

## LÆRING AF NÆRVÆR – I KULTURSENSITIVT PERSPEKTIV

Mia Herskind og Anne Maj Nielsen

*Vi ser i dag en stigende interesse for mindfulness-lignende interventioner i skoler og børnehaver. Der er tegn på, at øvelser og aktiviteter som fx afspænding, åndedræts-, opmærksomheds- og visualiseringsøvelser kan befordre ro, venlighed, trivsel, glæde og læringsmotivation. Forskningen er imidlertid sparsom og gennemgående præget af et individualiserende forskningsperspektiv. I denne artikel vil vi undersøge, hvad kultur- og kontekstsensitive tilgange med inddragelse af kulturpsykologi, social læringsteori og fænomenologi kan bidrage med i undersøgelser af mindfulness som bevidst nærværende opmærksomhed i pædagogisk intervention. Diskussionen tager afsæt i reviews af undersøgelser af mindfulness som klinisk intervention og undersøgelser af mindfulness som pædagogisk intervention, hvor virkningerne på begge områder er undersøgt i et individualiserende forskningsperspektiv. Ud fra en kritisk vurdering af den individualiserende forskningstilgang inddrages eksempler i diskussionen fra en kvalitativ undersøgelse med lærere, der træner bevidst nærværende opmærksomhed på et kursus og efterfølgende forsøger at anvende nærværs-udviklende aktiviteter i en skoleklasse.*

**Indledning og problematisering**

Mindfulness-træning ser ud til at kunne bidrage til udvikling af koncentrationsevne, ro, venlighed og nærværende opmærksomhed (Kabat-Zinn, 1990; 2003; Germer, Sigel & Fulton, 2005; Williams, Teasdale, Segal & Kabat-Zinn, 2007; Svinth, 2010). Det er kvaliteter, som der ser ud til at være behov for at styrke i folkeskolen i dag hos både elever og lærere, da børns skoleparathed, trivsel, koncentrationsevne og præstationer er blevet problematiseret gennem de seneste ti år (Andersen et al., 2001; PISA, 2009; Rasmussen & Due, 2007), ligesom svigtende motivation og stress blandt lærere (Christiansen & Larsen, 2007) bidrager til bekymring for skolens læringsmiljø. Dette har ført til interesse for didaktiske metoder, som antages at kunne optimere

---

Mia Herskind er cand.scient. og cand.pæd.psych., ph.d. og lektor ved Institut for Læring, DPU/Arts, Aarhus Universitet.

Anne Maj Nielsen er cand.psych., ph.d. og lektor ved Institut for Læring, DPU/Arts, Aarhus Universitet.

børns læring (fx Armstrong, 2003; Broström, 2000; Gardner, 1985, 1993; Dunn, 2003), og til interesse for arbejdsformer og kvalifikationer hos lærere, der kan optimere, regulere og styre samspil og læringsmuligheder i skolens klasser (Booth & Ainscow, 2002; Fibæk Laursen, 2004; Fink-Jensen et al., 2004; Grøterud & Nilsen, 1998; Nielsen et al., 2005; Mehlbye & Ringsmose, 2004; Nordenbo et al., 2008). Øvelser og supervision med fokus på relationer og bevidst nærværende opmærksomhed er blandt de interventioner, der har vakt interesse blandt lærere og psykologer (Bae, 2004; Bae & Waasted, 1992; Hart, 2004; Jensen, 2009). I denne artikel ser vi særligt på udvikling af mindfulness forstået som bevidst nærværende opmærksomhed.

Forskningsmæssigt er interessen for træning af nærværende opmærksomhed og andre mindfulness-udviklende interventionsformer vokset betydeligt de seneste år. Typisk skelnes der mellem projekter, der er inspireret af buddhistisk meditationsfilosofi (fx Mindfulness Based Stress reduction (MBSR) og Mindfulness Based Cognitive Therapy (MBCT) og projekter, der anvender mindfulnessøvelser som en del af en anden type af intervention, fx Acceptance and Commitment Therapy (ACT) og Dialectic Behavioral Therapy (DBT) (Baer, 2008; Kabat-Zinn, 1990). Den buddhistisk inspirerede intervention er blandt andet udviklet på Massachusetts Universitet som et standardiseret program bestående af otte ugers træningsprogram med både meditation, yoga, åndedrætsøvelser og mindful walking. Der findes adskillige undersøgelser af metodens virkninger i forhold til forskellige psykiske og fysiske sygdomme, herunder stress, smerte og psoriasis (Kabat-Zinn, 2003). Interventionernes lighed med hensyn til omfang, øvelsesvalg og filosofi har skabt grundlag for interventions- og resultatsammenlignelighed. Målemetoderne er oftest forskellige typer af spørgeskemaer til selvrapportering, hvor interventionerne vurderes på baggrund af en række på forhånd givne kategorier, som der typisk er et større antal spørgsmål til. Reviews af undersøgelser af mindfulness-træning som klinisk intervention (Baer, 2003; Baer et al., 2008; (?) se litt.liste, Bishop, 2002) viser, at træning af bevidst nærværende opmærksomhed er forbundet med øget opmærksomhedskontrol, og at nærværende opmærksomhed kan reducere stress, fremme selvregulering og styrke eksekutive funktioner og det almene velbefindende (Baer, 2003; Bishop, 2002; Brown et al., 2007).

Forskning i buddhistisk inspireret mindfulness inden for pædagogik og skole er meget begrænset. En søgning i forskellige databaser henviser således kun til én kvalitativ undersøgelse vedrørende en buddhistisk inspireret intervention (Napoli, 2004). Undersøgelsen er lille og bygger på kvalitative interview af i alt tre lærere og deres oplevelser og erfaringer med det selv at have trænet mindfulness og at praktisere det med børnene. Lærerne oplever, at mindfulness-træningen har styrket dem i arbejdet med det faglige, at de har udviklet nye måder at forholde sig til børnene på, og at de er blevet bedre til at håndtere

stresssituationer, både egne og børnenes. Undersøgelsen konkluderer, at mindfulnessstræningen har givet lærerne nye kompetencer og et udvidet repertoire til håndtering af nogle af skolehverdagens udfordringer. Undersøgelsen giver i mindre udstrækning indsigt i de meningssammenhænge, hvori træning og læring af det at være bevidst nærværende opmærksom indgår i de pågældende kontekster. Den svarer således ikke på spørgsmål om, hvordan lærernes oplevelser af at være, deltage og handle på en bevidst nærværende måde er situeret – det vil sige forankret i tid, rum, socialitet og praksis-kontekst – eller på, hvilke forhold og processer der har betydning for, at bevidst nærværende opmærksomhed er en meningsfuld og virksomhedsfuld praksis.

I denne artikel undersøger vi, hvad kontekst- og erfaringsensitive tilgange kan bidrage med i undersøgelser af bevidst nærværende opmærksomhed som pædagogisk intervention.

## **1. En kontekstsensitiv undersøgelse af læreres bevidst nærværende opmærksomhed**

I artiklen inddrager vi eksempler fra en undersøgelse af forhold og processer, der har betydning for læreres læring og udvikling af bevidst nærværende opmærksomhed i kursus- og skolepraksis. Undersøgelsen 'Nærvær på kursus og i skolepraksis'<sup>1</sup> følger folkeskolelærere, der deltager i et kursusforløb. På kurset skal lærerne lære og træne bevidst nærværende opmærksomhed gennem aktiviteter, som de efterfølgende skal anvende i deres undervisning. Undersøgelsen vedrører de forhold og processer, der har betydning for de deltagende læreres læring og udvikling af bevidst nærværende opmærksomhed, dels i selve kursusforløbet og dels i deres skolepraksis.<sup>2</sup>

Kurset blev afholdt af foreningen Børns Livskundskab<sup>3</sup> som led i et samarbejde med DPU, AU om undersøgelsen af 'Nærvær i klassen'. Undervisningen på kurset var udviklet og varetaget af cand.psych., specialist og supervisor i psykoterapi Helle Jensen<sup>4</sup> og psykoterapeuterne Bjørn Winther og Hannah Jakobsen<sup>5</sup>. Kurset fandt sted som tre todages forløb, dvs. i alt seks dage over en periode på fire måneder.

---

1 <http://www.dpu.dk/forskning/forskningsprogrammer/diversitetoglaering/mindfulness-laeringogpaedagogik/>

2 I tilknytning til det lærerqualificerende kursus gennemføres en anden undersøgelse, 'Nærvær i klassen'. I 'Nærvær i klassen' undersøger ph.d.-studerende Anne Bjerregaard Sinding, Institut for Læring, DPU/AU, hvordan inddragelse af nærværs-udviklende aktiviteter virker i folkeskolens undervisning. Undersøgelsen er i gang, og der foreligger endnu ikke resultater.

3 [www.børnslivskundskab.dk](http://www.børnslivskundskab.dk)

4 [www.psychologhellejensen.dk](http://www.psychologhellejensen.dk)

5 [www.integrativudvikling.dk](http://www.integrativudvikling.dk)

Indholdet på kurset bestod af dels teoretisk undervisning om nærvær, opmærksomhed og empati, dels øvelser i form af fokusmeditation, guidet opmærksomhed på egen-krop-i-verden (kropsscanning og landing), opmærksomhed på tankestrømmen, gående meditation og øvelser med vægt på kærlig venlighed. Ud over sådanne mindfulness-baserede øvelser blev der arbejdet med balancerende og energiskabende kropslige øvelser som fx gensidig støtte/modstand, forskellige bevægelsesøvelser. Den teoretiske undervisning introducerede en gennemgående model for arbejdet med bevidsthed, opmærksomhed og anerkendelse, hvor der arbejdes med fem opmærksomhedspunkter: kroppen, åndedrættet, hjertet, kreativitet i form af spontane bevidsthedsstrømme og opmærksomhed på selve opmærksomheden. De fem opmærksomhedspunkter anvendes i kursets øvelser.

Det første kursus fokuserede på øvelser, som deltagerne selv skulle træne, og der blev udleveret en enkel træningsmanual i form af en lydfil. Det andet kursus fokuserede på deltagernes træning og inddrog gående meditation og kropsligt fokuserede meditationsøvelser ('landing') i udendørs naturaktiviteter som grundlag for mulige aktiviteter med børn. Det tredje kursus fokuserede på deltagernes kommende arbejde med skolebørn med udgangspunkt i deres træning, og seks 'erfarne' deltagere med hensyn til brug af nærværs-udviklende aktiviteter i skolen bidrog med undervisning i mange eksempler på den slags aktiviteter til brug i skolepraksis. Alle disse aktiviteter var baseret på udvalg af de mindfulness-baserede grundøvelser samt udvalgte kropslige aktiviteter.

Kursusdagene blev fulgt op med to supervisionsdage henholdsvis 1½ og 2½ måneder efter kursets afslutning. Der var 17 deltagere på kurset, heraf var seks deltagere erfarne med hensyn til meditation og undervisning, en gruppe havde blandede erfaringer og uddannelse/erhverv som lærere og socialarbejdere, og seks var lærere med ganske lidt eller ingen meditationserfaring.

I undersøgelsen anlægges en kultur- og kontekstsensitiv tilgang, der også er sensitiv over for erfaringers kropslige-sanselige dimensioner. Der tages afsæt i kulturpsykologi, social læringsteori og fænomenologi med henblik på at skabe sensitivitet over for de forhold, der har betydning for børns og voksnes arbejde med nærværs-udviklende aktiviteter i skolen (Vygotsky, 1978; Leontjev, 1983; Bruner, 1990; Wenger, 1998; Merleau-Ponty, 1962; Zahavi, 2001, 2003). Undersøgelsens empiriske erkendelsesinteresse er altså at belyse, *hvilke forhold og processer der har betydning for lærernes læring og udvikling af bevidst nærværende opmærksomhed i kursus- og skolepraksis.*

Data er indsamlet gennem deltagerobservation på kurset for lærere, interview med deltagerne på kurset og logbogsbeskrivelser fra deltagerne. Ud fra data har vi udvalgt nogle særlig fremtrædende temaer. Her er ikke tale om en udtømmende analyse, men eksempler på variationen i arbejdet ud fra det anlagte kultursensitive perspektiv.

De første tre eksempler i analysen er baseret på observationer og udsagn i kursuskonteksten og vedrører særlig de nytilkomne med hensyn til mindfulness-praksis, dem benævner vi fremover som 'nye'. Denne del af analysen vedrører betydnings- og meningssskabende forhold og processer i tilknytning til at lære og træne bevidst nærværende opmærksomhed både på kurset og uden for kurset – først og fremmest i forhold til det at etablere tid og rum for nærværstræning.

De sidste to eksempler i analysen er fra interview med lærere, der har mange års erfaringer med hensyn til mindfulness-praksis, dem benævner vi fremover de 'erfarne'. Denne del af analysen vedrører deres erfaringer med arbejdet i klassen og de forhold og processer, som læreren her fremhæver som særlig betydnings- og meningssskabende.

Vi inddrager eksempler vedrørende henholdsvis 'nye' og 'erfarne' for at tydeliggøre, hvordan der er forskellige udfordringer og muligheder, alt efter om de har mindre eller mere erfaring med bevidst nærværende opmærksomhed.

## 2. Resultater og analyse: Nærværets strukturelle holdepunkter

Lærerne får allerede på de første kursusdage nogle fælles sanseligt erfarede referencer: kropslige øvelser med fokus på at mærke egen kropslig væren (fx mærke fodsålernes møde med gulvet, luften mod huden, åndedrættets bevægelse i kroppen), og guidede meditative øvelser med fokus på bevidsthed i form af følelser, tanker, indre billeder etc.:

Solen strømmer i flader ind gennem vinduerne i det åbne lokale under lyse skrå vægge. Vi sidder på lette behagelige stole i en cirkel. Det er blevet eftermiddag, og den ene underviser guider en øvelse:

*Sæt dig godt til rette på stolen, så du har ryggen nogenlunde ret. Begynd så med at mærke fødderne; bevæg dem lidt. Mærk dem indefra. Mærk deres tilstand. Fortsæt på samme måde med hænderne; bevæg dem. Mærk kontakten indefra, og mærk deres tilstand. Du kan også mærke ansigtet og afspænde nogle af de vanemæssigt anspændte muskler, der holder ansigtets maske.*

En stille varme breder sig i fødder, hænder og ansigt sammen med fornemmelsen af at sidde både fast og flydende midt i rummet, med stolen og gulvet under mig og underviserens stemme og de andre deltageres åndedrag rundt omkring mig. På en gang et roligt og flydende rum.

*Måske kan du et øjeblik mærke hele kroppens kontur eller omrids. Så mærk centralt bunden af kroppen. Bevæg dig lidt mod stolen eller puden, så kontakten omkring midten af kroppen bliver tydelig.*

Da vi senere slutter øvelsen, sidder alle afspændte, nogle sukker lidt med et tilfreds udtryk i ansigtet. Det er let at smile. Stemmerne er rolige og afspændte, når vi taler.

Samtaler om oplevelser af øvelserne bliver ledet af underviserne, der spørger ind til de personlige oplevelser. Samtidig relaterer både undervisere og erfarne lærere italesættelsen af kropslig sensitivitet til lærernes arbejde i skolen, særlig vedrørende relationen til børnene: at mærke sin egen tilstand, anerkende den og lære at forholde sig til den. Det er grundlaget for at kunne genkende børns forskellige tilstande ud fra deres forskellige udtryk og derfra tilbyde dem videre muligheder for læring og udvikling. Denne forholdemåde gør sig gældende i undervisning og samtaler på kurset. Det er en forståelse, der kan betegnes som 'anerkendende', 'empatisk' og 'kærlig'<sup>6</sup>.

På kurset arbejdes der gennemgående med lærernes muligheder for at være nærværende til stede i deres reaktioner og handlinger i hverdagens mange udfordrende situationer og relationer, og på den måde få lejlighed til at handle mere reflekteret.

I de kommende afsnit vil vi vise, hvordan denne opmærksomhedskultur<sup>7</sup> understøttes og udfordres af forskellige forhold i og uden for kursuskonteksten. Vi fokuserer på følgende temaer: a) Oplevelse og sproglige betydninger, b) Rum, tid og ting som strukturelle støttepunkter, c) Kærligt fællesskab, d) Ro i det indre og det ydre rum (om klasseledelse, nærvær og empati) og e) Nærværets kropslige forankring og flygtighed.

## 2.1. Oplevelse og sproglige betydninger

Kursets aktiviteter har åbnet muligheder for, at lærerne kropsligt-følelsesmæssigt erfarer forskellige opmærksomhedstilstande, som de ikke på forhånd deler sproglige betegnelser af. Det gør det i første omgang vanskeligt at fortælle om oplevelserne.

6 Begreberne 'anerkendelse' og 'empati' er defineret teoretisk på forskellige måder. Da det ikke er formålet her at diskutere de forskellige forståelser, benævner vi den karakteristiske forståelse og forholdemåde som 'kærlig'.

7 Opmærksomhedskultur: samspilsformer, aktiviteter, sprogbrug, stemning og værdier, der bidrager til træning og udvikling af opmærksomhed på særlige måder (Nielsen, 2010).

*Jeg blev lidt forskrækket i går – følte mig i opposition til sproget, men lad det være – og så mærkede jeg kontakt (der nikkes og smiles i kredsen). Jeg mærkede en forskel i 10-minuttersøvelsen, det var som om noget var genkendt fra i går. (O)*

Det, der sprogliggøres, er fx måder at trække vejret på eller bevæge og bruge kroppen på, eller det er fokuspunkter, som opmærksomheden kan rettes imod, fx lyde, følelser, tanker. Flere af de erfarne deltagere taler om at mærke 'energi', rette opmærksomheden mod 'chakra' eller at 'komme hjem til sig selv'. O taler ovenfor om oplevelsen af 'kontakt' – og alle nikker. Som deltagere i gruppen nikker og smiler vi<sup>8</sup> også selv. Vi genkender, hvad O forsøger at udtrykke, og vi har ikke et bedre udtryk for det.

Nikkene indikerer, at der ikke kun skabes individuelle erfaringer, men også en fælles oplevelse af opmærksomhedstræningen. Det kommer til udtryk i opmærksom lytten, smil, kærlige blikke og søgende brug af sproget. De søgende udtryk modtages i gruppen med anerkendelse af den enkelte deltagers oplevelse som noget, der ikke skal presses ind i bestemte kategorier, som alle skal anvende. Samtidig er dette også noget, der tales om: at det er vanskeligt at finde ord for de oplevede processer. Flere af de erfarne deltagere siger: '*jeg kalder det ...*'.

Udviklingen af et fælles sprog for de individuelle erfaringer er på kurset også knyttet til kursets teori og begreber om opmærksomhed og nærvær. Den gennemgående models fem opmærksomhedspunkter anvendes i øvelserne på kurset, og der fortælles og samtales om oplevelserne af dem. Sammen med de tilbagevendende øvelser og de søgende sproglige udtryk bliver modellens begreber et bidrag til, at kursusdeltagerne kan udvikle sproglige betegnelser, der gør det muligt i stigende grad at nuancere og dele de erfarede meningsfulde betydninger.

Når O udtrykker at være i opposition til sproget, så bliver vi gjort opmærksomme på, at nogle af de sproglige betegnelser ikke er meningsfulde for alle deltagere. Der er potentielle forskelle hos deltagerne, som kan betyde, at nogle oplever i mindre grad at være en del af fællesskabet end andre. Sådanne forskelle og potentielle marginaliseringer kan være knyttet til både sprogbrug og aktiviteter. I kursus konteksten er O indstillet på at lære og at indgå i det aktivitets- og begrebs-bårne fællesskab, og vi ser hos deltagerne en gennemgående bestræbelse på at forstå de forskellige sproglige betegnelser som meningsfulde. Dermed bliver der gennem den fælles praksisfunderede sprog anvendelse i kursus konteksten udviklet en sprogbrug, der kan anvendes til at 'tale ind i praksis' med.

Arbejdet med øvelser og udvikling af et (fælles) sprog om oplevelser og erfaringer på kurset skal følges op af deltagerens træning hjemme. Træning

---

8 'Vi' er forskerne Mia og Anne Maj, der deltager og observerer i kursusforløbet.

handler om at opøve en mere bevidst nærværende opmærksomhed gennem forskellige øvelser, ikke om at træne for at præstere noget bestemt. Det er et særligt tema på kurset, et de 'nye' deltagere oplever det som en stor udfordring at skabe tid og rum til træning i den hjemlige kontekst. En lydfil med guide til nærværs-udviklende øvelser, som deltagerne har fået pr. mail, får en væsentlig strukturerende og støttende funktion i den daglige træning.

## 2.2. Rum, tid og ting – strukturelle støttepunkter i læreprocessen

Da vi mødes til kursets anden gang, viser det sig, at 'lydfilen' er blevet et vigtigt materielt holdepunkt for deltagerne i deres bestræbelse på at træne alene i hverdagen. Til 'vejrmeldingen' siden sidst fortæller to af de 'nye':

*Det var helt nyt for mig – jeg er kommet i gang med Hannahs skønne stemme i iPoden, det er skønt! Jeg når det ikke hver dag, men jeg prøver! Min familie siger, jeg er blevet mere ... (medgørlig). ... Og så er det svært at lade være med at bruge kursuserfaringerne, vi har lært sådan nogle gode ting, jeg har bare vildt lyst til at gøre det med min klasse! Jeg har forsøgt at være mere anerkendende, vi skal jo vente til efter sommerferien, det er faktisk frustrerende (sukker). (M)*

*Jeg glæder mig over Hannahs dejlige stemme på iPoden hver morgen kl. 6. Det er den måde, jeg kan gøre det på, altså jeg står op ½ time før resten af familien for at meditere. ... Det er dejligt at starte dagen på den måde. Jeg har det vildt godt. Min kone synes, jeg er blevet roligere, mindre anspændt. Men jeg har ikke ideer til, hvad jeg kan gøre med børnene, jeg har bare brugt det på mig selv. (O)*

Både M og O fremhæver 'lydfilen' som et fokuspunkt, de kan støtte deres træning på. Deres beskrivelser viser, at den har flere funktioner: Lydfilen er en guide til øvelserne, og den er et sanseligt materielt støttepunkt for at prioritere og forhandle betydningen af deres træning uden for kursus konteksten.

Samtidig understreger M og O, hvordan træning hjemme er indlejret i en helt anden livssammenhæng med andre praksisformer, sanseligheder og betydninger, der kæmper om tiden og opmærksomheden. De henviser begge til deres familie og arbejde i skolen. Deres ægtefæller udtrykker, at de ser positive forandringer, og anerkender dermed træningen som relevant at prioritere i familiernes ofte pressede hverdag. Men fortællingerne viser også, at der skal gøres noget særligt for at mor eller far kan prioritere tid til at træne i familiekonteksten. Kontekster kæmper om tid og opmærksomhed.

I kampen om tid og rum uden for kursus konteksten har lydfilen fået karakter af et artefakt, der stilladserer træningen på to måder: dels gennem en



materiel tidslig markering af træning i kraft af, at det auditive guidede forløb tager 10 minutter, og dels gennem en fortsat udvikling af lærernes nærværende opmærksomhed, så de kan genopleve og fortsat erfare kontakt med den nærværende opmærksomhed. Disse to former for støtte til egen træning indgår i prioriteringer, forhandlinger og kampe om tid og opmærksomhed i hverdagen.

Det er altså ikke alene kurset og dets indhold, der er afgørende for, hvad deltagerne lærer. Hverdagslivets kontekster bidrager til både at støtte og vanskeliggøre nærværs-træningen. Forskningstilgangen bidrager til at belyse, hvilke kontekstuelle betydninger, værdier, praksisformer, krav og muligheder, der henholdsvis understøtter og vanskeliggør læring og udvikling i tilknytning til kurset. I dette perspektiv viser det sig også, at et væsentligt meningskabende forhold for både 'nye' og 'erfarne' er kursuskontekstens særlige fællesskab.

### 2.3. Kærligt fællesskab

Kursuskontekstens fællesskab er karakteriseret ved tid og rum med ro til øvelser, næring der styrker kroppen, ritualer for øvelser og træning og et lyttende, kærligt samvær, der tillægger den enkelte deltagers oplevelser værdi. Som vi kan se af de 'nyes' beskrivelser, tilstræber de at etablere sådanne støttepunkter i hverdagen. Også de 'erfarne', der har trænet i mange år, giver udtryk for, at det har stor betydning at indgå i dette fællesskab, hvor bevidst nærværende opmærksomhed er værdifuldt og relateres til arbejdet i skolen. En af de erfarne siger, at det har været så dejligt at medvirke på kurset, fordi:

*Jeg er blevet rigtig glad for at få det gentaget, altså både selv at sætte ord på igen og blive – få gentaget instruktioner, men nok lige så meget det at have et forum, hvor vi kan udveksle omkring det her arbejde, fordi det på en måde let bliver væk. Når jeg tager hjem på min skole, så er det noget, jeg selv skal varetage. Der er ikke nogen, der kommer og minder mig om det eller prikker mig på skulderen: "Nu skal du lige høre, hvad jeg har gjort!" Så på den måde at have et fagligt forum, hvor vigtigheden af det bliver bekræftet, og jeg opdager, gud ja, det er vigtigt arbejde, det jeg går og gør. Og det kan inspirere mig til at gøre det mere eller ligesom få det husket. (H)*

H fremhæver, at det er en styrke og glæde at opleve at være del af et fagligt fællesskab på kurset. Kursusdeltagelsen er ikke alene en læringskontekst, den er også en betydnings- og værdiskabende kontekst. Når det, der arbejdes med i denne kontekst, skal anvendes i andre kontekster, er det faglige, her den nærværende opmærksomhed, den enkelte deltagers ansvar. Det styrker arbejdet, når det er forankret i fællesskabet, som i denne kontekst er karak-

teriseret ved aktivt lyttende, kærlige forholdemåder. Deltagerne kan føle sig trygge og være åbne for ukendte aktiviteter og processer, for at forholde sig undrende og spørgende til udtryk og hændelser, de ikke forstår, og kan dermed træne og udvikle en ikke-dømmende, åben og undrende tilgang til andre mennesker. Denne tryghed og åbenhed bliver mulig i kursuskonteksten, hvor både de erfarne deltagere og underviserne ikke blot *taler* om at forholde sig iagttagende, beskrivende, ikke-dømmende, ikke-reagerende og med kærlig venlighed, de *praktiserer* det også både i kursusaktiviteter og pauser. Underviserne og de erfarne deltagere åbner dermed adgang for de nye til at opleve og gøre erfaringer med, hvordan det kan gøres i praksis.

Lærerne udtrykker, at kursuskontekstens fællesskab bidrager til, at de oplever mindfulnessbaserede aktiviteter og bevidst nærværende opmærksomhed kropsligt-sanseligt og som noget væsentligt og betydningsfuldt. Men et centralt spørgsmål i denne undersøgelse vedrører, hvilke forhold og processer der har betydning for lærerens arbejde med nærvær og opmærksomhed i skolekonteksten.

#### **2.4. Ro i det ydre og indre rum – om klasseledelse, nærvær og empati**

I vores noter fra første kursusdag står der: ”H fortæller om sit arbejde med sin 6. klasse igennem fire år. Hun har mediteret og arbejdet med nærvær og opmærksomhed i mange år. Skal starte som klasselærer i en ny klasse efter sommer (2. klasse)”. Mens vi<sup>9</sup> læser noterne, husker vi, hvordan H sad i skrædderstilling på stolen i rundkredsen af lærere, kursusledere og forskere. På den indre skærm tonede dengang som nu billeder frem af den reflekterede, selvberørende lærer. Vi havde begge forestillet os, hvordan hun stod foran klassen, gik rundt mellem børnene og var både klar og tydelig – som hun var det på kurset.

I vores noter fem måneder efter første kursusdag står der: ”H er startet i sin 2. klasse, har brugt mange kræfter på at ’starte op’ med den nye 2. klasse. Det har været et kulturшок at komme ind i en klasse, der allerede har etableret sine egne måder at være klasse på”. I et interview uddyber H, at hun har oplevet, at små ting, som fx den overenskomst som tidligere lærer og klasse havde om, at døren (ud til gangen) skulle stå åben, og at børnene kunne forlade klassen for at tisse og drikke vand, når de havde lyst, skabte uro og vanskeliggjorde arbejdet med nærvær.

At skabe rum for bevidst nærværende opmærksomhed er altså langt fra kun at lave nogle bestemte øvelser, men at integrere dem i et fællesskab,

---

9 Artiklens forfattere.

der allerede er forankret i et repertoire af handlinger, som er legitime og meningsfulde. Flere lærere taler om, at der er behov for klasseledelse eller ”classroom management”, hvis man skal ”få klassen til at fungere, få bygget nogle strukturer op.” Klasseledelse vedrører procedurer om, hvem børnene sidder ved siden af i klassen, hvilke opgaver de skal føle sig ansvarlige for og mere generelt den sociale træning som fx det at tale ordentligt til hinanden. Knyttet til klasseledelse er også at være autoritær, forstået som det at sætte præmisserne for sprogbrug, adfærd, indbyrdes samvær, leg og lignende, som lærerne gennem årene lader børnene tage et større ansvar for (B). Men klasseledelse og autoritet er ikke blot redskaber til at skabe ro og orden. Autoriteten er vigtig som en ramme for, at der skabes et anerkendende og tillidsfuldt samvær. Som en af de erfarne lærere udtrykker det:

*De børn jeg har, de ved at det at grine, bruge nedsettende sprogbrug, jeg vil simpelthen ikke have det. Jeg er en terrier efter det. De har en garant for, at de kan være i det, og at det ikke får negative følger for dem. Og det tror jeg er rigtig vigtigt. (B)*

Begrundelsen er at:

*... hvis børnene ikke er trygge i klasserummet, fordi der er en norm for, at hvis man siger noget galt, så er der nogle, der sidder og griner, så kan du ikke skabe nærvær. Hvis børnene er vant til, at hvis du siger noget, så kan de forvente en negativ bemærkning fra læreren, så kan du ikke skabe nærvær, hvis børnene er vant til, at man kan råbe og skribe, når man henter ting og sager i sit penalhus og tasker, så kan du ikke skabe nærvær. (B)*

Arbejdet med eget nærvær og opmærksomhed i klassen kan altså ikke adskilles fra arbejdet med at skabe et trygt miljø, hvor der er tydelige normer for samarbejde og kommunikation. ”Der skal på en måde være ro i det ydre og indre rum,” som læreren udtrykker det.

Der er altså ikke tale om et enkelt didaktisk greb eller et ’redskab’, man uden videre trækker op af ’værktøjskassen’ og anvender til at vende uro til ro eller konflikt til harmoni. De forskellige klasseledelsesstrategier er snarere strukturelle holdepunkter, hvormed den flygtige proces vedrørende det at skabe nærvær og opmærksomhed kredser.

## **2.5. Nærværets kropslige forankring og flygtighed**

En af hovedideerne i kurset er, at lærerne skal have erfaringer med egen nærværstræning, før de kan lave nærværaktiviteter med børnene i klassen. Nye som erfarne lærere sætter, som vi har beskrevet i det foregående, ord

på oplevelserne med nærværsøvelserne. Vi hører fortællinger om at opleve mere ro i ”det indre rum”, forøget evne til at ”at mærke sig selv”, at være ”i kontakt”. Når lærerne fortæller, hvordan de mærker, at denne træning har haft betydning i konkrete situationer, siger de fx, at de: ”får øje på ting” de ikke ellers ville have hæftet sig ved, de bliver ”mere tålmodige” etc. Denne oplevelse af, at en *indadrettet* bevidst opmærksomhed har fået betydning for bevidst nærværende opmærksomhed *udad* i forhold til nogle eller noget, er udbredt i fortællingerne. Denne indad-udad-figur nuanceres på følgende måde:

*... jo mere jeg kan være hjemme i mig selv, jo mere accepterende og åben kan jeg være i forhold til at møde en given elev – men også en klasse – jo mere kan det nuværende øjeblik udfolde sig, og desto mere kan nye ting få lov til at udfolde sig. Desto mere bliver det en proces. (B)*

Samme lærer understreger imidlertid også, hvor vanskeligt det kan være at fastholde dette nærvær i klassen. Det skal, som hun siger, hele tiden genopdages, ”fordi jeg har glemt det.” Det forsvinder i en hurtig ”ping-pong-dialog,” hvor der ikke er meget plads til at være mere tålmodig, fx i forhold til barnets rytme. Samme lærer oplever det som heldigt, at hun i en situation ikke skælder ud, men når at stille et spørgsmål. Hendes spørgsmål giver anledning til gråd og detaljerede beskrivelser af den proces, som har gjort, at to drenge er i konflikt. For læreren betyder det, at hun på et splitsekund oplever sin væren i nuet forandre sig:

*Fra hele min vrede, til dadlen (af drengen) til nu må det være nok, til at jeg spørger! Jeg kan jo mærke, at den jo smuldrer fuldstændig, den forforståelse af, at xx nu har været på færde igen.*

Hun udtrykker videre, at ”et eller andet” minder hende om, at hun skal ”blive hjemme”, hvor ”et eller andet” i dette tilfælde er vejrtrækningen. ”Det er et sted, jeg kan registrere – hov nu – ryger du ud af dit nærvær, du ryger ud af centrering.” Vejrtrækningen udtrykkes videre som et indre holdepunkt, der giver mulighed for at få øje på, hvad der sker, og at forholde sig ikke-dømmende og undrende til det.

Eksemplet peger på, hvorledes lærerens bevidst nærværende opmærksomhed er knyttet til det, der er trænet på kurset, og for denne lærers vedkommende gennem flere år: sansningen af egne kropslige og tankemæssige mønstre. Fortællingen understreger, at vejrtrækning eller føddernes møde med gulvet bliver nogle strukturelle, men også flygtige holdepunkter. Den kropslige sansning er situeret og flygtig, blandt andet fordi andre måder at forholde sig på i klasserummet i den aktuelle situation er mere dominerende og synes mere påkrævende Ønsket om fx en ikke-dømmende og undrende

tilgang blive udfordret af andre værdier og teorier om, hvad det vil sige at være en god lærer, fx at løse konflikter og opretholde ro i klassen. Det er lærerens mangeårige træning i bevidst nærværende opmærksomhed, der får betydning for, hvordan hun handler. Erfaringen stilladserer den flygtige sansning af eget åndedræt og giver hende mulighed for at erobre en åben, ikke-dømmende tilstedeværelse.

### **3. Diskussion**

Vi har anlagt et kultur- og kontekstsensitivt perspektiv i analyserne af eksempler fra undersøgelsen af arbejde med bevidst nærværende opmærksomhed som pædagogisk intervention på et kursus for lærere. Hensigten med eksempelanalyserne er at vise, hvad der bliver muligt at skabe viden om ved at anvende en sådan tilgang. Her vil vi diskutere, om det aktuelle kursus kan betragtes som en form for mindfulness-intervention, og hvad der er væsentlige forskelle på det kultursensitive perspektiv og traditionelle tilgange til undersøgelse af mindfulness, herunder etiske spørgsmål.

#### **3.1. Kan det aktuelle kursus betragtes som en form for mindfulness-intervention?**

Kurset, der indgår i undersøgelsen, har visse ligheder i mål, indhold og virkninger sammenlignet med mindfulness-baserede interventioner i traditionelle undersøgelser (Baer, 2008; Bishop, 2002). Kursets mål er, at deltagerne skal udvikle en mere bevidst nærværende opmærksomhed for at kunne undervise og lede klassen på en tilpas udfordrende og relationelt ikke-dømmende, anerkendende og empatisk måde i skolen. Målet om mere bevidst nærværende opmærksomhed og ikke-dømmende forholdemåde deles med mange mindfulness-interventioner. Ligheden gælder også interventionens indhold, som omfatter introduktion til og træning af kropslig-sanselig opmærksomhed gennem fokusmeditation, guidet opmærksomhed på egen-krop-i-verden (kropsscanning og landing), opmærksomhed på tankestrømmen, gående meditation og øvelser med vægt på kærlig venlighed. Kurset er ligesom andre mindfulness-interventioner tilrettelagt med henblik på, at deltagerne træner og praktiserer udvalgte øvelser hjemme i og efter kursusperioden. Til lighederne med de interventioner, der indgår i forskellige reviewundersøgelser, hører også undervisernes kvalifikationer, der omfatter mange års erfaring mht. både egen træning af og undervisning i bevidst nærværende opmærksomhed.

Der er også ligheder i kursusedtagernes udbytte af interventionen. Som i andre mindfulness-baserede interventioner (Baer, 2008) rapporterer deltagerne, at de bliver bedre til at forholde sig registrerende og observerende,

ikke-dømmende og ikke-reagerende til både indre og ydre påvirkninger i forskellige situationer, bedre til at beskrive tanker, følelser, sansninger og handletilskyndelser og bedre til at handle med nærværende opmærksomhed.

Ud fra disse ligheder mellem kurset og andre undersøgte mindfulness-interventioner vurderer vi, at kurset kan betragtes som en sådan form for intervention.

### **3.2. Hvad er væsentlige forskelle på det kultursensitive perspektiv og traditionelle tilgange til undersøgelse af mindfulness?**

I præciseringen af ligheder træder der også forskelle frem. Den traditionelle mindfulnessforskning er udviklet inden for en forskningstradition, der grundlæggende tilstræber at skabe validitet og reliabilitet, dels gennem (tilstræbt) standardisering af interventionen, dels gennem standardisering af de instrumenter, der skal 'måle' interventionens virkninger. Denne forskning bygger på en implicit antagelse om, at der er generelle psykologiske, kognitive og bevidsthedsmæssige faktorer, der eksisterer uafhængigt af den sociokulturelle kontekst. Forskningen bidrager med udvikling af værdifuld viden om forhold mellem interventioner og virkninger hos mennesker i den sociokulturelle kontekst, hvor forskningen foretages. Imidlertid er det i denne forskningstradition ikke synligt, hvordan sociokulturelle forhold har indflydelse på relationerne mellem indsats og virkninger. Inden for den kulturpsykologiske tradition problematiserer man både i teori og undersøgelser en sådan løsrivelse af de kognitive funktioner fra deres sammenhæng (Bruner, 1990; Leontjev, 1983; Wertsch, del Rio & Alvarez, 1995; Wenger, 1998). Kognitive funktioner, perception og neuropsykologiske processer kan ikke studeres uden at tage i betragtning, at disse funktioner er udviklet og fungerer uadskilleligt sammenhængende med menneskers aktivitet, intentioner og emotioner i den aktuelle materielle og sociokulturelle verden, de lever i (Freeman & Núñez, 1999).

Når vi i denne undersøgelse anlægger et situeret og kontekstuel perspektiv, retter vi særlig opmærksomhed mod – ikke om lærerne bliver mere 'mindfulde' – men hvordan processerne i både kursus kontekst, hjem og skole udvikler sig og får betydning for deltageres læring og situerede bevidst nærværende opmærksomhed. Interessen er at fremanalysere betydningstilblivelser og søge efter kontekstuelle meningssammenhænge, som deltageres træning og bevidst nærværende forholdemåder indgår i. Mens forskeren i den traditionelle mindfulnessforskning kvalificerer sin forskning ved at standardisere såvel interventionerne som de målemetoder, der er egnede til at registrere forandringer i det enkelte menneskes vurdering af egen mindfulness (Baer, 2008), har vi i denne undersøgelse særlig interesse i erfaringernes processuelle og situerede karakter. Det er baggrunden for de valgte undersøgelsesmetoder: deltagende observation, interview og logbøger, som

er nogle andre end dem, der er vurderet som relevante i den traditionelle mindfulnessforskning.

Ved at være til stede i kursuskonteksten og ved at spørge ind til konkrete situationer har vi fået indsigt i, hvordan udviklingen af sproget om nærvær og praktiseringen af nærværsaktiviteter er en fortsat meningssskabende proces i et fællesskab, hvor betydning og mening (Leontjev, 1983; Vygotsky, 1978) er knyttet til både et fælles repertoire af handlinger (Wenger, 1998), der udvikles og trænes over tid, og til reifikation (Wenger, 1998) af værdier og betydningsfulde artefakter (Hedegaard, 2001).

### **3.3. Fælles repertoire, sprog, reifikation og sanselige erfaringer**

Det fælles repertoire i kursuskontekstens træningspraksis bliver stilladsret gennem to sproglige reifikation af kursets formål og grundtanker, henholdsvis 'fempunktsmodellen' og 'lydfilen'. Modellens begreber tilbyder idemæssige støttepunkter for nærværstræningen, og lydfilen guider 10-minutters øvelser i bevidst nærværende opmærksomhed og materialiserer kursets praksis i deltagerens hjemmekontekst. De 10 minutters lyd med model-ideer organiserer tid og proces til en mulig genoplevelse af nærværserfaringerne fra kurset i andre kontekster og dermed fortsat træning i at administrere sindets bevægelighed.

Samtidig bliver det træningsrepertoire, der introduceres i kursuskonteksten og skal fortsættes i form af egen træning, udfordret af kræfter i form af intentioner, praksisformer, rutiner og ritualer, som deltagerne er del af i andre kontekster. I fortællinger om skolen bliver det mærkbart, hvordan praksisformer ikke bare 'overføres', men må forhandles ind i andre konteksters rutiner, ritualer og praksisformer gennem forandringer af den daglige livsførelse (Gebauer & Wulff, 2001; Holzkamp, 1998). Her er forskelle på fortællinger fra 'nye' og 'erfarne' deltagere. 'Nye' deltagere bruger først og fremmest kræfter på at etablere tid og ro til træning af bevidst nærværende opmærksomhed. De kæmper så at sige med at skabe nødvendige ændringer i deres daglige livsførelse, så de får tilrettelagt muligheder for at træne.

De 'erfarne' har gennem årene tilrettelagt deres daglige livsførelse, så meditation og andre mindfulness-baserede aktiviteter indgår i hjemmekontekstens rutiner, men de omtaler det også som en fortsat udfordring at genskabe bevidst nærværende opmærksomhed i skolekonteksten. Kursets kropsligt-sanselige øvelser træner en indadrettet opmærksomhed, som har sanselige holdepunkter, fx åndedræt og oplevelse af føddernes møde med gulvet. Disse sanselige holdepunkter er flygtige, og opmærksomheden trækkes let bort fra dem af hændelser i konteksten. Hvor 'opmærksomhed på åndedræt' i kursuskonteksten stilladsres af anerkendende små nik, af et søgende sprog, af 'god tid', af fælles interesser etc., så bliver denne indad-

vendte nærværende opmærksomhed udfordret af mange andre opgaver, der har betydning for det at opleve, at man handler som en 'god skolelærer'.

Det valgte teoretiske perspektiv har ikke kun givet os indsigt i, at lærernes fokus på den sanselige krop bliver et centralt holdepunkt. Det har også givet os indsigt i de processer, som denne etablering af holdepunkter er indlejret i. Når en af de 'nærværs-erfarne' lærere siger, at hun er heldig at få lejlighed til at ændre en holdning til et barn, sker det ved, at hun bemærker sin subjektivitet gennem kroppen. Hun fremhæver et skift i sin opmærksomhed, som både vedrører sansningen af eget åndedræt og sansningen af barnet. Hendes måde at beskrive situationen på viser, hvordan hun når at forholde sig både til sig selv og forholdet til barnet. I situationen er der tale om et kropsligt-sanseligt, situeret og utematiseret udtryk for en forholden sig til subjekt-omverdensforholdet. Vi ser, hvordan lærerne gennem træningen får øje på deres egen subjektivitet som krop-i-verden (Merleau-Ponty, 1962; Zahavi, 2001, 2003; Gallagher & Zahavi, 2008), både i eksemplet ovenfor og i beskrivelsen af fx hvordan kursisterne de første kursusdage søgende sætter ord på utematiserede og situerede erfaringer.

De 'erfarne' fortæller, hvordan de bestræber sig på at etablere holdepunkter i skolekonteksten, som bidrager til, at de selv og eleverne kan opleve og 'gen-erfare' øjeblikke, hvor bevidst nærværende opmærksomhed kan åbne muligheder for at forholde sig ikke-dømmende og venligt imødekommende i stedet for at reagere rutinepræget. De 'erfarne' har altså ikke blot personlige erfaringer gennem mange års træning, de tilrettelægger også deres daglige praksis, så den tilbyder 'gen-erfaringer' af, hvordan bevidst nærværende opmærksomhed kan genvindes gennem sanseligt fokus på fx åndedrættet, og hvordan det giver mulighed for andre møder og gensidige forståelser (både relationelt og fagligt) end umiddelbare eller rutineprægede reaktioner.

Erfaring bliver i dette perspektiv ikke blot den enkeltes tilkæmpede ejendom i "rygsækken". I stedet bliver erfaring at betragte som foranderligt indvævet i fortsatte praksisprocesser og deres oplevede betydninger. De 'erfarne' producerer fortsat 'nærværs-erfaringer' i deres intentionelt tilrettede praksis i skolekonteksten, hvor de sørger for strukturelle holdepunkter for bevidst nærværende opmærksomhed. Det gælder både bevidst nærværende opmærksomhed på organisering af klasseledelse, arbejdsprocesser og relationsarbejde i klassen, og det viser sig i deres opmærksomhed på, hvordan de kan praktisere gennem at bruge indre strukturelle holdepunkter som fx åndedrættet for fortsat bevidst nærværende opmærksomhed i krævende situationer.

### 3.4. Sprogligt fællesskab og magt

Det kontekstuelle perspektiv giver indsigt i, hvorledes udviklingen af et fælles repertoire også vedrører, hvordan deltagerne sprogligt udtrykker deres intentioner, oplevelser og erfaringer. I analysen nævnte vi blandt andet, at



en deltager udtrykte en vis opposition til kursusproget. Der er få eksempler på, at de anvendte sproglige betegnelser ikke er meningsfulde for alle deltagere. Der ses en gennemgående bestræbelse på at skabe et fælles sprog. Derigennem opstår fælles normer for samvær og italesættelse, som skaber et sociokulturelt grundlag for at anerkende, fortælle om, lytte og være søgende i forhold til oplevelser, som i andre kontekster kan være vanskelige at dele.

Imidlertid er de sproglige betegnelser ikke nødvendigvis meningsfulde for alle deltagere. Det hænger sammen med, at sproglige betegnelser ikke alene er baseret på disse deltageres fælles aktivitet. De sproglige begreber hentes også fra deltagernes forskellige former for sprogligt bårne viden og de konnotationer,<sup>10</sup> der er knyttet til forskellige betydningssystemer i relation til fx socio-økonomisk, faglig og politisk baggrund, forskellige teorier, filosofier, myter og religioner etc. (Barthes, 1964; Douglas, 1975). Der vil således være potentielle forskelle i deltagernes oplevelser af både sprogbrug og aktiviteter og dermed også potentielle marginaliseringer og oplevelser af ikke at være en del af fællesskabet. Et anerkendende og 'kærligt' sprog kan derfor også fungere magtfuldt og ekskluderende.

### 3.5. Etik

Spørgsmål om magt og marginaliseringsrisiko er en etisk problematik, som man må forholde sig til, når den kærlige, sanselige sprogbrug bliver en del af en obligatorisk undervisning, hvor deltagerne ikke selv har valgt at deltage. En etisk overvejelse i forbindelse med at arbejde med mindfulness i klassen er fx, om interventionen i kraft af de særlige sproglige udtryk og aktiviteter kun opleves som vedkommende og meningsfuld for de børn, der 'genkender' sproget. En anden etisk overvejelse vedrører, om udvikling af et sanseligt og kærligt sprog betyder, at der opstår nogle fortrolighedszoner, hvor meget personlig viden og erfaring deles, uden at børnene kan overskue, hvilke konsekvenser denne fortrolighed kan få i andre kontekster, hvor der ikke er erfarne voksne til at stilladsere omsorgsfulde relationer børnene imellem. Tilsvarende overvejelser er vigtige, når det gælder ansatte på en arbejdsplads, fx lærere i skolen.

### Konklusion

Det kultur- og kontekstsensitive forskningsperspektiv åbner muligheder for at synliggøre nogle af de processuelle samspil og kræfter, der har betydning

---

10 Konnotationer = 'med-betydninger', de betydningsnetværk et givet begreb, symbol, billede, tegn aktiverer hos betragteren/lytteren, og som kan være anderledes end konnotationerne hos den, der bruger begrebet, symbolet, tegnet.

for interventionens virkninger og succes. Resultaterne af denne undersøgelse af bevidst nærværende opmærksomheds-interventioner vedrører på den ene side interventionens situerede, oplevede, kontekstuelle virkninger og på den anden side betingelser og muligheder i form af materielle og strukturelle holdepunkter, krav og ressourcer i forskellige kontekster, sproglige tanke-redskaber og betydningen af fællesskaber.

Inden for dette perspektiv giver det ikke mening at søge at sammenligne forandringer hos deltager løsrevet fra de kontekster, deltagerne indgår i, men der kan anvendes mange former for undersøgelsesmetoder til udarbejdelse af data, der kan analyseres i kultursensitivt perspektiv. De metoder, der er anvendt i denne undersøgelse, giver fx ikke mulighed for at vise eventuelle fysiologiske og neurofysiologiske forandringer i forhold til deltageres træning i forskellige kontekster som vist af fx Vestergaard et al. (2009/10), men data fra den slags metoder kunne være relevante at inddrage.

I denne artikels anvendelse af det kultursensitive perspektiv har vi særlig søgt indsigt i, hvordan kursUSDeltageres læring, træning og praksis med bevidst nærværende opmærksomhed er meningsskabende på forskellige måder i forskellige situationer og kontekster. Med denne interesse har det været relevant at udvikle data gennem deltagerobservation og interview.

Datamaterialet kunne også give grundlag for kultursensitive analyser af, hvordan den enkelte deltagers læring, træning og praksis med bevidst nærværende opmærksomhed bliver til og skaber situeret mening og kontekstuel udvikling gennem fx deltagerens aktive daglige livsførelse.

Fortællingerne om kontekstuelle kampe om tid, mening og opmærksomhed tyder på, at det stiller store krav til deltageres daglige livsførelse at fastholde og fortsat udvikle arbejdet med bevidst nærværende opmærksomhed. De erfarne deltagere har udtrykt, at kurset styrker deres oplevelse af, at deres arbejde med bevidst nærværende opmærksomhed i skolen er meningsfuldt, selvom det er krævende både at praktisere og fortælle om til 'udefrakommende'. Spørgsmålet om virkninger af sådanne interventioner ser i dette forskningsperspektiv ud til at være knyttet sammen med deltageres muligheder for fortsat deltagelse i praksis-stilladserende betydningsfællesskaber. I det perspektiv må et kursus for at skabe vedvarende praksisforandringer sandsynligvis følges op af fortsatte kurser, supervisioner, projektudviklinger og forandringer af skolekulturen, så fx bevidst nærværende opmærksomhedsudvikling bliver en del af skolens, lærernes og elevernes praksisrutiner, som det eksempelvis forsøges i Sverige (Terjestam, 2011, i dette nr.).

### **Tak**

Det kursus, vi har fået lov til at observere og deltage i, vil vi gerne takke Helle Jensen, Hannah Jakobsen og Bjørn Winther for at arrangere og undervise på. Også tak til Jes Bertelsen for bidrag til undervisningen og foreningen Børns Livskundskab for medfinansiering af kurset. Tak til deltagerne for deres åbenhjertige bidrag – og til reviewer for konstruktiv kritik.

## LITTERATUR

- ANDERSEN, A. M. et al. (2001). *Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenhæng*. København: AKF, DPU, SFI-survey.
- ARMSTRONG, T. (2003). *Mange intelligenser i klasseværelset*. Humlebæk: Adlandia.
- BAE, B. & WAASTAD, J. E. (Eds.). (1992). *Erkennelse og anerkennelse: perspektiv på relationer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BAE, B. (2004). *Dialoger mellem førskolelærere og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- BAER, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical psychology: Science and practice*, 10 (2), 125-143.
- BAER, R. A. et al. (2008). Construct validity of the five facet mindfulness questionnaire in meditating and nonmeditating samples. *Assessment*, 15, 329-342.
- BARTHES, R. (1964). Billedets retorik. In B. Fausing & P. Larsen (Eds.). (1980). *Visuel kommunikation*, (pp. 42-57). København: Medusa.
- BISHOP, S. R. (2002). What do we really know about mindfulness-based stress reduction? *Psychosomatic medicine*, 64.
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2002). *Index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- BROSTRÖM, L. (2000). *Fra undervisning til læring – læringsstile i praksis*. Aalborg: Dafolo.
- 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.
- BRUNER, J. (1990). *Mening i handling*. Århus: Klim.
- CHRISTIANSEN J. M. & LARSEN, I. (2007). *Lærerlivet på godt og ondt – undersøgelse af psykisk arbejdsmiljø blandt medlemmer af Danmarks Lærerforening. Maj 2007*. Center for Alternativ SamfundsAnalyse (CASA).
- DOUGLAS, M. (1975). *Naturlige symboler*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- DUNN, R. (2003). *Artikelsamling om læringsstile*. Aalborg: Dafolo.
- FIBÆK-LAURSEN, P. (2004). *Den autentiske lærer*. København: Gyldendal.
- FINK-JENSEN, K. et al. (2004). *Skolepraksis – forhold, der fremmer og hæmmer læring. En undersøgelse af "De gode eksempler" på klasseniveau*. København: AKF Forlaget.
- FREEMAN, W. J. & NÚÑES, R. (Eds.). (1999). Reclaiming Cognition – The Primacy of Action, Intention and Emotion. *Journal of Consciousness Studies*, 6 (11-12), Exeter: Imprint Academic.
- GALLAGHER, S. & ZAHAVI, D. (2008). *The phenomenological mind. An introduction to philosophy of mind and cognitive science*. London: Routledge.
- GARDNER, H. (1985). *Frames of Mind*. London: Paladin Books.
- GARDNER, H. (1993). *Multiple Intelligences – the Theory in Practice*. New York: Basic Books/Harper Collins Publishers.
- GEBAUER, G. & WULF, C. (2001). *Kroppens sprog – spil, ritualer, gestik*. København: Gyldendal uddannelse.
- GENDLIN, E. T. (1997). *Experiencing and the creation of meaning: a philosophical and psychological approach to the subjective*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- GERMER, C. K., SIEGEL, R. D. & FULTON, P. R. (Eds.). (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. New York: Guilford Publications.
- GRØTERUD, M. & NILSEN, B. S. (1998). *Effektive skoler – effektiv undervisning? Et spørgsmål om verdier*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.

- HART, T. (2004). Opening the contemplative mind in the classroom. *Journal of transformative education*, 2 (1), 28-46.
- HEDEGAARD, M. (2001). *A New Approach to Learning in Classrooms*. Aarhus: Aarhus University, Centre for Cultural Research. Working paper. Pp. 1-27.
- HOLZKAMP, K. (1998). Daglig livsførelse som subjektivtvidenskabeligt grundkoncept. *Nordiske Udkast*, 2, 3-31.
- JENSEN, H. (2009). Anerkendelse og empati, nærvær og opmærksomhed som fundament for det gode lærings- og udviklingsmiljø. *Kognition & Pædagogik. Tema: Eksistens og Nærvær*, 71. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- KABAT-ZINN, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York: Delacourt.
- KABAT-ZINN, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical psychology, science and practice*, 10 (2), 144-156.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1997). *Situated Learning – Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEONTJEV, A. (1983). *Virksomhed, bevidsthed, personlighed*. Moskva: Sputnik.
- MEHLBYE, J. & RINGSMOSE, C. (2004). *Elementer i god skolepraksis – ”De gode eksempler”*. København: AKF Forlaget.
- MERLEAU-PONTY, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- NAPOLI, M. et al. (2004). Mindfulness Training for Elementary Students: The Attention Academy. *Journal of Applied School Psychology*; 21 (1), 99-125.
- NIELSEN, A. M. (2010). Nærvær som opmærksomhedskultur. In Svinth, L. (Ed.), *Nærvær – i pædagogisk praksis* (pp. 37-55). København: Akademisk forlag.
- NIELSEN, A. M., FINK-JENSEN, K. & RINGSMOSE, C. (2005). *Skolen og den sociale arv*. København: Socialforskningsinstituttet.
- NORDENBO, S. E. et al. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole* (1. udgave, ed.). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- PISA 2009, Hovedresultater: [http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDF10/101207\\_PISA\\_2009\\_Skolestyrelsens\\_beskrivelse\\_af\\_resultaterne.ashx](http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDF10/101207_PISA_2009_Skolestyrelsens_beskrivelse_af_resultaterne.ashx).
- RASMUSSEN, M. & DUE, P. (Eds.). (2007). *Skolebørnsundersøgelsen 2006. HBSC*. Københavns Universitet, Institut for Folkesundhedsvidenskab.
- SVINTH, L. (2010). *Nærvær – i pædagogisk praksis*. København: Akademisk forlag.
- VESTERGAARD-POULSEN et al. (2009). Long-term meditation is associated with increased gray matter density in the brain stem. *Neuro Report* 20: 170-174. Lippincott Williams & Wilkins.
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WERTSCH, J. V. et al. (1990). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WILLIAMS, M., TEASDALE, J., SEGAL, Z. & KABAT-ZINN, J. (2007). *Bevidst nærvær – en vej ud af nedtrykthed*. København: Akademisk Forlag.
- ZAHAVI, D. (2001). *Husserls Fænomenologi*. København: Gyldendal.
- ZAHAVI, D. (2003). *Fænomenologi*. Frederiksberg: Samfundslitteratur: Roskilde Universitetsforlag.