

Mindfulness i skolen – en gavnlig øvelse?



Lise A. Réol

Lektor i psykologi, VIA University
College, Lærerruddannelsen i Aarhus

Meditative øvelser er et populært fænomen – også i folkeskolen. En række lærere taler varmt for, at eleverne skal lære at praktisere mindfulness, og empiriske studier peger på mange positive konsekvenser ved en sådan praksis. Men hvad kunne ud fra en psykosociologisk vinkel tænkes at være årsagen til fænomenets popularitet? Har mindfulness et frigørende potentiale for eleverne, eller må vi nærmere forstå denne praksis som en subtil styringsteknologi? Og er mindfulness foreneligt med folkeskolens værdier om høj faglighed, åndsfrihed og fællesskab? Det er disse spørgsmål, der diskuteres i nærværende artikel.

Mindfulness boomer. Ikke blot i terapeutisk sammenhæng eller i forbindelse med medarbejdertrivsel og udvikling i erhvervslivet. Østerlandsk inspireret meditativ praksis har også fundet vejen til folkeskolen. Og interessen for fænomenet i pædagogisk sammenhæng er stor. Forskere, lærere, pædagoger og psykologer strømmer til konferencer om mindfulness¹, der forskes både nationalt og internationalt i fænomenet, og mange lærere anvender små meditative øvelser i deres daglige praksis. Disse lærere taler varmt for sådanne øvelser: Børnene bliver venligere og mere læringsparate (Svinth 2010). Men kritiske røster

peger på, at den meditative praksis flytter fokus fra undervisningens faglige indhold og er tidsspilde. Og den er desuden, lyder det fra skeptikere, en skjult indoktrinering af buddhistiske normer og værdier (Bach 2011).

I 2013 gennemførte jeg sammen med en gruppe folkeskolelærere og SFO-pædagoger et udviklingsprojekt omkring *bevægelse i undervisningen* (Trénel 2012a). Et af elementerne i projektforløbet var præsentation af og øvelse i mindfulness. Disse øvelser skabte til dels stor modstand blandt de deltagende lærere, der blandt andet udtrykte, at de ikke var interesserede i sådan noget "kling-klang"-pædagogik! Deres skepsis gjorde mig nysgerrig: Hvad var så trunde ved fænomenet?

I nærværende artikel er det intentionen at se på mindfulnessfænomenet gennem flere optikker. Jeg vil se på, hvad vi fra psykologisk forskning ved om effekten af mindfulness i skolen. Ud fra et sociologisk perspektiv vil jeg pege på mulige årsager til, at mindfulness er blevet et så populært fænomen i det senmoderne samfund. Derefter vil jeg se kritisk på mindfulness i skolen: Er mindfulness en subtil styringsteknologi? Og kan denne meditative praksis ses som et angreb på høj faglighed og folkeskolens grundlæggende værdier?

Artiklen baserer sig på empiriske studier af effekten af mindfulness, sociologiske analyser af det senmoderne samfund og kritiske analyser af new age-bølgen, indslag fra den offentlige debat om mindfulness i skolen og på udsagn fra deltagerne i udviklingsprojektet "Hvordan bevæges undervisningen i folkeskolen?".

¹ For eksempel "Mindfulness for børn & unge", Oslo 2012, eller "Rethink our common Future", Aarhus 2015.

Hvad er mindfulness?

Overordnet kan begrebet "mindfulness" siges både at betegne: 1) en særlig opmærksomhedstilstand, 2) en praksis og 3) en grundholdning.

1. Mindfulness defineres af den amerikanske psykolog Jon Kabat-Zinn (2003:145) som: "en årvågenhed, der baserer sig på fuld opmærksomhed og en ikke-dømmende holdning fra øjeblik til øjeblik" (min oversættelse). Mindfulness ses altså som *en opmærksomhedstilstand*, hvor man nærværende fokuserer på de indtryk, tanker, følelser og fornemmelser, man oplever, uden at gøre dem til genstand for vurdering. Ifølge Kabat-Zinn (2003) er det at være "mindful" en almen menneskelig egenskab: Vi er alle fra tid til anden fuldt til stede her og nu. Meditative øvelser med fokus på for eksempel åndedræt, hjerte og krop kan derimod ses som *veje* til at blive mere mindful.
2. I daglig tale vil der dog ofte sættes lighedstegn mellem mindfulness og øvelser af meditativ karakter, hvilket for eksempel titlen på Morten Hecksher et al.s (2010) bog *Mindfulness – manual til træning i bevidst nærvær* vidner om. Der er tale om øvelser, der skal give den enkelte redskaber til at håndtere stress, give en større oplevelse af velvære i hverdagen og øge selvindsigt. I denne henseende kan mindfulness betragtes som en metode eller en praksis.
3. At betragte mindfulness som et redskab til øget velvære og afstressning står dog i dyb kontrast til den forståelse af mindfulness, som man oprindeligt finder i buddhistisk tankegods. Her er mindfulness knyttet til *indsigt (enlightenment)* og betragtes som et krævende og stort arbejde (Elsass 2011). At være mindful er ikke en simpel teknik, men derimod en *grundholdning*, hvor venlighed, medfølelse, accept og uselvished står centralt.

I denne artikel anvendes begrebet "mindfulness" om en særlig opmærksomhedstilstand, der kan trænes

gennem meditativ øvelse, altså en kombination af de to første forståelser.

Mindfulness – de mange positive effekter

I gennem det seneste årti er der dukket en lang række udgivelser op, der beskriver de positive virkninger af mindfulness, og mange undersøgelser vidner om, at denne meditationsform generelt er forbundet med øget velvære og tilsyneladende har en hæmmende effekt på en lang række psykiske lidelser som for eksempel depression, angst og stressreaktioner (Chiesa og Serretti 2009). Andre undersøgelser har vist, at mindfulness er relateret til forbedret immunfunktion (Siegel 2007), og neurologiske studier peger på, at længere tids meditation skaber forandringer i hjernen. Folk, der mediterer, har signifikant større hjerneaktivitet i det venstre præfrontale cortex, et område, der normalt associeres med positive følelser (Davidson et al. 2003). Mindfulness øger desuden generelt evnen til at koncentrere og reorientere sig (Van der Hulk et al. 2010). Endelig tyder undersøgelser på, at personer, der gennem længere tid har praktiseret mindfulness, er mere empatiske, ekstroverte og generelt forbedrer deres relationer til andre (Greason og Cashwell 2009).

Mindfulness i skolen

Selvom interessen for mindfulness med børn og unge er stor, så er forskningen på området stadig relativt sparsom (Leoni 2012). Feltet bærer præg af, at det er et nyt forskningsfelt med mange små eksplorative studier med forholdsvis ringe udsigelseskraft (Zenner et al. 2014). Dog tyder internationale studier på, at elever, der praktiserer mindfulness i skolen, får lettere ved at fokusere og har bedre opmærksomhedsmæssig kontrol (forbedret eksekutiv funktion) end elever, der ikke praktiserer mindfulness (ibid.). En undersøgelse tyder på, at særligt elever med opmærksomhedsmæssige vanskeligheder, som for eksempel ADHD, profiterer af træningen (Flook et

al. 2010). Andre undersøgelser peger på, at mindfulnessstræning i skolen er relateret til oplevelsen af velvære, nedsat oplevelse af stress, færre psykosomatiske symptomer, positive følelser, empati og forbedrede relationer til andre (Zenner et al. 2014). Kontrollerede randomiserede undersøgelser har desuden vist, at lærere til elever, der har gennemgået et mindfulnessstræningsprogram, vurderer eleverne til at være mere opmærksomme i timerne og mere venlige og afbalancerede (Napoli, Krech og Holley 2005). Men andre studier har ikke kunnet finde nogen signifikant sammenhæng mellem en meditativ praksis i skolen og forskellige psyko-fysiologiske parametre. Eksempelvis fandt Corbett (2011) ingen signifikante sammenhænge mellem mindfulnesspraksis og angst, cortisolniveau og negative emotioner hos 107 grundskoleelever. Frenkel et al. (2014) fandt også kun marginalt signifikante positive sammenhænge mellem mindfulnesspraksis og kognitiv præstation hos 47 tyske udskolingselever. Noget tyder på, at både hyppigheden af den meditative praksis og intensiteten, altså hvor lang tid der praktiseres ad gangen, har betydning for effekten. Desto mere øvelse over længere tid, desto bedre effekt (ibid.).

Rechtschaffen (2014) peger desuden på vigtigheden af, at vi ikke kun ser på de meditative øvelsers positive effekter, men at vi også er opmærksomme på, at for nogle børn kan den sensoriske og kropslige opmærksomhed vække stærke følelser af ubehag. Hos traumatiserede børn kan mindfulnessøvelser stimulere voldsomt negative følelser og må derfor introduceres med stor nænsomhed (ibid.). Både forskere og praktikere peger da også på vigtigheden af, at lærerne selv har en gedigen meditativ praksis bag sig, inden de lærer denne praksis fra sig (Zenner et al. 2014; Hawkins 2015).

Herhjemme har en mindre, kvalitativ undersøgelse af mindfulness i skolen fundet positive effekter af den

ne praksis (Semmelman 2009). Her fortalte en lille gruppe 8.-klasseselever, at de efter et 8-ugers meditativt program oplevede et generelt øget såvel fysisk som psykisk velvære (ibid.). De var mindre trætte og nervøse, og en pige fortalte, hvordan samværet med andre var blevet lettere, efter at hun var begyndt at meditere (ibid.). Martha Bendsens (2011) kvalitative undersøgelse af effekten af mindfulness på en gruppe gymnasieelever er dog mere tvetydig. I denne undersøgelse fortalte flere af eleverne om stort fysisk ubehag knyttet til meditationen: De oplevede det som tidsspilde, og flere udtrykte usikkerhed om, hvorvidt de nu gjorde det rigtigt. De gav altså udtryk for en præstationsorienteret tilgang til den meditative praksis.

Samlet set vidner undersøgelserne dog om, at mindfulness både påvirker den generelle velvære og skærper opmærksomheden. Det tyder altså på, at mindfulness er en gavnlig øvelse. Men *hvorfor* er denne meditative praksis så efterspurgt?

Mindfulness – et tilbud om lidt ro

For det første kan mindfulness ses som en praksis, der tilbyder lidt ro i et hektisk børneliv (Svinth 2010). I folkeskolen stilles såvel lærere som elever over for en kompleks hverdag, hvor elever med mange forskellige behov og udfordringer skal inkluderes. Med den nye folkeskolereform er det antal timer, hvor eleverne skal opholde sig i skolens fællesskab, øget (Aftaleteksten 2013). Mulighederne for at trække sig tilbage er her begrænsede. Dette kan øge behovet for stilhed og en mulighed for for en stund at holde en pause (Trénel 2015).

Desuden kan mindfulness ses som et tilbud om lidt ro i forhold til det, der er blevet kaldt "den senmoderne uro" og den "eksistentielle indre uro", der følges af de samfundsmæssige vilkår, vi lever under anno 2015. En uro, der af moderne sociologier og psyko-

loger primært er blevet knyttet til voksnes livsvilkår, men som også må betragtes som et centralt element i det moderne børneliv (Beck 1997; Jørgensen 2002; Skårderud 1999). En uro, som lærerne i skolen må forholde sig til, når de skal varetage skolens dannelsesopgave: De må støtte eleverne i at håndtere de udfordringer, som morgendagens samfund byder på. Den senmoderne uro knytter sig blandt andet til den informationsteknologiske udvikling, globaliseringen, den kulturelle frisættelse og sekulariseringen.

Den eksplosive vækst i de digitale medier og vores brug af dem giver helt nye muligheder, men der kan også være noget eksistentielt udmattende ved den potentielle mulighed for hele tiden at kunne være "koblet på" et andet sted og for at kunne hente mere information. De sociale medier har åbnet nye verdener: Vi følger (overvåger) hele tiden hinanden gennem medier som Facebook, Twitter og Instagram (Stouby et al. 2012). Vi bliver altså i den højteknologiske tidsalder hele tiden konfronteret med en høj kompleksitet: Der er hele tiden nye perspektiver at forholde sig til. Lærerens opgave er dermed ikke længere kun at "åbne verden" for eleverne, men det bliver også afgørende, at eleverne bliver i stand til at "lukke ned" for information og kommunikation. For med de digitale netværks uendelige muligheder bliver evnen til at træffe valg, fokusere og skærme sig mod indtryk helt afgørende (Trénel 2012b).

Semmodernitetens kompleksitet forstærkes af globaliseringen (Giddens 1999). De kulturelle møder, som det globaliserede samfund har muliggjort, kræver, at den enkelte må forholde sig til sin egen kultur som én af flere gyldige måder at leve på. Hermed åbner det globaliserede samfund for nye horisonter. Men det øger den kompleksitet, vi må forholde os til, og vi konfronteres med globale risici, der er knyttet til

verdenssamfundet. Risici relateret til ugennemskuelige miljømæssige konsekvenser ved moderne masseproduktionsmetoder og relateret til at være en del af en global økonomi (Beck 1997). I et globaliseret samfund skal vores børn både forholde sig til for eksempel terrortrusler, krig og mennesker på flugt, finanskriser, global opvarmning og miljøkatastrofer.

Den kulturelle frisættelse og individualisering kan desuden tænkes at forstærke en *indre uro*. Thomas Ziehe (2004) beskriver, hvordan vi i det senmoderne samfund er blevet frisat fra de traditionelle normer, værdier og sociale bindinger, der tidligere dominerede den enkelte. Mulighedshorisonterne er blevet udvidet, men med frisættelsen følger også muligheden for at vælge forkert og det individuelle ansvar (ibid.). Charles Taylor (2002) kalder vores tid for "ansvarliggørelsens tidsalder". Der er noget eksistentielt foruroligende ved at leve i en kultur, hvor mantraet er, at man er sin egen lykkes smed, uden hensyntagen til de strukturelle og biologiske vilkår, vi er underlagt. Som Bauman (1991:299) skriver: "Modernitetens jernnæve til styring af befolkningen [individualiseringsparadigmet] må afløses af nerver af stål, hvis man skal kunne trives i senmoderniteten" (egen oversættelse). Frihedens pris bliver utryghed og indre uro.

Sekulariseringen må også tænkes at kunne bidrage til den enkeltes oplevelse af indre uro. Peter Elsass (2011) skriver, at vores tid er karakteriseret ved en *spirituel sult*. Her kan mindfulness, der på den ene side betegnes som en sekulariseret praksis (Saltzman og Goldin 2008), og som på den anden side har dybe rødder i buddhistisk tankegods og tradition, betragtes som et tilbud om en gylden middelvej. Mindfulness kan ses som et fleksibelt tilbud om "frelse", både for den intensivt praktiserende og for dem, der blot har tid og overskud til et 5-minutters dagligt pu-

sterum.² Set i denne optik bliver mindfulness nærmest at betragte som en vare: *et hurtigt spirituelt fix* for den akut trængende.

Mindfulness kan ses som et muligt modsvar til den ydre og indre uro, der karakteriserer vores tid. I mindfulness er det legitimt at lukke ned og lukke af. Den enkelte kan for en stund koble fra det sansemæssige bombardement fra de elektroniske medier. Og det eksistentielle ubehag, der kan være knyttet til globale risici, refleksivitet og ansvarliggørelse, kan lindres gennem den accepterende og ikke-dømmende praksis. Mindfulness konnoterer ro, klarhed, overblik, kontakt til indre kræfter og overskud og bliver dermed et tilbud om noget, der i det senmoderne samfund kan opleves som en mangelvare. Den meditative praksis' popularitet kan dermed forklares ved, at den står i opposition til den moderne uro.

Mindfulness – læringsoptimering?

For det andet tyder forskningen på, at mindfulness ikke kun kan give lindring fra uro og skabe velvære, men at denne praksis også har et læringsoptimerende potentiale (Svinth 2010). Mindfulnessstræning styrker den viljestyrede opmærksomhed (ibid.). I en hverdag præget af mange ydre stimuli bliver evnen til at styre opmærksomheden og fokusere helt afgørende, hvis man skal lære noget. Selvom sammenhængen mellem elevernes opmærksomhedsstrategier og læringsparathed ikke er sammenhængende beskrevet (Nielsen 2010), er det oplagt, at evnen til at fokusere, reflektere over egne tilstande og mentalt at kunne skifte perspektiv (meta-kognition) kan have afgørende betydning for elevernes muligheder for at lære noget. Man må både evne af fokusere på stof-

fet og hæve sig over det, hvis man skal tilegne sig ny viden og færdigheder. Og evnen til at lære noget – gerne hurtigt og effektivt – er særdeles efterspurgt i det senmoderne, konkurrenceorienterede samfund. I den uddannelsespolitiske debat ses en stærk tendens mod målbarhed, optimering og effektivisering af skolen (Nissen 2013), her kan mindfulness blive et kærkomment redskab til opmærksomhedsoptimering.

Mindfulness – en subtil styringsteknologi?

Optimeringen af elevernes læringsparathed og introduktionen af de opmærksomhedsstyrende og selvregulerende teknikker, som mindfulness tilbyder, kan dog også anskues som en subtil styringsteknologi. Mindfulness kan betragtes som en del af new age-bølgen³, hvor selvrealisering og selvoptimering står centralt. Den danske etnolog Kirsten Marie Bovbjerg (2001) har i sin forskning beskæftiget sig med selvrealisering og new age i det moderne arbejdsliv, og i hendes analyser anskues forskellige selvrealiserings- og selvudviklingspraksisser, som for eksempel mindfulness, som subtile styringsinstrumenter af medarbejderne. I new age er den dominerende forestilling, at *vi selv skaber* vores ydre omstændigheder, og ikke omvendt (Bovbjerg 2005). Det er altså ikke så meget et spørgsmål om, hvilke vilkår vi er underlagt, men derimod er fokus primært på, hvordan vi *oplever* disse vilkår. Vores forholdemåde – vores oplevelse og vores mindset – kan vi selv arbejde med via opmærksomhedsstyrende teknikker. Dermed bliver uoverskuelige og komplekse arbejdsopgaver og oplevelsen af ikke at slå til blot et spørgsmål om mindset. Det er noget, vi selv har skabt. Relateret til eleverne i skolen kan det, at blive sat over for alt for

2 Intensive udøvere af en mindfulness-praksis vil sandsynligvis tage afstand fra en forestilling om, at mindfulness kan tages som et "quick fix", og argumentere for, at det kræver langvarig øvelse at opnå en nærværende og opmærksom tilstedeværelse.

3 Det kan være vanskeligt at definere, hvad "new age" er, da det måske bedst lader sig forklare som en bred fællesbetegnelse for alternative og spirituelle livsanskuelser, der har en udpræget eklektisk karakter, og hvor man trækker både på eksempelvis østerlandsk filosofi, mysticisme og astrologi (Bovbjerg 2001).

svære opgaver og præstationspres, i en new age-optik ændre sig til et spørgsmål om, hvordan eleven *forholder* sig. I et selvudviklingsparadigme er fokus på individet, hvorved blikket vendes bort fra for eksempel strukturelle belastninger. Belastende og urimelige krav bliver dermed et individuelt ansvar og anliggende. Selvudviklingsdiskursen som mindfulnessbølgen er en del af, kan dermed være med til at understøtte simplificerede individualistiske forklaringsmodeller af eleverne og deres udfordringer. Der kan være en fare for, at faglige og socioemotionelle vanskeligheder bliver fortolket som individuelle problemstillinger og elevernes egen manglende *vilje* til at arbejde med *sig selv*. Eleverne risikerer altså at blive ansvarliggjort for de omstændigheder, de er sat i. Hvor man gennem de senere år i pædagogisk-psykologisk sammenhæng har plæderet kraftigt for systemiske forståelser af børns udfordringer og konflikter i skolen (for eksempel Løw og Skibsted 2012), så kan der med mindfulnessbølgen være en risiko for, at vi igen kommer til at fokusere på *problemet i barnet frem for barnet i problemer*. Med fokus på mindfulness i skolen er der fare for, at fokus flyttes fra erkendelse af og støtte til faglige udfordringer til fokus på den enkeltes *følelser* omkring disse udfordringer. Dette fokus på afspænding og selvudvikling, rummer en risiko for, at vi glemmer at forholde os kritisk til, *hvilke* udfordringer det er, vi stiller eleverne over for, og om der er strukturelle forhold, der ikke bare skal mødes "ikke-dømmende og accepterende". I dette lys må vi forholde os til, om mindfulness i skolen i virkeligheden har det frigørende potentiale for den enkelte, som synes at være en del af dens idegrundlag, eller om øvelserne bliver en del af en subtil og behård styringsteknologi til optimering af menneskelige ressourcer – til effektivitet og ensretning.

Sociolog Anders Petersen (2009) betegner selvrealisering i arbejdslivet som en kronisk belastning. Kurser i personlig udvikling og krav om daglig udøvelse

af mindfulness kan bidrage til øget stress og følelse af utilstrækkelighed. Og det er ikke kun medarbejdere i erhvervslivet, der kan opleve redskaber til selvfordybelse som potentielt belastende. Det samme kan være en risiko for eleverne i skolen. Det tyder Bendsens (2011) kvalitative undersøgelse af gymnasieelever på (se ovenstående afsnit). Eleverne fortalte blandt andet om angsten for, om de gjorde det rigtigt, og om oplevelsen af, at der nu blot var endnu mere, de *skulle*.

I folkeskolen ses også stærke humanistiske/eksistentiale strømninger, hvilket blandt andet afspejles i en generelt stor interesse blandt lærere i pædagogiske tilgange, der vægter anerkendelse og at arbejde med elevernes egen-motivation. Fagligheden, forstået som målbart output, skal optimeres, men lærerne søger at anvende *bløde* teknikker til at skærpe elevernes indsats. Læreren i det senmoderne samfund disciplinerer ikke direkte ved belønning og straf af henholdsvis acceptabel og uacceptabel adfærd, men søger gennem en indfølelse attitude at få eleverne til at forstå, at læringen er til deres eget bedste. Læreren reelle magt sløres gennem den forhandlende og anerkendende ledelsesstil frem for en disciplinerende stil. Denne slørede magtudøvelse er netop, hvad Bovbjerg (2001) kritiserer i forhold til lønarbejderen på arbejdsmarkedet: Det bliver utydeligt, *hvem* der stiller krav, og *hvilke krav* det egentlig er, der stilles.

Der er dog aspekter ved skolens opgave, som ikke kan sammenlignes med en virksomheds opgave, og dermed bør analysen af selvrealiseringsparadigmet på arbejdsmarkedet ikke overføres ukritisk. Hvor en virksomhed har interesse i at optimere sin egen produktivitet, er skolens formål anderledes dobbelt: Eleven skal *både* lære noget for sit eget og for almenvellets bedste (Christiansen 2008). Hensigten med undervisningen er ikke kun effektivitet, men undervisningens sigte er også frigørende: Elevernes alsi-

dige udvikling har værdi i egen ret. Hermed bliver *begrundelserne* for en mindfulnesspraksis i skolen også helt afgørende. Skal eleverne lære mindfulness for at blive mere effektive? Eller skal de lære mindfulness for at træne opmærksomheden, så de bliver i stand til at fordybe sig og forholde sig kritisk og reflekterede? – Og så de får et pusterum fra en hektisk hverdag?

Endelig vil jeg pege på, at en mindfulnesspraksis kan ses som et angreb på nogle af folkeskolens grundlæggende værdier. Jeg vil her i sidste del af artiklen fokusere på idealer om høj faglighed, åndsfrihed og fællesskab.

Mindfulness og faglighed

I gruppeinterviews med lærere, der deltog i projektet *Hvordan bevæges undervisningen i folkeskolen*, blev det tydeligt, at flere af de deltagende lærere oplevede de meditative øvelser som tidsspilde (Trénel 2012a). De gav udtryk for, at tiden, der blev brugt til sådanne aktiviteter, *blev taget fra* den tid, der kunne bruges til for eksempel matematikopgaver og læsning. Lærerne anførte, at de ikke havde tid til at beskæftige sig med øvelserne i hverdagen, hvor der var fokus på at dygtiggøre eleverne. Én fortalte desuden, at han tidligere selv havde praktiseret mindfulness og havde været begejstret for det, men sagde: "Jeg har bare enormt svært ved at se, hvad det har med skolen at gøre". Disse lærere gav altså udtryk for, at mindfulness stod i opposition til et fagligt fokus og ikke umiddelbart kunne forenes med deres betoning af høj faglighed. Udsagnene står dog i opposition til de forskningsresultater, der findes på området. Som nævnt viser en række undersøgelser, at både den enkeltes evne til at fokusere og den enkeltes generelle trivsel forbedres. Om end det tager tid fra undervisningen at gennemføre øvelserne, så tyder undersøgelser på, at det læringsudbytte, eleverne får af den resterende undervisning, forbedres (Napoli 2005). Desuden peger de senere års uddannelsesforskning

på vigtigheden af et trygt miljø for elevernes faglige udbytte af undervisningen (for eksempel Nordenbo et al. 2008). Mindfulness er netop en måde at arbejde med et trygt klassemiljø med venlighed og accept på.

Mindfulness og åndsfrihed

En anden anke mod mindfulness i skolen er de meditative teknikkers tilknytning til buddhismen, og at disse øvelser herhjemme i høj grad dyrkes i fællesskaber med ny-åndelige interesser, som for eksempel Vækstcenteret i Nørre Snede. Mindfulness betragtes af nogle iagttagere som en skjult indoktrinering af specifikke religiøse normer og værdier (Bach 2011). Blandt andet har Annette Leleur og Frank Robert Pedersen under navnet "Infogruppen" rettet en skarp kritik mod de projekter og den formidling omkring meditation i skole og daginstitutioner, som *Foreningen for Børns Eksistentielle Intelligens* (nu: *Foreningen for børns livskundskab*) gennem de senere år har stået for (infosiden 2007). De mener, at de meditative teknikker, som nogle folkeskolelærere anvender, er i modstrid mod folkeskolelovens formålsparagraf § 1 stk. 3., hvor der står, at skolens virke skal være "præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati". Dette indebærer, at skolen ikke må påvirke eleverne i retning af bestemte religiøse anskuelser. Det er spørgsmålet, om det er muligt at implementere mindfulness, uden at eleverne påvirkes af det (ny-)religiøse idegrundlag. Altså, om vi rent faktisk kan tale om en buddhistisk-inspireret praksis i sekulariseret form. Fortalere for mindfulness plæderer for en sådan forståelse: Der er blot tale om en effektiv afspændingsteknik (Saltzman og Goldin 2008).

Når man øver sig i mindfulness, fokuserer man på at indtage en accepterende og ikke-dømmende holdning. Accept og tolerance virker umiddelbart attraktivt, ikke mindst i den mangfoldige, inkluderende folkeskole. Men står dette grundsyn ikke i kontrast til de kritisk frigørende pædagogiske strømninger, som

har domineret dansk pædagogik? Danske folkeskole-elever skal skoles i medansvar, demokrati og *kritisk* stillingtagen. Men er det foreneligt med en accepterende og ikke-dømmende grundholdning? Ifølge den amerikanske socialpsykolog Steven Stanley (2012) har den buddhistiske meditative praksis både et frigørende og et politisk potentiale. Han mener, at den tilbagetrækning og den stille fordybelse, som man giver sig selv, når man mediterer, giver én mulighed for at forholde sig kritisk-reflekterende til den kulturelle kontekst, man indgår i. Det frirum, som den enkelte får mulighed for igennem meditationen, gør netop indsigt i kritiske forhold og paradokser muligt. Dermed skaber denne praksis også mulighed for, at samfundsmæssige problemer kan sættes på dagsordenen.

Mindfulness og fællesskab

Endelig er mindfulness en praksis, der vægter selvfordybelse og en skuen indad. Dette kan tænkes at stå i kontrast til skolens grundlæggende normer om at værne om fællesskabet. For er der ikke en risiko for, at dette selvnærvær kan blive et fravær fra fællesskabet? Charlotte Bloch (2001) har i analyser af flow og stress i det moderne arbejdsliv vist, at aktiviteter, der er præget af egen-fordybelse, kan opleves som et fravalg af de andre, og dermed også som aktiviteter, der er knyttet til *forbudte* nydelsesfulde følelser. Den indre fordybelse kan opleves som excentrisk og navlebeskuende eller sågar som en *omgang selv-befamling*, som sognepræst Jesper Bacher spydigt betegner mindfulness (Bastrup 2013).

Selvfordybelsen og det at arbejde på en god relation til sig selv kan imidlertid også ses som en forudsætning for at kunne indgå i et nærværende og frugtbart samarbejde med andre. Dette syn på et dynamisk forhold mellem den enkelte og de andre – hvor selvagtelse er en forudsætning for at kunne respektere andre – er et grundlæggende element i mange psy-

kologiske forståelser i dag (for eksempel Wenneberg 2010). Ud fra et sådant perspektiv bliver det at være opmærksom på sit eget perspektiv en forudsætning for at kunne åbne sig og vise interesse over for andres. Dermed bliver selvnærværet en vej ind i fællesskabet frem for en vej ud af det.

Afrunding

Intentionen med denne artikel har været at se på fænomenet "mindfulness" i skolen gennem forskellige optikker. Et stigende antal empiriske studier peger på, at mindfulness i skolen har en moderat positiv effekt på elevernes opmærksomhed og velvære, og at eleverne bliver mere rolige, venlige og empatiske (Zenner et al. 2014). Kun i meget begrænset omfang vidner studier om, at mindfulness kan have negative konsekvenser for eleverne. Både forskere og praktikere betoner vigtigheden af, at lærerne selv har giden erfaring med mindfulness.

Mindfulness kan imødekomme nogle af de udfordringer, som eleverne i semmoderniteten møder. Det kan være en metode til at skabe lidt ro i en urolig hverdag – i en tid præget af eksistentiel uro. Træningen kan understøtte evnen til at fokusere i en kultur, hvor man hele tiden bombarderes af ydre stimuli, og den kan hjælpe elever til at fokusere på det, de skal lære.

Men mindfulness kan blive en subtil styringsteknologi. Når lærere anvender mindfulness i skolen, må de være opmærksomme på, at der med denne praksis er en risiko for, at faglige og sociale udfordringer individualiseres – at det blot bliver et spørgsmål om, om eleverne vil *arbejde med sig selv*. Lærerne må derfor i deres arbejde vedvarende være opmærksomme på de strukturelle og kontekstuelle udfordringer, eleverne står over for.

Jeg har problematiseret, at mindfulness skulle stå i opposition til høj faglighed, og har argumenteret for,

at selvforståelse kan ses som en forudsætning for at indgå i frugtbare relationer til andre. Jeg har diskuteret, om mindfulness står i opposition til folkeskolens ideal om "åndsfrihed". I den forbindelse vil jeg med henvisning til Stanley (2012) pege på, at det måske

netop er, når vi giver os selv lov til at træde et skridt tilbage – sætte os ned i stille fordybelse – at vi bliver opmærksomme på, hvad der styrer os, hvad vi frygter, hvad vi ønsker, og hvad der er værd at kæmpe for.

Litteratur

- Aftaleteksten (2013): <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Files/Folkeskolereformhjemmeside/2014/Oktober/141010%20Endelig%20aftaletekst%207.6.2013.pdf>.
- Bach, D. (2011): *Mindfulness – buddhisme ad bagdøren?* <http://www.dr.dk/arkivP1/Religionsrapport/udsendelser/2011/03/19091748.htm>.
- Bastrup, H. (2013): "Præster tilbyder kristen mindfulness". I *Information* den 25. februar.
- Bauman, Z. (1991): *Moderne und Ambivalenz*. Fischer Verlag.
- Beck, U. (1997): *Risikosamfundet*. Hans Reitzels Forlag.
- Bendsen, M. (2011): *Mindfulness i gymnasiet*. Speciale ved Institut for Idræt, Københavns Universitet.
- Bloch, C. (2001): *Flow og stress*. Samfundslitteratur.
- Bovbjerg, K.M. (2001): *Følsomhedens etik*. Hovedland.
- Bovbjerg, K.M. (2005): "Selvrealisering i arbejdslivet". I Brinkmann, Sv. & Eriksen, C. (red.): *Selvrealisering*. Klim.
- Chiesa, A. & Serretti, A. (2009): "Mindfulness-Based Stress Reduction for Stress Management in Healthy People: A review and Meta-Analysis". I *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 15(5), s. 593-600.
- Christiansen, J.P. (2008): "Hvad er god undervisning?". I Helmke, A.; Walter, C.; Lankes, E.-M.; Ditton, H.; Eikenbusch, G.; Pfiffner, M.; Meyer, H.; Trautmann, M.; Wischer, B. & Heymann, H.W.: *Hvad vi ved om god undervisning*. Dafolo.
- Corbett, M.L. (2011): *The Effect of a Mindfulness Meditation Intervention on Attention, Affect, Anxiety, Mindfulness, and Salivary Cortisol in School Aged Children*. Master's Thesis.
- Davidson R.J.; Kabat-Zinn, J.; Schumacher, J.; Rosenkranz, M.; Muller, D.; Santorelli, S.F.; Urbanowski, F.; Harrington, A.; Bonus, K. & Sheridan, J.F. (2003): "Alternations in brain and immune function produced by mindfulness meditation". I *Psychosomatic medicine*, 65(4), s. 564-570.
- Elsass, P. (2011): *Buddhas veje. En introduktion til buddhistisk psykologi*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Flook, L., Smalley, S.L.; Kitil, M.J.; Galla, B.M.; Kaiser-Greenland, S.; Locke, J.; Ishijima, E. & Kasari, C. (2010): "Effects of mindfulness awareness practices on executive functions in elementary school children". I *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), s. 70-95.
- Frenkel, M.O. (2014): "Achtsamkeitstraining in der Schule". I Kubesch, S. (red): *Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis*. Huber-Verlag.
- Giddens, A. (1999): *Modernitet og selvidentitet*. Hans Reitzels Forlag.
- Greason, P.B. & Cashwell, C.S. (2009): "Mindfulness and counseling Self-Efficacy: The Mediating Role of Attention and Empathy". I *Counselor Education & Supervision*, 49, s. 2-19.
- Hawkins, K. (2015): Oplæg på konference om mindfulness: "Rethink our common Future", Aarhus.
- Hecksher, M.; Nielsen, L.K. & Piet, M. (2010): *Mindfulness manual. Til træning i bevidst nærvær*. Hans Reitzels Forlag.
- Infosiden (2007): <http://www.infogruppen.minisite.dk/Kronik-i-Kristeligt-Dagblad>.

- Jørgensen, C.R. (2002): *Psykologien i senmoderiteten*. Hans Reitzels Forlag.
 - Kabat-Zinn, J. (2003): "Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future". I *Clinical Psychology: Science and practice*, 10, s. 144-156.
 - Leoni, S.J. (2012): *Mindfulness for børn og unge*. Dansk Psykologisk Forlag.
 - Løw, O. & Skibsted, E. (2014): *Elevers læring og udvikling. Også i komplicerede læringsituationer*. Akademisk Forlag.
 - Napoli, M.; Krech, P.R. & Holley, L.C. (2005): "Mindfulness Training for Elementary School Students: The Attention Academy". I *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), s. 99-125.
 - Nielsen, A.M. (2010): "Nærvær som opmærksomhedskultur". I Svinth, L.: *Nærvær i pædagogisk praksis*. Akademisk Forlag.
 - Nissen, P. (2013): "Evidensinformeret undervisning – hvordan gør man?". I *Paideia*, 6, s. 17-28.
 - Nordenbo, S.E.; Larsen, M.S.; Tiftikçi, N.; Wendt, R.E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU.
 - Petersen, A. (2009): "Stress og selvrealisering". I Glasdam, S. (red.): *Folkesundhed. I et kritisk perspektiv*. Nyt Nordisk Forlag.
 - Rechtschaffen, D. (2014): *The Way of Mindful Education*. W.W. Norton & Company.
 - Saltzman, A. & Goldin, P. (2008): "Mindfulness-Based Stress Reduction for School-Age Children". I Greco, L.A. & Hayes, S.C. (red.): *Acceptance and Mindfulness Treatments for Children & Adolescents*. New Harbinger and Context Press.
 - Semmelman, K. (2009): *Mindfulness Meditation – en kvalitativ undersøgelse af danske skoleelever*. Speciale, DPU.
 - Skårderud, F. (1999): *Uro – en rejse i det moderne selv*. Tiderne skifter.
 - Siegel, D.J. (2007): *The Mindful Brain*. Norton.
 - Stanley, S. (2012): "Mindfulness: Towards A Critical Relational Perspective". I *Social and Personality Psychology Compass*, 6(9), s. 631-641.
 - Stoubj, H.; Petersen, A.; Orlandi, R.B.; Brandt, E.Z.; Larsen, M.S.; Kofoed, J.; & Lund, K. (2012): *Sociale netværks-sider. Som tekst og kontekst*. Via System.
 - Svinth, L. (2010): *Nærvær i pædagogisk praksis*. Akademisk Forlag.
 - Taylor, C. (2002): *Modernitetens ubehag*. Philosophia.
 - Trénel, L.A. (2012a): <http://www.viauc.dk/hojskoler/psh/videncentre/boern-og-unges-kultur/krop-og-laering/Sider/Hvordan-bevaeges-undervisningen-i-folkeskolen.aspx>.
 - Trénel, L.A. (2012b): "Pauser. Frikvarteret og meditationens betydning for elevernes trivsel og læring". I *Unge Pædagoger*, 1, s. 33-47.
 - Trénel, L.A. (2015): "Slap af!". I *Unge Pædagoger*, 1, s. 45-83.
 - Van der Hurk, P.A.M.; Giommi, F.; Gielen, S.C.; Speckens, A.E. & Barendregt, H.P. (2010): "Greater efficiency in attentional processing related to mindfulness meditation". I *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 63(6), s. 1168-1180.
 - Wenneberg, T. (2010): *Vi er vores relationer*. Dansk Psykologisk Forlag.
 - Zenner, C.; Herrleben-Kurz, S. & Walach, H. (2014): "Mindfulness-based interventions in schools – a systematic review and meta-analysis". I *Frontiers in Psychology*, 5(603), s. 1-20.
 - Ziehe, T. (2004): *Øer af intensitet i et hav af rutine*. Politisk revy.
-