

HVORDAN OPLEVER PÆDAGOGER PROFESSIONEL EGENOMSORG I INSTITUTIONSLIVET?

En eksplorativ undersøgelse af, hvordan Professionel Egenomsorg viser sig i pædagogers arbejde i dagtilbud

Af Freja Filine Petersen¹

Interessen for self-compassion er stigende inden for det pædagogiske område, men studier, der undersøger, hvordan pædagoger oplever at rette omsorg mod dem selv, og hvilken betydning det får for institutionslivet, er sparsom. Artiklen her undersøger, hvordan 24 pædagoger, der har deltaget i et sammensat kursusforløb, oplever fænomenet Professionel Egenomsorg, og hvordan det viser sig i deres arbejde. Data er indsamlet som gruppe – og individuelle interviews samt deltagernes nedskrevne beskrivelser, som danner udgangspunkt for en fænomenologisk inspireret analyse. Karakteristisk for fænomenet er, at det forbindes med en intentionel perception af egen-kroppen, som øger mulighederne for ændrede attituder i det levede samspil med børn og kollegaer. I et kropsfænomenologisk inspireret perspektiv diskuteres analysens fund, med henblik på at bidrage til en nuanceret forståelse af fænomenet, og hvordan det influerer på både børn og voksnes institutionsliv.

Nøgleord: Professionel Egenomsorg, omsorg, fænomenologi, dagtilbud

1. Indledning: “Ja, hjertet, det er bare sådan helt afslappet”

Sådan beskriver en deltager på et sammensat kursus sin oplevelse af fænomenet Professionel Egenomsorg (PE) efter at have deltaget i en eksplorativ undersøgelse af fænomenet, og hvordan PE viste sig i hendes arbejde i dagtilbud i et område med lav socioøkonomi og flere børn i risiko for udsathed. Hun fortæller videre:

¹ Freja Filine Petersen er cand.pæd.psych. og ph.d.-stipendiat ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, DPU/Arts, Aarhus Universitet, og Center for Psykisk Sundhedsfremme, e-mail: frfp@edu.au.dk.

“(...) ja, jeg falder ligesom bare hele vejen ned. Jeg ved det ikke ... det er svært at forklare ... men fra at være helt op under loftet falder jeg ned! (...) Men det er godt for mig, og det er godt for min krop, og det er godt for mine kollegaer og for børnene. (...) Fordi når jeg har ... når jeg er afslappet og har overblikket, er man også mere rummelig, ikke?” (Interview med Petra)

I citatet beskriver pædagogen sin tilstand efter en hektisk morgen, hvor hun trak sig ind i et afsides rum og udførte en aktivitet, som hun forbandt med PE, samt hvordan den ændrede tilstand influerede positivt på hendes oplevede forholdemåde over for børn og kollegaer.

Forskningslitteraturen inden for dagtilbud fremhæver, at pædagogers trivsel er tæt forbundet med børnenes trivsel (Cumming, 2017), og at arbejdet med særligt små børn er emotionelt krævende og hænger tæt sammen med pædagogens evne til at håndtere egne emotioner. Det kan derfor være problematisk, at den pædagogiske omsorgsopgave ofte betragtes som en implicit og “selvfølgelig” del af professionen (Taggart, 2011), når en stigende andel af pædagoger i DK oplever en høj grad af stress og psykisk mistrivsel i forbindelse med deres arbejde (Lichtenberg, 2018).

1.1 Baggrund

Et område, der har fået stigende opmærksomhed i dagtilbudsforskning, omhandler Self-Compassion (SC) og compassion, blandt andet fordi højere grader af (self-)compassion i andre forskningsfelter er forbundet med lavere grad af depression og angst samt bedre trivsel (Kirby, Tellegen, & Steindl, 2017; Neff & Dahm, 2015; Macbeth & Gumley, 2012). Samtidig er der i (self-)compassion-forskningen generelt ikke enighed om, hvordan fænomenet SC skal karakteriseres (Kirby, 2017; Strauss et al., 2016; Jazaieri et al., 2013). En ofte anvendt definition af SC er Kristin Neffs (2003), som også var et inspirationsgrundlag for PE-elementet af nærværende sammensatte kursus. Neff ønsker en almenyldig definition af SC og argumenterer på baggrund af især tibetansk buddhisme for, at SC er en følelsesmæssig positiv forholden sig *til sig selv* med tre hovedkomponenter: 1) *Treating oneself with kindness* (as opposed to *treating oneself with criticism and judgement*); 2) *Recognizing one's shared humanity* (as opposed to *isolation*); and 3) *Being mindful when considering negative aspects of one self* (as opposed to *over-identification*) (Neff, 2003). Self-kindness involverer et kærligt, tilgivende og empatisk selv-forhold; Common humanity involverer indsigt i fælles aspekter af det at være menneske, herunder at lidelse er et fællesmenneskeligt vilkår, og at vi er indbyrdes forbundne; mens Mindfulness involverer bevidst ikke-dømmende nærvær i det nuværende øjeblik. Neff (ibid.) foreslår, at disse tre komponenter, selvom de er forskellige, er interaktive og overlappende dele af (at styrke) SC, men hun beskriver ikke, hvordan SC konkret kan opleves eller udmøntes i særlige kontekster. I Neffs model er SC

en kompleks forholdemåde, som inkluderer nærvær, venlighed og fællesmenneskelighed, og som yderligere involverer et omsorgsfuldt og aktivt *handlende element* (Neff & Dahm, 2015). På samme måde er det omsorgsfuldt handlingsorienterede aspekt centralt i den generelle compassion-forskning, eksempelvis for at adskille compassion fra (social) empati og mindfulness, som kan være klart observerende eller medfølede uden den omsorgsfulde handlingsparathed (Kirby, 2017).

Feltet af SC og compassion er stadig gryende, og der findes kun få dagtilbudsundersøgelser heraf (Jennings, 2014; Lipponen, Rajala, & Hilppö, 2018). Her diskuteres det især, hvorvidt og hvordan SC kan udvikles som en psykosocial kapacitet gennem særligt tilrettelagte interventioner (Jennings, 2014), eller om strukturelle forandringer er nødvendige og tilstrækkelige for at udvikle *cultures of compassion* (Lipponen et al., 2018). På baggrund af observationer, spørgeskemaer og interviews fandt Jennings (2014) fx en forbindelse mellem pædagogers SC og deres samspilskompetencer og sammenhænge mellem omsorgsgivernes SC og evnen til at vise følelsesmæssig støtte til børn (ibid.). Jennings fremhæver, at interventioner, der understøtter pædagogernes socioemotionelle kompetencer og trivsel, kan være relevante at udvikle, og at et fokus på mindfulness og SC kan være særlig interessante, da disse fænomener kan influere på pædagogers kompetencer og dermed medvirke til at forbedre præstationer i deres arbejde. Sådanne typer af praksisser, der ofte fokuserer på en åben, indadvendt opmærksomhed, fx gennem meditation, yoga og andre fordybelsesaktiviteter, er undersøgt på skoleområdet med lærere og ældre børn. Her viser studier resultater, der understøtter, at læreres subjektivt oplevede nærvær er forbundet med deres involvering og evne til at handle reflekteret i det levede samspil med børnene (Roeser, Skinner, Beers, & Jennings, 2012; Jennings, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2011), og at interventioner, der fokuserer på at støtte læreres åbne, indadvendte opmærksomhed, influerer positivt på lærernes mulighed for en åben, nærværende opmærksomhed udadtil i de relationer, lærere indgår i (se også Herskind & Nielsen, 2011). Modsat argumenterer Taggart (2015) med henvisning til sygeplejeområdet for, at fænomener som SC eller mindfulness inden for dagtilbud ikke skal eller kan reduceres til noget, den enkelte pædagog skal udvikle som en del af sin individuelle værktøjskasse, men at fænomenet bør implementeres langt tydeligere på et strukturelt plan, fx ved at være et tydeligt fokus i den professionelle uddannelse. Mens Lipponen et al. (2018) gennem et sociokulturelt perspektiv argumenterer for, at hvad der opleves som (self-)compassion er forbundet med den særlige kulturelle kontekst, som omsorgshandlingerne optræder i.

1.2 Formål

Blandt de nævnte undersøgelser fokuserer ingen specifikt på, hvordan pædagogerne oplever omsorg for dem selv i deres arbejde, og hvilken betydning de oplever, dette kunne få for den pædagogiske kvalitet i institutionslivet. Vi

mangler derfor viden om, hvad pædagoger forbinder med PE, og hvordan det kunne vise sig i den pædagogiske hverdagspraksis. Et særskilt fokus på enkelte professioner, såsom pædagoger, er værdifuldt, fordi oplevelser af omsorg og omsorgshandlinger er kulturelt og kontekstuel influeret (Lipponen et al., 2018), og fordi kvalitetsudvikling i dagtilbud kræver et tæt og meningsfuldt samarbejde mellem forskning og praksis (Næsby, 2014). Gennem et fænomenologisk perspektiv centrerer nærværende artikel sig om en nuanceret undersøgelse af, hvad pædagoger, der har medvirket i et sammensat kursus, oplever som PE, og hvordan de oplever, at fænomenet får betydning i deres institutionelle hverdagspraksis.

2. Professionel Egenomsorg – præsentation af kursusforløbet

2.1: Overordnet forskningsprojekt og deltagere

Artiklen her præsenterer en del af et større forskningsprojekt udført i samarbejde med 16 danske institutioner i et socialt udsat område, hvis overordnede mål var at nedbringe social ulighed i især udsatte børns adgang til kvalificerede pædagogiske medarbejdere. Nærværende projekt undersøgte specifikt 24 pædagogers oplevelser af PE undervejs i deres deltagelse i det sammensatte kursusforløb hen over halvandet år og fokuserer specifikt på den del af kurset, som vedrørte PE. I studiet blev alle daginstitutionerne, der arbejder med børn mellem tre og seks år i en af landets fattigste kommuner tilfældigt udvalgt (1:1) til enten en interventionsgruppe eller en kontrolgruppe. Afhængigt af institutionens størrelse deltog to til fire medarbejdere i interventionen, samlet deltog altså 24 medarbejdere. Lederen i de enkelte institutioner havde ansvaret for at udpege, hvilke medarbejdere der skulle deltage, og både uddannede pædagoger og medhjælpere samt enkelte ledere deltog.

2.2 Kurset i professionel egenomsorg

Målet med undersøgelsen var en nærmere karakteristik af fænomenet PE, som det opleves af pædagoger, og at opnå viden om egenomsorg i det pædagogiske arbejde i daginstitutioner.² I undersøgelsen arbejdedes der med en undersøgende tilgang til professionelles oplevelser af egenomsorg, som, ud over at være inspireret af allerede udviklede praksisformer, anser PE som influeret af den lokale kontekst og kultur, fænomenet eksisterer i, og dermed ikke nødvendigvis enslydende på tværs af disse. Et undersøgende udviklingssamarbejde med praksis var derfor et afgørende element i opbygningen af forløbet, hvor jeg som forsker indgik i et eksplorativt samarbejde med deltagerne og ikke på forhånd havde defineret PE. Dette var inspireret af

2 For et indblik i den kontekst, som materialet til artiklen er opstået på baggrund af, præsenteres kurset kort, selvom det ikke er en vurdering af dette, der er i fokus her.

tanken om, at transformation af praksis styrkes af et tæt og meningsfuldt samarbejde mellem forskning og praksis (Ozanne & Saaticioglu, 2000).

Overordnet blev deltagerne introduceret for en bred forståelse af omsorg, herunder for Neffs definition af SC, hvor det blev understreget, at formålet med undersøgelsen var en udforskning af, hvad de oplevede som PE, og at Neffs definition var én forståelse ud af mange mulige. Yderligere blev deltagerne ud over refleksioner om emnet inviteret med i en række forskellige øvelser, blandt andet kropslige afspændinger, neuromuskulær afspænding, meditations- og nærværsovelser, kropsbevidsthedsøvelser med fokus på proprioceptive sanser og energiske øvelser med fokus på blandt andet helhedsbevægelser, inspireret af en bred vifte af kontemplative interventioner og praksisser (Jensen et al., 2015; Nielsen & Kolmos, 2013). Udviklingen af indholdet blev i høj grad formet af deltageres bidrag, feedback og refleksioner over, hvad de fandt meningsfyldt og frugtbart i hverdagen.

Det var særligt for kurset, at det strakte sig over halvandet år, hvor vi mødtes ti gange og tilbragte hele dagen sammen. Tiden, der blev brugt på PE disse dage, varierede fra 20 minutter og op til en time per gang (se figur 1).

Oversigt over PE-kursusforløb og -empiri

April 2017 1. labdag	Juni 2017 2. labdag	September 2017 3. labdag	Oktober 2017 4. labdag	November 2017 5. labdag	Januar 2018 6. labdag	April 2018 7. labdag	Juni 2018 8. labdag	Oktober 2018 9. labdag	Oktober 2018 10. labdag
45 min.	30 min.	45 min.	60 min.	60 min.	20 min.	30 min.	35 min.	30 min.	30 min.
Teori: Præsentation af forskellige compassion- og self-compassion-definitioner. Øvelser	Øvelser: Gruppe-refleksion	Åben & rolig introduktion. Øvelser: Refleksion	Øvelser: Introduktion til hjemme-øvelser	Øvelser: Refleksioner vedr. hjemme-øvelser	Øvelser	Øvelser	Øvelser: Refleksion	Øvelser	Øvelser
			Nedskrevne beskrivelser i løbet af ugen	Nedskrevne beskrivelser på labdag	3 gruppe-interviews, 60 min.		3 Individuele interviews, 45 min. Nedskrevne refleksioner på labdag	3 individuele interviews, 45 min.	

Figur 1. Figuren illustrerer varigheden af den samlede intervention samt tiden brugt på PE de enkelte dage, hvad tiden blev udfyldt med, samt hvornår der blev udført interviews og nedskrevet refleksioner og beskrivelser.

For mange af deltagerne var det første gang, de arbejdede med at drage omsorg for sig selv. Derfor begyndte kurset med en bred introduktion til forskellige opfattelser af omsorg og SC og med øvelser, der fokuserede på, at deltagerne fik mulighed for at mærke sig selv og deres forskellige oplevelser i en kontekst, som understøttede en ikke-dømmende holdning. Målet var, at deltagerne kunne få erfaring fra forskellige øvelser og udpege dem, som de fandt mest værdifulde og meningsfulde i deres daglige praksis. Formålet med denne organisering af interventionen var gennem fælles udforskning af PE og åbenhed over for deltagernes perspektiv, at muliggøre en kulturel og lokal sensitivitet og åbenhed for, at fænomenet opleves forskelligt, dels i forskellige institutioner og dels af individuelle deltagere i skiftende situationer.

Deltagelsen i øvelserne var frivillig, og det blev undervejs understreget, at det var legalt ikke at deltage i aktiviteterne. I den forbindelse var der en lille gruppe på tre deltagere, som af forskellige årsager og på forskellige tidspunkter gav udtryk for, at de hellere ville kigge på eller simpelthen forlod lokalet.³

3. Teori og metode

3.1 Et fænomenologisk perspektiv på Professionel Egenomsorg

Målet for undersøgelsen var at undersøge, hvordan pædagoger oplever PE i institutionslivet og er inspireret af fænomenologien. Det er en fænomenologisk grundantagelse, at subjektet altid er intentionelt rettet i sin væren-i-verden (Zahavi, 2005), dvs. at subjektets handlinger og forståelser af verdens fænomener altid er subjektet for meningsfulde handlinger og forståelser. Her anlægges derfor et perspektiv på pædagogerne som aktive, intentionelle subjekter med meninger, håb og ønsker, et perspektiv, som inddrages i artiklens diskussion.

Fænomenologen Thomas Fuchs (2011) er optaget af kropshukommelse og det ubevidste og understreger, at det ubevidste træder frem i subjektets orientering i og i møde med verden. Med den levede krop trækker Fuchs på Maurice Merleau-Pontys tanker om et opgør med en dualistisk splittelse mellem krop og psyke (Merleau-Ponty, 1962/2014) og anser dermed kroppen som mere end blot et "hylster" for bevidstheden – kroppen er adgangen til verden (ibid.), den er altid med os, og det er gennem kroppen, vi er i verden. Kroppen i denne forståelse er således mere end en fysisk afgrænset skal, den er subjektets kapacitet til væren-i-verden (Fuchs, 2011). Med begrebet *intercorporeal memory* fremhæver Fuchs (2016), at subjektets kropslige væren-i-verden i intersubjektive møder med andre ikke nødvendigvis er be-

3 Dette leder til en diskussion og evaluering af interventionsopbygning, og hvordan deltagere, der af forskellige årsager finder det vanskeligt at være med, tilgodeses. Denne diskussion bliver beskrevet i Petersen (2020), in press.

vidst, men snarere at vores intentionalitet farves af tidligere erfaringer og omgange med verden, som gennem kropsligheden danner en habitueret, prærefleksiv eller ubevidst baggrund for den aktuelle kropslige væren-i-verden. Dermed giver kroppen altid en kontekstualisering, som kommer til syne i mødet med andre. Med begrebet *intercorporeal memory* er det centralt, at pædagogernes habituerede eller ubevidste ikke er afskærmet fra verden. Pædagogen er forviklet med verden, og det er i de kontinuerlige møder med børn, kollegaer, forældre m.m., at det bliver muligt at træde frem som individuelt subjekt. Det betyder samtidig, at det, pædagogerne perciperer *aktuelt* her og nu, farves af deres erfaring – af deres habituerede krop eller kropshukommelse (Fuchs, 2011). Gennem perceptionen formidler kroppen en forståelse af verden, som er forankret i pædagogernes vaner og erfaringer med samspilmønstre gennem livet, fx hvordan de reagerer, når nogen er ked af det. Pædagogernes vaner er dermed et udtryk for, at de opnår en selvfølgelighed i deres omgang med verden, at der er situationer, hvor de handler uden at være bevidst reflekterede over deres handling, og dette hjælper dem i deres omgang med verden (Fuchs, 2016). Kroppen er dermed subjektets udgangspunkt, hvor erfaringer fra fortiden, men også forestillinger om fremtiden, fx udfaldet af et samspil, mødes og ofte kommer til udtryk prærefleksivt eller ubevidst.

1.2 Interviews og refleksioner

Fænomenologien vægter rige, mættede beskrivelser fra et førstepersonsperspektiv (Churchill & Wertz, 2015), hvorfor undersøgelsen bygger på tre gruppeinterviews, efterfulgt af seks individuelle interviews samt beskrivelser skrevet af alle interventionsdeltagere.⁴

Gruppeinterviewene gav mulighed for viden om deltageres forståelser af fænomenet PE samt betydningen af dette i deres arbejde. De individuelle interviews gav mulighed for i samarbejde med deltagerne at få be- eller afkræftet mine forståelser af udsagn fra gruppeinterviewene samt uddybet og nuanceret deltageres beskrivelser af livsverdensnære oplevelser med og forståelser af PE. Gruppeinterviewene varede ca. en time, mens de individuelle interviews varede ca. 45 minutter.

Beskrivelser skrevet af deltagerne var tekster om deres refleksioner og forståelser af PE og oplevelser af PE i hverdagen i institutionslivet. Før deltagerne skrev ned, blev de gennem en opmærksomhedsøvelse bedt om at reflektere over deres forståelser af og oplevelser med PE og efterfølgende om to og to at tale om disse, for derpå individuelt at nedskrive deres refleksioner. Disse typer af refleksioner blev udført to gange undervejs i forløbet.

4 Se figur 1 for en oversigt over empiriindsamling.

3.3 Analysemetode

Begreberne epoché og reduktion er essentielle for Merleau-Pontys fænomenologi og har også informeret undersøgelsen her. Begreberne henviser til en proces, hvor forskeren arbejder i bevidsthed om sin egen forforståelse og indflydelse på materialet, i bestræbelserne på så vidt muligt at lade fænomenerne træde frem igennem deltagerens oplevelser (Merleau-Ponty, 1962/2014). I praksis ligger dette arbejde både før og efter den analytiske proces og stiller krav om evne til selvrefleksion og åbenhed hos analytikeren (Giorgi, 2012). I den bestræbelse er analysen her inspireret af de fænomenologiske deskriptive analysetrin som formuleret af Giorgi (ibid.). Disse trin omhandler bl.a. dannelsen af et umiddelbart helhedsindhold af materialet, som i praksis betød løbende gennemlytning og transskribering af interviewene samt gentagne læsninger af deltagerens skrevne tekster af oplevelser af – og med PE, efterhånden som materialet kom til rådighed. Det betød fx, at jeg efter de første gruppeinterviews blev opmærksom på, at noget oplevedes som umiddelbart forståeligt, at der var noget, som trådte frem i materialet som “selvfølgeligheder”. Disse umiddelbart lette forståelser viste min forforståelse (Nielsen, 2018) og gjorde mig opmærksom på i første omgang at vende tilbage til deltagerne og interviewe dem igen for at få flere nuancer eller eventuelle ændringer på deres beskrivelser. Dernæst blev interviewene gennemlyttet på ny, og passager, der virkede umiddelbart overraskende eller særligt væsentlige, blev markeret for at udmunde i en gennemlæsning af de fremtrædende passager på tværs af de skrevne tekster og interviewmaterialet med en bevidst refleksion over, hvilke fornemmelser disse uddrag vækkede. Efterfølgende undersøgte jeg, i hvilken udstrækning der tegnede sig mønstre eller variationer af temaer, for på den baggrund at udvælge interviews og beskrivelser til yderligere analyse. I alt blev der dermed gennemført ni interviews samt indsamlet nedskrevne beskrivelser to gange. Efter transskribering og gennemlæsning af alt materialet blev tre interviews samt en beskrivelse udvalgt til analyse, da de var de mest mættede og rige samt indeholdt de variationer over fænomenet PE, som trådte frem i pædagogernes beskrivelser. Den følgende analyse trækker på disse tre interviews samt nedskrevne beskrivelse.

4. Analyse

4.1 En kropslig åbenhed skaber kontakt

I pædagogernes beskrivelser af PE træder det frem, at fænomenet omhandler en særlig form for bevidst opmærksom rettedhed, hvilket ses i følgende eksempel:

Der er stille i konferencelokalet. Deltagerne sidder ved borde stillet op i hestesko, og jeg står midt i rummet. Det er sidst på dagen, og deltagerne har arbejdet med flere forskellige foci i dagens løb, blandt andet det fysiske mil-

jø i institutionen og børns leg. Vi er lige blevet færdige med en opmærksomhedsøvelse, hvor deltagerne er blevet bedt om at mindes en situation, hvor de oplevede, at PE havde en betydning i forhold til deres arbejde. Under øvelsen blev deltagerne bedt om at lukke øjnene og lade deres opmærksomhed åbne sig imod dem selv, for efterfølgende at skrive deres oplevelse ned. Deltagerne sidder nu med åbne øjne og er færdige med at skrive, og jeg spørger, om der er nogen, der har lyst til at dele deres oplevelse med de andre. Irene, en midaldrende pædagog, rækker hånden op og begynder at læse op fra sit papir.

“En pige havde en voldsom reaktion over for et andet barn, hvor hun vil bide og sparke, hvilket får mig til at holde hende fysisk. Mens jeg holder hende, fortæller jeg mig selv (inde i mit hoved), at jeg gør dette for at hjælpe og beskytte hende. Det fortæller jeg på samme tid pigen, så hun ved, hvorfor jeg holder hende. Der var stille omkring os, jeg snakkede roligt og talte med en stille stemme til hende og til mig selv. Jeg havde en hurtig puls, men tænkte meget på, hvordan jeg trak vejret. Jeg er opmærksom på, at jeg skal have en lille kropslig afstand til hende for at mærke mig selv og berolige mig selv, og at denne beroligelse er nødvendig for, at jeg kan være rolig sammen med hende. Jeg er opmærksom på min stemme og min tone og den måde, jeg ser på hende. Begivenheden varer ca. tre minutter. Jeg siger med rolig, stille stemme til pigen, at jeg slipper hende, når hun siger, at hun er klar til det. Herefter tænker jeg meget om, om jeg kunne gøre det anderledes. Men siger til mig selv, at jeg gjorde det, så godt som jeg kunne.”

(Irene, skrevet refleksion)

I pædagogernes oplevelser af fænomenet PE er det karakteristisk som i ovenstående eksempel, at det omhandler en særlig form for kontakt med sig selv. Denne kontakt fremtræder dels som i Irenes tilfælde som en særlig attitude kendetegnet ved venlighed og beroligelse og dels som en åben registrering af kropslige erfaringer, fx egen vejrtrækning og puls, i situationen med barnet. Flere af pædagogernes beskrivelser af PE er kendetegnet ved bevidst registrering af fysiske fornemmelser eller erfaringer af kroppen, men også af perception af det omkringliggende rum.

Jette, en pædagog, som aldrig tidligere har arbejdet med PE, og som i begyndelsen af kurset var kritisk indstillet over for begrebet, beskriver fx, hvordan hun oplever, at hun ved at registrere naturen omkring sig på cykelturen hjem fra arbejde, mærker sig selv på en anden måde.

“() så begynder jeg at sætte pris på mine cykelture, hvor jeg simpelthen altså nærmest tager skyklapper på – jeg har aldrig noget i ørerne, jeg kan altid høre biler og lyde og sådan noget – og det gør bare, at jeg mærker mig selv på en anden måde, cykler lidt længere ture, når jeg så skal hjem

fra arbejde, for at få duften af kornet, der modnes ... jamen der er sådan nogle ting, fuglene, der synger, når man kører ad jernbanestien, ikk? ...” (Interview med Jette)

Eksemplet viser, at bevidst perception, ikke blot af kroppen, men her i form af dufte og lyde fra naturen, medfører en øget oplevelse af PE eller oplevelse af at mærke sig selv på en ny måde. Dette stemmer overens med flere af pædagogernes beskrivelser af, hvordan en bevidst registrering af noget ydre, fx en gåtur ved vandet eller massage i en stol, ændrer deres stemningsleje eller tilstand og opleves som PE.

4.2 “Stop” – tid for sig selv

I forlængelse af pædagogernes oplevelser af kontakt til sig selv gennem bevidst registrering af egen-kroppen – eller perception af noget ydre – viser PE sig endvidere i oplevelser af en “tid for sig selv”, hvorigennem det bliver muligt at stoppe op og lægge afstand til vanemæssige reaktioner. Jette beskrev det i eksemplet med cykelturen hjem fra arbejde, hvor hun oplever at “tage skyklapper på”, og Petra beskriver i det følgende eksempel fra en hektisk morgen på arbejdet, hvordan hun fysisk går ind i et rum for sig selv for at lave en aktiv øvelse.

“Men da jeg var helt færdig, da gav jeg mig simpelthen lov til lige at gå ind for mig selv og lige puuhh [puste ud-lyd] – og der brugte jeg den der, du ved, spænd op og slap af – så jeg kunne mærke mig selv, og jeg tænkte “gud, hvor er det bare godt!” (griner) – fordi at jeg var virkelig ... altså jeg var virkelig ved at blive sådan lidt stresset, og jeg kunne faktisk sådan mærke lidt på mit hjerte, sådan dunk dunk dunk. () Og jeg tænkte, det her, det er bare ikke godt! Fordi jeg skal ikke komme ind sådan her direkte altså hjemmefra og så nærmest blive bombarderet, andet end at jeg bagefter lige bliver nødt til at tage mig af mig selv. Og det gjorde jeg ... jeg er blevet *meget* mere bevidst om det her (...) at kunne mærke mig selv, hvor jeg spændte, og jeg kunne mærke hver en fiber i min krop, og så at jeg fik lov til det der slappe af ... og det giver mig bare ... altså det giver mig bare så meget energi. Det gør det! For da jeg kom ud derfra, så var der bare ... overblikket var der igen, ikk?”

(Interview med Petra)

“Tiden for sig selv” viser sig som betydningsfuld i flere af pædagogernes oplevelser, fordi den giver mulighed for at mærke eller fornemme deres egen “væren”. I Petras eksempel giver fornemmelsen af egen væren samtidig mulighed for igennem en øvelse at regulere sin tilstand, så hun oplever efterfølgende at have et overblik igen. Flere af pædagogerne beskriver “tiden for sig selv” som PE, der indgår i institutionslivets hverdag, enten ligesom Petra, der fysisk går ind i et rum for sig selv, men også som noget, der opstår

i aktuelle samspil med børn eller andre mennesker, som en fornemmelse af at skabe en “tid for sig selv” i situationen. I det følgende beskriver Jette, hvordan hun oplever PE i almindelige hverdagssituationer i institutionen:

“I forhold til garderobesituationen fx, ikk? hvor man lige kan sidde over for det her barn ... bare et par sekunder eller det minut, det kan tage at hjælpe barnet til at finde ud af, hvordan skal foden ned i den her sandal. Idet man sidder der og er der, så kan man faktisk tænke ’hvordan er min vejtrækning lige nu, hvordan er mine arme, hvordan har mine ben det’, altså det kan jeg nå at tænke – og så kan jeg være tilbage i det igen. Og det kan jeg også, hvis jeg sidder og spiller et spil eller laver puslespil. (...) Jeg er jo sådan begyndt og indtage nogle ting – kunne skærme, lukke lidt af for, at det kan godt være, at der er nogen, der siger et eller andet, eller at der sker noget herude, ikk? – men det er her, jeg har mit fokus, det er her, jeg er nærværende, ikk?” (Interview med Jette)

I Jettes eksempel viser PE sig som en måde, dels intentionelt at rette opmærksomheden mod sin fysiske registrering af kroppen og dels som en fornemmelse af at skærme sig selv fra omverdenen og dermed “skabe tid til sig selv” i den aktuelle situation. Samtidig knytter PE sig til en oplevelse af øget nærvær i det levede øjeblik, i nuet. I nogle situationer veksler Jette bevidst sin opmærksomhed imellem at være rettet mod det, der foregår med barnet, og at være rettet mod sin egen fysiske krop. PE viser sig dermed også som en oplevelse af tempo og tid, hvor hun ved opmærksomhed på sin fysiske krop sætter tempoet ned i en situation og bevidst vælger at fordybe sig i fx et puslespil med børnene, selvom hun fornemmer, at der sker mange andre ting omkring hende. Flere af pædagogerne gav lignende beskrivelser af, hvordan PE var knyttet med en “tid for sig selv” og var blevet en mere eller mindre integreret del af deres hverdag gennem kurset. Nogle oplevede, at PE viste sig som en ændret attitude i aktiviteter, som de også tidligere havde udført, fx cykelturen hjem eller gåturen på stranden, som ændrede deres tilstand, mens andre fandt det meningsfuldt at integrere øvelser fra kurset, fx meditation og afspændingsøvelser i deres hverdag, og herigennem rette deres opmærksomhed mod egen-kroppen og ændre deres tilstand.

4.3 Professionel Egenomsorg smitter

Karakteristisk for de pædagoger, der benyttede PE-attituder og -øvelser, var endvidere, at de oplevede virkninger af dette i deres arbejde eller privatliv. I det følgende eksempel forklarer Jette, hvordan hun oplever dette:

“Du fornemmer også nogle børn, der egentlig – altså det her, det drejer sig egentlig om sekunder, at du gør det – men jeg synes, du fornemmer nogle børn, der et eller andet sted også bare står i de sekunder! Og står der ikke. Det er ikke, fordi de så går videre til den næste eller går om på

den anden side, nej, de bliver sådan set også bare i det der – ja det er sådan lidt – men altså at de er med indeni – altså de er ligesom slugt med ind i det ...”

(Interview med Jette)

Jette oplever PE som en bevidst måde at rette sin opmærksomhed mod sin fysiske krop i flere af hverdagens situationer i institutionen, og at denne bevidste rettedhed medfører en oplevelse af, at være til stede i nuet, og samtidig at hendes ændrede tilstand retter børnenes opmærksomhed – at der er en forbindelse mellem hende og børnene, hvor hun kan påvirke dem, ja, at de nærmest “er med indeni”. Flere pædagoger beskrev, at deres ændrede tilstand influerede på samspillet med børnene i form af mere omsorgsfuld opmærksomhed, fx at deres perspektiv ændrede sig i en positiv retning, så de oplevede at skælde mindre ud, blive mindre irriterede og give børnene lov til flere ting, jf. eksemplet med Petra i indledningen.

Oplevelser af, at PE fremmede omsorgen for andre, viste sig også i beskrivelser, der handlede om kollegaer. Flere beskrev, hvordan deres egenomsorgs attitude gjorde dem opmærksom på at gribe ind og hjælpe, hvis de oplevede, at deres kollegaer var stressede, pressede eller på anden måde gav udtryk for ikke at trives. Det at “gribe ind” kunne handle om at italesætte over for sin kollega, at det var i orden og vigtigt at tage en pause og passe på sig selv, og opfordre og hjælpe til, at det kunne lade sig gøre. Samtidig havde PE også betydning i mange deltageres privatliv, og omhandlede fx at være en nærværende forælder, kæreste eller ven, hvorfor det blev betydningsfuldt også at inddrage egenomsorg derhjemme. Det følgende er et eksempel på, hvordan PE fik en særlig betydning i privatlivet:

“For mig er det bare, at mærke sin krop ... og det giver mig en rar følelse () men så giver det mig bare afslapning ... mit stressniveau bliver kørt ned, sådan så jeg bedre kan overskue, hvordan tingene de er. Og jeg bruger det meget derhjemme. Jeg har jo også en kæreste, der er blevet hjerneskadet efter en blodprop i hjernen ... og som går i sådan noget ’snuslus’ ... så hende er jeg også i gang med at lære om sådan noget meditation med den APP, du anbefalede og så meget med musik stille og roligt og få ro på, ikk? Sådan nogle ting for at få gearet den helt ned også for at hun kan overskue det. Men jeg bruger den også rigtig meget selv ude på arbejdet. Rigtig, rigtig meget.”

(Interview med Niels)

Pædagogen her oplever, at øvelserne hjælper ham til at falde mere til ro og skaber overskud til at være i hverdagen med en hustru, der har været meget syg, samtidig med at øvelserne giver ham mulighed for at hjælpe hende på nye måder. Dermed indikerer ovenstående eksempler, hvordan PE-praksisserne øger kapaciteten til at have omsorg for andre.

4.4. Opsamling – Professionel Egenomsorg

Det karakteristiske ved fænomenet, som det viser sig for deltagerne, der benyttede PE-indstillinger og -praksisser, er: *en bevidst intention om at rette opmærksomheden mod sig selv gennem perceptioner af egen-kroppen eller noget ydre, som en måde at stoppe op i situationen og etablere et rum for sig selv og derigennem ændre sin tilstand og oplevelse af tempo og tid.* Samtidig er det karakteristisk for PE, at den ændrede attitude over for sig selv øger muligheden for ændrede attituder over for både børn, kollegaer og i privatlivet.

5. Diskussion

Formålet med den deskriptive analyse er via eksemplerne at karakterisere pædagogernes oplevelse af fænomenet PE, som det opleves i deres institutionsliv på baggrund af deres deltagelse i et kursusforløb. I det følgende vil jeg ud fra et kropsfænomenologisk perspektiv (Fuchs, 2011; Fuchs, 2016; Merleau-Ponty, 1962/2014) diskutere analysens fund, herunder hvilken betydning PE kan have for pædagoger og børns institutionsliv.

5.1 Hvad betyder Professionel Egenomsorg for pædagogernes institutionsliv?

For pædagogerne er PE tilsyneladende et meningsfuldt fænomen, der bidrager positivt i deres hverdagspraksis i institutionen, både hvad angår dem selv og hvad angår de samspil og relationer, de indgår i med børn og kollegaer. Når pædagogerne gennem de praksisser, de forbinder med PE, retter intentionel opmærksomhed mod egen-kroppen, fx perception af åndedrættet, skaber de ud fra et kropsfænomenologisk perspektiv, hvor alle erfaringer lagres i en kropslighed (Merleau-Ponty, 1962/2014), således mulighed for at blive opmærksomme på de ubevidste dynamikker (Fuchs, 2011), der viser sig i det nuværende øjeblik, hvormed muligheden for at agere på nye og mere bevidste måder øges. Pædagogernes aktuelle perception, som fx Irenes beskrivelse af en voldsom situation, influeres dermed af tidligere oplevelser og viser sig som en kropslig responsivitet eller resonans i form af en stemning, følelse eller intuition, hvormed hun gennem kroppen kontekstualiseres. I Irenes tilfælde betyder det fx, at det ikke blot er erfaringer fra hendes professionelle virke, men fra hele hendes liv, der kan vise sig i samspillet og påvirke hendes oplevelse og attitude. Samtidig beskriver Irene, hvordan hun ved hjælp af bevidst arbejde med PE-praksisser i situationen opnår en oplevelse af dobbelt opmærksomhed, hvor hun ikke overvældes af situationens voldsomhed og agerer automatisk, men tværtimod formår at bevare en rolig og omsorgsfuld attitude, både over for sig selv og sine aktuelle intuitive reaktioner og samtidig en omsorgsfuld attitude rettet mod barnet. Idet pædagogen gennem PE-praksissen retter intentionel opmærksomhed mod egen-

kroppen, får hun dermed mulighed for at forholde sig til den oplevede nutid, hvilket gør hende i stand til at skabe et omsorgsfuldt samspil med barnet. Disse positive oplevelser viser sig generelt i pædagogernes beskrivelser og stemmer overens med gryende fund i SC-litteraturen, som henviser til, at SC øger prosocial adfærd og oplevelser af samhørighed (Yang, Guo, Kuo, & Liu, 2019; Akin & Akin, 2015), ligesom de er i tråd med studier fra skoleområdet (Roeser et al., 2012; Jennings et al., 2011; Herskind & Nielsen, 2011).

5.1.2 Et travlt institutionsliv – meningsfulde praksisser

Pædagogerne i undersøgelsen her beskriver et institutionsliv, der ofte er præget af travlhed. Samtidig beskriver de, hvordan de gennem forskellige subjektivt meningsfulde PE-praksisser oplevede at kunne regulere deres væren og opnå øget afslapning, som bl.a. blev kædet sammen med øget overblik i deres hverdagspraksis. Oplevelser af afslapning kan være særlig værdifuldt i et hektisk institutionsliv, hvor pædagogens trivsel har stor betydning for kvaliteten i dagtilbud (Cumming, 2017). Forskning i stress viser, at restitution og aktivering af den parasympatiske del af nervesystemet er betydningsfulde elementer i regulering af stress, som ofte kædes sammen med oplevelser af nedsat fleksibilitet, træthed og manglende overblik (Ladegaard, Rasmussen, Andersen, & Netterstrøm, 2018). Samtidig kædes en lang række kropslige og meditative øvelser sammen med udløsning af det kropslige afslapningsrespons, relaxation response (Benson, 1977; Sedlmeier et al., 2012), det fysiologisk modsatte respons til stressresponsen. Dette tyder på, at pædagogerne gennem PE-praksisserne fik aktiveret afslapningsresponsen og derved understøttet muligheden for en mere sensitiv og fleksibel attitude i de intersubjektive møder med børnene, hvilket kan være et argument for at indføre PE-aktiviteter i pædagogers hverdag, hvor mange oplever symptomer på stress og mistrivsel (Lichtenberg, 2018). Her er det interessant, at det var forskelligt, hvad de enkelte pædagoger oplevede som meningsfulde PE-praksisser. I pædagogernes beskrivelser træder det frem, at mange allerede kendte til fornemmelser, der svarer til egenomsorg, og til praksisser, der kunne hjælpe dem med at mærke det, fx cykelturen hjem eller en gå tur på stranden. Men det var ikke noget, de tidligere havde navngivet eller betegnet som vigtigt for deres professionelle arbejde. Ifølge Fuchs (2011) er det subjektets tidligere forviklede levede og kropslige oplevelser i og med den sanselige og sociale verden, der bevæger og orienterer subjektet mod det, der perciperes som meningsfuldt, og som danner den habituerede krop (Fuchs, 2011, p. 92). De inkorporerede eller kropsliggjorte PE-praksisser, der blev præsenteret på kurset, kan dermed forstås som praksisser, der på et kropsligt niveau skabte en forbindelse til og forståelse af nogle subjektivt meningsfulde praksisser, som de enkelte pædagoger allerede brugte i forvejen, men som gennem kurset ændredes til praksisser, der oplevedes og blev tematiseret som PE, hvorfor de fik en ny værdi for pædagogerne. På kurset blev

pædagogerne inviteret til at undersøge forskellige praksisser på nogle særlige måder og dermed inviteret til en iagttagelse af allerede kendte fornemmelser, fx af cykelturen hjem, som kunne genkaldes ved en lille åndedrætsmeditation. Hvad pædagogerne oplevede som meningsfulde praksisser, afhæng derfor ikke blot af, hvad der blev præsenteret på kurset, men i høj grad også af pædagogernes subjektive, tidligere, kropslige erfaringer. Dette implicerer dels, at det subjektive potentiale for PE også hænger sammen med erfaringer fra tidligere samspil, og dels at der ikke er universelle eller særlige former for praksisser, der er "de rigtige", hvorfor en høj grad af fleksibilitet og variation er nødvendig på eventuelle kurser.

5.2 Influencer Professionel Egenomsorg børnenes institutionsliv?

Ifølge udviklingspsykologen Daniel Stern (2000), der også er inspireret af fænomenologien (Holgersen, 2007), har de tidlige samspil afgørende betydning for barnets oplevelser af sig selv og andre. Stern anvender begrebet Repræsentationer af Generaliserede Interaktioner (RIG) – der senere ændres til *måder-at-være-sammen-med-andre-på* (Stern, 2000, p. 16), til at forklare, hvordan børn gennem det tidlige samspil med omsorgspersonen oparbejder en form for gennemsnitsrepræsentation af de mange ensartede, specifikke levede episoder mellem omsorgspersonen og barnet, der abstrakt samles til en generaliseret oplevelse af at *være sammen med en anden* (ibid.). Den tidlige relation mellem omsorgsperson og barn har dermed betydning for, hvilke erfaringer barnet får, og hvordan barnets relationer til sig selv og andre fremover kommer til at forløbe, idet de kropsliggjorte erfaringer kan lagres livet igennem (ibid.) som en ubevidst kropslig hukommelse (Fuchs, 2011). Et af de karakteristiske træk ved PE, som det viste sig for pædagogerne, var, at en øget åben attitude rettet mod sig selv medførte nye muligheder for ændrede omsorgsfulde attituder i det levede samspil med børnene, hvor pædagogerne oplevede større fleksibilitet, mindre skældud og øget nærvær i samspillet. På baggrund af Sterns teori medfører PE dermed, at børnenes muligheder for positive kropsliggjorte erfaringer øges med positiv indflydelse på børnenes *måder-at-være-sammen-på*. De voksnes PE influerer dermed børnenes institutionsliv, da det potentielt øger børnenes muligheder for positive og frugtbare samspil med andre børn og voksne, ligesom det har indflydelse på børnenes erfaringer med og oplevelser af sig selv.

6. Afrunding

Interessen for (self-)compassion er stigende i det pædagogiske felt, men der mangler viden om, hvordan omsorg rettet mod sig selv opleves af pædagoger i institutionslivet, og hvordan det viser sig i deres arbejde i dagtilbud. I denne artikel har jeg gennem et kropsfænomenologisk inspireret perspektiv været særlig optaget af, hvordan PE opleves som et bevidsthedsfænomen for

pædagoger, og hvordan det viser sig i deres arbejde med børn i dagtilbud. Med denne interesse har nogle særlige metoder været relevante, og jeg har været inspireret af den fænomenologiske deskriptive analyse, som her bygger på interviews og deltagernes nedskrevne refleksioner. Disse metoder giver ikke mulighed for andre interessante indsigter, fx sammenligninger af eventuelle forandringer i et før og efter-perspektiv. Ligesom de heller ikke belyser og diskuterer pædagogernes arbejdsbetingelser, muligheder eller begrænsninger. Til gengæld åbner de mulighed for en detaljeret, nuanceret forståelse af et komplekst fænomen, som det opleves af pædagogerne.

Gennem analysen viste PE sig som en bevidst intention om at rette opmærksomheden mod sig selv gennem perception af egen-kroppen eller af noget ydre som en måde at stoppe op i situationen og etablere et rum for sig selv og derigennem ændre sin tilstand og oplevelse af tempo og tid. Pædagogerne beskrev samtidig, hvordan PE ændrede deres attitude i mødet med verden, så mere omsorgsfulde samspil med børn og kollegaer i institutionen opstod. PE knyttede sig ikke til universelle praksisser, men til en særlig form for intentionel opmærksomhed under subjektivt oplevede meningsfulde praksisser. Endelig kan PE-praksisserne og mulighederne for at udføre dem i en travl hverdag ikke adskilles fra de overordnede strukturer på det pædagogiske område og i den lokale kontekst (Taggart, 2015; Liponnen et al., 2018). Det er stadig nødvendigt at forholde sig til, hvorfor de professionelle fx oplever travlhed og stress, og hvad de mener kan afhjælpe det på flere planer. At fremme PE kan være et betydningsfuldt bidrag til et større billede og handler om at undervise og støtte de professionelle lokalt i den subjektive proces og samtidig om på et overordnet niveau at ændre strukturerne, så omsorg for sig selv og andre bliver en eksplicit og integreret del af det pædagogiske felt.

REFERENCER

- Akın, U., & Akın, A. (2015). Examining the predictive role of self-compassion on sense of community in Turkish adolescents. *Social Indicators Research*, 123(1), 29-38.
- Benson, H. (1977). Systemic hypertension and the relaxation response. *The New England Journal of Medicine*, 296(20), 1152-1156.
- Churchill, S.D., & Wertz, F.J. (2015). Introduction to phenomenological research. In K.J. Schneider, J.F. Pierson, & J.F.T. Bugental (Eds.), *The Handbook of Humanistic Psychology –Theory, Research, and Practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Cumming, T. (2017). Early childhood educators' well-being: An updated review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 45, 583-593.
DOI:10.1007/s10643-016-0818-6
- Fuchs, T. (2011). Body memory and the unconscious. In D. Lomar & J. Brudzinska (Eds.), *Founding Psychoanalysis Phenomenologically – Phenomenological Theory of Subjectivity and the Psychoanalytical Experience*. New York, NY: Springer.

- Fuchs, T. (2016). Intercorporeality and interaffectivity. *Phenomenology and Mind*, 11, 194-209. DOI:10.13128/Phe_Mi-20119
- Giorgi, A. (2012). The descriptive phenomenological psychological method. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43, 3-12.
- Herskind, M., & Nielsen, A.M. (2011). Læring af nærvær – i kultursensitivt perspektiv. *Psyke & Logos*, 32, 85-104.
- Holgersen, S.E. (2007). Kan Daniel Sterns kernebegreber bidrage til en fænomenologisk orienteret musikpsykologi? *Psyke & Logos*, 28, 86-102.
- Jazaieri, H., Jinpa, T., McGonigal, K., Rosenberg, E.L., Finkelstein, J., Simon-Thomas, E., ... Goldin, P.R. (2013). Enhancing compassion: A randomized controlled trial of a compassion cultivation training program. *Journal of Happiness Studies*, 14, 1113-1126.
DOI:10.1007/s10902-012-9373-z
- Jennings, P.A. (2014). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6, 732-743
DOI:10.1007/s12671-014-0312-4
- Jennings, P.A., Snowberg, K.E., Coccia, M.A., & Greenberg, M.T. (2011). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): results of two pilot studies. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 37-48.
- Jensen, C.G., Lanser, J., Petersen, A., Vangkilde, S.A., Ringkøbing, S. P., Frøkjær, ... (2015). Open and calm – A randomized controlled trial evaluating a public stress reduction program in Denmark. *BMC Public Health*, 15, 1245.
DOI:10.1186/s12889-015-2588-2
- Kirby, J.N. (2017). Compassion interventions: The programmes, the evidence, and implications for research and practice. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 90, 432-455.
- Kirby, J.N., Tellegen, C.L., & Steindl, S.R. (2017). A meta-analysis of compassion-based interventions: Current state of knowledge and future directions. *Behavior Therapy*, 48, 778-792.
- Ladegaard, Y., Rasmussen, P., Andersen, M.F., & Netterstrøm, B. (2018). *Kort og godt om stress* (2. udg.). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Lichtenberg, E. (2018). Flere oplever stress – især blandt offentligt ansatte. *Rapport fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd*. Fundet den 10/4 2019 på: https://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_flere-oplever-stress-isaer-blandt-offentligt-ansatte_.pdf
- Lipponen, L., Rajala, A., & Hilppö, J. (2018). Compassion and emotional worlds in early childhood education. In C.A. Pascal, T. Bertram, & M. Veisson (Eds.), *Early Childhood Education and Change in Diverse Cultural Contexts*. Abingdon: Routledge.
- MacBeth, A., & Gumley, A. (2012). Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 32, 545-552.
- Merleau-Ponty, M. (1962/2014). *Phenomenology of Perception*. Abingdon: Routledge.
- Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101.
- Neff, K.D., & Dahm, K.A. (2015). Self-compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness. In B.D. Ostafin, M.D. Robinson, & B.P. Meier (Eds.), *Handbook of Mindfulness and Self-regulation*. New York: Springer.
- Nielsen, A.M. (2018). Artikulationsanalyse i fænomenologisk perspektiv: kontemplativ undervisning som eksempel. I: L. Böttcher, D. Kousholt, & D. Winther-Lindqvist (red.), *Kvalitative analyseprocesser: med eksempler fra det pædagogisk psykologiske felt*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- Nielsen, A.M., & Kolmos, M. (2013). Kontemplativ opmærksomhedskultur i skolen. *Psyke & Logos*, 34, 152-179.
- Næsby, T. (2014). *Kvalitet i dagtilbud – om pædagogisk kvalitet og udvikling af pædagogens kompetencer*. Dissertation, University of Aalborg, Denmark.
- Ozanne, J.L., & Saatcioglu, B. (2000). Participatory action research. *Journal of Consumer Research*, 35.
- Roeser, R.W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P.A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167-173.
DOI:10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x
- Sedlmeier, P., Eberth, J., Schwarz, M., Zimmermann, D., Haarig F., Jaeger, S., & Kunse, S. (2012). The psychological effects of meditation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(6), 1139-1171.
- Stern, D.N. (2000) *Spædbarnets interpersonelle verden*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Strauss, C., Taylor, B.L., Gu, J., Kuyken, W., Baer, R., Jones, F., & Cavanagh, K. (2016). What is compassion and how can we measure it? A review of definitions and measures. *Clinical Psychological Review*, 47, 15-27.
DOI:10.1016/j.cpr.2016.05.004 PMID: 27267346
- Taggart, G. (2011). "Don't we care?: The ethics and emotional labour of early years professionalism." *Early Years*, 31(1), 85-95.
- Taggart, G. (2015). Sustaining care: Cultivating mindful practice in early years professional development. *Early Years*, 35(4), 381-393.
DOI:10.1080/09575146.2015.1105200
- Yang, Y., Guo, Z., Kuo, Y., & Liu, B. (2019). Linking self-compassion and prosocial behavior in adolescents: The mediating roles of relatedness and trust. *Child Indicators Research*, 12, 2030-2029. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-9623-2>
- Zahavi, D. (2005). *Subjectivity and Selfhood. Investigating the First-Person Perspective*. Cambridge, MA: MIT Press Books.