

KONTEMPLATIV OPMÆRKSOMHEDSKULTUR I SKOLEN

Anne Maj Nielsen¹ & Marie Kolmos²

I denne artikel præsenterer vi resultater af en kvalitativ undersøgelse af en længerevarende indsats med kontemplativ undervisning i en dansk skoleklasse. Til forskel fra de fleste andre undersøgelser på området, som vedrører kortvarige indsatser (typisk omkring 8 uger), kan denne undersøgelse vise virkninger i forbindelse med indsatser gennem et helt skoleår. Artiklen vedrører undersøgelsens kvalitative del, der er baseret på deltagerobservation og interview med elever og lærere. I analysen af materialet anvender vi fænomenologisk og kulturpsykologisk teori for at belyse både enkelte deltageres oplevelser og de kontekstuelle situerede betingelser, muligheder og samspil, der har betydning for indsatsernes virkninger og deltageres muligheder for handling og læring.

I diskussionen af undersøgelsens resultater indgår blandt andet, hvorvidt kontemplativ undervisning bør betragtes som en særlig interventionsmetode eller en gennemgående opmærksomhedskultur, der tilrettelægges af lærere og præger samspil og læringsmuligheder for elever og lærere.

1. Indledning: ‘Det vender stress om til fred’

Sådan sammenfatter en af de interviewede drenge sin oplevelse af kontemplativ undervisning og de kontemplative øvelser, der indgår i denne undervisning. Han fortæller:

“De her øvelser, de har i hvert fald gjort en forskel.” (Interviewer spørger: Hvordan var det da før i klassen – kan du huske det?). “Da var det ikke sådan. Hvis du havde stress en dag, så havde du det hele dagen, og det blev ikke mindre, det blev bare værre ... Det er så det, når det er, man laver øvelserne, så er det du i stedet for at blive mere stresset, så bliver du mere rolig ... Så hvis det er, vi har været stressede, så bliver vi bare rolige og afslappede.” (Adam)

1 Anne Maj Nielsen er cand.psych., ph.d. og lektor MSK ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

2 Marie Kolmos er cand.pæd.pæd.psyk og arbejder som videnskabelig assistent på Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

Kontemplativ undervisning har fået voksende bevågenhed gennem det seneste årti (Holland, 2006; Jennings, 2008), og karakteriseres som:

“a set of pedagogical practices that have as their aim personal and social transformation through the cultivation of conscious and willful awareness.” These practices help young people develop the self-awareness to recognize mental and behavioral habits and learn ways to transcend habitual patterns “in favor of more mindful and willful forms of living, learning, and relating to others.”

(Jennings, 2008, p. 103, med henvisninger til Roeser & Peck, in press)

Kontemplativ undervisning inddrager forskellige former for arbejde med elevers og studerendes oplevelser og erfaringer, herunder også oplevelser af deres egen ‘mind og awareness’, dvs. opmærksomhed, bevidsthed og nærværende ‘væren’. Den slags aktiviteter i uddannelse kan være særlige øvelser, fx er der hentet megen inspiration fra meditation, mindfulness, yoga, tai chi m.m. (Holland, 2006; Jennings, 2008). Kontemplativ undervisning kan imidlertid også være opmærksomt nærværende arbejde med faglig fordybelse, fx i kunstoplevelser såsom billedkunst, musik, poesi, eller med nærværende fordybelse i oplevelse af faglige materialer såsom historiebeskrivelser, biografier, skønlitterære bidrag til kulturforståelse i forbindelse med at lære fremmedsprog m.m. (Hart, 2004; Holland, 2006).

I sine refleksioner over kontemplativ undervisning foreslår Hart en bred og ikke-religiøs definition af begrebet:

“In this essay, **contemplation** will be used broadly to refer to a third way of knowing that complements the rational and the sensory. The contemplative mind is opened and activated through a wide range of approaches—from pondering to poetry to meditation—that are designed to quiet and shift the habitual chatter of the mind to cultivate a capacity for deepened awareness, concentration, and insight. Although various practices may evoke different kinds of awareness, such as creative breakthrough or compassion, they share in common a distinct nonlinear consciousness that invites an inner opening of awareness. This opening within us in turn enables a corresponding opening toward the world before us. Through a fresh lens, our worldview, sense of self, and relationships may be powerfully transformed.”

(Hart, 2004, p. 29)

Hart begrunder værdien af kontemplativ undervisning med, at den åbner mulighed for alternative måder at få viden og indsigt på i forhold til rationel eller sanseligt baseret viden og indsigt. Derfor vurderer Hart, at kontempla-

tiv indsigt er et væsentligt (og hidtil manglende) led, der kan forbinde elever/studerende med fælles menneskelige værdier og livsmening (Hart, 2004).

Fortalerne for kontemplativ undervisning kan finde yderligere begrundelser i den voksende forskning på området, hvor undersøgelser viser sammenhæng mellem læreres og elevers træning af bevidst nærværende opmærksomhed og øget opmærksomhedskontrol, reduceret stress, bedre selvregulering af eksekutive funktioner samt øget trivsel og alment velbefindende (Baer, 2003; 2008; Bishop, 2002; Brown et al., 2007; Davidson et al., 2012; Flook et al., 2010; Jennings et al., 2011; Napoli, 2004). Ifølge Flook et al. (2010) stimulerer aktiviteter og øvelser med bevidst nærværende opmærksomhed skolebørns eksekutive funktioner, herunder emotionelle impulser og sociale færdigheder. Sådanne funktioner fremmes særlig af lærere, der selv arbejder med bevidst nærværende opmærksomhed og en kontemplativ orientering i deres undervisning (Byrnes, 2012; Jennings et al., 2011). Kvalitative studier har vist, hvordan læreres muligheder for at undervise kontemplativt med medfølelse, integritet og opmærksomt nærvær er forbundet med såvel den enkelte lærers træning som med muligheder i undervisningskonteksten, relationer til elever, forældre og kolleger og med de pædagogiske valg og faglige og relationelle skøn i praksis (Kolmos, 2011; Byrnes, 2012; Herskind & Nielsen, 2011).

En stor del af forskningen i virkninger af kontemplativ undervisning og interventioner med vægt på mindfulness, fx meditation, yoga eller udvalgte fordybelsesaktiviteter, er foretaget med unge eller voksne, og forandringer som følge af disse aktiviteter registreres med spørgeskemaer eller interviews (Baer, 2003; 2008; Byrnes, 2012; Gingras, 2012; Morgan, 2012; Wang & Yorks, 2012). Undersøgelser af, hvordan kontemplativ undervisning virker på skolebørn, er stadig få, og de eksisterende undersøgelser anvender fortrinsvis test til registrering af virkninger på børn (Flook et al., 2010; Napoli, 2004). Desuden er det forholdsvis korte interventionsforløb med børn, som er undersøgt, da undersøgelserne af virkninger er foretaget efter ca. 8 ugers intervention. Der efterlyses undersøgelser af længerevarende indsatser (Flook et al., 2010).

Der er meget begrænset viden om, hvordan kontemplativ undervisning og træning af bevidst nærværende opmærksomhed gennem meditative og mindfulness-baserede aktiviteter opleves af børn i skolen, og hidtil ingen danske undersøgelser af dette.³ Hvordan giver det mening for børn at deltage i meditative øvelser som led i den fælles kontemplative undervisning? Hvordan får det betydning for deres måder at forholde sig på til faglige udfordrin-

3 Der er dog udsagn fra skolebørn beskrevet i specialeundersøgelse af, hvordan elever i 7. klasse oplever, at et 8-ugers mindfulness-forløb i en særlig gruppe i skolen har betydning for dem (Nielsen, 2012).

ger, til sig selv og til deres kammerater? Hvordan oplever lærere og forældre børnene før og efter et års arbejde med kontemplativ undervisning i skolen?

I denne artikel præsenterer vi resultater af en kvalitativ undersøgelse af en langvarig indsats med kontemplativ undervisning i en klasse og virkninger med hensyn til elevernes trivsel og læringsmuligheder. Undersøgelsens resultater problematiserer en udbredt forståelse, hvor kvalificering af læreres undervisning omtales som noget, der handler om at bruge redskaber fra en særlig værktøjskasse i udvalgte aktiviteter eller interventionsmetoder. Resultaterne af undersøgelsen tyder nemlig på, at kontemplativ undervisning indebærer en gennemgående opmærksomhedskultur, der tilrettelægges af lærere og præger fællesskab, samspil og læringsmuligheder for elever og lærere.

2. Teori og metode

Undersøgelsen er designet og gennemført ud fra en kulturpsykologisk og kropsfænomenologisk tilgang. Vi er interesserede i at undersøge virkningsfulde processer i den kontemplative undervisning og deres betydninger for børnenes deltagelsesformer, samspil og læring og for lærerens situerede faglige skøn.

I forlængelse af Harts (2004) tanker om, at kontemplativ undervisning åbner mulighed for andre måder at få viden og indsigt på end via sanselige oplevelser eller rationelle begrundelser, vil vi anvende betegnelsen 'kontemplativ' om undervisning, der didaktisk forbinder faglige og fordybelsesfremmende aktiviteter. Fordybelsesfremmende aktiviteter kan stimulere vågenhed, ro, fokusering, afspænding, kropslig og sanselig opmærksomhed og metaopmærksomhed, dvs. opmærksomhed på egen opmærksomhed, væren, følelser, tanker etc. i forhold til den aktuelle situation og dem, man er sammen med. I kontemplativ undervisning omfatter sådanne former for situeret nærværende opmærksomhed både det enkelte barns væren og deltagelse, det faglige og de sociale relationer. Kontemplativ undervisning omfatter andre former for aktiviteter end sanseligt undersøgende og rationelt beskrivende og begrundende. Det kan fx være meditative eller sanseligt fokuserende aktiviteter, der kan åbne for endnu utematiserede⁴ fornemmelser af, forhold til og oplevelser af indsigt i noget, såvel fagligt som personligt eller socialt. Den slags aktiviteter omtales i teksten her som 'øvelser', da de involverede lærere har omtalt dem sådan. Øvelserne har forskellig karakter, nogle er meditative og stille, mens andre er fysisk aktive, men de bliver alle forbundet med, at børnenes opmærksomhed rettes mod deres oplevelse af noget fagligt

4 Noget endnu utematiseret betegner noget fornemmet eller anet, som i forbindelse med en særlig aktivitet eller i mødet med fx et kunstværk, en fortælling eller et naturfænomen opleves som noget, der genkendes og opleves meningsfuldt, med en klarhed, retning eller vished, der samler og tematiserer det fornemmede og anede (se Funch, 1996; 2012).

eller socialt og de tilstande, øvelserne stimulerer. I teksten betegner vi de forskellige øvelser som 'kontemplative øvelser', når vi omtaler dem generelt, og denne betegnelse dækker både meditative og fysisk aktive øvelser i den kontemplative undervisning.

Der er mange fællestræk i kontemplative øvelser og mindfulness-baserede øvelser. I mange undersøgelser af, hvordan sådanne øvelser og aktiviteter virker, har forskerne anvendt kognitions- og neuropsykologiske perspektiver (fx Kabat-Zin, 2003; Baer et al., 2008; Jennings et al., 2011). Disse former for undersøgelser bidrager med viden om, hvordan bevidsthedsfænomener som sanselige oplevelser, affektivitet, følelser og tanker kan forandres hos mennesker, når de gennem bevidst nærværende opmærksomhed forandrer deres måde at forholde sig på til disse bevidsthedsfænomener. Desuden har der vist sig forandringer i neurologiske og immunologiske funktioner hos mennesker, der træner bevidst nærværende opmærksomhed gennem kontemplative og mindfulness-baserede aktiviteter (ibid.).

Vi anvender kulturpsykologiske og fænomenologiske teorier i bestræbelser på at beskrive, begribe og analysere både enkelte deltageres oplevelser og de kontekstuelle, situerede betingelser, muligheder og samspil, der har betydning for, hvordan kontemplativ undervisning virker og får betydning for deltagerens muligheder for handling, relationelle samspil og læring.

2.1. Opmærksomhed

Forskning i opmærksomhed har i vid udstrækning fokuseret på neuropsykologiske og kognitive processer (Barkley, 1997; Desimone, 2007; Newberg, Wintering, Waldman, Amen, Khalsa, Alavi, 2012; Posner & Rothbart, 1998) og dermed på opmærksomhed som et fysiologisk og individuelt funderet fænomen. Imidlertid er der også forskning, som viser, at menneskers orientering af deres opmærksomhed er nært forbundet med deres omgivelser, livsverden, kulturelle praksisformer og værdier på mangfoldige måder (Kertay et al., 2009; Zhu et al., 2007).

Børns opmærksomhed kan trænes og udvikles gennem aktiviteter, der vejleder i regulering og styring af opmærksomhedsfunktioner. Fx kan problemer forbundet med nogle af de funktionsvanskeligheder, der diagnosticeres som ADHD, til en vis grad afhjælpes gennem computerbaseret opmærksomhedstræning med neurofeedback (Klingberg et al., 2005) eller gennem målrettet kognitiv og faglig vejledning af det enkelte barn (Sjö, 2005). Børn og unge uden diagnosticerede opmærksomhedsvanskeligheder bliver ifølge en række kvalitative studier bedre til at koncentrere sig, mere motiverede for det faglige arbejde og bedre socialt fungerende ved at deltage i fx afspænding, yoga, mindfulness og meditation (Bishop, 2002; Baer, 2003; 2008; Flook et al., 2010; Jennings, Snowberg, Coccia & Greenberg, 2011; Napoli, 2004; Svinth, 2010).

Forskningen på området giver grundlag for at undersøge, hvordan særlige socio-kulturelle praksisformer virker på opmærksomhedsfunktioner. Dette

findes der begreber om inden for den kulturpsykologiske forskning og teori, hvor selvregulering af opmærksomhed bliver til gennem subjektets deltagelse i – og herunder imitation og reproduktion såvel som elaboration af – sociokulturelle aktivitetsformer (Leontjev, 1994; Rogoff, 1990; Stetsenko & Arievitich, 2004). Deltagelse i sociokulturelle praksisformer og dermed læring og udvikling af opmærksomhedsregulering på særlige måder vejledes blandt andet af betydningsbærende artefakter, tegn, sprog og andre mentale redskaber, der indgår i aktiviteter, samspil og kommunikation (Bang, 2009; Vygotsky, 1978).

Inden for dette perspektiv bliver menneskelig subjektivitet til gennem aktivitetsprocesser, og ligesom i den kropsfænomenologiske teori om subjektet som 'forviklet' med sin omverden (Fink-Jensen, 1998) giver det ikke mening at skelne mellem 'indre' og 'ydre' processer (Stetsenko & Arievitich, 2004, p. 485). Oplevelser og erfaringer er derfor ikke kun 'indre', og de kan ikke være 'forkerte', men må betragtes som subjektivt situerede i kontekstuel aktivitet rettet mod subjektive mål og socio-kulturelle motiver. Med denne tilgang er opmærksomhed ikke kun 'indre'. Den sociale, materielle og kulturelle situerede aktivitet omfatter det deltagende subjekts regulering af opmærksomheden i forhold til, hvad der perceptuelt og intentionelt understøttes/kaldes på (jf. eng. 'affordances') i konteksten. 'Konteksten' omfatter rum, arkitektur, tids-strukturer/rytmer, artefakter, visuelle og auditive 'scapes', materielle og mentale redskaber og disses anvendelse i aktiviteter, samspil og kommunikation (se Bang, 2009).

Børns hverdagslivs kontekster og de aktiviteter, der indgår, er i udstrakt grad organiseret af voksne barndomstilrettelæggere (forældre, pædagoger, lærere). Perioden fra vuggestuealder til indskoling (fra 6 mdr. til ca. 5 år) er afgørende for børns læring og udvikling af opmærksomhedsmønstre, der også betegnes 'selvregulering af opmærksomhed' (Barkley, 1997; Leontjev, 1994), fordi den neurologiske udvikling og formning af barnets cerebrale system finder sted i samspil med og som respons på ydre stimuli og krav, der erfares af barnet (Böttcher, 2009). Både modning og erfaringer er nødvendige og bestemmende for, hvilke neurale potentialer der bliver til i det cerebrale system, der er det neurale grundlag for barnets kognitive funktioner og dermed muligheder for at deltage i aktiviteter og samspil.

Derfor vil der med dette undersøgelsesperspektiv være fokus på, hvordan børns opmærksomhedsorientering vejledes og understøttes i hverdagslivet gennem de kropslig-sanselige, perceptuelle og sociale aktiviteter, de tilbydes og deltager i. I skolesammenhæng er vi i dette perspektiv interesserede i, hvordan aktivitetsformerne, de materielle omgivelser, lærere og kammerater kalder på og understøtter opmærksomhedsorientering på særlige måder i samtidige 'indre-ydre' processer. Derfor ser vi på, hvordan aktiviteter af forskellig art indgår i undervisningen, og hvordan de sammen med sproglige betegnelser og artefakter vejleder børnenes opmærksomhedsregulering. Desuden er vi interesserede i, hvordan børn og lærere oplever disse aktivite-

ter, sproglige betydningsbærere og artefakter, og hvordan de oplever, at dette har betydning for deres trivsel og læring. 'Læring' søger vi viden om ved at analysere, hvordan skolens aktiviteter giver børnene muligheder for at deltage og præstere fagligt, hvordan de reflekterer kan handle og forholde sig til krav og udfordringer i deres skole og øvrige hverdagsliv, og hvordan sprog, sanselige symboler og artefakter får betydning for deltagelsesmuligheder i skolens fællesskab i form af særlige repertoarer af fælles viden og handlemuligheder (for sådanne begreber om læring, se fx Lave & Wenger, 1997; Rogoff, 1999a; b).

'Trivsel' søger vi viden om ved at analysere, hvordan børnene (og lærerne) oplever 'at have det', 'sig selv' og hinanden i samspil i klassen og i hverdagens øvrige livssammenhænge. Disse oplevelser af at 'have det' og at være 'sig selv' på særlige måder artikuleres ofte som affektive eller emotionelle kvaliteter i den aktuelle situation. I kulturpsykologisk perspektiv betragtes affekter og emotioner som oplevelsesfænomener med basis i materielt funderet social og historisk aktivitet (Stetsenko & Arievidsch, 2004) og som fx subjektets oplevede vurdering af mulighederne for at øve indflydelse på egne livsbetingelser i den aktuelle situation (Holzkamp-Osterkamp, 1979). I det perspektiv er deltagerens oplevelser af affekter/emotioner udtryk for deres trivsel, herunder muligheder for at følge subjektive motiver og intentioner og deltage i fællesskabet på måder, der opleves meningsfuldt, sådan som det kan artikuleres med de udtryksformer, de har til deres rådighed. Oplevelser af mening og betydning er i dette perspektiv forbundet med sociokulturelle konstruktioner af betydninger og livsbetingelser (Funch, 2012; Hall, 1997, i Harding & Pribram, 2009). I analyserne søger vi derfor efter deltagerens udtryk for affekter og emotioner i deres deltagelse i og fortællinger om undervisning og samspil i klassen.

2.2. Opmærksomhed og lærerens faglige skøn

Med udgangspunkt i barnet som et situeret aktivt subjekt og opmærksomhed som både indre og ydre reguleret kan det kropsfænomenologiske perspektiv på subjektet som forviklet med verden bidrage med begreber om den situerede oplevede livsverden (Merleau-Ponty, 1962; Fink-Jensen, 1998; Zahavi, 2003). Med dette perspektiv får vi mulighed for at belyse oplevelser af situeret væren-i-verden og af den situerede levede krop. Dette er væsentligt for undersøgelsens interesse i kontemplativ undervisning, hvor den subjektivt oplevede opmærksomhed på forskellige fænomener, affekter, emotioner, mening og erfaring søges forbundet med faglige og sociale betydninger og værdier.

Det er en udfordring at beskrive oplevelser af opmærksomhed og situerede processuelle fænomener som affekter, emotioner, tanker og samspil, som de udfolder sig og retter opmærksomhed på varierende måder i skolen. Dette gælder både for oplevelser hos børn og professionelle voksne. De professionelle voksne, lærerne, har i skolen til opgave at organisere, tilrettelægge, lede og vejlede børns deltagelse og opmærksomhed gennem valg af faglige og

andre aktiviteter, tidsrytme, kommunikation og samspil, herunder værdsættelse og sanktionering af kommunikation og samspil blandt børnene.

Læreren levede kropslige opmærksomhed og orientering rettes mod og af lærerens planlagte undervisning og af børnenes artikulationer og deltagelsesformer (Fink-Jensen, 2003). Det betyder, at lærerens opmærksomhed ligesom børnenes rettes af hændelser i klassen og fx kan blive overbelastet, fastlåst af særlige udfordringer eller fleksibelt veksle mellem overblik (metaopmærksomhed) og engageret fagligt og socialt samspil med og ledelse af børn i klassen (Herskind & Nielsen, 2011). Disse stadig vekslende processer kan beskrives med vægt på lærerens faglige skøn, der betegner lærerens situerede anvendelse af sit faglige og kommunikative repertoire med henblik på at stimulere børns muligheder for læring og deltagelse i skolen (Fink-Jensen, 2008; Kolmos, 2011).

Viden om børnenes og lærernes oplevelser af det observerede og af deres oplevede opmærksomhed, fx på egne handlerepertoarer og -muligheder, kan vi søge ved at orientere os ud fra disse begreber om subjektets opmærksomhed, om betydninger af fællesskabets tegn, symboler og sprog og om lærerens faglige skøn. Dette er grundlaget for de anvendte og udviklede undersøgelsesmetoder.

2.3. Den undersøgte undervisning

Undersøgelsen har fulgt arbejdet med kontemplativ undervisning i en klasse, hvis to gennemgående lærere (Clara og Tine) har deltaget i et kursusforløb, hvor de har arbejdet med mindfulness-baserede opmærksomhedsøvelser, empati og relationskompetence.⁵ I forlængelse af kurset har lærerne integreret forskellige øvelser med fokus på åndedrættet, krop, hjerte, bevidsthed og kreativitet i deres undervisning af klassen. Disse øvelser indgik som en gennemgående rytme i hverdagen fra børnene begyndte i 5. klasse efter sommerferien og næsten 1½ år frem, til de var i gang med 6. klasse. Der var 24 børn i klassen ved undersøgelsens begyndelse, antallet var 22 året efter. Klassen er på en skole med ca. 600 elever i en sjællandsk provinsby.

I den periode, klassen blev fulgt af forskerne, arbejdede de regelmæssigt med fem forskellige øvelser, som både kunne fungere hver for sig, og som lærerne ofte kombinerede. I klassen omtaltes de som 'nærværsovelsen', 'hjerterøvelsen', 'elevatørøvelsen', 'klappeøvelsen' og 'massageøvelsen'.

I 'nærværsovelsen' instruerer læreren børnene i først at rette deres opmærksomhed mod fødderne, lade opmærksomheden gå op langs benene, maveregionen og ud i arme og hænder. Derefter bliver børnene bedt om at mærke deres åndedræt og med opmærksomheden følge ind- og udåndingen uden at forandre den. Ved 'elevatørøvelsen' skal barnet visualisere et punkt i midten af hovedet og et punkt lidt under navlen og så forestille sig

5 Kurset er beskrevet i Herskind & Nielsen, 2011.

en lille elevator, der følger åndedrættet, så når vejret trækkes ind, så kører elevatoren med åndedrættet ned til punktet under navlen, og ved udåndingen følger barnet elevatoren op til punktet i hovedet. Ved 'hjerterøvelsen' skal børnene fokusere på et punkt midt på brystet på højde med hjertet og herfra mærke og sende kærlige og empatiske tanker til mennesker, dyr etc., som de holder af. Ved disse tre øvelser sad børnene enten på deres stole eller på en skammel i en cirkel i midten af klassen. De to sidste øvelser havde en mere fysisk aktiv karakter. Ved 'klappeøvelsen' skal børnene med hænderne klappe på kroppens overflade, og ved 'massageøvelsen' skiftes børnene til at massere hinanden på ryggen.

Øvelserne har en række ligheder med mindfulness-øvelser, eftersom opmærksomheden rettes mod oplevelser af krop, følelser, tanker etc. med den grundlæggende indstilling, at det, der trænger sig på, må accepteres med kærlig venlighed. Grundforståelsen er, at disse tanker, følelser etc. ikke er identiske med personen, men derimod oplevelser, som man kan 'give slip på'. Når dette lykkes, tales der om, at personen er til stede i det nuværende øjeblik (Kabat-Zinn, 2003).

Øvelserne blev indarbejdet i den almindelige undervisning på en gennemgående og fleksibel måde, der tilstræbte at rette børnenes opmærksomhed mod deres subjektive oplevelser og erfaringer i forhold til både faglige aktiviteter, sociale samspil, selvforståelse og oplevelser af andre. I en del instruktioner relaterer læreren også øvelserne til børnenes fritidsaktiviteter.

Vi undersøgte, hvordan de kontemplative undervisningsprocesser med inddragelse af meditative og aktiverende øvelser virkede i klassen, og hvilke betydninger de fik for børnenes trivsel og læring. Det undersøgte vi med en flerhed af metoder.⁶ Denne artikel bygger på de kvalitative metoder, dvs. interviews med børnene og lærerne om deres oplevelser af den kontemplative praksis og observation af undervisningen.⁷

Herunder var vi interesserede i at undersøge børnenes muligheder for at rette opmærksomheden mod virkninger af kontemplative øvelser, både hvordan de oplevede disse øvelser i klassefællesskabet, hvorvidt de i andre sammenhænge i deres hverdag anvendte udvalgte øvelser, og hvordan de var i stand til sprogligt at beskrive og evt. reflektere over disse anvendelser og oplevelser. Der er anvendt kvalitative interviews med aktiv imagination og

6 Denne artikel er baseret på det kvalitative materiale fra interviews og observationer. Ligesom i andre undersøgelser af mindfulness-baserede interventioner med børn er der anvendt forskellige test, der giver mulighed for at registrere forandringer hos børnene, i denne undersøgelse. Dette materiale er under bearbejdning.

7 Der blev videooptaget en række eksempler på de første to måneders kontemplative undervisning i klassen. Disse optagelser er blevet gennemset og beskrevet og sammenlignet med deltagerobservationer udført efter klassens arbejde med kontemplativ undervisning i et år.

tegning som metode for at indfri denne undersøgelsesinteresse. I interviewene arbejdede vi med at nærme os og fastholde informanternes sanselige oplevelser af øvelserne igennem tegning, og ved at interviewereren bad eleverne om at instruere sig i den øvelse, som barnet fandt mest brugbar. På den måde fik interviewereren indsigt i informantens oplevelse af øvelsen, og samtidig gav det anledning til, at informanten selv kunne gen-erfare oplevelsen.

Desuden var vi interesserede i, om de kontemplative undervisningsprocesser skaber synlige forandringer i elevernes sociale samspil og deltagelse; derfor er udvalgte øvelses- og undervisningssituationer blevet optaget på video, og disse optagelser indgår som datamateriale i de kvalitative analyser. Undersøgelsen omfattede observationer og interviews foretaget i løbet af de første tre måneders kontemplative undervisning i en 5. klasse (august-oktober) og opfølgende observation og interviews det følgende år i samme klasse på 6. klassetrin (oktober-december). Klassens to gennemgående lærere (Clara og Tine) er blevet interviewet på to måder: dels i korte samtaler i frikvarterer og dels i et længere interview. I alt er otte børn i 6. klasse blevet interviewet – fire piger og fire drenge. Drengene er interviewet enkeltvis. Pigerne har været to og to sammen. I en af disse grupper deltog en pige, som efterfølgende er blevet interviewet alene med fokus på et emne, vi ønskede uddybet.

Eksemplet nedenfor beskriver, hvordan Clara introducerer dagens arbejde og to øvelsesaktiviteter og forbinder dem med en del af dagens program. Eksemplet er fra begyndelsen af forløbet med kontemplativ undervisning.

2.4. Kontemplativ undervisning – et eksempel

Clara står ved tavlen og er ved at fortælle de 22 børn, som i dag er mødt til første lektion i 5. klasse, om dagens program: 'I dag starter vi med en øvelse, så skal vi arbejde med staveord, novellen Henry, og bagefter lave opgaver til', siger hun, samtidig med at hun skriver nøgleord om dagens program på tavlen. Her skriver Clara også: Idrætstime, Klassemøde og Klassens tid.

"Vi starter med en øvelse, hvor I står op bag jeres stol og sørger for at stå og bøje let i knæene." Alle rejser sig op. "Først klapper vi i hænderne – også på håndryggen. Og så klapper vi forsigtigt på ansigtet – på kinderne og hiver lidt i ørene. Og op og ned på indersiden af lårene og bagom på numsen og højt op bagpå."

Læreren demonstrerer bevægelserne på sin egen krop, og børnene klapper ivrigt, den rytmiske lyd veksler i styrke, alt efter hvor hårdt hænderne rammer kroppenes overflade. Derpå fortsætter Clara instruktionen, mens børnene igen sætter sig på deres stole. Clara siger: "Og så sætter I jer ned og gør klar til at mærke jeres fødder lige om lidt, men først så strækker I lige armene op over hovedet, og så lader I armene gå ned langs siden."

Clara beder nu børnene, der sidder med rank ryg på deres stole, om at fokusere deres opmærksomhed omkring hjerteområdet: "Og så tænker I på et levende væsen, som I holder rigtig meget af. Det kan være jeres hund eller kat, det kan være jeres forældre eller en god ven eller søskende – prøv at

være lidt i den opmærksomhed. Og prøv at lade den glæde ved at kende det andet væsen vokse ud i armene og hænderne.”

Clara har sammen med klassen planlagt, at de om lidt skal høre fire børn fremlægge hver sit lille foredrag om deres liv. Det er noget, klassen har arbejdet med den seneste tid. Som en overgang afslutter Clara øvelsen med at sige: “Prøv også at lade den glæde vokse ud i klassen, for lige om lidt, så er der fire af jeres kammerater, som skal fortælle noget fra deres liv, og det skal vi tage imod med den samme glæde, som vi tager imod dem, vi holder af. Prøv at lade det fylde ud i klassen, den glæde, og lad det opsluge alle herinde.”

Den første til at fremlægge er en høj dreng, der virker genert, som han står ved tavlen og holder sit fremlæggelsespapir med begge hænder. Før han begynder, siger Clara: “Prøv at vende jeres øjne mod Claus, prøv at være helt opmærksomme, for nu vil Claus fortælle noget fra sit liv.”

På denne og mange lignende måder inddrager lærerne både energigivende⁸ og meditative øvelser i undervisningen, så der bliver en varieret aktivitetsrytme, og så børnenes opmærksomhed søges rettet mod, hvordan de kan fokusere, inddrage deres personlige oplevelser og erfaringer samt indstille sig på særlige måder til det, der foregår i undervisningen.

Hvordan virker det? Hvordan oplever børnene virkninger af disse aktiviteter? Det undersøger vi i analyserne nedenfor. Når vi omtaler forløbet med kontemplativ undervisning, betegner vi det ‘interventionsforløbet’. Det henviser til hele undervisningsforløbet og ikke til udvalgte aktiviteter.

3. Analyse

I undervisningseksemplet ovenfor beskrives en praksis, der kan karakteriseres med vægt på, hvordan læreren tilrettelægger og vejleder muligheder for børnenes regulering af deres opmærksomhed.

I eksemplet indleder læreren med at gøre den fælles ramme og programmet for dagen tydeligt. Det gør hun ved både at fortælle om dagens program og skrive det med nøgleord på tavlen. Læreren klassificerer⁹ de forskellige aktiviteter som undervisning og definerer rammen for, hvordan der skal arbejdes i dag. Derpå instruerer hun en aktiverende øvelse, der kan stimulere vågenhed og dermed mulighed for at fokusere opmærksomt. Alle børn deltager i øvelsen med smil og engagement.

8 ‘Klappeøvelsen’ stimulerer blodcirkulation og vågenhed og hører til den form for øvelser, der også betegnes som ‘energizere’ (Adriansen & Krohn, 2011).

9 Bernsteins begreber om klassifikation og rammesætning er velegnede til at synliggøre kontekstuelle magtforhold, og hvordan de forvaltes i den situerede praksis; her går vi dog ikke nærmere ind i disse begreber, for nærmere læsning se fx Bernstein, 2001; Nielsen et al., 2005.

Klappøvelsen bliver introduceret som en del af den samlede undervisning, og den sluttes af med, at læreren instruerer børnene i en særlig måde at sidde på, hvor ryggen strækkes før armene glider ned langs siderne af kroppen. Dermed sidder børnene med rank ryg ved begyndelsen af den følgende øvelse, og eftersom de netop har været oppe at stå og har stimuleret blodcirkulation og iltning i kroppen, er der god mulighed for, at de er vågne og kan fokusere i den stillesiddende øvelse, hvor de skal rette opmærksomheden mod hjertet og følelsen af kærlighed til en, de holder af.

Denne øvelse følger læreren op på ved at rette børnenes oplevelse af kærlighed mod den fælles situation, de befinder sig i, her mod deres kammerater og det, de skal fortælle om deres liv. Læreren opfordrer børnene til at forholde sig til deres kropslige rettedhed og det, den kommunikerer, ved at bede dem om *at se på den kammerat*, der skal fremlægge for dem. Dermed vejleder læreren børnenes måde at orientere sig på i et kommunikativt samspil med andre, både med henblik på, hvordan de kan forholde sig åbent og lydhørt til det, kammeraten vil præsentere, og hvordan de kan vise kammeraten, at denne er i centrum for deres opmærksomhed og interesse.

Gennem sin måde at inddrage børn i forskellige aktiviteter på og sin måde at vejlede deres opmærksomhed på som led i undervisningsprocessen understøtter læreren muligheder for, at de forholder sig på særlige måder. Ved deltagende observation og på videoobservationer kan vi se, at børnene ser og lytter opmærksomt på kammeratens fremlæggelse – men hvordan oplever de denne organisering og vejledning? Hvordan oplever børn og lærere de kontemplative undervisningsprocesser, som vi kalder ‘øvelserne’, gennem deres levede kroppe, samspil i klassen og deres måder at deltage og lære på?

3.1. ‘En bisse-klasse med venlighed’ – et lærerperspektiv

Dagens undervisning er begyndt med en kontemplativ øvelse, som Clara, klassens anden øvelseslærer Tine og børnene har deltaget i. Nu taler de om dagens staveord. Bagest i klassen sidder den observerende forsker. Selvom der både er let uro og konflikter børnene indbyrdes, er der en særlig stemning af venlig åbenhed i klassen.

På lærerværelset i frikvarteret spørger forskeren, om lærerne har oplevet nogle forandringer med klassen igennem interventionsforløbet. På forskerens spørgsmål om, hvad der bidrager til stemningen i klassen, forklarer Clara bl.a., at:

“Jamen altså jeg oplever, at de får bedre kontakt, altså både til sig selv, men også til hinanden, og det skaber den her venlighed og tillid og tryghed.” Og Tine tilføjer:

“de er blevet mere centrerede og accepterende over for sig selv. De fylder sig selv ud. De er ikke noget andet end det, de er. De gør sig ikke bedre eller dårligere eller dummere eller klogere end det, de er.”

Det er lærernes oplevelse, at børnene generelt har taget godt imod den kontemplative undervisning og de nye øvelsesaktiviteter, der indgår. Ifølge lærerne var klassen tidligere præget af, at børnene ikke kendte meget til hinanden og ikke delte oplysninger om betydningsfulde begivenheder i deres liv uden for skolen. Gennem interventionsforløbet er det blevet en klasse med meget større åbenhed og respekt for hinanden. Det er ikke, fordi de som sådan er mere rolige eller mindre støjende end andre klasser på samme årgang, men der er nu en indbyrdes venlighed og god stemning. Lærerne beskriver direkte, at der ikke er så mange konflikter eleverne imellem, sammenlignet med parallelklasserne. Det er en klasse, som lærerne nu karakteriserer som fagligt interesserede børn – de tager det faglige alvorligt. Lærerne konstaterer med et smil, at det er en ‘bisse-klasse med venlighed’.

3.2. Ro, fokus og relationer i travle hverdagsliv – et børneperspektiv

I interviewene af de otte børn er der spurgt til deres oplevelser af kontemplative øvelser, og de er blevet bedt om at beskrive specifikke eksempler på deres oplevelser af øvelserne. I disse beskrivelser viser det sig, at oplevelserne af øvelser er forankret i børnenes hverdagsliv, og at øvelsernes betydning er forbundet med en række andre forhold, fx særlige krav i skolen eller i fritiden. Børnene anvender udvalgte øvelser fra den kontemplative undervisning, der har bidraget til at skabe både ‘ydre’ og ‘indre’ ro i klassen, når de har brug for at finde ‘indre’ ro i deres hverdagsliv. Dermed fortæller interviewene om mange forskellige forhold, der har betydning i børnenes hverdagsliv både i og uden for skolen, og om hvordan undervisningen får betydning i dette hverdagsliv.

Børnene fortæller om, hvordan de er blevet opmærksomme på deres affekter, emotioner og øvrige levede kropslige tilstande, så de fra at være prærefleksive grundlag for deres forholdemåder er blevet tilgængelige for refleksion og mulige at forandre gennem anvendelse af øvelser. Dette bliver særlig tydeligt i deres fortællinger om, hvordan klassens arbejde med øvelser i den kontemplative undervisning har forbedret deres almene trivsel og velbefindende i hverdagen, som i det indledende citat med beskrivelse af, hvordan øvelser kan vende stress om til fred.

Ud fra interessen i virkninger af kontemplativ undervisning på børns trivsel, samspil og læring fokuserer analysen nedenfor på de temaer i interviewene, der kommer til syne i børnenes beskrivelser af oplevelser af indre ro og faglige udfordringer, af social indsigt og af kontemplative øvelseres relevans i deres hverdagsliv, samt i lærernes beskrivelser af betydningen af ydre og indre ro for deres arbejde.

3.2.1. Indre ro og faglige udfordringer

Børnene fremhæver, hvordan de oplever, at øvelserne giver dem ro, og at de ligesom ‘falder ind i sig selv’ og bliver mere nærværende til stede i sig selv.

De fortæller næsten alle om, at denne ro og evne til at falde ind i sig selv gør, at man i klassen bedre kan modtage undervisning og ikke føler sig så distraheret af lyde i omgivelserne.

3.2.1.1. Det føles, som om du giver slip på noget, som bare fyldte i kroppen
En dreng fortæller om 'elevatøvelsen' (sammendrag):

"... du får det bare mere og mere rart i kroppen. Det føles, som om du giver slip på noget, som bare fyldte i kroppen, som virkelig gjorde dig sur og irriteret ...". (...). "... og det er bare stress, og jeg bliver sur og irriteret og meget negativ og irriterende at være sammen med. Så når det er, du laver øvelsen, så giver du mere og mere slip på det og så til sidst, så har du det godt." (...). "Så er det min krop, den løsner sig mer', sådan så jeg kan koncentrere mig fuldt ud." (...). "Så er man bare helt lettet i kroppen, og så er du klar til at modtage undervisningen med fuld energi." (Adam)

I et gruppeinterview fortæller to piger om at lave øvelser i klassen:

"Man føler bare man sådan skal ahh!". (Bina)

"Man føler bare, man kan lægge sig ned over bordet og sove. Man er sådan lidt træt i det, efter at man har lavet øvelser, faktisk." (Cille)

Interviewer: "Det lyder da ikke, som om man kan koncentrere sig bedre så?"

"Jo, altså, jeg synes, man koncentrerer sig bedre, fordi man kommer sådan mere ind i sig selv, man er mere rolig til at få ting at vide." (Bina)

"Denne der massage, den gør, at jeg får alle anstrengelserne væk og alt muligt. Og den sidste, klappeøvelsen, det er, ligesom jeg banker trætheden ud af mig, hvis jeg er træt." (Villads).

Det er gennemgående i børnenes fortællinger, at de synes, øvelserne hjælper dem til at finde ro og samle opmærksomheden om undervisningen og at få energi, hvis de har brug for det.

3.2.1.2. 'Ja, så er det tit, jeg får svaret'

Børnene tematiserer oplevelser af deres levede krop både i undervisningssituationer, hvor en lærer vejleder en øvelsesaktivitet, og i situationer, hvor de skal arbejde med faglige opgaver på egen hånd. Gennem klassens arbejde med kontemplative øvelser er der fælles kendskab til, at de, der sætter sig med lukkede øjne, ikke skal forstyrres, da det kan være en måde at arbejde på. Flere af dem fortæller, at de på egen hånd bruger øvelserne som hjælp i deres arbejde med nogle af de faglige udfordringer, fx ved individuelt arbejde i klassen. En af drengene fortæller om, hvordan han bruger elementer af en øvelse på egen hånd i undervisningen:

“... normalt er man sådan lidt stresset over alle de opgaver, Clara sætter os til, så er det rart at man nogle gange bare lige kan sidde og lukke øjnene og så lige trække vejret dybt et par gange ... nogle gange finder jeg løsninger, når det er, jeg sidder og gør det et par gange. Det gør jeg fx i matematik. Så sidder jeg lige der med regnestykket i hovedet og så lige sidder og trækker vejret et par gange. ... Ja, så er det tit, jeg får svaret.” (Ditlev)

En af pigerne fortæller om en situation, hvor hun bruger en øvelse derhjemme for at få ideer til at komme i gang med at skrive en stil:

“Jeg synes altid, det er sværest at starte på et digt eller en historie ... så sad jeg ved computeren sådan, hvad skal jeg starte med, hvad skal jeg starte med ... så lavede jeg den der igen, hvor jeg begynder nede i tærne ... og så fik jeg nogle gode ideer ... Vi skal tænke på noget, som vi holder rigtig meget af ... jeg tænkte på min historie ... så fik jeg en hel masse ideer, og så skulle jeg bare vælge.” (Elin)

De kontemplative øvelser ser ud til at være blevet en del af børnenes reflekterede handlerepertoire, så de kan bruge dem, når de bliver opmærksomme på, at noget er vanskeligt og udfordrende for deres opmærksomhed. Det gælder både, når de skal præstere i skolen og klassen, og også udenfor, fx når de skal lave lektier eller ved sportspræstationer. Børnene bruger udvalgte øvelser til at aktivere deres faglige repertoire og kreativitet ved både at slappe af og samle opmærksomheden i en tilstand af vågen, ufokuseret opmærksomhed.

Dette fælles handlerepertoire omfatter, at børnene er blevet opmærksomme på deres affekter, emotioner og levede krop, på oplevelsen af at blive trætte, urolige, anspændte, stressede og ikke kunne koncentrere sig, og hvordan de kan ændre på disse tilstande i situationer, hvor de selv ønsker det. I klassen er der fælles kendskab til disse muligheder for ændringer, og det åbner mulighed for, at det enkelte barns anvendelse af øvelser bliver betragtet som en relevant form for deltagelse. Lærerne respekterer barnet, der lukker øjnene for at samle opmærksomheden – i andre sammenhænge kunne man forestille sig, at det at lukke øjnene blev mistænkt for at være det modsatte af at deltage i det faglige arbejde, men ikke i denne klasse.

Det gælder også for børnene indbyrdes. De betragter hinanden og konstaterer, at nogle kammerater bliver mere rolige eller meget koncentrerede, når de har deltaget i meditative øvelser:

“Rikke, blandt andet, hun kan have meget energi om morgenen. Efter det (øvelse), så er hun helt stille og fokuserer sammen med de andre.” (Adam)

Det at være fokuseret og nærværende i forhold til klassekammeraters faglige arbejde er en eksplicit forventning, som børnene bemærker, at lærerne gennemgående fremhæver. Det tematiserer samtidig det at gøre sig umage som noget værdifuldt, der skal anerkendes af kammeraterne:

“De (lærerne) er mere fokuserede på ... (hvis en skal lave en præsentation i klassen), så alle er fokuserede lige på denne person i stedet for at være – at sidde og kaste med et stykke papir – en papirflyver eller et eller andet. ... Hvis der er nogle, der ikke er nærværende, så stopper Clara lige, eller den lærer vi nu har, personen stopper så timen og siger det – eller lader lige anmeldelsen eller det, man er i gang med at forberede, blive færdig, og så siger hun lige, at det er pisse tarveligt at afbryde – ikke at være nærværende, når der er nogle, der står og har øvet noget derhjemme til i dag.” (Ditlev)

Det at fokusere og være opmærksomt nærværende bliver gennemgående understøttet af lærernes forholdemåder og iværksatte aktiviteter. Dermed tematiseres det at være opmærksom, og børnene får demonstreret og erfaret, hvordan de kan regulere deres opmærksomhed og deltagelse i de fælles aktiviteter.

3.2.1.3. ‘Man kan føle det på dem på en måde’

Ligesom lærerne har bemærket, at der er opstået en øget venlighed i klassen, er det også noget, børnene har bemærket, og de fortæller, at de har et godt sammenhold i klassen, mange er venner, og der er meget mindre mobning end tidligere. Denne venlighed omfatter omsorg for hinanden i klassen og en øget sensitivitet over for og øget kendskab til klassekammeraterne:

“Jeg synes, vi har det rigtig godt. ... Man kan i hvert fald mærke på hinanden, efter vi har gjort det her, hvornår det er, den anden er ked af det ... Man kan føle det på dem på en måde ... Det er svært at forklare, det er bare den måde, de er på. Man lærer dem, når det er, de er rolige, når det er, de bliver stressede – man simpelthen lærer dem fuldt ud.”
(Adam)

Den kontemplative undervisning bidrager til, at de interviewede børn forholder sig reflekterende til både sig selv og deres kammerater, herunder deres måder at forholde sig på, deltage, koncentrere sig på m.m., som det også kan ses i citatet om en kammerat, der kan have meget energi om morgenen (ovenfor). De fleste af dem taler om denne form for kendskab og værdier om nærvær, kærlig venlighed og omsorg som noget rart forbundet med øvelserne i klassefællesskabet. Lærerne har overvejet deres sprogbrug, så de fx omtaler nogle børn som havende ‘meget energi’, ikke som ‘uroilige’. De

tilstræber et fælles sprog, som ikke dømmer nogle børn som bedre eller dårligere elever end andre. Denne sprogbrug bliver også en del af børnenes fælles sprog og dermed forståelse af sig selv og hinanden.

Det at lære hinanden at kende og måske fortælle om personlige oplevelser kan bidrage til øget gensidig forståelse, indlevelse og sociale kompetencer. Det giver også muligheder for relationelle afsløringer, svigt og trusler om udlevering af noget fortroligt til en større kreds. Dette omtales kun en smule på den måde, at et par af børnene fortæller, at enkelte andre i klassen bliver drillet af nogle bestemte, men i et af de to gruppeinterview kom en relationel dynamik til syne:

De to piger i gruppen er erklærede veninder, og de har fortalt om 'hjerterøvelsen'. Petra har ved at vrænge med stemmen, da hun beskriver læreren Claras instruktion af øvelsen, samtidig distanceret sig fra denne instruktion, der handler om efter en kort afspænding at mærke sit hjerterområde og derpå: "Så skal man tænke på en, man holder rigtig meget af." (Elin)

Da interviewereren spørger om, hvad der så sker, svarer Elin "ikke noget," hvorpå Petra siger: "Jeg ved godt, hvad der sker for Elin!". Elin rødmer let og gentager "ikke noget." Interviewet fortsætter med, at Elin erklærer at være rigtig dårlig til denne øvelse, mens Petra er bedre til den, hvorpå Petra svarer, at hun heller ikke mærker noget ved øvelsen. Deres samspil har karakter af en kamp, hvor det er vigtigt, at de ikke har mærket noget i denne øvelse og samtidig gensidigt risikerer, at den anden fortæller noget personligt sårbart eller pinligt til interviewereren. Denne form for samspil tyder på, at det kan være risikabelt at fortælle om oplevelser i forbindelse med øvelserne og risikere, at klassekammerater, der i en situation var fortrolige, i en anden situation udleverer oplysninger, der ikke skulle have været spredt, fx oplysninger om, hvem man holder rigtig meget af, eller hvilke følelser det vækker at tænke på en bestemt anden. I diskussionsafsnittet ser vi nærmere på, hvorvidt dette er et særlig ømtåleligt spørgsmål i kontemplativ undervisning. Denne undervisning er bl.a. karakteriseret ved, at lærerne gør det meget eksplicit, at børnene skal drage omsorg for hinanden. Det sker fx i forbindelse med den kontemplative samarbejdsøvelse, hvor børnene giver hinanden massage.

En af drengene foretrækker at *få* massage: "Altså, det føles som om, man er helt afslappet, og så har man det godt, og så skal man have lukkede øjne og forestille inde i sit eget hoved og så forestille sig noget (resten for lavt til at det kan høres)." (Claus)

Oplevelsen af at *have det godt* i denne situation forudsætter tryghed og tillid til den kammerat, der masserer. Andre af børnene fortæller, at de foretrækker at *give* massagen og mærke, hvordan deres kammerat slapper af og nyder det.

De fælles oplevelser og forståelser af hinanden, som bliver til i den kontemplative undervisning, rummer de samme etiske udfordringer som anden

undervisning, hvor børns samspil har afgørende betydning for den enkeltes selvoplevelse og muligheder for læring og udvikling. I klassen kan lærerne bidrage til at støtte gensidigt omsorgsfulde og nærværende samspil, men børns hverdagsliv omfatter mange andre sammenhænge end skolen og klassen. I interviewene fortalte børnene om mange udfordringer i deres hverdagsliv, og at de benytter udvalgte kontemplative øvelser til at håndtere disse udfordringer.

3.2.1.4. 'Jeg kunne bedre overskue hverdagen'

Sådan fortæller en pige, der oplever, at øvelserne har givet hende 'mere tid':

“Altså, der var jo mange – når man spiller udendørs, så er der kampe hele tiden næsten. Der er i hvert fald en kamp om ugen, og der gik jeg til fodbold 3 gange plus kampe plus alle lektierne. Så var – man skulle fare rundt og sådan noget. Og man skulle også have plads til veninderne og familien og sådan noget. Så det var meget sådan noget, man skulle tage sig selv og sige, nu tager vi en ting ad gangen, og så hvis man laver den portion lektier nu og så fodbold og så kommer hjem fra fodbold og så laver den portion lektier nu, så virker det ikke af så meget, fordi så tog man det bare sådan en ad gangen ... Altså, jeg synes, det er blevet bedre, sådan efter vi har lavet de her øvelser. Altså, man har fået mere kontrol over hverdagen og på en måde mere tid, så ...” (Cille)

Alle børnene fortæller om øvelsernes betydning i et travlt hverdagsliv. Alle fire drenge går til fodbold, og to af dem går desuden til håndbold og en til skydning, så de har planlagte aktiviteter mange eftermiddage om ugen og kampe og konkurrencer i weekenderne. Tre af de fire piger går til ridning, en til fodbold og en går ud over ridning også til klaverspil og svømning. De har næsten alle aktiviteter de fleste af ugens eftermiddage plus kampe og konkurrencer i weekenderne. Alle børnene fortæller, at de er glade for deres fritidsaktiviteter, men at de mange aktiviteter betyder, at de kan føle sig meget stressede.

“På et tidspunkt var jeg meget stresset, altså jeg havde mange lektier for og jeg skulle også ud og ride hver dag og sådan noget. Så lige pludselig der gik det hele bare rigtig hurtigt i hverdagene. Men så kunne jeg mærke, altså, jo flere gange – hvis jeg lavede de øvelser i skolen og derhjemme og sådan noget, så fik jeg sådan mere ro på mig selv, og jeg tænkte sådan, at hvis jeg ikke kan nå det, så er det fint nok. Altså, hvis jeg ikke kan nå ud og ride fx, så må det vente til i morgen ... Det var lidt svært at sige til mig selv, at jeg ikke skulle ud og ride hver dag, fordi det vil jeg jo rigtig gerne, men altså, hvis jeg var for stresset til det, så ville det jo også påvirke hesten, altså.” (Bina)

Børnene har allerede tidligt i interventionsforløbet kædet øvelserne sammen med noget, der er anvendeligt, når man skal præstere til sport.¹⁰ Efter at klassen i begyndelsen af forløbet har lavet en kontemplativ øvelse, spørger læreren, om nogen har kommentarer. En dreng siger: “man kan også nogle gange se professionelle fodboldspillere lave sådan nogle øvelser, især Cristiano Ronaldo inden han skal gå til bolden, så står han lige og fokuserer og ...”. Drengen understreger ved at tage en dyb indånding.

Alle børnene fortæller også om, hvordan de bruger udvalgte øvelser i forbindelse med deres fritidsaktiviteter:

“Vi laver elevatorøvelsen, hvor man går ind i sin krop, og så forestiller du dig sådan en elevator, hvor du bare slapper helt af og er der. Den er helt vildt dejlig. Det er også den, jeg bruger til fodbold.” (Villads)

Claus og Ditlev bruger den samme øvelse:

“Jeg bruger, jeg bruger den der gode fornemmelse til fodbold. Så synes jeg, at jeg spiller bedre.” (Claus)

“Fordi at siden jeg er begyndt at bruge den til håndbold og fodbold, så er det begyndt at gå meget bedre, når jeg har spillet.” (Ditlev)

Betydningen af børnenes oplevelser af at få hjælp i skoledagen til at reducere stress og få ro i anspændte kroppe og tankemyldrende sind bliver understreget af deres fortællinger om alle de aktiviteter og aftaler, der fylder deres hverdagsliv. Eftersom de kontemplative øvelser indgår i hverdagens undervisning gennem lang tid, bliver de genopfrisket og vedligeholdt, så børnene jævnlige gen-erfarer kropsligt, affektivt, følelsesmæssigt, tanke-mæssigt og socialt, hvordan øvelserne virker. De får på den måde trænet øvelserne, og de får samtidig grundlag for at bruge øvelserne i deres hverdag. Børnene oplever, at de klarer forskellige sociale præstationer (fx fodbold eller ridning) bedre, når de skaber ro og fokus gennem en øvelse, og en dreng fortæller om sin generelt ændrede indstilling:

“Jeg har en mere positiv indgang til de fleste ting, siden da vi begyndte at lave de her øvelser.” (Ditlev)

3.2.1.5. ‘Det gode og det dårlige ved øvelserne’

Som afslutning på hvert interview er børnene blevet spurgt, hvad de ville fortælle andre om, hvad der er det gode og dårlige ved at lave øvelserne.

¹⁰ Dette kan ses på en videooptagelse fra begyndelsen af interventionsforløbet med kontemplativ undervisning.

I samtalen med Bina og Cille fortæller Bina om, hvad hun finder henholdsvis godt og dårligt ved øvelserne. I den forbindelse omtaler hun at have fået en ny opmærksomhed på både sin familie og sig selv, ligesom hun reflekterer over, hvordan også øvelser tager tid og kan bidrage til stress og jag – som børnene søger praktiske løsninger på:

“Jeg tror, jeg ville sige, at det gode var det der med at man kunne – altså, man fik styr på sin hverdag, altså, man blev ikke lige så stresset, og man fik mere ro i sig selv, man kom til at tænke mere på ens familie, hvordan de havde det. Man kommer til at tænke på, hvordan man selv har det, så man ikke kun hjælper andre mennesker hele tiden.

Og det dårlige ved det, det er nok det der med, at hvis man føler sig stresset, og man så skal bruge tid på at lave de der øvelser – altså, for man kan jo ikke bare sige, nu er jeg ikke stresset mere. Man bliver nødt til at lave et eller andet, for at det virker, og lave øvelserne og sådan noget – altså fordi, hvis man nu er stresset, og man har ti minutter til at komme ud af døren og tage overtøj på og sådan noget, og det tager tid at lave øvelsen, så er man jo lidt på den.” (Bina)

“Så må man sidde og lave den i bilen.” (Cille)

De kontemplative øvelser kan bidrage til at få ro, nærvær og overblik – og samtidig tager de også tid, og det kan være svært at få netop tiden til at gennemføre øvelserne. Dette genfindes i undersøgelser med voksne (Herskind & Nielsen, 2011).

3.3. Lærernes oplevelser af kontemplativ undervisning

Ligesom børnene beskriver forandringer hos sig selv og i klassen, har også lærerne oplevet forandringer i deres måde at håndtere en række krævende situationer på. Det ser ud til, at lærernes anvendelse af kontemplative øvelser giver dem lignende oplevelser af ro, så de kan forholde sig nærværende og opmærksomt til det, der sker i klassen og i relation til børnene:

“Jeg kan mærke i konfliktsituationer, eller hvis jeg har elever, der er i konflikt, så synes jeg, at jeg er blevet bedre til at være i konflikten og rumme den, og jeg synes også, jeg er blevet bedre til at høre hver enkelt elev, hvordan det ser ud hos dem, altså i deres virkelighed. Sådan så jeg ikke springer frem og fordømmer, men at jeg virkelig giver mig tid til at lytte, jamen, hvordan ser det ud hos dig, og hvordan ser det ud hos den anden, og også prøve at øve dem i, at de også lytter til hinanden, uden at de går i forsvar lige med det samme, men at de også lærer at lytte, samtidig med at jeg også virkelig synes, at jeg er blevet bedre til også at lytte, i stedet for sådan at fortolke situationen eller blive udfarende eller skælde ud.” (Tine)

Læreren beskriver her en udfordrende situation, som stiller krav til hendes måde at forholde sig på. I skolens virksomhed er lærerens faglige skøn den samlede vurdering af, hvordan det er relevant at forholde sig og med hvilke faglige materialer i en given situation, for at eleverne skal lære noget, der er relevant. I den omtalte situation her er der tale om en konflikt, men også konflikter kan læreren anvende som en læringssituation, som her beskrevet med ønsket om, at børnene lærer at lytte til hinanden. Lærerne beskriver også forandringer i deres forhold til børn og forældre som følge af arbejdet med kontemplative øvelser:

“Jeg oplevede, at vi fik en bedre kontakt til eleverne og omvendt også, at da vi sad til de der skole-hjem-samtaler, så har vi været meget mere centrerede, end vi plejer at være, fordi vi har jo også lavet de her øvelser rigtig meget selv. Så jeg tror også, vi var meget bedre til at gå ind i en kontakt og også få sagt tingene på en ordentlig og konstruktiv måde.”
(Tine)

4. Diskussion af resultater og tilgange

Vi har undersøgt, hvordan kontemplativ undervisning virkede i klassen, og om der kunne registreres forandringer i børnenes deltagelse, samspil, trivsel og læring. Vi har søgt efter, hvilke betydninger undervisningsaktiviteterne har for børnene, og om de bliver en del af klassens eller måske det enkelte barns handlerepertoire. Vi har i interviews spurgt til eventuelle forandringer i børnenes og lærernes opmærksomhed, oplevelser og erfaringer i forhold til faglige aktiviteter, sociale samspil, selvforståelse og oplevelser af andre.

4.1 Deltagelse

Den kontemplative undervisning ser ud til at åbne særlige muligheder for deltagelse i både skolens og fritidens aktiviteter, fordi den kontemplative undervisning giver børnene mulighed for at finde større ro og mere fokus, når de skal arbejde med udfordrende opgaver, og dermed får de mulighed for at håndtere disse opgaver. Ro og fokus kan de bl.a. skabe ved at anvende udvalgte øvelser, som er velkendte i deres skolekontekst og som i sig selv er en særlig deltagelsesform. Særlig de meget energifulde børn kan antages at få øgede muligheder for at kunne deltage i faglige og sociale aktiviteter både i og udenfor skolen. Lærernes måder at deltage på ser også ud til at stimulere ro, fokus og klarhed, både i kommunikationen med børn og forældre og i arbejdet med faglige og sociale udfordringer i klassen – det forbinder lærerne med, at de selv træner opmærksomt nærvær gennem kontemplative øvelser også uden for deres undervisningsaktivitet.

4.2. Samspil

Både børn og lærere fortæller om forandringer i klassen fra en tidligere situation med mere uro, stress, dril, mobning og konflikter til den nuværende situation med mere venlighed, glæde, tryghed, omsorg, ro og afspænding. Det betyder ikke, at der kun eller altid er ro, men at situationen er forandret i forhold til tidligere i klassen. Flere af børnene omtaler også relationer til deres forældre, hvor de har kunnet give forældre massage eller instruere i en øvelse, der kunne give en stresset eller smerteplaget forælder ro og lindring.

4.3. Trivsel

Nogle indikatorer på børnenes trivsel er, at de oplever mange af øvelserne som meget dejlige, ligesom de giver udtryk for reflekteret selvforståelse og forståelse af andre. De fortæller om mange aktiviteter, de er glade for, og om at den kontemplative undervisning har hjulpet dem til at have det bedre i et hverdagsliv med mange krævende aktiviteter og relationer.

4.4. Læring

Forandringer i forhold til faglige læringsresultater er ikke direkte registreret i undersøgelsen, men der er forskellige indikationer på, at børnenes læringsmuligheder har forandret sig i forbindelse med den kontemplative undervisning. Når de kan anvende udvalgte øvelser som led i deres arbejde med opgaver, de tidligere har fundet vanskelige, og når de oplever at kunne skabe vågenhed, fokus og koncentration hos sig selv eller få det gennem en vejledt øvelse, så åbner dette muligheder for, at de både lærer fagligt, om sig selv, og lærer at forholde sig til egen opmærksomhed og orientering i situationen.

4.5. Opmærksomhedskultur

Disse resultater giver en række indikatorer på, at kontemplativ undervisning bidrager med særlige muligheder for samspil, trivsel og læring. Betyder det, at der kan defineres en ny undervisningsmetode, hvor lærere og børn i skolen skal udstyres med nogle nye 'redskaber' i form af særlig gode øvelser, som kan bruges af dem hver især til at fremme trivsel og læring?

Det mener vi *ikke*, man kan konkludere ud fra denne undersøgelse. Snarere tværtimod: Det kontemplative undervisningsforløb er meget mere end blot nogle bestemte øvelser. Det samlede undervisningsforløb kultiverer både opmærksomhedsfunktioner og en metaopmærksomhed, der omfatter sociale og kulturelle værdier, betydninger og retningslinjer. Værdier, betydninger og retningslinjer defineres og konstitueres i den undervisningspraksis, som lærerne praktiserer og giver børnene mulighed for at deltage i. I denne undervisningspraksis indgår forskellige repertoarer: lærernes faglige og relationelle handlerepertoarer i samspil med børnenes faglige og relationelle handlerepertoarer. I klassens fællesskab vejleder lærerne børnenes orientering, symbolbrug og opmærksomhed på stemninger (fx venlighed, lydhørhed), udtryk for opmærksomhed (fx kropsholdning, øjenkontakt) og faglig

og social anerkendelse gennem udtryk for opmærksomhed og gensidig omsorg. Der er eksempler på mange af disse forhold i den beskrevne undervisningssituation. Gennem deltagelse i disse genkommende aktiviteter i klassen lærer børnene, hvordan de på egen hånd og i andre situationer kan regulere deres opmærksomhed, fokus og faglige arbejde såvel som relationelle samspil (som i det beskrevne eksempel, hvor irritation og surhed forvandles til ro). I klassen har børnene små skamler at sidde på under en del af øvelserne. Døren kan lukkes, så lokalet bliver stille. Børnene beskriver, hvordan de tilstræber at tilrettelægge tilsvarende materielle forudsætninger, når de vil bruge en øvelse hjemme – og når tiden ikke giver mulighed for det i deres hverdag, kan de forsøge sig i bilen, som Cille siger – men det er i mangel af bedre. I analyserne er vi ikke kommet nærmere ind på tidsrytmer og materialitet.¹¹

Den kontemplative undervisning kan karakteriseres som processer, der kultiverer forskellige former for opmærksomhed og opmærksomhedsregulering i børnenes (og lærernes) hverdag. De oplevede og observerede virkninger svarer til de resultater, der er fundet ved lignende undervisning af børn fra et socialt belastet område og beskrevet som *Cultivating Awareness and Resilience in Education* af Jennings et al. (2011). Jennings et al. beskriver virkninger i form af bl.a. mere ro, venlighed og fokus i klasserne og tilskriver ændringerne lærernes træning af mindfulness og kontemplativ undervisning (ibid.).

Vi vil foreslå, at sådanne ændringer betragtes som mere end resultatet af enkeltpersoners individuelle træning. I beskrivelserne ud fra observationer og interviews med børn og lærere finder vi en række tegn på, at der er tale om noget, vi kan betegne som en særlig *opmærksomhedskultur*.

Begrebet 'opmærksomhedskultur' betegner, hvordan deltagelse i hverdagslivet med forskellige aktiviteter, artefakter, tegn og samspilsformer implicit lærer deltagerne, hvordan de skal og kan regulere opmærksomhed i forhold til fænomener og oplevelser, fx impulser, affekter, følelser, træthed, motorisk uro, forvirring, stress m.m.

Opmærksomhedskultur 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 (Bang, 2009). De rumlige, sanselige, tidsmæssige og sociale arrangementer er kontekstuelle støttepunkter for opmærksomhedsorientering. Opmærksomhedskultur kan ikke observeres direkte, men den kan karakteriseres ud fra observation og analyse af de kulturelle og sociale fænomener, der støtter, retter og orienterer subjekters opmærksomhed og deltagelse i konteksten.¹²

11 Det behandles i en kommende artikel.

12 For nærmere diskussion af kulturbegrebet, se fx Geertz, 1973.

Opmærksomhedskulturen i den undersøgte kontemplative undervisning tilbyder børn og lærere muligheder for at træne og udvikle refleksiv opmærksomhedsregulering, så de i stedet for at blive kapret af impulser, affekter, følelser eller afledende associationer kan forholde sig nærværende til det, der udfolder sig i den aktuelle situation. Det fører i den undersøgte klasse til forandringer i klassekulturen og i børnenes fælles kendte handlerepertoarer og dermed også i børnenes muligheder for selvoplevelse, oplevelser af andre, deltagelse, relationer og læring.

Den kontemplative undervisning kan bl.a. bidrage til tematiseringer af affekter, emotioner, relationer og måske drømme, fantasier og ønsker m.m. Som det viste sig i samspillet mellem Petra og Elin kan kendskab til sådanne tematiseringer indgå i positioneringer af nogle børn som 'mere modtagelige' eller 'udsatte' for tab af integritet eller værdighed. I eksemplet viste det sig som en kamp om *ikke* at have mærket noget ved en øvelse. Vi ved ikke, hvad det er, der i denne situation blev udnævnt til at være for 'privat' eller 'pinligt' at få offentliggjort. Vi antager, at den livssammenhæng og de potentielle magtrelationer, som pigerne deler (i Danmark, skolen, fritidsinteresser og værdier og koder for, hvad der er passende, sejt, teenagemodent etc. eller det modsatte), også omfatter betydninger af, hvad der er privat, intimt, skamfuldt, ærefuldt, sårbart etc., og at det danner baggrund for pigernes affekter og følelser i forbindelse med, hvad der kunne være blevet fortalt (Søndergaard, 2006; Harding, 2009¹³).

Vi spurgte tidligere, om den kontemplative undervisning rejser særlig ømtålelige spørgsmål med hensyn til, at deltagerne potentielt bliver udsatte. Det har været diskuteret i den offentlige debat, hvorvidt intervention med fx mindfulness er særlig risikabelt. Mindfulness anvendt i klinisk behandling er undersøgt nøje, og det har været et argument for at reservere den form for aktivitet til netop behandling udført af veluddannede behandlere. Kontemplativ undervisning er ikke individuel terapi, men undervisning og pædagogisk arbejde. Derfor er det væsentligt, at det også er veluddannede lærere, som kender til kontemplative processer, der underviser på denne måde. Vi har ikke fundet undersøgelser af kontemplativ undervisning som belyser potentielle eksklusionsprocesser i denne form for undervisning, så det er indtil videre ikke belyst. For at kunne vurdere, hvordan kontemplativ undervisning kan indebære særlige risici for deltagerne, er det væsentligt at undersøge nærmere.

Denne undersøgelse omfatter kun en enkelt klasse, og resultaterne må derfor tages med de mange forbehold, dette medfører. Klassen er i en mellemstor provinsskole, og børnene kommer fra familier med varieret socioøkon-

13 Harding skriver i introduktionen af sin analyse af situationer i flytninges narrativer om deres liv: "... where emotions are spoken of and subjects are produced as 'emotional' as part of dominant discourses and the reproduction of unequal power relations." (Harding, 2009, p. 267).

misk baggrund. Der er ikke oplysninger om særlige familieforhold inddraget i undersøgelsen, men sådanne kan evt. have betydning for resultaterne. Vi ved dog fra lærerne, at der ikke er tale om en forældregruppe med fælles kontemplativ praksis, der er snarere tale om forældre med en stor variation i uddannelse, arbejde, indkomst og fritidsinteresser.

I undersøgelsen har vi anvendt kulturpsykologi og kropsfænomenologi. Der kunne anføres mange forskelle på disse hovedtraditioner. Vi har lagt vægt på kropsfænomenologiens begreber om subjektet som forviklet med sin omverden og på subjektets oplevede livsverden som det, vi kan få viden om gennem bl.a. interviews. Børnenes og lærernes fortællinger giver viden om deres oplevelser, ofte kropsligt erfarede, og det er oplevelser af ikke alene en 'naturlig' omverden, men en kulturelt organiseret virksomhed med særlige artefakter, symboler, fagligheder, tidsstrukturer og fx organisering af henholdsvis 'skole' og 'fritid'. Det kulturpsykologiske perspektiv giver mulighed for at anskue denne kulturelle omverden (der også kan omfatte 'natur', fx skov, mark, strand) som en organiseret praksis, hvor børn oplever, erfarer og lærer, bl.a. hvordan de orienterer deres opmærksomhed, fx hvordan de kan være nærværende, lyttende og omsorgsfulde. Med disse perspektiver har vi haft mulighed for at søge deltagernes beskrivelser af oplevelser og at søge det endnu ikke-tematiserede indkredset (fx ved at bede børnene instruere interviewer i den øvelse, barnet søger at beskrive) og samtidig forbinde det med undervisningspraksis i skolens virksomhed. Det indgår ikke i undersøgelsen, hvordan lærernes arbejde i den samlede skolevirksomhed har været befordret eller bremset af traditioner i skolen; dette kunne være interessant at undersøge nærmere, ikke mindst fordi kontemplativ undervisning ikke meningsfuldt kan reduceres til nogle enkle metoder eller redskaber. Sådant som lærerne beskriver og handler i deres praksis, er den kontemplative undervisning en gennemgående arbejdsform, hvor det faglige indhold, de sociale samspil og en variation af praksisser med blandt andet kontemplative øvelser indgår.

Denne undersøgelse har fokuseret på samspil, trivsel og læring hos børn i klassen, og her ser den praktiserede kontemplative undervisning ud til at bidrage på særlige måder i kraft af en særlig kultivering af børnenes opmærksomhed: en særlig opmærksomhedskultur. Det kunne være interessant at undersøge, hvordan andre former for undervisning og pædagogisk praksis kultiverer børns opmærksomhed, og hvordan forskellige opmærksomhedskulturer kan inspirere til udvikling af praksis.

5. Konklusion

Konkluderende viser undersøgelsen, at denne kontemplative undervisning er en gennemgående didaktisk praksis, som i kraft af inddragelse af kontemplative øvelser i klassens faglige og relationelle praksis bidrager til at kultivere

børns og læreres opmærksomhed på måder, der tilbyder særlige muligheder for deltagelse, samspil, trivsel og læring. Børnene får i klassefællesskabet symboler, sprog og praksiserfaring til orientering og regulering af deres situerede kropslig-sanseligt forankrede opmærksomhed, nærvær og deltagelse. Lærerne får på lignende måder kropslige erfaringer og symboler til orientering af deres opmærksomhed og nærvær i undervisningen, hvilket får betydning for deres forholdemåder og faglige skøn. Arbejdet med den kontemplative undervisning producerer en særlig opmærksomhedskultur i klassens praksis.

Tak

Tak til lærere og børn i klassen, der har bidraget til, at denne undersøgelse kunne lade sig gøre, samt til deres forældre. Tak til Foreningen Børns Livskundskab, der uddannede lærerne til kontemplativ undervisning på kurset *Opmærksomhed, empati og relationskompetence* i 2010. Og tak til institutleder Hanne Løngreen, Institut for Uddannelse og Pædagogik, der ved at bevillige ansættelse af cand.pæd.pæd.psyk. Marie Kolmos gjorde det muligt at gennemføre undersøgelsen, og tak til cand.pæd.pæd.psyk. Anne Bjerregaard Sinding for det første års vigtige arbejde med undersøgelsen.

REFERENCER

- Bang, J. (2009). An Environmental Performance Perspective on the Study of Development – Artefacts, Social Others, and Self. In M. Fleer, M. Hedegaard & J. Tudge. *World Yearbook of Education – Childhood Studies and the Impact of Globalization: Policies and Practices at Global and Local Levels*. New York: Routledge.
- Barkley, R. (1997). Attention-Deficit Hyperactivity-Disorder, Self-Regulation, and Time – Toward a More Comprehensive Theory. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 18, (4), 271-279.
- 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.
- Bernstein, B. (2001). Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter. In L. Chouliaraki & M. Bayer (Eds.), *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.
- Bishop, S. R. (2002). What do we really know about mindfulness-based stress reduction? *Psychosomatic medicine*, 64.
- Böttcher, L. (2009). The Power of Motives – the Dialectic Relations Between Neurobiological Constraints and Activity in Child Development. In M. Fleer, M. Hedegaard & J. Tudge, *World Yearbook of Education – Childhood Studies and the Impact of Globalization: Policies and Practices at Global and Local Levels*. New York: Routledge.
- 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.

- Byrnes, K. (2012). A Portrait of Contemplative Teaching: Embracing Wholeness. *Journal of Transformative Education*, 10 (1), 22-41. <http://jtd.sagepub.com>
- Davidson, R. J., Dunne, J., Eccles, J. S., Engle, A., Greenberg, M., Jennings, P., Jha, A., Jinpa, T., Lantieri, L., Meyer, D., Roeser, R. W., & Vago, D. (2012). Contemplative Practices and Mental Training: Prospects for American Education. *Child Development Perspectives*, 0:0, 1-8.
- Desimone, R. (2007). How the Brain Pays Attention. Excerpted from Forum Futures 2007, Forum for the Future of Higher Education. Cambridge: Mass. Pp. 53-56.
- Fink-Jensen, K. (1998). *Stemthed – en basis for æstetisk læring*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E., & Kasari, C. (2010). Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children. *Journal of Applied School Psychology*, 26 (1), 70-95.
- Freeman, W. J., & Núñez, R. (Eds.). (1999). Reclaiming Cognition – The Primacy of Action, Intention and Emotion. *Journal of Consciousness Studies*, 6 (11-12). Exeter: Imprint Academic.
- Funch, B. S. (1996). Den æstetiske oplevelse som transcendent fænomen. In *Nordisk Psykologi* 48 (4), 266-278.
- Funch, B. S. (2012). Kunst og Emotioner. In *Psyke & Logos* 33 (2), 201-235.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures – Selected Essays*. New York: Basic Books/Perseus Books Group.
- Goh, E. C. L. (2012). Integrating mindfulness and reflection in the teaching and learning of listening skills for undergraduate social work student in Singapore. *Social work education: The international journal*, 31 (5), 587-604.
- Harding, J. (2009). Emotional subjects: language and power in refugee narratives. In J. Harding & E. D. Pribram (Eds.), *Emotions – A Cultural Studies Reader* (pp. 267-279). London/NY: Routledge.
- Harper, D. (2000). Reimagining Visual Methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.). (pp. 717-732). London: Sage Publications, Inc.
- Hart, T. (2004). Opening the contemplative mind in the classroom. *Journal of transformative education*, 2. (1), 28-46.
- Herskind, M., & Nielsen, A. M. (2011). Læring af nærvær – i kultursensitivt perspektiv. *Psyke & Logos*, 32 (1).
- Jennings, P. A. (2008). Contemplative education and Youth Development. *New Directions for Youth Development*, 118, Summer 2008 © WILEY PERIODICALS, INC. Published online in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com) • DOI: 10.1002/yd.262.
- Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2011). Improving Classroom Learning Environments by Cultivation Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of Two Pilot Studies. *Journal of Classroom Interaction*, 46 (1), 37-48.
- 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.
- Klingberg, T., Fernell, E., Olesen, P. J., Johnson, M., Gustavson, P., Dahlstrom, K., Gillberg, C. G., Forsberg, H., & Westerberg, H. (2005). Computerised training of working memory in children with ADHD: a randomised controlled trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44, 177-186.

- Kolmos, M. (2011). *Nærværet og det faglige skøn*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, AU.
- Lave, J., & Wenger, E. (1997). *Situated Learning – Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leontjev, A. (1983). *Virksomhed, bevidsthed, personlighed*. Moskva: Sputnik.
- Leontjev, A. (1994). The development of voluntary attention in the child. In R. v. d. Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader* (pp. 289-312). Oxford: Blackwell Publishers.
- 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.
- Newberg, A. B., Wintering, N., Waldman, M. R., Amen, D., Khalsa, D. S., & Alavi, A. (2010). Cerebral blood flow differences between long-term meditators and non-meditators. In: *Consciousness and Cognition* (2010), doi:10.1016/j.concog.2010.05.003
- Newsome, S., Waldo, M., & Gruszka, C. (2012). Mindfulness Group Work: Preventing Stress and Increasing Self-Compassion Among Helping Professionals in Training. *The Journal for Specialists in Group Work*, 37 (4), 297-311.
- Nielsen, A. M., Fink-Jensen, K., & Ringsmose, C. (2005). *Skolen og den sociale arv*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Nielsen, A. M. (2010). Nærvær som opmærksomhedskultur. In L. Svinth (Ed.), *Nærvær – i pædagogisk praksis* (pp. 37-55). København: Akademisk forlag.
- Nielsen, R. (2012). *Mind Full, or Mindful? Et kvalitativt casestudie af Mindfulness baseret meditation i folkeskoleregi*. Institut for Uddannelse og Pædagogik, AU, specialeafhandling.
- 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.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (1998). Attention, self-regulation and consciousness. *The Royal Society/Phil.Trans.R.Soc.Lond. B* (1998), 353. Pp. 1915-1927.
- Sjø, N. M. (2005). Erfaringer med hukommelses- og opmærksomhedstræning af skolebørn. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2.
- Stern, N. D. (1998). *The interpersonal world of the infant, a view from psychoanalysis and developmental psychology*. London: Carnac.
- Stern, N. D. (2004). *The present moment in psychotherapy and Everyday life*. London: Carnac.
- Stetsenko, A., & Arieivitch, I. (2004). The Self in Cultural-Historical Activity Theory. *Theory & Psychology*, 14 (4), 475–503. Sage Publications, DOI: 10.1177/0959354304044921, www.sagepublications.com.
- Svinth, L. (2010). *Nærvær – i pædagogisk praksis*. København: Akademisk forlag.
- Tanggaard, L. (2009). The research interview as a dialogical context for the production of social life and personal stories. *Qualitative Inquiry*, 15 (9) 1498-1515.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the environment. In R. v. d. Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader* (pp. 338-354). Oxford: Blackwell Publishers.
- Wertsch, J. V., del Rio, P., & Alvarez, A. (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. (2005). *Subjectivity and selfhood. Investigating the first-person perspective*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press Books.