaserede aktiviteter, og at denne samstemthed er med til at invitere elever, som kan have vanskeligt ved at deltage, ind i klassefællesskabet. Denne artikel fokuserer på undersøgelsens andet forskningsspørgsmål: Hvordan får aktiviteterne betydning for elevernes deltagelse i undervisningen?

Afhandlingens tredje artikel med titlen "*Opmærksomhedsfremmende aktiviteter i skolen som civiliserende sceneskift*" er publiceret i tidsskriftet 'Nordic Studies in Education', vol. 39, (1) i 2019. Den centrale ambition for denne artikel er "igennem sociokulturelle og kulturfænomenologiske forståelser af klasserummet at undersøge, hvordan opmærksomhedsfremmende aktiviteter indgår som en del af lærerens styring og organisering af undervisningen (…)" (Kolmos, 2019, p. 3). Denne artikel fokuserer på afhandlingens tredje forskningsspørgsmål: Hvordan er aktiviteterne en del af den didaktiske organisering af undervisningen? Med udgangspunkt i forestillingen om børns opmærksomhed som et fænomen i tilblivelse har ambitionen for denne artikel været at forstå og vise, hvornår og hvordan de forskellige mindfulness- og kontemplativt inspirerede aktiviteter anvendes af lærerne i de to undersøgte skolepraksisser. Som teoretiske kontekster til at sætte opmærksomhedstilblivelse i forbindelse med skolen og klasserummet, trækker artiklen teoretisk på MacDougalls (2006) social-æstetiske metafor om skolen og dens undervisning, som en teaterforestilling. Endvidere trækker artiklen på Gilliam & Gulløvs (2012) og Gulløvs (2009) definition af begrebet civilisering. På den baggrund er den centrale analytiske konklusion i denne artikel en synliggørelse af, at de mindfulness- og kontemplativt baserede aktiviteter optræder som optakter til og imellem faglige aktiviteter, som civiliserende og disciplinerende sceneskift.

Afhandlingens fjerde artikel '*Kontemplative aktiviteter i skolen i et resonanspædagogisk perspektiv*', er skrevet udfra en ambition om at forstå undersøgelsens samlede problemstilling fra et nyt perspektiv. Med resonansmetaforen, som den er udviklet af den tyske sociolog, Hartmut Rosa, som analytisk ramme, fokuserer denne artikel på at stille diskussionen om kontemplative aktiviteter i uddannelsessammenhænge ind i en forståelse, hvor målet for elevers dannelse ikke er optimering af kompetencer, men at skabe relationer. Denne artikel fokuserer på undersøgelsen fjerde forskningsspørgsmål: Hvordan kan man forstå aktiviteterne i et dannelsesmæssigt perspektiv? Artiklen er udgivet i Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, vol. 5 i 2019.

Afhandlingen afsluttes i kapitel 7 med en konklusion og et perspektiv. Her er fokus bl.a. på at diskutere, hvordan artiklernes perspektiver og analyser på skolepraksisser, som har integreret kontemplative aktiviteter i den didaktiske organisering af undervisningen, kan bidrage med viden til forståelsen af betydningen af mindfulness i skolen.

Kapitel 2 – Kontemplation og mindfulness i uddannelse

Forestillinger knyttet til kontemplation og mindfulness har i mange år eksisteret i randområderne af uddannelsessystemet i de vestlige lande først og fremmest i private uddannelsestilbud (Ergas, 2014, 2015, 2017, 2019; Hart, 2004; Hildebrandt, 2015; Morgan, 2015; Todd & Ergas, 2015; Zajonc, 2016). Eksempler herpå finder man i montessoriskoler og steinerskoler, som igennem de sidste 100 år har eksisteret som alternative og holistisk inspirerede uddannelsestilbud til statslige skolesystemer (fx Dahlin, 2017; Goldshmidt, 2017; Jennings, 2008; Morgan, 2015; Sobo, 2015; Stabel, 2016). Som jeg vender tilbage til lidt længere fremme i kapitlet, er det først omkring år 2000, at interessen for at inddrage særligt mindfulness i offentlige uddannelsessammenhænge er blevet synligt i forskningslitteraturen (fx Ergas, 2017b; Roeser, 2013; Todd & Ergas, 2015). I det tidsrum jeg har beskæftiget mig med tematikken, har feltet været i kraftig vækst og bevægelse, både når det kommer til videnskabelige undersøgelser og i forhold til graden af nuancer som skrives frem til at karakteriserer feltet med. Da jeg konstruerede undersøgelsen tilbage i 2012-2013, var det i litteraturen først og fremmest skrevet frem under betegnelsen 'mindfulness', mens betegnelsen 'kontemplativ' kun var sparsomt beskrevet i litteraturen. Som jeg vil introducere til i det følgende har dette forandret sig over de seneste år, hvor bl.a. Ergas (2017b, 2019) og Todd & Ergas (2015) fremskriver betegnelsen 'kontemplativ', dels som en samlebetegnelse for de mange forståelser og praksisser, som i dag regnes med til feltet[6], dels som en betegnelse, der i højere grad end mindfulness, knytter sig tæt til 'the subject matter' (Ergas, 2019).

I det følgende vil jeg introducere til de centrale begreber og forståelser, som jeg har arbejdet med i denne undersøgelse. Denne introduktion falder i tre dele. Først defineres betegnelserne 'mindfulness' og 'kontemplation', som fungerer som undersøgelsens gennemgående begreber samt de ligheder og forskelle som optræder i forskningslitteraturen mellem de to betegnelser. Efterfølgende gives der en introduktion til, hvordan særligt aktiviteter med relation til 'mindfulness' på nuværende tidspunkt anvendes i danske uddannelsessammenhænge, og hvordan disse typer af praksisser bl.a. kritiseres for at være en avanceret type af selv-styring for eleverne. Når jeg fremhæver dette, er det fordi jeg med dette kapitel bygger op til at skitsere den dobbelttydighed eller tvetydighed som ligger i feltet og som har været med til at inspirerer mig til at anlægge bestemte vinkler for analyserne særligt mod slutningen af skrive- og forskningsprocessen. Kapitlet afsluttes med en introduktion til og en indplacering af undersøgelsens to empiriske eksempler, som kort er introduceret i kapitel 1. Som overgang til kapitlerne 3, 4, og 5, hvor

[6] Se 'The Tree of Contemplative Practices' for nærmere overblik
http://www.contemplativemind.org/practices/tree

undersøgelsen metodologi og artikler introduceres nærmere, diskuteres det hvilke fagområder denne undersøgelse grænser op til, og hvorfor jeg har valgt at holde denne undersøgelse inden for en kontemplativ terminologi.

Centrale begreber og forståelser

Det at inddrage mindfulness og kontemplative aktiviteter i uddannelsesmæssige sammenhænge har historiske rødder langt tilbage både i vestlige og østlige dannelsestraditioner og har traditionelt været associeret med spirituelle, religiøse og filosofiske kontekster (Ergas, 2019; Morgan, 2015). I en ambition om at skabe et overblik over praksisser og verdensanskuelser, som hører med til mindfulness og kontemplation, oplister Ergas (2019, p. 253) bl.a.: 'East-Asian traditions', 'Greco-Roman and Western philosophy', 'monotheistic religions', 'Native American traditions', 'American Transcendentalism' og 'Anthroposophy'. Mindfulness og/eller kontemplative praksisser, har, ifølge Ergas (2019), alle været en del af disse (og mange flere) traditioner og filosofier og flere af disse praksisser eller elementer fra dem er i dag inkorporeret i forskellige uddannelsesinstitutioner. Denne inkorporering har særligt fundet sted inden for de seneste to årtier, hvor praksisser og verdensanskuelser både i fysisk og konceptuel forstand er migreret fra deres oprindelige kontekster ind i offentlige sekulære institutioner som skoler og universiteter og ind i sundhedssektoren på hospitaler og i psykologiske behandlingstilbud (fx Ergas, 2019; Gunnlaugson, Sarath, Scott, & Bai, 2014; Morgan, 2015). Ifølge Ergas (2019) er tematikken omkring mindfulness og kontemplation i uddannelsessammenhænge på den baggrund først og fremmest kendetegnet ved et konglomerat af definitioner og baggrundsforståelser. Ifølge Van Dam et al. (2017) foreligger der derfor heller ikke på nuværende tidspunkt nogen alment accepteret definition af begreberne mindfulness eller kontemplation eller nogen samlet forståelse af de underliggende forestillinger, som disse praksisser baserer sig på. Denne diversitet giver ifølge bl.a. Baker & Saari (2018), Hyland (2016) og Van Dam et al. (2017) uklarheder omkring, hvad forskningen på området, særligt interventionsstudierne, egentlig måler på. Som jeg vil vende tilbage til sidst i dette kapitel, er det også en problematik, som berører brugen af begreber i denne afhandling.

Ser man på tværs af betegnelserne mindfulness og kontemplation, er de i uddannelsessammenhænge samlebetegnelser for aktiviteter, som alle har det til fælles, at opmærksomhedens rettethed og individets relation til sig selv og verden står i centrum (Ergas, 2015, 2017). Ifølge Ergas (2019, p. 225) kan man genfinde mindst tre fælles forestillinger, som går på tværs, af de forskellige betegnelser, som karakteriserer mindfulness og kontemplation: (1) *'A 'spatial' turning inward*, (2) *A different engagement with time* og (3) *An intention to be aware and to attend to experience in a different way*':

1. Ergas (2019) fremhæver, at der på tværs af forskellige kontemplative perspektiver er bred enighed om, at et centralt element i kontemplation omfatter det at vende opmærksomheden indad mod det som Ergas (2019, p. 255) benævner som 'one's first-person experience'. Med henvisning til Zajonc (2016) fremhæver Ergas (2019, p. 255), at dette bliver en uddannelsesforestilling, som sætter fokus på 'that meditation is a schooling for experiencing life from the indside'.
2. På tværs af de forskellige kontemplative forståelser går endvidere en intention om et forandret forhold til fænomenet tid, som ifølge Ergas (2019) kan indfanges med distinktionen mellem 'det at gøre' og det at være' (doing and being). 'This can be reflected for example, in a radical embrace of the here-and-nowness of the sense body as in renditions of yoga and mindfulness', skriver Ergas, (2019, p. 255). Eller i en mindre ekstrem bestræbelse 'in a philosophical orientation, which intentionally embraces slow rather than rapid problem-solving thinking, as well as in engagement with the Arts', skriver Ergas (2019, p. 255), med henvisning til Roth (2006, 2014). Roth (2014) vender jeg kortfattet tilbage til længere fremme i kapitlet.
3. Som det tredje fællestræk i de forskellige kontemplative forestillinger, fremhæver Ergas (2019) intentionen om at være opmærksom og rettet imod oplevelser/erfaringer på en forandret måde. 'The turning of one's gaze inward is not arbitrary. (…). It combines a regulation of attention and the engendering of particular attitudes, suchs as non-judgment, discernment, kindness, curiosity, compassion, and acceptance, formulerer Ergas (2019, p. 256) med henvisning til Kabat-Zinn (2013).

Ifølge Ergas (2019, p. 256) er de ovenfor nævnte karakteristika gennemgående for det, som beskrives som 'the pedagogical movement of contemplative practices'. På trods af disse lighedstræk, er der også nogle grundlæggende forskelle mellem betegnelserne 'mindfulness' og 'kontemplation', som de optræder i relation til uddannelse. Dette vil jeg skitsere i det følgende.

Mindfulness som 'terapeutiske' tiltag i uddannelse

De praksisser, som hovedsageligt er beskrevet i forskningslitteraturen og som er videnskabeliggjort gennem medicinske og neuropsykologiske forklaringsmodeller, knytter sig til betegnelsen 'mindfulness'. Her tages der udgangspunkt i idéen om, at lærere kan understøtte elevers koncentration, mentale sundhed og sociale kompetencer, ved at give dem erfaringer med i korterevarende tidsrum at rette opmærksomheden på det, der er i nuet, på en ikke-dømmende måde. Dette gøres igennem øvelser med fokus på bl.a. åndedræt, krop og tanker (Ergas, 2016; Flook, Goldberg, Pinger, & Davidson, 2015; Kabat-Zinn, 2003; Zenner et al., 2014). Betegnelsen 'mindfulness', som det optræder i de nutidige vestlige uddannelsessammenhænge, stammer ifølge Gunnlaugson et al. (2014) og Zajonc (2016) fra østlige filosofiske og religiøse strømninger. Denne indfly-

delse er særligt båret frem af enkeltpersoner inden for forskningsverdenen, som i 1970'erne og 1980'erne besøgte det indiske subkontinent og gjorde sig erfaringer med meditation. En central person er i den sammenhæng den amerikanske læge, Jon Kabat-Zinn, som på baggrund af egne erfaring med zenmeditation, argumenterede for, at mindfulness kunne være med til at reducere stress og ubehag hos kroniske smertepatienter. Igennem arbejdet med denne gruppe af patienter, som var opgivet af hospitalsvæsnet, udviklede han et koncept under navnet MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction). En central forestilling, som knytter sig til mindfulness, er at individet igennem meditation kan træne opmærksomheden til kun at fokusere på det, som optræder i nuet med accept og derigennem få øget indsigt og medfølelse (Kabat-Zinn, 2003). Her defineres mindfulness som:

> (…) particular qualities of attention and awareness that can be cultivated and developed through meditation. An operational working definition of mindfulness is: the awareness that emerges through paying attention on purpose, in the present moment, and non-judgmentally to the unfolding of experience moment by moment (Kabat-Zinn, 2003, p. 145).

Efterhånden som mindfulnessaktiviviteter er blevet udviklet til at være en målbar konstruktion, som har vist sig at være effektiv som interventionsform i terapeutiske sammenhænge, har forskere og praktikere inden for en række forskellige vidensfelter, herunder uddannelsesområdet, fattet interesse for disse praksisformer (Ergas, 2014). Jennings, Lantieri, & Roeser (2012) beskriver fx, hvordan det at kultivere opmærksomheden og skabe en emotionel balance er et centralt aspekt af børns læreproces. På den baggrund er der især siden årtusindskiftet ifølge Todd & Ergas (2015) sket et skifte, hvor forskellige mindfulnessbaserede praksisser er transformeret fra terapipraksisser og nicher i uddannelsessammenhænge til det offentlige uddannelsessystem. Denne udvikling kan observeres tydeligst i amerikanske og i lidt mindre grad i europæiske sammenhænge. Som jeg giver eksempler på lidt længere fremme i kapitlet, er disse praksisser bl.a. kendetegnet ved, at aktiviteter som kortevarende meditationssekvenser og åndedrætsøvelser praktiseres som 'programmer' i eller uden for undervisningen. Ordlyden som knytter sig til mindfulness i skolesammenhænge, har på den baggrund også ofte en terapeutisk tone som fx, at det er virksomt som 'stress-reduktion', og at det fremmer 'psykosocial well-being' (trivsel), som medvirker til at børn udvikler 'social-emotionel skills' (Ergas, 2019). Som jeg vender tilbage til lidt senere i dette kapitel er disse praksisser fortrinsvist undersøgt igennem kvantitativt informerede og evidensbaserede interventionsstudie, hvilket giver en bestemt type af standardiseret viden om aktiviteternes virkninger i praksis (fx Ng, 2016; Payne, 2016). Dette fokus har bl.a. medført en kritik i tråd med den mere generelle kritik af sundhedsinterventioner, som fx rejses af den kritiske sundhedsfremmeforskning (Dooris, 2009; Kvernbekk, 2018; Lau, Holm, Andersen, & Dybbroe, 2012). Denne kritik er kritisk over for forestillingen om, at den type af evidens som de store interventionsstudier søger at klarlægge, er den

samme i andre kontekster, end dem, hvor de er undersøgt. I forlængelse af denne kritik, stilles der bl.a. spørgsmålstegn ved, om de trivsels- og læringsfremmende intentioner ved mindfulnessinterventionerne kan række ud over den kontekst, de praktiseres i, hvis aktiviteterne ikke integreres på en gennemgående måde i skolehverdagen (Hyland, 2014, 2016; Madsen, 2014).

Som Ergas (2019) pointerer, er mindfulness således på sin vej ind i vestlige uddannelsessammenhænge først flyttet fra en buddhistisk praksis til en medicinsk-terapeutisk praksis og herfra videre ind i skolen. Den praksis og forståelse som knytter sig til mindfulness er måske det mest markante eksempel på, hvordan en kontemplativ praksis er migreret fra sin oprindelige kontekst, blevet videnskabeliggjort og anvendt sekulariseret i flere typer af kontekster, herunder skoler.

Betegnelsen 'kontemplation' både som samlebetegnelse og som tæt knyttet til uddannelse

Ordet 'kontemplation' stammer fra det latinske 'contemplatio' og kan ifølge Zajonc (2016) bl.a. oversættes med 'to mark out a space for observation' (Zajonc, 2016, p. 17). I et vestligt filosofisk perspektiv trækker bl.a. Ergas (2017), Zajonc (2016) og Hart (2004) tråde fra antikkens forestillinger om uddannelse som en proces, der indebar det at forme mennesket ikke kun igennem teoretisk tænkning, men også igennem praktisk træning af tanken. Kontemplative øvelser som meditation, var i den forbindelse et middel til at transformere sig selv for at opnå ny erkendelse om et fænomen. I dag anvendes betegnelsen 'kontemplation' bredt i forhold til forestillinger om, at forskellige kreative aktiviteter som digte og musik ligesom fx meditation kan være med til at give eleverne erfaringer med at rette opmærksomheden og opøve evnen til nærvær (fx Hart, 2004; Morgan, 2015; Zajonc, 2016). Til forskel fra de praksisser som knytter sig til mindfulness og ofte anvender et terapeutisk vokabular, er der en tendens til, at betegnelsen 'kontemplativ' anvendes til at give betydning til det som Ergas (2019) betegner som 'curricular-pedagogica purposes associated with the subject matter taught by the lecturer/teacher (Ergas, 2019, p. 260). Disse praksisser, indkredser Ergas (2019, p. 206) videre, 'are often applied as ways to engender meaningfull and intimate learning along with ethical, socio-emotional and socially-engaged attitudes'.

Eksemplificerende peger Zajonc (2016) på en række litterære og filosofiske tænkere, fx den tyske digter Goethe, som Rudolf Steiner i den tyske dannelsestradition var inspireret af, da han i 1920´erne grundlagde steinerskolen. Goethe og i forlængelse heraf Rudolf Steiner var ifølge Zajonc (2016) bl.a. optaget af, at 'Giving our attention repeatedly to an object works back in the human organism in remarkable and powerful ways. The individual develops, or we could say is sculptured, through contemplative practices' (Zajonc, 2016, p. 18).

To eksempler på nutidige definitioner af kontemplative praksisser knyttet til uddannelse finder man hos henholdsvis Hart (2004) og Roth (2006). Hart (2004) definerer bredt kontemplation som:

> '(…) a third way of knowing that complements the rational and the sensory. The contemplative mind is opened and activated through a wide range of approaches - from pondering to poetry to meditation - that are designed to quiet and shift the habitual chatter of the mind to cultivate a capacity for deepened awareness, concentration, and insight' (Hart, 2004, p 29).

Kontemplation er i Harts (2004) definition fremskrevet i direkte anknytning til aktiviteter som fx det at beskæftige sig med poesi, musik og meditation, som i hans forståelse får en kontemplativ dimension, når aktiviteterne er anvendt til at fx bringe stilhed og/eller et skift ind i sindets vanebetonede snak ('chatter'). Som jeg vender tilbage til i slutningen af dette kapitel, kommer denne forståelse tættest på de kontemplative aktiviteter, som jeg har arbejdet empiriske med i denne afhandling. Som det allerede er antydet med de to indledende eksempler i kapitel 1, og som det skal udfoldes igennem afhandlingens analyser, bringer lærerne i undersøgelsens empiri de kontemplative aktiviteter ind i undervisningen netop som optakter til og overgange imellem faglige aktiviteter som en måde at arbejde med en fælles opmærksomhed på.

Som fremhævet anvendes betegnelsen 'kontemplation' også som samlebetegnelse for det samlede felt. Et eksempel på betegnelsen kontemplation som samlebetegnelse foreligger hos bl.a. Roth (2006) og Todd & Ergas (2015). Roth (2006) definerer kontemplative praksisser bredt som:

> '(…) ways that human beings, across cultures and time, have found to concentrate, broaden, and deepen conscious awareness as the gateway to cultivating their full potential and to leading more meaningful and fulfilling lives' (Roth, 2006, p. 1788).

Med udgangspunkt i Roths (2006) definition skriver Todd & Ergas (2015) nogle år efter i 2015 i indledningen til et temanummer om kontemplation i uddannelse i tidsskriftet ' Journal of Philosophy of Education':

> The interpretative space that this particular definition opens may be an appropriate way of capturing the diversity and complexity that characterizes a current social arena in which contemplative practices are increasingly being incorporated into educational settings in Western industrialised countries' (Todd & Ergas, 2015, p. 163)

Begreberne 'mindfulness' og 'kontemplation' i uddannelsessammenhænge har således begge en lang historie og er under indflydelse af en række forskellige inspirationskilder og der har historisk været en stor bredde i de forskellige aktiviteter, som tages op i skolesammenhænge. Mens nogle praktiseringer af kontemplation og mindfulness lægger op til at kultivere elevers opmærksomhed og trivsel igennem bestemte programbaserede

aktiviteter, er andre praktiseringer tænkt tættere sammen med den faglige undervisning. Selvom de skitserede aktiviteter har forskellige udtryk og formater, er der en fælles forestilling på tværs af de forskellige initiativer om at ville tilgodese og støtte hele barnets udvikling (Easton, 1997; Sobo, 2015), arbejde med klassens fællesskab, skabe empati og trivsel og mental sundhed for alle børn (fx Ergas, 2014, 2017; Hart, 2004; Zajonc, 2016).

I denne afhandling følger jeg primært Ergas' (2015, 2019) måde at begrebssætte og fremskrive kontemplation og mindfulness på i forhold til uddannelse. Betegnelsen kontemplativ anvendes igennem afhandlingen som samlebetegnelse for feltets diverse praktiseringsformer og baggrundsforståelser, som de er beskrevet frem til nu i relation til uddannelsesområdet. Samtidig anvendes betegnelsen kontemplativ også til at benævne de aktiviteter, som undersøgelsens analyser beskæftiger sig med og som tæt på Harts (2004) forståelse af kontemplation, beskriver hvordan forskellige kreative aktiviteter som fx musik og poesi kan anvendes på en kontemplativ måde i undervisningen. Betegnelsen 'mindfulness' anvendes igennem afhandlingen primært til at beskrive den forståelse, som baserer sig på Kabat-Zinns (2013, 2003) arbejde med meditation, som i uddannelsessammenhænge anvendes som bestemte programbaserede aktiviteter og koncepter ofte med en kognitiv og neuropsykologisk baggrundsforståelse. Det er særligt denne forståelse, som interventionsstudierne søger at måle effekten af og som dominerer forskningen på området (Waters et al., 2014; Zenner et al., 2014).

Som jeg vil diskutere nærmere senere i dette kapitel, holder denne systematik dog ikke hele afhandlingen igennem.

Mindfulness i skolen i udspændtheden mellem pædagogisk oprør og selvteknologisk styring

Interessen for at inddrage særligt mindfulnessbaserede aktiviteter som trivsels- og læringsfremmende aktiviteter i offentlige uddannelsessammenhænge, er vokset frem i takt med at uddannelsespolitikken i flere vestlige lande har haft et fokus på at optimere elevers akademiske kompetencer på bekostning af mere alment dannende aktiviteter (fx Ergas, 2014, 2017). De første studier af mindfulness i skolesammenhænge blev publiceret omkring år 2000, umiddelbart efter Bolognaerklæringen i 1999 blev vedtaget og OECD-PISA testene blev indført som et internationalt standardiserings- og sammenligningsgrundlag landene imellem (fx Hyland, 2014; Kristensen, 2017). Siden da er der over de sidste to årtier sket en eksponentiel stigning i videnskabelige undersøgelser, som har fokus på at sandsynliggøre, at forskellige mindfulnessbaserede aktiviteter og interventioner kan være med til at afhjælpe mistrivselssymptomer fra pressede institutionshverdage og understøtte børn i deres indlæring (fx Napoli et al., 2005; Nielsen, 2017; Nielsen & Kolmos, 2013; Van Dam et al., 2017; Zenner et al., 2014). Mistrivsels-

problemer viser sig bl.a. i form af mentale helbredsproblemstillinger som stresssymptomer og forskellige psykosomatiske problemstillinger hos børn, og deraf udfordrede og urolige undervisningsmiljøer (fx Egelund, Nordahl, Hansen, Andersen, & Qvortrup, 2017). Fra en britisk kontekst pointerer blandt andre Hyland (2016):

> '(…) secular applications of mindfulness inspired by the work of Kabat-Zinn and associates have been especially welcomed by educators concerned to address spiritual, ethical and affective dimensions of learning/teaching which are thought to have been marginalised by contemporary instrumentalist conceptions of the educational task (Hyland, 2016, p. 98).

Med reference til Ellen Langer (2003, p. 43), en amerikansk Harvard-professor i psykologi, som tidligt har beskæftiget sig med koblingen mellem mindfulness, læring og trivsel, tilføjer Hyland (2016):

> 'There are direct and practical links between mindfulness strategies and educational practice at all levels. The 'present-moment reality' developed through mindfulness is widely acknowledged in educational psychology as not just 'more effective, but also more enjoyable" (Hyland, 2016, p. 98).

Ifølge Hyland (2014, 2016), Ergas (2019) og Todd & Ergas (2015) ses den største forekomst af mindfulness og kontemplativt baserede initiativer i amerikanske og lidt mindre grad i engelske sammenhænge. Den stigning som har fundet sted igennem de seneste år, har et omfang, som Ergas (2019) kalder 'the pedagogical movement of contemplative practices' (Ergas, 2019, p. 255) og som ifølge Ergas' (2019) analyse af feltet kan samles i en fælles diskurs bevægelse vendt mod det han benævner som 'the rational-economic narrative' (Ergas, 2019, p. 262). Denne 'pædagogisk-kontemplative bevægelse' kan ifølge Ergas (2019) både ses som et 'bottom-up og top-down' oprør. I den eksisterende litteratur på området, kan 'bottom-up' udviklingen bl.a. spores bredt i form af forskellige græsrodsbevægelser, håndbøger og peer-reviewede artikler, hvor enkelt- eller mindre anlagte initiativer beskrives som eksempler på tværs af uddannelsessystemet. Samtidig med dette, er der også beskrevet bredere 'top-down' initiativer. Eksempler herpå foreligger ifølge Ergas (2019) fx igennem arbejdet fra større organisationer som 'Contemplative Mind in Society' og 'Mind and Life' samt initiativer på fortrinsvis amerikanske universiteter, som eksempler på, at mindfulness og kontemplation sættes i centrum for uddannelsesprogrammer. Et eksempel herpå finder man hos Roth (2006), som på det amerikanske 'Brown University' i 2014 har grundlagt et Bachelorprogram, som kombinerer teoretiske studier af mindfulness og kontemplation med arbejde i 'meditationslaboratorier[7].

[7] Se https://www.brown.edu/academics/contemplative-studies/concentrating-contemplative-studies/formal-concentration

Sideløbende med at det øgede fokus på at løse mistrivselsproblemstillinger i skolesammenhænge med mindfulness har udviklet sig til en bevægelse eller et oprør mod et rationelt og økonomisk dannelsesmæssigt narrativ, er der også udviklet forskellige kritikker. En markant kritik peger på de styringsteknologiske problemstillinger som opstår, når aktiviteter tilrettelagt omkring børns opmærksomhed, tages op i en kontekst, som i forvejen har forventninger til, hvordan børn skal være tilstede og opføre sig (fx Ergas, 2014, 2017; Hyland, 2014). Med Ergas' (2019) sammenfattende ord kan denne kritik opsummeres som, '(…) that mindfulness-based interventions might be more of a 'pathology proofing´ technology, which eventually promote the economic orientation rather than the contemplative one' (Ergas, 2019, p 262). Kritikken af at mindfulnessbaserede interventioner kommer til at fremme et økonomisk rationale og ikke et kontemplativt, uddybes bl.a. af Reveley (2015b, 2015a) og O'Donnell (2015). I artiklen 'How mindfulness traning medicalizes education and responsibilizies young people' konkluderer Reveley (2015b) på baggrund af en analyse inspireret af Foucault:

> 'As a self-technology, mindfulness meditation is one mechanism by which the precautionary principle is internalized by the younger generations. Even as a putative exercise in preventing the onset of psychopathology, mindfulness education is a medicalizing force that exposes young people to medical-therapeutic subjection. It positions them as needful subjects who must learn self-surveillance so as to monitor and manage unruly emotions to which they would otherwise be held hostage. As a forceful vector for medicalizing education, mindfulness training meshes with neoliberal reflexive prudence. Mindfulness meditation socializes the young into therapeutic self-examination, which is fully in line with the self-managing capacity neoliberalism prizes' (Reveley, 2015b, pp. 507-508).

I tråd med dette skriver O'Donnell (2015), at:

> 'Practices of mindfulness are seen to be helpful in responding to and creatively resisting some of the consequences of the prevalence of attention deficit in contemporary life (…). However, practices of mindfulness may also be re-territorialised (…) or co-opted into exiting regimes in such a way that the revolutionary, transformative or liberatory potentials of such practices are diminished' (O'Donnell, 2015, p. 192).

Endvidere fremhæves det, at selvom mindfulness præsenteres i sekulariseret form, er det alligevel langt fra en ideologisk neutral praksis i skolen. 'When institutionalized as a form of therapeutic education, therefore, mindfulness meditation is not ideologically neutral, but rather morphs into a neoliberal self-technology' (Reveley, 2015b, p. 497). Madsen (2014) og O'Donnell (2015) blandt flere, pointerer i tråd med dette, hvordan mindfulness interventioner til børn i institutionssammenhænge i værste tilfælde risikerer at blive en form for symptombehandling, som kommer til at usynliggøre, at der er behov for mere gennemgribende strukturelle ændringer.

Som jeg vender tilbage til senere i dette kapitel, placerer dette feltet i en vis tvetydighed, når kontemplation på den ene side skrives frem som et oprør mod en neoliberal dannelsesdagsorden, men på den anden side samtidig kan være en særlig avanceret selvteknologi, som går et neoliberalt ærinde. Jeg vil løbende igennem afhandlingen vende tilbage til denne dobbelttydighed, og den tages eksplicit op i 3. og 4. artikel.

Udbredelse i Danmark

Mens man ret præcist kan finde frem til, hvor mange 'konceptskoler', fx steinerskoler, der eksisterer i Danmark og globalt[8], ser det anderledes ud med de praksisser, hvor lærerne inddrager elementer inspireret fra mindfulness og kontemplation i undervisningen. Her foreligger der hverken internationale eller danske opgørelser over, hvor mange skoler og lærere, der inddrager mindfulness og andre kontemplativt baserede aktiviteter i elevernes skolehverdag eller over, hvordan aktiviteterne inddrages i undervisningen.

En indikation på udbredelsen af fænomenet i danske skolesammenhænge finder man igennem et voksende udbud af litteratur og uddannelses- og kursustilbud rettet mod lærere og pædagoger (fx Jensen, 2014; Leoni, 2016; Terjestam, 2010). Mens formidlingen af viden til lærere om brugen af mindfulness og andre kontemplativt baserede aktiviteter til børn længe har eksisteret igennem foreningsarbejde og i forlængelse heraf privat udbudte kurser[9] (fx Herskind & Nielsen, 2011), er der en tendens til en stigende uddannelsesformalisering på området. I løbet af 2017 er der fx blevet oprettet en inspirationsportal på Undervisningsministeriets hjemmeside[10], hvor mindfulness kædes sammen med skolens understøttende undervisning. Via links på hjemmesiden kan lærere og pædagoger logge sig ind i på en portal med righoldigt inspirationsmateriale og forslag til, hvordan forskellige mindfulnessaktiviteter kan anvendes af børn og voksne i pædagogiske sammenhænge. Endvidere kan eleverne downloade en app til deres mobil, hvor de også uden for skoletiden, kan få forslag til øvelser, som kan hjælpe dem til at blive mere opmærksomme på, hvordan de har det og guidninger til, hvordan de fx kan ændre tilstande af oplevet stress til ro og trivsel. Dette materiale er udviklet som en del af projektet 'Stressfri ungdom' i samarbejde med Mindfulness Foreningen og med økonomisk støtte fra Undervisningsministeriets Udlodningsmidler (Lauritzen, 2018).

[8] Ifølge http://www.steinerskolerne.dk/find-skolerne, findes der 14 steinerskoler i Danmark. Og ifølge https://waldorfanswers.org//WaldorfFAQ.htm findes der internationalt omkring 1000 steinerskoler fordelt på 60 lande.
[9] http://www.bornslivskundskab.dk/
[10] https://www.emu.dk/modul/mindfulness-som-en-del-af-den-understøttende-undervisning-i-folkeskolen#

Et bredere inspirations- og behandlingsudbud finder man på hjemmesiden 'Dansk Center for Mindfulness'[11], som er en del af Institut for Klinisk Medicin på Aarhus Universitet. 'Dansk Center for Mindfulness' henvender sig både til sundhedsvæsenet og private og offentlige virksomheder, med fokus på at forebygge og behandle stress for at fremme mental sundhed og trivsel både blandt patientgrupper og fagprofessionelle. Endvidere finder man henvisninger til, at 'Dansk Center for Mindfulness' har modtaget 12,5 mio. kr. fra Folketingets Satspuljemidler til at uddanne pædagoger og lærere med henblik på at anvende mindfulness til at 'udvikle og styrke børn og unges mentale sundhed'. En af de argumentationer, som står anført i den forbindelse handler om det stigende antal børn og unge, som er berørte af stressrelaterede problemstillinger (Dansk Center for Mindfulness, 2019). Med henvisning til international forskning på området, hedder det bl.a. på hjemmesiden: 'Når børn fra barnsben lærer at vedligeholde evnen til at blive i nuet og mærke kroppen, bliver de som unge og voksne bedre rustet til at håndtere pres og udfordringer' (Dansk Center for Mindfulness, 2019). Denne uddannelse går ifølge hjemmesidens oplysninger i gang i løbet af 2018 med inspiration fra et engelsk mindfulnessprogram målrettet børn, '.b Curriculum' (dot-be). Dette mindfulnessprogram er udviklet til børn i alderen 11-18 år og byder på undervisningssessioner i mindfulness af en varighed på mellem 40 - 60 min. med fokus på aktiviteter, som giver eleverne erfaringer med at forstå og styre deres opmærksomhed og være i nuet. Ifølge den officielle hjemmeside for dette mindfulnessprogram giver disse aktiviteter potentielt eleverne erfaringer bl.a. med det at være i trivsel og forbedre deres koncentration i bl.a. undervisnings- og eksamenssituationer, samt redskaber til at håndtere stressrelaterede gener (Dansk Center for Mindfulness, 2019). En videre indikation for at interessen for mindfulness i skolen er stigende finder man i kursustilbud fra professionshøjskolerne. På Professionshøjskolen Absalon kan man fx i 2018 tage kurser i børneyoga og mindfulness i skolen[12], ligesom mindfulnessmoduler også udbydes som valgfag på lærer- og pædagoguddannelser (Sørensen, 2019).

Litteratursøgestrategi

Inden jeg som afrunding på dette kapitel præsenterer afhandlingens empiri og de kontemplative aktiviteter, som jeg har undersøgt, vil jeg her fremhæve følgende om de litteratursøgninger, som ligger til grund for min fremskrivning af feltet frem til nu. Som det er beskrevet frem til nu, beskæftiger denne undersøgelse sig med et fænomen, der er forsket i inden for forskellige fagområder og traditioner. For at dække undersøgelsens problemfelt, har det derfor været nødvendigt med en bred orientering i forskningslitteraturen. Den peer-reviewede litteratur som foreligger på området er sammensat og optræder i spændingsfeltet mellem naturvidenskabeligt orienterede kvantitative interventionsstudier og humanistiske-filosofiske beskrivelser og diskussioner af koblinger i gen-

[11] http://mindfulness.au.dk/om-os/

[12]https://phabsalon.dk/fileadmin/user_upload/cfu/Kurser_m.m/Kursuskatalog/CFU_kursuskatalog_2018-2019.pdf

standsfeltet. Selvom der de seneste år er kommet et stigende fokus på 'det kontemplative' som en del af uddannelsestænkningen i enkelte pædagogiske og filosofiske udgivelser, er det fortsat undersøgelser som beskæftiger sig med mindfulnessinterventioner i uddannelse som dominerer forskningslitteraturen. Der foreligger i den identificerede forskningslitteratur derfor heller ikke undersøgelser, som empirisk berører tematikken omkring, hvordan lærere integrerer mindfulness og kontemplativt inspirerede organiseringer i undervisningen. Jeg har derfor arbejdet med at indkredse dette fokus dels igennem undersøgelser og reviews omhandlende virkningerne af mindfulness i skolen, dels igennem peer-reviewede artikler, som bl.a. beskæftiger sig med de historiske baggrunde og samfundsmæssige tendenser relateret til genstandsfeltet. I stedet for at afdække den komplekse litteratur med relevans for denne undersøgelse i et egentligt review, beskriver hver af afhandlingens artikler, hvordan mindfulness og kontemplative aktiviteter primært er undersøgt inden for deres specifikke problematik, og hvilke typer af forskningsresultater der foreligger. Endvidere er den litteratur, som kritisk analyserer og diskuterer undersøgelser af og praksisser omkring kontemplative aktiviteter i skolesammenhænge i artiklerne anvendt til at stille kritiske spørgsmål og diskutere måden kontemplation og mindfulness tages op på i uddannelsessammenhæge.

I litteratursøgningen har jeg primært benyttet mig af databaserne: PsykINFO og ERIC samt den tyske database FIS Bildung. Sekundært har jeg søgt på google og google scholar. De anvendte søgeord har været sammensætninger mellem 'mindfulness, kontemplation/contemplation, skole/school, didaktik/didactic, trivsel/well-being, public school/waldorf school, kvalitativ/qualitative'. Søgeordene til den tyske database var: Achtsamkeit, Waldorf Schule, Schüler, Didaktik og Gedeihen. En vanskelighed som hurtigt viste sig i den indledende litteratursøgeproces, var at søgeordene, særligt når sammensætningen af ord indeholdt 'mindfulness', 'school', 'weell-being' gav mange tusinde hits. På den baggrund ændrede jeg søgestrategien til at identificere reviews på baggrund af samme søgeord. Ved gennemlæsning af disse reviews skabte jeg mig et overblik over forskningsfeltet og samtidig identificerede jeg en række originalartikler, som jeg dykkede dybere ned i. Som det fremgår af artiklerne i denne afhandling, har jeg fokuseret på i alt 14 artikler til at indkredse forskningsfeltet med. To af disse artikler udgør systematiske reviews (Waters et al., 2014; Zenner et al., 2014), mens de 12 andre artikler er originalstudier (Arthurson, 2015; Britton et al., 2014; Brown, Ryan, & Creswell, 2007; Carboni, Roach, & Fredrick, 2013; Kleinert, Hansen, & Strange, 2011; Malboeuf-Hurtubise, Lacourse, Taylor, Joussemet, & Ben Amor, 2017; Napoli et al., 2005; Shapiro et al., 2014; Smalley et al., 2009; Terjestam, 2011; Wisner, 2014). Disse søgninger har fundet sted i perioden 2014-2015 i form af bloksøgninger.

Som det allerede er antydet, er hovedparten af den peer-reviewede litteratur, som foreligger på området fokuseret på interventionsstudier og deraf afledte standardiserede og evidensbaserede mindfulnessprogrammer (Waters et al., 2014; Zenner et al., 2014). De

studier som dominerer uddannelsesområdet trækker på den mere generelle viden fra studier og praksisser, som kobler mindfulnesstræning sammen med forbedringer af stress- og depressionsproblemstillinger hos voksne personer både i kliniske og ikke kliniske forløb fra sundheds- og behandlingssektoren (Ergas, 2014; Ostafin, Robinson, & Meier, 2015). Disse studier er overvejende målrettet til at skabe viden om, hvordan hovedsageligt mindfulnessbaserede programmer implementeret i skolehverdagen kan være med til at styrke børns opmærksomhed, forbedre deres sociale kompetencer og give dem erfaringer med at finde ro i hektiske og fragmenterede institutions- og hverdagsliv (Terjestam, 2011; Waters et al., 2014; Zenner et al., 2014)[13]. Størstedelen af disse studier er designet som kvantitative interventionsstudier, som søger at påvise betydningen af mindfulnessbaserede aktiviteter med et før- og efter testdesign - ofte med kvalitative opfølgende interviews med de elever og lærere, som var en del af interventionen (Nielsen, 2017; Nielsen & Kolmos, 2013; Waters et al., 2014; Zenner et al., 2014). Både mindfulnessportalens inspirationsmateriale rettet mod skolens understøttende undervisning og programmet '.b – Curriculum', som 'Dansk Center for Mindfulness' henviser til, som grundlaget for en kommende uddannelse til lærere og pædagoger, trækker overvejende på denne type af viden i deres formidling til det pædagogiske felt. Størstedelen af disse undersøgelser har fokus på at beskrive, som det også fremgår i afhandlingens anden artikel, effekten af mindfulnessinterventioner for udsatte grupper af børn, særligt i forhold til at dæmpe problemadfærd som hyperaktivitet, opmærksomhedsforstyrrelser og socio-emotionelle vanskeligheder (fx Kleinert, Hansen, & Strange, 2011; Malboeuf-Hurtubise, Lacourse, Taylor, Joussemet, & Ben Amor, 2017; Wisner, 2014; Zenner et al., 2014). En mindre del af undersøgelserne på området beskæftiger sig mere generelt med betydningen af mindfulness-relaterede aktiviteter for børns læring, trivsel og sociale kompetencer (fx Carboni, Roach, & Fredrick, 2013; Waters et al., 2014). Som nævnt er et karakteristikum for de ovennævnte studier, at de er opbygget som interventionsstudier, som undersøger betydningen af mindfulnessaktiviteter i skolen i et før-og efter testdesign. Dog har flere studier en mindre kvalitativ interviewdel, hvor elever og lærere selv vurderer effekterne af interventionerne. De to udvalgte systematiske reviews (Waters et al., 2014; Zenner et al., 2014) afsluttes konkluderende med at fremhæve, at undersøgelser af effekten af mindfulness i skolesammenhænge er i sin begyndelse og at der er behov for længerevarende studier, som kan udsige noget om virkningerne af mindfulnessaktiviteterne også uden for interventionsperioden, og som i større udstrækning medtænker skolen som kontekst. Endvidere påpeges det, at det er flere forskellige typer af mindfulnessaktiviteter, som eleverne har gennemgået i interventionstudierne, hvilket skaber usikkerhed om, hvad der egentlig måles på (Waters et al., 2014; Zenner et al., 2014). Den evidensbaserede tilgang til vidensproduktion bygger på forestillinger om, at der kan træffes kvalitativt bedre beslutninger både af fagprofessionelle og politiske

[13] Størstedelen af litteraturen beskæftiger sig med forskellige typer af udsatte børnegrupper, en lidt mindre del med læring og trivsel mere generelt. Se artikel 2 uddybende beskrivelse.

beslutningstagere, hvis beslutningsprocesser er underbygget af 'best practice' (Krejsler, 2013; Kvernbekk, 2018). Fx fremhæver Waters et al., (2014) og Zenner et al., (2014) i deres systematiske reviews, hvordan der er større sandsynlighed for at nogle praktiseringer af mindfulness har større effekt end andre i forhold til fx børns trivsel og læring.

Da feltet, som indledningen også illustrerer, har været i stor vækst i de seneste år, har jeg løbende, som artiklerne til denne afhandling er skrevet, foretaget litteratursøgninger, som jeg har søgt at inkludere i undersøgelsen. Efter 2015 har litteratursøgningerne fundet sted primært i form af kædesøgninger. Mens interventionsstudierne er publiceret fortrinsvist i medicinske og klinisk-psykologisk orienterede tidsskrifter, er den peerrewievede litteratur, som knytter sig til søgeord som steinerskoler og kontemplation at finde i pædagogiske og filosofiske tidsskrifter, og i forskellige bogudgivelser henvendt til det pædagogiske felt. Denne litteratur beskæftiger sig bl.a. med at diskutere det idéhistoriske grundlag omkring kontemplation i uddannelsessammenhænge (fx Barz, 2013; Hart, 2004; Jensen, Boding, & Kjeldsen, 2012; Sobo, 2015; Zajonc, 2016) og rejser kritiske diskussioner om sammenhænge mellem mindfulness og kontemplation i skolen (fx Ergas, 2014, 2016; Forbes, 2016; Reveley, 2015). Denne litteratur har jeg primært anvendt til at problematisere interventionsstudierne, og den har været med til at understøtte en kritisk vinkel.

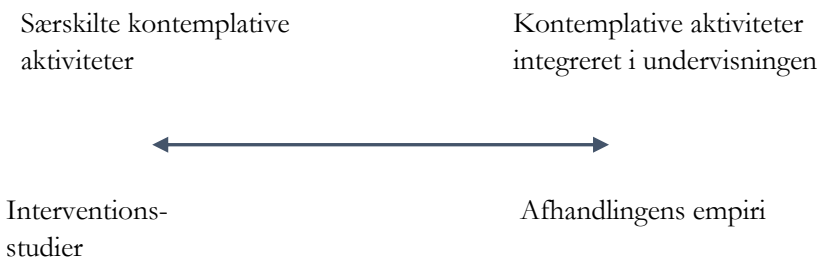
Opsamling på et forsknings- og praksisfelt i bevægelse

Opsamlende for det kontemplative område som det er beskrevet frem til nu i relation til uddannelse kan det fremhæves, at det har historiske rødder langt tilbage i både vestlige og østlige dannelsestraditioner. Mens kontemplation igennem mange årtier har befundet sig som praksisser i randområderne af uddannelsessystemet, har elementer fra disse forestillinger i de seneste to årtier fundet vej til offentlige skolesystemer i form af aktiviteter, som anvendes til at støtte børns trivsel og læring. Det mest markante eksempel på dette er praksisser knyttet til betegnelsen 'mindfulness', hvor børn igennem forskellige aktiviteter baseret på meditation, lærer at håndtere deres følelsestilstande og regulere deres opmærksomhed. Her er praksisser knyttet til mindfulness først flyttet fra en buddhistisk til en medicinsk-terapeutisk kontekst og herfra ind i skolen. Denne stigning i interessen for at inddrage forskellige typer af kontemplative aktiviteter i skolen har nået et omfang, som Ergas (2019, p. 255) betegner som 'the pedagogical movement of contemplative practices', som han definerer som en form for oprør mod et 'rational-economic narrative' (Ergas, 2019, p. 262). Samtidig med dette peger kritikere på, at dette oprør mod et dominerende økonomisk rationale i uddannelsestænkningen, også kan forstås som en avanceret type af selvteknologi i skolen, som ikke frigør børn, men i stedet går et neoliberalt ærinde. Denne afhandling skriver sig på den baggrund ind i et dobbelttydigt og tvetydigt felt, hvor kontemplation befinder sig i en udspændthed mellem et pædagogisk oprør og selvteknologisk styring.

Jeg vil i det følgende afrunde dette kapitel med en præcisering af, hvordan afhandlingens empiri placerer sig i forhold til forskningsfeltet, som det er præsenteret frem til nu. Det vil jeg gøre igennem nedenstående figur 1, som illustrerer spændet imellem, hvordan kontemplative aktiviteter i bred forstand tages op i skolen som strategier til at skabe trivsel og opmærksomhed for eleverne ud fra materialet beskrevet frem til nu. Endvidere vil jeg med figur 2 i det følgende kapitel illustrere, hvordan de to empiriske eksempler, med deres forskellige typer af kontemplative integrerede aktiviteter, står i forhold til hinanden. Endelig vil jeg som afslutning på dette kapitel diskutere, hvordan denne undersøgelse anlægger vinkler i grænsefladerne mellem flere perspektiver, og hvordan særligt et æstetisk læringsperspektiv ville have kunne bidrage med andre centrale nuancer, som jeg dog har valgt ikke at gå videre ind i.

Spændet mellem særskilte og integrerede kontemplative aktiviteter

Figur 1 illustrerer, hvordan forskellige typer af kontemplative aktiviteter tages op i skolen med varierende fortolkninger i et spænd mellem aktiviteter, som anvendes ved siden af undervisningen – nærmest som et fag i sig selv - og i den anden ende af spektret, som aktiviteter, der er indlejret i den daglige undervisning. Som det er illustreret, placerer afhandlingens empiri sig i den ende af spektret, hvor de kontemplative aktiviteter er integreret i undervisningen.



Figur 1: Spændet mellem særskilte- og indarbejdede kontemplative aktiviteter

Som det er beskrevet igennem kapitlet frem til nu, kan de særskilte kontemplative praksisser i figurens højre side karakteriseres som praksisser, hvor kontemplative aktiviteter praktiseres som koncepter, der følger bestemte programmer og aktivitetssekvenser. Her kan man fx placere det evidensbaserede mindfulnessprogram '.b-currirulum', som 'Dansk Center for Mindfulness' uddanner lærere og pædagoger til at arbejde med i deres undervisning. Ud over dette program findes der, som kortfattet nævnt, en lang række forskellige koncepter, som med små variationer tager udgangspunkt i klassiske mind-

fulnessaktiviteter tilpasset børn. Disse programmer går bl.a. under betegnelserne 'MINDUP' og 'Inner-Kids'. De er karakteriseret ved at være udviklet igennem foreningsarbejde (fx Ergas, 2019; Schonert-Reichl & Roeser, 2016). Det er denne type af kontemplative aktiviteter, som hovedsageligt er beskrevet i den peer-reviewede litteratur og som interventionsstudierne søger at måle effekten af (fx Waters et al., 2014; Zenner et al., 2014).

I figurens højre side kan man placere de skolepraksisser, hvor kontemplative aktiviteter tages op som bestemte pædagogiske traditioner eller som strategier i undervisningen på baggrund af lokale lærerinteresser baseret på læreres individuelle dømmekraft. Her er de kontemplative aktiviteter i større eller mindre grad indarbejdet i den hverdagslige og daglige undervisning. Harts (2004) beskrivelser af kontemplative aktiviteter i tæt relation til den faglige undervisning i form af forskellige kreative aktiviteter som musik og poesi, som kan anvendes på en kontemplativ måde, er eksempler på sådanne praksisser. Som det også er fremhævet tidligere i dette kapitel, er denne type af kontemplative aktiviteter i undervisningen kun meget sparsomt repræsenteret i den peer-reviewede forskningslitteratur. Det er ind i dette underbelyste område denne afhandling stiller sine spørgsmål om, hvordan integrerede kontemplative aktiviteter indgår som en del af lærernes organisering af undervisningen, og hvordan aktiviteterne får betydning for elevernes deltages.

Kontemplative aktiviteter i afhandlingens empiri

Som en introduktion til og en præcisering af de to empiriske eksempler, har jeg i den følgende figur 2 illustreret, hvordan undersøgelsens empiri omfatter to forskellige kontemplative praksisser, som befinder sig i spændet mellem på den ene side at basere sig på en gennemgående pædagogisk tradition og på den anden side baserer sig på lokale lærerinteresser og individuel dømmekraft.

Kontemplative aktiviteter baseret på:

Figur 2: Afhandlingens empiri

Til højre i figuren er folkeskolen placeret. Her fulgte jeg over en periode på ca. 4 uger en 6. klasse og klassens gennemgående lærer, Lene. Lene havde klassen bl.a. i fagene dansk, historie og religion og hun havde ofte klassen i flere sammenhængene timer ad

gangen. De kontemplative aktiviteter som jeg har observeret i denne klasse, fandt sted i disse sammenhængende timer i Lenes undervisning. Som artiklernes empiriske eksempler viser, bringer hun kontemplative aktiviteter i ind klassens undervisningen i form af bl.a. 'mini-meditationer' og bevægelseslege ledsaget af musik. I klassens daglige tale går disse aktiviteter under betegnelser som 'nærværsøvelser' og 'bevægelses-breaks'. Lene var på denne folkeskole en del af en mindre gruppe af lærere, som igennem en længere årrække havde interesseret sig for forskellige kontemplative aktiviteter. Fx var den klasse, som er nævnt i 1. kapitel, som har inspireret mig til at påbegynde denne undersøgelse og hvor jeg som videnskabelige assistent fik mulighed for at observere i undervisningen, beliggende på denne skolen. Lene var på det tidspunkt ikke ansat som lærer på skolen, men hun har, på baggrund af en form for lokal tradition og interesse på skolen arbejdet med kontemplative aktiviteter i sin undervisning, som hun har kombineret med sin egne erfaringer med mindfulness og yoga. I denne undervisning giver hendes personlige interesse i kombination med kollegaernes interesse sig udslag i intentioner om at give eleverne erfaringer med at være i trivsel og finde ro i hektiske børnehverdagsliv.

Steinerskoleklassen fulgte jeg et par måneder efter ligeledes over en periode på ca. 4 uger. På den konkrete steinerskole, som i figur 2 er placeret til venstre i spændet mellem 'tradition' og 'lokale lærerbeslutninger og dømmekraft', har jeg, som det skal udfoldes yderlige i de næste kapitler, fulgt 5. klasse. Her fulgte jeg særligt den undervisning som klassens klasselærer, Therese, stod for at organisere og gennemføre. På denne skole er pædagogikken, som også på andre steinerskoler, tilrettelagt ud fra bestemte spirituelt baserede forestillinger om børns udvikling ud fra et helhedsorienteret blik på barnet (Dahlin, 2017; Goldshmidt, 2017; Sobo, 2015). De komplekse filosofisk-spirituelt baserede forestillinger synes at indgå i mange af de rationaler, som ligger bag de organiseringer, der kendetegner steinerskoler. Som jeg udfolder nærmere i de fire artikler, er denne type af pædagogisk organisering karakteriseret ved, at undervisningens organisering og de rytmer som dagen er struktureret omkring, er tilrettelagt med inspiration i kontemplative forestillinger, hvilket også afspejler sig i materialevalg og rummenes indretning. Dette er med til at give steinerskolerne et særligt æstetisk udtryk (Bjørnholt, 2014). Rangvid (2008) beskriver i en oversigt over typer af privatskoler, at steinerskoler i 2008 udgjorde 4 % af privatskolerne i Danmark. Rangvid (2008) præsenterer steinerskolerne i Danmark som skoler, som har deres egent omfattende og karakteristiske curriculum tilrettelagt for elever til og med 12. klasse. Ligesom det er antydet ovenfor, fremhæver Rangvid (2008), at steinerskolernes pædagogik er baseret på et spirituelt-filosofisk menneskesyn med fokus på hele barnets udvikling. Dette fokus kommer bl.a. til udtryk ved, at steinerskoler lægger stort vægt på at understøtte elevernes sociale evner og udviklingen af før-boglige og håndværksmæssige egenskaber. Den formelle læring begynder senere end på folkeskolen og er tilrettelagt omkring forskellige kreative aktiviteter (Dahlin, 2017; Rangvid, 2008; Stabel, 2013). Klasselæreren står ofte for dagens to første undervisningslektioner, som på steinerskoler går under betegnelsen 'hovedfag'. Her be-

skæftiger eleverne sig med det samme tema igennem 3-4 uger ad gangen (Barz, 2013; Stabel, 2013, 2016). I det tidsrum jeg fulgte denne undervisning, havde eleverne 'frihåndsgeometri' som tema. Jeg har i artiklernes analyser særligt fokuseret på hvordan optakten til den faglige undervisning var organiseret omkring forskellige ritualer og rytmer, som baserede sig på musik og det at sige morgenvers som indgang til, at undervisningen kunne gå i gang. Disse aktiviteter er med skiftende musikalsk indhold en fast del af måden formiddagens undervisning afvikles på igennem skoleåret.

Analytisk fokus på de fællesskabende og opmærksomhedsrettende aspekter ved de observerede lærer-initierede kontemplative aktiviteter

Som analyserne vil vise, er jeg særligt gået ind i hvordan lærernes kontemplative intentioner kom til synes i undervisningen igennem guidninger til eleverne om at rette deres opmærksomhed på fællesskabende måder. I disse dele af det empiriske materiale, som analyserne baserer sig på, guider lærerne eleverne igennem overgangene og optakterne til undervisningens faglige aktiviteter ved at initiere forskellige bevægelses- og musisk baserede aktiviteter. Det har ikke fra starten været klart, at det netop var denne del af undervisningen, som undersøgelsens analyser skulle befatte sig med, men det har været det, som har været det markante og gennemgående i materialet. Afhandlingens fokus på de fællesskabende og opmærksomhedsrettende aspekter ved lærerenes kontemplative organiseringer, er altså valgt på baggrund af deres hyppighed i det empiriske materiale. Selvom de to skolepraksisser i deres kontemplative tilgange i den netop skitserede opdeling befinder sig i hver sin ende af spektret mellem baseret på 'skoletradition' og 'læreres individuelle dømmekraft' og man kan trække mange forskelle frem de to skoler imellem, viser analyserne nogle bestemte fælles træk. Disse fælles træk træder frem, når man, som jeg har gjort i analyserne, zoomer ind på hvordan lærerne med de kontemplative aktiviteter organiser aktivitetssekvenser, som indimellem understøtter en fælles rettethed blandt eleverne i klassen.

Set på afstand fremstår skolernes kontemplative tilgange altså forskellige, men tæt på synes grænserne mellem de to praksisser at udviske sig. Man kan på den baggrund argumentere for, at læreren på steinerskolen forvalter skolens samlede kontemplative tradition på baggrund af sin lokale dømmekraft ligesom den kontemplative tilgang på folkeskolen, baseret på individuelle lærerinteresser, også må siges at være en del af en lokal tradition.

Begreber og vinkler i grænsefladerne mellem flere fag- og forskningsområder

Som det er skrevet frem i løbet af dette kapitel, falder tematikken omkring mindfulness og kontemplation i skolesammenhænge inden for flere forskellige forskningsområder. Det bliver bl.a. synligt igennem den foreliggende forskningslitteratur, som omfatter både medicinske og neuropsykologiske perspektiver og filosofiske-pædagogiske perspek-

tiver. Mens denne undersøgelse placerer sig tydeligt i den humanistiske ende af forskningsfeltet, er det alligevel vanskeligt at indordne denne undersøgelse inden for et afgrænset fagområde. Som afhandlingens to første artikler vil vise, er undersøgelsen påbegyndt med et kombineret fænomenologisk og kulturpsykologisk perspektiv, hvorefter den slår over i fænomenologisk-antropologiske/sociologiske vinkler. Mens det måske kan fremstå tilfældigt og eklektisk, så er det først og fremmest et resultat af, at jeg at i min måde at teoretisere omkring fænomenet på, har valgt at opbygge vinkler, som på den ene side kunne åbne for at analysere de kontemplative aktiviteter som de fremtrådte i undervisningen med et blik bl.a. for aktiviteternes samstemmende og fællesskabende nuancer. Dette er særligt fokus for 1. og 2. artikel. I 3. og 4. artikel arbejder jeg på baggrund af 1. og 2. artikels analyser, med at stille nuancerende og kritiske spørgsmål ind i den dobbelttydighed, som jeg med tematikken om det kontemplative også skriver mig ind i. For at kunne gennemføre denne diskussion, har jeg fundet det nødvendigt at træde ud over det påbegyndte psykologiske perspektiv og dreje de teoretiske nuancer over i et blik, som i højere grad kan medtænke den samfundsmæssighed, som feltets tvetydighed opstår på baggrund af. I kapitel 3 kommer jeg nærmere ind på denne række af teoretiseringer. I kapitel 5 foreligger en mere dybdegående beskrivelse af, hvordan de teoretiske blikke er udviklet og hvordan de konkrete empiriske eksempler er udvalgt til hver enkelt analyse.

Det har været en udfordrende proces at finde begreber som kunne rammesætte denne undersøgelse. Jeg har, som det er præciseret tidligere i dette kapitel, primært arbejdet med betegnelserne 'kontemplation' og 'mindfulness'. Som det vil blive synligt igennem afhandlingens kapitler og artikler, optræder der dog også en række andre begreber, som på forskellig måde er anvendt til at pege på aspekter ved det kontemplative. Der optræder bl.a. begreber som 'kropslige-sanselige aktiviteter', 'opmærksomheds- og nærværsfremmende aktiviteter', 'trivsels- og opmærksomhedsfremmende didaktikker'. Disse begreber er anvendt som en måde at give de kontemplative aktiviteter en teoretiske drejning ind i et fænomenologisk og sociokulturelt begrebsunivers og i forlængelse heraf til at understøtte analytiske pointer. Samtidig er det også et udtryk for, at jeg undervejs har været afsøgende omkring, hvilke begreber, der var egnede og hvilke drejninger afhandlingens skulle tage. For begrebsbrugen betyder det, at den fremstår mindre stringent end jeg kunne have ønske mig.

Sammenfaldende flader mellem kontemplation og æstetik

Et af de relevante perspektiver som ikke har fundet vej til denne afhandling, handler om koblingen mellem kontemplation i skolesammenhænge og æstetiske læreprocesser. Det forsknings- og praksisområde, som handler om æstetiske læreprocesser og det kontemplative område, har flere fælles træk. Forestillinger knyttet til koblingen mellem æstetik og læring har, ligesom koblingen mellem kontemplation og læring, en lang filosofisk og religiøs historie og berører tematikker som kunst, kultur, det gode liv og poli-

tik. Austring & Sørensen (2006) fremhæver bl.a., hvordan en række humanistiske og reformpædagogiske pionerer, som den franske-Schweiziske filosof, Jean-Jacques Rousseau, den danske teolog, N.F.S. Grundtvig, den tysk-schweiziske filosof Rudolf Steiner ligesom den amerikanske filosof John Dewey, har inspireret de reformpædagogiske tanker i Danmark og i Europa. Mange af disse tænkere har på forskellige tidspunkter i de seneste århundreder, med æstetiske forestillinger, ligesom den 'kontemplative pædagogiske bevægelse i dag' med udgangspunkt i æstetikken rettet kritik mod det etablerede uddannelsessystem. 'Rudolf Steiner mente' fremhæver Austring & Sørensen (2006, p. 79) eksemplificerende, 'at skolens abstrakte tilegnelse af færdigheder forkrøbler børns fantasi, og at de kunstneriske udtryk er vejen til kognitiv erkendelse'. Mens æstetikken og pædagogikken har en lang fælles idéhistorisk baggrund, er forestillinger knyttet til 'æstetiske læreprocesser' som pædagogisk begreb ifølge bl.a. Austring & Sørensen (2006) relativt nyt i det danske skolesystem og er opstået i 1990'erne som et form for paradigmeskifte i forhold til de traditionelle reformpædagogiske kunstneriske udtryksformer, som traditionelt har være musik, sløj, formning og drama.

> 'Det humanistiske og reformpædagogiske tankegods spiller stadig en væsentlig rolle og har sat sig spor både i grundskole og pædagogiske dagtilbud. I den danske grundskole er nogle af de æstetiske fag, musik, billedkunst samt danskfaget, som har en betydelig æstetisk dimension, i dag obligatoriske. (…) alligevel har forståelsen af de æstetiske fags betydning i relation til pædagogisk praksis i længere tid været under pres (Austring & Sørensen, 2006, p. 80).

At de æstetiske fag er under pres i den danske grundskole bemærker blandt andre også Nepper Larsen (2019) og Austring (2019), som på linje med Austring & Sørensen (2006) fremhæver, at de æstetiske fag i stigende grad er blevet nedprioriteret til fordel for PISA-målbar viden og en udvikling præget af en 'uddannelsestænkning, der gennem New Public Management-briller i stadigt højere grad ser uddannelse som en ren erhvervsinvestering' (Austring, 2019, p. 41). Stiller man det æstetiske og kontemplative ved siden af hinanden, er det nærliggende at tænke, at kontemplative interesser og organiseringer i stigende grad af lærerne tænkes ind i skolen, der hvor de æstetiske fag er taget ud. Det bliver særligt tydeligt i den folkeskoleklasse, som er introduceret tidligere i dette kapitel. Her arbejder læreren, Lene, med forskellige musisk- og bevægelsesorienterede aktiviteter i overgangene og optakter mellem de faglige aktiviteter. Disse eksempler illustrerer sammen med undervisningseksemplerne fra steinerskolen, hvordan kunstneriske aktiviteter i undervisningen både kan have lærings-æstetiske og kontemplative funktioner.

Kapitel 3 – Fænomenologi og feltarbejde

Fænomenologien har fra starten af projektet fungeret som en form for metodisk og teoretisk basis, som jeg har arbejdet ud fra. Denne basis har haft en afgørende betydning for undersøgelsens metodologiske tænkning og er undervejs i artiklernes analyser suppleret med forskellige sociokulturelle og kritiske teoretiske refleksioner og teoretiseringer.

Som jeg vil introducere nærmere til i kapitel 4, udgøres undersøgelsens empiriske materiale af fænomenologisk inspirerede feltobservationer af den livsverden, som skolen udgør for elever og lærere (fx Frykman & Gilje, 2003; Gulløv & Højlund, 2007; MacDougall, 2006), videooptagelser fra undervisningen (Karoff, 2011; Rasmussen, 2013; Rehder, 2013; Rønholt, Holgersen, Fink-Jensen, & Nielsen, 2003b) og interview med udvalgte elever og lærere (Kvale & Brinkmann, 2009). Det samlede empiriske materiale består af mange siders feltnoter, mange timers videooptagelser og transskriberede lærer- og elevinterviews. Som jeg vil udfolde nærmere i dette kapitel, er den fænomenologiske tænkning i etableringen af dette materiale bl.a. suppleret med Gulløv & Højlunds (2003, 2007) beskrivelser af feltarbejde blandt børn og kontekster. Som jeg endvidere vil udfolde, har jeg i min måde at tænke en analytisk systematik ind i undersøgelsen på, bl.a. været inspireret af Kirsten Hastrups (1999) måde at tænke teoretisering på, som en måde at synliggøre sammenhænge på omkring et fænomen. Dette har været en støtte undervejs i processen, når de fænomenologisk metodologiske greb har været begrænsende for analysen. Som jeg vil komme nærmere ind på i kapitel 5, inkluderer de refleksioner og teoretiseringer, der i analyserne bevæger sig udover fænomenologien, et kulturpsykologisk/kultursociologisk perspektiv: Dels i form af Bangs (2008), Hedegaards (1995) og Hedegaard, Hviid, & Bangs (2009) kulturpsykologiske lærings- og udviklingsforståelse. Dels inddrages den tyske kultursociolog, Norbert Elias (Elias, 1997, 2017; Hansen, 1980; Olofsson, 2000) forestillinger om civilisering først og fremmest tematiseret i afhandlingens 3. artikel i en bredere sociokulturel ramme igennem Gilliam & Gulløvs (2012) og Gulløvs (2009) arbejde med forestillinger om civiliserende institutioner. Endelig inddrages et kritisk teoretisk perspektiv i afhandlingens sidste og 4. artikel i form af den tyske sociolog og politilog, Hartmut Rosa. Rosa (2016a, 2016b) bygger sit socialfilosofiske perspektiv op bl.a. på et fundament af fænomenologi og i en kritik og videreførelse af tidligere kritiske teoretikere. Karakteriserende for undersøgelsens teoretiske ramme er, at den med fænomenologien som udgangspunkt går på tværs af teoretiske perspektiver snarere end den går i dybden med ét perspektiv. For artiklernes vinkler og analyser betyder det, at de er perspektiviske i forhold til de samme momenter i undervisningen. Hvilke perspektiver og teoretiske begreber der er anvendt i

hver enkelt artikel og hvordan de respektive perspektiver står i relation til fænomenologien, vender jeg tilbage til i kapitel 5, hvor de enkelte artikler introduceres.

I dette kapitel er der særligt fokus på at introducere til, hvordan jeg har arbejdet med at kombinere centrale forståelser fra fænomenologien igennem undersøgelsens feltarbejde i etableringen af undersøgelsens empiri. Først introduceres der til nogle af de centrale videnskabsteoretiske præmisser for fænomenologien. Herefter vil jeg udfolde, hvordan fænomenologien og feltarbejdet supplerede hinanden i undersøgelsen. I denne introduktion vil det blive synligt, at jeg ikke har fulgt én bestemt fænomenologisk tænkers stil, men i stedet har jeg stykket en fænomenologisk inspireret metodologi sammen med inspiration forskellige steder fra i en ambition om at følge fænomenet både under feltarbejdet og i analyserne.

Fænomenologien som gennemgående 'oplevelses- og tænkestil'

Fænomenologien kan forstås som en samlebetegnelse for en heterogen filosofisk bevægelse og forskellige forskningstilgange, som er anvendt inden for discipliner som filosofi, psykologi, sociologi og antropologi (fx Finlay, 2008; Jacobsen, Tanggaard, & Brinkmann, 2015; Rendtorff, 2004; Schiermer, 2013). Det er på den baggrund også vanskeligt at beskrive og udlægge fænomenologien som en samlet videnskabsteoretiske position. Fænomenologien repræsenterer både praktisk, metodisk og teoretiske tænkning, der tilstræber at have fokus på det som fremtræder inden for et givet problemfelt. Ifølge Thøgersen (2013) er fænomenologien dog 'i sit udgangspunktet udtryk for en metodisk indstilling, en måde at spørge til og indstille sig på den (op)levede verden, men det er ikke en indstilling med en entydig karakter' (Thøgersen, 2013, p. 125). Ifølge bl.a. Rendtorff (2004) benyttes den fænomenologiske metode i spændingsfeltet mellem eksistensfilosofi og hermeneutiske fortolkning af menneskers livsverden. Et gennemgående karakteristikum for den fænomenologiske metode er, at den argumenterer imod de traditionelle teoretiske abstrakte dualismer 'mellem subjekt og objekt, mellem bevidsthed og krop, mellem rationel fornuft og følelsens sansning af verden, mellem kendsgerning og værdi' (Rendtorff, 2004, p. 297). Til forskel fra forestillinger om, at man igennem bestemte metoder skal reducere erfaringer fra forskningsobjekter til kvantificerbare karakteristika, som det fx er tilfældet i de i kapitel 2 introducerede interventionsbaserede undersøgelser om mindfulness (se fx Waters et al., 2014; Zenner et al., 2014), gælder det i den kvalitative forskning og særligt i den fænomenologiske variation af denne, om at lave 'tykke beskrivelser'. Der tilstræbes righoldige, komplekse og holistiske beskrivelser af det fænomen, der undersøges, med fokus på spørgsmål som, hvordan livsverdenen fremtræder for det forskende subjekt, og hvordan denne fremtræden opleves. Begrebet 'livsverden' henviser til den førvidenskabelige erfaringsverden, som i dagligdagen tages for givet (Frykman & Gilje, 2003; Jacobsen et al., 2015; MacDougall, 2006; Pahuus, 1988; Thøgersen, 2013; Zahavi, 2003). Den livsverden som skal udforskes står mere el-

ler mindre i kontrast til forskerens egen livsverden og markerer derigennem ifølge Rendtorff (2004) det fremmede for forskerens samhørighed med livsverdenen. I et fænomenologisk perspektiv gælder det således om at 'at sætte fordomme og forforståelser i spil på en sådan måde, at forskeren kan leve sig ind i den fremmede livsverden med henblik på at forstå denne fremmede livsverdenens grundlæggende meningsstruktur' (Rendtorff, 2004, p. 298). På den baggrund kan den 'fænomenologiske metode og det fænomenologiske sandhedsbegreb (…) forstås som en teoretisk dybderefleksion, der kombineres med en direkte og ikke-reduceret tilgang til virkelighedens fænomener' (Rendtorff, 2004, p. 304).

Fænomenologiens epistemologi, ontologi og socialfilosofi er, med Rendtorff's (2004) ord, præget af en 'søgen efter at forstå meningen i verdens konkrete virkelighed' og dens ambition er, at 'indfange livet som sådan, den vitale umiddelbare skabelse af mening, der hele tiden sker i menneskers individuelle og sociale erfaringsverden' med et ønske om 'at indfange livets intense "her og nu", som altid undslipper den objektiverende videnskab' (Rendtorff, 2004, p. 279). Epistemologisk set går det forskende subjekts indgang til livets intense "her og nu" igennem en analyse af den direkte erfaring, 'som den melder sig for vores kropslige bevidsthed i livsverdenen'. Med en analogi til musikalske jazzimprovisationers fokus på at 'indfange virkeligheden ved at lade sig lede af de umærkelige variationer, der gives i den intuitive sansning af verden, beskriver Rendtorff (2004) karakteriserende: 'Fænomenologien bestræber sig på samme måde at følge de variationer, som umiddelbart lader sig give i erfaringen' (Rendtorff, 2004, p. 285). Dette udprægede erfaringsbaserede og kontekstafhængige epistemologiske udgangspunkt, bygger på den ontologiske tese, at mennesket 'altid allerede' eksisterer i verden, som det er intentionelt forbundet og rettet imod (Fuchs, 2000, 2008; Zahavi, 2003). Mennesket som subjekt er altså ikke stillet over for en objektiv verden og kan ikke undslippe den meningsfuldt givne verden. Om den fænomenologiske indstilling uddyber Schiermer videre (2013b):

> Fænomenologien drejer sig ikke om at skære det subjektive bort, men snarere om at finde det almene på bunden af det subjektive (…). Fænomenologien forsøger ikke at opnå generaliserbare resultater ved at beordre alle til at følge en bestemt opskrift, som sikrer, at enhver kan reproducere dem. Fokus er et andet. Det almene søges opnået gennem en føling med fænomenet. (…). Det drejer sig om at komme tættere på vores mest implicitte opfattelse af det, vi ønsker at undersøge, på at artikulere og udfolde og komme dybere ned i vores selvfølgelige oplevelsesstruktur og sociale og materielle praksis for dér at finde nye og hidtil usete aspekter af fænomenerne' (Schiermer, 2013b, pp. 29-30).

Dette udgangspunkt betyder dog ikke, at man fra et fænomenologisk perspektiv ikke gør krav på almengørelse eller valide erkendelser, men forsknings- og erkendelsesprocessen kan dog ikke ultimativt valideres. De kritiske spørgsmål, som man ifølge Schiermer (2013b) i stedet bør stille kritisk til enhver fænomenologisk undersøgelse, er om der fx er sider ved fænomenet, som er blevet overset og om bestemte forforståelser

har blokeret for forståelsen af fænomenet. Det betyder også, at jeg for at give læseren en mulighed for at kunne stille kritiske spørgsmål, må påtage mig at vise, hvordan denne indsigt er blevet til (Alvesson & Sköldberg, 2009; Hastrup, 1996, 1999; Larsson, 2005; Vedeler, 2000). Det vil jeg gøre i dette kapitel, samt i de to følgende, som henholdsvis har fokus på at beskrive forløbet for det konkrete feltarbejde og henholdsvis har fokus på at introducere til konteksten omkring hver af undersøgelsens artikler. 3.-5. kapitel skal derfor også ses i tæt sammenhæng med hinanden.

Feltarbejde, forforståelser og kontekster

Som fremhævet tidligere i dette kapitel, har jeg i mit arbejde med den fænomenologisk-metodologiske tilgang ladet mig inspirere af Gulløv & Højlunds (2007) beskrivelser af grundlæggende præmisser for feltarbejde blandt børn. Ifølge Gulløv & Højlund (2007) stiler feltarbejdet mod 'indlevelse i menneskers hverdag for at få blik for de prioriteringer og logikker, der motiverer til handling og mening lokalt, uanset om de er erkendte eller ej' (Gulløv & Højlund, 2007, p. 17). Centralt i feltarbejdet står deltagerobservationer. Igennem observationer kan man som forsker få adgang til førstehåndsindtryk af sociale praksisser, som fx skoler, hvor børn og voksne interagerer i 'rum og tid og inden for givne institutionelle eller materielle rammer' (Rønholt, Holgersen, Fink-Jensen, & Nielsen, 2003a, p. 15). Et af de centrale metodiske principper som gælder for feltarbejde, er forestillingen om, at det er igennem en refleksiv proces mellem nærhed og distance, at forskeren oparbejder en forståelse af de lokale præmisser og ikke blot overfører sine egne forestillinger og antagelser i fortolkningerne af materialet (Gulløv & Højlund, 2007). Der har igennem fænomenologiens historie været forskellige bud på, hvordan man som forsker kan arbejde med at observere mening i livsverdenen i en refleksiv balance mellem nærhed og distance. Finlay (2012) foreslår, at den fænomenologisk inspirerede observationsproces starter med, at man som en forberedelse til at indtage en åben fænomenologisk holdning i mødet med den fremmede livsverden, opbygger et vist engagement og en nysgerrighed for det fænomen, som skal undersøges. Formålet er således ikke videnskabelig adskillelse mellem forskersubjektet og det fænomen som undersøges. I stedet fokuseres der på at oparbejde en åbenhed over for at kunne se fænomenet med 'friske øjne' (Finlay, 2008). Denne proces indebærer, at forskeren oparbejder et reflekteret forhold til de teoretiske og personlige kulturelt baserede forforståelser relateret til fænomenet, som man uundgåeligt træder ind i livsverdenen med, og som er med til at sløre det fænomen, der søges indblik i (Finlay, 2012; MacDougall, 2006). Som det også er citeret i afhandlingens første artikel, hvor jeg har beskrevet dele af denne fænomenologiske holdning i brug, beskriver Finlay (2008):

> 'In a context of tension and contradictory motions, the researcher slides between striving for reductive focus and reflexive self-awareness; between bracketing pre-understandings and exploiting them as a source of insight. Caught up in the dance, re-

searchers must wage a continuous, iterative struggle to become aware of, and manage, pre-understandings and habitualities that inevitably linger' (Finlay, 2008, p. 1).

Det er således på baggrund af refleksioner over ens forforståelser, at forskeren træder ind i observationsdelen af undersøgelsen og beskriver fænomenet, som det viser sig i livsverdenen. Dermed er forforståelser i relation til det man undersøger, både en central præmis til at kunne nærme sig fænomenet med, og noget der løbende forandrer sig undervejs, i takt med at forskningsprocessen og ens viden om fænomenet udvikler sig. Nogle forforståelser synes centrale for at man som forsker, begrænset af et vist tidsperspektiv, kan nærme sig fænomenet. Andre typer af forforståelser bryder man med undervejs, mens andre igen forbliver en ureflekteret del af den konstruktion, som man søger at forstå fænomenet med (Gulløv & Højlund, 2003).

Hvordan, hvor og hvornår viser 'fænomenet' sig? – Klasserummet som kontekst

Som det også fremgår af afhandlingens første artikel, har mødet med skolens levede praksis i første omgang været sansemæssigt overvældende. Selvom jeg på forhånd har haft erfaringer med klasserum, både som skoleelev, i rollen som underviser for voksne og endvidere tidligere har gennemført deltagerobservationer i klasserum (om end i begrænset omfang), er jeg alligevel blevet overrasket over, hvor diffust det kan opleves at skulle beskrive, hvad der finder sted. Denne fornemmelse afspejler sig også i de feltnoter, som jeg nedskrev i starten af feltarbejdet. Som reflekteret i første artikel, var mine beskrivelser særligt i starten fæstnet omkring at beskrive stillesiddende elever, tilsyneladende optaget af at lave skolearbejde. Det blev således en erfaring, at mit blik let blev fanget af det, som jeg oplevede som genkendeligt og ordnet. Alle de mere diffuse indtryk af klasserummets lyde, elever og lærere i bevægelse i rummet samt rummenes materialitet som det i første omgang er vanskeligt at indordne, har det også været vanskelige at finde ord for og sætte i relation til hinanden i feltnoterne.

Et af de aspekter som jeg særligt har oplevet som udfordrende både igennem feltarbejdet som også i undersøgelsen analyser, er den præmis ved lærerenes arbejde med kontemplative aktiviteter i undervisningen, at de ikke optræder som et afgrænset objekt eller fænomen. I stedet er de kontemplative aktiviteter i begge klasserum en del af en social situation fyldt med lyde og kroppe i bevægelse imellem borde og stole, der optræder som en mere eller mindre integreret del af undervisningens faglige indhold. Det betyder også, at betydningen af de indarbejdede kontemplative aktiviteter i undervisningen, viser sig på forskellige måder. De to empiriske eksempler fra feltarbejdet, som er præsenteret i afhandlingens indledning i 1. kapitel, som eksempler på kontemplativ undervisning, illustrerer også netop dette. I et tilbageblik på mødet med skolerne, lærerne og eleverne synes en del af vanskeligheden derfor at bestå i at afgøre, hvilke aspekter ved det observerede der skal fokuseres på, og dermed også hvilke forforståelser som skal undersøges nærmere. Hvilke hændelsesforløb, stemninger og udtryk skal beskrives, for

at få fænomenet frem? Hvilke aspekter står i forgrunden og hvilke i baggrunden? Hvilke forforståelser skal undersøges nærmere og overskrides, og hvilke forforståelser skal fx igennem teoretiseringer om fænomenet trækkes frem som grundlag for, at der kan opstå en ny forståelse? Som en konsekvens af denne kompleksitet ved lærernes integrerede arbejde med kontemplative aktiviteter i undervisningen, har en tilbagevendende refleksion handlet om vanskeligheden ved dels at få fænomenet til at 'vise sig ' og dels at få øje på de kulturelle koder og personlige forforståelser, som jeg har set verden igennem. Selvom det i teorien kan synes enkelt at arbejde med ens forforståelser i mødet med en given praksis, har jeg oplevet denne proces som en kompleks udfordring.

I en afsøgning af at finde måder at få adgang til fænomenet, har jeg i første omgang vendt mig mod centrale fænomenologiske tænkeres forståelser af, hvordan fænomener viser sig. Etymologisk betragtet referer "logos' til 'fornuft, 'ord', 'logik' – 'altså en fornuftsbaseret lære italesat i ord; og begrebet fænomen har rod i det græske 'phainómenon': 'det, som træder frem, det, som viser sig'. Det vil sige, at fænomenologien er læreren om det fremtrædende' (Thøgersen, 2013, p. 125). Ser man på den litteratur, som beskriver forskellige fænomenologiske forsknings- og analysemetoder, finder man, at der er ikke nogen entydig forestilling omkring, hvordan man som fænomenologisk inspireret forsker skal 'går til tingen selv' eller hvilke forestillinger man gør sig omkring, hvor og hvordan fænomener 'viser sig'. I stedet finder man fx hos Schiermer (2013b) en bred indkredsning, som strækker sig fra forestillingen om, at 'sagen' viser sig for bevidstheden, til en forståelse af at fænomenet viser sig igennem en praktisk relation til fænomenet. Hos den tyske matematiker og filosof Edmund Husserl, som omkring år 1900 grundlagde fænomenologien, viser fænomenet sig ifølge Schiermer (2013b) for bevidstheden. Hos Husserl er det ifølge Schiermer (2013b) en grundlæggende pointe, at der viser sig mere i bevidstheden en blot genstanden. 'Vores bevidsthed bevæger sig som et projektørlys, der hele tiden er omgivet af en *horisont* af genstande for potentiel (fremtidig) iagttagelse, der ligesom anes eller medses i kanten af vores perception, og som kan transformeres til aktuelle synsoplevelser' (Schiermer, 2013b, pp. 17-18). Til forskel fra denne forståelse af, hvordan tingene/fænomener viser sig, sætter en anden central fænomenologisk tænker, Husserls elev, Martin Heidegger, en grundlæggende anden forestilling op. I Heideggers forståelse er det ikke den umiddelbare oplevelse af genstandene, i stedet lægges fokus på 'vores *praktiske* relation til dem. (…). Skal vi "gå til tingene selv", mener Heidegger, må vi møde dem netop dér, hvor de kommer mest til sig selv, hvor de viser sig mest umiddelbart og oprindeligt: I den "brugne omgang" med dem og ikke i den distancerede filosofiske betragtning' (Schiermer, 2013b, pp. 19-20). For den franske filosof og kropsfænomenolog, Maurice Merleau-Ponty, gælder det ifølge Thøgersen (2013) om igennem en refleksiv proces, 'at genfinde den verden, der er givet prærefleksivt, altså den verden, vi (op)lever i kraft af en kropslig fortrolighed med fænomenerne'. Refleksionens opgave er her ifølge Thøgersens (2013) udlægning af Merleau-Pontys tænkning, 'at indstifte en filosofisk eller videnskabelig beskrivende

praksis, der tillader os at skærpe blikket for den verden, vi altid allerede lever i' (Thøgersen, 2013, p. 127). Dermed ligger der i Merleau-Pontys refleksive forestilling om at synliggøre verdens fænomener, en dobbelt refleksiv bestræbelse, der på den ene side indbefatter, at man som det forskende subjekt må 'gribe oplevelserne i deres tilblivelse' og på den anden side give disse oplevelser en form, 'så de kan vidne til verden'(Thøgersen, 2013, p. 127).

Søger man inspiration hos fænomenologiske tænkere til, hvor man skal se hen eller hvordan man skal iagttage, for at lade fænomener vise sig i livsverdenen, er der altså forskellige typer af inspiration at hente. I løbet af feltarbejdet har jeg med denne inspiration på forskellige tidspunkter forsøgt at forholde mig åbent til og indimellem også haft en 'eksperimenterende' tilgang til arbejdet med at lade betydningsfulde sammenhænge omkring lærernes kontemplative organiseringen vise sig i undervisningen. Fx har jeg i perioder, hvor jeg havde besluttet særligt at følge elevkroppenes bevægelser igennem undervisningen, haft fokus på udelukkende at beskrive det som konkret fremtrådte i klasserummet – altså et tilstræbt fokus udelukkende på det, som jeg visuelt oplevede. Et sådant fokus har egnet sig godt til at få et indtryk af, hvilke forskellige bevægelsesmønstre, der opstod i klasserummet. På samme måde har jeg i perioder haft fokus særligt på at beskrive klasserummets auditive udtryk. Denne måde at observere og lytte på, har fx været brugbar til at opdage, hvordan elevkroppene synes at fremtræde i en form for synkrone bevægelses- og lydmønstre, når læreren initierede musiske- og bevægelsesbaserede aktiviteter i undervisningen. Eksempler knyttet til denne måde at observere og opleve på og de tematikker, der er opstået på baggrund heraf, beskrives særligt i 1. og 2. artikel. Tilsvarende har jeg indimellem haft fokus primært på at observere rummenes materialitet, og hvordan elevkroppene og undervisningens aktiviteter forholdt sig til denne. Ideen til dette fokus er bl.a. opstået, fordi det klasserum som Lene havde indrettet til 6. klasses elever på folkeskolen, havde en særpræget indretning med en elev-pult-opstilling langs rummets vægge og gruppeborde og en lav sofa midt i klasselokalet. Denne indretning betød, at Lene og eleverne kunne bruge rummet fleksibelt og som det er reflekteret i 3. artikel, blev klasserummet en form for kulisse, der blev inddraget i klassens forskellige kontemplative aktiviteter. På steinerskolen bestod klasserummets materialet ligesom på folkeskolen bl.a. af borde og stole og tavler og i tillæg artefakter som blokfløjter, som indgik som en del af klasselæreren, Thereses, kontemplative organisering. Dette fokus på materialiteten, som jeg indimellem har haft under mine observationer, har jeg særligt i 3. artikel arbejde med også analytisk. Her er det bl.a. tematiseret med MacDougall (2006) idé som om skolen som en form for teaterforestilling og hans begreb om social-æstetik, som peger på, hvordan skolens materialitet, rytmer, farver etc. sætter et umærkeligt aftryk på elev-kroppene. Dette vender jeg tilbage til at introducere i kapitel 5.

En af grundende til, at jeg har kunne arbejde på denne måde har været, at undervisningens afvikling både i folkeskoleklassen og i steinerskoleklassen har haft et forløb, som har gentaget sig fra observationsdag til observationsdag. Dette gælder særligt for steinerskoleklassen, hvor undervisningen, som beskrevet tidligere, er opbygget efter samme rytmer i hverdagen. På folkeskolen var undervisningen ikke i samme grad opbygget efter samme rytme, men de kontemplative organiseringer, som Lene bragte ind i overgangene mellem og optakterne til den faglige undervisning, havde med små variationer en gentagende struktur. Dermed har jeg for hver observationsdag kunne bygge flere lag af nuancer op omkring betydningen af lærernes arbejde med at anvende bl.a. forskellige musiske- og bevægelsesorienterede aktiviteter i undervisningen og lade betydninger ved fænomenet vise sig med forskellige nuancer.

Mens de forskellige forestillinger om, hvordan fænomener viser sig, er endt med at være en inspiration, som jeg har forsøgt at afprøve som mulige indgange til at få betydningen af lærernes kontemplative aktiviteter i undervisningen, har jeg, som det beskrives i det følgende, fundet strukturen og inspirationen til at arbejde med mine forforståelser hos antropologerne Gulløv & Højlund (2003, 2007).

Fysiske steder har sociale konsekvenser

Det som har give mine observationer og refleksionerne over mine forforståelser i mødet med eleverne, lærerne og klasserummene struktur, var Gulløv & Højlunds (2003, 2007) definitioner af de forskellige typer af kontekster, som i feltarbejdet bringes ind til at forstå observationerne og senere det empiriske materiale med.

> 'Kontekster er forbindelser, der opfattes som relevante for det fænomen, der udforskes, men bedømmelsen af relevans beror på en konstruktion af fænomenet, som forskeren foretager. (…). Bedømmelsen af relevans beror i høj grad på de teoretiske indfaldsvinkler, der har inspireret ens undersøgelse og dermed de spørgsmål, man stiller. (…). Konteksten er udtryk for et konkret samspil mellem personlige, sociale og kulturelle omstændigheder i det enkelte barns sociale omgang' (Gulløv & Højlund, 2007, pp. 32-33).

En af de idéer som særligt har været en refleksiv støtte undervej i processen, handler om, at fysiske steder har sociale konsekvenser og spiller en vigtig rolle for forståelsen af handlinger og samspil (Gulløv & Højlund, 2003). I rammerne af dette feltarbejde er det fysiske sted først og fremmest de klasserum, hvor jeg har observeret, og skolen som den fysiske ramme for disse klasserum. De skaber igennem deres materialitet og indretning en ramme for lærernes organisering af undervisningen. Det er også en form for kontekst, som jeg selv har kropslige erindringer om fra min egen skoletid, og samtidig udgør lærerne og eleverne også sociale kategorier, som jeg både har teoretiske og kulturelt forankrede forforståelser af. Disse kategorier handler fx med Gulløv & Højlunds (2007) ord om, 'at børn ikke bare er individer med hver deres handlemåder og opfattelser; de repræsenterer også en kategori, der er ladet med kulturelt varierende betydnin-

ger' (Gulløv & Højlund, 2003, p. 349). Idet man i sine beskrivelser og fortolkninger empirisk tager afsæt i en kategori, fx elev, opmærksomhed, lærer og klasserum, og anvender disse begreber til at beskrive det observerede med, har man allerede konstrueret en kontekst og dertil knyttede forforståelser. Denne konstruktion kan være mere eller mindre reflekteret afhængigt af, hvordan man 'overtager' etablerede opfattelser af sammenhænge fra det felt, man udforsker (Gulløv, 2009; Gulløv & Højlund, 2003; Løvlie, 2007). Som det kortfattet er diskuteret i afhandlingens tredje artikel, kan dette eksemplificeres med Løvlies (2007) beskrivelse af sondringen mellem rum og sted i artiklen 'The pedagogy of place'. Her argumenterer Løvlie (2007) for, at 'rummet' henviser til det fysiske sted, netværk og de systemer, hvori individer er positioneret qua deres roller som henholdsvis lærere og elever. I modsætning hertil refererer 'stedet' bl.a. til levede kroppe i handling, som de forbinder sig med materialiteten. 'Spatially distributed individuals are defined by formal positions; emplaced individuals are inscribed in the context of their bodily and material existence', pointerer Løvlie (2007, p. 34) sammenfattende. Selvom jeg i tredje artikel anvender Løvlies (2007) differentiering mellem 'rum og sted' til en mere overordnet metodologisk pointe, illustrerer det her, hvordan der er flere typer forforståelser i spil på samme tid. I den umiddelbare åbne observation appellerer klasserummet og de begivenheder, man observerer, til en levet og kropsliggjort erindring, som bl.a. trækker tråde til ens egen skoletid. I det øjeblik hvor ens fokus skifter til i skrift at fastholde det observerede, synes endnu et lag af forforståelser at indtræde, som bl.a. knytter sig til de roller, som lærere og elever indplacerer sig i. Det er på den baggrund min oplevelse, at klasserummet som kontekst for fænomenologisk inspirerede observationer, bliver en kompleks affære at håndtere. Inden jeg giver et eksempel på, hvordan forskellige typer af forforståelser er i spil i min måde at håndterer materialet på, vil jeg i det følgende beskrive, hvordan jeg med hjælp fra fænomenologiske tematiseringer og teoretiske begreber allerede i forbindelse med empiriindsamlingen, har arbejdet med at bryde forforståelser.

Temaer, stemninger og teoretiske begreber som centrale refleksionsgreb

Da jeg i forberedelsen til denne undersøgelse skulle gennemtænke et samlet design for, hvordan jeg ville generere og analysere afhandlingens empiriske materiale, havde jeg en forestilling om, at jeg først ville generere beskrivelser fra klasserummene, og at jeg derefter ville lave tematiske analyser af materialet. Inspirationen hertil havde jeg bl.a. fra Van Manen (2015) som argumenterer for, at temaet er en måde at arbejde med at få indsigt i livsverdenen på. Forestillingen om 'temaet' som erkendelsesgreb, anvendes ifølge Van Manen (2015) inden for flere forskellige humanistiske og samfundsvidenskabelige discipliner i spændingsfeltet mellem at udsige noget om, hvor hyppigt et fænomen fremtræder og en fænomenologiske oplevelse af et bestemt fokus eller en bestemt mening knyttet til det undersøgte fænomen. Ifølge Van Manen (2015) findes der ikke

nogen klar definition af, hvad et fænomenologisk tema er eller hvordan forskeren finder frem til det. I en indkredsning beskriver Van Manen (2015) bl.a.:

> 'All phenomenological human science research efforts are really explorations into the structure of the human lifeworld, the lived world as experienced in everyday situations and relations. Our lived experiences and structures of meaning (themes) in terms of which these lived experiences can be described and interpreted constitute the immense complexity of the life world' (Van Manen, 2015, p. 101).

I forlængelse heraf definerer Van Manen (2015), at fænomenologiske temaer kan forstås som 'the *structures* of *experience'* (Van Manen, 2015, p. 79)(forfatterens kursivering). I analysen af fænomener, forsøger man på den baggrund at afgøre, hvad der udgør strukturen for den oplevelse eller erfaring, som fremtræder centralt. Herigennem søger man at give form til den livsverden, som af natur er formløs (Finlay, 2012; Pahuus, 1988; Van Manen, 2015).

> (…) 'phenomenological themes are not objects or generalizations; metaphorically speaking they are more like knots in the webs of our experiences, around which certain lived experiences are spun and thus lived through as meaningful wholes. (…) These kinds of themes are only fasteners, foci, or threads around which the phenomenological description is facilitated' (Van Manen, 2015, p. 90-91).

Som det også er beskrevet i afhandlingens første artikel, har jeg håndteret det tematiske analysearbejde anderledes, end jeg oprindeligt havde forestillet mig. I stedet for at arbejde med en klar adskillelse mellem observationer, videooptagelser fra klasserummene, interviews og teoretiske refleksioner og analyser, har jeg undervejs oparbejdet en forskningsstil, hvor jeg anvendte teoretiske begreber som værktøjer til at tænke med - særligt i den proces, som knytterede sig til renskrivningen af mine feltnoter og gennemgang af dagens videooptagelser.

Det var ofte i denne efterbearbejdelse, at jeg har arbejdet med at synliggøre mine forforståelser ved at åbne mine observationer med forskellige teoretiske forestillinger. Som det vil blive beskrevet mere indgående i 5. kapitels introduktion til 1. artikel, er undersøgelsens første artikel bygget op omkring eksempler på, hvordan jeg bl.a. har anvendt begrebet 'opmærksomhedskultur', som det er udviklet af Anne Maj Nielsen (Nielsen & Kolmos, 2013) samt Frykman & Giljes (2003) forestilling om at 'tænke med livsverdenen' til at bryde mine forforståelser. På den måde har jeg primært igennem feltarbejdet, arbejdet med at lade forskellige aspekter omkring betydningen af læreres arbejde med integrerede kontemplative aktiviteter vise sig igennem beskrivelser af temaer og stemninger.

Til at give denne arbejdsstil yderlige struktur, har jeg i min måde at 'tænke med begreber' ladet mig inspirere af antropologen Kirsten Hastrups (1996, 1999) beskrivelser af

kvalitative sandsynliggørelser. Det der bl.a. kendetegner en kvalitativ forskningslogik, er en interesse for at forstå det fænomen der undersøges, i dets sociale kompleksitet og i den kontekst, det optræder i (Brinkmann & Tanggaard, 2015; Creswell & Poth, 2018; Vedeler, 2000). Brinkmann & Tanggaard (2015) pointerer videre, at en kvalitativ forskningstilgang er karakteriseret ved en interesse for '*hvordan* noget gøres, siges, opleves, fremtræder eller udvikles' (Brinkmann & Tanggaard, 2015, p. 13). Noget af det der endvidere karakteriserer en kvalitativ forskningstilgang, er ifølge Hastrup (1996, 1999) at mange af de sammenhænge den kvalitative forsker søger at beskrive ikke kan ses og måles direkte, men i stedet må tænkes og sandsynliggøres (Hastrup, 1999). Denne sandsynliggørelse foregår ifølge Hastrup (1999) ved hjælp af argumenter, som skabes i forskellige typer af systematikker i sammenstillinger i forholdet mellem teorier, empirien og den forsker, som fortolker. Dermed går forskningsprocessen, som Gulløv & Højlund (2007) udtrykker det, ikke ud på at afsløre virkeligheden igennem en række teknikker, 'snarere er det forskningsstrategier, der i samspil med teoretiske inspirerede analytiske overvejelser danner baggrund for at konstruere – ikke et spejlbillede – men ny fortolkning af betydningsfulde sammenhænge i børns liv' (Gulløv & Højlund, 2007, p. 16). Teorier, skriver Hastrup, (1999), 'er hverken mere eller mindre end forslag til forståelse af sammenhænge i verden, og som sådan er de ikke hverken mystiske eller absolutte. Men de adskiller sig fra almindelige forestillinger om verdens indretning ved at være baseret på en særlig systematik, en metode, på den ene side, og ved at indebære et krav om en særlig refleksivitet på den anden side' (Hastrup, 1999, p. iii).

Opsamling på det fænomenologisk inspirerede feltarbejde

Opsamlende for det fænomenologisk inspirerede feltarbejde, kan det som afslutning på dette kapitel fremhæves, at jeg har arbejdet med at få betydningen af lærernes arbejde med kontemplative aktiviteter i undervisningen til at vise sig på forskellige måder. Som det vil blive beskrevet mere udførligt i kapitel 5 samt i undersøgelsens artikler, har fænomenet vist sig igennem stemningsskifte, igennem kroppe i bevægelse i klasserummet, og igennem måden rummets lyde har varieret på.

Jeg har i min måde at arbejde med fænomenologien på ikke fulgt en bestemt teoretikers forståelse af centrale fænomenologiske begreber eller metoder. I stedet har jeg arbejdet med at opdage og udfolde fænomenet med inspiration fra en bredere vifte af fænomenologiske tænkere. Mens det på den ene side risikerer at skabe en vis overfladiskhed i analyserne, bliver det her en pointe, at denne måde at gå til feltarbejdet på, har givet den fordel, at det har kunne åbne for forskellige indgange til at beskrive og forstå fænomenet med. Med inspiration i det fænomenologiske feltarbejde har jeg over de uger, hvor genereringen af det empiriske materiale har fundet sted, arbejdet med at lade betydningen af lærernes arbejde med kontemplative aktiviteter i undervisningen vise sig igennem tematikker som: 'lærerens som dirigent', 'elevernes tilstedeværelse i klasserummet i tilblivelse' og igennem beskrivelser af stemningsskifte i rummet. Det er disse tematikker

som jeg har trukket ind i analyserne, og som jeg har teoretiseret over for at åbne for analytiske sammenhænge.

Som det vil fremgå tydeligt af undersøgelsens fire artikler og som det også er indikeret i afhandlingens indledning, har jeg i analyserne først og fremmest arbejdet med feltnoterne og videooptagelserne samt lærerinterviews. For at kunne beskrive arbejdet med det empiriske materiale må det yderligere nævnes, at selvom videooptagelserne og i særdeleshed feltnoterne beskriver mange timers undervisning fra de to klasser, har jeg i de konkrete analyser valgt at fokusere på de samme momenter fra undervisningen. Disse momenter beskriver tiden op til, under og efter lærerne igangsætter de kontemplative aktiviteter i undervisningen. Hver artikel og analyse beskæftiger sig altså med den samme type af moment fra undervisningen. De konkrete empiriske nedslag som jeg har valgt til hver artikel, er dog ikke fra de samme dage. Valget af de konkrete nedslag er foregået i en kombination af at være udvalgt i en proces, hvor jeg har søgt igennem materialet for at finde eksempler, som kunne illustrere den enkelte analyses problemstilling, og samtidig er eksemplerne også det, som har ledt til de specifikke problemstillinger. I stedet for at komme rundt i hele materialet, har jeg altså udfoldet problemstillingen ved at stille skarpt på netop de kontemplative aktivets forløb og deres organisering, som de er optrådt i materialet på forskellige dage.

Kapitel 4 - Undersøgelsens metoder og empiri

I dette kapitel beskriver og diskuterer jeg undersøgelsens metode, og hvordan det empiriske materiale er blevet til. Kapitlet skal ses i sammenhæng med kapitlerne 3 og 5.

Etiske overvejelser for afhandlingen

Som det allerede er beskrevet, involverer undersøgelsens empiriske materiale børn under 18 år og materialet kan indeholde sårbare oplysninger. Projektet overholder de almindelige etiske retningslinjer for samfundsvidenskabelig forskning (Bechmann & Christensen, 2006). Dette indebærer bl.a. at alle de elever, lærere og stednavne, som optræder i afhandlingens analyser, er anonymiseret. Ud over at der i det kvalitative forskningsarbejde knytter sig etiske aspekter til håndtering af det empiriske materiale, er der også en række andre etiske forhold, som der skal tages hensyn til. Ifølge Karoff (2011) er der flere former for etiske hensyn, som må tages når forskningen vedrører børn. Et centrale etiske aspekt, som bør overvejes, handler om nødvendigheden af forskningsprojektet, når man udsætter en større eller mindre gruppe børn for særlig opmærksomhed. I forlængelse heraf bør det bl.a. overvejes, om det tema, som skal undersøges, ville kunne gennemføres uden direkte at involvere børn og om det er i den pågældende gruppe af børns interesse, at tematikken undersøges. Endvidere er det centralt, at de involverede børn og voksne selv giver deres samtykke og tilsagn til at indgå i undersøgelsen. Dette tilsagn er ikke alene noget der kan gives én gang i forbindelse med igangsættelsen af en undersøgelse. De involverede børn og voksne bør løbende have mulighed for at frasige sig yderligere involvering i det pågældende forskningsprojekt (Baker & Smith, 2001; Gallagher, 2009; Karoff, 2011). Nogle af de centrale overvejelser, som jeg har foretaget mig i den forbindelse, bliver berørt løbende i dette kapitel. Ifølge O'Leary (2004) knytter der sig endvidere en række etiske aspekter til kvalitativ forskning, som berører den definitionsmagt som forskeren har i kraft af sin position, som den der analyserer og formidler resultater fra undersøgelsen. Da de beskrivelser som det empiriske materiale og i forlængelse heraf analyserne hviler på må betragtes som et materiale, der bliver til på baggrund af forskerens blik og fortolkninger, bliver det centralt af reflektere over, hvordan forskerens verdenssyn, forudantagelser og position har indflydelse på undersøgelsens resultater (Gallagher, 2009; O'Leary, 2004). En del af de overvejelser som jeg har foretaget mig i den forbindelse, bliver berørt implicit i kapitlerne 3 og 5 i forbindelse med beskrivelser af, hvordan jeg på baggrund af en fænomenologisk forsk-

ningstilgang har arbejdet med at synliggøre og bearbejde de forforståelser, som er opstået i arbejdet med at beskrive og analysere skolernes praksis. Senere i kapitlet vender jeg tilbage til refleksioner omkring arbejdet med at formidle resultater fra lærerpraksisser, som præsenterer synspunkter der kan afvige fra normen for hvordan uddannelse organiseres i Danmark, og som jeg endvidere igennem min biografi og interesser også har et personligt forhold til.

Valg af skoler til undersøgelsen

Som allerede beskrevet har jeg i denne undersøgelse særligt beskæftiget mig med to forskellige skolepraksisser – henholdsvis en 6. klasse på en folkeskole og en 5. klasse på en steinerskole. Endvidere jeg har foretaget et pilotstudie i en folkeskoleklasse, hvor lærerne ikke anvendte nogen eksplicitte former for kontemplative aktiviteter. Som det er illustreret i figur 1og 2 i kapitel 2, kan folkeskolens praksis betegnes som en organisering, hvor kontemplative aktiviteter baserer sig på lærerinteresser, mens steinerskolens praksis kan karakteriseres som en tradition, hvor kontemplative aktiviteter er integreret i de filosofiske tanker, som ligger til grund for skolens pædagogik. Disse typer af skolepraksisser er udvalgt med det formål, at undersøge to forskellige måder at indarbejde kontemplative aktiviteter i undervisningen. Det har på baggrund af disse to forskellige skolepraksisser ikke været intentionen at lave et systematisk sammenlignende studie. Alligevel anvender jeg de to forskellige måder at have kontemplative aktiviteter i skolen på, til at se ligheder og forskelle for dermed tydeligere kunne identificere forskellige nuancer ved fænomenet.

I 6. klasse på folkeskolen, var der 23 elever i alderen 11-12 år fordelt på 11 piger og 9 drenge. Denne klasse hører til på en folkeskole placeret i en mindre by på Sjælland med i alt 650 elever fordelt på 10 årgange i to spor. I 5. klasse på steinerskolen, var der 22 elever fordelt på 10 piger og 12 drenge i alderen 10-11 år. Denne klasse hører til på en privatskole ligeledes placeret på Sjælland i udkanten af en større by med omkring 250 elever fordelt på 10 årgange i et spor. Det er disse to klasser som primært indgår i undersøgelsen. Pilotstudiet fulgte en 5. klasse med 23 elever fordelt på 12 drenge og 11 piger, i en skole på Sjælland med omkring 500 elever fordelt på 10 klasser og to spor.

Etableringen af det empiriske materiale er forløbet i afgrænsede tidsforløb for hver skole. Fra starten af april til starten af maj måned 2015 blevet pilotstudiet gennemført. På baggrund af refleksioner over dette indledende pilotstudie, er mine metodiske tilgange blevet justeret ligesom jeg har opøvet en begyndende forståelse af børns opmærksomhed. Fra midten af maj til midten af juni måned 2015 gennemførte jeg feltarbejdet på folkeskolen, og endelig fra slutningen af august til slutningen september 2015 gennemførte jeg feltarbejdet på steinerskolen.

Om valget af de skoler og klasser som feltarbejdet er foregået på skal nævnes, at jeg allerede inden jeg påbegyndte denne undersøgelse, havde en kontakt både til steinerskolen og folkeskolen. Som det også er beskrevet i kapitel 1, har jeg som en del af forberedelsen til denne undersøgelse været på besøg på en steinerskole og observeret i undervisningen i en klasse. Den samme steinerskole tog jeg kontakt til, da jeg skulle finde frem til en klasse, som kunne indgå i den egentlige undersøgelse. Igennem skolelederen fik jeg kontakt til klasselæreren for 5. klasse, som var villig til at stille sig og sin klasse til rådighed for undersøgelsen. Mens det således var forholdsvist nemt at finde frem til en steinerskolepraksis, var det anderledes vanskeligt at komme i kontakt med en klasselærer i en folkeskole, som arbejde med at integrere kontemplative aktiviteter i undervisningen. Jeg endte med at trække på en lærerkontakt, som jeg havde fået i forbindelse med, at jeg som videnskabelige assistent havde udførte observationer og interview. Den pågældende lærer satte mig i kontakt med både skoleledelsen og en lærer, som var klasselærer for en 6. klasse på skolen, hvor eleverne siden de startede i 1. klasse med vekslende lærere, havde haft forskellige kontemplative aktiviteter som en del af deres skolehverdag. For pilotstudiet var kriteriet, at det skulle være en klasse, hvor der ikke var mindfulness på programmet, og det skulle være enten en 5. eller 6. klasse. Den pågældende skole og specifikke klasse fik jeg kontakt til ved at henvende mig til en skole i det område, hvor jeg boede på det pågældende tidspunkt.

Forløb for feltarbejdet på skolerne

Min planlægning af besøgene på skolerne er forløbet efter samme strategi. Forud for observationer i klasserne, har jeg holdt et indledende møde med den lærer, som jeg særligt skulle følge, for at lave aftaler om, hvordan vi kunne forestille os vores samarbejde. I den forbindelse foretog jeg et første interview med lærerne, for at lave en indledende kortlægning af, hvordan lærerne forestillede sig at arbejde med de kontemplative aktiviteter i deres undervisning. I pilotklassen handlede interviewet om, hvordan læreren arbejdede med trivsel og elevernes opmærksomhed som en del af didaktikken. På folkeskolen gik spørgsmålene særligt på, hvilken type af aktiviteter læreren lavede med sine elever, og hvorfra hun hentede inspiration til dette. På steinerskolen handlede spørgsmålene mere om tankerne bag den pædagogik, som læreren arbejdede efter.

På den første observationsdag har jeg på alle tre skoler mødt læreren på lærerværelset, hvorefter vi sammen har bevæget os til klasseværelserne. Forud for mine besøg i klasserne, har lærerne fortalt eleverne, at jeg skulle komme, ligesom forældrene var informeret via informationsbreve sendt ud på skolernes intranet. I forbindelse hermed havde forældrene mulighed for at henvende sig til mig, hvis de ikke ønskede, deres barn skulle deltage i undersøgelsen, dvs. hvis barnet ikke måtte deltage i interview eller blive filmet. Der har ikke været nogen børn, der ikke måtte eller selv ville deltage.

Den første observationsdag i hver klasse er gået med at skabe et førstehåndsindtryk af elever og lærere, leve mig ind i klassens stemning og liv og etablere kontakt med eleverne. Endvidere har jeg kort fortalt eleverne om, hvad ærindet var for mine besøg, ligesom jeg har vist dem min notesbog og forklaret lidt om, hvad jeg skrev ned. For eleverne præsenterede jeg mig selv som en, der var ved at uddanne mig som forsker og som undersøgte, hvordan børn har det godt og trives i skolen. Som noget af det første tegnede jeg en skitse over klasserummet i min notesbog. Dette blev en første indgang til at skabe kontakt og få en dialog med eleverne, om de syntes skitsen lignede deres klasserum, om hvor de sad i klassen, hvem de sad ved siden af og hvor det var godt at sidde. Disse skitser anvendte jeg også i forbindelse med de interview, som jeg foretog med eleverne. For min tilgang til elevinterviewene kan det endvidere fremhæves, at jeg af etiske hensyn valgte at lade eleverne melde sig til at blive interviewet. Et par dage inden elevinterviewene skulle finde sted, aftalte jeg med lærerne i de forskellige klasser, at jeg i undervisningen fik tid til at spørge, om der var elever, der ville melde sig til at fortælle om deres oplevelser. I den forbindelse beskrev jeg også for eleverne, hvordan interviewene ville komme til at foregå. Endvidere lagde jeg op til at de kunne vælge, om de ville interviewes alene eller sammen med andre elever. De elever som meldte sig, valgte næsten alle, at de ville lade sig interviewe sammen med en til to andre klassekammerater, som også havde meldt sig.

Jeg har undervejs af etiske hensyn både spurgt ind til elevernes oplevelse med kameraets og min tilstedeværelse i deres undervisning. De fleste elever har i den forbindelse blot svaret med et 'fint nok', mens enkelte elever har været mere optaget af at spørge ind til, hvordan jeg skulle bruge optagelserne og om de skulle vises for andre. Andre elever igen har været nysgerrige efter at undersøge kameraet nærmere og se i min notesbog. Ud over at kameraet kan være en støtte til at supplere feltobservationer med, er det det også et artefakt, som lærere og elever kender fra deres hverdag og hvis tilstedeværelse kan virke intimiderede. Det påvirker uundgåeligt de observerede situationer (Karoff, 2011; Rønholt et al., 2003a). En indikation på, at kameraets tilstedeværelse har påvirket undervisningen, er beskrevet nedenfor i forbindelse med mine observationer af, at nogle elever indimellem forsøgte at skjule deres ansigt for kameraet. Endvidere forestiller jeg mig, at lærerne hvis undervisning filmes, kan føle sig presset i forhold til at få deres undervisning til at 'lykkes'. På den baggrund kan det fremhæves, at kameraet som forskningsværktøj både rummer muligheder og begrænsninger.

Om samspillet mellem feltnoter og videooptagelserne i bestræbelsen mod at fastholde det oplevede på skrift

Som det allerede er indikeret, har jeg som en støtte til deltagerobservationerne, anvendt et digitalkamera, som jeg har brugt til at optage dele af undervisningen med. Ifølge Rønholt, Holgersen, Fink-Jensen, & Nielsen (2003a) bliver det ved brug af videooptagelser fra fx undervisningen muligt at dokumentere og fastholde faktiske hændelser og

støtte hukommelsen. Endvidere giver denne fastholdelse af hændelser mulighed for, at man kan se 'sammenhænge mellem handlinger, bevægelse og udtryk, som ellers er skjult for det blotte øje' (Rønholt et al., 2003a, p. 15). Kameraet, som har stået på et stativ i forbindelse med optagelserne i klasserummene, har størstedelen af tiden filmet bredt ud i klasselokalet – kun indimellem har jeg justeret kameraets optagevinkel og zoomet ind på bestemte aktivitetssekvenser. Kameraet og dets optagelser, har spillet en central rolle i skabelsen af de feltnoter, som ligger til grund for analyserne. Som en del af mit arbejde med at få et indblik i, hvordan og hvornår lærerne arbejder med forskellige kontemplative aktiviteter i undervisningen, og hvordan dette arbejde havde betydning for elevernes deltagelse, har jeg endvidere interviewet både lærere og udvalgte elever.

På andendagen for besøgene har jeg introduceret kameraet for eleverne. Jeg har valgt at introducere kameraet for eleverne ved at fortælle dem, at det var vanskeligt for mig at nå at nedskrive alt det, der foregik i deres undervisning og at jeg derfor gerne ville havde deres tilladelse til at optage deres undervisning med et videokamera. Igennem pilotstudiet oparbejdede jeg en praksis, hvor jeg gennemså videomaterialet i forbindelse med, at jeg renskrev feltnoterne. I den forbindelse oparbejdede jeg en praksis for at nuancere og gennemskrive mine feltobservationer med videomaterialet, hvilket var en stor hjælp i forhold til at fastholde nogle af de mange begivenheder, som viste sig i observationssituationerne. Særligt blev videooptagelserne en stor hjælp i forhold til at fastholde aktivitetsforløb i undervisningen og elevernes og lærernes verbale og kropslige udtryk. I den forbindelse blev det en erfaring, at der ikke måtte gå for længe imellem, at jeg skrev mine feltnoter sammen med videooptagelserne, da optagelsernes kvalitet, optagevinklen ind i klasserummet samt det æstetiske udtryk, var med til at sætte en stemning, som gled ind over de umiddelbare oplevelser, som jeg havde nedskrevet. Hvis der gik for lang tid oplevede jeg at miste den oprindelige fornemmelse for, hvordan aktiviteterne var foregået.

Kameraet er blevet modtaget forskelligt i klasserne. Som udgangspunkt har eleverne ikke ytret indvendinger mod, at jeg optog deres undervisning. Ved pilotstudiet var eleverne meget nysgerrige og mærkbart opmærksomme på kameraets tilstedeværelse. Især nogle af de elever, som sad i nærheden af kameraet, lave ansigter og fagter, når læreren så den anden vej. I pilotklassen var kameraet placeret på et stativ i nærheden af tavlen, så det blevet meget synligt for eleverne. Dette har medført refleksioner over, hvordan jeg på mere diskret vis kunne placere kameraet, så det ikke virkede så iøjnfaldende. I de andre klasser har jeg derfor ladet kameraet være lidt mere i baggrunden, hjulpet på vej af rummenes indretning og arkitektur. Mens eleverne her syntes enten at glemme eller at ignorere kameraet, så havde jeg et par gange alligevel en oplevelse af, at især nogle piger følte kameraets linse intimiderende. Det blev særligt synligt når eleverne efter en overstået time, skulle ud og holde frikvarter. Her forsøgte et par piger på vej ud ad lokalet at dække for ansigtet med hænderne på vej forbi kameraet.

Jeg har størstedelen af tiden placeret kameraet umiddelbart i nærheden af, hvor jeg selv var placeret i rummet. Indimellem har jeg dog bevæget mig rundt i klasserummet således, at kameraets optagelser ikke var fra samme vinkel, som jeg selv oplevede begivenhederne fra. Ved enkelte lejligheder har jeg også placeret kameraet i den modsatte ende af rummet i forhold til hvor jeg selv befandt mig. Dette har været med til både at afsløre aspekter om fænomenet og samtidig har det været interessant at erfare, at hvis kameraets optagevinkel ikke var den samme, som den vinkel, jeg selv i løbet af en feltobservationsdag havde observeret fra, så kunne optagelserne nok anvendes som redskab til at kortlægge nogle af undervisningens begivenheder med, men det vakte ikke et umiddelbart minder om den kropsliggjorte oplevelse. Det observerede fænomen tager sig tydeligvis forskelligt ud, alt efter hvor man som forsker er placeret i rummet. Dermed blev det også tydeligt for mig, at det der beskrives og de indtryk der opnås i løbet af en observation er afhængigt af, fra hvilken vinkel det betragtes.

Et eksempel på dette, opdagede jeg, da jeg efter en af de første observationsdage på steinerskolen, skulle renskrive mine feltobservationer med støtte fra videooptagelserne. I løbet af observationerne havde jeg siddet bagerst i klasselokalet og taget notater om, hvordan elevkroppene så ud, når de sagde morgenvers som indgang til at undervisningen kunne gå i gang. I mine feltnoter står, at eleverne står bag hver deres stol med rolige og ranke kroppe og fremsiger et vers i kor. Som association har jeg beskrevet, hvordan det ledte mine tanker i retning af en kinesisk skolegård, hvor eleverne disciplineres med fælles morgensang, som jeg et par dage forinden have set i en TV-udsendelse. Imens jeg sad bagerst i lokalet, have jeg placeret kameraet, så det optog eleverne forfra – altså i den modsatte retning af, hvor jeg betragtede eleverne. På videooptagelserne så samme begivenhed helt anderledes ud. Her så man elever, som med afslappede ansigtsudtryk og delvist drømmende blikke, fremsagde et vers. Det udtryk som her viste sig, havde en helt anderledes afslappet karakter. Kameraet som forskningsredskab kan således være med til at understøtte et nuanceret blik ind i klasserummet.

Interview med lærere og elever

Som allerede diskuteres flere gange i teksten ovenfor, har læreres arbejde med kontemplative aktiviteter i undervisningen vist sig komplekst og vanskeligt at definere præcist. Det er først efterhånden, som jeg arbejdede med tematikken, at det er blevet tydeligt, hvilke aspekter der skulle i fokus, for at undersøge, hvordan kontemplative aktiviteter var en del af undervisningens organisering og hvordan det havde betydning for elevernes deltagelse. Tilsvarende har det været vanskeligt, at finde måder at nærme sig fænomenet på i interviewene med elever og lærere.

Både for de interview, som er gennemført med lærere og elever gælder det, at jeg har fulgt et semistruktureret interviewdesign. Det betyder, at jeg på forhånd inden inter-

viewene fandt sted, planlagde en række spørgsmål og en rækkefølge for disse. Det semistrukturerede element i interviewguiden består i, at spørgsmålene kan stilles i form af en samtale, som kan afvige fra det planlagte (fx Kvale & Brinkmann, 2009). Alle interview har fundet sted på skolerne. Mens de 3 lærere er interviewet enkeltvis, er eleverne typisk blevet interviewet i mindre grupper bestående af 2-3 elever.

I lærerinterviewene har temaerne kredset om lærernes beskrivelser og opfattelser af klassen og dens elever samt hvilke tanker de gjorde sig om de kontemplative aktiviteter, som de indarbejdede i deres undervisning. Det har også været et tema hvordan lærerne oplevede, disse aktiviteter havde betydning for eleverne. Hver lærer er interviewet i alt 3 gange. Det første interview med lærerne blev gennemført inden det egentlige feltarbejde gik i gang, det andet interview omkring halvvejs igennem feltarbejdet og endelig et afsluttende interview med hver lærer efter feltarbejdet. Disse interview er alle blevet transskriberet af mig selv. Endvidere har jeg haft mange mere uformelle samtaler med lærerne, som ikke er optaget, men som alligevel har bidraget til den samlede forståelse af problemstillingen.

Jeg har tidligere i elevinterview erfaret at det kan være vanskeligt at spørge til elevers oplevelse af bestemte dele af undervisningen. Inspireret af disse tidligere erfaringer med at interviewe børn, anvendte jeg et visuelt element i interviewene med eleverne i form af den skitse over klasserummet, som jeg havde lavet indledningsvist på min første observationsdag. Denne skitse havde jeg kopieret og medbragt sammen med blanke papirer, som eleverne kunne tegne på med blyanter. Alle interview med eleverne har taget udgangspunkt i, at de har fortalt lidt om sig selv og hvad de særligt interesserer sig for. Efterfølgende har de med udgangspunkt i skitsen over klasselokalet fortalt om, hvordan 'det var at være' i deres klasse. Denne struktur i elevinterviewene fungerede godt, når eleverne skulle fortælle om, hvor i klasselokalet de sad, hvem de sad ved siden af og hvordan de havde det med hinanden i klassen. Anderledes vanskeligt var det at finde måder at spørge ind til betydningen af de kontemplative aktiviteter på.

I forbindelse med pilotstudiet var jeg optaget af at spørge ind til, hvordan eleverne oplevede det at koncentrere sig i undervisningen, og hvad der hjalp dem. På folkeskolen hvor læreren indarbejdede elementer fra mindfulness i undervisningen kunne jeg spørge ind til nogle bestemte aktiviteter, som eleverne kunne fortælle om. Endvidere spurgte jeg ind til, hvilke forskellige typer af kontemplative aktiviteter eleverne igennem deres skoletid havde lavet. På steinerskolen var det, ligesom i pilotklassen, vanskeligt at finde frem til, hvilke spørgsmål jeg skulle stille. Eleverne er her bl.a. spurgt om deres oplevelser med at gå til morgensang og lave kreative aktiviteter. Det har særligt i forbindelse med elevinterviewene være vanskeligt at finde relevante spørgsmål vedrørende de kontemplative aktiviteters betydning. Som det vil blive synligt i afhandlingens artikler, indgår elevinterviewene ikke direkte i analyserne. Elevinterviewene udgør dog en vigtig

baggrund og giver eleverne en stemme i forskningsprojektet og et vigtigt indblik i klassens liv.

Primært og sekundært anvendt materiale

Undersøgelsens empiriske materiale omfatter i alt 29 dages feltobservationer fordelt på de 3 førnævnte skoler, 34 interviews fordelt på dels 9 lærerinterviews (de samme 3 lærere er interviewet flere gange) og interviews med i alt 25 elever samt ca. 20 timers videooptagelser. Dette er illustreret i følgende figur 3, som giver en oversigt over undersøgelsens samlede empiriske materiale.

Pilotstudie	**Primo april til primo maj 2015**	
Observationer	8 dage	
Videooptagelser		
Interview	8 elevinterview: 4 drenge 4 piger	Lærerinterview: 2 interview med klasselærer

Folkeskole	**Medio maj til medio juni 2015**	
Observationer	10 dage	
Videooptagelser		
Interview	9 elevinterview: 4 piger 5 drenge	Lærerinterview: 3 interview med klasselærer 1 interview med mindfulnes-instruktør

Steinerskole	**Ultimo august til ultimo september 2015**	
Observationer	11 dage	Hovedfagsundervisning
Videooptagelser		
Interview	8 elevinterview:	Lærerinterview: 3 interview med klasselærer

Figur 3: Oversigt over afhandlingens empiriske materiale

Det er primært deltagerobservationerne og videooptagelserne fra undervisningen samt lærerinterview fra folkeskolen og steinerskolen som afhandlingens analyser fokuserer på, mens empirien fra pilotklassen samt alle elevinterview udgør en vigtig baggrund. Som det allerede er beskrevet i kapitel 2, og som det kortfattet uddybes i kapitel 5, er de i analyserne anvendte empiriske nedslag baseret på hverdagslige og typiske eksempler fra observationsdagene. Jeg havde i forberedelsen til feltarbejdet haft en forestilling om,

at det der særligt ville vise sig som det karakteriserende for de to eksempler, ville være to forskellige 'grader' af indarbejdede kontemplative aktiviteter i undervisningen. Selvom skolernes og lærernes forskellige måder at arbejde integreret med kontemplative aktiviteter på i undervisningen er en empirisk pointe, som også kommer til syne i artiklernes analyser, var det noget andet, som særligt trådte frem. Som det vil blive synligt i artiklernes analyser, har det som fremtrådte som det centrale været optakterne og mellemrummene mellem de faglige aktiviteter i undervisningen og den måde kontemplative aktiviteter blev en del af lærernes arbejde med at etablere en fællesskabende opmærksomhed og rettethed i undervisningen. Fokus for analysernes empiriske eksempler er på den baggrund karakteriseret ved at være typiske og hverdagslige eksempler. Det empiriske fokus og de konkrete eksempler er udvalgt, på baggrund af vurderinger af, at de udsiger noget centralt for fænomenet og problemstillingen. I kapitel 5 kommer jeg nærmere ind på begrundelserne for valget af de enkelte empiriske eksempler i hver enkelt analyse.

Validitet og kvalitetskriterier for afhandlingen

Som det allerede er beskrevet i kapitel 3, omfatter centrale kvalitets- og validitetskriterier i et fænomenologisk perspektiv bl.a., at forskeren formår at beskrive undersøgelsens tilblivelse på en måde, så læseren kan danne sig et indtryk af, hvordan processen har fundet sted. I den forbindelse bliver det ifølge Schiermer (2013b) et kvalitetskriterie, at der er mulighed for at spørge kritisk ind til, om der er forforståelser der fx mangler at blive udfordret. I et mere generelt kvalitativt perspektiv bestemmes en undersøgelses validitet endvidere af forholdet mellem problemstilling, det genererede empiriske materiale og de konklusioner som drages. Et centralt spørgsmål er fx, om metoderne har egnet sig til skabe et materiale, som kan svare på problemstillingen (Brinkmann & Tanggaard, 2015; Vedeler, 2000). Hvordan har de forskellige metoder og teorier, som jeg har anvendt, fungeret i forhold til at skabe viden om det undersøgte fænomen?

Som det allerede er beskrevet, har jeg arbejdet med at etablerer et righoldigt empirisk materiale ved at benytte mig af flere metodiske tilgange. Her har jeg benyttet mig af observationer i klasserummene, videooptagelser og interviews. Denne måde at kombinere metodiske tilgange på har givet forskellige vinkler og indgange til at synliggøre betydningsfulde aspekter ved lærerens måde at integrere forskellige kontemplative aktiviteter på i undervisningen. Videooptagelserne har sammen med mine egne observationer været med til at understøtte, at mange detaljer har kunnet finde vej til de feltnoter, som anvendes i analyserne. Dette suppleret med interviews med lærerne har været med til at skabe et righoldigt empirisk grundlag for undersøgelsens analyser.

Som fremhævet, har det været vanskeligt at skabe viden om de kontemplative aktiviteter i undervisningen fra elevernes perspektiv på en måde, som har kunnet anvendes sy-

stematisk i forhold til de forskningsspørgsmål, som undersøgelsen baserer sig på. En del af problemstillingen i forhold til dette er, at det har været forskellige typer af kontemplative aktiviteter der har stået i centrum i de forskellige klasserum. Endvidere var jeg på det tidspunkt hvor eleveinterviewene blev til, præget af forforståelser af, at det centrale var børns oplevelse af, hvordan de kontemplative aktiviteter havde betydning for deres opmærksomhed og koncentration. Hvis jeg havde konstrueret interviewene ud fra en ambition om at ville opnå indsigt i elevers oplevelse af deltagelse i undervisningen igennem spørgsmål om, hvordan det var at 'være med', havde jeg eventuelt fået et mere fyldestgørende materiale. Elevinterviewene har dog afsløret noget andet ved den måde de kontemplative aktiviteter tages op på særligt i folkeskolen. Her afslører interviewene med nogle af eleverne, at læreren ikke altid anvendte de kontemplative aktiviteter på samme måde som i den periode, hvor jeg var tilstede med kameraet. Det kan enten pege i retning af, at den undervisning som jeg har været vidne til ikke var helt så typisk for undervisningen generelt, som jeg forestillede mig. Eller det kan pege i retning af, at mine fortolkninger af hvilke aktiviteter der kan gå under 'nærværsøvelser', som en del af de kontemplative aktiviteter blev kaldt i 6. klasse, er bredere end det eleverne er bekendt med.

Etiske udfordringer i balancen mellem det velkendte og det fremmede

Noget af det, jeg er blevet mødt med igennem undersøgelsen, er kritiske spørgsmål til særligt mit forhåndskendskab til steinerskoler. Jeg var gennem en årrække elev på en steinerskole, men jeg har stort set tilbragt lige så lang tid på en folkeskole. Og den længste sammenhængende tid har jeg tilbragt på en kostskole, som arbejdede efter meget regelbundne og traditionelle pædagogiske principper. Alligevel er jeg blevet mødt med fordomme om, at jeg på grund af min skolegang på en steinerskole ville forholde mig for ukritisk og unuanceret til steinerskolen og dens pædagogik. Det har i langt mindre grad været tematiseret, hvordan mit forhåndskendskab til skolepraksisser, som arbejder med mindfulness kan have betydning. Dermed synes nogle typer af forforståelser at være mere problematiske end andre. Jeg har på baggrund af dette igennem undersøgelsen haft forskellige etiske og validitetsmæssige overvejelser omkring, hvordan jeg skulle håndtere at generere empirisk materiale fra de to skolepraksisser og hvordan jeg analytisk skulle anvende dem i forhold til hinanden.

Af centrale overvejelser kan fremhæves et skærpet fokus på, hvordan jeg på baggrund af mine forforståelser om praksis, har beskrevet og analytisk fortolket de to skolers praksis. Som beskrevet i kapitel 3 og 5, har jeg håndteret denne udfordring ved at arbejde med at bryde mine forforståelser med teoretiske begreber også i empirifasen af undersøgelsen. Selvom der nok er aspekter, som jeg på baggrund af mit forhåndskendskab til feltet ikke har spurgt ind til, vurderer jeg alligevel at mit forudgående kendskab til begge skoleformer har været med til at styrke undersøgelsen. For mig har det ikke været et spørgsmål om, hvorvidt den ene skoles praksis var mere hensigtsmæssig end den an-

den. Som det er synligt i analyserne, har jeg været mest optaget af fællestrækkene i de anvendte kontemplative aktiviteter . Det er måske netop omkring denne tematik jeg har haft vanskeligst ved at komme bag mine egne forforståelser. Selvom der er udtalte forskelle mellem de to måder at inddrage kontemplative aktiviteter på i undervisningen, har jeg umiddelbart nemmest ved at opfatte lighederne. Dette umiddelbare blik kan i vid udstrækning føres tilbage til min egen kropsliggjorte erfaring og erindring om, at jeg som barn ikke har oplevet skolerne som dramatisk forskellige.

En anden overvejelser som har stået central for mig, handler om hvordan man på en etisk forsvarlig måde kan håndtere at formidle forskningsperspektiver fra to skolekontekster, som har en anderledes organisering og indimellem også en anderledes måde at italesætte pædagogiske forestillinger på end de mest almindelige. I den litteratur som beskæftiger sig med forskningsetiske overvejelser i forhold til at skulle formidle resultater fra marginaliserede grupper fremhæves det bl.a., at det kræver omtanke ikke igennem formidlingen at bidrage til yderligere marginalisering. Marginalisering henviser til en proces, der bidrager til at nogen skubbes væk fra samfundets midte og ud mod randen af fællesskabet (Baker & Smith, 2001; O'Leary, 2004). Selvom der ikke her er tale om egentligt udsatte og marginaliserede grupper, er der alligevel noget ved skolernes praksis som afviger fra normen, og som det etisk kan være vanskeligt at håndtere. Dette gælder særligt den undersøgte steinerskolepraksis. I forhold til steinerskolen består udsatheden i det vokabular, som lærerne benytter til at italesætte og begrunde deres pædagogiske praksis. Her anvendes et vokabular, som baserer sig på bestemte spirituelt inspirerede pædagogiske forestillinger og i forlængelse heraf begreber, som kan fremstå fremmedartede og sekteriske, hvilket steinerskoler indimellem også kritiseres for (fx Barz, 2013; Dahlin, 2017; Stabel, 2013). Det var jeg på forhånd klar over, og overvejelser omkring dette har indgået i en indledende samtale med klassens lærer om, at hun ikke skulle justere sit sprog, men at jeg ville være opmærksom på at spørge uddybende ind til italesættelser, som jeg have vanskeligt ved at forstå eller som det kunne være vanskeligt at videreformidle. Samtidig bidrager denne undersøgelse også med at give en stemme til en skolepraksis, som i forskningslitteraturen er underrepræsenteret (Barz, 2013; Dahlin, 2017; Stabel, 2013).

En anden mere generel udsathed som gælder for begge skoler, handler om selve temaet kontemplative aktiviteter i skolesammenhænge og de ord, som lærerne anvender til at beskrive og begrunde deres praksis. I mig har det undervejs vakt en form for kulturel blufærdighed, når vi har talt om 'bløde' betegnelser som f.eks. 'hjertekræfter' og 'pulserende energi'. Det er italesættelser som anvendes for at beskrive aspekter, som det er svært at finde passende ord for. Om lærerne selv oplever sig udsat på dette område ved jeg ikke. I et tilbageblik på processen tror jeg at dette aspekt har gjort, at jeg har følt mig inspireret til at opbygge artiklernes teoretiske vinkler og anvende metaforer på måder,

som har kunnet rumme en del af det, som det er vanskelige at finde ord for uden direkte at udstille lærernes egne italesættelser.

Kapitel 5 – Præsentation af og sammenhængen mellem afhandlingens artikler

I det følgende vil jeg introducere til undersøgelsens fire artikler. I denne introduktion tages tråden op fra den i 3. kapitel beskrevne fænomenologiske 'tænkestil', og dermed trækkes linjen til artiklernes vinkler. Samtidigt introduceres til de teoretiske og videnskabsteoretiske forestillinger, som jeg har trukket ind undervejs til at analysere og åbne sammenhænge omkring fænomenet med. Inden jeg i det følgende introducerer de enkelte artiklers vinkler, vil jeg fremhæve følgende overordnede pointer om sammenhængen mellem empiri, forskningsspørgsmål og artiklernes vinkler på den ene side og sammenhængen mellem de enkelte artikler på den anden side:

* Hver artikel er skabt i forskellige sammenstillinger mellem den samlede problemstilling, et forskningsspørgsmål, tematiske og metaforiske knudepunkter fra empirien og forskningslitteraturen på området. 1. artikel adresserer således første forskningsspørgsmål, 2. artikel det andet forskningsspørgsmål, 3. artikel tredje forskningsspørgsmål og 4. artikel undersøgelsens fjerde forskningsspørgsmål.

* Som det også er beskrevet i kapitel 4, bygger de empiriske eksempler, som anvendes i artiklerne, fortrinsvist på feltnoter fasthold med og uddybet af videooptagelser fra undervisningen samt lærerinterviews. Om de empiriske eksempler kan det, som allerede beskrevet, endvidere fremhæves, at de bygger på de samme typer af hverdagsmomenter i undervisningen: Optakten til den kontemplative aktivitet, selve aktivitetsforløbet og efterspillet. Selvom nogle af eksemplerne kan minde om hinanden, stammer de fra forskellige dele af feltarbejdet. Valget af de konkrete empiriske eksempler, som er trukket ind i artiklernes analyser, følger tematikker, som er taget op. Som det er beskrevet i kapitel 4, har jeg arbejdet med at nuancere feltnoterne fra feltarbejdet med videooptagelserne fra undervisningen. I den analytiske proces med at bearbejde tematikkerne fra empirien har jeg genbesøgt videomaterialet for at få detaljerede beskrivelser frem om begivenhedsforløb og dialoger mellem lærer og elever. De empiriske eksempler, som optræder i artiklerne, er på den baggrund bearbejdede og ikke udtryk for et empirisk rå-materiale.

* 1.-3. artikel bygger videre på hinanden både i forhold til forståelsen af betydningen af lærernes integrerede arbejde med kontemplative aktiviteter i undervisningen og i forhold til det teoretiske arbejde. I disse artikler belyses undersøgelsens grundspørgsmål omkring, 1) hvordan læreres arbejde med integrerede kontemplative ak-

tiviteter i undervisningen kommer til syne, 2) hvordan aktiviteterne har betydning for elevernes deltagelse og 3) hvordan aktiviteterne er en del af lærernes didaktiske organisering af undervisningen.

* Hver artikel bygger på en fænomenologisk basis og arbejder derfra med sociokulturelle og kritisk teoretiske sammenhænge omkring fænomenet. 1. artikel trækker på en kombineret fænomenologisk og kulturpsykologisk ramme med begreberne 'livsverden', 'levet krop', 'stemthed' og 'opmærksomhedskultur. 2. artikel bygger i samme forståelse videre på en kobling mellem 'levet krop' og 'stemthed', som i 2. artikel tematiseres videre ved at introducere til forestillingen om, at materialiteten inviterer til deltagelse og til forestillingen om kroppe i bevægelse mellem det asynkrone og samstemmende. Fra 3. artikel sker der et skifte. Mens 1. og 2. artikel primært anlægger en psykologisk vinkel, går det fænomenologiske og kulturelle blik fra 3. artikel i en mere antropologisk og sociologisk retning. Dette indebærer med Lindhardts (2014, p. 5) ord, et øget blik for, 'hvorledes kultur og samfund er dybt indlejrede i den menneskelige erfaring, orientering og kropslige ageren i verden'. I 3. artikel afløses idéen om, at eleverne 'inviteres' til deltagelse, af et social-æstetisk blik og af metaforen om skolens undervisning som en teaterforestilling. Med dette kultur-fænomenologiske blik zoomer 3. artikel ind på, hvordan de kontemplative aktiviteter og den materialitet, som aktiviteterne foregår på baggrund af, optræder som sceneskift i undervisningen, og hvordan de kontemplative aktiviteter er med til at sætte et civiliserende og disciplinerende aftryk på eleverne.

* Undersøgelsens 4. artikel adskiller sig fra de forudgående artikler på flere måder: Denne artikel og det forskningsspørgsmål, som knytter sig til den, er kommet til sent i processen i en ambition om at skabe grundlag for at kunne diskutere, hvilken funktion kontemplative aktiviteter skal have ift. børns dannelse. Som de andre artikler er denne også bygget op med udgangspunkt i en tematisk metafor fra det empiriske materiale, men i stedet for at jeg har arbejdet med at opbygge og sammenstille teoretiske begreber fra fænomenologien og det kulturpsykologiske og sociokulturelle, har jeg med denne artikel lavet en resonanspædagogisk 'læsning' af problemstillingen. Mens det på den ene side skaber den udfordring, at det bringer endnu en teoretisk vinkel ind i det samlede teoriperspektiv, giver det samtidig mulighed for, at jeg har kunnet arbejde med en mere eksplicit normativ vinkel på 'det gode liv'. Det har med denne artikel været intentionen at skabe grundlag for en eksplicit refleksion omkring, hvordan de undersøgte skolepraksisser kan bidrage til det samlede felt om kontemplative og mindfulness-baserede aktiviteter i skolesammenhænge. Denne artikel bygger, som også de andre artikler, på en kombineret fænomenologisk og sociokulturel baggrund. Det kritisk teoretiske perspektiv tilføjer dog også en normativ og emancipatorisk dimension, som jeg vil introducere til senere i dette kapitel.

* De empiriske eksempler, som alle beskriver folkeskolens- og steinerskolens alternative inddragelse af kontemplative aktiviteter som en integreret del af undervisningen, er i alle fire artikler anvendt til at stille kritisk spørgsmål ved og nuancere den eksisterende forskning på området. Den måde jeg i denne undersøgelse arbejder kritik på, tager således ikke udgangspunkt i en dekonstruerende tilgang, men er en nuancerende kritik, som har til formål at synliggøre og belyse nye sammenhænge. Kritikken er således indlagt implicit i de vinkler, som er anlagt i artiklerne. I 1. og 2. artikel består kritikken i at åbne for en anderledes og kontekstnær teoretisering over kontemplative og mindfulness-baserede aktiviteters betydning i skolens undervisning. De oparbejdede teoretiske blikke giver anledning til at iagttage de aktiviteter, som lærerne igangsætter i undervisningen igennem de rettetheder og bevægelser i klasserummene, som kan observeres. Det er på den baggrund undersøgelsens analytiske og teoretiske pointe, at forskyde forståelsen af børns opmærksomhed fra et individrettet perspektiv baseret fortrinsvist på neuropsykologiske og kognitive processer i hjernen (Zenner et al., 2014) til et sociokulturelt blik på børns opmærksomhed og fænomenologisk fokus på levede kroppe (fx Bang, 2008; Fuchs & de Jaegher, 2009). Som det også fremgår af 2. kapitel, har forskningslitteraturen omhandlende kontemplation og mindfulness i uddannelsessammenhænge været i udvikling og der er i stigende grad publiceret litteratur, som på den ene side har fokus på at tænke mindfulness ind i en større pædagogisk-kontemplativ sammenhæng og på den anden side påpeger styringsteknologiske problemstillinger omkring særligt mindfulness i skolen. I 3. artikel har jeg anvendt de to empiriske eksempler til at rette en nuancerende kritik mod både den litteratur, som ensidigt på baggrund store interventionsstudier argumenterer for mindfulness i skolen og den litteratur som ensidigt karakteriserer mindfulness som en særlig avanceret styringsteknologi. I 4. artikel har jeg anlagt et perspektiv, som forsøger at se ud over tvetydigheden mellem forståelsen af mindfulness som et oprør mod et presset skolesystem og mindfulness som en styringsteknologisk disciplinering af individet. I denne artikel anvendes de to empiriske eksempler bl.a. til at udfordre forestillingen om mindfulness som et individuelt redskab, som kan give børn mulighed for at håndtere det pres et fortravlet hverdagsliv bringer.

I det følgende gennemgås først hovedlinjerne i de fire artikler. Efterfølgende diskuteres det som afslutning på denne introduktion til artiklerne, hvilke videnskabsteoretiske sammenhænge de respektive teoretiske perspektiver åbner for, og hvilke sammenhænge der derigennem potentielt gøres usynlige.

Børns tilstedeværelse reflekteret i et tilblivelsesperspektiv – empirisk og teoretisk kontekst for 1. artikel

Den første artikel er en kombineret metode- og analyseartikel som beskriver, 'hvordan et fænomenologisk blik på livsverdenen og refleksioner over grundantagelser om kroppens rettethed og stemthed kan være med til at belyse betydning af kontemplative aktiviteter i skolen' (Kolmos, 2016, p. 83). Formålet med artiklen er at give et indblik i, hvordan jeg har arbejdet med at udvikle det forskerblik, som gjorde det muligt at arbejde med afhandlingens problemstilling. I forlængelse heraf illustreres det, hvordan det fænomenologisk inspirerede feltarbejde kan invitere til en proces, hvor metode, teori og begyndende analysere er tæt vævet sammen. En videre tematisering, som er trukket frem fra feltarbejdet og som diskuteres som afslutning på artiklen, beskriver hvordan mit eget forhåndskendskab til de to typer af skolepraksisser, har betydet, at jeg oplevede stemningsskifte i undervisningen, som har været nøglen til at få adgang til fænomenet. Som det tidligere er beskrevet, bærer denne artikel titlen "*Kontemplative aktiviteter i et livsverdensperspektiv. Observationer mellem åbenhed og refleksion*" og den er publiceret i tidsskriftet Psyke & Logos, nr. 37 i 2016. Artiklen er konstrueret omkring undersøgelsens første forskningsspørgsmål: Hvordan kan man undersøge det kontemplative som en del af praksis?

Artiklen er bygget op omkring tre empiriske eksempler, som alle stammer fra starten af feltarbejdet i henholdsvis folkeskolen og steinerskolen. Udvælgelsen af eksemplerne knytter sig til bestemte øjeblikke fra feltarbejdet, som er afsæt for refleksionerne. Samtidig er de konkrete nedslag i materialet også et resultat af overvejelser om, hvilke eksempler bedst illustrerer artiklens analytiske pointer. Det første eksempel kommer fra det empiriske materiale, som er etableret fra folkeskolens undervisning, og det beskriver et bestemt moment fra feltobservationerne, hvor jeg blev klar over den centrale forforståelse om stillesiddende elever knyttet til koblingen mellem mindfulness, opmærksomhed og elever. Eksemplet tematiserer, hvordan jeg sidder og forsøger at beskrive, hvad der finder sted i undervisningen, og hvordan jeg samtidig reflekterer over min fornemmelse af, at jeg er rådvild omkring, hvilke elementer jeg skal beskrive: Forud for feltarbejdet i 6. klasse har jeg observeret undervisningen i undersøgelsens pilotklasse. Mod slutningen af disse observationer er jeg i stigende grad blevet opmærksom på, at jeg fokuserer mine beskrivelser omkring stillesiddende elever, som tilsyneladende koncentrerer sig. De efterfølgende to længere eksempler fra henholdsvis folkeskolens- og steinerskolens praksis, beskriver begge eksempler på kontemplative aktiviteter i undervisningen. Disse eksempler er udvalgt til at illustrere hvordan jeg ved at 'tænke med livsverdenen' og igennem begrebet stemthed, har arbejdet med at bryde den ovenfornævnte forforståelse i relation til betydningen af lærernes arbejde med integrerede kontemplative aktiviteter i undervisningen.

Disse tematikker har jeg arbejdet med ved at teoretisere og tænke med begreber om 'opmærksomhedskultur' samt begreber og tænkemåder som stemthed (Fink-jensen, 2002; Fink-Jensen, 2006) og ved 'at tænke med livsverdenen' (Frykman & Gilje, 2003), som greb til at formidle med og til at åbne sammenhænge omkring fænomenet. Med begreberne 'levet krop' og 'stemthed' henvises der i forlængelse af blandt andre Merleau-Pontys (1993, 2006) og Fink-Jensens (2002, 2006) fænomenologiske perspektiver om, at den kropslige sansemæssige erfaring altid allerede eksisterer som baggrund for subjektets handlinger – kroppen er den grundlæggende mening, subjektet har med sig, når det handler og tænker i verden. Artiklen trækker altså på grundlæggende fænomenologiske videnskabsteoretiske præmisser, som de er udfoldet i kapitel 3. Til at rammesætte artiklens fænomenologiske forståelsesniveau, anvendes et dialektisk-materialistisk blik i form af begrebet 'opmærksomhedskultur', som det er udviklet primært af Anne Maj Nielsen (Nielsen & Kolmos, 2013) i forlængelse af kulturpsykologiske perspektiver, repræsenteret igennem Bang, (2008), Hedegaard (1995), Hedegaard, Hviid, & Bang (2009).

Det kulturpsykologiske blik tilføjer analysen den forståelse, at børns opmærksomhed er et fænomen som bliver til igennem barnets deltagelse i skolens forskellige praksisser. Ifølge bl.a. Bang (2008) og Hedegaard (1995, 2001) tilbyder og understøtter rummene, møblerne, lyset, måderne at bevæge sig på, specifikke muligheder for deltagelse, oplevelse og selvoplevelse. Som det beskrives i 1. artikel, er de rumlige, sanselige, tidsmæssige og sociale arrangementer således kontekstuelle støttepunkter for elevernes opmærksomhedsorientering (Bang, 2008; Nielsen & Kolmos, 2013). I denne forståelse er eleverne medskabere af og bliver samtidigt selv til på baggrund af de aktiviteter, relationer, artefakter og den materialitet, som klasserummet og undervisningen udgøres af (Bang, 2008; Hedegaard, 2001). Med disse begreber er en central tematik for analysen en indkredsning og konstitueringen af den grundlæggende forståelse af børns opmærksomhed som et fænomen i stadig tilblivelse.

Didaktiske invitationer til deltagelse – empirisk og teoretisk kontekst for 2. artikel

Afhandlingens anden artikel med titlen *"Når undervisningens aktiviteter inviterer til samstemthed. Om kropslige-sanselige aktiviteters betydning for børns deltagelse i skolen*" sætter analytisk fokus på elevernes kropslige rettetheder igennem undervisningen. Ligesom 1. artikel, bygger denne artikel på et kombineret fænomenologisk og kulturpsykologisk perspektiv. De teoretiske begreber, som er anvendt i denne artikel, er en fortsættelse af de i 1. artikel anvendte begreber, dog med den nuancering at begrebet opmærksomhedskultur er erstattet af begrebet affordance. Med dette begreb har det været muligt at synliggøre en form for sammenhæng mellem elevkroppene og rummet, og de kontemplative aktiviteters forløb tilføres dermed den pointe, at rummet og aktiviteterne ikke kun rammesætter, men også inviterer eleverne til bestemte måder at deltage på. Dermed tilføjes den forestilling, at undervisningens aktiviteter og artefakter inviterer elever til at deltage på

en samstemmende måde. Denne artikel bidrager til undersøgelsens samlede problemstilling med en analyse af, hvordan de kontemplative aktiviteter i begge klasserum inviterer eleverne til at samstemme deres måde at være tilstede på og deltage i undervisningen. Endvidere bidrager artiklens analyse til at belyse, hvordan lærerne anvender kontemplative aktiviteter til at skabe et grundlag for alle elevers deltagelse – også de som af forskellige grunde kan have vanskeligt ved at være med i undervisningen. Artiklen foreligger i en manuskriptversion og har ikke været igennem et peer-review, som de andre artikler. Artiklens centrale tematik kredser omkring, hvordan eleverne samstemmes og samstemmer sig i deres måde at være til stede på igennem de forskellige musiske- og bevægelsesbaserede aktiviteter, og at denne samstemthed er med til at invitere elever, som kan have vanskeligt ved at deltage, ind i klassefællesskabet. Denne artikel addresserer undersøgelsens andet forskningsspørgsmål: Hvordan får aktiviteterne betydning for elevernes deltagelse i undervisningen?

De empiriske eksempler som denne analyse er konstrueret på baggrund af, beskriver momenter fra feltarbejdet, hvor jeg var fokuseret på, hvordan elevernes måde at være tilstede på i klasserummene varierede med undervisningens forskellige aktiviteter. Med dette blik begyndte mine beskrivelser at være fokuseret på, hvordan de enkelte elevers måde at være tilstede på og kroppenes rettetheder varierede mellem aktive og mere rolige perioder, hvordan rummets lyde fremstod varierede, og hvordan denne vekslen mellem forskellige måder at være tilstede på blev påvirket af de forskellige kontemplative aktiviteter, som lærerne anvendte i undervisningen. Endvidere ansporede dette til, at jeg i afgrænsede tidsrum igennem observationerne besluttede at fokusere fx på mine beskrivelser af kroppenes bevægelser i rummet, og hvilke mønstre der opstod igennem undervisningen. Ud fra disse beskrivelser formede sig temaer knyttet til stemninger i rummet, og til måder eleverne bevægede sig på. De empiriske nedslag, som er anvendt, er trukket ud af feltarbejdet på baggrund af en vurdering af, at de bedst illustrer tematikken for denne artikel.

Den civiliserende og pædagogisk-opdragende tvetydighed – empirisk og teoretisk kontekst for 3. artikel.

Afhandlingens tredje artikel med titlen "*Opmærksomhedsfremmende aktiviteter i skolen som civiliserende sceneskift*" er publiceret i tidsskriftet 'Nordic Studies in Education', vol. 39, (1) i 2019. Den centrale ambition for denne artikel er "igennem sociokulturelle og kulturfænomenologiske forståelser af klasserummet at undersøge, hvordan opmærksomhedsfremmende aktiviteter indgår som en del af lærerens styring og organisering af undervisningen (…)" (Kolmos, 2019, p. 3). Denne artikel svarer på afhandlingens tredje forskningsspørgsmål: Hvordan er aktiviteterne en del af den didaktiske organisering af undervisningen? Som teoretiske kontekster til at sætte opmærksomheds tilblivelse i forbindelse med skolen og klasserummet, trækker artiklen teoretisk på MacDougalls (2006)

social-æstetiske metafor om skolen og dens undervisning, som en teaterforestilling. Endvidere trækker artiklen på den tyske kultursociolog Norbert Elias' (1997, 2017) civiliceringsbegreb først og fremmest fortolket af antropologerne Gilliam & Gulløvs (2012) og Gulløvs (2009). På den baggrund er de centrale analytiske fund i denne artikel en synliggørelse af, at de mindfulness- og kontemplativt baserede aktiviteter optræder som optakter til og imellem faglige aktiviteter, som civiliserende og disciplinerende sceneskift.

Indgangsvinklen til denne artikel er bl.a. inspireret af, at der undervejs som dette projekt er skredet frem, i tiltagende grad er blevet publiceret peer-reviewed litteratur, som kritiserer anvendelsen af mindfulness- og kontemplativt baserede aktiviteter i uddannelsessammenhænge. Som det er beskrevet i afhandlingens indledende kapitler, drejer det sig særligt om to centrale kritikker, som rejses i forhold til det at tænke mindfulness ind i skolens praksis. Den ene kritik, bl.a. fremført af Forbes (2016), Hyland (2016), Reveley (2015) og Sun (2014) peger i et Foucault-inspireret bio-politisk perspektiv på, at eleverne disciplineres til at selv at regulere og styre følelser, adfærd og sprogbrug ved igennem mindfulnessøvelser at gøre deres subjekt til objekt for observation. I forlængelse heraf argumenterer bl.a. Madsen (2014), Reveley (2015) og Rowe (2016) for, at mindfulnessaktiviteter i skolesammenhænge risikerer at blive en praksis, som ikke tager fat om de egentlig mistrivselsproblemstillinger i skolen og i værste fald gør behovet for strukturelle omorganiseringer mindre synlige.

Tematikken omkring denne dobbelttydighed er blevet et centralt udgangspunkt for både 3. og 4. artikel. 3. artikel er på baggrund af dobbelttydigheden udarbejdet ud fra en ambition om at forstå, hvordan kontemplative aktiviteter, når de tages op i institutionssammenhænge som skoler, også må forstås om aktiviteter, der stiller sig ind i en styringsmæssig tvetydighed. Disse perspektiver har jeg arbejdet med, ved bl.a. at inddrage Gulløv & Højlunds (2005) forståelser af skoler som offentlige rum, opbygget på baggrund af 'politiske, økonomiske, ideologiske og professionelle interesser i børn, barndom, opdragelse, uddannelse og samfund (Gulløv & Højlund, 2005, p. 21). Skolens rum er fyldt med betydninger, organiseringer og prioriteringer, som afspejler skolens officielle formål, og som børn og voksne interagerer i og som historisk overleveres fra en årgang af børn til den næste. Skolens rum og den måde artefakter som borde, stole, tavler etc. er organiseret på, skaber betingelser for samvær. Det er her børn lærer at opføre sig i overensstemmelse med de gældende normer og regler (Gilliam & Gulløv, 2012; Gulløv & Højlund, 2005). Gilliam & Gulløv (2012) og Gulløv (2009) anvender i deres analyser af skolers opdragelsesprioriteringer Norbert Elias' begreb 'civilisering'. Civilisering begrebsliggør den proces, igennem hvilken skoleelever gøres til dannede og respektable mennesker. Igennem visioner og idealer om opdragelse og dannelse, materialiseret igennem sociale praksisser, er elever underlagt en proces, der har som intention at ændre elevers opførsel over tid. Denne proces indebærer både visioner og idealer

og sociale praksisser. Denne proces, fremhæver Gulløv (2009), fungerer både som målet for den pædagogiske indsats og som en målestok for elevernes udvikling. Disse normer og regler for opdragelse og dannelse udgør en del af det menings- og betydningssystem, som ifølge Hedegaard (1995) ikke kun er noget eleverne tilegner sig, men som de også er medskabere af. Det er i konteksten af denne forståelse og med analytisk udgangspunkt i MacDougall (2006) begreb om social æstetik, at denne artikel undersøger, hvordan lærernes brug af kontemplative aktiviteter i undervisningen bliver en del af skolens civilisering og disciplinering.

Det empiriske materiale, som jeg har udvalgt til at analysere og illustrere denne artikels pointer med, er ligesom i to forudgående artikler, et hverdagseksempel fra henholdsvis folkeskolens og steinerskolens undervisning. De konkrete empiriske eksempler er til forskel fra 1. og 2. artikel valgt med udgangspunkt i artiklens perspektiv og ikke på baggrund af en tematisering, som allerede forelå i feltarbejdets formuleringer. Med udgangspunkt i de to empiriske nedslag bliver det i denne artikel en pointe, at både fortalerne og kritikkerne af mindfulness i skolen, som de optræder i forskningslitteraturen, fører diskussionen på baggrund af abstrakte forestillinger om børn, opmærksomhed og skole, som synes at ligge langt fra den levede skolehverdag. Artiklens refleksion er altså påbegyndt i forskningslitteraturen på området og vinklerne er sammenstykket med udgangspunkt heri.

Den resonanspædagogiske 'læsning' – empirisk og teoretisk kontekst for 4. artikel

Som det også kortfattet er beskrevet i indledningen til dette kapitel, er den 4. artikel kommet til sidst i forsknings- og skriveprocessen. Udgangspunktet for artiklens vinkler har været en ambition om at arbejde med et perspektiv, som kunne 'se ud over' den dobbelttydighed, som blev etableret i 3. artikel. Artiklen er skabt ud fra en ambition om at etablere et perspektiv, som kan skabe grundlag for en eksplicit og kritisk didaktisk og dannelsesmæssig diskussion af, hvilken rolle kontemplation og mindfulness bør have i skolen. Artiklen er publiceret i 'Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk', vol. 5 i 2019 i et temanummer om 'steinerpedagogik' (se Stabel & Holm, 2019) og den bærer titlen: '*Kontemplative aktiviteter i skolen i et resonanspædagogisk perspektiv*'. Denne artikel adresserer undersøgelsens fjerde forskningsspørgsmål: Hvordan kan man forstå aktiviteterne i et dannelsesmæssigt perspektiv?

Som det allerede er fremhævet i indledningen til dette kapitel, har den analyseproces, som knytter sig til denne artikel, været anderledes end de tre forudgående. Mens jeg i vinklerne til de andre artikler overvejende har påbegyndt analyseprocessen med udgangspunkt i centrale temaer fra empirien i relation til et forskningsspørgsmål, er 4. artikel påbegyndt med idéen om at oparbejde et perspektiv, som kan 'se ud over' tvetydigheden om kontemplative aktiviteter i skolen. Dermed arbejder denne artikel videre

med 3. artikels perspektiv om dobbelttydigheden mellem på den ene side at se kontemplative aktiviteter i skoler som et oprør mod en neoliberal dannelseslogik, og på den anden side en kritik af at mindfulness netop ender med at understøtter en neoliberal dannelseslogik. Artiklen adskiller sig også fra de forudgående artikler ved, at jeg har foretaget en form for 'resonanspædagogisk læsning' af undersøgelsens samlede problemstilling, som den er behandlet i de tre forudgående artikler. Denne 'resonanspædagogiske læsning' er foretaget med udgangspunkt primært i den tyske sociolog og politolog, Hartmut Rosas metafor om resonans, som den er præsenteret i 'Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung' (Rosa, 2016a). Med denne artikel skifter det fænomenologiske og sociokulturelle perspektiv dermed også til en kritisk teoretisk ramme. Perspektivet skifter dog ikke mere, end at Rosa (2016a) baserer sit metaforiske univers bl.a. på fænomenologiske teoretikere som Fuchs (2000), Waldenfels (2004, 2011) og Merleau-Ponty (2006). Endvidere trækker både de kulturpsykologiske og sociokulturelle perspektiver, som er introduceret i 1. og 2. artikel og den kritiske teori, ifølge Christensen (2002) og Hyldgaard (2006) på et fælles marxistisk grundlag. Kulturpsykologiens marxistiske grundlag henviser til en forståelse af, at individet betragtes som en del af en større historisk og samfundsmæssig sammenhæng. Det er på den baggrund en fælles forståelse perspektiverne imellem om, at 'forholdet mellem individets hverdagspraksis og samfundets kulturelle, økonomiske og politiske vilkår' (Christensen, 2002, p. 69) står centralt. Der hvor den kritiske teori og dermed også Rosa (2016a) adskiller sig markant fra de fænomenologiske og sociokulturelle perspektiver, som de er anvendt i undersøgelsen frem til nu, er igennem en grundlæggende ambition om ikke kun at beskrive og analysere den sociale verden, men 'tillige bidrage til realiseringen af samfundet, som det *bør være*. Kritisk teori er teori, der står i bevidst opposition til eksisterende sociale uretfærdigheder, og det gælder også, når den skal gøre sig gældende som videnskabsteori' (Sørensen, 2010, p. 245). Ifølge bl.a. Alvesson & Sköldberg (2009), Elling (2004) og Sørensen (2010) er ambitionen for den kritiske teori endvidere at skabe analyser, som medtænker den samfundsmæssige totalitet i sin helhed – en totalitet, der med Sørensens (2010, p. 257) ord 'ikke blot en sum af massens dele; den er den bestandige dialektiske formidling mellem det almene og det partikulære'.

I den del af Rosas (fx 2013b, 2016a, 2019) forfatterskab, som inddrages i denne undersøgelse, skriver han sig ind i den kritiske teoretiske ambition først med en omfattende samfundsanalytisk diagnosticering af, at individet i stigende grad fremmedgøres i et forskudt accelereret samfund. Modsvaret til dette findes kort beskrevet i indledningen til bogen 'Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung', hvor Rosa (2016a, p. 13) skriver som tese for bogen: 'Wenn Beschleunigung das Problem ist, dann ist Resonanz vielleicht die Lösung'. Rosa (2016a) etablerer altså med metaforen 'resonans' en modkategori til eller et modsvar til diagnosen om fremmedgørelse.

Rosa (2016a) berører hovedsageligt skoleområdet i et enkelt kapitel i bogen, som han har givet titlen 'Schule als Resonanzraum'. I en fodnote i dette kapitel henviser Rosa (2016a) til Jens Beljans (2017) afhandling 'Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung'. Det er i en kombination af Rosas (2016a) og Beljans (2017) perspektiver på fremmedgørelse og resonans tænkt ind i skolen, at 4. artikel viser, hvordan kontemplative aktiviteter i skolesammenhænge, potentielt kan være med til at understøtte relationen mellem elev, lærer og fag i undervisningen og understøtte at eleverne kommer 'i spil'. De empiriske eksempler fra feltnoterne er i denne artikel udvalgt med det formål at illustrere artiklens idé om dialektikken mellem fremmedgørelse og resonans. Den tematiske metafor om 'læreren som dirigent', som anvendes i artiklen til at reflektere med, er opstået i arbejdet med etableringen af det empiriske materiale igennem feltarbejdet.

Opsamling på et fænomenologiske og dialektisk materialistiske blik på problemstillingen om kontemplative aktiviteter i skolen

Som det er formidlet frem til nu, har den forskningsproces, som ligger til grund for undersøgelsens fire artikler, både været et interessant og udfordrende arbejde. Processen omkring at få betydningen frem omkring læreres arbejde med integrerede kontemplative aktiviteter i undervisningen er, som det også fremgår af kapitel 2, startet med udfordringer omkring at finde dækkende begreber, som kunne rumme de aktiviteter, som jeg har iagttaget i undervisningen. Som det er beskrevet, har jeg valgt at anvende betegnelsen 'kontemplativ' i bred forstand, mens begrebet 'mindfulness' fortrinsvis betegner et bestemt kontemplativt koncept. Mens det på et abstrakt plan nok giver mening, at indordnet steinerskolens praksis under 'den kontemplative samlebetegnelse', kan man stille spørgsmål ved, om det giver mening i praksis at arbejde med folkeskoleeksemplet og steinerskoleksemplet ved siden af hinanden. Ikke desto mindre vil jeg argumentere for, at det i undersøgelsens analyser bliver tydeligt, hvordan det fænomenologiske blik med fokus på kroppe i bevægelse rundt i rummet, taler for dette. Igennem artiklerne vil det blive tydeligt, hvordan de to skoleeksempler, til trods for deres forskellighed, giver eksempler på to forskellige 'grader' af indarbejdede kontemplative aktiviteter i undervisningen.

Som det også er nævnt i kapitel 2 og som det vil blive synligt igennem de fire artikler, er jeg ikke primært optaget af de spirituelle, religiøse eller kognitive baggrundsforestillinger, som fylder i forskningslitteraturen. Jeg har i stedet været optaget af, hvordan de kontemplative aktiviteter anvendes pædagogisk af lærerne i undervisningen både med et trivsels- og læringsunderstøttende sigte. Som det er fremhævet, har jeg arbejdet med få betydningen af dette til at vise sig igennem et fænomenologisk inspireret feltarbejde. I artiklernes analyser er centrale tematikker fra feltarbejdet formidlet igennem empiriske eksempler og fænomenologiske begreber med fokus på kropslige rettetheder i livsver-

den. Med de fænomenologiske begreber har jeg arbejdet med at få aspekter af fænomenet til at vise sig igennem kroppenes bevægelser og rettetheder i klasserummene igennem undervisningen. For at kunne bringe disse fænomenologiske grundiagttagelser i forbindelse med klasserummet ikke kun i fysisk forstand, men også i kulturel forstand, har jeg arbejdet med at fortolke og teoretisere sammenhængen mellem de kropslige rettetheder i et fænomenologisk oplevet 'her og nu' og de forskellige kontekster, som de er oplevet og fremtrådt på baggrund af.

Til at åbne for sammenhænge omkring det fænomenologiske niveau, har jeg i denne undersøgelse primært arbejdet med begreber og teoretiske perspektiver inden for en dialektisk-materialistisk ramme. Den dialektisk-materialisme repræsenterer et dynamisk syn på mennesket, og baserer sig på forestillinger om, at individet og samfundet er gensidigt afhængige og forbundne. Det er et menneskesyn, som betragter mennesket som et handlende og skabende subjekt. Der er, med Hammerlin & Larsens (1999) ord en forestilling om, 'en indvendig og gensidig påvirkning af komponenter, som hverken er eller kan forstås som adskilte og uafhængige af hinanden' (Hammerlin & Larsen, 1999, p. 33). Ind i dette menneskesyn kan skolen som kontekst, med Hedegaard (1995) ord, i et kulturpsykologisk perspektiv forstås som, 'bestemt af de samfundsmæssige betingelser og de opgaver, som skolens har skullet løse i en samfundsmæssig sammenhæng til forskellige tider. (…) 'skolen som institution har sine egne praksisformer – sin egen kultur – som er udviklet som tilpasning til de krav, det omgivende samfund stiller, men som gradvist er blevet til en selvstændig 'skolekultur" (Hedegaard, 1995, p. 7). Det er ind i denne forståelse jeg med begrebet om 'opmærksomhedskultur', som det er udviklet primært af Anne Maj Nielsen (Herskind & Nielsen, 2011; Nielsen, 2010; Nielsen & Kolmos, 2013) på baggrund bl.a. af Bang, (2008), Hedegaard (1995), Hedegaard, Hviid, & Bang (2009), har skabt en refleksionsramme om elever og læreres rettetheder igennem undervisningen. Med dette kombinerede fænomenologiske og kulturpsykologiske blik, er der i undersøgelsen etableret en forståelse af de kontemplative aktiviteter som en del af klassens og skolens kulturelle praksisformer og betydningssystemer. I dette perspektiv bliver lærernes arbejde med integrerede kontemplative aktiviteter i undervisningen en del af et kontemplativt betydningssystem, som eleverne på den ene side er underlagt og samtidig også er medskabere af. I 2. artikel tilføjes der med begrebet 'affordance' den nuance til dette perspektiv, at de kontemplative praksisformer, er med til at invitere elever ind i bestemte typer af deltagelse. Med et fokus på rummets lyde og elevkroppenes rettetheder og bevægelser igennem de forskellige kontemplative praksisformer, bliver det i dette kombinerede fænomenologiske og kulturpsykologiske perspektiv synligt, hvordan de integrerede kontemplative aktiviteter i undervisningen får en samstemmende funktion. Samstemtheden baseret på disse lærer-initierede kontemplativt-samstemmende tidsrum i undervisningen, konstitueres på baggrund af elevernes deltagelse igennem variationer over musiske- og bevægelsesorienterede aktiviteter. Ele-

vernes er altså på den ene side underlagt disse kontemplative praksisformer og samtidig er de også medskabere af disse.

Som det allerede er nævnt tidligere i dette kapitel, sker der et skifte i det teoretiske blik på integrerede kontemplative aktiviteter i undervisningen fra 2. til 3. artikel. Fra et kombineret fænomenologisk og kulturpsykologisk blik, begynder jeg herfra at arbejde med teoretikere, som fra antropologiske og sociologiske positioner i højere grad sammentænker det fænomenologiske og kulturelle i deres perspektiver. I 3. artikel kommer det kombinerede fænomenologiske og kulturelle blik til udtryk igennem antropologerne Winthers (2006, 2013), Gilliam & Gulløvs (2012) og MacDougalls (2006) blikke på, hvordan kultur og samfund er dybt indlejrede i den menneskelige erfaring, orientering og kropslige ageren i verden. (Lindhardt, 2014). I dette perspektiv skrives de kontemplative aktiviteter frem som 'opmærksomheds- og nærværsfremmende aktiviteter'. Når jeg i denne artikel benytter betegnelsen 'opmærksomheds- og nærværsfremmende', er det med en intenderet sensitivitet overfor, hvordan lærernes kontemplative organisering af undervisningen viser sig igennem rummenes materialitet og æstetik. Det bliver et blik på, hvordan de kontemplative aktiviteters organisering knytter sig til rummets materialitet, artefakter, rytmer og hvordan denne materialitet sammen med de kontemplative aktiviteter er med til at sætte et opdragende og civiliserende opmærksomheds- og nærværsfremmende aftryk på eleverne.

Det kombinerede fænomenologiske og kulturpsykologiske blik synliggør altså på den ene side, at eleverne både er underlagt og medskabere af betydningen af de lærerinitierede kontemplative aktiviteter i klasserummene. På den anden side synliggøres det, hvordan de kontemplative aktiviteter får en samstemmende funktion i lærerenes didaktiske arbejde med klassen. Med det kultur-fænomenologiske blik synliggøres de nuancer, som er med til at sætte et civiliserende og opmærksomheds- og nærværs ladet aftryk på eleverne, og som dermed også indskriver sig i skolens styring og disciplinering. Med begrebssætningen 'opmærksomheds- og nærværsfremmende' i kombination med analogien til skolens som en form for teaterforestilling, hvor eleverne både er tilskuere og skuespiller i den kontemplative 'opførelse', er eleverne som subjekter både underlagt og medskabere af de kontemplative aktiviteter. Mens de perspektiver som er anlagt i forhold til at åbne for betydning af læreres anvendelse af kontemplative aktiviteter i undervisningen først og fremmest tjener til at etablere en form for grundforståelse af fænomenet, anlægges der i 4. artikel i højere grad et normativt perspektiv. Med Beljans (2017) og Rosas (2016a) kritisk teoretiske forestilling om dialektikken mellem fremmedgørelse og resonans i klasserummet og med 'resonans' som en alternativ dannelsesmetafor, tilføres et lag af normativitet til grundforståelsen af fænomenet. Dette lag af normativitet muliggør, som det vil fremgå af 4. artikel, en diskussion omkring, hvilken rolle mindfulness- og kontemplative aktiviteter potentielt bør have i skolen. Dermed tilføres den nuance, at hvis intentionen med mindfulness og kontemplative initiativer er at op-

drage og danne børn til at finde en god balance mellem sig selv og omverdenen og lære at træffe beslutninger for et 'vellykket liv', må det handle om at understøtte børnene i at komme 'i spil'. Det resonanspædagogiske perspektiv tilfører på den måde en alternativ forståelse til de dominerende forestillinger om mindfulness i skolen, som både ser ud over de sædvanlige forestillinger om programsatte mindfulnessaktiviteter som redskaber til regulering af forskellige oplevede følelses- og stresstilstande hos børn i skolehverdagen (fx Ergas, 2014; Zenner et al., 2014) og samtidig ikke blot erstatter denne forståelse med en analyse, der dekonstruerer mindfulness til en særlig avanceret form for subjektivering (fx Reveley, 2015b, 2015a).

Kapitel 6

Afhandlingens fire artikler

Artikel 1: Kontemplative aktiviteter i skolen i et livsverdensperspektiv

– Observationer mellem åbenhed og refleksion

Psyke & Logos, 2016, *37,* 82-100

KONTEMPLATIVE AKTIVITETER I SKOLEN I ET LIVSVERDENSPERSPEKTIV

– Observationer mellem åbenhed og refleksion

Marie Kolmos[1]

Igennem de seneste år har der både i internationale og danske sammenhænge været en stigende interesse for at introducere kontemplative aktiviteter i skolen i form af bl.a. forskellige meditationsprogrammer tilpasset børn. Størstedelen af forskningen på området har fokus på interventionsstudier, som kan beskrive meditationsprogrammernes betydning i et før og efter-perspektiv. Denne artikel beskriver, hvordan et fænomenologisk blik på livsverdenen og hvordan begreber om rettethed og stemthed kan være med til at åbne op for betydningen af integrerede kontemplative aktiviteter i to klasser, hvor lærerne dagligt laver forskellige kontemplative aktiviteter med eleverne. Artiklen giver først en kort introduktion til temaet "kontemplative aktiviteter". Herefter udfoldes artiklens fænomenologiske livsverdensblik og en beskrivelse af, hvordan jeg som forskende subjekt igennem observationerne måtte indlade mig på en proces, som udspillede sig mellem åbenhed, reduktion og refleksion i mit møde med klasserne. Formålet med artiklen er at undersøge og beskrive, hvordan et fænomenologisk blik på livsverdenen som metode og refleksioner over elevernes rettethed og stemthed kan være med til at belyse, hvordan kontemplative aktiviteter i skolens hverdag får betydning for elevernes opmærksomhed og deltagelse.

Indledning

Denne artikel handler om, hvordan et fænomenologisk blik på livsverdenen og refleksioner over fænomenologiske grundantagelser om kroppenes rettethed og stemthed kan være med til at belyse betydningen af kontemplative aktiviteter i skolen. I de senere år har der både i internationale og danske sammenhænge været en stigende interesse for at introducere kontemplativt baserede aktiviteter i skolen som en hjælp til at understøtte bl.a. børns udvikling af opmærksomhedsregulering, empati og sociale færdigheder (Shapiro et al., 2014; Zenner, Herrnleben-Kurz & Walach, 2014; Nielsen & Kolmos, 2013).

1 Marie Kolmos er cand.pæd.psych. og ph.d.-stipendiat på Center for Sundhedsfremmeforskning, Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet.

Begrebet "kontemplative aktiviteter" eller "kontemplativ undervisning" er en dansk oversættelse af "*contemplative education*". Tilgangen er inspireret af en række forskellige filosofiske, videnskabelige og religiøse traditioner (Arthurson, 2015). Morgan (2015) fremhæver i en oversigtsartikel, hvordan "contemplative education" historisk set er et sammensat felt, som trækker på inspiration fra bl.a. buddhistisk filosofi, kognitive og neurovidenskabelige forskningsinteresser i meditation og yoga og forskellige alternative pædagogiske traditioner, herunder steinerskoler og montessoriskoler.

Som følge af det bredt definerede felt findes der ikke en klar og afgrænset definition af kontemplativ undervisning. I litteraturen beskrives der derfor forskellige måder at arbejde med undervisning på, som kan kaldes for "kontemplativ". I en del af den internationale litteratur er kontemplative aktiviteter i skolesammenhænge beskrevet i form af forskellige meditationsprogrammer tilpasset børn. Ifølge Waters, Barsky, Ridd og Allen (2014) refererer meditation til en bevidst regulering af opmærksomheden gennem observation af tanker, følelser og kropslige fornemmelser (ibid.).

Programmerne indbefatter, at eleverne på forskellige måder guides i at koncentrere sig om at rette opmærksomheden på en ikkedømmende måde mod indre og ydre fænomener i korterevarende tidsintervaller (Shapiro et al., 2014). Ifølge Waters et al. (2014) og Brown, Ryan og Creswell (2007) er disse programmer typisk tilrettelagt som sessioner afgrænset fra den faglige undervisning med en varighed på mellem 10 og 45 minutter, som enten dagligt eller et par gange om ugen faciliteres af en instruktør eller en lærer (Shapiro et al., 2014).

I andre dele af litteraturen forstås det kontemplative bredere. Her beskrives kontemplativ undervisning som en integreret del af måden at tænke undervisningsaktiviteter på. Hart (2004) definerer eksempelvis kontemplative aktiviteter i undervisningssammenhænge som:

> … en tredje erkendelsesvej, som komplementerer det rationelle og sansemæssige. Det kontemplative sind åbnes og aktiveres igennem en lang række forskellige aktiviteter – fra fordybelse over poesi til meditation – som er designet til at dæmpe og ændre sindets vanemæssige tankemønstre for at opøve evnen til en fordybet opmærksomhed, koncentration og indsigt. Selvom forskellige praktikker vækker forskellige former for opmærksomhed, som fx kreative gennembrud eller medfølelse, så har de til fælles en særlig ikkelineær bevidsthed, som inviterer til en indre åbning af bevidsthed. Denne indre åbning skaber grundlag for en tilsvarende åbning mod den ydre verden (Hart, 2004, pp. 29 (forfatterens egen oversættelse)).

I denne forståelse indbefatter kontemplativ undervisning altså en bredere vifte af aktiviteter, som kan integreres i undervisningen, og ideen er, at de forskellige aktiviteter har det til fælles, at de kultiverer en form for indre "bevidsthed", som understøtter individet i at stå åbent over for verden.

Der findes ikke umiddelbart nogen oversigt over, hvor mange skoler der arbejder med kontemplative aktiviteter i undervisningen. I danske sammenhæng giver Prahm (2010), Due (2010) og Graf (2010) i antologien "Nærvær i pædagogisk praksis – mindfulness i skole og daginstitution" som udøvende lærere eksempler på, hvad en kontemplativ orientering betyder i deres undervisning. Prahm (2010) og Due (2010) beskriver fra en folkeskolekontekst, hvordan de kontemplative elementer er integreret i undervisningen i form af forskellige "nærværsøvelser", som igangsættes ind imellem de faglige aktiviteter eller som et element i en faglig aktivitet. I deres forståelse er det, der opøves, igennem det at rette opmærksomheden i en kontemplativ orientering, elevernes evne til at være til stede i et sansende nærvær i undervisningen igennem aktiviteter, som fx at lytte til musik og samtidig registrere, hvordan kroppen opleves. En anden aktivitet indebærer, at eleverne efter at have hørt om og sanset naturens elementer på skolens udearealer skal formidle deres oplevelse igennem et billede. Fra steinerskolens praksis beskriver Graf (2010), hvordan hensynet til elevers nærvær er en del af den måde, som de kunstneriske og håndværksmæssige fag er tilrettelagt på. Et af de eksempler, som her fremhæves, er, hvordan eleverne igennem det at spille på fløjte hver morgen som en fast del af de fælles undervisningsaktiviteter træner deres vejrtrækning og samtidig sanser de toner, som opstår i rummet.

I litteraturen beskrives kontemplative aktiviteter i skolesammenhænge altså på forskellige måder og med en forskellig vægtning af, om aktiviteterne er tilrettelagt som særlige programmer, som ligger uden for den almindelige undervisning, eller som det, at læreren igennem sin tilrettelæggelse af undervisningsaktiviteter skaber rum for, at eleverne kan opleve momenter af kontemplation. I nogle skolepraksisser gøres det ved at introducere meditativt inspirerede aktiviteter til eleverne. I andre skolepraksisser er det læringsmiljøet og den faglige fordybelse i fx kunstoplevelser i forbindelse med fx musik og poesi, som skaber grundlaget for en kontemplativ fordybelse (Hart, 2004; Jennings, 2008; Morgan, 2015). Det, som synes at kendetegne de forskellige tilgange, er dog et fokus på at understøtte elevers erfaringer med at rette opmærksomheden både mod indre oplevelser (fx egne tanker, følelser, åndedræt) og ydre sanseerfaringer (fx lyden af musik, læsning af digte) på en bevidst måde (Nielsen & Kolmos, 2013). Denne artikel baserer sig på en undersøgelse af, hvordan kontemplative aktiviteter får betydning, når de indgår som en integreret del af skolehverdagen.

Forskning på området har fokus på interventionsstudier

I forskningslitteratur er det fortrinsvis de tilrettelagte meditationsprogrammer, som er blevet undersøgt typisk i form af kvantitative interventionsstudier med opfølgende kvalitative interviews af elever og lærere (fx Waters et al., 2014; Zenner et al., 2014). Ifølge Waters et al. (2014) har en stor del af forskningen på området undersøgt meditationsprogrammernes terapeutiske effekt i forhold til udsatte børn og unge i skolen. Her viser den foreløbige

forskning, at meditation bl.a. kan have en stress- og angstreducerende effekt (Zenner et al., 2014). De studier, som mere generelt undersøger meditationsprogrammernes effekt på skolebørn i undervisningen, fokuserer med forskellige vinkler hovedsageligt på elevernes trivsel, sociale kompetencer og akademiske færdigheder. På baggrund af en gennemgang af 15 interventionsstudier konkluderer Waters et al. (2014) fx, at de udvalgte undersøgelser peger i retning af, at meditationsprogrammer forbedrer elevers trivsel og sociale kompetencer, mens effekt på elevernes akademiske færdigheder er for vage til at kunne konkludere noget på baggrund af. I et andet forskningsreview konkluderer Zenner et al. (2014) på baggrund af 24 studier, at resultaterne fra de undersøgte mindfulness-baserede interventioner peger i retning af en forbedring af elevernes kognitive funktioner og modstandsdygtighed over for stress. Zenner et al. (2014) tager dog forbehold for, at de undersøgte interventionsstudier varierer i indhold og længde.

Det, der metodisk kendetegner interventionsstudierne, er muligheden for at benytte før og efter-interviews, tests, observationer og spørgeskemaer (fx Arthurson, 2015; Frank, Jennings & Greenberg, 2013). Dermed bliver det muligt at få et billede af aktiviteternes betydning i et før og efter-perspektiv, og de kontemplative aktiviteter kan afgrænses til at handle om bestemte aktivitetssekvenser. Studierne giver dog ikke et indblik i, hvordan de forskellige aktiviteter indgår i og virker som en integreret del af børnenes hverdag. Waters et al. (2014) og Zenner et al. (2014) efterlyser bl.a. på den baggrund viden om de længerevarende effekter af meditationsprogrammerne samt modeller og teorier, som kan sætte resultaterne ind i en bredere skolekontekst.

I danske sammenhænge har Nielsen og Kolmos (2013) i et kvalitativt studie undersøgt, hvordan en længerevarende kontemplativ intervention i en folkeskoleklasse har betydning for elevernes læring og trivsel. Igennem interviewene beretter eleverne om, hvordan de bl.a. anvender deres erfaringer med at rette opmærksomheden fra de kontemplative aktiviteter på forskellige måder i deres hverdag. Fx beskriver en elev, hvordan han bruger elementer fra en åndedrætsøvelse, når han selv skal samle opmærksomheden omkring at løse sine skoleopgaver. En anden elev beretter, hvordan han bruger kontemplative øvelser til at finde ro og slappe af efter skole. En af undersøgelsens centrale resultater er en teori om, at de kontemplative aktiviteter fører til en særlig opmærksomhedskultur, som understøtter elevernes deltagelse og trivsel. Her defineres "opmærksomhedskultur" som praksisformer "der tilrettelægges af lærere og præger fællesskabet, samspil og læringsmuligheder for elever og lærere" (Nielsen & Kolmos, 2013, pp. 155). Det, som synes at karakterisere den kontemplative opmærksomhedskultur, er, at aktiviteterne og materialiteten og måden, samspillene praktiseres på, skaber et udgangspunkt for, at eleverne kan gøre sig erfaringer med at rette opmærksomheden. Den undersøgelse, som denne artikel baserer sig på, er inspireret af det omtalte kvalitative studie og undersøger, hvordan de kontemplative aktiviteter får betydning for elevernes deltagelse i undervisningen. Nærvæ-

rende artikel har både et metodisk og et analytisk sigte og handler om, hvordan et fænomenologisk perspektiv kan være med til at belyse, hvordan integrerede kontemplative aktiviteter har betydning for eleverne i skolen. Artiklen fokuserer på de metodiske greb og refleksioner, som danner baggrund for, at fænomenet "kontemplativ undervisning" kan opleves og beskrives som en del af eleverne og lærernes hverdag. Artiklens analyse forsøger dermed at synliggøre, hvordan metode, teori og begyndende analyser i den fænomenologiske observationsproces er tæt sammenvævet.

Teori og metoder

Undersøgelsen er bygget op omkring fænomenologisk inspirerede feltstudier af livsverdenen (Frykman & Gilje, 2003; MacDougall, 2006; Finlay, 2008), videooptagelser (fx Rønholt, Holgersen, Fink-Jensen & Nielsen, 2003) fra udvalgte dele af undervisningen samt interviews med udvalgte elever og lærere.

Undersøgelsen gennemføres i en 5.-klasse på en steinerskole og en 6.-klasse på en folkeskole. Begge skoler ligger på Midtsjælland i demografisk sammenlignelige områder. De to skoleklasser er udvalgt til undersøgelsen, fordi eleverne i begge klasser, siden de gik i 1. klasse på forskellige måder har haft kontemplative aktiviteter som en integreret del af deres skolehverdag. I folkeskoleklassen har eleverne siden 1. klasse med skiftende lærere regelmæssigt lavet aktiviteter som mini-meditationer, drømmerejser, massage og forskellige energigivende bevægelsesaktiviteter som afbræk i den daglige undervisning. Klassens nuværende lærer følger ikke et bestemt "koncept", men er inspireret af egne erfaringer med yoga, dans og kurser i meditation, ligesom hun også er inspireret af tidligere lærere for klassen, som har lavet forskellige lignende aktiviteter med eleverne. På steinerskolen er de kontemplative aktiviteter en fast del af den aktivitetsrytme, som skoledagen er bygget op omkring, og inkluderer kreative aktiviteter som sang, fløjtespil, recitation af digte m.m., som bliver igangsat af læreren i en bestemt rækkefølge som optakt til den faglige undervisning.

Feltstudier og interviews på de to skoler er gennemført i to separate tidsperioder.

Folkeskoleklassen besøgte jeg et par dage om ugen over en periode på en måned, mens mine besøg på steinerskolen forløb over en to en halvugers periode med daglige besøg. Den tidsmæssige variation i mine besøg på skolerne skal ses på baggrund af skolernes forskellige organisering af undervisningen og skemaet for de lærere, hvis undervisning jeg særligt fulgte. Den lærer, som jeg særligt fulgte på folkeskolen, underviste i fagene dansk, kristendom og historie og gennemførte sin undervisning i klassen i blokke på tre-fem timer ad gangen et par dage om ugen. På steinerskolen fulgte jeg særligt den lærer, som stod for "hovedfagsunder-

visningen", hvilket henviser til de første tre timers undervisning af dagen, som tematisk behandler bestemte emner over en sammenhængende periode på to-tre uger.

Jeg har i forbindelse med feltstudierne i begge skoler været optaget af at udvikle et forskningsblik, som gjorde, at jeg kunne få indsigt i, hvordan undervisningens kontemplative elementer fik betydning for elevernes deltagelse. Som led i denne bestræbelse har jeg ud over feltnoter også benyttet mig af videooptagelser fra klasselokalet. Videokameraet har i forbindelse med mine observationer stået på et stativ og filmet bredt ud over klassen. Optagelserne har jeg hovedsageligt brugt til at fastholde nogle af de begivenheder med, som det ikke var muligt at skrive detaljeret om i feltnoterne. På den baggrund har jeg bl.a. kunnet supplere mine feltnoter med detaljerede beskrivelser af aktivitetsforløb i undervisningen samt sproglige interaktioner mellem elever og lærer. Nogle af de beskrivelser, som anvendes i denne artikel, er på den baggrund en sammenskrivning af mine feltnoter med videooptagelserne.

Et fænomenologisk blik på opmærksomhedskulturen

Undersøgelsen er teoretisk inspireret af Nielsen (2010) og Nielsen og Kolmos' (2013) kulturpsykologiske definition af opmærksomhedskultur. Begrebet "opmærksomhedskultur" betegner i denne forståelse, hvordan eleverne igennem skolens forskellige aktiviteter, artefakter, tegn og samspilsformer implicit lærer, hvordan de skal og kan regulere opmærksomheden.

> Opmærksomhedskulturen praktiseres og produceres i de aktiviteter, sanselige indtryk og interaktioner i konteksten, som understøtter og orienterer/retter opmærksomheden på særlige måder. I fx skolen vil rummene, møblerne, lyset, måderne at bevæge sig på, tale på, kommunikere og deltage på tilbyde og understøtte specifikke muligheder for deltagelse, oplevelse og selvoplevelse (Nielsen & Kolmos, 2013, pp. 174).

Det, som kendetegner opmærksomhedskulturen, har altså at gøre med den opmærksomhedsorientering, som skolens aktiviteter, materialitet og relationer inviterer eleverne til at deltage i. Opmærksomhedskulturen bliver således en del af det menings- og betydningssystem, som eleverne og lærerne forbinder deres oplevelser og erfaringer i skolehverdagen med. Ifølge Hedegaard (1995) er skolekulturens menings- og betydningssystem ikke kun noget, eleverne tilegner sig – eleverne er også medskabere af skolekulturens praksisformer og betydningssystemer. Ifølge Nielsen og Kolmos (2013) kan opmærksomhedskulturen i en given klasse ikke observeres direkte, men er snarere noget, der kan fremanalyseres igennem "de kulturelle og sociale fænomener, der støtter, retter og orienterer subjektets opmærksomhed og deltagelse i konteksten" (ibid., pp. 174).

For at undersøge, hvordan subjekternes opmærksomhed rettes i klasselokalet, anlægges der her et fænomenologisk blik på opmærksomhedskulturen med en grundantagelse om, at subjektet igennem den levede krop altid er rettet mod og af verdens fænomener. Med begrebet "levet krop" antages det, at den sansemæssige erfaring altid allerede eksisterer som baggrund for subjektets handlinger – kroppen er den grundlæggende mening, subjektet har med sig, når det handler og tænker i verden (Merleau-Ponty, 1993). Johansson (2008) fremhæver, at når man i et fænomenologisk perspektiv fremhæver kroppen som "levet", så betyder det, at krop og sjæl er forenet i en helhed. "Kroppen er en helhed af sanserne, tanker, følelser, sprog og motorik, hvor det fysiske ikke kan adskilles fra det psykiske (Johansson, 2008, pp. 39). Fink-Jensen (2006) nuancerer denne forståelse igennem begrebet "stemthed", som hun bruger til at beskrive, hvordan subjektet i mødet med verden stemmes af fx artefakter, begivenheder, personer, lyde etc. Som det uddybes i artiklens analyse, har jeg anvendt begrebet om den levede krop og stemthed til metodisk at udfordre min forforståelse og skærpe mine observationer med ud fra en antagelse om, at de kontemplative aktiviteter kan være med til at stemme subjekternes levede kroppe.

Mellem åbenhed og reduktion – et metodisk udgangspunkt

Fænomenologien er en praktisk, metodisk og teoretisk tænkning, "der bestræber sig på altid at fokusere på, hvad (…) der fremtræder for os inden for (d)et problemfelt, som vi har med at gøre" (Keller, 2015, pp. 11). Fokus ligger i at studere fænomenerne, som de fremtræder i livsverdenen – dvs. den førvidenskabelige erfaringsverden, som vi i dagligdagen tager for givet (Zahavi, 2003). Her udfoldes livet spontant. Denne erfaringsverden har en umiddelbarhed og en selvfølgelighed over sig, som slører fænomenerne for betragteren (Frykman & Gilje, 2003), bl.a. fordi den mening, vi tillægger begivenhederne, opstår på baggrund af vores egne forestillinger og erfaringer med det fænomen, som skal undersøges. Dette aspekt kommer uundgåeligt til at præge det, som man som forsker får øje på, og den måde, man tillægger det betydning på (MacDougall, 2006). I den fænomenologiske forskningsmetode forsøger man derfor at sætte parentes om de hverdagslige og kulturelle forståelser, som vi oplever verden med, for derigennem at overskride dem og se ud over den kulturelle forforståelse i den naturlige indstilling. Denne refleksionsbevægelse kaldes reduktion (Zahavi, 2003) og indbefatter, at forskeren forholder sig åbent og undrende, samtidig med at forforståelsen holdes tilbage igennem refleksionen. Ifølge Finlay (2008) giver forforståelsen endvidere, når der reflekteres over denne, en form for indgang til forståelsen af det genstandsfelt, som undersøges. Frykman og Gilje (2003) beskriver, hvordan det på trods af reduktionen og refleksionen er vanskeligt at gennemtrænge livsverdenen, og de foreslår derfor, at livsverdenen er noget, man tænker med, snarere end det

er noget, man tænker og reflekterer over. Med henvisning bl.a. til den franske fænomenolog Merleau-Ponty beskriver de, hvordan livsverdenen ikke kan betragtes som rammen om livet, men snarere kan sammenlignes med de penselstrøg, som får maleriet til fremtræde sammenhængende for betragteren. Med dette billede på livsverdenen beskriver de videre, hvordan det, som er i fokus for observationerne, er, hvordan subjektet må forstås i en tilblivelsesproces:

> Igennem det at stille spørgsmål om livsverdenen behøver forskeren ikke at engagere sig i relationerne mellem subjektet og livsverdenen, men kan koncentrere sig om, hvordan subjektet bliver til i interaktionen med verden. (…) Ting og person udgør gensidigt hinanden i denne verden. Hvem du er, handler i høj grad om, hvor du er og den materialitet, som du omgiver dig selv med (Frykman & Gilje, 2003, pp. 36-37 (forfatterens egen oversættelse)).

Som jeg vil vende tilbage til i analysen, er det med inspiration i idéen om at "tænke med livsverdenen", at jeg har nedskrevet mine observationer og har beskrevet, hvordan subjekterne rettes mod det, der bliver umiddelbart meningsfuldt. I den følgende analyse vil jeg beskrive, hvordan jeg har anvendt det fænomenologiske perspektiv til at nærme mig klassernes opmærksomhedskultur med og til at opdage, hvilken viden der kommer frem om opmærksomhedskulturens kontemplative elementer, når der anlægges et fokus på levede kroppe og stemthed. Samtidig er eksemplerne og refleksionerne også udtryk for tematiske nedslag i det forskerblik, som jeg udviklede igennem observationsprocessen i klasserne.

Analyse

> Der er næsten helt stille inde i 6. klasse. Der høres kun små lyde fra elever, der vender en side i deres bog, eller en stol, der bliver rykket lidt rundt. Dagens første lektion er netop gået i gang. Jeg sidder og betragter en dreng, som med sit kropslige udtryk indikerer, at han er fordybet i at læse sin bog. Min placering i rummet gør, at jeg ser ham i profil, mens han læser. Der er en afslappet stilhed i hans ansigt, samtidig med at jeg oplever hans rettethed mod bogen. Efter lidt tid begynder han at bevæge sig i små ryk, men det er, som om han ikke selv helt er klar over det, for ansigtet opretholder sin intense rettethed mod, hvad jeg formoder er bogen. Hånden bevæger sig op under hagen, efter lidt tid videre til pandehåret, hvor et par hår har placeret sig frem over panden. Nu begynder øjnene at fokusere på håret i stedet – han er ligesom kommet ud af boguniverset, og med hånden flytter han håret frem og tilbage over

> panden, mens øjnene følger håret. Han bryder bevægelsen med et gab, retter sig lidt op og begynder nu at pille ved en tynd tråd, der sidder i syningen på hans trøje. Efter lidt tid ændres rettetheden igen til bogen.

Eksemplet er taget fra et af mine første besøg på folkeskolen. Det beskriver en situation i aktiviteten "læsebånd", som alle klasser på skolen indleder skoledagen med. I denne klasse praktiseres aktiviteten i de første 20 minutter af dagen. I eksemplet beskrives det, hvordan en af klassens drenge sidder rettet mod sin læseaktivitet, og hvordan det ser ud, når børn tilsyneladende koncentrerer sig om deres opgaver. I det tidsrum, jeg betragter ham, er han dels rettet mod sin bog, undervejs skifter rettetheden karakter til at fokusere på håret i panden, for derefter igen at vende sig mod bogen. Selvom drengen med sit kropslige udtryk viser, at han læser, så kan jeg ikke vide, om det rent faktisk er det, han gør, eller om han med sine tanker er et helt andet sted.

Forforståelsen om den rolige, opmærksomme skoleelev

Når jeg indleder analysen med dette eksempel, så er det for at illustrere, hvordan jeg særligt i starten af mine observationer var optaget af at beskrive de momenter, hvor eleverne var til stede i stillesiddende øjeblikke. Det var først efter et stykke tid, at jeg bemærkede, at jeg var gået i felten med en forforståelse om, at det med at være til stede i undervisningen som elev med en rettet opmærksomhed i mine beskrivelser blev forbundet med stillesiddende skoleelever med rolige kroppe. Denne forforståelse hang dels sammen med mine egne erfaringer med at være skoleelev både på en folkeskole og en steinerskole og en kropsliggjort fornemmelse af, at den "gode" skoleelev er den, der sidder med et roligt, lyttende kropsudtryk parat til at gøre det, som læreren vil. Det er også et udtryk for, at det, som jeg i starten af mine observationer kunne overkomme at fastholde i skrift, var de begivenheder, som fremstod ordnede og genkendelige for mig – det, som trådte frem som genkendeligt ud af en til tider kaotisk oplevelse af kroppe og stemmer i bevægelse igennem forskellige aktiviteter. Dette fokus blev også forstærket af den måde, som lærerne indimellem forsøgte at styre elevernes måde at være til stede i klasselokalerne på, med guidninger og "skældud" til eleverne, som *"sid stille*", *"kan vi så få ro*", eller raslen med nøglebundter som en måde for læreren at påkalde sig elevernes opmærksomhed på. Efterhånden som jeg igennem mine besøg lærte eleverne, lærerne og aktivitetsrytmerne i klasserne at kende, begyndte mine beskrivelser at fremstå mere nuancerede, og jeg kunne begynde mere systematisk at arbejde med at reflektere mine oplevelser og beskrivelser i forhold til de fænomenologiske grundantagelser om kroppens rettethed og stemthed.

Mens jeg har observeret aktiviteterne i klassen, har jeg dels fulgt enkelte elevers måde at være til stede på, og dels har jeg forsøgt at observere klassen som helhed. Den følgende analyse er bygget op omkring dagligdagseksempler henholdsvis fra folkeskolens og steinerskolens hverdag. Eksemplerne

skal være med til at illustrere to forskellige metodiske greb eller refleksioner, som jeg har oparbejdet igennem mine observationer for at få et indblik i, hvordan de forskellige kontemplative aktiviteter er integreret i undervisningen og står i forbindelse med de levede kroppe i rummene. Det første eksempel og den efterfølgende refleksion skal illustrere, hvordan jeg har arbejdet med at observere de enkelte elevers måde kropsligt at bevæge sig igennem aktiviteterne på. Det andet eksempel og den efterfølgende refleksion skal illustrere, hvordan jeg har arbejdet med at observere og sætte ord på, hvordan de levede kroppe i rummet står i forbindelse med hinanden og de kontemplative aktiviteter.

Opmærksomhedens tilblivelse mellem ro og bevægelse – eksempel fra folkeskolens undervisning

> I 6. klasse er dagen begyndt med aktiviteten "læsebånd", og eleverne har netop siddet stille og læst. Der har været helt roligt – nærmest en lidt søvnig stemning. Efter at eleverne har siddet og læst på denne måde i omkring 20 minutter, beder klassens lærer, Lene, eleverne om at pakke bøgerne væk og rejse sig op og stå med lidt afstand imellem sig. Mens eleverne stiller sig parat, tænder Lene for projektoren. "*Vi skal bare have banket lidt liv i kroppen*," siger Lene. Rummet, vi befinder os i, er firkantet med hvide vægge og et stort vinduesparti på den ene væg, som vender ud mod skolegården. Elevernes pulte er placeret ude langs rummets vægge, hvilket giver plads til bevægelse i midten af lokalet. På den ene væg hænger en stor tavle, som også fungerer som et whiteboard for projektoren. Der kommer langsomt bevægelse i rummet, og eleverne begynder at småsnakke og bevæge sig lidt rundt. På tavlen ser man nu, hvordan en YouTube-video toner frem. "*Så er vi ved at være der*," siger Lene. Hun venter, til alle er klar, og der er ro på kroppene og lydene igen. Musikken går i gang – det er et nummer, der hedder "Egyptian Reggae". Melodien starter med en basrytme, flere og flere instrumenter kommer til i en fast og munter rytme, der lægger op til bevægelse. Eleverne står alle rettet mod Lene, som starter med at klappe med den højre hånd op og ned ad den venstre arm i takt til musikken. Eleverne efterligner Lenes bevægelser. Kroppene ligesom vugger let i takt til musikken. Klappebevægelserne fortsætter op ad den anden arm, ned ad benene, på maven. Ud over musikkens rytme høres også klappene på kroppene – lydstyrken varierer, alt efter om hænderne rammer et område med tøj på eller et stykke bar hud. Efter at de har klappet på næsten hele kroppens overflade, skal de klappe hinanden på ryggen. De stiller sig i små rækker og klapper den, der står foran, på ryggen, så de kommer til at danne små rundkredse. Indimellem hører man Lenes stemme, der siger, at de skal bytte retning og vende sig om, så de klapper den bagved på ryggen. "*Og vend*," siger hun igen. Eleverne drejer

> rundt og klapper videre på hinandens rygge i takt til musikken. *"Og så prøver I at gå imens*," siger Lene. Eleverne begynder med at gå rundt i små cirkler, mens de fortsætter klapperiet. Lene går lidt frem og tilbage og laver bevægelserne med og ligesom svinger kroppen i takt til musikken. Elevernes bevægelser udvikler sig videre til, at de på rækker går rundt i lokalet i små "slanger", mens de fortsætter med at klappe hinanden på ryggen – klappene og skridtene rammer musikkens rytme. Efter tre-fire minutter stopper Lene musikken, som er ved at tone ud, og eleverne finder enten deres plads eller sætter sig på sofaen. *"Navlen mod tavlen*," siger Lene, mens eleverne finder på plads. "*Nu er det tid til kristendom*."

Mens jeg har observeret denne aktivitet, har jeg særligt været opmærksom på én dreng og fulgt hans bevægelser fra den stillesiddende læseaktivitet ind i den næste bevægelsesorienterede aktivitet. Under læseaktiviteten har han siddet med en let foroverbøjet holdning på sin stol og støttet sit hoved i hænderne, mens han har læst i sin bog. Hans holdning og ansigtsudtryk har givet mig en fornemmelse af en morgentung krop, og hans fraværende ansigtsudtryk har givet mig en oplevelse af, at det er svært for ham at rumme alle sanseindtrykkene i rummet. Da bevægelsesaktiviteten sættes i gang, står han og gaber søvnigt og hænger let med kroppen, men efterhånden som han sammen med de andre i rummet bevæger kroppen i takt til musikken, sker der noget med kropsholdningen og ansigtsudtrykket, som indikerer, at han kommer mere til stede. Ansigtet får et lettere udtryk, og da eleverne skal klappe hinanden på ryggen og bevæge sig sammen rundt i rummet, er det, som om han forbinder sig med de elever, som han interagerer med. Da den efterfølgende faglige aktivitet igangsættes, sidder han med et vågent udtryk og småsnakker med sin sidemand.

Ovenstående beskrivelse er et eksempel på, hvordan Lene indleder skoledagen med eleverne.

Den første aktivitet, som kaldes "læsebånd", er en aktivitet, alle klasser på skolen starter dagen med, dog med varierende længde. I 6. klasse fylder denne aktivitet de første 20 minutter af undervisningen, og i den tid sidder hver elev for sig selv og læser enten i en selvvalgt bog eller i en bog, som klassen sammen skal læse. Mod slutningen af denne aktivitet gør Lene klar til den næste aktivitet, som er karakteriseret ved ikke at have et egentligt fagligt indhold, men som bliver igangsat for at "vække" elevernes måde at være til stede i rummet på. Eleverne bliver bedt om at lægge deres bøger væk og rejse sig op og gøre sig parat til bevægelse. Alle eleverne står, så de kan se Lene, og hun viser først igennem sine egne forholdemåder, hvordan eleverne skal forholde sig, og herefter formidler hun igennem sproget, hvordan de skal bevæge sig videre i aktiviteten. Til at understøtte aktivitetens rytme og intensitet bruger hun musikken fra YouTube-videoen. I den tid jeg har observeret i klassen, har Lene bragt denne og lignende aktiviteter i spil enten som

en overgang fra én aktivitet til en anden, som i eksemplet her, eller når hun fornemmer, at eleverne ikke kan holde fokus. Nogle af aktiviteterne har været tilrettelagt omkring bevægelse, andre har mere handlet om at få ro på kroppene. Lene formulerer igennem vores samtaler ind imellem observationerne, hvordan hendes intention med aktiviteterne bl.a. er at give eleverne en oplevelse af både at kunne være stille og være aktivt til stede i klasselokalet.

Om at "tænke med livsverdenen"

Som Frykman og Gilje (2003) pointerer, så er det vanskeligt at fastholde og gennemtrænge livsverdenen. Livsverdenen er netop karakteriseret ved, at den er levet – i det øjeblik forskeren begynder at notere sig begivenheder i rummet, så træder man ud af den "fælles levethed". Skriften i sig selv bliver en reduktion, fordi man vælger at fastholde et bestemt aspekt af det oplevede. Ud over at opretholde en vekslen mellem åbenhed og refleksion i observationsprocessen, har jeg også brugt det "at tænke med livsverdenen" som et værktøj til at adskille oplevelserne med. Fx har jeg i perioder besluttet mig for særligt at fokusere på, hvordan rummets indretning og genstandene er med til at rette elevernes opmærksomhed, andre gange har jeg været mere optaget af aktiviteternes og relationernes betydning for rettetheden. Når jeg anlagde denne strategi for observationer, blev det synligt, at elevers måde at være til stede i rummet på igennem de forskellige aktiviteter hele tiden er i bevægelse eller i "tilblivelse", som Frykman og Gilje (2003) beskriver det. Det blev også tydeligt, at de kontemplative aktiviteter, som lærerne bragte ind i undervisningen, ikke kunne adskilles fra den måde, rummet var indrettet på, eller de faglige aktiviteter i øvrigt. At tænke med livsverdenen har været en måde at reflektere over det oplevede på, mens jeg har siddet i rummet. Det har været med til at skabe et refleksivt lag ved siden af de mere begivenhedsorienterede beskrivelser. Igennem dette bliver det bl.a. synligt, at de kontemplative aktiviteter trækker tråde også til de andre aktiviteter i klasselokalet. Drengens rettethed og kropslige udtryk, som beskrevet i eksemplet ovenfor, har tydeligt forandret karakter igennem aktiviteterne. Fra at have siddet stille med kroppen i ro og med opmærksomheden rettet mod læseaktiviteten skifter rettetheden udtryk. Han retter igennem aktiviteterne først opmærksomheden mod sin egen krop og derefter ud i rummet – mod musikken og mod de andre elever, som han i løbet af aktiviteten interagerer med.

Ideen om at "tænke med livsverdenen" har i særlig grad været et anvendeligt refleksionsgreb, når det har handlet om at observere de enkelte elevers bevægelser og rettetheder igennem de forskellige aktiviteter i klasselokalet. Når jeg i mine beskrivelser refleksivt har forsøgt at sprogliggøre forbindelsen mellem de enkelte elevers måde at være til stede i rummet på med de kontemplative aktiviteter, har jeg anvendt begrebet om stemthed. Ifølge

Fink-Jensen (1993) kan begrebet "stemthed" anvendes til at beskrive, hvordan fx musikken og stemninger giver den kropslige rettethed en særlig stemthed eller toning.

De levede kroppe stemmes igennem bevægelser og musik – eksempel fra steinerskolens undervisning

På steinerskolen fortæller læreren Therese, hvordan hun bringer eleverne til stede i undervisningen igennem kunstneriske aktiviteter som recitation af digte og vers og igennem forskellige musikalske aktiviteter. Til forskel fra Lenes klasse i folkeskolen, så er disse aktiviteter en fast del af den rytme, som skoledagen er bygget op omkring, og de gentages hver dag med varierende indhold. For Therese handler det om at vække elevernes sanser og måde at være til stede i rummet på igennem musikken og dens rytme, hvilket ifølge Therese er med til at skabe et sammenhold blandt eleverne i klassen. For Therese er intentionen også, at eleverne ikke skal "presses" til at komme til stede med deres opmærksomhed, men at de aktiviteter, hun laver med eleverne, mere må betragtes som en form for ramme, som eleverne kan "vokse" ind i.

På denne skole begynder dagen med en fælles morgensang i skolens store sal. Herefter går eleverne til deres klasser. Hver elev giver Therese hånd på vej ind i klassen. De efterfølgende 15-20 minutter bruges på, at Therese igangsætter sange og musik, hvorefter den egentlige faglige undervisning går i gang. Det følgende eksempel giver et indblik i disse aktiviteter, og hvordan eleverne undervejs bliver til med deres opmærksomhed i rummet igennem måden, aktiviteterne stemmer dem på, og igennem det at "møde" hinanden igennem musikken.

> På gangen ude foran 5. klasse står 22 elever med deres skoletasker på ryggen og med hjemmesko på fødderne og venter på, at det bliver deres tur til at række læreren Therese hånden og sige "godmorgen". Efter at hver elev har givet hånd, går de en efter en til deres plads, tager stolen ned fra bordet, hænger skoletasken på ryglænet og stiller sig herefter med armene i et kryds foran brystet bag stolen. Bordene er fordelt i tre lige rækker med en gang ned i midten og er placeret på en måde, så alle elever sidder vendt mod tavlen. I rummet er der, efterhånden som eleverne kommer ind, en let summende lyd af småsnakkende stemmer. Therese går nu frem til tavlen, og med front ud mod klassen og med armene lagt i et kryds foran brystet starter hun et morgenvers, som eleverne istemmer med stor præcision. Jeg forsøger at efterligne elevernes måde at stå på, og selvom jeg ikke kan sige med på morgenverset, så bliver det fremsagt med en rytme, som gør det nemt at "svinge med i". Da verset er sagt til ende, siger Therese: "*Godmorgen, 5. klasse*," og eleverne svarer i kor: "*Godmorgen*," og sætter sig ned. Efter en kort gennemgang af dagens program stiller Therese sig foran tavlen i midten med ansigtet rettet ud

mod eleverne. Foran sig har hun et nodestativ af træ, og i hånden har hun en blokfløjte. Hun ser et øjeblik ud over klassen som for at sikre sig, at alle elever er parate, hvorefter hun på fløjten begynder at spille "Septembers himmel er så blå" med en klar, gennemtrængende tone. Efter at hun har spillet melodien igennem én gang, sætter hun i gang med at synge første vers, og eleverne synger med. Therese, som nu har taget hænderne om på ryggen, står rank og indikerer ligesom med kroppens bevægelser melodiens rytme, samtidig med at hun ser ud over klassen med et venligt udtryk. Eleverne, som før sad med en lyttende holdning, bevæger nu lidt mere på sig. Det er næste uges morgensang, som klassen her øver. Efterfølgende holder Therese blokfløjten i vejret, samtidig med at hun laver en lille fløjtelyd med munden. Det får eleverne til straks at vende sig rundt til deres tasker, som hænger på stoleryggene, og tage deres egne blokfløjter og deres nodemapper frem. "*Nå, er der nogen, der har en idé til opvarmning?"* spørger Therese. Et par elever rækker ivrigt en hånd i vejret, mens de siger: "*Mig, mig, mig*." Therese smiler venligt, henvendt til en af drengene på første række, som ønsker en sang. Therese angiver den første tone på sin fløjte, og klassen sætter i gang med at synge. Det er, som om Therese dirigerer sangens rytme ved at lade kroppen svinge let med. Da de har sunget sangen igennem én gang, træder Therese et skridt ned ad midtergangen, samtidig med at hun med overkroppen indikerer til første række, at de skal sætte i gang med sangen igen. Det er tydeligt, at eleverne ved, hvad de skal, for det er nogle meget små og næsten usynlige tegn, hun gør til dem. Da række nummer to skal sætte ind, bevæger hun sig et skridt ned ad midtergangen, og efterfølgende sætter den tredje række i gang. Elevernes stemmer klinger ud i rummet. Så snart de er færdige med melodien, rækker en del elever hånden i vejret for at vælge den næste melodi, som skal spilles på fløjten. Therese står afslappet og smilende og ser ud over klassen. En af pigerne vælger "En pige gik i enge", som eleverne nu skal spille tostemmigt. "*Første stemme og anden stemme, og så bytter vi*," siger Therese, mens hun peger først på den ene halvdel og dernæst på den anden. "*Kryds for f… 1, 2, 3, nu*." Fløjterne sætter tostemmigt i gang. Da de har spillet den igennem én gang, siger Therese meget kort: "*Vi bytter*," og melodien sætter i gang igen. Da melodien er næsten færdig, afslutter Therese med en bevægelse med hånden, som indikerer sluttidspunktet, og siger: "*Så pakker vi sammen*."

Mens jeg har siddet og observeret dette aktivitetsforløb, har jeg særligt hæftet mig ved oplevelsen af at sidde i rummet, mens musikken og stemmerne klinger. Det er en oplevelse af, at eleverne på en måde tilegner sig rummet og fylder det ud med de toner, som opstår igennem deres sangstemmer og fløjtetonerne. Det er også en oplevelse af, at de toner, eleverne spiller på deres fløjter, og den musik, der opstår i rummet, bringer en særlig stemthed med sig.

De bevægelser, som er synlige i rummet igennem de musiske aktiviteter, er præget af overkroppe, som svinger let med på stolen. Disse bevægelser synes at forstærkes, når de spiller på deres fløjter. Det er, som om kroppene er let anspændt i en koncentreret holdning, mens de retter deres fokus ud i rummet for at lytte til de andre elever og følge Thereses anvisninger. Jeg får en oplevelse af, at de både møder sig selv og hinanden igennem musikken. Aktiviteten stemmer ikke kun den enkelte elev, men skaber også en fælles stemthed. Det viser sig bl.a. igennem det, at eleverne igennem musikken tuner sig ind på hinanden og dermed også træder ind i en form for fælles bevægelse.

Om at være til stede i livsverdenen mellem åbenhed og reduktion

Som beskrevet tidligere i artiklen er fænomenologien karakteriseret ved at være en praktisk, metodisk og teoretisk tænkning, hvor man som forsker bestræber sig på at beskrive, hvordan fænomenerne fremtræder for os inden for et givent problemfelt (Keller, 2015). Forskningsprocessen lægger op til, at man som forskende subjekt hele tiden er i en form for refleksiv bevægelse mellem den nøjagtige observation af begivenhederne og det, som disse begivenheder kalder på i ens egen oplevelse. Som Finlay (2008) pointerer, så er det netop i denne bevægelse mellem begivenhederne, den åbne oplevelse og den refleksive reduktion, at forskeren sætter sine forforståelser i spil for at forstå fænomenet. Hvordan man oplever begivenhederne, og hvordan disse oplevelser knytter sig til ens forforståelser, er derfor et vigtigt element i den måde, materialet bliver til på. Samtidig er det også en forskningsproces, som udvikler sig undervejs, som observationerne skrider frem.

Forskerpositionens betydning for materialet

Som jeg kort har beskrevet i analysen, så har min måde at være til stede i klasselokalerne på, været præget af, at jeg selv har erfaring som skoleelev i en folkeskole og i en steinerskole. Endvidere har jeg i forbindelse med en tidligere undersøgelse fået et indblik i, hvordan en række forskellige kontemplative aktiviteter i en folkeskoleklasse blev praktiseret og oplevet af elever og lærere. Dette kendskab til genstandsfeltet kan på den ene side have medført, at vigtige aspekter omkring betydningen af de kontemplative aktiviteter er blevet "sløret" igennem de kulturelle og kropslige forforståelser, som jeg bærer med mig. På den anden side har jeg forsøgt at bruge mine forforståelser og kendskabet til feltet aktivt, dels til at udvælge skoler og dels som en indgang til at forstå fænomenerne med.

Kendskabet til felterne har også betydet, at jeg relativt hurtigt har kunnet orientere mig i aktivitetsforløbene på de to skoler, og jeg har kunnet "leve" med i de forskellige aktiviteter.

I min måde at observere på har jeg igennem min egen levede krop arbejdet med at leve mig ind i, hvordan de forskellige aktiviteter, materialiteten og relationerne er med til at rette elevernes måde at være til stede i klasserne på. Det har jeg gjort ved kropsligt at efterligne elevernes måde at forholde sig på igennem de forskellige aktiviteter og ved at forsøge at bringe deres kropslige udtryk ind i min egen erfaringshorisont. De reduktioner, jeg har hentet ud af disse oplevelser, har jeg forsøgt systematisk at reflektere i forhold til de fænomenologiske grundantagelser om rettethed og stemthed. Den fænomenologiske forskningsmetode tilbyder på denne måde en systematik til at håndtere forhåndskendskabet til feltet.

Mit kendskab til feltet har endvidere givet mig en oplevelse af indimellem at kunne gå "undercover" i klassens stemning, når jeg har forsøgt at efterligne elevernes måde at være i rummet på. Denne sensitivitet har bl.a. åbnet oplevelsesmæssigt op for de skiftende stemninger i klasselokalerne, når lærerne satte gang i de kontemplative aktiviteter. Jeg begyndte at interessere mig for disse stemningsskift, da jeg en dag hæftede mig ved, hvordan stemningen i 6. klasse på folkeskolen i forbindelse med en faglig aktivitet begyndte at "falde fra hinanden", i takt med at eleverne mistede koncentrationen. Den umiddelbare oplevelse var lidt kaotisk – mange kroppe i bevægelse og stemmer, som fyldte rummet. Det var oplevelsen af forstyrrende larm, og det var vanskeligt at forstå, hvad der var på spil. Når jeg forsøgte at følge elevernes bevægelser og udtryk, blev det tydeligt for mig, at det, som fremstod som kaos og larm, var forbundet med, at eleverne ligesom havde hver deres dagsorden – nogle elever småsnakkede, andre sad og vippede på deres stole, og nogle elever bevægede sig rundt i lokalet. Lene må også have bemærket, hvordan det var svært for eleverne at fastholde koncentrationen om deres opgave, for hun bad eleverne om at stille sig rundt i rummet med lidt afstand imellem sig. Herefter skulle de først mærke fødderne, benene, armene, og på den måde guidede Lene eleverne til at mærke hele kroppen. Som afslutning skulle eleverne stille sig på ét ben og forsøge at holde balancen, mens de bevægede overkroppen lidt rundt. Den sidste del af aktiviteten medførte en del grin og udråb fra eleverne. Da eleverne efterfølgende vendte tilbage til deres faglige aktivitet, var oplevelsen af at være i rummet og stemningen en helt anden. Når jeg nu forsøgte at følge elevernes bevægelser og stemmerne i rummet, så var lydniveauet og bevægelserne ikke blevet mindre, men det var, som om de trådte frem i et samlet udtryk. Det var, som om Lene igennem aktiviteten tilsyneladende havde genetableret et fælles udgangspunkt og en fælles stemthed i rummet.

Afsluttende refleksioner

De oplevede eksempler, som jeg har skrevet om fra steinerskolen og folkeskolen, er to forskellige eksempler på, hvordan lærerne igennem forskellige aktiviteter understøtter og inviterer eleverne til at komme til stede i undervisningen med deres opmærksomhed. I det følgende vil jeg diskutere, hvad

det fænomenologiske perspektiv kan være med til at belyse i forhold til opmærksomhedskulturens kontemplative elementer.

Et af de elementer, som bliver synligt igennem det fænomenologiske perspektiv, er, at lærerne i de to klasser på forskellige måder har et fokus på at variere aktiviteterne i undervisningen, så eleverne får brugt deres opmærksomhed på forskellige måder. I begge klasser veksles der imellem rolige og mere bevægelsesaktive aktiviteter. Eleverne har derigennem muligheden for at gøre sig erfaringer med en række forskellige måder at være til stede med deres opmærksomhed på. Det synes at være en del af den omsorg, som lærerne møder eleverne med. I den episode, hvor stemningen i klasselokalet synes at falde fra hinanden, og eleverne bliver urolige, kunne Lene i stedet for at igangsætte en kontemplativ aktivitet også have valgt at irettesætte eleverne ved at "skælde dem ud" og bede dem om at være stille og koncentrere sig. I stedet forløses uroen igennem bevægelser i rummet, og den urolige stemning brydes. Læreren tager på den måde ansvaret for, at det kan være svært for eleverne at koncentrere sig, og de understøttes i at finde roen igen.

Et andet element, som bliver synligt igennem det fænomenologiske perspektiv, er, at lærerne også anvender de kontemplative aktiviteter til at skabe et fælles afstemt udgangspunkt for klassen. Dette bliver synligt igennem det udtryk, som kroppenes bevægelser og stemningerne i rummet skaber. Her bliver det også tydeligt, at betydningen af de kontemplative aktiviteter ikke kan forstås uafhængigt af den kontekst og kultur, de optræder i. Skolen har som udgangspunkt forventninger til, hvordan eleverne skal være til stede med deres opmærksomhed, og rummenes indretning med stole, borde og tavler skaber en særlig ramme for dette. Det, som fremtræder som centralt igennem de kontemplative aktiviteter, er, at eleverne bliver aktivt medskabere af den opmærksomhedskultur, som praktiseres.

Konklusion

I denne artikel har jeg undersøgt, hvordan et fænomenologisk blik på livsverdenen kan være med til at synliggøre aspekter ved den kontemplative opmærksomhedskultur i en 6.-klasse på en folkeskole og i en 5.-klasse på en steinerskole.

Med et fænomenologisk blik på levede kroppe og stemthed bliver det tydeligt, hvordan de kontemplative aktiviteter ikke kun er med til at invitere eleverne til at være til stede i undervisningen med deres opmærksomhed – de fælles aktiviteter er også med til at skabe en fælles stemthed, som synes at være bærer af en fælles opmærksomhed i rummet. Her bliver det synligt, at aktiviteterne er med til at stemme elevernes måde at være i rummet på – de bliver stemt ind i en fælles rettethed. Ved at vende forskerblikket mod kroppenes og lydenes bevægelser og måder at fremtræde på bliver de former for kontemplative aktiviteter, som jeg har observeret, synlige som aktiviteter,

der er med til at skabe et fælles udgangspunkt for eleverne som en indgang til den faglige undervisning. På denne måde kan et fænomenologisk blik på forskellige kontemplative aktiviteter i skolen være med til at supplere interventionsstudierne på området med viden om, hvordan kontemplative aktiviteter dels kan fungere som en integreret del af skolehverdagen, og dels hvordan de kan forstås som en del af klassens kultur.

REFERENCER

Arthurson, K. (2015). Teaching mindfulness to year sevens as part of health and personal development. *Australian Journal of Teacher Education*, *40*(5), 15. http://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n5.2

Brown, K.W., Ryan, R.M., & Creswell, J.D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, *18*(4), 211-237. http://doi.org/10.1080/10478400701598298

Due, H. (2010). Træning af nærvær og opmærksomhed i folkeskolen. In L. Svinth (Ed.), *Nærvær i pædagogisk praksis. Mindfulness i skole og daginstitution*. København: Akademisk Forlag.

Fink-Jensen, K. (2006). *Fascination og lærerfaglighed* (1st Ed.). Værløse: Billesø & Baltzer.

Fink-Jensen, K. (2002). Stemthed og levet krop. In *Musikalsk læring: Konferencerapport i Dansk Netværk for Musikpædagogisk Forskning*, pp. 57-63. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Finlay, L. (2008). A dance between the reduction and reflexivity: Explication the "Phenomenological Psychological Attitude". *Journal of Phenomenological Psychology*, *39*, 1-32. http://doi.org/10.1177/002216787801800212

Frank, J.L., Jennings, P.A., & Greenberg, M.T. (2013). Mindfulness-based interventions in school settings: An introduction to the special issue. *Research in Human Development*, *10*(3), 205-210. http://doi.org/10.1080/15427609.2013.818480

Frykman, J., & Gilje, N. (2003). Being there. An introduction. In J. Frykman og N. Gilje (Ed.), *Being There. New Perspectives on Phenomenology and the Analysis of Culture* (pp. 7-51). Lund: Nordic Academic Press.

Graf, O.L. (2010). Nærvær i praksis – eksempler fra en waldorf-skole. In L. Svinth (Ed.), *Nærvær i pædagogisk praksis. Mindfulness i skole og daginstitution*. København: Akademisk Forlag.

Hart, T. (2004). Opening the contemplative mind in the classroom. *Journal of Transformative Education*, *2*(1), 28-46. http://doi.org/10.1177/1541344603259311

Hedegaard, M. (1995). *Tænkning – viden – udvikling*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Jennings, P. (2008). Contemplative education and youth development. In E. Klopfer og J. Sheldon (Ed.), *New Directions for Youth Development* (Vol. 118, pp. 85-94). http://doi.org/10.1002/yd

Johansson, E. (2008). Atmosfære og pædagogik. In S. Dupont (Ed.), *Atmosfære i pædagogisk arbejde*. København: Akademisk Forlag.

Keller, K.D. (2015). Lad os nu blive personlige! In K.D. Keller (Ed.), *Den Menneskelige eksistens. Introduktion til den eksistentielle fænomenologi* (pp. 9-28). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

MacDougall, D. (2006). *The Corporeal Image. Film, Ethnography, and the Senses*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.

Merleau-Ponty, M. (1993). Filmen og den nye psykologi. *Philosophia*.

Morgan, P.F. (2015). A brief history of the current reemergence of contemplative education. *Journal of Transformative Education*, *13*(3), 197-218. http://doi.org/10.1177/1541344614564875

Nielsen, A.M. (2010). Nærvær som opmærksomhedskultur. In L. Svinth (Ed.), *Nærvær i pædagogisk praksis. Mindfulness i skole og daginstitution*. København: Akademisk Forlag.

Nielsen, A.M., & Kolmos, M. (2013). Kontemplativ opmærksomhedskultur i skolen. *Psyke & Logos*, *34*, 152-179. Retrieved from http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/psyke/article/download/8847/7388

Prahm, B.P. (2010). Opmærksomhed og nærvær – klassens liv og læring. In L. Svinth (Ed.), *Nærvær i pædagogisk praksis. Mindfulness i skole og daginstitution*. København: Akademisk Forlag.

Rønholt, H., Holgersen, S.-E., Fink-Jensen, K., & Nielsen, A.M. (2003). *Video i pædagogisk forskning. Krop og udtryk i bevægelse*. København: Forlaget Hovedland.

Shapiro, S.L., Lyons, K.E., Miller, R.C., Butler, B., Vieten, C., & Zelazo, P.D. (2014). Contemplation in the classroom: A new direction for improving childhood education. *Educational Psychology Review*, 1-30. http://doi.org/10.1007/s10648-014-9265-3

Waters, L., Barsky, A., Ridd, A., & Allen, K. (2014). Contemplative education: A systematic, evidence-based review of the effect of meditation interventions in schools. *Educational Psychology Review*, 1-32. http://doi.org/10.1007/s10648-014-9258-2

Zahavi, D. (2003). *Fænomenologi*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools – A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *5* (JUN). http://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603

Denne artikel udkommer i redigeret udgave i bogen 'Relationel pædagogik og opmærksomhed. Didaktik og nærvær i skole og daginstitution' i samarbejde med Anne Maj Nielsen, Per Fibæk Laursen og Aarhus Universitetsforlag.

Artikel 2: Når undervisningens aktiviteter inviterer til samstemthed.

- Om kropslige-sanselige aktiviteters betydning for børns deltagelse i skolen

Denne artikel handler om, hvordan lærerinitierede kropslige-sanselige aktiviteter i undervisningen med fokus på at understøtte elevers opmærksomhed, læringsglæde og nærvær, får betydning for elevers deltagelse i undervisning. Med udgangspunkt i empiriske eksempler fra en 6. klasse på en folkeskole og en 5. klasse på en steinerskole, beskrives det, hvordan lærere leder og understøtter elevers deltagelse ved at anvende aktiviteter som musik, bevægelse og mindfulness i mellemrummene mellem faglige aktiviteter. Med en sociokulturel og fænomenologisk forankring analyseres det, hvordan aktiviteterne får en fællesskabende betydning for klasserne – særlig med fokus på, hvordan elever med særlige udfordringer herigennem støttes til deltagelse i undervisningen.

Nøgleord: Deltagelse, samstemthed, kropslige-sanselige aktiviteter, inklusion i skolen

Indledning

I Danmark er der en lang politisk og pædagogisk tradition for at inkludere børn med særlige støttebehov i almenundervisningen. Inklusion i skolesammenhænge handler om, at alle elever skal have mulighed for at deltage i de faglige og sociale fællesskaber, som skolen udgøres af. De politiske og pædagogiske målsætninger om at tænke deltagelsesmuligheder for alle børn ind i de almene undervisningstilbud og ikke at dele uddannelsessystemet op i to adskilte spor, udspringer bl.a. af UNESCO's Salamancaerklæring, som Danmark sammen med 93 andre FN-medlemslande underskrev i 1994 og senere ratificerede i 2009[14]. Inklusion bygger her på et ideal om menneskerettigheder og social retfærdighed og om, at alle børn uanset forudsætninger, skal være en del af det samfund, de er født ind i (Undervisningsministeriet, 1997). Samtidig har inklusionen et økonomisk rationale: Ressourcerne til lige uddannelse for alle børn udnyttes bedst, hvis børn uddannes sammen. I Salamancaerklæringen hedder det bl.a. på den baggrund, at:

> 'Det grundlæggende princip i den inkluderende skole er, at alle børn så vidt muligt skal gennemgå læreprocesser sammen, uanset hvilke vanskeligheder de måtte have at slås med, og uanset hvor forskellige de er. Inklusive skoler skal erkende og leve op til deres elevers forskellige behov og de skal kunne klare både forskellige måder at lære på og forskellige indlæringstakter, og de skal sikre, at alle får kvalitet i uddannelsen ved at tilbyde et passende undervisningsindhold, forskellige undervisningsformer, undervisningsstrategier, ressourcebrug og samarbejde med lokalsamfundet'. (Undervisningsministeriet, 1997, p. 5).

Selvom Danmark i 1994 tilsluttede sig Salamanca-erklæringen, steg andelen af elever i segregerede specialundervisningstilbud fra midten af 1990'erne og op igennem 00'erne. For at vende udviklingen besluttede den daværende regering og kommunerne i 2012 igennem vedtagelsen af Inklusionsloven, at andelen af elever, der skulle inkluderes i den almene undervisning skulle stige fra 94,4 % i 2010 til 96 % i 2015. Loven har medført et øget fokus på dels at flytte elever fra specialetilbud til almenundervisningen, dels er færre børn blevet visiteret til at modtage et specialtilbud (fx Egelund et al., 2017; Nielsen & Rangvid, 2016). Det pædagogiske og politiske arbejde frem mod at skabe en inklude-

[14] Det anslås at op mod 24 % af alle skolebørn i Danmark har støttebehov. Dette tal dækker over 4,5 % som modtager undervisning i segregerede undervisningstilbud i specialklasser tilknyttede almenskoler og specialklasser på specialskoler og 10,8 % som modtager supplerende undervisning i almentilbud i højst 9 timer om ugen (Egelund et al., 2017). Herudover er det ifølge Nielsen & Rangvid (2016) lærernes subjektive vurdering, at 8 % af det samlede elevtal i almenklasser, har behov for støtte, men ikke får det. Endvidere vurderes det, at støttebehovet er mindst hos de yngste elever, mens behovet stiger i takt med at eleverne bliver ældre (Nielsen & Rangvid, 2016).

rende skole for alle børn er faldet sammen med Den nye Skolereform fra 2014, som medfører længere skoledage og nye arbejdstidsregler for lærerne. En del af forestillingen er, at skolen med den nye reform skal arbejde med at øge alle elevers faglige præstationer, særligt inden for fagene dansk og matematik. Forventningen om, at man skal øge elevernes akademiske færdigheder samtidig med at man skal inkludere elever med særlige behov skaber en række udfordringer for lærerne, fordi undervisningen skal tilpasses den enkelte elev, samtidig med at læreren skal have klassens fællesskab til at fungere. Det giver en situation, hvor læringsmiljøet i mange klasser opleves som udfordrende. De typer af udfordringer, som oftest bliver synlige i skolen handler om manglende opmærksomhed, uro og mistrivsel (Dyssegaard, Larsen, & Tiftikci, 2013; Egelund et al., 2017).

Opmærksomhedsledende- og deltagelsesunderstøttende aktiviteter i skolen

Igennem de seneste år har der været et øget fokus på, at lærere kan arbejde med elevers opmærksomhed, ro og måde at være tilstede på i klassefællesskabet ved at inddrage forskellige kropslige-sanselige aktiviteter i undervisningen (fx Nielsen & Kolmos, 2013; Terjestam, 2010). En del af disse initiativer tager afsæt i mindfulnessøvelser (fx Britton et al., 2014; Langer & Moldoveanu, 2000) og forskellige kontemplative aktiviteter (Hart, 2004; Zajonc, 2016). Kontemplative aktiviteter og mindfulness i undervisningen er karakteriseret ved, at elever på forskellige vis enten direkte eller indirekte guides til at øve sig på at rette opmærksomheden ikke kun på et fagligt indhold, men også på, hvordan de fx er tilstede i klasserummet i forhold til sig selv og hinanden. Disse guidninger kan eksplicit ske igennem aktiviteter som små meditationssekvenser, åndedrætsøvelser og kropsscanninger tilpasset børn, som eleverne instrueres i at udføre i korterevarende tidsrum ind imellem de faglige aktiviteter. Guidningerne kan også på mere indirekte vis være en del af elevernes kreative fordybelse fx i forbindelse med musik, poesi og bevægelse (Due, 2010; Hart, 2004; Prahm, 2010). I litteraturen er betydningen af disse aktiviteter i skolesammenhænge bl.a. associeret med forbedret selvregulering, opmærksomhedskontrol og reduceret stress hos børn og unge (fx Black & Fernando, 2014; Flook et al., 2015). Endvidere er aktiviteterne blevet associeret med oplevelser af ro og nærvær og forbedret trivsel, sociale kompetencer og øget deltagelse blandt elever (fx Black & Fernando, 2014; Flook, Goldberg, Pinger, & Davidson, 2015; Zenner, Herrnleben-Kurz, & Walach, 2014).

Den forskning som knytter sig til området er fortrinsvist fokuseret omkring at undersøge betydningen af mindfulness-relaterede aktiviteter i grundskolepraksisser med fokus på, hvordan forskelligt sammensatte aktivitetssekvenser og -programmer kan forebygge stress-, depressions- og angstsymptomer hos udsatte grupper af børn og unge både i kliniske og ikke-kliniske forløb (Kleinert, Hansen, & Strange, 2011; Nielsen & Kolmos, 2013; Zenner et al., 2014; Carboni, Roach, & Fredrick, 2013; Smalley et al., 2009).

Malboeuf-Hurtubise, Lacourse, Taylor, Joussemet, & Ben Amor (2017) undersøger fx i en canadisk sammenhæng betydningen af en 8 ugers mindfulnessbaseret intervention ift. problemadfærd som hyperaktivitet, aggression og angst hos 14 elever i alderen 9-12 år med indlæringsvanskeligheder i en specialklasse. I forbindelse med interventionsstudiet skulle eleverne deltage i mindfulnesssessioner af en times varighed en gang om ugen i interventionsperioden. I dette tidsrum varierede aktiviteterne mellem 'mindful eating', 'body scan' og 'breathing meditations' ligesom eleverne også blev guidet til at have fokus på at observere egne tanker, følelser og fysiske fornemmelser. På baggrund af læreres evaluering af elevernes adfærd og elevernes selvrapporterede oplevelser i et før- og eftertestdesign, konkluderes det, at interventionsaktiviteterne var med til at dæmpe nogle af de adfærdsproblemstillinger, som elever og lærere fandt udfordrende i hverdagen. Lignende resultater findes i forhold til grupper af udsatte elever, som udviser ADHD adfærd (fx Carboni, Roach, & Fredrick, 2013; Kleinert et al., 2011; Smalley et al., 2009) samt forskellige grupper af unge fra etniske- og økonomisk udsatte gruppe (fx Black & Fernando, 2014; Wisner, 2014).

Forskning i mindfulnessaktiviteter inden for skoleområdet er stadig i startfasen og mange studier afslutter med at konkludere, at der et behov for at undersøge længerevarende indsatser og praksisser (Zenner et al., 2014). Dermed mangler der undersøgelser, som beskriver hvordan aktiviteter som mindfulness indgår som en del af skolens hverdag i et længerevarende perspektiv og får betydning for alle børns deltagelse i klassefællesskabet. Det er på den baggrund denne artikel med et sociokulturelt og fænomenologisk fokus undersøger, hvordan forskellige kropslige-sanselige aktiviteter som mindfulness, musik og bevægelse får betydning for alle elevers deltagelse i undervisningen – både dem som af forskellige årsager har brug for ekstra støtte og de elever, som klarer sig normalt.

Udgangspunktet tages i en 6. klasse på folkeskole og i en 5. klasse på en steinerskole. Eleverne i begge klasser har siden de startede i skole, haft kropslige-sanselige aktiviteter som en del af undervisningen. På folkeskolen har klasselæreren, Lene[15], trukket aktiviteter som mindfulness, yoga og bevægelse til musik ind i undervisningen. Lene følger ikke et bestemt koncept, men improviserer forskellige aktivitetssekvenser med inspiration i egne erfaringer, som hun anvender til at guide elevernes måde at være tilstede på igennem undervisningen. På steinerskolen optræder de opmærksomhedsrettende kropslige-sanselige aktiviteter som en del den rutine, som undervisningen er organiseret omkring. Her består aktiviteterne bl.a. af recitation af digte, sang og musik, som igangsættes af klasselæreren, Therese, i bestemte rækkefølger igennem undervisningen.

[15] De navne som anvendes i forbindelse med det empiriske materiale er anonymiserede.

Skolens kultur og organisering som ramme for elevers deltagelse

Deltagelse som et begreb der vedrører børns rettigheder kan ifølge Lysgaard & Simovska (2015) forstås som et magtfuldt koncept, som både henviser til et ideal og til en uddannelsesmæssig strategi- og praksis. Inden for skoleområdet er begrebet ofte beskrevet som en del af en vigtig strategi for at forbedre elevers motivation ift. til fx at engagere sig i skole- eller lokalmiljøet. Deltagelse er her ifølge Simovska (2012) associeret med en række betegnelser, fx som det 'at være med', 'inddragelse' og 'empowerment' og begrebet kan forstås i spændet imellem elevers medvirken i forskellige aktiviteter, uden mulighed for nødvendigvis at påvirke disse aktiviteter til en forståelse af deltagelse som et grundvilkår for aktivt medborgerskab. Som ideal er begrebet blevet koblet sammen med forskellige forståelser af deltagelse ift. børns rettigheder til at blive hørt og taget alvorligt som et led i demokratiske læringsprocesser og som gavneligt for børns sociale og psykologiske udvikling (Lysgaard & Simovska, 2015; Simovska, 2008).

Med inspiration fra bl.a. Bang (2008), Hedegaard (1995, 2001), Fuchs & de Jaegher, (2009) og Merleau-Ponty, (2006) er denne artikel analytisk forankret i sociokulturelle og kropsfænomenologiske forståelser af elevers deltagelse i skolen. I denne forståelsesramme kan den deltagende elev-krop forstås som en, der altid er i bevægelse. Kroppen er ikke noget vi har, men noget vi 'gør' (Dupont, 2012). Det er igennem kroppen eleven perciperer og forstår verden (Merleau-Ponty, 2006). Det er igennem en kropsliggjort deltagelse i kulturen, at mennesket kommer til en forståelse af sin omverden. Begrebet kultur er her knyttet til den måde, mennesker lever deres liv på, og til den mening de giver deres erfaringer. Hedegaard (1995) definerer kultur som, 'de praksisformer og den menings- og betydningssætning, der karakteriserer en institutionaliseret og fælles levemåde for en gruppe mennesker, således som vi kan finde den i skolehverdagen' (Hedegaard, 1995, pp. 7-8). Ifølge Hedegaard (1995, 2001) kan skolen forstås som en institution, som er udviklet igennem en tilpasning til de krav, et omgivende samfund stiller og som med sine egne praksisformer og kultur, skaber en afgrænset udviklingsperiode for de børn, som deltager i skolens hverdag. I dette perspektiv kan elevers læring og udvikling forstås som deltagelse i de kulturelle menings- og betydningssystemer, som leder barnet frem mod specifikke kulturelt bestemte udviklingsveje (fx Kruger & Tomasello, 1998), som eleverne både tilegner sig og er medskabere af (Hedegaard, Hviid, & Bang, 2009).

Omgivelserne inviterer eleverne ind i deltagelse

I forlængelse af James Gibson' begreb om affordances, definerer Bang (2008) endvidere, hvordan elevers deltagelse må forstås som et udtryk for, hvordan barnet igennem det omgivende miljøs artefakter, materialitet og relationer inviteres til at forholde sig personligt ud fra sine egne interesser og opmærksomheder. Bang beskriver om dette:

> 'Det rum som børnene befinder sig i, rummets organiseringer samt redskaber som er tilgængelige er alt sammen noget, som inviterer børnene ind i bestemte aktivitetsmuligheder (Bang, 2008, p. 109).

Lignende forestillinger gør Fuchs & de Jaegher (2009) sig med inspiration fra Merleau-Ponty, når de beskriver:

> 'The environment as a whole as well as particular objects are always already perceived with a tone of 'what I can do with it' (Fuchs & de Jaegher, 2009, p. 475).

I denne forståelse handler mennesket altså på en måde, som bestemmes både af de erhvervede erfaringer og af det som omgivelserne stiller til rådighed i situationen (Fuchs & de Jaegher, 2009). Dette gælder også for den kropsliggjorte handling i sociale interaktioner. Med inspiration i Daniel Stern's (2000) begreb om affektiv afstemning, som beskriver kommunikationen mellem spædbarn og omsorgsperson beskriver Fuchs & de Jaegher (2009), hvordan interaktionen mellem mennesker inkluderer synkronicitets- og resonansprocesser, samstemmende eller forskudte variationer over gestik, ansigtsmimik og stemmeføring. Herigennem kan meningsskabelse samkoordieres i sociale møder. På den måde opstår social forståelse igennem dynamiske og koordinerede interaktionsprocesser.

Det er med inspiration i de ovenstående teoretiske antagelser, at jeg i denne artikel har arbejdet med at komme til en forståelse af, hvordan aktiviteter som bevægelseslege, musik, digte og yoga- og mindfulnessinspirerede aktiviteter i undervisningen, får betydning for elevernes deltagelse. Det empiriske materiale som analysen bygger på, er blevet til på baggrund af en triangulering mellem fænomenologisk inspirerede feltobservationer, interviews og videooptagelser foretaget i den 6. klasse på folkeskolen og i den 5. klasse på steinerskolen, som er nævnt indledningsvist. Materialet fra de to klasser blev indsamlet i 2015. De empiriske eksempler, som artiklens analyse tager udgangspunkt i, er blevet til på baggrund af en sammenskrivning af feltobservationerne og videooptagelser fra undervisningen. Videokameraet, som stod på et stativ og filmede bredt ud i klasserummene, har bl.a. haft den funktion, at fastholde nogle af de begivenheder og sproglige interaktioner, som undervejs i observationerne ikke kunne fastholdes i skrift[16].Den følgende analyse er formidlet i to dele: Analysens første del beskriver et hverdagseksempel fra en af de første observationsdage i 6. klasse på folkeskolen. Eksemplet skal illustrere, hvordan jeg igennem observationerne i klassen og igennem bearbejdninger af video- og observationsmaterialet har arbejdet med at komme til en forståelse af, hvordan de opmærksomhedsrettende kropslige-sanselige aktiviteter har betydning for elevers deltagelse i undervisningen. Med udgangspunkt i denne indledende refleksion beskriver analysens anden del, hvordan de kropslige-sanselige aktiviteter, som de to lærere initie-

[16] Se Kolmos (2016) for nærmere beskrivelser af undersøgelsen metode.

rer med deres elever, får betydning dels for hele klassen, dels for de elever, som af forskellige årsager er udfordret på deres deltagelse. Analysen afsluttes med en diskussion af, om de samstemmende aktiviteter kan være med til at reducere de ulige deltagelsesmuligheder, som eleverne på baggrund af deres forskellige udgangspunkter, er underlagt.

Kroppe og lyde i bevægelse i klasserummet mellem samstemthed og asynkronicitet

> Jeg sidder ved det runde gruppebord lidt ude til siden i klasserummet. Eleverne har for en stund været optaget af at løse en opgave i små grupper, som Lene har sat dem i gang med. Klassen har historie og temaet er Romerriget. Eleverne skal på deres computere lave en tidslinje over vigtige begivenheder fra denne historiske epoke. Jeg betragter eleverne, som i små grupper og med lavmælte stemmer gør sig overvejelser. En gruppe på tre drenge sidder tæt på mig. De har sat deres stole ved siden af hinanden, med ryglænene mod deres pladser. Drengen i midten har en computer på skødet, mens de to andre drenge ser med på skærmen og giver deres besyv med. Jeg lytter til deres overvejelser over, hvilke begivenheder de mener kan være vigtige at placere på tidslinjen og hvilke farver tidslinjen, baggrund og bogstaverne skal have. Mens de tre drengestemmer træder tydeligt frem, så høres de andre elevstemmer i rummet som en lavmælt summen. Næsten umærkeligt skifter lydene i rummet karakter og begynder at fremtræde støjende og diffuse. Min første overvejelse går på, om jeg som betragter er blevet træt og at det er grunden til min oplevelse af, at lydene i rummet 'falder fra hinanden'. Jeg fortsætter med at betragte de tre drenge. Måske er de ved at være færdige med aktiviteten? Drengen i midten med computeren synes stadig optaget af computeren, mens de to andre drenge synes at rette deres opmærksomhed andre steder hen: Ud i rummet, vippen på stolen, venden sig rundt til elevpulten, som åbnes og lukkes. Når jeg ser rundt i rummet fanges mit blik af elever, som med hver deres dagsorden småsnakker og har gang i hver deres ting. Lydniveauet i rummet synes ikke forandret, men det opleves diffust, fordi fællesheden af kroppe og stemmer i bevægelse er erstattet af en masse små bevægelser, som går i hver sin retning.

Eksemplet ovenfor er fra mit andet besøg på folkeskolen og situationen er fra dagens 3. lektion. Klassens lærer, Lene, har haft klassen siden morgenstunden, hvor eleverne har haft 2 sammenhængende lektioner med dansk, et frikvarter og nu historie. Jeg har igennem formiddagens undervisning iagttaget, hvordan eleverne er startet dagen med først at læse i hver deres bog i ca. 20 minutter. Herefter har Lene igangsat en bevægelsesaktivitet til musik, som afsluttede med en mindfulnesslignende aktivitet. Herefter har eleverne lavet en diktat, som blev efterfulgt af et frikvarter. Noget af det, som jeg særligt har været optaget af at observere igennem undervisningens aktiviteter, er hvordan elevkroppene og lydene i rummet igennem de forskellige aktiviteter hele tiden har forandret karakter. Fra elevkroppe i ro let bøjede over deres bøger til livlig bevægelse og kraftig volumen på rummets lyde. Det som har slået mig og som har været en åbning i forhold til at iagttage, hvordan og hvornår de kropslige-sanselige aktiviteter sættes i gang i undervisningen og hvilken betydning det har for elevernes deltagelse, har bl.a. handlet om,

hvordan larm og uro tilsyneladende ikke handler om lydstyrken, men om hvor vidt der er en samstemthed i rummet eller om alle har hver deres dagsorden. Samstemthed skal her forstås som en form for oplevet synkronicitet mellem kropslige bevægelser og lyde i rummet. Som det beskrives i det ovenstående eksempel med de tre drenge, der laver gruppearbejde, så skal det samstemmende ikke nødvendigvis forstås som det, at kroppene laver de samme bevægelser. Det handler mere om, hvordan bevægelserne fremtræder i et samstemt udtryk. Det er denne vekslen mellem oplevelsen af de samstemmende bevægelser og en form for asynkronicitet i bevægelsesmønstrene i klasserummene, som synes at blive forstærket, når lærerne på forskellig vis initierer forskellige opmærksomhedsrettende kropslige-sanselige aktiviteter med eleverne. Det er derfor med udgangspunkt i denne refleksion og på baggrund af forestillinger om, hvordan omgivelserne inviterer elever ind i deltagelse, at den følgende analyse ser nærmere på, hvordan lærerne i de to skoler inviterer eleverne ind i momenter af samstemthed.

Samstemmende øjeblikke i skiftet mellem aktiviteter: Hverdagseksempel fra folkeskolens undervisning

I 6. klasse sammensætter Lene aktivitetssekvenser i variationer over bevægelse og musik ved fx at guide eleverne igennem bevægelseslege rundt i klasserummet til musik, som afspilles fra YouTube-videoer på klasserummets stationære computer. Disse aktivitetssekvenser har i den tid jeg observerede i klassen varieret i form og længde. Nogle aktiviteter blev afviklet i roligt tempo til stille musik og andre gange blev musikkens hurtige og prægnante rytmer anslag til bevægelsernes hastighed. I mange tilfælde indebar aktivitetssekvenserne også elementer fra mindfulness og yoga – fx når Lene, som afslutning på en bevægelsesleg guider eleverne til med fokus på åndedrættet at trække vejret et par gange eller har guidet eleverne til at scanne forskellige dele af kroppen. Eller når de stille bevægelser til musik blev guidet af Lene til at handle om balanceøvelser etc. De forskellige bevægelsessekvenser igangsatte Lene både som planlagte aktiviteter og mere intuitivt, når hun fornemmede at eleverne havde brug for at komme til stede i rummet med en ny rettehed.

Elevsammensætningen i 6. klasse er 23 elever i alderen 10-12 år, fordelt på 10 piger og 13 drenge. Ud af de 23 elever, har to elever IT-rygsæk[17] og tre andre elever har i forskellig grad igennem de år, de har været i klassen, været udfordret på perioder med uadreagerende adfærd, manglende koncentration og kropsuro. Lene har indrettet klasserummet, så eleverne kan bevæge sig rundt i lokalet, uden at det behøver at betyde forstyrrelser for de andre børn. Elevernes pulte er placeret ude langs klasserummets vægge, så eleverne, når de skal arbejde selvstændigt med opgaver, har mulighed for at sidde med ansigtet vendt ud mod væggene. Det giver plads i midten af klasserummet til to gruppeborde og en lav sofa uden ryglæn, som står i midten af rummet foran tavlen. Alt

[17] Hjælperedskab, som elever med læsevanskeligheder benytter

efter aktivitet, sidder eleverne på forskellige måder: Når læreren gennemgår fagligt stof for alle, sidder eleverne rettet mod tavlen enten ved, at de vender deres stole rundt, eller ved at de sætter sig på sofaen og ved gruppebordene. Når eleverne arbejder selvstændigt eller i mindre grupper, sidder de fx ved deres pladser med kroppen vendt ind mod væggen. På den måde skaber Lene igennem rummets indretning plads til, at urolige kroppe kan bevæge sig og at der er variation i den måde elevernes opmærksomhed forventes rettet på.

Det følgende eksempel beskriver en undervisningssituation fra en historietime. Det er dagens første lektion og eleverne har netop siddet stille i ca. 20 minutter og læst i hver deres bog. Inden Lene beder eleverne om at lægge bøgerne væk, har hun fundet en video frem fra YouTube, som nu med billede toner frem på klassens whiteboard:

> 'Så kan I lige vågne inden Romerriget og det er en passende video i dag. Hvorfor er det det?', spørger Lene. 'Og hvilket år skal det forestille at være? Lene henviser til billede af tre mænd, der hænger på hver deres kors på videoen, der er sat på pause. En dreng ser: 'År 31-32'? 'Ja, deromkring. Nogen og 30 år efter Kristi fødsel og det var jo på den tid Romerriget var størst', svarer Lene. Musikvideoen sættes i gang og efter en kort indledende monolog fra manden på korset i midten, sætter melodien i gang med en let og munter rytme. Det er den videosekvens fra Monty Python-filmen 'Life of Brian', hvor karakteren Brian hænger på korset og synger: 'Always look on the bright side of life'. Eleverne står rettet mod whiteboardet og Lene, som er trukket lidt ud til siden. Kroppenes bevægelser sætter i gang samtidig med, at musikken begynder. Lene laver bevægelserne for og eleverne efterligner. Først bevæger de hovedet fra side til side i takt til musikken efterfulgt af armstræk over hovedet. Herefter løftes benene op og ned i høje knæløft, bene løftes bagud og hænderne rammer siden af foden. Sådan fortsætter bevægelserne til musikkens rytme - det ligner en mellemting mellem en gymnastikopvisning og udstrækningsøvelser. I takt med at musikken fortoner sig, stopper også bevægelserne. 'Nu skal I ud og fremlægge i grupperne og det foregår sådan, at først så fremlægger den ene halvdel for den anden halvdel og så bytter man', siger Lene. Hun har sat sig på skrivebordsstolen ved tavlen. Eleverne har haft som lektie i små grupper at forberede en planche til et tema om Romerriget, som de nu skal fremlægge for hinanden. Eleverne fordeler sig med Lenes hjælp i to grupper, som i hver ende af lokalet begynder at fremlægge for hinanden.

Elevernes bevægelser rundt i rummet forandrer sig fra den indledende læseaktivitet, igennem bevægelsesaktiviteten og ind i det efterfølgende gruppearbejde. Ved den første aktivitet har bevægelserne og lydene i rummet fremstået afdæmpet rolige. Efterhånden er der kommet et vist bevægelsestempo, som har fulgt musikkens rytmer og Lenes anvisninger. Bevægelsessekvensen til YouTubevideoen bliver en, som afbryder eleverne i den foregående rettethed og bringer dem ind i en ny. Musikkens rytmer, Lenes måde at lede kroppenes bevægelser på og rummets indretning synes at inviterer eleverne til at indtage en samstemmende rettethed i den måde de handler på i rummet. På den måde bliver den kropslige-sanselige aktivitetssekvens, som Lene initierer, aktiviteter som forbereder kroppenes rettethed på at indgå i den efterfølgende gruppeaktivitet. Gruppeak-

tiviteten er tilrettelagt af Lene på den måde, at eleverne i små grupper fremlægger for hinanden i hver deres ende af lokalet, mens de andre elever, står i en halvcirkel omkring og indimellem stiller spørgsmål. For mig som observerer, synes det som om, at eleverne i gruppeaktiviteten fremtræder i en rettethed, som minder om den, som blev grundlagt igennem bevægelsesaktiviteten. De lyde og bevægelser, som fremtræder på baggrund af aktiviteterne i rummet opleves fokuserede og afdæmpede. Det samstemte består ikke, som i bevægelsesaktiviteten af kroppe, der laver ens koordinerede bevægelser. Det er mere oplevelsen, at de indtager rummet på lignende måder. Denne oplevelse varer ved, indtil elevernes rettethed efterhånden igen begynder at gå ind i hver deres retning.

Når alle kan være med - indimellem

Som det også er beskrevet i introduktionen til ovenstående eksempel, så er der i klassen elever, som af forskellige årsager indimellem kan have vanskeligt ved at deltage i undervisningens faglige aktiviteter og i klassens sociale fællesskab. I mine observationer bliver nogle af disse elever indimellem synlige ved, at de forholder sig anderledes med deres kroppe i rummet end de resterende elever. Nogle elever synes næsten ikke at deltage i de faglige aktiviteter sammen med de andre elever, mens andre indimellem bliver synlige, fordi de anvender andre undervisningsmaterialer – fx IT-rygsække eller andre former for bøger. Andre elever igen, som lærerne har fortalt om, har udfordringer, træder ikke frem på nogen bemærkelsesværdig måde. I det følgende reflekteres der over, hvilken betydning de samstemmende aktivitetssekvenser, som lærerne i de to skoler laver med eleverne, potentielt har for alle elevers deltagelse i undervisningen – også de elever, som i større eller mindre grad står 'uden for'.

I det netop skildrede aktivitetsforløb deltager også en af de elever fra klassen, som af forskellige årsager indimellem har vanskeligt ved at deltage i klassen aktiviteter. I gennem mine observationer i klassen er denne dreng blevet synlig, fordi han igennem dages aktivitetsforløb træder ind og ud af sin deltagelse i en anden rytme end de andre elever. Da eleverne sammen starter morgenens undervisning med i 20 min. at læse, starter han med at sidde på sin stol vendt ind mod væggen og læse, sammen med de andre elever. Efter lidt tid begynder han at vippe let på stolen. Kroppens bevægelser og den måde han har lukket sin bog sammen på, giver et signal om, at han er trådt ud af læseaktiviteten.

> Søren skubber med en pludselig og bestemt bevægelse stolen tilbage fra bordet, hvor han indtil nu har siddet og læst og går ind i midten af rummet til den lave sofa uden ryglæn. Her lægger han sig på maven med overkroppen og hovedet støttende på albuerne væk fra kameraets optageretning. Bogen har han lagt opslået foran sig. Efter lidt tid begynder kroppen at blive urolig. Han ruller kroppen let fra side til side ind til han lægger hovedet ned på sofaen for derefter at ligge helt stille ind til læseaktiviteten er til ende. Ansigtet vender frem mod tavlen og Lene, som siddende på kontorstolen ruller hen og lægger hånden på hans skulder og veksler et par ord med ham. Det ser ud som om han hviler sig og han ligger, som om han sover. Da Lene afbryder læseaktiviteten og forbe-

reder eleverne på bevægelsesaktiviteten, rejser han sig op og står, som en der lige er vågnet og skal finde balancen. Han ligesom ryster kroppen let og stiller sig i nærheden af sin plads på række med et par andre drenge. Da musikken sætter i gang, falder han ligesom umærkeligt ind i rummets bevægelse igen.

Sørens måde at være tilstede i rummet på bliver først synlig igen lidt inde i gruppearbejdet. Jeg oplever, at hans bevægelser ligesom begynder at falde lidt ved siden af og efter lidt tid forlader han klasserummet, for så at komme ind igen efter ca. 5 min. Tilbage i klasserummet, stiller han sig over til den gruppe, han er en del af, og begynder efter et par minutter at skubbe lidt til en af de andre elever, hvilket skaber lidt uro, som Lene reagerer på, ved at stille sig hen til gruppen og veksle et par ord med Søren. Eksemplet viser således, at bevægelsesaktiviteten bidrager til, at han ind imellem potentielt samstemmes med de andre elever, men at aktiviteten ikke løser hans udfordringer med at deltage i undervisningen.

Når samstemtheden bygges op som en del af hverdagens aktivitetsrytme: Hverdagseksempel fra steinerskolens undervisning

På steinerskolen synes øjeblikke af potentielt samstemthed at være en del af den måde elevernes skolehverdag og den didaktiske afvikling af undervisningen er bygge op omkring. Elevernes skoledag starter med en fælles morgensang for hele skolen, efterfulgt af forskellige kreative aktiviteter i løbet af undervisningen, som alle har til formål at bibringe eleverne forskellige kunstneriske færdigheder og samtidig er mange af disse aktiviteter også organiseret på en måde, så det får en samstemmende funktion for klassefællesskabet. Elevsammensætningen i 5. klasse på steinerskolen er 22 elever fordelt på 12 piger og 10 drenge i alderen 10-11 år. Ifølge klasselæreren, Therese, er to elever ud af klassens 22 elever særligt udfordrede på, at have svært ved at koncentrere sig, mens to andre elever, kan have svært ved at fungere socialt sammen med de andre børn. Therese fortæller, hvordan hun i organiseringen af undervisningen lægger stort vægt på at skabe fællesskab igennem arbejdet med musikkens rytmer, når de som indledning til dagens første lektion hver dag spiller fløjte og synger. Arbejdet med at tilegne sig boglige færdigheder, foregår i denne type af skole igennem en række kreative tilgange og aktiviteter, som for eleverne betyder, at der er mange forskellige former for aktiviteter, man kan deltage i. Eleverne, som har deres faste pladser ved tomandsborde med front mod tavlen, arbejder fx med at bearbejde undervisningens faglige indhold ved at skrive tekster og tegne billeder til temaet ind i deres arbejdshæfter.

Det følgende eksempel er fra de første 20 min. af den del af undervisningen, som på steinerskolen kaldes hovedfagsundervisningen. Hovedfag er betegnelsen på skoledagens to første lektioner. Her beskæftiger lærer og elever sig med et bestemt fagligt tema, som strækker sig over 2-3 uger. Det er særligt i optakterne til denne undervisning, at jeg har observeret de samstemmende aktiviteter. Eksemplet er fra en onsdag morgen og temaet for hovedfagsundervisnignen er 'frihåndsgeometri'. Eleverne er på vej ind i klasseloka-

let og giver hånd til Therese, som står i døråbningen ind til klassen. Klasserummet fyldes således lidt efter lidt af elever, som går til deres pladser:

> I 5. klasse er der en tiltagende livlig snak blandt eleverne, som en efter en kommer ind i klassen, går hen til deres plads og hænger deres skoletaske over stoleryggen. En af drengene, som har sin plads på bagerste række i lokalet, er gået frem til opslagstavlen, som hænger ved siden af den store sorte tavle lidt ude til siden, for at se på klassens skema. Med små gadedrengehop bevæger han sig tilbage til sin plads. På vejen ned af midtergangen mellem bordene, passerer han Therese, som efter at have sagt 'god morgen' til alle elever, nu stiller sig med fronten ud mod klassen og lægger armene i kryds foran brystet. I løbet af et øjeblik kommer eleverne til ro og stående bag ved deres stole, efterligner de Thereses positur. De sidste lyde forstummer i rummet og i en fælles rytme, sætter de i gang med at sige det morgenvers, som de siger hver morgen, som indgang til at timen kan begynde. 'Jeg skuer ud i verden, hvor solens lys udvælder', starter verset. Den klare præcision i måde verset fremsiges på, står i kontrast til elevkroppe, som står og hænger og svinger let fra side og enkelte store gab. Som afslutningen på verset siger klassen i kor 'Godmorgen', hvorpå alle elever sætter sig ned. 'I går', siger Therese, som indledning til, at hun summerer op, hvor de slap i går og hvad de skal lave videre på i dag. Herefter tager Therese et nodestativ frem fra siden. 'Okay', siger hun højlydt, for at kalde eleverne til ro. Herpå begynder Therese at spille 'Septembers himmel er så blå' på blokfløjten igennem en gang, hvorefter de synger sangens forskellige strofer igennem. Eleverne kender tilsyneladende første strofe bedst, for ordene bliver mere og mere utydelige. Herpå giver hun tegn til eleverne om selv at tage deres fløjter og nodehæfter frem fra taskerne. I de næste minutter fyldes rummet med stemmer der synger og toner fra blokfløjterne. Melodierne synges og spilles både igennem samstemmigt og i kanon. Det giver et vekslende lydbillede i rummet, som indimellem glider ud af takt, for så igen at samle sig.

Den aktivitetsrækkefølge som er beskrevet i eksemplet, gentages i sin form hver dag, dog med et skiftende indhold af de sange, digte og melodier, der synges og spilles. De forskellige kropslige-sanselige aktiviteter er en fast del ikke bare af 5. klasses undervisning, men af hele skolens organisering. Eleverne er på den baggrund igennem deres skolegang blevet inviteret til at deltage i disse aktiviteter, siden de startede i skole i 1. klasse. Det giver skoledagens aktiviteter et forudsigeligt og rutinepræget udtryk. Ligesom i eksemplet fra folkeskolen opleves det samstemmende igennem elev-kroppe, som indtager lignende rettetheder igennem de forskellige aktivitetssekvenser. Den første aktivitetssekvens, som synes at invitere eleverne ind i en samstemthed, er den fælles morgensang for hele skolen. Herefter følger kropslige-sanselige aktivitetssekvenser som recitation af vers, sang og fløjtespil, som klasselæreren initierer som optakt til, at den faglige undervisning kan påbegyndes. Eleverne samstemmes potentielt igennem disse stærkt formede rutiner, som verset fremsiges på, igennem elevstemmer i sang og igennem den måde tonerne fra blokfløjterne klinger sammen på. Eleverne inviteres her på baggrund af deres opøvede erfaringer og på baggrund af rummets artefakter og undervisningens aktiviteter til at deltage samstemmende som udgangspunkt for, at den faglige undervisning kan finde sted. Samstemtheden synes at skabe et fælles udgangspunkt for deltagelse, som tages med ind i de følgende faglige aktiviteter.

Samstemmende aktiviteter som deltagelsesunderstøttende rutiner

Ligesom i folkeskoleklassen er der i denne klasse også elever, som på forskellig vis er udfordret i forhold til klassefællesskabet. Måske på grund af de mange gentagne og rutineprægede aktiviteter, som hovedfagsundervisningen er bygget op omkring og måske fordi de elever, som er i denne klasse, har andre former for udfordringer end i folkeskoleklassen i det foregående eksempel, bliver det i dette klasserum ikke så synligt, hvilke elever der er udfordret på deres deltagelse.

En af de elever, som igennem mine besøg ind imellem alligevel er blevet synlig, er drengen, Peter, som kort er beskrevet i starten af eksemplet i det foregående afsnit. Ligesom Søren fra folkeskoleeksemplet blev synlig i klasserummet ved, at han har vanskeligt ved at deltage i de faglige aktiviteter, så bliver denne dreng synlig i rummet ved, at han indimellem udfører sit arbejde med de faglige aktiviteter i et højere tempo end de andre elever. Igennem de forskellige indledende kropslige-sanselige aktivitetssekvenser fremtræder han som en del af det samlede udtryk, men når han selvstændigt skal arbejde med fx med at tegne eller skrive i sit hæfte, så bliver han synlig ved, at hans bevægelser fremtræder hurtigere og mere diffuse end de elever, som han sidder i nærheden af. Det skaber indimellem uro i rummet. Efter de forskellige indledende rutiner, som klassen har startet dagen med og som er beskrevet i eksemplet ovenfor, så skal eleverne bl.a. øve sig på at kreere cirkler og indtegne median, radius osv. i frihånd på blanke A4 ark, inden de kan tegne de geometriske figurer ind i deres arbejdshæfter med en tilhørende og forklarende tekst. Inden eleverne må tegne deres figurer ind i arbejdshæfterne, skal Therese se deres udkast og tale med dem om, hvad der evt. kan forbedres. I løbet af denne arbejdsproces når Peter at producerer mange øvelsespapirer og Thereses feedback synes at give anledning til flere frustrationsudbrud. Det efterlader et indtryk hos betragteren af, at Peter indimellem har vanskeligt ved at deltage i undervisningens faglige aktiviteter på de samme præmisser, som de andre elever. Endvidere giver det et indtryk af, at han igennem de forskellige kropslige-sanselige aktiviteter og igennem undervisningen forudsigelige rutiner understøttes i at være en del af klassefællesskabet.

Samstemmende øjeblikke som potentielle åbninger ind i klassefællesskabet

Som fremført indledningsvist, så fremhæves det på baggrund af en række undersøgelser hvordan forskellige mindfulnessinterventioner kan have positiv betydning for elevers deltagelse i skolen. Det fremhæves bl.a., hvordan interventionerne kan være med til at dæmpe nogle af de adfærdsproblemstillinger, som knytter sig til børn i udsatte grupper og styrke alle elevers sociale kompetencer og trivsel (fx Flook et al., 2015; Malboeuf-Hurtubise et al., 2017; Zenner et al., 2014). Denne artikel har fra et kvalitativt perspektiv analyseret to forskellige eksempler på, hvilken betydning kropslige-sanselige aktiviteter har for elevers deltagelse i undervisningen i en 6. klasse på en folkeskole og i en 5.

klasse på en steinerskole. Her beskrives det, hvordan lærerne indimellem boglige aktiviteter på to forskellige måder samstemmer klassens elever igennem aktivitetssekvenser, som inviterer eleverne til at engagere sig og deltage kropsligt-sanseligt i klassefællesskabet. Disse aktiviteter består i begge klasserum bl.a. af bevægelse i rummet og af musik, som af lærerne sammensættes og afvikles i forskellige aktivitetsudformninger og med forskellig hyppighed. Fra et sociokulturelt og fænomenologisk perspektiv bliver det synligt, hvordan elevernes kropslige rettetheder samstemmes med hinanden igennem variationer over disse musiske og bevægelsesmæssige aktivitetssekvenser. I folkeskolen forekommer disse potentielt samstemmende aktivitetssekvenser indimellem, når læreren oplever, der er brug for det. I steinerskoleklassen er det en fast del af den måde dagens indledende undervisning afvikles på og det er noget, som vedligeholdes indimellem igennem dagens aktiviteter. I begge klasser inviteres eleverne indimellem ind i en samstemt deltagelse, som opstår på baggrund af de erfaringer eleverne har med sig og igennem det svar, som elevkroppene giver på det, som omgivelserne stiller til rådighed. De samstemmende rettetheder tages af eleverne med ind i de efterfølgende aktiviteter og er med til at styre deltagelsen i den faglige undervisning. Ud over at det er en hjælp for klassefællesskabet, er aktiviteterne også en ekstra støtte for de elever, som af forskellige årsager har vanskeligt ved at deltage. Undervisningens samstemmende øjeblikke kan således være med til at skabe potentielle åbninger ind til klassefællesskabet for de elever, som af forskellige årsager er udfordret på deltagelsen. Det at tænke opmærksomhedsrettende kropslige-sanselige aktivitetssekvenser ind i undervisningen kan således styrke alle elevers deltagelsesmuligheder og kan virke reducerende på de ulige deltagelsesforudsætninger, som eleverne i klasserne har med sig.

I takt med at aktiviteter som mindfulness og yoga i tiltagende grad er blevet populære som trivsels- og deltagelsesfremmende indsatser i skolesammenhænge, er der bl.a. blevet fremført kritiske spørgsmål til, om aktiviteternes opmærksomheds- og adfærdsregulerende virkninger er med til at usynliggøre, at der er behov for mere grundlæggende omstruktureringer og støttebehov i skolen (Hyland, 2016; Madsen, 2014; Reveley, 2015a). Reveley (2015) fremhæver fx, at mindfulness og yoga i skolesammenhænge risikerer at blive en form for symptombehandling på nogle af de problemstillinger, som et presset skolesystem producerer. Som eksemplerne fra undervisningen i de to klasser illustrerer, så løser det at lave forskellige bevægelseslege, mindfulness og musik ikke de grundlæggende udfordringer, som nogle elever har i forhold til at deltagel i klassens faglige aktiviteter og i klassefællesskabet. Artiklen argumenterer i stedet for, at det at tænke forskellige samstemmende aktiverer ind i undervisningen, bliver en måde at håndtere det kontinuerligere arbejde med at lede elevernes opmærksomhed og tilstedeværelse igennem undervisningen og at bringe elever med særlige udfordringer ind i klassefælleskabet.

Bibliografi

Bang, J. (2008). Udvikling gennem skoleaktiviteter. In M. Hedegaard, P. Hviid, & J. Bang (Eds.), *Børneliv på kryds og tværs* (pp. 111–142). København: BUPL.

Black, D. S., & Fernando, R. (2014). Mindfulness Training and Classroom Behavior Among Lower-Income and Ethnic Minority Elementary School Children. *Journal of Child and Family Studies*, *23*(7), 1242–1246. http://doi.org/10.1007/s10826-013-9784-4

Britton, W. b., Lepp, N. E., Niles, H. F., Rocha, T., Fischer, N., & Gold, J. (2014). A Randomized Controlled Pilot Trial of Classroom-Based Mindfulness Meditation Compared to an Active Control Condition in 6th Grade Children. *Journal of School Psychology*, *53*(3), 263–278. http://doi.org/10.1016/j.pestbp.2011.02.012.Investigations

Carboni, J. a., Roach, A. T., & Fredrick, L. D. (2013). Impact of Mindfulness Training on the Behavior of Elementary Students With Attention-Deficit/Hyperactive Disorder. *Research in Human Development*, *10*(3), 234–251. http://doi.org/10.1080/15427609.2013.818487

Due, H. (2010). Træning af nærvær og opmærksomhed i folkeskolen. In L. Svinth (Ed.), *Nærvær i pædagogisk praksis. Mindfulness i skole og daginstitution*. København: Akademisk Forlag.

Dupont, S. (2012). *Pædagogik og fænomenologi mellem demokrati og dannelse*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Dyssegaard, C. B., Larsen, M. S., & Tiftikci, N. (2013). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review*. København: IUP, Aarhus Universitet.

Egelund, N., Nordahl, T., Hansen, O., Andersen, P. G., & Qvortrup, L. (2017). *Portræt af elever med særlige behov. Supplerende undervisning og specialundervisning i 13 kommuner. Empirisk skole- og dagtilbidsforskning*. Aarhus Universitetsforlag, National Center for Skoleforskning.

Flook, L., Goldberg, S., Pinger, L., & Davidson, R. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, *51*(1), 44–51. http://doi.org/https://doi.org/10.1037/a0038256

Fuchs, T., & de Jaegher, H. (2009). Enactive intersubjectivity: Participatory sense-making and mutual incorporation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, *8*(4), 465–486. http://doi.org/10.1007/s11097-009-9136-4

Hart, T. (2004). Opening the Contemplative Mind in the Classroom. *Journal of Transformative Education*, *2*(1), 28–46. http://doi.org/10.1177/1541344603259311

Hedegaard, M. (1995). *Tænkning - viden - udvikling*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.

Hedegaard, M. (2001). Kultursensitiv undervisning og udviklende læring. *Psyke & Logos*, *22*, 273–286.

Hedegaard, M., Hviid, P., & Bang, J. (2009). *Børneliv på kryds og tværs. Børneliv på kryds og tværs*. København.

Hyland, T. (2016). The Limits of Mindfulness: Emerging Issues for Education. *British Journal of Educational Studies*, *64*(1), 1–21. http://doi.org/10.1080/00071005.2015.1051946

Kleinert, M. C., Hansen, R. M., & Strange, J. (2011). Mindfulness behandling af ADHD. Et pilotstudie af mindfulness' virkning på børn med ADHD relaterede vanskeligheder i PPR-regi. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, *48*(5), 407–486.

Kolmos, M. (2016). Kontemplative aktiviteter i skolen i et livsverdensperspektiv. Observationer mellem åbenhed og refleksion. *Psyke & Logos, 37,* 82-100

Kruger, A. C., & Tomasello, M. (1998). Cultural Learning and Learning Culture. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development*. Blackwell Publishing.

Lysgaard, J. A., & Simovska, V. (2015). The significance of "participation" as an educational ideal in education for sustainable development and health education in schools. *Environmental Education Research*, *22*(5), 613–630. http://doi.org/10.1080/13504622.2015.1029875

Madsen, O. J. (2014). *Det er innover vi må gå. En kulturpsykologisk studie av selvhjelp*. Oslo: Universitetsforlaget.

Malboeuf-Hurtubise, C., Lacourse, E., Taylor, G., Joussemet, M., & Ben Amor, L. (2017). A Mindfulness-Based Intervention Pilot Feasibility Study for Elementary School Students With Severe Learning Difficulties. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, *22*(3), 215658721668388. http://doi.org/10.1177/2156587216683886

Merleau-Ponty, M. (2006). *Kroppens fænomenologi* (4th ed.). Frederiksberg: Det lille Forlag.

Nielsen, A. M., & Kolmos, M. (2013). Kontemplativ opmærksomhedskultur i skolen. *Psyke & Logos*, *34*, 152–179. Retrieved from http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/psyke/article/download/8847/7388

Nielsen, C. P., & Rangvid, B. S. (2016). *Inklusion i Folkeskolen. Sammenfatning af resultaterne fra inklusionspanelet*. København. Retrieved from http://www.emu.dk/sites/default/files/Inklusion i folkeskolen sammenfatning.pdf

Prahm, B. P. (2010). Opmærksomhed og nærvær - klassens liv og læring. In L. Svinth (Ed.), *Nærvær i pædagogisk praksis. Mindfulness i skole og daginstitution*. København: Akademisk Forlag.

Reveley, J. (2015). Foucauldian Critique of Positive Education and Related Self-technologies : Some problems and new directions. *Open Review of Educational Research*, *2*(1), 78–93. http://doi.org/10.1080/23265507.2014.996768

Simovska, V. (2008). Learning in and as Participation: A Case Study from Health-Promoting Schools. In A. Reid, B. B. Jensen, J. Nikel, & V. Simovska (Eds.), *Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*. Springer.

Simovska, V. (2012). Deltagelse: Et nøglebegreb, princip og strategi inden for sundhedspædagogik og sundhedsfremme. In *Sundhedspædagogik i sundhedsfremme*. Gads Forlag.

Smalley, S. L., P, D., Loo, S. K., Hale, T. S., Shrestha, A., Mcgough, J., Reise, S. (2009). Mindfulness and attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Psychiatry*, *65*(10), 1087–1098. http://doi.org/10.1002/jclp.20618.Mindfulness

Stern, D. (2000). *Spædbarnets interpersonelle verden*. København K: Hans Reitzels Forlag.

Terjestam, Y. (2010). *Mindfulness i skolen - mental sundhed og læring i skolen*. Frederiksberg: Bogforlaget Frydenlund.

Undervisningsministeriet. (1997). Salamanca erklæringen og handlingsprogrammet for specialundervisning: verdenskonference om specialundervisning - adgang og kvalitet: Salamanca, Spanien, 7.-10. juni 1994.

Wisner, B. L. (2014). An Exploratory Study of Mindfulness Meditation for Alternative School Students: Perceived Benefits for Improving School Climate and Student

Functioning. *Mindfulness*, *5*(6), 626–638. http://doi.org/10.1007/s12671-013-0215-9

Zajonc, A. (2016). Contemplation in Education. In K. A. Schonert. Reichl & R. W. Poeser (Eds.), *Handbook of Mindfulness in Education. Integrating Theory and Research into Practice* (pp. 313–334). New York: Springer Verlag. http://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools - A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *5*(JUN). http://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603

Artikel 3: Opmærksomhedsfremmende aktiviteter i skolen som civiliserende sceneskift

DOI: https://doi.org/10.18261/issn.1891-2019-01-03

Marie Kolmos:
Opmærksomhedsfremmende aktiviteter i skolen som civiliserende sceneskift.
Nordic Studies in Education,
Vol. 39, 1-2019, pp. 24–38.
ISSN 1891-5914.
© Universitetsforlaget

This article examines how attention-promoting activities like mini-meditations and various creative activities are part of teachers' leadership of students' way of being present in a sixth grade primary school class and in a fifth grade class at a Waldorf school. With a socio-cultural and cultural-phenomenological basis, there is an analysis of how various activities appear in the transitions between, and in the lead up to, subject activities. There is also a discussion of how awareness-promoting activities should be understood as part of school's civilizing and disciplining of students, and thus as a governance ambiguity.

Keywords: Attention promotion · School · Cultural Phenomenology · Civilization

Manuscript received: 09.08.17
(10.04.18 peer reviewed)

Marie Kolmos
Research Center for Health Promotion
Department of People and Technology
Roskilde University
E-mail: makol@ruc.dk

Opmærksomheds-fremmende aktivite-ter i skolen som civi-liserende sceneskift

Attention-promoting activities as a civilizing stage shift in school settings.

Marie Kolmos

Indledning

Opmærksomhedsfremmende teknikker og praksisser som meditation og yoga er igennem de seneste år i stigende grad blevet sat på dagsordenen i både offentlige og private institutioner i flere vestlige lande. Her er opmærksomhedsfremmende teknikker og praksisser i forskellige udgaver blevet populære som en del af forebyggelsen og behandlingen af bl.a. stress og depressioner og som en måde for børn, unge og voksne selv at arbejde med trivsel og ro i hverdagen på (Ergas, 2014; Ferguson, 2016; Hyland, 2014; Meiklejohn et al., 2012; Valerio, 2016).

Uddannelsesområdet er et af de felter, hvor interessen for forskellige opmærksomhedsfremmende praksisser og teknikker er vokset i de seneste år (Valerio, 2016). Særligt i USA, men også i Europa er der set en stigning i antallet af videnskabelige

publikationer og faglitteratur, der kæder brugen af forskellige meditations- og yogateknikker og praksisser sammen med øget trivsel, koncentration og sociale kompetencer hos børn (fx Nielsen & Kolmos, 2013; Terjestam, 2011; Zenner, Herrnleben-Kurz, & Walach, 2014; Jensen, 2014; Terjestam, 2010)

I den internationale litteratur er de ovennævnte aktiviteter i uddannelsessammenhænge bl.a. blevet lanceret under betegnelser som mindfulness og den bredere funderede betegnelse contemplative education (fx Brown, Ryan, & Creswell, 2007b; Schonert-Reichl & Roeser, 2016). Mindfulness, som nok er det mest anvendte begreb, er udviklet af den amerikanske stressforsker Jon Kabat-Zinn, der på baggrund af egne meditationserfaringer i en buddhistisk tradition i 1970'erne har udviklet et sekulariseret og enkelt træningsprogram, i første omgang målrettet terapeutisk brug ved behandling af patienter med kroniske smerter og til stress- og depressionsbehandling. Efterhånden som effekten af denne praksis videnskabeligt har vist sig effektiv (fx Kabat-Zinn, 2013), er de samme aktiviteter blevet taget op inden for en lang række felter, herunder i uddannelsessammenhænge, som en del af løsningen på nogle af de stress- og mistrivselsproblemer, som knytter sig til skoler i de vestlige lande, og som anses for at være en af grundene til manglende læring (Reveley, 2015a). Kabat-Zinn (2003) definerer mindfulness som et begreb, der refererer til:

> (…) particular qualities of attention and awareness that can be cultivated and developed through meditation. An operational working definition of mindfulness is: the awareness that emerges through paying attention on purpose, in the present moment, and nonjudgmentally to the unfolding of experience moment by moment
>
> (ibid., p. 145)

Mindfulness taget op i uddannelsessammenhænge bygger på ideen om, at man kan understøtte elevernes koncentration og trivsel ved at give dem erfaringer med i korte tidsrum at rette opmærksomheden mod det, der er i nuet, på en åben og ikke dømmende måde (Flook, Goldberg, Pinger, & Davidson, 2015; Lee, 2015).

Lignende forestillinger om betydningen af opmærksomhedens rettethed går igen i den bredere betegnelse af feltet 'contemplative education'. Denne betegnelse dækker ligesom mindfulness over bestemte aktiviteter, men tager også bredere udgangspunkt i forestillingen om, at forskellige kreative aktiviteter som digte, musik ligesom fx meditation og yoga kan give elever erfaringer med at rette opmærksomheden mod noget bestemt og opøve evnen til nærvær (Hart, 2004; Zajonc, 2016).

Det opmærksomhedsfremmende mellem programsatte interventioner og organiseringer af praksis

Ser man nærmere på, hvordan opmærksomheds- og nærværsfremmende aktiviteter beskrives som en del af skolens praksis, tegner der sig et billede af forskellige tilgange, som adskiller sig fra hinanden, alt efter hvor tæt aktiviteterne er tænkt sammen med skolens organisering og didaktiske praksis.

Den tilgang, som fremstår bedst beskrevet i litteraturen, er opmærksomhedsfremmende aktiviteter som særligt tilrettelagte programmer, hvor elever guides igennem forskellige aktiviteter. Disse initiativer synes særligt at findes som interventioner og som forebyggende programmer rettet mod bl.a. udsatte unge (Carboni, Roach, & Fredrick, 2013; Ergas, 2015). Langt størstedelen af den forskningslitteratur, som foreligger på området, beskæftiger sig med denne type af indsatser og beskriver betydningen af aktiviteterne igennem kvantitative interventionsstudier, og ofte på baggrund af kognitivt og

neurologisk baserede forklaringsmodeller om børns opmærksomhed, selvregulering og sociale kompetencer (fx Flook et al., 2015).

Opmærksomheds- og nærværsfremmende aktiviteter er også taget op i skolen som ikkeprogramsatte initiativer, hvor lærere tager forskellige elementer inspireret fra meditation og yoga med ind i undervisningen. Endvidere findes der opmærksomheds- og nærværsfremmende aktiviteter i særlige typer af skolepraksisser, fx steinerskoler, der har en lang tradition for at sammentænke opmærksomheds- og nærværsfremmende aktiviteter med holistiske og spirituelt inspirerede menneskesyn, som er tænkt tæt sammen med skolens didaktiske organisering af undervisningsaktiviteter, materialevalg mv. (Dahlin, 2017; Jensen, Boding, & Kjeldsen, 2012; Stabel, 2016). Opmærksomheds- og nærværsfremmende aktiviteter på uddannelsesområdet tages altså op i et spænd imellem det, at elever selv sidder og mediterer, til at materialitet, artefakter og forskellige kreative aktiviteter tilrettelægges på en opmærksomheds- og nærværsfremmende måde.

Der er vigtig viden at hente i de interventionsstudier, der har som ambition at skabe evidens for, at de forskellige programmer har en effekt. Men der er manglen på kvalitativ forskning, der i en bredere forstand beskriver og undersøger aktiviteterne som en del af en allerede eksisterende skolekultur. Det bliver derved usynligt, hvordan aktiviteterne er en del af en allerede eksisterende opmærksomhedskultur, og hvad det er for en samfundsmæssighed, aktiviteterne skriver sig ind i.

Formålet med denne artikel er derfor igennem sociokulturelle og kulturfænomenologiske forståelser af klasserummet at undersøge, hvordan opmærksomhedsfremmende aktiviteter indgår som en del af lærerens styring og organisering af undervisningen på to skoler, hvor lærerne arbejder med aktivitetsforløb, der ligesom mindfulness har til formål at bringe øget opmærksomhed, trivsel og nærvær ind i klasserummene.

Det første eksempel er fra en 6.-klasse på en folkeskole, hvor eleverne, lige siden de startede i skolen, har oplevet skiftende lærere indarbejde forskellige former for opmærksomheds- og nærværsfremmende aktiviteter inspireret af mindfulness og yoga i skolehverdagen som optakt til og pauser imellem faglige aktiviteter. Det andet eksempel er fra en 5.-klasse på en steinerskole, hvor det opmærksomheds- og nærværsfremmende er indarbejdet som en del af skolens kreative pædagogiske organisering af undervisningen.

Skolens civilisering af børns opmærksomhed og tilstedeværelse

Børns opmærksomhed og måderne, de inviteres og opfordres til at være til stede på i undervisningen, kan som et relationelt fænomen (fx Mollenhauer, 2014; Rytzler, 2017) forstås som en del af skolens civiliseringsopgave. Skolen som velfærdsinstitution er kendetegnet ved at skulle varetage bestemte samfundsdefinerede opgaver, bl.a. at bidrage til børns opdragelse ved at formidle viden og kundskaber, der vurderes nyttige og relevante for den fremtidige deltagelse i samfundet. Det er her, børn skal lære at opføre sig i overensstemmelse med gældende normer og regler (Gulløv, 2009; Gulløv & Højlund, 2005). Gilliam & Gulløv (2012) benytter i deres indkredsning af institutioners opdragelsesprioriteringer Nobert Elias' begreb om civilisering. Civilisering betegner i denne forståelse den proces, som handler om at gøre nogen, fx skoleeleven, til et dannet og respektabelt menneske. Dette indebærer både 'visioner og idealer, sociale praksisser og en proces, der skaber ændringer i folks måde at opføre sig på over tid' (ibid., p. 10). Civiliserende omgangsformer fungerer jf. Gulløv (2009) både som målet for den pædagogiske

indsats og som en målestok for det enkelte barns udvikling. Her formes og orienteres børns opmærksomhed fx igennem måden, læreren forholder sig og relaterer sig på, igennem undervisningsmaterialet, igennem rummenes materialitet, artefakter etc. (Ergas, 2014; Mole, 2011). På denne baggrund betragtes opmærksomheds- og nærværsfremmende aktiviteter i denne artikel som en del af skolens civilisering af elevtilstedeværelse i undervisningen. Det vises i artiklen, hvordan koderne for denne civilisering af børns tilstedeværelse og måden, opmærksomheden ønskes rettet på, er indlejret i den materielle struktur, som kollektive og historiske overleverede budskaber i de artefakter, der er at finde i ethvert klasselokale (Kirkeby, Gitz-Johansen, & Kampmann, 2005).

Kulturfænomenologisk blik på civiliseringen af børns tilstedeværelse og opmærksomhed

Med inspiration fra Winther (2005, 2006), Frykman & Gilje (2003) og MacDougall (2006) er denne artikel analytisk forankret i et sociokulturelt og kulturfænomenologisk blik for, hvordan opmærksomhed og tilstedeværelse gøres i de to skoleklasser, som her undersøges. Dette blik har jeg brugt til at gennemtænke det empiriske materiale, som jeg igennem mit feltarbejde henholdsvis på steinerskolen og folkeskolen har udarbejdet i en triangulering mellem feltobservationer, videooptagelser og interviews med udvalgte lærere og elever.

I forlængelse af Conner (2000) fremhæver Winther (2005), hvordan kulturfænomenologien i stedet for at beskæftige sig med abstrakte strukturer, funktioner og dynamikker slår ned på stof, vaner, redskaber, ritualer, fikse ideer, patologier, processer og følelsesmønstre. Kultur skal her med Frykman & Giljes (2003) ord forstås ikke som 'the narrative but rather the hazardous that glimmers in the actual narrating (...). It is not what the things are but how they are practically used, forming meaning and coherence for someone in a certain context' (ibid., p. 40). Kulturfænomenologien dækker således over en særlig tænkestil, 'men åbner samtidig for en metode, som er optaget af at tænke gennem tingene, og den vej rundt rettes opmærksomheden på 'hvad- og hvordanheder'' (Winther, 2005, pp. 52–53).

For at operationalisere den kulturfænomenologiske tilgang til 'hvad- og hvordanheder' i forhold til mit empiriske materiale har jeg hentet inspiration i den visuelle antropolog David MacDougalls begreb om social æstetik, som han udvikler, i forbindelse med at han laver etnografiske filmstudier på en indisk kostskole. I den forbindelse udvikler og indkredser MacDougall (2006) en forståelse af skoler som sociale landskaber, som danner baggrund for og samtidig er et resultat af hverdagslivet. Social æstetik skal i denne udlægning forstås som kulturelle mønstres sanselige erfaringer: Karakteristiske materielle signaturer, såsom uniformer, bygninger, farver, lyde, skemaer, gestik, bevægelser og regler. Ved at fokusere på disse elementer i deres egen ret, skriver MacDougall (2006), og ikke kun som symboler for noget andet, kan det indkredses, hvordan sociale rum konfigureres og spiller ind i både socialiseringen, den sociale kontrol og diverse ordnings- og reguleringsprincipper. Om sit møde med kostskolen skriver MacDougall:

> There was a performance going on. (…) It was at this point that I began thinking it might be possible to view a small community such as a school much as one would view a play or other creative work. But who in this case were the creators, the players, and the viewers? Clearly the boys themselves were the raw material of this creation, upon whose bodies the aesthetics of the school was imprinted. But at the same time these same boys were also its foremost audience
>
> (MacDougall, 2006, p. 105).

Det, som taler til eleverne i denne tilblivelse, beskriver MacDougall (2006) videre, er de sansemæssige indtryk, som skolen efterlader i eleverne, de sociale relationer og mulige måder at agere på fysisk.

Det er på baggrund af denne inspiration, at mit analytiske fokus er rettet imod at medtænke, hvordan rummene, artefakterne, relationerne og aktiviteter spiller ind på den måde, opmærksomhedens rettethed bliver til på og disciplineres på i undervisningen. I en bestræbelse på at bevare en kulturfænomenologisk bevægelighed i mine analyser har jeg med inspiration fra MacDougalls (2006) idé om skolen som en form for teater arbejdet med at medtænke rummenes materialitet, artefakter og aktivitetsforløb som en del af konteksten for måden, elevernes opmærksomhed bliver til på. Med dette blik bliver det synligt, hvordan de opmærksomheds- og nærværsfremmende aktiviteter i begge klasserum særligt kommer til syne i form af lærernes ledelse af overgangene mellem og som optakter til faglige aktiviteter. I analysens første del introduceres de to klasser, og igennem sceniske nedslag fra undervisningen gives der eksempler på, hvordan de opmærksomheds- og nærværsfremmende aktiviteter kommer til syne i de to klasserum. Igennem teatermetaforer og socialæstetiske forestillinger reflekteres der over den opmærksomhedsstyring og ledelse, der finder sted i overgangene i undervisningen.

Analyse

Opmærksomheds- og nærværsfremme mellem bevægelseslege og minimeditationer

Den første skole, der indgik i undersøgelsen, var en folkeskole på Sjælland med ca. 650 elever fordelt på 10 klassetrin, som alt efter årgangens størrelse er inddelt i flere spor. Den klasse, som jeg her besøgte, var en 6.-klasse med 23 elever i alderen 10–12 år fordelt på 10 piger og 13 drenge. Denne 6.-klasse adskiller sig fra de andre klasser på skolen, ved at eleverne siden 1. klasse har haft opmærksomheds- og nærværsfremmende aktiviteter som en del af deres skolehverdag.

Interessen for opmærksomheds- og nærværsfremmende aktiviteter var i flere år blevet båret frem på skolen som særlige interesser hos en lille gruppe af skolens lærere. Intentionen har været at skabe rum for trivsel ved at give eleverne erfaringer med at opleve ro og glæde og som en måde at have fokus på fællesskabet i klassen på. Efter at skolereformen i 2014 er trådt i kraft med længere skoledage og med krav om, at eleverne skal bevæge sig 45 minutter i løbet af skoledagen, er de opmærksomheds- og nærværsfremmende aktiviteter endvidere også taget op i sammenhæng med bevægelsesaktiviteter i klasserummet. I det tidsrum, jeg har været til stede i klassen, varierede de opmærksomheds- og nærværsfremmende aktiviteter således mellem mindfulness- og yogalignende aktiviteter og bevægelse til musik rundt i klasserummet. Disse aktiviteter igangsatte klassens lærer, Lene, ofte i en legende form. Af eleverne og Lene blev de forskellige aktiviteter italesat som 'nærværsøvelser' og andre gange som 'bevægelsesbreaks'.

Igennem vores samtaler på lærerværelset fortæller Lene om, hvordan hun delvis planlægger 'nærværsøvelserne' og 'bevægelsesbreaks' og delvis igangsætter dem spontant i løbet af undervisningen, når hun oplever, at eleverne har behov for at reorientere deres måde at være til stede på i klasserummet. Endvidere får klassen cirka en gang om ugen besøg af en lærer, som er uddannet mindfulnessinstruktør, og som laver længerevarende mindfulnessaktiviteter med eleverne. I denne analyse vil jeg fokusere på, hvordan Lene ved at igangsætte nærværsøvelser og bevægelsesaktiviteter i klasserummet arbejder med at lede elevernes opmærksomhed igennem overgangene mellem aktiviteter i un-

dervisningen. For at forstå dette må det beskrives, hvordan Lene har indrettet klasserummet.

Klasserummets indretning som en del af opmærksomhedsledelsen

Det klasseværelse, som tilhører 6. klasse, består af et stort firkantet hvidmalet rum, hvor elevpultene og lærerens bord er placeret ude langs rummets vægge. I midten af rummet befinder sig en lav sofa uden ryglæn og to større borde til gruppearbejde. Et stort vinduesparti ud mod skolegården langs næsten hele den ene væg betyder, at elevpultene ved denne væg er trukket lidt ud i rummet. Mens elevpultenes placering langs de andre vægge lægger op til, at eleverne sidder med ansigtet rettet ind mod væggen, vender de pulte, der er placeret ved vinduespartiet, ind mod klassen. Rummets indretning anvender Lene fleksibelt, dels til at kunne variere og være tydelig omkring, hvordan eleverne skal være til stede og rette deres opmærksomhed hen igennem de faglige aktiviteter, dels igennem de forskellige nærværsøvelser og bevægelsesaktiviteter, som indimellem igangsættes.

Det følgende sceniske nedslag fra undervisningen illustrerer, hvordan de opmærksomheds- og nærværsfremmende aktiviteter, som Lene igangsætter, er en del af hendes ledelse af overgangene og en del af klasserummets fleksible indretning. I eksemplet har eleverne netop siddet stille på deres stole vendt mod væggene og læst i hver sin bog. Som overgang til, at eleverne skal lave diktat og således rette deres opmærksomhed på en anden måde end ved læseaktiviteten, igangsætter Lene et aktivitetsforløb bestående af en bevægelsesleg ledsaget af musik efterfulgt af en kort meditationssekvens.

Scene 1: Det er onsdag morgen. Dansktimen er gået i gang 20 minutter forinden, og eleverne har siddet stille på hver sin plads og læst. Klassens lærer, Lene, bryder stilheden ved at fortælle, at klassen om lidt skal lave diktat. 'Men først skal I lige have lidt bevægelse, og man har en fører. Man kan tænke det lidt ligesom 'kongens efterfølger', siger Lene, mens hun finder en musikvideo frem på YouTube, som nu toner frem på whiteboardet. 'Godt, så er vi ved at være klar'. Musikken sættes i gang, og eleverne, der er inddelt i fire grupper, bevæger sig rundt i rummet i takt til musikkens hurtige og prægnante rytme. Drengegruppen, som har siddet ude langs den ene langside, går nu anført af Peter rundt. Han har sat hænderne i siden og går i takt til musikken rundt i rummet. Fra det andet hjørne sætter Kathrine i gang med en slange af piger efter sig, ind mod midten af lokalet. Hun går i takt til musikken, mens hendes hænderne 'vifter' frem og tilbage. De fire piger laver samme bevægelse. Grupperne krydser hinanden, og sådan fortsætter det, mens stadig flere bevægelser kommer til. Lene står ved computeren og lader kroppen vugge let til musikkens rytmer, mens hun ser smilende på bevægelserne i rummet. 'Og skift', siger hun. De elever, som var anførere, skifter hurtigt om bagerst i slangen, og den nye anfører sætter i gang med nye bevægelser. En af grupperne begynder nu at gå baglæns rundt i rummet. Sådan fortsætter aktiviteten i ca. 3 minutter, hvorpå Lene instruerer eleverne i at gå tilbage til deres pladser. 'Meget smukt', siger Lene. 'Find jeres blyanter og ordbøger frem'. Imens eleverne finder deres ting frem, deler Lene diktaten ud. Inden eleverne sætter sig ned, beder Lene dem om at stå med let spredte ben og trække vejret dybt et par gange med lukkede øjne og mærke deres fødder, stående foran deres stole. Klasserummet forandrer sig således i løbet af et øjeblik fra at have været fyldt med kroppe i bevægelse til musikkens rytmer til et rum, hvor kroppe og mimik igennem et indadrettet opmærksomhedsfokus udtrykker ro og stilhed. I rummet høres nu kun Lenes stemme, der guider

eleverne: 'Prøv at trække vejret ind, og pust langsomt ud et par gange. Mærk, hvordan fødderne står på gulvet – mærk tæerne, fodsålerne og jeres ben'. Herpå sætter alle sig ned, og inden diktaten går i gang, siger Lene: 'Tænk over, hvad der kan hjælpe jer med at stave rigtigt – hvad kan hjælpe jer, ud over det, vi har snakket om?'. 'Hvad ordet kommer af', svarer Kathrine, som har rakt hånden op. 'Ja, og prøv at lytte, om I kan få alle stavelserne med', svarer Lene og sætter derpå i gang med at læse den tekst op, som eleverne skal lave diktat ud fra.

Forestillinger om at skabe rammer og lede aktivitetsforløb, der inviterer eleverne til at være til stede med deres opmærksomhed

Den anden skole, der indgik i undersøgelsen, var en steinerskole med ca. 250 børn fordelt på 10 klassetrin. Her foretog jeg feltstudier i en 5.-klasse med 22 elever, 12 piger og 10 drenge i alderen 10–11 år. Denne skole adskiller sig fra folkeskolen i det foregående eksempel ved som privatskole at have sit eget curriculum og læreplaner med stor vægt på håndværksmæssige og kreative fag (Stabel, 2016). Endvidere er skolen prøve- og eksamensfri (Jensen et al., 2012; Rangvid, 2008). Dette fokus betyder, at elevtilstedeværelse og elevopmærksomhed kan gøres og ledes på nogle andre måder end i folkeskolens praksis.

Historisk er steinerskolerne vokset frem som en del af den reformpædagogisk bevægelse i tiden efter Første Verdenskrig. Med kritik af datidens kulturelle miljø udvikledes en pædagogisk og didaktisk praksis, som skulle stimulere hele barnets udvikling igennem kreative og kunstneriske aktiviteter. Mens folkeskolen, hvis praksis også er inspireret heraf (Jensen et al., 2012), har udviklet sig videre og har fulgt samfundets normer og forventninger til bl.a. elevpræstationer, er steinerskolerne fortsat med at holde fast i reformpædagogiske idealer og fungerer i dag som et alternativ til de statslige skoler i mange vestlige lande (Jensen et al., 2012; Stabel, 2016).

Steinerskolernes holistiske forestillinger om at ville skabe en undervisning og en skolehverdag, som tilgodeser og støtter hele barnets udvikling (Barz, 2013; Sobo, 2015), kommer bl.a. til udtryk igennem skolernes aktivitetsrytmer, skemaer, valg af materialer, former og farver etc., som er gennemsyret af forestillinger om, hvordan rammerne bedst tilpasses elevernes udvikling. (Jensen et al., 2012; Sobo, 2015; Stabel, 2016; Bjørnholt, 2014). Det giver skolen et særligt visuelt udtryk.

5. klasses lærer, Therese, forklarer igennem samtaler og interview, hvordan disse pædagogiske forestillinger i 5. klasses undervisning bl.a. kommer til udtryk igennem aktiviteter som recitation af digte og musiske aktiviteter som sange og fløjtespil, som skoledagen er bygget op omkring. Ifølge Therese bringer disse aktiviteter en 'fælles puls' og et 'fælles åndedræt' ind i klasserummet, som er med til at invitere eleverne 'indenfor' med deres opmærksomhed.

Skoledagen starter med en fælles morgensang i skolens store sal. Her samles alle elever, lærere og de forældre, som har lyst, til først et fælles morgenvers, hvorefter har hver klasse på skift ansvar for at fremsige et digt for resten af skolen, inden morgensamlingen afsluttes med en årstidsrelateret sang. Herefter bevæger alle elever og lærere sig til deres forskellige klasseværelser.

Det klasserum, som danner scene for undervisningen i 5. klasse på steinerskolen, er sekskantet, og der er højt til loftet og en diskret gul farve på væggene. Eleverne har deres faste pladser ved tomandsborde, som er placeret i forlængelse af hinanden i midten af rummet, således at eleverne sidder i tre rækker med en gang ned i midten. Efter dagens første aktivitet samles eleverne uden for deres klasselokale, mens læreren står i døråbningen og giver hånd til hver elev og siger godmorgen. Herfra går eleverne ind i lokalet, tager

stolen ned fra bordet og stiller sig bag deres pladser parat til at sige morgenvers i kor. Den følgende sceniske beskrivelse skal illustrere, hvordan 5. klasses lærer, Therese, leder og guider eleverne til at være til stede i klasserummet med deres opmærksomhed igennem øvning af musik.

Scene 2: Eleverne i 5. klasse er netop blevet færdige med at recitere det morgenvers, som de siger hver dag, som optakt til at timen kan gå i gang. Alle eleverne sætter sig ned på deres stole og ser op mod tavlen. Therese starter med at fortælle om, hvad der er på skemaet denne skoledag, og hvad der er på programmet i den kommende undervisning. 'Og så skal vi øve os i at lave et kvadrat. Hvad et kvadrat? Er der nogen, der ved det?', spørger Therese. En af drengene på første række rækker hånden op og siger: 'Er et kvadrat ikke et stykke, der er lige stort?', mens han med den ene hånd ligesom indikerer 4 sider i en firkant med hånden ud i luften foran sig 'Det er en … hvad kalder man det?', spørger Therese igen. En anden elev siger firkant. 'Ja', siger Therese, 'som er lige stor på hver side, og det bruger vi en cirkel til at lave. Er det ikke smart', siger Therese til eleverne. Therese holder nu den blokfløjte i vejret, som hun har haft i hånden, samtidig med at hun laver en fløjtelyd med munden. Det får eleverne til straks at vende sig rundt til deres tasker og tage deres egne blokfløjter frem, og mens de pakker ud, spørger Therese: 'Nå, er der nogen, der har en idé til opvarmning?' Det har en af drengene, som foreslår en sang, der hedder 'Sommerens ø'. Therese angiver melodiens første tone på fløjten, og eleverne sætter derefter i gang med at synge. Therese angiver sangens rytme med tydelige bevægelser. 'Hmm, det klinger så dejligt', siger Therese, da sangen er færdig. 'Så spiller vi 'Sensommerminder' – en gang sammen og så i kanon. Og husk, at vi spiller den sådan, at vores øre har det godt. Der er b for h, og kan I huske nede i anden linje, der bliver det opløst, og så kommer der kryds for c', forklarer Therese, mens hun holder fløjten højt i vejret og viser grebet på fløjten. Da de har spillet melodien igennem en gang, tager Therese et skridt ned ad midtergangen, mens hun giver et tegn til den første række om at sætte i gang med melodien igen. Efter at de har spillet et par takter af melodien, sætter Therese på samme måde anden række i gang og derefter tredje række. De forskellige stemmer følges ikke helt ad, og det giver et lidt rodet indtryk. Det får Therese til at bevæge sig frem til tavlen og tydeligt angive musikkens rytme ved at lade kroppens bevægelser udtrykke melodiens taktslag. Efter lidt tid synes fløjtestemmerne at finde rytmen med hinanden, og efter endnu to gennemspilninger af melodien giver Therese tegn til at runde af. 'Så pakker vi sammen'.

Opmærksomheden og nærværet øves i sceneskift i undervisningen

I det foregående har jeg beskrevet to forskellige eksempler på, hvordan lærerne leder og understøtter eleverne i at 'gøre' opmærksom og nærværende elev igennem de forskellige aktiviteter. Det er eksempler på, hvordan den didaktiske organisering og lærerens måde at lede elevernes opmærksomhed på skaber mulighed for, at elever gør sig erfaringer med at kunne rette deres opmærksomhed på forskellige måder. Igennem indstuderede koreografier øver eleverne sig i at rette opmærksomheden og at interagere med hinanden. For lærerne synes sceneskiftene at blive mellemrum, hvor de har mulighed for at styre eleverne derhen, hvor de afbrydes i den foregående rettethed og guides hen på, hvordan de nu i den næste aktivitet skal forholde sig med deres opmærksomhed. Dermed indgår aktiviteterne og rummenes artefakter som en del af lærernes ledelse af eleverne og undervisningens afvikling. Forestillingen i sceneskiftene tager form efter, hvad det bliver muligt at gøre med rummene, artefakterne,

lydene og relationerne. I begge klasserum synes overgangene og optakterne til den egentlige faglige undervisning at blive iscenesat igennem disse indstuderede forestillinger. På den måde styres og formes eleverne igennem rammerne, materialiteten og rytmerne. Disciplineringen og civiliseringen af elevrettetheden består i de evige gentagelser og lærerenes forventninger til eleverne om at gøre passende elevrettethed. Lærerne instruerer og dirigerer eleverne igennem bestemte aktiviteter og igennem små signaler: Igennem kroppens bevægelser og igennem anvisninger om, hvad eleverne skal.

De opmærksomhedsfremmende aktiviteter har her også en form for faglig-kreativt indhold, som bringer bevægelse, musik og poesi på dagsordenen som civiliserende og dannende overgange mellem de faglige aktiviteter. Disse aktiviteter synes på den ene side at blive færdighedsopbyggende, og på den anden peger de ind i næste skoleaktivitet og danner opmærksomhedstråde gennem undervisningen.

Samtidig synes lærerne også at bruge aktiviteterne til at lade eleverne genkalde sig oplevelsen af at 'gøre opmærksom tilstedeværende elev'. Eleverne tager herigennem aktivt del i at konstituere klassens opmærksomhedsrum. Det bliver således en form for civilisering, som ligger mellem skolehverdagens forskellige faglige aktiviteter. Mens der i folkeskolens elevrettethed synes at være en rettethed mod den akademiske præstation, er der på steinerskolen et langt større fokus på en civilisering af elevtilstedeværelsens rettethed igennem forskellige kunstneriske aktiviteter.

Klasserumskulissen og rekvisitterne får i et øjeblik en anden betydning, når scenen skifter

Zoomer man ind på, hvad der sker med rummets artefakter og relationer i sceneskiftene, bliver det synligt, hvordan begge klasserum og de regler, som er indskrevet i artefakterne, ændrer karakter. For at blive i teatermetaforen kan det fremhæves, at sceneskiftene består i, at kulissen og forskelligt udvalgte rekvisitter som tavler, borde og stole forandrer sig til en kulisse, som igennem musik og bevægelsessekvenser sætter rytmen for, hvordan kroppene forholder sig til hinanden i rummet. Elevernes rettethed bliver således for et øjeblik til i et nyt sæt af regler for, hvordan rummet må indtages, og hvordan eleverne skal interagere med hinanden.

I Lenes klasse på folkeskolen ændrer rummets artefakter bestående af borde og stole karakter fra at være nogle, som elevkroppe skal forholde sig siddende til, til en struktur for, hvordan man kan bevæge sig rundt i rummet. Den korte meditationssekvens, som Lene bringer ind som afslutning på sceneskiftet, kommer til at fungere som en overgang – der, hvor reglerne for opmærksomheden igen ledes hen til at skulle fokusere på det faglige, og som bringer klasserummet tilbage til dets oprindelige betydning af skoleregler. På den måde spiller rummets fleksible indretning ind på den måde, elevkroppene kan bevæge sig på. Rummets indretning og de bevægelsesaktiviteter, som bliver mulige, gør også, at kroppene og bevægelsesmønstrene krydser og interagerer med hinanden. Eksemplet illustrerer således, hvordan Lene leder elevernes rettethed og måde at være til stede i klasserummet på fra én faglig aktivitet til en anden.

I Thereses klasserum på steinerskolen forandres scenen, ved at nye rekvisitter som fløjter og nodehæfter kommer til, i overgangen fra at eleverne instrueres i skoledagens aktivitetsforløb, til at de skal i gang med undervisningens faglige indhold. I et tidsrum på et par minutter forandrer klasserummet sig til en scene, hvor reglerne for elevstemmers volumen, og hvilke øvrige lyde der er velkomne og ønskede, forandres. Klasserummet forandrer sig fra at være en scene, hvor

enten læreren eller enkelte elever har ordet, til at alle elever nu sammen forventes at danne et fælles lydbillede, som dirigeres af Therese. Elevernes opmærksomhed og måde at forholde sig i rummet på ledes således af Thereses insisteren på, at eleverne i deres fløjtespil følges ad i en til melodien passende rytme. Både Lene og Therese leder således elevernes rettethed og måde at være til stede på i klasserummene ved for et øjeblik at lade rummenes artefakter få et andet regelsæt. Med inspiration fra MacDougalls (2006) socialæstetiske forestillinger kan det formuleres, hvordan sceneskiftene i undervisningen potentielt sætter et opmærksomhedsladet aftryk på eleverne, som kroppene lades med, og som af eleverne tages med ind i den efterfølgende aktivitet. Samtidig peger dette aftryk potentielt ud i fremtiden som en civilisering af bestemte færdigheder og opførsler, som eleverne på den ene side bliver til på baggrund af og på den anden er medskabere af.

Opmærksomheds- og nærværsfremmende aktiviteter i en styringsmæssig flertydighed

Skolen som civiliserende institution har altid haft forestillinger om og forventninger til, hvordan elever skal være til stede i skolen med deres opmærksomhed (Gulløv, 2009; Gulløv & Højlund, 2005; Laursen, 2014). Fænomenet med at lærere trækker opmærksomheds- og nærværsfremmende praksisser og teknikker ind som en del af skolens praksis, er vokset frem, i takt med at uddannelsespolitikken i flere vestlige lande har haft fokus på at optimere elevers akademiske kompetencer ud fra rationaler om elevers opdragelse som en del af statens økonomisk ressource. Fra en dansk kontekst beskriver bl.a. Gilliam & Gulløv (2012) og Kampmann (2004, 2009), hvordan samfundets syn på børn har forandret sig fra en reformpædagogisk forståelse af barnet som et selvstændigt menneske, der skulle have mulighed for udfoldelse, ved at skolen tilpassede sig dets udvikling, til en forventning og et krav til barnet som selvforvaltende og kompetent (Gilliam & Gulløv, 2012). Ifølge Kampmann (2004, 2009) er det 'kompetente barn' en fremskrivning af en bestemt forestilling om, hvordan børn i en særlig 'dansk velfærdstatslig, refleksiv og demokratisk orienteret samfundsmæssig og kulturel sammenhæng, forventes at kunne agere' (Kampmann, 2004, p. 529). Med henvisning til Foucault peger Kampmann (2004) på, hvordan individualisering og fokus på det enkelte individ ikke alene er frisættende og en udvidelse af det enkelte individs handlerum, men tillige må forstås som en særlig disciplineringspraksis. Som Kampmann (2004) formulerer det, 'ligger der i dette en særlig form for forventning om, at det enkelte barn bør være i stand til at 'styre sig selv' (…) og dermed på eget initiativ og efter egen indskydelse skal være rationel (…)' (ibid., pp. 530–531).

Som det er beskrevet indledningsvis, argumenterer en del af forskningslitteraturen for, at opmærksomheds- og nærværsfremmende aktiviteter kan anvendes til at arbejde med elevers trivsel, sociale kompetencer og læring (fx Roeser, 2013; Zajonc, 2016) og til at arbejde forebyggende med bl.a. stress og depressioner (Ergas, 2014; Ferguson, 2016; Hyland, 2014; Meiklejohn et al., 2012; Valerio, 2016). Mens en stor del af forskningen på området søger at skabe evidens for, at aktiviteter som mindfulness og yoga kan have en positiv betydning, peger andre dele af forskningslitteraturen på, at fænomenet har styringsmæssige tvetydigheder indbygget i sig, når elever i skolen sættes til at lave mindfulness. På baggrund af et Foucault-inspireret biopolitisk perspektiv argumenterer Reveley (2015a, 2015b) og Forbes (2015, 2016) blandt andre for, at den helbredende forestilling om, at individet ved at gøre sit subjekt til objekt for observation, bliver en styrings- og selvteknologi, hvor elever disciplineres til

selv at regulere og styre følelser, adfærd og sprogbrug. På baggrund af denne logik argumenteres der for, at de opmærksomheds- og nærværsfremmende aktiviteter bliver et middel til at skabe forudsætninger for (Forbes, 2016; Sun, 2014), at individet ansvarliggøres for personlige nederlag og succeser (Knudsen & Åkerstrøm Andersen, 2013; Madsen, 2014). Dermed risikerer det at bliver en praksis, som ikke tager fat om de egentlige stress- og mistrivselsproblemstillinger i skolen, men i stedet og måske i værste tilfælde gør behovet for strukturelle interventioner og omorganiseringer mindre synligt (Hyland, 2014; Reveley, 2015b; Rowe, 2016). Endvidere stiller en række kritikkere spørgsmålstegn ved det etiske grundlag, når en buddhistisk meditationspraksis som mindfulness instrumentaliseres og frakobles sit etiske grundlag (fx Ergas, 2014; O'Donnell, 2015).

Set i lyset af ovenstående diskussion på feltet tegner der sig et billede af et tvetydigt fænomen, når mindfulness først flytter fra en buddhistisk tradition ind i et vestligt behandlingstilbud til stress- og depressionsramte og fra et behandlingstilbud ind i uddannelsessammenhænge. På den ene side kan det at inddrage mindfulness og andre kontemplative aktiviteter i undervisningen ses som en form for kritik og oprør mod en skolepolitisk dagsorden, der i stigende grad har presset arbejdet med elevernes trivsel ud til fordel for en stigende akademisering (Shapiro et al., 2014). På den anden side kan dele af retningen netop kritiseres for, at den igennem særligt individrettede styringsrationaler er med til at skabe omstillingsparate og selvansvarlige individer, som passer ind i en neoliberal logik (Forbes, 2015; Ng, 2016).

Mindfulness og andre kontemplative aktiviteter i et situeret didaktisk perspektiv

I denne artikel har jeg undersøgt to eksempler på, hvordan opmærksomheds- og nærværsfremmende aktiviteter som minimeditationer og forskellige kreative- og bevægelsesbaserede aktiviteter er på dagsordenen i to forskellige skolekontekster, situeret på henholdsvis en folkeskole og en steinerskole. Til forskel fra de studier, som på baggrund af interventionsprogrammer har fokus på at undersøge aktiviteternes stress- og trivselsforebyggende kvaliteter, er blikket i denne artikel rettet mod at undersøge aktiviteterne, som de bringes i spil lokalt og situeret i bestemte skolekulturer. Med dette blik har det været artiklens ambition at undersøge, hvordan fænomenet er på dagsordenen der, hvor den pædagogiske hverdag udspiller sig. Løvlie (2007) adskiller i indkredsningen af 'steders pædagogik' forestillingen om rum og sted (space and place). Rummet, beskriver Løvlie (2007), henviser til det fysiske sted, netværk og de systemer, hvor individet er positioneret fx som elev og lærer, defineret igennem deres rang og roller. 'Place, on the other hand, refers to actions and persons in their actualisations. Spatially distributed individuals are defined by formal positions; emplaced individuals are inscribed in the contexts of their bodily and material existence' (ibid., p. 34). Løvlies (2007) pointe om sondring mellem rum og sted er relevant i denne sammenhæng, fordi den tydeliggør, hvordan de abstraktioner, som stilles op, når pædagogiske problemstillinger diskuteres, har en tendens til at tænke bevidstheden og verden som adskilt fra hinanden. Denne adskillelse gør sig også gældende i den måde, opmærksomheds- og nærværsfremmende aktiviteter som fx mindfulness undersøges og diskuteres på i skolesammenhænge. Som på så mange andre forskningsområder inden for pædagogikken i disse år er der fokus på at skabe evidens, i forhold til hvordan standardiserede mindfulnessprogrammer til børn har betydning for børns opmærksomhed og trivsel (Krejsler, 2013; O'Donnell, 2015; Zenner et al., 2014). Dette kan have sin relevans, men det holder også fænomenet fast i en bestemt type af abstrak-

tion omkring sammenhænge mellem elever, opmærksomhed og trivsel og de pædagogiske rum, som fænomenet kædes sammen med, og som står i modsætningforhold til den levede skolehverdag. Pædagogiske steder og situationer, beskriver Løvlie (2007), er karakteriseret ved det liv, som vi altid allerede lever. 'In a situation neither experience nor meanings are just things of the mind, flittering about as so many representations of reality. Experience should be analyzed in its inflection with the material world, not as an individual capability (…)' (ibid., p. 34).

I denne artikel har det været ambitionen med et social-æstetisk fokus at undersøge, hvordan de opmærksomheds- og nærværsfremmende aktiviteter, som anvendes af lærerne, er forbundet med stedet og leves af elever og lærere i klasserne. Til forskel fra opmærksomheds- og nærværsfremmende aktiviteter som mindfulness og yoga i skolesammenhænge, som er på dagsordenen som afgrænsede aktivitetssekvenser i løbet af skolehverdagen, er de kontekster, som her er undersøgt, eksempler på, hvordan lærere og skoler på forskellig vis har indarbejdet aktiviteterne i organisering af undervisningen. De forskellige opmærksomheds- og nærværsfremmende aktiviteter bliver her et didaktisk virkemiddel, som lærerne anvender til indimellem at ændre klasserummets regler for, hvordan man som elev opfører sig og er til stede i klasserummene. Dermed har blikket på fænomenet mindfulness også ændret karakter fra at være en særlig bevidsthed, som ifølge Kabat-Zinn (2003) m.fl., kan opøves og have helbredende virkninger på subjektets forhold til sig selv og omverdenen, til at være et fænomen, som bliver synligt og virksomt igennem lærernes ledelse af eleverne frem mod at være aktive medskabere af overgangene i undervisningen. Med det kulturfænomenologiske og sociokulturelle fokus, som analytisk er anlagt i denne artikel, kan denne ledelse af elevernes opmærksomhed igennem undervisningen forstås som en disciplinering og en civilisering af elevtilstedeværelsen i klasserummene. Denne disciplinering og civilisering forbereder eleverne til at orientere sig og rette opmærksomheden ind i de efterfølgende faglige aktiviteter. Ved at anvende forskellige musiske-, bevægelsesbaserede og meditationslignende aktiviteter leder og understøtter lærerne eleverne igennem overgangene mellem og i optakter til faglige aktiviteter. Dette understreges med analytiske tematiseringer om, hvordan læreren instruerer og disciplinerer eleverne til at forholde sig til sig selv og hinanden i klasserummene igennem aktiviteter som fløjtespil, morgenvers og -sange, bevægelsesaktiviteter og igennem subtile signaler og guidninger til eleverne. Dermed bliver det også synligt, hvordan fænomenet stiller sig ind i civiliseringens dobbelthed, hvor styringen af elevernes opmærksomhed og tilstedeværelse er både uundgåelig og nødvendig.

Referencer

Barz, H. (Ed.). (2013). *Unterrichten an Waldorfschulen. Berufsbild Waldorflehrer: Neue Perspektiven zu Praxis, Forschung, Ausbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. http://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-658-00551-1

Bjørnholt, M. (2014). Room for Thinking – The Spatial Dimension of Waldorf Education. *ROSE – Research on Steiner Education,* 5(1), 115–130.

Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical Foundations and Evidence for its Salutary Effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211–237. http://doi.org/10.1080/10478400701598298

Carboni, J. a., Roach, A. T., & Fredrick, L. D. (2013). Impact of Mindfulness Training on the Behavior of Elementary Students With Attention-Deficit/Hype-

ractive Disorder. *Research in Human Development*, 10(3), 234–251. http://doi.org/10.1080/15427609.2013.818487

Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner. The Relevance of Waldorf Education*. Springer.

Ergas, O. (2014). Mindfulness in education at the intersection of science, religion, and healing. *Critical Studies in Education*, 55(1), 58–72. http://doi.org/10.1080/17508487.2014.858643

Ergas, O. (2015). The deeper teaching of mindfulness "interventions" as a reconstruction of "education." *Journal of Philosophy of Education*, 49(2), 203–220.

Ferguson, M. L. (2016). Symposium: Mindfulness and Politics. *New Political Science*, 38(2), 201–205. http://doi.org/10.1080/07393148.2016.1153190

Flook, L., Goldberg, S., Pinger, L., & Davidson, R. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. Developmental Psychology, 51(1), 44–51. http://doi.org/https://doi.org/10.1037/a0038256

Forbes, D. (2015, November 8). *They want kids to be robots: Meet the new education craze designed to distract you from overtesting*. Salon.com. Retrieved from www.salon.com/2015/11/08/they_want_kids_to_be_robots_meet_the_new_education_craze_designed_to_distract_you_from_overtesting/

Forbes, D. (2016). Modes of Mindfulness: Prophetic Critique and Integral Emergence. *Mindfulness*, 7, 1256–1270. http://doi.org/10.1007/s12671-016-0552-6

Frykman, J., & Gilje, N. (2003). Being There. An Introduction. In N. Frykman, Jonas; Gilje (Ed.), *Being There. New Perspectives on Phenomenology and the Analysis of Culture* (pp. 7–51). Lund: Nordic Academic Press.

Gilliam, L., & Gulløv, E. (2012). *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Gulløv, E. (2009). *Barndommens civilisering. Om omgangsformer i institutioner. In S. Højlund (Ed.), Barndommens organisering i et dansk institutionsperspektiv*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

Gulløv, E., & Højlund, S. (2005). Materialitetens pædagogiske kraft. Et antropologisk perspektiv på børneinstitutioner. In K. Larsen (Ed.), *Arkitektur, krop og læring*. København K: Hans Reitzels Forlag.

Hart, T. (2004). Opening the Contemplative Mind in the Classroom. *Journal of Transformative Education*, 2(1), 28–46. http://doi.org/10.1177/1541344603259311

Hyland, T. (2014). Mindfulness-based interventions and the affective domain of education. *Educational Studies*, 40(3), 277–291. http://doi.org/10.1080/03055698.2014.889596

Jensen, N. R., Boding, J., & Kjeldsen, C. C. (2012). *Didaktisk analyse af Rudolf Steiner skolers læringspraksis i 9. til 12. klasse*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet. http://doi.org/https://doi.org/10.7146/aul.63.61

Kabat-Zinn. (2013). *Full Catastrophe Living. Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. New York: Bantam Books Trade Paperbacks. http://doi.org/https://doi.org/10.1002/shi.88

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156. http://doi.org/10.1093/clipsy/bpg016

Kampmann, J. (2004). Det selv-i-agt-tageli-ge barn. *Psyke & Logos*, 25(2), 516–536.

Kampmann, J. (2009). Barndommens rationalisering og rationering. Om børns pædagogiserede hverdagsliv. In S. Højlund (Ed.), *Barndommens organisering i et dansk*

institutionsperspektiv (pp. 149–172). Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

Kirkeby, I. M., Gitz-Johansen, T., & Kampmann, J. (2005). Samspil mellem fysisk rum og hverdagsliv i skolen. In K. Larsen (Ed.), *Arkitektur, krop og læring*. København K: Hans Reitzels Forlag.

Knudsen, H., & Åkerstrøm Andersen, N. (2013). Hyperansvar: når personligt ansvar gøres til genstand for styring. *Dansk Sociologi*, 24(4), 65–83.

Kolmos, M. (2016). Kontemplative aktiviteter i skolen i et livsverdensperspektiv. Observationer mellem åbenhed og refleksion. *Psyke & Logos*, 37, 82–100.

Krejsler, J. B. (2013). What Works in Education and Social Welfare?A Mapping of the Evidence Discourse and Reflections upon Consequences for Professionals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 16–32. http://doi.org/10.1080/00313831.2011.621141

Laursen, P. F. (2014). Vender disciplinen tilbage? In J. B. Krejsler & L. Moos (Eds.), *Klasseledelsens dilemmaer. Fortsatte magtkampe i åraksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo.

Lee, M. T. (2015). North Central Sociological Association Presidential Address. The Mindful Society: Contemplative Sociology, Meta-Mindfulness, and Human Flourishing. *Sociological Focus*, 48(4), 271–299. http://doi.org/10.1080/00380237.2015.1072450

Løvlie, L. (2007). The pedagogy of place. *Nordisk Pedagogik*, 27, 32–37.

MacDougall, D. (2006). *The Corporeal Image. Film, Ethnography, and the Senses*. Princeton and Oxford: Princeton University Press. http://doi.org/https://doi.org/10.1515/9781400831562

Madsen, O. J. (2014). *Det er innover vi må gå. En kulturpsykologisk studie av selvhjelp*. Oslo: Universitetsforlaget.

Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., … Saltzman, A. (2012). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness*, 3(4), 291–307. http://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5

Mole, C. (2011). *Attention Is Cognitive Unison. An Essay in Philosophical Psychology*. Oxford University Press.

Mollenhauer, K. (2014). *Forgotten Connections. On Culture and upbringing*. (N. Friesen, Ed.). London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group. http://doi.org/10.4324/9781315883007

Ng, E. (2016). Handbook of Mindfulness. In R. E. Purser, D. Forbes, & A. Burke (Eds.), *Handbook of Mindfulness. Culture, Context, and Social Engagement*. Switzerland: Springer International Publishing. http://doi.org/10.1007/978-3-319-44019-4

Nielsen, A. M., & Kolmos, M. (2013). Kontemplativ opmærksomhedskultur i skolen. *Psyke & Logos*, 34, 152–179. Retrieved from http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/psyke/article/download/8847/7388

O'Donnell, A. (2015). Contemplative Pedagogy and Mindfulness: Developing Creative Attention in an Age of Distraction. *Journal of Philosophy of Education*, 49(2), 187–202. http://doi.org/10.1111/1467-9752.12136

Reveley, J. (2015a). Foucauldian Critique of Positive Education and Related Self-technologies: Some problems and new directions. *Open Review of Educational Research*, 2(1), 78–93. http://doi.org/10.1080/23265507.2014.996768

Reveley, J. (2015b). Neoliberal meditations: How mindfulness training medicalizes education and responsibilizes young people. *Policy Futures in Education*, 14(4),

497–511. http://doi.org/10.1177/1478210316637972

Roeser, R. W. (2013). Mindfulness and human development: A commentary on the special issue. *Research in Human Development*, 10(3), 273–283. http://doi.org/10.1080/15427609.2013.818490

Rowe, J. K. (2016). Micropolitics and Collective Liberation: Mind/Body Practice and Left Social Movements. *New Political Science*, 38(2), 206–225. http://doi.org/10.1080/07393148.2016.1153191

Rytzler, J. (2017). *Teaching as attention formation. A Relational Approach to Teaching and Attention*. Mälardalen University, Sweden, Stockholm.

Schindler Rangvid, B. (2008). Private School Diversity in Denmark's National Voucher System. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 331–354. http://doi.org/10.1080/00313830802184491

Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2016). Mindfulness in Education: Introduction and Overwview of the Handbook. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), Handbook of Mindfulness in Education. *Integrating Theory and Research into Practice*. Springer Verlag. http://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2

Shapiro, S. L., Lyons, K. E., Miller, R. C., Butler, B., Vieten, C., & Zelazo, P. D. (2014). Contemplation in the Classroom: a New Direction for Improving Childhood Education. *Educational Psychology Review*, 1–30. http://doi.org/10.1007/s10648-014-9265-3

Sobo, E. J. (2015). Salutogenic Education? Movement and Whole Child Health in a Waldorf (Steiner) School. *Medical Anthropology Quarterly*, 29(2), 137–156. http://doi.org/10.1111/maq.12140

Stabel, A.-M. (2016). *Hva skal vi med skole? Steinerskolens historie i Norge 1926–2016*. Oslo: PAX FORLAG A/S.

Sun, J. (2014). Mindfulness in Context: A Historical Discourse Analysis. Contemporary Buddhism. *An Interdisciplinary Journal*, 15(2), 394–415. http://doi.org/10.1080/14639947.2014.978088

Terjestam, Y. (2011). Stillness at School: Well-beig after Eight Weeks of Meditation-based Practive in Secondary School. *Psyke & Logos*, 32, 105–116.

Valerio, A. (2016). Owning mindfulness: a bibliometric analysis of mindfulness literature trends within and outside of Buddhist contexts. Contemporary Buddhism. *An Interdisciplinary Journal*, 17(1), 157–183. http://doi.org/10.1080/14639947.2016.1162425

Winther, I. W. (2006). *Hjemlighed – kulturfænomenologiske studier*. Aarhus: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Winther, I. W. (2007). Tilgængelig, nærværende og og potentielt Fraværende. *Dansk Sociologi*, 18(2), 49–71.

Zajonc, A. (2016). Contemplation in Education. In K. A. Schonert.Reichl & R. W. Poeser (Eds.), *Handbook of Mindfulness in Education. Integrating Theory and Research into Practice* (pp. 313–334). New York: Springer Verlag. http://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools-A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5(JUN). http://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603

Artikel 4: Kontemplative aktiviteter i skolen i et resonanspædagogisk perspektiv

Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk
Volum 5 | Steinerpedagogikk | 2019 | pp. 202–214

Fagfellevurdert artikkel

Kontemplative aktiviteter i skolen i et resonanspædagogisk perspektiv

Marie Kolmos*
Roskilde Universitet

Resumé
Igennem de seneste år har der været en stigende interesse for at anvende kontemplative og mindfulness-baserede aktiviteter som yoga og meditation til børn i pædagogiske kontekster. Mens fortalerne for mindfulness-programmer i uddannelsessammenhænge argumenterer for, at meditation kan være en løsning på stressede institutionshverdage, fremhæver kritikere, at disse anvisninger risikerer at føre til endnu en styringsteknologisk praksis. Med en ambition om at se ud over denne tvetydighed er formålet med denne artikel at vise og diskutere, hvordan skolepraksisser, hvor kontemplative aktiviteter er en integreret del af undervisningen, kan være med til at underbygge elevers relation til verden. Disse skolepraksisser analyseres med udgangspunkt i den tyske sociolog Hartmut Rosas relationelle dannelsesmetafor resonans. På baggrund af denne analyse er det artiklens ambition at vise, hvordan de udvalgte typer af skolepraksisser kan bidrage med vigtig viden til diskussionen om anvendelsen af mindfulness i uddannelsessammenhænge.

Nøgleord: *Steinerskole; folkeskole; resonans; dannelse; 'det gode liv'*

Abstract
In recent years there has been an increasing interest in employing contemplative and mindfulness-based activities like yoga and meditation in educational settings. While the proponents of mindfulness programs in school settings see activities like meditation as part of the solution for stressful school lives critics argue that the activities lead to yet another technology to control individuals. With the ambition to see beyond this ambiguity the aim of this article is to show and discuss how school practices where contemplative activities are an integrated part of the everyday school life have the potential to promote relations that open the self to the world. This discussion is embedded in the metaphorical framework of 'resonance' as developed by the German sociologist Hartmut Rosa. On the basis of this analysis the ambition is to show, how the selected school practices can contribute with important knowledge to the discussion about the use of mindfulness in educational settings.

Keywords: *Waldorf School; public school; resonance; bildung, 'the good life'*

*Korrespondanse: Marie Kolmos, epost: makol@edu.au.dk

© 2019 Marie Kolmos. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.
Citation: Marie Kolmos. «Kontemplative aktiviteter i skolen i et resonanspædagogisk perspektiv» Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Specail issue: «Steinerpedagogikk» Vol. 5, 2019, pp. 202–214. http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v5.1429

Indledning

Denne artikel handler om, hvordan skolepraksisser som fx i Steinerskolerne, som har mangeårige traditioner for at indarbejde kontemplative aktiviteter i den didaktiske organisering af undervisningen (Dahlin, 2017; Ergas, 2014; Hart, 2004; Zajonc, 2016), kan bidrage med vigtig viden til diskussionen om meditation og yoga i det nutidige uddannelsessystem. Igennem de seneste to årtier har der både i skandinaviske og særligt i amerikanske og engelske sammenhænge været en stigende interesse for at inddrage mindfulness og andre kontemplativt baserede aktiviteter i skoler og daginstitutioner. Aktiviteterne, som spænder bredt fra mini-meditationer og bevægelseslege til forskellige kreative aktiviteter og massage, bliver i stigende grad anvendt af lærere og pædagoger som en del af en trivselsfremmende strategi til at styrke børns mentale sundhed, empati og læring (fx Napoli, Krech, & Holley, 2005; Nielsen & Kolmos, 2013; Svinth, 2010; Terjestam, 2011). Denne interesse synes særligt at være vokset frem i takt med, at uddannelsesinstitutioner i flere vestlige lande oplever, at børn og unge mistrives i hverdagen (fx Nielsen, 2017; Waters, Barsky, Ridd, & Allen, 2014; Zenner et al., 2014). En gennemgående forestilling er i den forbindelse, at børns trivsel og klassens sociale fællesskab kan påvirkes positivt, når fx lærere giver eleverne værdier og handleanvisninger til at rette opmærksomheden på måder, der skaber forbindelser mellem kroppen, psyken og omgivelserne (fx Ergas, 2014; 2015; Wistoft, 2011). Mens undersøgelser på området konkluderer, at forskellige mindfulness-aktiviteter kan have en vis effekt på børns trivsel og læring (Waters et al., 2014; Zenner et al., 2014), er der i de seneste år også rejst kritiske diskussioner af, at mindfulness-aktiviteter, som i en vestlig kontekst er udviklet til terapeutisk brug, i skolen bliver endnu en styringsteknologi i det pædagogiske felt. I den forbindelse peger fx Forbes (2016) og Ergas (2017) på, at selvom intentionen med mindfulness-aktiviteter i skolesammenhænge er at give børn redskaber til at mestre udfordrede skolehverdage og erfaringer til at leve deres liv, så fastlåses feltet i et individrettet og optimeringsdomineret rationale om øget trivsel, opmærksomhed og mental sundhed.

Kontemplative aktiviteter i et didaktisk og dannelsesmæssigt perspektiv

Jeg har i tidligere artikler på baggrund af fænomenologiske og sociokulturelle perspektiver arbejdet empirisk og analytisk med to skolepraksisser, hvor lærerne i en årrække har indarbejdet mindfulness og andre kontemplativt baserede aktiviteter i den didaktiske organisering af undervisningen. Den ene skolepraksis er en 6. klasse på en folkeskole, hvor læreren inddrager forskellige mindfulness- og yogalignende aktiviteter blandet med bevægelseslege i undervisningen. Den anden praksis er en 5. klasse på en Steinerskole, hvor læreren på baggrund af et bestemt holistisk menneskesyn inddrager forskellige musiske og kunstneriske aktiviteter i organiseringen og rammesætningen af undervisningen. Ved at inddrage variationer over disse aktiviteter i løbet af skoledagen arbejder lærerne for at understøtte elevernes måde at være til

stede på i undervisningen (Kolmos, 2016; 2019). Analyserne af disse skolepraksisser står i en vis kontrast til hovedparten af de eksisterende undersøgelser, som beskæftiger sig med interventionsstudier, der bl.a. er rettet mod at evidensbasere programbaserede mindfulness-forløb for børn (fx Waters et al., 2014; Zenner et al., 2014).

På baggrund af ovenfor omtalte empiriske materiale er formålet med denne artikel at vise og diskutere, hvordan lærerne anvender de kontemplative aktiviteter til at give eleverne handleanvisninger til at relatere sig til hinanden og til undervisningens faglige indhold, og hvordan aktiviteterne kan forstås i et dannelsesmæssigt perspektiv. Dette undersøges med udgangspunkt i den relationsbaserede dannelsesforestilling, som den tyske sociolog Hartmut Rosa (2016) udvikler om menneskets vellykkede relation til verden i en kritik af og som et alternativ til en neoliberal dannelseslogik (Rosa, 2013b; 2016; Rosa & Endres, 2017). På baggrund af gennemlæsninger af en række forskellige teoretiseringer over menneskets forhold til verden etablerer Rosa (2016) metaforen 'resonans', som han videreudvikler til et socialfilosofisk grundbegreb og en socialvidenskabelig analysekategori om menneskets forhold til verden. I det følgende præsenteres først centrale forestillinger om resonans, efterfølgende bringes disse antagelser i spil i forhold til det empiriske materiale, og endelig diskuteres det, hvilken viden dette giver til forestillinger om betydningen af mindfulness-aktiviteter i skolen.

Resonans – en alternativ dannelsesforståelse

Rosa (2016) og Jens Beljan (2017) tager med metaforen 'resonans' fat i den del af dannelsestanken, som handler om kvaliteten i etableringen af elevens relation til verden. Kvaliteten i dannelsen handler her om skolens og lærernes evner til at skabe rammer og undervisning, som understøtter eleverne i at relatere sig til og åbne sig for verden – bl.a. repræsenteret igennem det faglige stof, artefakterne, materialiteten og de sociale relationer.

Resonans som dannelsestanke er udviklet som et modtræk til den i dag herskende dannelsespolitiske forståelse, som definerer dannelsen og opdragelsen af børn i forhold til og som en optimering af statens socioøkonomiske ressource (Beljan, 2017; Rosa, 2016). Denne optimeringslogik lægger op til en forventning til eleverne om at være kompetente og fleksible i forhold til at kunne deltage som borgere i et globalt samfund (Brinkmann, 2005; Illeris, 2014; Kampmann, 2004; 2009; Moos, 2017). I denne optimeringsforståelse dannes og opdrages elever ud fra den logik, at hvis de tilegner sig den rette mængde af viden, færdigheder og kompetencer og præsterer en god eksamen, så optimeres chancerne for et vellykket liv. Det vellykkede måles her i forhold til de muligheder, som en stor uddannelseskapital giver individet ift. velløn-nede job, bedre sundhed, større anerkendelse etc. (Beljan, 2017). Beljans (2017) og Rosas (2016) kritik af denne dannelsestanke handler ikke om, at mennesket ikke skal tilegne sig bestemte færdigheder. Deres argument handler i stedet om, at det vellykkede og gode liv kun i mindre grad kan udvikles og optimeres igennem øgede økonomiske og materielle ressourcer. I stedet foreslår Beljan (2017) og Rosa (2016) med

metaforen resonans, at grundlaget for det 'vellykkede liv' består i kvaliteten af den relation, som eleven dannes og opdrages til at etablere til verden. I dannelsesøjemed bliver det bl.a. lærerens og skolens opgave at skabe undervisning, som åbner eleven for verden og verden for eleven.

Resonans som relationsmetafor

Metaforen 'resonans' henter Rosa (2016) fra det latinske ord, 'resonantia', som bl.a. i akustikken anvendes til at beskrive egensvingninger i fysiske systemer. Metaforer kan ifølge Jacobsen (2007) defineres som "meningssammenstilling eller meningsoverførsel fra et betydningsunivers til et andet" og kan på den baggrund, som en fantasi om en sammenhæng, hjælpe med "bedre at 'se' og indfange (…) omfattende fænomener og komplekse processer" (Jacobsen, 2007, s. 291). Metaforen resonans udvikler Rosa (2016) som et svar og et bud på en behandling af den tidligere udviklede metafor 'acceleration', som beskriver diagnosen på et samfund, hvis strukturer med stigende hast forandres (Rosa, 2013a). Acceleration, som begrebsmæssigt henviser til en forøgelse af hastigheden pr. tidsenhed, anvender Rosa bl.a. til at opstille den forestilling, at mennesket disintegreres og fremmedgøres i en accelereret, forandret verden (Peters & Schulz, 2017; Rosa, 2013a; 2016; Rosa & Endres, 2017).

Oversættelsen af 'resonans' som begreb for et fysisk fænomen til 'resonans' som en socialfilosofisk relationsmetafor illustrerer Rosa (2016) med udgangspunkt i to stemmegaflers klang, og den måde de begge går i svingning på, når den ene slås an mod en overflade. Her vil den ikke anslåede stemmegaffel opfange den anslåede stemmegaffels svingninger og på baggrund af egen klangkrop svinge med med sin egen selvstændige klang. Rosa (2016) beskriver i den forbindelse:

> Resonans opstår altså kun, når den ene krops svingning påvirker den anden krops egenfrekvens. Allerede på dette fysisk-akutiske plan kan man således fastslå, at de to kroppe i et resonansforhold til enhver tid taler med ›egen stemme‹ ((Rosa, 2016, s. 282) min oversættelse).

Med udgangspunkt i denne fysiologiske beskrivelse definerer og bestemmer Rosa (2016) resonans som en bestemt relation mellem to svingningsdygtige (schwingungsfähigen) kroppe, hvor svingningen i den ene krop fører til en selvstændig svingning i den anden. Dette metaforiske relationsbillede illustrerer den centrale pointe for resonansteorien, at resonans må forstås ikke som et ekko, men som et svarforhold, hvor subjektet erfarer verden og giver et svar tilbage på baggrund af en selvstændigt talende stemme (Rosa, 2016; Rosa & Endres, 2017). Metaforen underbygger Rosa (2016) bl.a. med Waldenfels' (2004; 2011) kropsfænomenologiske antagelser om, at menneskets opmærksomhed og intentionalitet er grundlæggende responsiv. I resonansteorien kommer det til udtryk igennem grundlæggende antagelser om resonans som et dialektisk svarforhold, hvor subjektet både berøreres af verden og selv berører verden igennem handling (Gugutzer, 2017).

Forestillingen om skolen som resonansrum og fremmedgørelseszone

I Rosas (2013b; 2016) og Beljans (2017) forståelse er skolen en central arena for børns tilegnelse af handlekompetencer og fornemmelser for, hvordan de skal leve deres liv. Det er igennem relationerne, interaktionerne og oplevelserne i klasserummene og i skolegården, at børn udvikler deres strategier for at tilegne sig og handle på de kulturelle koder, som de senere skal bruge til at mestre livet. Her ligger koderne for opførsel og anvisninger om måder at handle på skjult i og imellem de faglige aktiviteter. Det er herigennem, eleverne udvikler det, som Rosa (2013b) definerer som:

> (…) en fornemmelse for en relation mellem dem selv og den ydre verden, for muligheder og trusler eller forhindringer, som de kan forvente. Som en konsekvens erhverver de deres egen måde at opfatte og gribe muligheder på og reagere på forhindringer ((Rosa, 2013b, s. 104) min oversættelse).

Rosa (2016) fører forestillingerne om fremmedgørelse og resonans ind i klasserummet ved i idealtypisk forstand at fortolke den klassiske didaktiske trekant, som beskriver undervisning i skolen som grundliggende båret af relationer mellem lærer, elev og stof. Dannelsen af elevers relation til verden (Bildung der Weltbeziehung) i undervisningen baserer sig her på to relationsakser: Den ene akse beskriver det, der foregår i det mellemmenneskelige, mens den anden akse handler om lærerens og elevernes fælles sagsforhold. Rosa (2016) formulerer i den forbindelse relationelle aspekter og kvaliteter ved undervisningssituationer, der enten overvejende vækker fremmedgørelse eller resonans. 'Fremmedgørelsestrekanten' karakteriserer Rosa (2016) som undervisningssituationer, hvor relationen mellem lærer, elev og stof er 'stum', og hvor de forskellige aktører i relationen ikke har noget at 'sige hinanden/ikke har nogen tråd til hinanden'. Modsat er relationen mellem lærer, elev og stof i 'resonanstrekanten' karakteriseret ved den vellykkede undervisningssituation, som ideelt set består af gensidigt gennemtrængende forståelser mellem individet og verden, og hvor opmærksomheden kan flyde ubesværet. Det centrale i resonansperspektivet er på den baggrund ikke kun, hvordan stoffet påvirker barnet, men også hvilke kvalitative handleerfaringer og handleforventninger barnet etablerer i mødet med stoffet. Om dialektikken mellem resonans og fremmedgørelse præciserer Rosa (2016), at de to forudsætter hinanden og ikke må sammenlignes med dikotomien mellem harmoni og disharmoni. Resonanserfaringer, beskriver Rosa (2016), optræder momentvis som transformerende øjeblikke, der hvor subjektet indlader sig på og engagerer sig med verden. Det er igennem mødet og engagementet med det fremmede, at en dialogisk forvandlingsproces kan opstå. Det fremmedgørende er på den baggrund konstituerende for resonanserfaringerne. Det er på den baggrund en pointe, at resonansrelationer er udtryk for en 'vellykket' transformation af individets relation til verden og ikke i første omgang en optimering af ressourcer.[1]

[1] Se Beljan (2017) for videre analyser og diskussioner om forholdet mellem fremmedgørelse, resonans og børn læring.

Metode og materiale

Det empiriske materiale, som den følgende analyse og diskussion baserer sig på, er med fænomenologisk inspiration gennemført i en triangulering mellem observationer, videooptagelser og interviews i to klasser, hvor lærerne anvendte elementer fra mindfulness og andre kontemplativt baserede aktiviteter i undervisningen[2]. Den ene klasse, som indgik i undersøgelsen, var en 6. klasse på en folkeskole beliggende på Sjælland med omkring 650 elever fordelt på 10 årgange og inddelt i flere spor. Klassen, jeg fulgte, var befolket af 23 elever – 10 piger og 13 drenge – i alderen 10–12 år. Klasselæreren, Lene, underviste eleverne bl.a. i dansk, historie og religion. I den tid jeg gennemførte feltarbejde i klassen, lå hendes timer i klassen i blokke, hvilket gjorde, at hun havde klassen i flere sammenhængende lektioner ad gangen et par dage om ugen. Den anden klasse, som indgik i undersøgelsen, var en 5. klasse på en Steinerskole også beliggende på Sjælland. På denne skole havde ca. 250 børn fordelt på 10 klassetrin deres hverdag. 5. klasse bestod af 22 elever fordelt på 12 piger og 10 drenge. Klasselæreren, Therese, varetog dels 'hovedfagsundervisningen' samt engelsk og matematik. Betegnelsen 'hovedfagsundervisning' henviser til de første to lektioner på dagen, som er organiseret omkring bestemte temaer, der typisk forløber over et tidsrum på tre uger ad gangen (fx Barz, 2013; Dahlin, 2017). I det tidsrum jeg gennemførte feltstudier i denne klasse, havde eleverne i hovedfagsundervisningen frihåndsgeometri og historie. Folkeskoleklassen og Steinerskoleklassen var udvalgt til undersøgelsen ud fra et rationale om, at lærerne og eleverne i de to klasser havde mangeårige erfaringer med at inddrage mindfulness og andre kontemplativt baserede aktiviteter i undervisningen. Jeg vil i det følgende med en tilstræbt resonanspædagogisk analyse af de to læreres integrerede arbejde med kontemplative aktiviteter i undervisningen vise, hvordan lærerne gør brug af forskellige musiske, bevægelsesmæssige og vejrtrækningsrelaterede øvelser og aktiviteter i klasserummet til at etablere og indimellem genetablere relationer mellem eleverne og det faglige indhold. Analysen afgrænser sig dermed til at se på enkelte aspekter af relationsdannelsen. I diskussionen vender jeg tilbage til de mere abstrakte forestillinger om resonans for at reflektere over, hvordan en resonanspædagogisk analyse kan synliggøre anderledes kvaliteter ved læreres arbejde med kontemplative og mindfulness-baserede aktiviteter i skolen.

Kontemplative aktiviteter i undervisningen som relationsdannende handleanvisninger

De empiriske eksempler, som jeg i det følgende vil drage frem som grundlag for analysen, er hverdagseksempler udvalgt til at illustrere dynamikken imellem der, hvor undervisningen synes at tendere mod det fremmedgørende, fordi eleverne bliver trætte, og relationerne synes at forstumme, for så igen at vendes til situationer, hvor relationerne genetableres. Dette skal illustrere en del af den relationsdannende

[2] Se Kolmos (2016) for detaljerede metodiske beskrivelser.

funktion, som lærerne anvender de kontemplative aktiviteter til at etablere i de to klasserum. De to klasser analyseres hver for sig, og der indledes med beskrivelser af de kontemplative aktiviteter, som lærerne integrerer i undervisningen.

At balancere relationerne igennem bevægelse til musik – eksempel fra folkeskolens undervisning

På folkeskolen inddrog Lene aktiviteterne i undervisningen dels med inspiration fra et bestemt kontemplativt koncept med fokus på at give eleverne erfaringer med at være i kontakt 'med sig selv' (Børns Livskundskab, 2018), dels med inspiration fra egne erfaringer med mindfulness og yoga. En lille gruppe af lærere på skolen havde igennem flere år ladet sig inspirere af forestillinger om, at børns empati og nærvær kunne trænes og udvikles igennem en række forskellige øvelser med fokus på kroppen, åndedrættet, bevidstheden, hjertet og kreativitet (fx Jensen, 2014). Eleverne i 6. klasse havde med skiftende lærere igennem hele deres skoletid arbejdet med øvelser og aktiviteter inspireret heraf. Igennem mine feltobservationer iagttog jeg aktiviteter som små meditationssekvenser med fokus på åndedrættet og med fokus på at opleve, hvordan kroppen havde det. Endvidere iagttog jeg en række forskellige bevægelsesaktiviteter i klasserummet, ofte ledsaget af musik. Aktiviteterne blev igangsat både som selvstændige og som afgrænsede forløb ind imellem eller som optakt til faglige aktiviteter, både planlage og spontane. Ifølge Lene anvendte hun aktiviteterne til at skabe glæde, give eleverne oplevelser og erfaringer med at finde ro og trivsel, men også til at guide eleverne til at indstille sig på, at nu skulle der ske noget nyt i undervisningen.

Den følgende situation er fra Lenes undervisning en onsdag formiddag kl. 10:30. Eleverne har siden morgenstunden været i gang med forskellige danskfaglige aktiviteter. De har bl.a. læst stille hver for sig og gennemgået en række grammatiske øvelser, som var hjemmearbejde. Den følgende beskrivelse starter i slutningen af et gruppearbejde, hvor eleverne to og to har diskuteret forskellige karakterers roller beskrevet i et digt, som de har læst i fællesskab. Under mine observationer opstår en uro, som ikke udelukkende kan karakteriseres som faglig snak. Det er, som om stemningen i rummet er begyndt at 'falde fra hinanden'.

> Rummet fyldes gradvist med små ufokuserede bevægelser, der som usynlige ringe synes at brede sig ud i lokalet. Jeg har ikke oplevet øjeblikket, hvor uroen startede, men det er som et brud i stemningen. Lene må have oplevet det samme som mig, for hun ser ligesom vurderende ud over klassen, tøver et øjeblik og sætter så musik på computeren og siger ud i klassen: *'Nu må vi vist lige have lidt liv i kroppene'*. Da musikken starter med rolige toner, står eleverne fordelt i fire grupper i hver deres hjørne af lokalet. Aktiviteten går ud på, at en elev i hver gruppe laver en balanceøvelse, som de andre skal efterligne. I den gruppe af elever, der står tættest på mig, har en af eleverne stillet sig på et ben, mens han begynder at bøje i knæet, så det ser ud, som om han er på vej til at gå ned i hug. Alle de andre elever i grupper forsøger at gøre det efter. Sådan fortsætter de – på skift laver de balancerelaterede

> bevægelser, som de andre skal efterligne, og som i tempo og udtryk følger den rolige rytme, som musikken inviterer til. Efter noget tid beder Lene eleverne om at stille sig med lidt plads omkring sig og med hovedet nedad. I takt til musikken svinger de nu med foroverbøjet overkrop armene fra side til side for så igen at rette sig op. Aktiviteten afsluttes med, at Lene beder eleverne om at sætte sig igen. Det er, som om ansigtsudtrykkene er forandrede. *'1–2–3. Navlen mod tavlen'*, siger Lene og sætter eleverne i gang med næste opgave. Nogle sætter sig på sofaen, andre på deres stole, andre igen sidder på gruppebordet.

Ovenstående eksempel skal illustrere, hvordan Lene anvender bevægelsesaktiviteten til at give eleverne handleanvisninger til at indtage rummet og etablere relationer til hinanden som optakt til næste faglige aktivitet. Fra at eleverne har haft hver deres dagsorden, hvilket visuelt bliver synligt igennem mange små diffuse bevægelser og lyde i rummet, etablerer Lene med aktiviteten en fælles rettethed i rummets bevægelser og lyde. Det bliver et eksempel på, hvordan Lene anvender en kontemplativt inspireret bevægelsesaktivitet til at arbejde med at genetablere relationerne i klasserummet, der hvor de ellers begyndte at gå mod det fremmedgørende.

At finde takten med hinanden i undervisningen mellem det lyttende og det handlende – eksempel fra Steinerskolens undervisning

Til forskel fra folkeskoleeksemplet, hvor det kontemplative kom til syne i klasserummet som optakter til og mellemrum imellem faglige aktiviteter, når læreren vurderede, der var behov, var de kontemplative forestillinger på Steinerskolen forankret i didaktikken og i æstetikken på den samme gennemgående måde, men igennem hele skolehverdagen. Her baserede det kontemplative sig på et samlet holistisk og spirituelt inspireret menneskesyn forankret i forestillinger om, hvordan undervisningens rytmer, aktiviteter, rummenes indretninger og artefakter kunne bidrage til at støtte hele barnets udvikling (Barz, 2013; Bjørnholt, 2014; Dahlin, 2017; Sobo, 2015; Stabel, 2016). Klassens lærer, Therese, forklarede igennem samtaler og interview, hvordan hun med aktiviteter som recitation af digte og forskellige musiske aktiviteter som sang og fløjtespil inviterede eleverne til at være til stede med deres opmærksomhed og forbinde sig med undervisningen. Ifølge Therese var de forskellige typer af kontemplativt inspirerede kreative aktiviteter i forskellige variationer integreret i undervisningen igennem skolehverdagen. I den tid, jeg observerede i klassen, var de kontemplative aktiviteter organiseret som recitation af digte som optakt til undervisningen samt sang og fløjtespil. Her øvede eleverne både tekster og melodier til den fælles daglige morgensang for hele skolen, og de øvede klassens eget repertoire.

Det følgende eksempel er fra en tirsdag morgen. Efter i mange morgener at have observeret, hvordan Therese og eleverne med stor præcision spillede og sang, så var der denne morgen ligesom en lidt 'mislykket' stemning. Både Therese og eleverne virkede trætte. Situationen illustrerer, hvordan Therese med musikkens rytmer forsøger at skabe vågenhed ved at invitere eleverne til at være til stede i melodien og

undervisningen sammen. Dermed giver hun også eleverne handleanvisninger til at relatere sig til sig selv, hinanden og materialiteten.

> Dagens første time starter som altid med, at eleverne på vej ind i klassen giver hånd til Therese, som med et venligt smil og et fast håndtryk hilser hver enkelt elev 'Godmorgen'. Herefter siger eleverne sammen med Therese morgenvers og øver teksten og melodien til næste uges fælles morgensang. Derpå går de over til at øve de sange og melodier på blokfløjte, som de arbejder med i klassen. Der er noget anderledes på færde i klassen i dag – deres sang harmonerer ikke, og selvom det lyder smukt, så synger de ikke præcist. Jeg bliver først lidt overrasket, for de andre dage har eleverne sunget og spillet den samme musik med stor præcision. Elevkroppene synes trætte og ukoncentrerede. Therese arbejder med at bringe en fælles rytme ind i rummet igennem sangene og igennem en insisteren på, at eleverne slår sangens rytmer med håndfladen mod enden af fløjten. Den næste sang, de skal synge, er 'Dona nobis pacem', som de skal forsøge at synge i kanon. Den er ikke nem, og det fungerer heller ikke (selvom jeg før har overværet, at det kunne lyde smukt i deres klasse). Det er, som om Therese med hele sin kraft forsøger at få dem til at komme ind i en fælles rytme og nu bruger tempoet til at skabe vågenhed. Til min forundring lykkes det eleverne i stigende grad at spille efter den samme rytme – det er, som om rummet forandrer sig – der er sket et skift i stemningen. Den lidt anspændte og trætte stemning fortoner sig lidt efter lidt. Therese står nu foran klassen – hendes ansigtsudtryk er blevet lidt mere afslappet. Eleverne pakker nu deres fløjter væk. *'I går'* begynder Therese, hvilket ligesom indikerer, at den næste aktivitet er i gang.

Ligesom ved det foregående eksempel anvender klassens lærer, Therese, kontemplativt inspirerede aktiviteter til at give eleverne handleanvisninger til, hvordan de kan relatere sig til sig selv og hinanden i klasserummet. Aktiviteterne er tilrettelagt på en sådan måde, at eleverne både skal lytte og selv aktivt spille, for at samklangen og den fælles rytme kan opstå. Therese synes herigennem at arbejde for at etablere en fælles rettethed i klasserummet blandt eleverne. Eleverne inviteres til i fællesskab at skabe relationstråde til hinanden og til rummet igennem musikkens rytmer som en indgang til den efterfølgende faglige undervisning.

Et greb til at 'dirigere' og stemme elever til at komme i 'spil' sammen

I de to eksempler er det beskrevet, hvordan to lærere igennem kontemplativt inspirerede aktiviteter organiseret omkring musik, digte, bevægelseslege og mini-meditationer inviterer eleverne til at komme til stede i undervisningen og relatere sig til hinanden og rummet som optakt til den faglige undervisning. De kontemplative aktiviteter, som bringes i spil, anvendes af lærerne til at etablere og genetablere relationerne i klasserummet. Følger man Rosas (2016) logik om dialektikken mellem fremmedgørelse og resonans, kan det formuleres som, at eleverne igennem de kontemplative aktiviteter potentielt inviteres til øjeblikke af resonans, ikke som et individuelt oplevet fænomen, men som noget der skabes og opleves sammen. På Steinerskolen synes invitationen hertil at være en fast del af den daglige rutine, som skoledagen er opbygget omkring.

Her har fx det musiske både en færdighedsopbyggende og relationsskabende funktion og formål. På folkeskolen træder anvisningerne til at relatere sig særligt frem som opmærksomhedsrettende aktiviteter i overgange mellem faglige aktiviteter på en mere spontan måde, når læreren oplever, at relationerne i klasserummet af forskellige årsager ind imellem forstummer. Dermed blev de kontemplative organiseringer af undervisningen på begge skoler handlingsanvisende for eleverne, som af lærerne inviteres til at engagere sig sammen. Igennem aktiviteterne får eleverne således mulighed for og anvisninger til at gøre sig erfaringer med at relatere sig til hinanden, til læreren og til undervisningens faglige indhold på en varieret måde.

Ligesom lederen af et orkester oplever musikken og dirigerer musikerne til med deres forskellige instrumenter at spille, så hvert instrument spiller med sin egen særegne stemme, synes Lene og Therese at anvende de kontemplative aktiviteter til at dirigere undervisningens tempo og indhold både i direkte og indirekte forstand. Eleverne dirigeres og stemmes til selv at komme i spil og til at deltage med egen stemme. I den måde, eleverne bringes i spil på, er de med til selv aktivt på baggrund af deres deltagelse i de kontemplative aktiviteter sammen med lærerne at konstituere de relationstråde, som undervisningen baserer sig på. Handleanvisningerne hertil ligger indskrevet i rummenes indretning og i den måde, artefakter som blokfløjter og computere (musikafspiller) bringes i spil på. Materialiteten og lærernes handleanvisninger til eleverne er med til at etablere og ind imellem at genetablere situationer, som understøtter elevernes måde at relatere sig til hinanden på og til de faglige aktiviteter. Igennem aktiviteter som musik og bevægelse inviteres eleverne til at engagere sig og skabe relationstråde til rummet og de andre elever som en indgang til undervisningens faglige indhold. Disse potentielle øjeblikke af oplevet resonans bliver ikke et individuelt anliggende for hver enkelt elev, men noget der etableres i fællesskab.

Kontemplative aktiviteter i skolen som svar på udfordrede skoleliv?

Formålet med denne artikel har været på baggrund af Rosas (2016) og Beljans (2017) dialektiske forestillinger om fremmedgørelse og resonans at vise, hvordan integrerede kontemplative aktiviteter i den didaktiske organisering af undervisningen har potentiale til at fungere som aktiviteter, der inviterer elever ind i fælles øjeblikke af engagement og resonans.

Ifølge O'Donnell (2015) er de praksisser, som knytter sig til mindfulness og kontemplation i uddannelsessammenhænge, blevet relevante som en form for modstand og oprør mod et uddannelsessystem og et samfund, som kræver mere og mere af børns opmærksomhed. En af de dominerende forestillinger om betydningen af mindfulness i skolen handler om, at mindfulness skal understøtte børns trivsel og mentale sundhed, ved at børnene igennem meditation lærer at betragte de følelser og tanker, som verden vækker i dem, med accept. Herigennem kan eleverne øve sig i at skabe en balance i relationen mellem sig selv og den ydre verden (Ergas, 2014). I Reveleys (2015a; 2015b) og Forbes' (2016) kritiske udlægning af denne intention

argumenteres der for, at eleverne herigennem skoles i at gøre deres subjekt til objekt for observation for på den baggrund at opøve kompetencer til at håndtere det pres, livet bringer. Dermed bliver det eleverne selv, der må tage ansvaret for at regulere deres rettethed som et værn i mødet med de udfordringer, livet bringer. Bl.a. på den baggrund kritiseres mindfulness i skolen for at blive en selvregulerende styringsteknologisk praksis, hvor eleverne lærer at optimere deres kompetencer og ansvarliggøres for egne nederlag og succeser (ibid.).

I denne artikel har jeg med Rosas (2016) og Beljans (2017) abstrakte socialfilosofiske forestillinger om resonans som relationsmetafor i skolen mellem lærer, elev og stof søgt at synliggøre andre potentielle kvaliteter ved læreres brug af kontemplative og mindfulness-baserede aktiviteter i undervisningen. Ved at inddrage empiriske undervisningseksempler, hvor lærere igennem flere år har gjort sig erfaringer med at inddrage kontemplative aktiviteter i undervisningen, er det synliggjort, hvordan eleverne igennem aktiviteterne af lærerne inviteres til at komme i 'spil' sammen. Set i lyset af Rosas (2016) forestilling om dialektikken mellem fremmedgørelse og resonans i skolen bliver motivet således ikke kontemplative aktiviteter som et værn mod en fortravlet verden. I stedet bliver det et motiv til at 'tilslutte sig' og 'engagere sig' med verden. Selvom artiklens analyse baserer sig på et begrænset empirisk materiale genereret igennem et feltarbejde i to skoleklasser, åbnes der her alligevel op for et perspektiv, som flytter fokus væk fra det individrettede og ind i en fællesskabsforståelse. I dette perspektiv kan kontemplative aktiviteter forstås som aktiviteter, der er med til at invitere eleverne ind i potentielle øjeblikke af resonans og engagement med rummet, undervisningen og hinanden. På den baggrund kan Rosas (2016) resonansperspektiv på skolekontekster, hvor lærere inddrager kontemplative og mindfulness-baserede aktiviteter i undervisningen, bidrage til og nuancere diskussionen om, hvilken funktion mindfulness skal have i skolen. Fx kan det fremhæves, at hvis forskellige kontemplative og mindfulness-baserede aktiviteter skal danne og opdrage børn til at kunne træffe beslutninger for et 'vellykket liv', må ambitionen være ikke blot at skabe ro, koncentration og sociale kompetencer blandt børn. Ambitionen må også være at bringe aktiviteterne i spil på en fællesskabsskabende måde, så de sammen med indretningen og undervisningens faglige indhold kan give børn resonante erfaringer. Det vellykkede består i denne forståelse i, at mindfulness og kontemplative aktiviteter bringes i spil på en måde, så de bidrager til at give børn erfaringer med at kunne stå i et åbent og resonant forhold til verden. Selvom der i de seneste år har været et øget fokus på at ville indføre mindfulness i skolesammenhænge i flere vestlige lande, foreligger der kun sparsom viden om, hvordan mindfulness og kontemplativt baserede aktiviteter konkret anvendes af lærerne og integreres i skolens hverdag (fx Ergas, 2017). Det kunne derfor være relevant at undersøge videre, om de skolepraksisser, som anvender mindfulness i en mere klassisk programbaseret forstand, har samme kvaliteter som dem, der er synliggjort i denne artikel. Med denne artikel ønsker jeg på den baggrund at lægge op til videre diskussion omkring, hvilket svar mindfulness og kontemplativt baserede aktiviteter skal give på udfordrede skoleliv,

og hvordan aktiviteterne skal understøtte børns dannelse til fremtidige samfundsborgere. Steinerskolens undervisningspraksis og folkeskolepraksissen, hvor kontemplative aktiviteter på forskellige måder er indarbejdet i den didaktiske organisering af undervisningen, rummer vigtige erfaringer og praktisk viden til det brede mindfulness-felt. Med inspiration fra de to skolepraksisser kan det brede mindfulness-felt lade sig inspirere til at medtænke forskellige kreative, musiske og bevægelsesorienterede aktiviteter, som både kan have en faglig færdighedsopbyggende og en dannende 'verdensrelationsåbnende' funktion.

Referencer

Barz, H. (Ed.). (2013). *Unterrichten an Waldorfschulen. Berufsbild Waldorflehrer: Neue Perspektiven zu Praxis, Forschung, Ausbildung*. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-658-00551-1

Beljan, J. (2017). *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Bjørnholt, M. (2014). Room for Thinking — The Spatial Dimension of Waldorf Education. *ROSE - Research on Steiner Education*, *5*(1), 115–130.

Børns Livskundskab. (2018). Nærvær og empati i folkeskolen. Retrieved May 28, 2018, from http://www.bornslivskundskab.dk/

Brinkmann, S. (2005). Et pragmatisk dannelsesideal i selvdannelsens epoke. *Nordic Studies in Education*, *25*(3), 245–257.

Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58907-7

Ergas, O. (2014). Mindfulness in education at the intersection of science, religion, and healing. *Critical Studies in Education*, *55*(1), 58–72. https://doi.org/10.1080/17508487.2014.858643

Ergas, O. (2015). The deeper teaching of mindfulness "interventions" as a reconstruction of "education." *Journal of Philosophy of Education*, *49*(2), 203–220. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467-9752.12137

Ergas, O. (2017). *Reconstructing "Education" through Mindful Attention. Positioning the Mind at the Center of Curriculum and Pedagogy*. London: Palgrave Macmillian.

Forbes, D. (2016). Modes of Mindfulness: Prophetic Critique and Integral Emergence. *Mindfulness*, *7*, 1256–1270. https://doi.org/10.1007/s12671-016-0552-6

Gugutzer, R. (2017). Resonante Leiber, stumme Körper? Hartmut Rosas Resonanztheorie aus Sicht der verkörperten Soziologie. In C. H. Peters & P. Schulz (Eds.), *Resonanzen und Dissonanzen. Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion*. https://doi.org/https://doi.org/10.14361/9783839435656-005

Hart, T. (2004). Opening the Contemplative Mind in the Classroom. *Journal of Transformative Education*, *2*(1), 28–46. https://doi.org/10.1177/1541344603259311

Illeris, K. (Ed.). (2014). *Læring i konkurrencestaten. Kapløb eller bæredygtighed*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Jacobsen, M. H. (2007). Sociologiens metaforiske samfund - metaforer om "samfundet", "samfundet" som metafor. *Sosiologisk Tidsskrift*, *15*, 285–316.

Jensen, H. (2014). *Nærvær og empati i skolen*. København: Akademisk Forlag.

Kampmann, J. (2004). Det selv-i-agt-tagelige barn. *Psyke & Logos*, *25*(2), 516–536.

Kampmann, J. (2009). Barndommens rationalisering og rationering. Om børns pædagogiserede hverdagsliv. In S. Højlund (Ed.), *Barndommens organisering i et dansk institutionsperspektiv* (pp. 149–172). Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

Kolmos, M. (2016). Kontemplative aktiviteter i skolen i et livsverdensperspektiv. Observationer mellem åbenhed og refleksion. *Psyke & Logos*, *37*, 82–100.

Kolmos, M. (2019). Opmærksomhedsfremmende aktiviteter i skolen som civiliserende sceneskift. *Nordic Studies in Education*, *39 (1)*, 24–39.

Moos, L. (2017). Dannelse eller læringsmålstyring - globalisering igennem teknokratisering og homogenisering. In L. Moos (Ed.), *Dannelse. Kontekster, visioner, temaer og processer*. København: Hans Reitzels Forlag.

Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness Training for Elementary School Students. *Journal of Applied School Psychology*, *21*(1), 99–125. https://doi.org/10.1300/J370v21n01_05

Nielsen, A. M. (2017). *Mindfulness for unge - Hvordan virker mindfulness for unge i 9. klasse?* København NV: Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, DPU, Aarhus Universitet.

Nielsen, A. M., & Kolmos, M. (2013). Kontemplativ opmærksomhedskultur i skolen. *Psyke & Logos*, *34*, 152–179. Retrieved from http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/psyke/article/download/8847/7388

O'Donnell, A. (2015). Contemplative Pedagogy and Mindfulness: Developing Creative Attention in an Age of Distraction. *Journal of Philosophy of Education*, *49*(2), 187–202. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12136

Peters, C. H., & Schulz, P. (2017). Einleitung: Entwicklungslinien des Resonanzbegriffs im Werk von Hartmut Rosa. In C. H. Peters & P. Schulz (Eds.), *Resonanzen und Dissonanzen. Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion* (pp. 9–26). https://doi.org/https://doi.org/10.14361/9783839435656-001

Reveley, J. (2015a). Foucauldian Critique of Positive Education and Related Self-technologies : Some problems and new directions. *Open Review of Educational Research*, *2*(1), 78–93. https://doi.org/10.1080/23265507.2014.996768

Reveley, J. (2015b). Neoliberal meditations: How mindfulness training medicalizes education and responsibilizes young people. *Policy Futures in Education*, *14*(4), 497–511. https://doi.org/10.1177/1478210316637972

Rosa, H. (2013a). *Fremmedgørelse og acceleration*. København: Hans Reitzels Forlag.

Rosa, H. (2013b). Leading a life. Five key elements in the hidden curriculum of our schools. *Nordic Studies in Education*, *33*(2), 97–111.

Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. https://doi.org/https://doi.org/10.5840/studphaen20171726

Rosa, H., & Endres, W. (2017). *Resonanspædagogik. Når det knitrer i klasseværelset.* København: Hans Reitzels Forlag.

Sobo, E. J. (2015). Salutogenic Education? Movement and Whole Child Health in a Waldorf (Steiner) School. *Medical Anthropology Quarterly*, *29*(2), 137–156. https://doi.org/10.1111/maq.12140

Stabel, A.-M. (2016). *Hva skal vi med skole? Steinerskolens historie i Norge 1926-2016*. Oslo: Pax forlag a/s.

Svinth, L. (Ed.). (2010). *Nærvær i pædagogisk praksis. Mindfulness i skole og daginstitution*. København: Akademisk Forlag.

Terjestam, Y. (2011). Stillness at School: Well-being after Eight Weeks of Meditation-based Practice in Secondary School. *Psyke & Logos*, *32*, 105–116.

Waldenfels, B. (2004). *Phänomenologie der Aufmerksamkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Waldenfels, B. (2011). *Phenomenology of the Alien. Basic Concepts*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

Waters, L., Barsky, A., Ridd, A., & Allen, K. (2014). Contemplative Education: A Systematic, Evidence-Based Review of the effect of Meditation Interventions in Schools. *Educational Psychology Review*, 1–32. https://doi.org/10.1007/s10648-014-9258-2

Wistoft, K. (2011). Mindfulness og mental sundhed. *Psyke & Logos*, *32*, 146–169.

Zajonc, A. (2016). Contemplation in Education. In K. A. Schonert.Reichl & R. W. Poeser (Eds.), *Handbook of Mindfulness in Education. Integrating Theory and Research into Practice* (pp. 313–334). https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools-A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *5*(JUN). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603

Kapitel 7 – Konklusion og perspektiv

Denne undersøgelse bygger på idéen om at skolepraksisser, hvor lærere igennem flere år har arbejdet med at integrere kontemplative i undervisningen, kan bidrage med vigtig viden til at kvalificere den voksende interesse for at inddrage mindfulness i skolen. Den stigende interesse for at inddrage mindfulnessaktiviteter i skolen baserer sig på behov for at finde tiltag, som lærere kan anvende til at arbejde understøttende i forhold til børns trivsel og læring i et presset skoleliv. Forestillinger om at mindfulnessaktiviteter kan have en trivsels- og læringsfremmende betydning for børn, bygger på antagelser om, at aktiviteter som fx guidede meditationsøvelser til børn og øvelser med fokus på åndedrættet og kroppen, kan hjælpe børn til at opleve ro og få redskaber til at håndtere hektiske skolehverdage. Den forskningsbaserede viden på området har primært fokus på interventionsstudier og i forlængelse heraf anbefalinger om programbaserede mindfulnessaktiviteter i skolen. Denne undersøgelse er gennemført for at skabe viden om, hvordan lærere kan indarbejde kontemplative aktiviteter i deres didaktiske organisering af undervisningen, og hvordan denne organisering kan få betydning for elevernes deltagelse i undervisningen.

For at skabe viden om hvordan kontemplative aktiviteter er en del af læreres didaktiske organisering af undervisningen, har denne afhandling igennem et fænomenologisk inspireret feltstudie undersøgt to læreres undervisningspraksis i henholdsvis en 6. klasse på en folkeskole og en 5. klasse på en steinerskole. Det der karakteriserer denne undervisning er, at lærerne bringer elementer fra mindfulness og kontemplative aktiviteter ind i undervisningen. Steinerskolens kontemplative elementer er integreret i skolens pædagogisk praksis, som i de sidste 100 år bl.a. har inddraget en række kunstneriske aktiviteter i planlægning og organisering af undervisningen. I den undersøgte folkeskolepraksis har læreren på baggrund af personlige interesser og med støtte fra skolen arbejdet med at inddrager elementer fra mindfulness i undervisningen i form af bevægelege og åndedrætsøvelser.

I afhandlingens fire artikler er denne tematik behandlet ud fra forskellige fænomenologiske og sociokulturelle vinkler, med det formål at få forskellige aspekter ved fænomenet frem. Afhandlingens fire artikler svarer på undersøgelsens fire forskningsspørgsmål og er samlet set med til at besvare afhandlingens overordnede spørgsmål: Hvordan indgår kontemplative aktiviteter som en del af lærerenes organisering af undervisningen, og hvordan har aktiviteterne betydning for elevernes deltagelse i undervisningen?

Første artikel adresserer forskningsspørgsmålet: Hvordan kan man undersøge kontemplative aktiviteter som en del af praksis? Denne artikel viser, hvordan et fænomenologisk blik på livsverdenen og begreber om levede kroppe, stemthed og opmærksomhedskultur er med til at synliggøre, hvordan kontemplative aktiviteter samstemmer elevernes måde at være til stede på i undervisning. Endvidere etablerer artiklen en forståelse af børns opmærksomhed, som en proces i tilblivelse igennem undervisningens forskellige aktiviteter.

Anden artikel adresserer forskningsspørgsmålet: Hvordan får kontemplative aktiviteter betydning for elevernes deltagelse i undervisningen? Artiklen etablerer en forståelse af elevers deltagelse som et udtryk for, hvordan eleven igennem klasserummets artefakter, materialitet og relationer inviteres til at forholde sig personligt med egne interesser og opmærksomheder. Med udgangspunkt i denne forestilling, analyserer artiklen hvordan lærerne med kontemplative aktiviteter som bevægelseslege, elementer fra mindfulness og kunstneriske aktiviteter som sang og fløjtespil arbejder på at rette elevernes opmærksomhed og derved bringe dem ind i undervisningssituationen. I artiklen bliver det en centralt analytisk pointe, at de kontemplative aktiviteter ikke kun er med til at invitere eleverne til at komme tilstede i undervisningen. De er også med til at skabe en fælles afstemt rettethed, som skaber en fælles opmærksomhed i rummet. De observerede kontemplative aktiviteter har koordinerende og samstemmende kvaliteter, der kan skabe et grundlag for, at alle elever har et fælles afstemt grundlag som indgang til at deltage i de faglige aktiviteter.

Tredje artikel adresserer afhandlingens tredje forskningsspørgsmål: Hvordan er kontemplative aktiviteter en del af den didaktiske organisering af undervisningen? På baggrund af begreber om social æstetik og civilisering og med teateret og scenen som metaforisk ramme, bliver det i denne artikel en analytisk pointe, at lærerne i den undersøgte undervisning anvender kontemplative aktiviteter til at lede 'sceneskift' fra en undervisningsaktivitet til en anden. Dermed bliver eleverne også aktivt medskabere af overgangene i undervisningen. Denne ledelse bliver en form for disciplinering og civilisering af elevopmærksomheden, som forbereder eleverne til at orientere sig og rette opmærksomheden ind i de efterfølgende faglige aktiviteter.

Fjerde artikel adresserer undersøgelsens fjerde forskningsspørgsmål: Hvordan kan man forstå kontemplative aktiviteter i et dannelsesperspektiv? Denne artikel tager med Hartmut Rosas relationsmetafor, 'resonans', et normativt udgangspunkt, og artiklen kan forstås som en 'resonanspædagogisk læsning' af afhandlingens samlede problemstilling. I artiklen synliggøres det, at de kontemplative aktiviteter i skolen kan forstås som aktiviteter, der kan være med til at vende momenter i undervisningen præget af fremmedgørelse til resonans og samklangen i relationen mellem elever, fag og lærer. En af artiklens centrale pointer er etableringen af et teoretisk blik, som kan understøtte en refleksion

som udfordrer dobbelttydigheden mellem kontemplation som et pædagogisk oprør på den ene side og en avanceret undertrykkende selvteknologi på den anden side. Ved at lade Hartmut Rosas og Jens Beljans relationelle dannelsesforståelse knyttet til begrebet resonans stå centralt som et alternativ til en økonomisk-neoliberalt dannelsesoptimering, forandres præmissen for diskussionen om betydningen af mindfulness og kontemplation til børn i skolen. Med udgangspunkt i afhandlingens empiriske eksempler formuleres den idé, at hvis mindfulness og kontemplation i skolen skal have en betydning for elevernes mulighed for at 'leve gode liv', må ambitionen være ikke kun at anvende mindfulness i skolen som et værn mod et fortravlet liv. Ambitionen må være at bringe kontemplative aktiviteter i bred forstand ind i undervisningen med intentioner om at bringe eleverne 'i spil' sammen.

Igennem afhandlingen er det på baggrund af undersøgelsens resultater og kritiske diskussioner på området søgt illustreret, hvordan kontemplative aktiviteter kan indgå i skolens undervisning, ikke bare som et redskab til at få ro og skabe trivsel blandt eleverne, men også som en måde at give eleverne oplevelser af momenter i samklang og erfaringer med komme 'i spil'. Analyserne synliggør hvordan forskellige typer af kontemplative aktiviteter kan tænkes ind i undervisningens organisering som opmærksomhedsrettende og deltagelsesunderstøttende aktiviteter. Det centrale er således ikke, at skolerne for at arbejde trivsels- og opmærksomhedsfremmende behøver at integrere helt nye praksisser, men at de praksisser som i forvejen anvendes, organiseres med fokus på at skabe overgange og optakter i undervisningen, som samler klassens elevopmærksomhed og skaber samklang. I afhandlingens analyser er det blevet vist, hvordan det at anvende kreative aktiviteter som sang og bevægelse, ikke bare har et fagligt indhold, men også kan organisereres som samstemmende optakter til faglige aktiviteter Det er på den baggrund ikke elevers individuelle trivsel som står i fokus, men en forestilling om at eleverne sammen bringes i et trivsels- og deltagelsesfremmende forhold til deres omverden.

Hvilke dannende handleanvisninger skal mindfulness give børn?

Da jeg i 2012 formulerede det første projektudkast til denne undersøgelse, var tematikken om mindfulness og kontemplativt baserede aktiviteter i skolesammenhænge i høj grad en nichetematik. Den litteratur som forelå på området i danske sammenhænge var fokuseret på enkelte beskrivelser og videnskabelige analyser af og anbefalinger til det pædagogiske område (fx Herskind & Nielsen, 2011; Svinth, 2010). I 2019 er tematikken omkring mindfulness i pædagogiske sammenhænge, herunder særligt med skolen som kontekst, vokset betragteligt. Af nyere markante tiltag kan, som også fremhævet i kapitel 2, fremhæves 'Mindfulnessprotalen' på hjemmesiden 'EMU – Danmarks læringsportal (Læringsportal, 2018), som en del af Undervisningsministeriets internetbaserede inspirationsmateriale til det pædagogiske område. Et videre markant annonceret tiltag finder man i regi af Dansk Center for Mindfulness på Aarhus Universitet (Dansk

Center for Mindfulness, 2019). Her foreligger bl.a. inspirationsmateriale og kursus- og uddannelsestilbud målrettet uddannelsesområdet, erhvervslivet og sundhedsvæsenet. Som et af centrerets nyeste tiltag finder man en gratis mindfulnessuddannelse målrettet lærere. Ifølge hjemmesiden vil Dansk Center for Mindfulness over de kommende år uddanne 250 lærere i at anvende mindfulness i skolen. Dansk Center for Mindfulness baserer deres uddannelse til lærere på det engelsk udviklet mindfulnesskoncept (dot) .b., som er udbredt i Storbritannien og som brander sig på, at give 'A Lifelong Toolkit for Children and Teachers'(Mindfulness in Schools Project, 2019). Det inspirationsmateriale, som foreligger på Undervisningsministeriets hjemmeside foreslår aktiviteter, som kan indgå i skolens understøttende undervisning. Aktiviteterne, som omfatter meditationsøvelser, yoga og refleksionsguidninger, er præsenteret under temaer som 'positive tanker', 'hjælp til tests', 'svære følelser', 'vær lige nu', 'stress og unge'. Materialet foreslås anvendt bl.a. som en del af bevægelsesundervisningen og som pauser i hverdagen. Endvidere henvises der til app'en 'STOP', hvor børn på egen hånd også uden for skoletiden, kan få forslag og guidning til øvelser og aktiviteter, som kan hjælpe dem til blive mere opmærksomme på, hvordan de har det og få hjælp til at ændre tilstande af stress til ro og trivsel (Lauritzen, 2018).

Idéen om, at skoler indarbejder værdier og handleanvisninger til eleverne om, hvordan de kan takle hverdagslivets udfordringer, fx ved at indarbejde mindfulness, er ikke et enkeltstående fænomen. Den tyske politolog og sociolog, Hartmut Rosa (2013b), hvis teoretiske begreber også er anvendt i fjerde artikel peger på, hvordan der er generelle tendenser i tiden til, at private såvel som offentlige skoler 'claim to aim at equipping students with the basic values and competencies to successfully lead a life' (Rosa, 2013b, p. 97). I artiklen, som bærer titlen: 'Leading a life. Five key elements in the hidden curriculum of our schools', pointerer Rosa (2013b), spørgsmål om, hvordan elevers opdragelse til at kunne leve gode liv i et senmoderne samfund både er blevet en meget komplekst affære og samtidig et privat anliggende. En del af kompleksiteten for skolerne i forhold til at opdrage og danne børn til at kunne mestre deres liv også efter skoletiden, består ifølge Rosa (2013b) i:

> (…) that on one hand, the commitment to ethical pluralism and liberal neutrality with respect to comprehensive doctrines of the good, prevents schools from developing an explicit curriculum for teaching kids how to live and lead life. (…). But on the other hand, nevertheless, students learn and acquire the patterns, styles, goals and values they follow in their later life-course to a significant degree in the classroom and on the schoolyard. The life they are going to lead as adults is to a large extent the result of lessons learned at school without anyone explicitly teaching them (Rosa, 2013b, pp. 97-98).

Hermed peger Rosa (2013b, 2016) på en central problemstilling, som også er relevant for diskussionerne omkring brugen af mindfulnessaktiviteter i skolesammenhænge. Som det er beskrevet i kapitel 2, har mindfulness og kontemplation i uddannelsessam-

menhænge som deres idé- og værdimæssige grundlag rødder i både vestlige og østlige filosofiske og religiøse uddannelsestraditioner. Dermed er det også praksisser, som i deres oprindelige grundlag har haft stærke dannelsesmæssige forestillinger om, hvordan mennesket kunne opnå viden og indsigt til at handle i livet (fx Ergas, 2015; Hart, 2004; Miller, 2015). Ergas (2019) og O'Donnell (2015) peger blandt andre i den sammenhæng på, hvordan de praksisser som knyttes til mindfulness og kontemplation i uddannelsessammenhænge i en nutidig udgave er blevet relevante, som en form for modstand og et oprør mod et uddannelsessystem og et samfund, som kræver mere og mere af individets opmærksomhed. Mens det efterhånden er veldokumenteret, at sekulariserede mindfulnessprogrammer til børn med en vis succes anvendes på tværs af skolesystemer i flere vestlige lande (Waters et al., 2014; Zenner et al., 2014), peger kritikere på, at:

> 'Practices of mindfulness are seen to be helpful in responding to and creatively resisting some of the consequences of the prevalence of attention deficit in contemporary life (…). However, practices of mindfulness may also be re-territorialised (…) or co-opted into existing regimes in such a way that the revolutionary, transformative or liberatory potentials of such practices are diminished. (O'Donnell, 2015, p. 192).

I tråd med denne kritik til feltet, anfører bl.a. Ergas (2016), Forbes (2016), Hyland (2016) og Ng (2016) den pointe, at selvom intentionen med mindfulnessaktiviteter i skolesammenhænge er at give børn redskaber til at mestre udfordrede skolehverdage og erfaringer til at leve deres liv, så fastlåses feltet i et individrettet og optimeringsdominerende rationale om øget trivsel, opmærksomhed og mental sundhed. I stedet for at blive praksisser, som kan være med til at frisætte individet, er der fare for, at mindfulness i skolen igennem standardiserede programmer bliver styringsredskaber, som opdrager og danner børn til på sigt at blive omstillingsparate og konkurrencedygtige borgere i et globalt samfund. Set i lyset af denne kritik kan man sætte spørgsmålstegn ved, om mindfulness i skolen kan nå videre end i sidste ende at bidrage til konkurrencestatens individstyring og selvansvarliggørelse og dermed i sidste ende blive et privat anliggende for eleverne at forvalte. Hvis diskussionen om mindfulness og kontemplation i skolesammenhænge ikke kun skal udspille sig i spændingsfeltet mellem lærer- og skoleintentioner om at skabe trivsel for børn på den ene side og en kritik om, at læreres forsøg på dette kommer til at gå et neoliberalt ærinde, må spørgsmålene stilles anderledes.

På vejen mod trivsels- og opmærksomhedsfremmende didaktikker

I modsætning til de typer af kontemplative aktiveter som har fokus på at give eleverne redskaber til at håndtere egne tilstande af stress, har der i denne afhandling været fokus på kontemplative aktiviteter som overvejende anvendes som en del af lærerens didaktiske organisering af undervisningen. Det giver et alternativt perspektiv på det at anvende og indarbejde kontemplative aktiviteter i undervisningen.

I stedet for at have en individrettet argumentation omkring betydningen af kontemplative aktiviteter som mindfulness, har jeg her udviklet en argumentation med udgangspunkt i fællesskabet. De fællesskabende kontemplative aktiviteter, som her er beskrevet, kan bidrage til det mere generelle arbejde med klassens trivsel og til læreres kontinuerlige arbejde med at rette elevernes opmærksomhed. Som et alternativ til interventionslogikken har jeg på baggrund af fænomenologiske og sociokulturelle perspektiver med udgangspunkt i elevernes bevægelser rundt i klasserummet, skabt teoretiske argumenter for betydningen af kontemplative aktiviteter i undervisningen med fokus på begreber om samstemthed og resonans.

Selvom de to skolepraksisser er forskellige, bliver de kontemplative aktiviteter i begge praksisser til didaktiske virkemidler, som lærerne indimellem anvender til at ændre klasserummets regler for, hvordan man som elev opfører sig og er tilstede. I folkeskoleklassen tager læreren udgangspunkt i egne erfaringer med mindfulness og yoga, som hun indarbejder i undervisningen som optakter til og som mellemrum imellem faglige aktiviteter. I den praksis som hun har oparbejdet, er aktiviteter med fokus på åndedrættet, kroppen og opmærksomheden viklet ind bl.a. i bevægelsesaktiviteter i klasserummet. Intentionen med at anvende disse aktiviteter i undervisningen, er at give eleverne erfaringer med at finde ro, understøtte elevernes trivsel og understøtte deres opmærksomhed. I den undersøgte steinerskolepraksis optræder kontemplative aktiviteter som en integreret del af skolens pædagogiske grundlag. Her har aktiviteterne ligeledes fokus på åndedrættet, kroppen og opmærksomhed, men i stedet for at relatere sig til mindfulness eller yoga, er aktiviteterne tilrettelagt omkring forskellige kreative aktiviteter som fløjtespil, poesi samt en række ritualiseringer omkring optakter til og mellemrum imellem faglige aktiviteter. I denne undervisningspraksis er en grundlæggende forestilling knyttet til de kontemplative aktiviteter, at de rytmer som de praktiseres igennem, skaber en ramme, hvor eleverne kan 'vågne med deres opmærksomhed'. Det er således to forskellige forestillinger omkring og praktisering af kontemplative aktiviteter i skolen

Skolen er en vigtig arena for børns trivsel (Dooris, 2016; John B. Krejsler, 2013; Kvernbekk, 2018; O'Donnell, 2015; Simovska & Mannix-McNamara, 2015). Som det også er diskuteret undervejs på baggrund af Hartmut Rosas resonansmetafor og alternative dannelsestanke, er en central pointe omkring de kontemplative aktiviteters trivselsfremmende betydning i et længerevarende perspektiv, at de ikke kun skal give ro til stressede elever, men skabe resonans. På baggrund af afhandlingens analyser kan der argumenteres for, at kontemplative aktiviteter tænkt ind i den didaktiske organisering af undervisningen som en del af et fællesskabs- og trivselsfremmende element, ikke kun må tænkes som en måde at danne og opdrage eleverne til at finde ro og som en hjælp til at håndtere og leve op til de krav som stilles i form af højere karaktere og bedre uddannelse. I denne afhandling har jeg i stedet argumenteret for, at kontemplative aktiviteter tænkes ind i forestillingen om, hvordan skolen kan være med til at give eleverne handle-

anvisninger og erfaringer med at stå i en resonant relation til verden. I Rosas (2016) og i forlængelse heraf Beljan' (2017) idealiserede resonansforestillinger, betyder det, at kontemplative aktiviteter som fx musik og bevægelsesaktiviteter kan tænkes ind i lærerens didaktiske arbejde med at skabe samklang mellem eleverne, faget og dem selv. Kontemplative aktiviteter bliver i denne type af argumentation et element i det at skabe resonante relationer i klasserummet og en form for arbejdsgreb læreren og skolen kan medtænke i arbejdet med at vende fremmedgørelseselementer i undervisningen til resonsaserfaringer. Denne samstemmende kvalitet løser ikke problemstillingen omkring, at eleverne har forskellige forudsætninger for at deltage i undervisningens aktiviteter, men det skaber øjeblikke, hvor alle potentielt kan være med.

Noget af det der karakteriser de kontemplative aktiviteter, som jeg har undersøgt i denne afhandling er, at de anvendes på baggrund af læreres individuelle dømmekraft, både planlagt og spontant i undervisningen. Betegnelsen individuel dømmekraft kan indkredses med Fink-Jensens (2006) begreb om 'fagligt skøn', som peger på hvordan lærerens 'skøn' og handlen i konkrete situationer sker ud fra lærerens "personlig[e] og professionel[le] perspektiv, som er betinget af pædagogiske, udannelses-, erfarings- og interessemæssige forudsætninger"(Fink-Jensen, 2006, p. 43). Med et sådant fokus må ambitionen for videre undersøgelser på området handle om ikke kun at undersøge, hvordan mindfulness kan skabe ro, koncentration og sociale kompetencer mellem børn. Ambitionen må også være at skabe mere viden om, hvordan kontemplative aktiviteter kan bringes i spil på en måde, så de sammen med rummenes indretning og undervisningens faglige indhold, kan give eleverne resonante erfaringer. Ud over et forskningsmæssigt fokus på at udvikle viden om trivselsfremmende didaktikker i tæt samarbejde med lærere som til dagligt står i praksis, bør videre undersøgelser på området også sigte efter at opbygge en mere nuanceret viden om sammenhængen mellem børns opmærksomhed, trivsel og didaktik. Både Mole (2011) og Rytzler (2017) fremhæver, hvordan der historisk i de didaktiske og dannelsesmæssige teoretiseringer, kun har været et sparsomt fokus på denne sammenhæng.

Resumé

Denne afhandling har fokus på at undersøge, hvordan kontemplative aktiviteter er en del af undervisningen i en 5. klasse i en steinerskole og en 6. klasse i en folkeskole. På baggrund af et fænomenologisk inspireret feltstudie med anvendelse af observationer, videooptagelser og interviews med lærere og elever, undersøger afhandlingens analyser, hvordan kontemplative aktiviteter bruges af lærerne, samt hvilken betydning disse aktiviteter har for elevernes deltagelse i undervisningen.

Betegnelsen 'kontemplative aktiviteter' anvendes i denne afhandling bredt som samlebetegnelse for opmærksomhedsrettende aktiviteter i skolen som fx meditation, yoga samt en række musiske- og bevægelsesbaserede aktiviteter. Anvendelsen af kontemplative aktiviteter trækker tråde langt tilbage i historien og har som fænomen knyttet til skole- og uddannelsesområdet særligt befundet sig i randområderne af uddannelsessystemet frem til omkring år 2000. Herfra er der i takt med et stigende præstationskrav til eleverne både i danske og særligt i internationale sammenhænge været fokus på at undersøge, hvordan særligt aktiviteter knyttet til en bestemt kontemplativ praksis, mindfulness, kan bidrage til elevtrivsel og læring. I forskningslitteraturen har der frem til nu primært været fokus på at undersøge evidensen af forskellige kontemplative aktiviteter. Derimod foreligger der kun sparsom viden om, hvordan lærere arbejder med at integrere kontemplative aktiviteter i den didaktiske organisering af undervisningen. Denne afhandling giver igennem fire artikler eksempler på, hvordan dette arbejde er organiseret og fremtræder som en del af skolens levede hverdag. Endvidere diskuteres det, hvordan kontemplative aktiviteter i skolen kan forstås i et didaktiske og dannelsesmæssigt perspektiv.

Det empiriske materiale fra de to skoler er etableret igennem observationer og videooptagelser fra de to klasser samt interviews med lærere og elever. Dette materiale er i denne afhandling bearbejdet igennem tematiske analyser formidlet igennem fire artikler, som med forskellige fænomenologiske og sociokulturelle teoretiseringer om opmærksomhedskultur, stemthed, deltagelse, social æstetik og civilisering har haft som formål at belyse, hvordan de forskellige kontemplative aktiviteter er en del af undervisningens organisering, samt at sandsynliggøre hvordan aktiviteterne får betydning for elevernes deltagelse i undervisningen. I afhandlingens sidste artikel er disse perspektiver suppleret med et kritisk teoretisk perspektiv baseret på den tyske sociolog Hartmut Rosas fænomenologisk baserede resonansbegreb. Med denne række af teoretiseringer har det været undersøgelsens ambition at biddrage med en kvalitativ og levet nuancering af diskussi-

onen om børns opmærksomhed og trivsel i skolen ind i et forsknings- og praksisfelt, som indtil nu primært har haft fokus på at måle evidensen af mindfulnessinterventioner.

I afhandlingens første artikel med titlen 'Kontemplative aktiviteter i skolen i et livsverdensperspektiv – observationer mellem åbenhed og reduktion' vises det med et delt metodisk og analytisk fokus, hvordan kontemplative aktiviteter i skolen viser sig i undervisningen i form af aktiviteter som samstemmer elevopmærksomheden. I afhandlingens anden artikel, med titlen 'Når undervisningens aktiviteter inviterer til samstemthed. Om kropslige-sanselige aktiviteters betydning for børns deltagelse i skolen' vises det, hvordan de kontemplative aktiviteter igennem deres sammenstemmende kvaliteter er med til at invitere eleverne ind i fællesskabet og understøtte alle elevers deltagelse. I afhandlingens tredje artikel, som bærer titlen 'Opmærksomhedsfremmende aktiviteter i skolen som civiliserende sceneskift' er der analytisk fokus på at vise, hvordan kontemplative aktiviteter af lærerne anvendes i optakter til og som mellemrum imellem faglige aktiviteter. I denne artikel argumenteres der for, at kontemplative aktiviteter bliver en del af skolernes civilisering af eleverne. Dette kan også anskues fra et didaktisk perspektiv, hvor lærerne leder elevopmærksomheden ind i den næste faglige aktivitet. Afhandlingens fjerde artikel 'Kontemplative aktiviteter i skolen i et resonanspædagogisk perspektiv', sætter fokus på, hvordan kontemplative aktiviteter kan være et dannelseselement i skolens arbejde med at skabe samklang mellem elev, fag og lærer. Endvidere peges der med resonans som alternativ dannelsesmetafor på, at kontemplative aktiviteter indarbejdet i undervisningen kan understøtte elever i at komme 'i spil' sammen.

På baggrund af artiklernes analyser og diskussioner af betydning af kontemplative aktiviteter i skolen, foreslås det som afslutning på afhandlingen, at kontemplative aktiviteter indarbejdet i den didaktiske organisering af undervisningen bliver en del af skolens kontinuerlige arbejde med elevers trivsel. Afhandlingen afsluttes med at foreslå, at fremtidig forskning på området sætter fokus på sammen med lærere at udvikle viden om, hvordan kontemplative aktiviteter kan blive et element på vejen mod trivsels- og opmærksomhedsfremmende didaktikker i skolen.

Summary

Towards well-being and attention promoting didactics in school settings. A study of teachers' integrated work with contemplative activities during school lessons

This thesis investigates how contemplative activities are part of teachers' didactical organisation in two school settings and how these activities influence the participation of students. Over the last two decades, there has both in an international and in a Danish context been an increasing interest among schools, teachers and policy makers to implement contemplative activities in school settings. The term 'contemplative activities' is in this thesis in a wide sense referring to activities where the attention of the children is directed through teacher-initiated activities like the playing of music, movement in the classroom, yoga and mindfulness related activities like meditation during lessons. Contemplative activities in school settings have existed on the edges of the educational system up until the year 2000. From this time - concurrently with increasing demands on student performance, inclusion and well-being - there has been a growing focus on mindfulness as a measure to deal with these issues. In accordance with this, a growing number of published studies have focused on exploring the relations between contemplation and students' well-being, learning skills and social competences. The main part of this literature deals with intervention studies focusing on studying the impact of mindfulness interventions in a before- and after perspective. But there is a lack of knowledge about how contemplative activities are part of the everyday school life.

With an empirical point of departure in two school settings, where contemplative activities are an integrated part of the everyday school life, the overall aim of this thesis is to contribute to the existing field of knowledge by investigating how contemplative activities become part of the everyday school life. The empirical data from the two school settings was collected through a phenomenologically inspired fieldwork, methodologically compiled in a triangulation between classroom observations, video recordings and interviews with teachers and students. Based on phenomenological, sociocultural perspectives and critical theoretical reflections the analysis of this thesis is conveyed through four articles:

The first article, (Contemplative activities in school settings from a life-world perspective). Observations between openness and reflection', focuses on how a phenomenologically based life-world perspective can contribute to investigating how contemplative activities are part of the everyday school life. The aim of this article is to describe and

discuss what emerges when the researcher applies a life-world perspective to the two school settings with phenomenological focus on bodily becoming of the students in the classroom.

The second article, (When the teaching activities invite to attunement. About the impact of bodily sensory activities on children's participation in school settings), thematises in continuation of the first article how contemplative activities understood as teacher-initiated bodily sensory activities, have an impact on student participation. With a socio-cultural and phenomenological anchoring, it is analysed how the activities have an impact in the class – specifically, with a focus on how pupils with challenges are hereby pedagogically supported towards better participation.

The third article (Attention promotion activities as a civilizing stage shift in school settings) examines how contemplative activities understood as attention-promoting activities are part of the teachers' leadership of the students' way of being present. With a socio-cultural and phenomenological basis, it is analysed how the various creative activities and mini-meditations used in the two studied school settings, appear in the transition between and in the lead up to subject activities. Furthermore, it is discussed how attention-promoting activities can be understood as a part of the school's attempts to civilize and discipline students, and thereby also as a governance ambiguity.

The fourth article bears the title 'Mindfulness and contemplative activities in school settings from the perspective of resonance pedagogy. When relations between student, teacher and subject interplay on the way towards 'the good life". This article embeds the ambiguous discussion about mindfulness and contemplative activities within the metaphorical framework of 'resonance' as developed by the German sociologist Hartmut Rosa. While the proponents of mindfulness programs in school settings see activities like meditation as part of the solution for stressful school lives, critics argue that the activities lead to yet another technology of the self. Based on the empirical examples from the two school settings this article analyses how contemplative activities could have the potential to promote relations that open the self to the world.

On the basis of the four articles and the existing knowledge within the field of contemplation in education this thesis is rounded off by discussing contemplative activities in school settings as well-being and attention promoting didactics as a prospective focus for further investigations within the field.

Bibliografi

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research* (2nd ed.). SAGE Publications Ltd.

Arthurson, K. (2015). Teaching Mindfulness to Year Sevens as Part of Health and Personal Development. *Australian Journal of Teacher Education*, *40*(5), 15. https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n5.2

Austring, B. D. (2019). Æstetik og pædagogik i et samfundsperspektiv. In N. F. Hansen (Ed.), *Æstetikken tilbage i pædagogikken* (pp. 41–54). Frederikshavn: Dafolo.

Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*. Frederiksberg: Hans Reitzels Forlag.

Baker, B. M., & Saari, A. (2018). 'The anatomy of our discontent': from braining the mind to mindfulness for teachers. *Discourse*, *39*(2), 169–183. https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1394425

Baker, J., & Smith, F. (2001). Power, Positionality and Practicallity: Carrying out Fieldwork with Children. *Ethics, Place & Environment*, *4*(2). https://doi.org/https://doi.org/10.1080/713665949

Bang, J. (2008). Udvikling gennem skoleaktiviteter. In M. Hedegaard, P. Hviid, & J. Bang (Eds.), *Børneliv på kryds og tværs* (pp. 111–142). København: BUPL.

Barz, H. (Ed.). (2013). *Unterrichten an Waldorfschulen. Berufsbild Waldorflehrer: Neue Perspektiven zu Praxis, Forschung, Ausbildung*. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-658-00551-1

Beljan, J. (2017). *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Bjørnholt, M. (2014). Room for Thinking — The Spatial Dimension of Waldorf Education. *ROSE - Research on Steiner Education*, *5*(1), 115–130.

Black, D. S., & Fernando, R. (2014). Mindfulness Training and Classroom Behavior Among Lower-Income and Ethnic Minority Elementary School Children. *Journal of Child and Family Studies*, *23*(7), 1242–1246. https://doi.org/10.1007/s10826-013-9784-4

Børns Livskundskab. (2018). Nærvær og empati i folkeskolen. Retrieved May 28, 2018, from http://www.bornslivskundskab.dk/

Brinkmann, S. (2005). Et pragmatisk dannelsesideal i selvdannelsens epoke. *Nordic Studies in Education*, *25*(3), 245–257.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduktion. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (2nd ed., pp. 13–28). Hans Reitzels Forlag.

Britton, W. b., Lepp, N. E., Niles, H. F., Rocha, T., Fischer, N., & Gold, J. (2014). A Randomized Controlled Pilot Trial of Classroom-Based Mindfulness Meditation Compared to an Active Control Condition in 6th Grade Children. *Journal of School Psychology*, *53*(3), 263–278. https://doi.org/10.1016/j.pestbp.2011.02.012.Investigations

Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical

Foundations and Evidence for its Salutary Effects. *Psychological Inquiry*, *18*(4), 211–237. https://doi.org/10.1080/10478400701598298

Carboni, J. a., Roach, A. T., & Fredrick, L. D. (2013). Impact of Mindfulness Training on the Behavior of Elementary Students With Attention-Deficit/Hyperactive Disorder. *Research in Human Development*, *10*(3), 234–251. https://doi.org/10.1080/15427609.2013.818487

Christensen, G. (2002). *Psykologiens videnskabsteori - en introduktion*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

Cole, M., & Holland, D. (1995). Between Discourse and Schema: Reformulating a Cultural-Historical Approach to Culture and Mind. *Anthropology & Education Quarterly*, *26*(4), 475–489. https://doi.org/10.1525/aeq.1995.26.4.05x1065y

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). SAGE Publications, Inc.

Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58907-7

Dansk Center for Mindfulness. (2019).

Dooris, M. (2009). Sundhedsfremmende settings: Teori, politik og praksis. In M. Carlsson, V. Simovska, & B. B. Jensen (Eds.), *Sundhedspædagogik og sundhedsfremme. Teori, forskning og praksis*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.

Dooris, M. (2016). International perspectives on healthy settings: critical reflections, innovations and new directions. *Global Health Promotion*, *23*, 5–7. https://doi.org/10.1177/1757975916637811

Due, H. (2010). Træning af nærvær og opmærksomhed i folkeskolen. In L. Svinth (Ed.), *Nærvær i pædagogisk praksis. Mindfulness i skole og daginstitution*. København: Akademisk Forlag.

Dupont, S. (2012). *Pædagogik og fænomenologi mellem demokrati og dannelse*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Dyssegaard, C. B., Larsen, M. S., & Tiftikci, N. (2013). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review*. København: IUP, Aarhus Universitet.

Easton, F. (1997). Educating the whole child, "head, heart, and hands": Learning from the Waldorf experience. *Theory Into Practice*, *36*(2), 87–94. https://doi.org/10.1080/00405849709543751

Egelund, N., Nordahl, T., Hansen, O., Andersen, P. G., & Qvortrup, L. (2017). *Portræt af elever med særlige behov. Supplerende undervisning og specialundervisning i 13 kommuner. Empirisk skole- og dagtilbidsforskning*. Aarhus Universitetsforlag, National Center for Skoleforskning.

Elias, N. (1997). *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Undersuchungen* (1st ed.). Suhrkamp taschenbuch wissenschaft.

Elias, N. (2017). *Die Gesellschaft der Individuen* (9th ed.). Suhrkamp taschenbuch wissenschaft.

Elling, B. (2004). Kritisk teori. In L. Fuglsang & P. Bitsch Olsen (Eds.), *Videnskabsti i samfundsvidenskaberne på tværs af fag og paradigmer* (2nd ed.). Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

Ergas, O. (2014). Mindfulness in education at the intersection of science, religion, and healing. *Critical Studies in Education*, *55*(1), 58–72. https://doi.org/10.1080/17508487.2014.858643

Ergas, O. (2015). The deeper teaching of mindfulness "interventions" as a reconstruction of "education." *Journal of Philosophy of Education*, *49*(2), 203–220. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467-9752.12137

Ergas, O. (2016). Educating the Wandering Mind: Pedagogical Mechanisms of Mindfulness for a Curricular Blind Spot. *Journal of Transformative Education*, *14*(2). https://doi.org/10.1177/1541344615611258

Ergas, O. (2017). *Reconstructing "Education" through Mindful Attention. Positioning the Mind at the Center of Curriculum and Pedagogy*. London: Palgrave Macmillian.

Ergas, O. (2019). A contemplative turn in education: charting a curricular-pedagogical countermovement. *Pedagogy, Culture & Society*, *27*(2), 251–270. https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1465111

Ferguson, M. L. (2016). Symposium: Mindfulness and Politics. *New Political Science*, *38*(2), 201–205. https://doi.org/10.1080/07393148.2016.1153190

Fink-jensen, K. (2002). Stemthed og levet krop. In *Musikalsk læring: Konferencerapport i Dansk Netværk for Musikpædagogisk Forskning*. (pp. 57–63). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Fink-Jensen, K. (2006). *Fascination og lærerfaglighed* (1st ed.). Værløse: Billesø & Baltzer.

Finlay, L. (2008). A Dance Between the Reduction and Reflexivity: Explication the "Phenomenological Psychological Attitude." *Journal of Phenomenological Psychology*, *39*, 1–32. https://doi.org/10.1177/002216787801800212

Finlay, L. (2012). Unfolding the Phenomenological Research Process: Iterative Stages of "Seeing Afresh." *Journal of Humanistic Psychology*, *53*(2), 172–201. https://doi.org/10.1177/0022167812453877

Flook, L., Goldberg, S., Pinger, L., & Davidson, R. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, *51*(1), 44–51. https://doi.org/https://doi.org/10.1037/a0038256

Forbes, D. (2015, November 8). They want kids to be robots: Meet the new education craze designed to distract you from overtesting. *Salon.Com*. Retrieved from www.salon.com/2015/11/08/they_want_kids_to_be_robots_meet_the_new_education_craze_designed_to_distract_you_from_overtesting/

Forbes, D. (2016). Modes of Mindfulness: Prophetic Critique and Integral Emergence. *Mindfulness*, *7*, 1256–1270. https://doi.org/10.1007/s12671-016-0552-6

Frykman, J., & Gilje, N. (2003). Being There. An Introduction. In N. Frykman, Jonas; Gilje (Ed.), *Being There. New Perspectives on Phenomenology and the Analysis of Culture* (pp. 7–51). Lund: Nordic Acadenic Press.

Fuchs, T. (2000). *Leib, Raum, Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie*. Stuttgart: Kleet-Cotta.

Fuchs, T. (2008). *Leib und Lebenswelt. Neue Philosophisch-Psychiatrische Essays*. Baden-Baden: Die Graue Edition.

Fuchs, T., & de Jaegher, H. (2009). Enactive intersubjectivity: Participatory sense-making and mutual incorporation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, *8*(4), 465–486. https://doi.org/10.1007/s11097-009-9136-4

Gallagher, M. (2009). Ethics. In K. Tisdall, J. M. Davis, & M. Gallagher (Eds.), *Researching with Children and Young People. Research Design, Methods and Analysis*. London: SAGE Publications.

Gilliam, L., & Gulløv, E. (2012). *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Goldshmidt, G. (2017). Waldorf Education as Spiritual Education. *Religion & Education*, *7394*(February), 15507394.2017.1294400. https://doi.org/10.1080/15507394.2017.1294400

Gugutzer, R. (2017). Resonante Leiber, stumme Körper? Hartmut Rosas Resonanztheorie aus Sicht der verkörperten Soziologie. In C. H. Peters & P. Schulz (Eds.), *Resonanzen und Dissonanzen. Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion*. https://doi.org/https://doi.org/10.14361/9783839435656-005

Gulløv, E. (2009). Barndommens civilisering. Om omgangsformer i institutioner. In S. Højlund (Ed.), *Barndommens organisering i et dansk institutionsperspektiv*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). Konteksten. Feltens sammenhæng. In K. Hastrup (Ed.), *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels Forlag.

Gulløv, E., & Højlund, S. (2005). Materialitetens pædagogiske kraft. Et antropologisk perspektiv på børneinstitutioner. In K. Larsen (Ed.), *Arkitektur, krop og læring*. København K: Hans Reitzels Forlag.

Gulløv, E., & Højlund, S. (Eds.). (2007). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyl.

Gunnlaugson, O., Sarath, E. W., Scott, C., & Bai, H. (Eds.). (2014). *Contemplative Learning and Inquiry across Disciplines*. New York: Suny Press.

Hammerlin, Y., & Larsen, E. (1999). *Menneskesyn i teorier om mennesket*. Århus: Klim.

Hansen, N. G. (1980). Subjektets civilisering. En introduktion til Norbert Elias' historiske psykologi. *K&K. Kultur&Klasse*, *38*, 42–57.

Hart, T. (2004). Opening the Contemplative Mind in the Classroom. *Journal of Transformative Education*, *2*(1), 28–46. https://doi.org/10.1177/1541344603259311

Hastrup, K. (1996). *Det antropologiske projekt om forbløffelse*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag.

Hastrup, K. (1999). *Viljen til viden. En humanistisk grundbog*. København: Gyldendal.

Hedegaard, M. (1995). *Tænkning - viden - udvikling*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.

Hedegaard, M. (2001). Kultursensitiv undervisning og udviklende læring. *Psyke & Logos*, *22*, 273–286.

Hedegaard, M., Hviid, P., & Bang, J. (2009). Børneliv på kryds og tværs. In *Børneliv på kryds og tværs*. København.

Herskind, M., & Nielsen, A. M. (2011). Læring af nærvær - i kultursensitivt perspektiv. *Psyke & Logos*, *32*(1), 85–104.

Hildebrandt, S. (2015). Mellemmenneskelig og global bæredygtighed - som et alternativ til konkurrencestaten. In Knud Illeris (Ed.), *Læring i konkurrencestaten. Kapløb eller bæredygtighed*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Hyland, T. (2014). Mindfulness-based interventions and the affective domain of education. *Educational Studies*, *40*(3), 277–291. https://doi.org/10.1080/03055698.2014.889596

Hyland, T. (2016). The Limits of Mindfulness: Emerging Issues for Education. *British Journal of Educational Studies*, *64*(1), 1–21. https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1051946

Hyldgaard, K. (2006). *Videnskabsteori. En grundbog til de pædagogiske fag*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, Knus (Ed.). (2014). *Læring i konkurrencestaten. Kapløb eller bæredygtighed*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Fænomenologi. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (p. 217240). Hans Reitzels Forlag.

Jacobsen, M. H. (2007). Sociologiens metaforiske samfund - metaforer om "samfundet", "samfundet" som metafor. *Sosiologisk Tidsskrift*, *15*, 285–316.

Jennings, P. (2008). Contemplative education and youth development. In E. Klopfer & J. Sheldon (Eds.), *New directions for youth development* (Vol. 118, pp. 85–94). https://doi.org/10.1002/yd

Jennings, P., Lantieri, L., & Roeser, R. W. (2012). Supporting Educational Goals through Cultivating Mindfulness. Approaches for Teachers and Students. In P. M. Brown, M. W. Corrigan, & A. H. D'Alessandro (Eds.), *Handbook of Prosocial Education* (pp. 371–398). Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers, INC.

Jensen, H. (2014). *Nærvær og empati i skolen*. København: Akademisk Forlag.

Jensen, N. R., Boding, J., & Kjeldsen, C. C. (2012). *Didaktisk analyse af Rudolf Steiner skolers læringspraksis i 9. til 12. klasse*. https://doi.org/https://doi.org/10.7146/aul.63.61

Juul, S. (2017). *Selvets kultur*. Hans Reitzels Forlag.

Kabat-Zinn. (2013). *Full Catastrophe Living. Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. https://doi.org/https://doi.org/10.1002/shi.88

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *10*(2), 144–156. https://doi.org/10.1093/clipsy/bpg016

Kampmann, J. (2004). Det selv-i-agt-tagelige barn. *Psyke & Logos*, *25*(2), 516–536.

Kampmann, J. (2009). Barndommens rationalisering og rationering. Om børns pædagogiserede hverdagsliv. In S. Højlund (Ed.), *Barndommens organisering i et dansk institutionsperspektiv* (pp. 149–172). Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

Karoff, H. S. (2011). Kameraet som redskab i forskning i børns leg. *Tidsskriftet Barn*, *29*(1), 13–26.

Kirkeby, I. M., Gitz-Johansen, T., & Kampmann, J. (2005). Samspil mellem fysisk rum og hverdagsliv i skolen. In K. Larsen (Ed.), *Arkitektur, krop og læring*. København K: Hans Reitzels Forlag.

Kleinert, M. C., Hansen, R. M., & Strange, J. (2011). Mindfulness behandling ad ADHD. Et pilotstudie af mindfulness' virkning på børn med ADHD relaterede vanskeligheder i PPR-regi. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, *48*(5), 407–486.

Knudsen, H., & Åkerstrøm Andersen, N. (2013). Hyperansvar: når personligt ansvar gøres til genstand for styring. *Dansk Sociologi*, *24*(4), 65–83.

Kolmos, M. (2016). Kontemplative aktiviteter i skolen i et livsverdensperspektiv. Observationer mellem åbenhed og refleksion. *Psyke & Logos*, *37*, 82–100.

Kolmos, M. (2019). Opmærksomhedsfremmende aktiviteter i skolen som civiliserende sceneskift. *Nordic Studies in Education*.

Krejsler, John B. (2013). What Works in Education and Social Welfare?A Mapping of the Evidence Discourse and Reflections upon Consequences for Professionals.

Scandinavian Journal of Educational Research, *57*(1), 16–32. https://doi.org/10.1080/00313831.2011.621141

Kristensen, J. E. (2017). Dannelsens flertydige genkomst i skolen - som svar på en ensidig uddannelseslogik? In L. Moos (Ed.), *Dannelse. Kontekster, visioner, temaer og processer*. Hans Reitzels Forlag.

Kruger, A. C., & Tomasello, M. (1998). Cultural Learning and Learning Culture. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development*. Blackwell Publishing.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview. Introduktion til et håndværk* (2nd ed.). København K: Hans Reitzels Forlag.

Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert pedagogisk praksis : Utvalgte kontroverser. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritikk*, *4*, 136–153.

Læringsportal, E. D. (2018). Mindfulness-som-en-del-af-den-understøttende-undervisning-i-folkeskolen. Retrieved May 28, 2018, from https://www.emu.dk/modul/mindfulness-som-en-del-af-den-understøttende-undervisning-i-folkeskolen#

Langer, E. (2003). A mindfull education. *Educational Psychologist*, *28*(1), 43–50. https://doi.org/doi.org/10.1207/s15326985ep2801_4

Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordisk Pedagogik*, *25*(1), 16–35.

Lau, C. B., Holm, J., Andersen, J., & Dybbroe, B. (2012). *Strategier for integreret sundhedsfremme*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

Lauritzen, R. B. (2018). Mindfulness i skolen. Retrieved May 28, 2018, from http://mindfulness-i-skolen.nu/

Laursen, P. F. (2014). Vender disciplinen tilbage? In John Benedicto Krejsler & L. Moos (Eds.), *Klasseledelsens dilemmaer. Fortsatte magtkampe i åraksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo.

Lee, M. T. (2015). North Central Sociological Association Presidential Address. The Mindful Society: Contemplative Sociology, Meta-Mindfulness, and Human Flourishing. *Sociological Focus*, *48*(4), 271–299. https://doi.org/10.1080/00380237.2015.1072450

Leoni, S. J. (2016). *Mindfulness med børn. Øvelser og lege, der styrker nærvær, opmærksomhed og samvær*. Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.

Lindhardt, M. (2014). Tidsskriftet antropologi nr. 63. *Tidsskriftet Antropologi*, *69*.

Løvlie, L. (2007). The pedagogy of place. *Nordisk Pedagogik*, *27*, 32–37.

Lysgaard, J. A., & Simovska, V. (2015). The significance of 'participation' as an educational ideal in education for sustainable development and health education in schools. *Environmental Education Research*, *22*(5), 613–630. https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1029875

MacDougall, D. (2006). *The Corporeal Image. Film, Ethnography, and the Senses*. https://doi.org/https://doi.org/10.1515/9781400831562

Madsen, O. J. (2014). *Det er innover vi må gå. En kulturpsykologisk studie av selvhjelp*. Oslo: Universitetsforlaget.

Malboeuf-Hurtubise, C., Lacourse, E., Taylor, G., Joussemet, M., & Ben Amor, L. (2017). A Mindfulness-Based Intervention Pilot Feasibility Study for Elementary School Students With Severe Learning Difficulties. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, *22*(3), 215658721668388.

https://doi.org/10.1177/2156587216683886
Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., … Saltzman, A. (2012). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness*, *3*(4), 291–307. https://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5
Merleau-Ponty, M. (1993). Filmen og den nye psykologi. *Philosophia*.
Merleau-Ponty, M. (2006). *Kroppens fænomenologi* (4th ed.). Frederiksberg: Det lille Forlag.
Miller, J. (2015). Contemplative Education. *Journal of Transformative Education*, 1–9. https://doi.org/10.1177/1541344615608465
Mindfulness in Schools ProjectNo Title. (2019). Retrieved January 29, 2019, from https://mindfulnessinschools.org/teach-dot-b/dot-b-curriculum/
Mole, C. (2011). *Attention Is Cognitive Unison. An Essay in Philosophical Psychology*. Oxford University Press.
Mollenhauer, K. (2014). *Forgotten Connections. On Culture and upbringing* (N. Friesen, Ed.). https://doi.org/10.4324/9781315883007
Moos, L. (2017). Dannelse eller læringsmålstyring - globalisering igennem teknokratisering og homogenisering. In L. Moos (Ed.), *Dannelse. Kontekster, visioner, temaer og processer*. Hans Reitzels Forlag.
Morgan, P. F. (2015). A Brief History of the Current Reemergence of Contemplative Education. *Journal of Transformative Education*, *13*(3), 197–218. https://doi.org/10.1177/1541344614564875
Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness Training for Elementary School Students. *Journal of Applied School Psychology*, *21*(1), 99–125. https://doi.org/10.1300/J370v21n01_05
Nepper Larsen, S. (2016). Skoleudvikling - skolestyring, samfundsanalyse og pædagogik. In S. Larsen (Ed.), *Pædagogik og lærerfaglighed*. Hans Reitzels Forlag.
Nepper Larsen, S. (2019). Det æstetiskes utilregnelighed - kritiske tanker om æstetikken i pædagogikken. In N. F. Hansen (Ed.), *Æstetikken tilbage i pædagogikken* (pp. 19–40). Frederikshavn: Dafolo.
Ng, E. (2016). The Critique of Mindfulness and the Mindfulness of Critique: Paying Attention to the Politics of Our Selves with Goucault's Analytic of Govermentality. In R. E. Purser, D. Forbes, & A. Burke (Eds.), *Handbook of Mindfulness. Culture, Context, and Social Engagement* (pp. 135–152). https://doi.org/10.1007/978-3-319-44019-4
Nielsen, A. M. (2010). Nærvær som opmærksomhedskultur. In L. Svinth (Ed.), *Nærvær i pædagogisk praksis. Mindfulness i skole og daginstitution*. København: Akademisk Forlag.
Nielsen, A. M. (2014). Mindfulness - implicit utopi? *Psyke & Logos*, *35*, 93–106.
Nielsen, A. M. (2017). *Mindfulness for unge - Hvordan virker mindfulness for unge i 9. klasse?* København NV: Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, DPU, Aarhus Universitet.
Nielsen, A. M., & Kolmos, M. (2013). Kontemplativ opmærksomhedskultur i skolen. *Psyke & Logos*, *34*, 152–179. Retrieved from http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/psyke/article/download/8847/7388
Nielsen, C. P., & Rangvid, B. S. (2016). *Inklusion i Folkeskolen. Sammenfatning af resultaterne fra inklusionspanelet*. Retrieved from http://www.emu.dk/sites/default/files/Inklusion i folkeskolen

sammenfatning.pdf
O'Donnell, A. (2015). Contemplative Pedagogy and Mindfulness: Developing Creative Attention in an Age of Distraction. *Journal of Philosophy of Education*, *49*(2), 187–202. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12136
O'Leary, Z. (2004). Exploring Power and Ethics in Research. In *The Essential Guide to Doing Research*. SAGE Publications.
Olofsson, G. (2000). Norbert Elias. In H. Anderse & L. B. Kaspersen (Eds.), *Classical and Modern Social Theory* (pp. 361–375). Blackwell Publishing.
Ostafin, B. D., Robinson, M. D., & Meier, B. P. (Eds.). (2015). *Handbook of Mindfulness and Self-Regulation*. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-2263-5
Pahuus, M. (1988). Livsverdenens ubestemmelighedskarakter. *Philosophia*, *17*(1–2), 13–25.
Payne, R. K. (2016). Handbook of Mindfulness. In R. E. Purser, D. Forbes, & A. Burke (Eds.), *Handbook of Mindfulness. Culture, Context, and Social Engagement*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-44019-4
Peters, C. H., & Schulz, P. (2017). Einleitung: Entwicklungslinien des Resonanzbegriffs im Werk von Hartmut Rosa. In C. H. Peters & P. Schulz (Eds.), *Resonanzen und Dissonanzen. Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion* (pp. 9–26). https://doi.org/https://doi.org/10.14361/9783839435656-001
Prahm, B. P. (2010). Opmærksomhed og nærvær - klassens liv og læring. In L. Svinth (Ed.), *Nærvær i pædagogisk praksis. Mindfulness i skole og daginstitution*. København: Akademisk Forlag.
Primdahl, N. L. (2017). Indledning. In *Resonanspædagogik. Når det knitrer i klasseværelset*. Hans Reitzels Forlag.
Rangvid, B. S. (2008). Private School Diversity in Denmark's National Voucher System. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *52*(4), 331–354. https://doi.org/10.1080/00313830802184491
Rasmussen, K. (Ed.). (2013). *Visuelle tilgange og metoder i tværfaglige pædagogiske studier. En antologi baseret på erfaringer og indblik fra forskning, udviklingsarbejde og undervisning*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
Rehder, M. M. (2013). Videokameraet som etnografisk redskab online og offline. In K. Rasmussen (Ed.), *Visuelle tilgange og metoderi tværfaglige pædagogiske studier. En antologi baseret på erfaringer og indblik fra forskning, udviklingsarbejde og undervisning*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
Rendtorff, J. D. (2004). Fænomenologien og dens betydning. In L. Fuglsanf & P. Bitsch Olsen (Eds.), *Videnskabsti i samfundsvidenskaberne på tværs af fag og paradigmer* (2nd ed.). Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
Reveley, J. (2015a). Foucauldian Critique of Positive Education and Related Self-technologies : Some problems and new directions. *Open Review of Educational Research*, *2*(1), 78–93. https://doi.org/10.1080/23265507.2014.996768
Reveley, J. (2015b). Neoliberal meditations: How mindfulness training medicalizes education and responsibilizes young people. *Policy Futures in Education*, *14*(4), 497–511. https://doi.org/10.1177/1478210316637972
Roeser, R. W. (2013). Mindfulness and human development: A commentary on the special issue. *Research in Human Development*, *10*(3), 273–283. https://doi.org/10.1080/15427609.2013.818490

Rønholt, H., Holgersen, S.-E., Fink-Jensen, K., & Nielsen, A. M. (2003a). Anvendelse af video i pædagogisk forskning. In H. Rønholt, S.-E. Holgersen, K. Fink-Jensen, & A. M. Nielsen (Eds.), *Video i pædagogisk forskning - Krop og udtryk i bevægelse* (pp. 15–35). København: Forlaget Hovedland.

Rønholt, H., Holgersen, S.-E., Fink-Jensen, K., & Nielsen, A. M. (2003b). *Video i pædagogisk forskning. Krop og udtryk i bevægelse*. København: Forlaget Hovedland.

Rosa, H. (2013a). *Fremmedgørelse og acceleration*. Hans Reitzels Forlag.

Rosa, H. (2013b). Leading a life. Five key elements in the hidden curriculum of our schools. *Nordic Studies in Education*, *33*(2), 97–111.

Rosa, H. (2016a). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. https://doi.org/https://doi.org/10.5840/studphaen20171726

Rosa, H. (2016b). *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umrisse einer neuen Gesellschaftskritik* (3rd ed.). Suhrkamp Verlag Berlin.

Rosa, H. (2019). *Unverfügbarkeit*. Wien -Salzburg: Residenz Verlag.

Rosa, H., & Endres, W. (2017). *Resonanspædagogik. Når det knitrer i klasseværelset*. Hans Reitzels Forlag.

Roth, H. D. (2006). Contemplative Studies: Prospects for a New Field. *Teacher's College Record*, *108*(6), 1787–1815.

Roth, H. D. (2014). A Pedagogy for the New Field of Contemplative Studies. In G. Olofsson, E. W. Sarath, C. Scott, & H. Bai (Eds.), *Contemplative Learning and Inquiry across Disciplines* (pp. 97–115). New York: Suny Press.

Rowe, J. K. (2016). Micropolitics and Collective Liberation: Mind/Body Practice and Left Social Movements. *New Political Science*, *38*(2), 206–225. https://doi.org/10.1080/07393148.2016.1153191

Rytzler, J. (2017). *Teaching as attention formation. A Relational Approach to Teaching and Attention*. Mälardalen University, Sweden, Stockholm.

Schiermer, B. (2013a). Fænomenologiske begyndelser. In B. Schiermer (Ed.), *Fænomenologi - teori og metoder* (pp. 45–74). Hans Reitzels Forlag.

Schiermer, B. (2013b). "Til tingene selv" - om hermeneutisk fænomenologi. In B. Schiermer (Ed.), *Fænomenologi - teori og metoder* (pp. 15–44). Hans Reitzels Forlag.

Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2016). Mindfulness in Education: Introduction and Overwview of the Handbook. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of Mindfulness in Education. Integrating Theory and Research into Practice*. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2

Shapiro, S. L., Lyons, K. E., Miller, R. C., Butler, B., Vieten, C., & Zelazo, P. D. (2014). Contemplation in the Classroom: a New Direction for Improving Childhood Education. *Educational Psychology Review*, 1–30. https://doi.org/10.1007/s10648-014-9265-3

Simovska, V. (2008). Learning in and as Participation: A Case Study from Health-Promoting Schools. In A. Reid, B. B. Jensen, J. Nikel, & V. Simovska (Eds.), *Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*. Springer.

Simovska, V. (2012). Deltagelse: Et nøglebegreb, princip og strategi inden for sundhedspædagogik og sundhedsfremme. In *Sundhedspædagogik i sundhedsfremme*. Gads Forlag.

Simovska, V., & Mannix-McNamara, P. (2015). *Schools for Health and Sustainability. Theory,*

Research and Practice. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9171-7
Smalley, S. L., Ph, D., Loo, S. K., Hale, T. S., Shrestha, A., Mcgough, J., … Reise, S. (2009). Mindfulness and attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Psychiatry*, *65*(10), 1087–1098. https://doi.org/10.1002/jclp.20618.Mindfulness
Sobo, E. J. (2015). Salutogenic Education? Movement and Whole Child Health in a Waldorf (Steiner) School. *Medical Anthropology Quarterly*, *29*(2), 137–156. https://doi.org/10.1111/maq.12140
Sørensen, A. (2010). Kritisk teori. In M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen, & P. Nedergaard (Eds.), *Videnskabsteori: i statskundskab, sociologi og forvaltning*. København: Hans Reitzels Forlag.
Sørensen, E. (2019). CFU Absalon.
Stabel, A.-M. (2013). *Visjoner og vilkår. Om steinerskolens utvikling i Norge fra 1926-2004*. Oslo.
Stabel, A.-M. (2016). *Hva skal vi med skole? Steinerskolens historie i Norge 1926-2016*. Oslo: PAX FORLAG A/S.
Stabel, A.-M., & Holm, H. (2019). Steinerpedagogikk. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritikk*, *5*(Steinerpedagogikk), 182–185.
Stern, D. (2000). *Spædbarnets interpersonelle verden*. København K: Hans Reitzels Forlag.
Sun, J. (2014). Mindfulness in Context: A Historical Discourse Analysis. *Contemporary Buddhism. An Interdisciplinary Journal*, *15*(2), 394–415. https://doi.org/10.1080/14639947.2014.978088
Svinth, L. (Ed.). (2010). *Nærvær i pædagogisk praksis. Mindfulness i skole og daginstitution*. København: Akademisk Forlag.
Terjestam, Y. (2010). *Mindfulness i skolen - mental sundhed og læring i skolen*. Frederiksberg: Bogforlaget Frydenlund.
Terjestam, Y. (2011). Stillness at School: Well-beig after Eight Weeks of Meditation-based Practive in Secondary School. *Psyke & Logos*, *32*, 105–116.
Thøgersen, U. (2013). Om at indstille sig fænomenologisk. In B. Schiermer (Ed.), *Fænomenologi - teori og metoder* (pp. 125–144). Hans Reitzels Forlag.
Todd, S., & Ergas, O. (2015). Introduction. *Journal of Philosophy of Education*, *49*(2), 163–169. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12144
Undervisningsministeriet. (1997). Salamanca erklæringen og handlingsprogrammet for specialundervisning : verdenskonference om specialundervisning - adgang og kvalitet: Salamanca, Spanien, 7.-10. juni 1994.
Valerio, A. (2016). Owning mindfulness: a bibliometric analysis of mindfulness literature trends within and outside of Buddhist contexts. *Contemporary Buddhism. An Interdisciplinary Journal*, *17*(1), 157–183. https://doi.org/10.1080/14639947.2016.1162425
Van Dam, N. T., van Vugt, M. K., Vago, D. R., Schmalzl, L., Saron, C. D., Olendzki, A., … Meyer, D. E. (2017). Mind the Hype: A Critical Evaluation and Prescriptive Agenda for Research on Mindfulness and Meditation. *Perspectives on Psychological Science*, 174569161770958. https://doi.org/10.1177/1745691617709589
Van Manen, M. (2015). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (Second Edi). https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004
Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Waldenfels, B. (2004). *Phänomenologie der Aufmerksamkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Waldenfels, B. (2011). *Phenomenology of the Alien. Basic Concepts*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

Waters, L., Barsky, A., Ridd, A., & Allen, K. (2014). Contemplative Education: A Systematic, Evidence-Based Review of the effect of Meditation Interventions in Schools. *Educational Psychology Review*, 1–32. https://doi.org/10.1007/s10648-014-9258-2

Winther, I. W. (2006). *Hjemlighed – kulturfænomenologiske studier*. Aarhus: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Winther, I. W. (2007). Tilgængelig, nærværende og og potentielt Fraværende. *Dansk Sociologi*, *18*(2), 49–71.

Winther, I. W. (2013). Hvordan lyder hjem? Om visuel og auditiv viden som mere end "frynseviden." In K. Rasmussen (Ed.), *Visuelle tilgange og metoderi tværfaglige pædagogiske studier. En antologi baseret på erfaringer og indblik fra forskning, udviklingsarbejde og undervisning*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

Wisner, B. L. (2014). An Exploratory Study of Mindfulness Meditation for Alternative School Students: Perceived Benefits for Improving School Climate and Student Functioning. *Mindfulness*, *5*(6), 626–638. https://doi.org/10.1007/s12671-013-0215-9

Wistoft, K. (2011). Mindfulness og mental sundhed. *Psyke & Logos*, *32*, 146–169.

Wistoft, K. (2014). Nutidig mental sundhedsfremme i et historisk Mind-Cure perspektiv. *Tidsskrift for Forskning i Sygdom Og Samfund*, *20*, 145–170.

Zahavi, D. (2003). *Fænomenologi*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Zajonc, A. (2016). Contemplation in Education. In K. A. Schonert.Reichl & R. W. Poeser (Eds.), *Handbook of Mindfulness in Education. Integrating Theory and Research into Practice* (pp. 313–334). https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools-A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *5*(JUN). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603

Denne afhandling undersøger, hvordan to læreres arbejde med integrerede kontemplative aktiviteter i undervisningen viser sig som en del af deres didaktiske organisering, og hvordan dette får betydning for elevernes deltagelse. Undersøgelsen er inspireret af, at der igennem de seneste to årtier har været en stigende interesse for at inddrage mindfulness og kontemplativt baserede aktiviteter i skoler og daginstitutioner både herhjemme og i udlandet som en del af en lærings- og trivselsfremmende strategi. De tematikker som har vist sig igennem undersøgelsens fænomenologisk inspirerede feltarbejde, er analyseret og reflekteret med en kombination af fænomenologiske, sociokulturelle og kritisk teoretiske tilgange. Med denne række af teoretiseringer er det undersøgelsens ambition at biddrage med en kvalitativ og levet nuancering af diskussionen om børns opmærksomhed og trivsel i skolen ind i et forsknings- og praksisfelt præget af evidensbaserede mindfulnessinterventioner. På bagrund heraf er det afhandlingens ambition i en kritisk og nuancerende dialog med den eksisterende forskningslitteratur på området at trække diskussionen om mindfulness og kontemplation fra en evidensbaseret interventionsforståelse om mental sundhed over mod en didaktisk og dannelsesmæssig dagsorden. Undersøgelsens analyser er formidlet igennem fire artikler.

ISBN 978-87-7349-025-9