

KONTEMPLATIVE AKTIVITETER I SKOLEN I ET LIVSVERDENSPERSPEKTIV

– *Observationer mellem åbenhed og refleksion*

Marie Kolmos¹

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 rettedhed 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 rettedhed 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 rettedhed 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 sanssemæssige. 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 folkeskolekontakt, hvordan de kontemplative elementer er integreret i undervisningen i form af forskellige "nærværsovelser", 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 tilrettede 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 elevens 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 aktiviteterens 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 Midsjælland 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 halv ugers 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/rejter 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 Hede-gaard (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 fremanalyses igennem “de kulturelle og sociale fænomener, der støtter, rejter og orienterer subjektets opmærksomhed og deltagelse i konteksten” (ibid., pp. 174).

For at undersøge, hvordan subjekternes opmærksomhed rettes i klasse-lokalet, 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 søvnlig 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 bevægelser 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 søvnt 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 aktiviteterne 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 rettedhed 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 nodelistativ 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 melodians 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 over. 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 rettedhed 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 oplevelsmæssigt 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 rettedhed. 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., Herrleben-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>