

# Kontemplative aktiviteter i skolen i et resonanspædagogisk perspektiv

Marie Kolmos\*

Roskilde Universitet

## Resumé

Igennem de seneste år har der været en stigende interesse for at anvende kontemplative og mindfulness-baserede aktiviteter som yoga og meditation til børn i pædagogiske kontekster. Mens fortalere for mindfulness-programmer i uddannelsessammenhænge argumenterer for, at meditation kan være en løsning på stressede institutionshverdage, fremhæver kritikere, at disse anvisninger risikerer at føre til endnu en styringsteknologisk praksis. Med en ambition om at se ud over denne tvetydighed er formålet med denne artikel at vise og diskutere, hvordan skolepraksisser, hvor kontemplative aktiviteter er en integreret del af undervisningen, kan være med til at underbygge eleveres relation til verden. Disse skolepraksisser analyseres med udgangspunkt i den tyske sociolog Hartmut Rosas relationelle dannelsesmetafor resonans. På baggrund af denne analyse er det artiklens ambition at vise, hvordan de udvalgte typer af skolepraksisser kan bidrage med vigtig viden til diskussionen om anvendelsen af mindfulness i uddannelsessammenhænge.

**Nøgleord:** *Steinerskole; folkeskole; resonans; dannelse; 'det gode liv'*

## Abstract

### Contemplative School Activities in a Resonance Pedagogical Perspective

In recent years there has been an increasing interest in employing contemplative and mindfulness-based activities like yoga and meditation in educational settings. While the proponents of mindfulness programs in school settings see activities like meditation as part of the solution for stressful school lives critics argue that the activities lead to yet another technology to control individuals. With the ambition to see beyond this ambiguity the aim of this article is to show and discuss how school practices where contemplative activities are an integrated part of the everyday school life have the potential to promote relations that open the self to the world. This discussion is embedded in the metaphorical framework of 'resonance' as developed by the German sociologist Hartmut Rosa. On the basis of this analysis the ambition is to show, how the selected school practices can contribute with important knowledge to the discussion about the use of mindfulness in educational settings.

**Keywords:** *Waldorf School; public school; resonance; bildung, 'the good life'*

---

\*Korrespondance: Marie Kolmos, epost: makol@edu.au.dk

© 2019 Marie Kolmos. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Marie Kolmos. «Kontemplative aktiviteter i skolen i et resonanspædagogisk perspektiv» Nordisk tidsskrift for pædagogikk og kritikk, Special Issue: «Steinerpædagogikk» Vol. 5, 2019, pp. 202–214. <http://dx.doi.org/10.23865/ntp.k.v5.1429>

## **Indledning**

Denne artikel handler om, hvordan skolepraksisser som fx i Steinerskolerne, som har mangeårige traditioner for at indarbejde kontemplative aktiviteter i den didaktiske organisering af undervisningen (Dahlin, 2017; Ergas, 2014; Hart, 2004; Zajonc, 2016), kan bidrage med vigtig viden til diskussionen om meditation og yoga i det nutidige uddannelsessystem. Igennem de seneste to årtier har der både i skandinaviske og særligt i amerikanske og engelske sammenhænge været en stigende interesse for at inddrage mindfulness og andre kontemplativt baserede aktiviteter i skoler og daginstitutioner. Aktiviteterne, som spænder bredt fra mini-meditationer og bevægelseslege til forskellige kreative aktiviteter og massage, bliver i stigende grad anvendt af lærere og pædagoger som en del af en trivselsfremmende strategi til at styrke børns mentale sundhed, empati og læring (fx Napoli, Krech, & Holley, 2005; Nielsen & Kolmos, 2013; Svinth, 2010; Terjestam, 2011). Denne interesse synes særligt at være vokset frem i takt med, at uddannelsesinstitutioner i flere vestlige lande oplever, at børn og unge mistrives i hverdagen (fx Nielsen, 2017; Waters, Barsky, Ridd, & Allen, 2014; Zenner et al., 2014). En gennemgående forestilling er i den forbindelse, at børns trivsel og klassens sociale fællesskab kan påvirkes positivt, når fx lærere giver eleverne værdier og handleanvisninger til at rette opmærksomheden på måder, der skaber forbindelser mellem kroppen, psyken og omgivelserne (fx Ergas, 2014; 2015; Wistoft, 2011). Mens undersøgelser på området konkluderer, at forskellige mindfulness-aktiviteter kan have en vis effekt på børns trivsel og læring (Waters et al., 2014; Zenner et al., 2014), er der i de seneste år også rejst kritiske diskussioner af, at mindfulness-aktiviteter, som i en vestlig kontekst er udviklet til terapeutisk brug, i skolen bliver endnu en styringsteknologi i det pædagogiske felt. I den forbindelse peger fx Forbes (2016) og Ergas (2017) på, at selvom intentionen med mindfulness-aktiviteter i skolesammenhænge er at give børn redskaber til at mestre udfordrede skolehverdage og erfaringer til at leve deres liv, så fastlåses feltet i et individrettet og optimeringsdomineret rationale om øget trivsel, opmærksomhed og mental sundhed.

## **Kontemplative aktiviteter i et didaktisk og dannelsesmæssigt perspektiv**

Jeg har i tidligere artikler på baggrund af fænomenologiske og sociokulturelle perspektiver arbejdet empirisk og analytisk med to skolepraksisser, hvor lærerne i en årrække har indarbejdet mindfulness og andre kontemplativt baserede aktiviteter i den didaktiske organisering af undervisningen. Den ene skolepraksis er en 6. klasse på en folkeskole, hvor læreren inddrager forskellige mindfulness- og yogalignende aktiviteter blandet med bevægelseslege i undervisningen. Den anden praksis er en 5. klasse på en Steinerskole, hvor læreren på baggrund af et bestemt holistisk menneskesyn inddrager forskellige musiske og kunstneriske aktiviteter i organiseringen og rammesætningen af undervisningen. Ved at inddrage variationer over disse aktiviteter i løbet af skoledagen arbejder lærerne for at understøtte elevernes måde at være til

stede på i undervisningen (Kolmos, 2016; 2019). Analyserne af disse skolepraksisser står i en vis kontrast til hovedparten af de eksisterende undersøgelser, som beskæftiger sig med interventionsstudier, der bl.a. er rettet mod at evidensbaserede programbaserede mindfulness-forløb for børn (fx Waters et al., 2014; Zenner et al., 2014).

På baggrund af ovenfor omtalte empiriske materiale er formålet med denne artikel at vise og diskutere, hvordan lærerne anvender de kontemplative aktiviteter til at give eleverne handleanvisninger til at relatere sig til hinanden og til undervisningens faglige indhold, og hvordan aktiviteterne kan forstås i et dannelsesmæssigt perspektiv. Dette undersøges med udgangspunkt i den relationsbaserede dannelsesforestilling, som den tyske sociolog Hartmut Rosa (2016) udvikler om menneskets vellykkede relation til verden i en kritik af og som et alternativ til en neoliberal dannelseslogik (Rosa, 2013b; 2016; Rosa & Endres, 2017). På baggrund af gennemlæsninger af en række forskellige teoretiseringer over menneskets forhold til verden etablerer Rosa (2016) metaforen 'resonans', som han videreudvikler til et socialfilosofisk grundbegreb og en socialvidenskabelig analysekategori om menneskets forhold til verden. I det følgende præsenteres først centrale forestillinger om resonans, efterfølgende bringes disse antagelser i spil i forhold til det empiriske materiale, og endelig diskuteres det, hvilken viden dette giver til forestillinger om betydningen af mindfulness-aktiviteter i skolen.

### **Resonans – en alternativ dannelsesforståelse**

Rosa (2016) og Jens Beljan (2017) tager med metaforen 'resonans' fat i den del af dannelsesstanken, som handler om kvaliteten i etableringen af elevens relation til verden. Kvaliteten i dannelsen handler her om skolens og lærernes evner til at skabe rammer og undervisning, som understøtter eleverne i at relatere sig til og åbne sig for verden – bl.a. repræsenteret igennem det faglige stof, artefakterne, materialiteten og de sociale relationer.

Resonans som dannelsesstanke er udviklet som et modtræk til den i dag herskende dannelsespolitiske forståelse, som definerer dannelsen og opdragelsen af børn i forhold til og som en optimering af statens socioøkonomiske ressource (Beljan, 2017; Rosa, 2016). Denne optimeringslogik lægger op til en forventning til eleverne om at være kompetente og fleksible i forhold til at kunne deltage som borgere i et globalt samfund (Brinkmann, 2005; Illeris, 2014; Kampmann, 2004; 2009; Moos, 2017). I denne optimeringsforståelse dannes og opdrages elever ud fra den logik, at hvis de tilegner sig den rette mængde af viden, færdigheder og kompetencer og præsterer en god eksamen, så optimeres chancerne for et vellykket liv. Det vellykkede måles her i forhold til de muligheder, som en stor uddannelseskapital giver individet ift. vellønnede job, bedre sundhed, større anerkendelse etc. (Beljan, 2017). Beljans (2017) og Rosas (2016) kritik af denne dannelsesstanke handler ikke om, at mennesket ikke skal tilegne sig bestemte færdigheder. Deres argument handler i stedet om, at det vellykkede og gode liv kun i mindre grad kan udvikles og optimeres igennem øgede økonomiske og materielle ressourcer. I stedet foreslår Beljan (2017) og Rosa (2016) med

metaforen resonans, at grundlaget for det 'vellykkede liv' består i kvaliteten af den relation, som eleven dannes og opdrages til at etablere til verden. I dannelsesøjemed bliver det bl.a. lærerens og skolens opgave at skabe undervisning, som åbner eleven for verden og verden for eleven.

### **Resonans som relationsmetafor**

Metaforen 'resonans' henter Rosa (2016) fra det latinske ord, 'resonantia', som bl.a. i akustikken anvendes til at beskrive egensvingninger i fysiske systemer. Metaforer kan ifølge Jacobsen (2007) defineres som "meningssammenstilling eller meningsoverførsel fra et betydningsunivers til et andet" og kan på den baggrund, som en fantasi om en sammenhæng, hjælpe med "bedre at 'se' og indfange (...) omfattende fænomener og komplekse processer" (Jacobsen, 2007, s. 291). Metaforen resonans udvikler Rosa (2016) som et svar og et bud på en behandling af den tidligere udviklede metafor 'acceleration', som beskriver diagnosen på et samfund, hvis strukturer med stigende hast forandres (Rosa, 2013a). Acceleration, som begrebsmæssigt henviser til en forøgelse af hastigheden pr. tidsenhed, anvender Rosa bl.a. til at opstille den forestilling, at mennesket disintegreres og fremmedgøres i en accelereret, forandret verden (Peters & Schulz, 2017; Rosa, 2013a; 2016; Rosa & Endres, 2017).

Oversættelsen af 'resonans' som begreb for et fysisk fænomen til 'resonans' som en socialfilosofisk relationsmetafor illustrerer Rosa (2016) med udgangspunkt i to stemmegafflers klang, og den måde de begge går i svingning på, når den ene slås an mod en overflade. Her vil den ikke anslåede stemmegaffel opfange den anslåede stemmegaffels svingninger og på baggrund af egen klangkrop svinge med med sin egen selvstændige klang. Rosa (2016) beskriver i den forbindelse:

Resonans opstår altså kun, når den ene krops svingning påvirker den anden krops egenfrekvens. Allerede på dette fysisk-akustiske plan kan man således fastslå, at de to kroppe i et resonansforhold til enhver tid taler med 'egen stemme' ((Rosa, 2016, s. 282) min oversættelse).

Med udgangspunkt i denne fysiologiske beskrivelse definerer og bestemmer Rosa (2016) resonans som en bestemt relation mellem to svingningsdygtige (schwingungsfähigen) kroppe, hvor svingningen i den ene krop fører til en selvstændig svingning i den anden. Dette metaforiske relationsbillede illustrerer den centrale pointe for resonansteorien, at resonans må forstås ikke som et ekko, men som et svarforhold, hvor subjektet erfarer verden og giver et svar tilbage på baggrund af en selvstændigt talende stemme (Rosa, 2016; Rosa & Endres, 2017). Metaforen underbygger Rosa (2016) bl.a. med Waldenfels' (2004; 2011) kropsfænomenologiske antagelser om, at menneskets opmærksomhed og intentionalitet er grundlæggende responsiv. I resonansteorien kommer det til udtryk igennem grundlæggende antagelser om resonans som et dialektisk svarforhold, hvor subjektet både berøres af verden og selv berører verden igennem handling (Gugutzer, 2017).

### Forestillingen om skolen som resonansrum og fremmedgørelseszone

I Rosas (2013b; 2016) og Beljans (2017) forståelse er skolen en central arena for børns tilegnelse af handlekompetencer og fornemmelser for, hvordan de skal leve deres liv. Det er igennem relationerne, interaktionerne og oplevelserne i klasserummene og i skolegården, at børn udvikler deres strategier for at tilegne sig og handle på de kulturelle koder, som de senere skal bruge til at mestre livet. Her ligger koderne for opførelse og anvisninger om måder at handle på skjult i og imellem de faglige aktiviteter. Det er herigennem, eleverne udvikler det, som Rosa (2013b) definerer som:

(...) en fornemmelse for en relation mellem dem selv og den ydre verden, for muligheder og trusler eller forhindringer, som de kan forvente. Som en konsekvens erhverver de deres egen måde at opfatte og gribe muligheder på og reagere på forhindringer ((Rosa, 2013b, s. 104) min oversættelse).

Rosa (2016) fører forestillingerne om fremmedgørelse og resonans ind i klasserummet ved i idealtypisk forstand at fortolke den klassiske didaktiske trekant, som beskriver undervisning i skolen som grundliggende båret af relationer mellem lærer, elev og stof. Dannelsen af elevs relation til verden (*Bildung der Weltbeziehung*) i undervisningen baserer sig her på to relationsakser: Den ene akse beskriver det, der foregår i det mellemmenneskelige, mens den anden akse handler om lærerens og elevernes fælles sagsforhold. Rosa (2016) formulerer i den forbindelse relationelle aspekter og kvaliteter ved undervisningssituationer, der enten overvejende vækker fremmedgørelse eller resonans. 'Fremmedgørelsestrekanten' karakteriserer Rosa (2016) som undervisningssituationer, hvor relationen mellem lærer, elev og stof er 'stum', og hvor de forskellige aktører i relationen ikke har noget at 'sige hinanden/ikke har nogen tråd til hinanden'. Modsat er relationen mellem lærer, elev og stof i 'resonansstrekanten' karakteriseret ved den vellykkede undervisningssituation, som ideelt set består af gensidigt gennemtrængende forståelser mellem individet og verden, og hvor opmærksomheden kan flyde ubesværet. Det centrale i resonansperspektivet er på den baggrund ikke kun, hvordan stoffet påvirker barnet, men også hvilke kvalitative handleerfaringer og handleforventninger barnet etablerer i mødet med stoffet. Om dialektikken mellem resonans og fremmedgørelse præciserer Rosa (2016), at de to forudsætter hinanden og ikke må sammenlignes med dikotomien mellem harmoni og disharmoni. Resonanserfaringer, beskriver Rosa (2016), optræder momentvis som transformerende øjeblikke, der hvor subjektet indlader sig på og engagerer sig med verden. Det er igennem mødet og engagementet med det fremmede, at en dialogisk forvandlingsproces kan opstå. Det fremmedgørende er på den baggrund konstituerende for resonanserfaringerne. Det er på den baggrund en pointe, at resonansrelationer er udtryk for en 'vellykket' transformation af individets relation til verden og ikke i første omgang en optimering af ressourcer.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Se Beljan (2017) for videre analyser og diskussioner om forholdet mellem fremmedgørelse, resonans og børn læring.

## **Metode og materiale**

Det empiriske materiale, som den følgende analyse og diskussion baserer sig på, er med fænomenologisk inspiration gennemført i en triangulering mellem observationer, videooptagelser og interviews i to klasser, hvor lærerne anvendte elementer fra mindfulness og andre kontemplativt baserede aktiviteter i undervisningen<sup>2</sup>. Den ene klasse, som indgik i undersøgelsen, var en 6. klasse på en folkeskole beliggende på Sjælland med omkring 650 elever fordelt på 10 årgange og inddelt i flere spor. Klassen, jeg fulgte, var befolket af 23 elever – 10 piger og 13 drenge – i alderen 10–12 år. Klasselæreren, Lene, underviste eleverne bl.a. i dansk, historie og religion. I den tid jeg gennemførte feltarbejde i klassen, lå hendes timer i klassen i blokke, hvilket gjorde, at hun havde klassen i flere sammenhængende lektioner ad gangen et par dage om ugen. Den anden klasse, som indgik i undersøgelsen, var en 5. klasse på en Steinerskole også beliggende på Sjælland. På denne skole havde ca. 250 børn fordelt på 10 klassetrin deres hverdag. 5. klasse bestod af 22 elever fordelt på 12 piger og 10 drenge. Klasse- læreren, Therese, varetog dels 'hovedfagsundervisningen' samt engelsk og matematik. Betegnelsen 'hovedfagsundervisning' henviser til de første to lektioner på dagen, som er organiseret omkring bestemte temaer, der typisk forløber over et tidsrum på tre uger ad gangen (fx Barz, 2013; Dahlin, 2017). I det tidsrum jeg gennemførte feltstudier i denne klasse, havde eleverne i hovedfagsundervisningen frihåndsgeometri og historie. Folkeskoleklassen og Steinerskoleklassen var udvalgt til undersøgelsen ud fra et rationale om, at lærerne og eleverne i de to klasser havde mangeårige erfaringer med at inddrage mindfulness og andre kontemplativt baserede aktiviteter i undervisningen. Jeg vil i det følgende med en tilstræbt resonanspædagogisk analyse af de to læreres integrerede arbejde med kontemplative aktiviteter i undervisningen vise, hvordan lærerne gør brug af forskellige musiske, bevægelsesmæssige og vejtrækningsrelaterede øvelser og aktiviteter i klasserummet til at etablere og indimellem genetablere relationer mellem eleverne og det faglige indhold. Analysen afgrænser sig dermed til at se på enkelte aspekter af relationsdannelsen. I diskussionen vender jeg tilbage til de mere abstrakte forestillinger om resonans for at reflektere over, hvordan en resonanspædagogisk analyse kan synliggøre anderledes kvaliteter ved læreres arbejde med kontemplative og mindfulness-baserede aktiviteter i skolen.

## **Kontemplative aktiviteter i undervisningen som relationsdannende handleanvisninger**

De empiriske eksempler, som jeg i det følgende vil drage frem som grundlag for analysen, er hverdageksemppler udvalgt til at illustrere dynamikken imellem der, hvor undervisningen synes at tendere mod det fremmedgørende, fordi eleverne bliver trætte, og relationerne synes at forstumme, for så igen at vendes til situationer, hvor relationerne genetableres. Dette skal illustrere en del af den relationsdannende

---

<sup>2</sup> Se Kolmos (2016) for detaljerede metodiske beskrivelser.

funktion, som lærerne anvender de kontemplative aktiviteter til at etablere i de to klasserum. De to klasser analyseres hver for sig, og der indledes med beskrivelser af de kontemplative aktiviteter, som lærerne integrerer i undervisningen.

### At balancere relationerne igennem bevægelse til musik – eksempel fra folkeskolens undervisning

På folkeskolen inddrog Lene aktiviteterne i undervisningen dels med inspiration fra et bestemt kontemplativt koncept med fokus på at give eleverne erfaringer med at være i kontakt 'med sig selv' (Børns Livskundskab, 2018), dels med inspiration fra egne erfaringer med mindfulness og yoga. En lille gruppe af lærere på skolen havde igennem flere år ladet sig inspirere af forestillinger om, at børns empati og nærvær kunne trænes og udvikles igennem en række forskellige øvelser med fokus på kroppen, åndedrættet, bevidstheden, hjertet og kreativitet (fx Jensen, 2014). Eleverne i 6. klasse havde med skiftende lærere igennem hele deres skoletid arbejdet med øvelser og aktiviteter inspireret heraf. Igennem mine feltobservationer iagttog jeg aktiviteter som små meditationssekvenser med fokus på åndedrættet og med fokus på at opleve, hvordan kroppen havde det. Endvidere iagttog jeg en række forskellige bevægelsesaktiviteter i klasserummet, ofte ledsaget af musik. Aktiviteterne blev igangsat både som selvstændige og som afgrænsede forløb ind imellem eller som optakt til faglige aktiviteter, både planlagte og spontane. Ifølge Lene anvendte hun aktiviteterne til at skabe glæde, give eleverne oplevelser og erfaringer med at finde ro og trivsel, men også til at guide eleverne til at indstille sig på, at nu skulle der ske noget nyt i undervisningen.

Den følgende situation er fra Lenes undervisning en onsdag formiddag kl. 10:30. Eleverne har siden morgenstunden været i gang med forskellige danskfaglige aktiviteter. De har bl.a. læst stille hver for sig og gennemgået en række grammatiske øvelser, som var hjemmearbejde. Den følgende beskrivelse starter i slutningen af et gruppearbejde, hvor eleverne to og to har diskuteret forskellige karakterers roller beskrevet i et digt, som de har læst i fællesskab. Under mine observationer opstår en uro, som ikke udelukkende kan karakteriseres som faglig snak. Det er, som om stemningen i rummet er begyndt at 'falde fra hinanden'.

Rummet fyldes gradvist med små ufokuserede bevægelser, der som usynlige ringe synes at brede sig ud i lokalet. Jeg har ikke oplevet øjeblikket, hvor uroen startede, men det er som et brud i stemningen. Lene må have oplevet det samme som mig, for hun ser ligesom vurderende ud over klassen, tøver et øjeblik og sætter så musik på computeren og siger ud i klassen: *'Nu må vi vist lige have lidt liv i kroppene'*. Da musikken starter med rolige toner, står eleverne fordelt i fire grupper i hver deres hjørne af lokalet. Aktiviteten går ud på, at en elev i hver gruppe laver en balanceøvelse, som de andre skal efterligne. I den gruppe af elever, der står tættest på mig, har en af eleverne stillet sig på et ben, mens han begynder at bøje i knæet, så det ser ud, som om han er på vej til at gå ned i hug. Alle de andre elever i grupper forsøger at gøre det efter. Sådan fortsætter de – på skift laver de balancerelaterede

bevægelser, som de andre skal efterligne, og som i tempo og udtryk følger den rolige rytme, som musikken inviterer til. Efter noget tid beder Lene eleverne om at stille sig med lidt plads omkring sig og med hovedet nedad. I takt til musikken svinger de nu med foroverbøjet overkrop armene fra side til side for så igen at rette sig op. Aktiviteten afsluttes med, at Lene beder eleverne om at sætte sig igen. Det er, som om ansigtsudtrykkene er forandrede. '1-2-3. *Navlen mod tavlen*', siger Lene og sætter eleverne i gang med næste opgave. Nogle sætter sig på sofaen, andre på deres stole, andre igen sidder på gruppebordet.

Ovenstående eksempel skal illustrere, hvordan Lene anvender bevægelsesaktiviteten til at give eleverne handleanvisninger til at indtage rummet og etablere relationer til hinanden som optakt til næste faglige aktivitet. Fra at eleverne har haft hver deres dagsorden, hvilket visuelt bliver synligt igennem mange små diffuse bevægelser og lyde i rummet, etablerer Lene med aktiviteten en fælles rettedhed i rummets bevægelser og lyde. Det bliver et eksempel på, hvordan Lene anvender en kontemplativt inspireret bevægelsesaktivitet til at arbejde med at genetablere relationerne i klasserummet, der hvor de ellers begyndte at gå mod det fremmedgørende.

### **At finde takten med hinanden i undervisningen mellem det lyttende og det handlende – eksempel fra Steinerskolens undervisning**

Til forskel fra folkeskoleeksemplet, hvor det kontemplative kom til syne i klasserummet som optakter til og mellemrum imellem faglige aktiviteter, når læreren vurderede, der var behov, var de kontemplative forestillinger på Steinerskolen forankret i didaktikken og i æstetikken på den samme gennemgående måde, men igennem hele skolehverdagen. Her baserede det kontemplative sig på et samlet holistisk og spirituelt inspireret menneskesyn forankret i forestillinger om, hvordan undervisningens rytmer, aktiviteter, rummenes indretninger og artefakter kunne bidrage til at støtte hele barnets udvikling (Barz, 2013; Bjørnholt, 2014; Dahlin, 2017; Sobo, 2015; Stabel, 2016). Klassens lærer, Therese, forklarede igennem samtaler og interview, hvordan hun med aktiviteter som recitation af digte og forskellige musiske aktiviteter som sang og fløjtespil inviterede eleverne til at være til stede med deres opmærksomhed og forbinde sig med undervisningen. Ifølge Therese var de forskellige typer af kontemplativt inspirerede kreative aktiviteter i forskellige variationer integreret i undervisningen igennem skolehverdagen. I den tid, jeg observerede i klassen, var de kontemplative aktiviteter organiseret som recitation af digte som optakt til undervisningen samt sang og fløjtespil. Her øvede eleverne både tekster og melodier til den fælles daglige morgensang for hele skolen, og de øvede klassens eget repertoire.

Det følgende eksempel er fra en tirsdag morgen. Efter i mange morgener at have observeret, hvordan Therese og eleverne med stor præcision spillede og sang, så var der denne morgen ligesom en lidt 'mislykket' stemning. Både Therese og eleverne virkede trætte. Situationen illustrerer, hvordan Therese med musikkens rytmer forsøger at skabe vågenhed ved at invitere eleverne til at være til stede i melodien og



undervisningen sammen. Dermed giver hun også eleverne handleanvisninger til at relatere sig til sig selv, hinanden og materialiteten.

Dagens første time starter som altid med, at eleverne på vej ind i klassen giver hånd til Therese, som med et venligt smil og et fast håndtryk hilser hver enkelt elev 'Godmorgen'. Herefter siger eleverne sammen med Therese morgenvers og over teksten og melodien til næste uges fælles morgensang. Derpå går de over til at øve de sange og melodier på blokfløjte, som de arbejder med i klassen. Der er noget anderledes på færde i klassen i dag – deres sang harmonerer ikke, og selvom det lyder smukt, så synger de ikke præcist. Jeg bliver først lidt overrasket, for de andre dage har eleverne sunget og spillet den samme musik med stor præcision. Elevkroppene synes trætte og ukoncentrerede. Therese arbejder med at bringe en fælles rytme ind i rummet igennem sangene og igennem en insisteren på, at eleverne slår sangens rytmer med håndfladen mod enden af fløjten. Den næste sang, de skal synge, er 'Dona nobis pacem', som de skal forsøge at synge i kanon. Den er ikke nem, og det fungerer heller ikke (selvom jeg før har overværet, at det kunne lyde smukt i deres klasse). Det er, som om Therese med hele sin kraft forsøger at få dem til at komme ind i en fælles rytme og nu bruger tempoet til at skabe vågenhed. Til min forundring lykkes det eleverne i stigende grad at spille efter den samme rytme – det er, som om rummet forandrer sig – der er sket et skift i stemningen. Den lidt anspændte og trætte stemning fortøner sig lidt efter lidt. Therese står nu foran klassen – hendes ansigtsudtryk er blevet lidt mere afslappet. Eleverne pakker nu deres fløjter væk. 'I går' begynder Therese, hvilket ligesom indikerer, at den næste aktivitet er i gang.

Ligesom ved det foregående eksempel anvender klassens lærer, Therese, kontemplativt inspirerede aktiviteter til at give eleverne handleanvisninger til, hvordan de kan relatere sig til sig selv og hinanden i klasserummet. Aktiviteterne er tilrettelagt på en sådan måde, at eleverne både skal lytte og selv aktivt spille, for at samklangen og den fælles rytme kan opstå. Therese synes herigennem at arbejde for at etablere en fælles rettedhed i klasserummet blandt eleverne. Eleverne inviteres til i fællesskab at skabe relationstråde til hinanden og til rummet igennem musikkens rytmer som en indgang til den efterfølgende faglige undervisning.

### **Et greb til at 'dirigere' og stemme elever til at komme i 'spil' sammen**

I de to eksempler er det beskrevet, hvordan to lærere igennem kontemplativt inspirerede aktiviteter organiseret omkring musik, digte, bevægelseslege og mini-meditationer inviterer eleverne til at komme til stede i undervisningen og relatere sig til hinanden og rummet som optakt til den faglige undervisning. De kontemplative aktiviteter, som bringes i spil, anvendes af lærerne til at etablere og genetablere relationerne i klasserummet. Følger man Rosas (2016) logik om dialektikken mellem fremmedgørelse og resonans, kan det formuleres som, at eleverne igennem de kontemplative aktiviteter potentielt inviteres til øjeblikke af resonans, ikke som et individuelt oplevet fænomen, men som noget der skabes og opleves sammen. På Steinerskolen synes invitationen hertil at være en fast del af den daglige rutine, som skoledagen er opbygget omkring.

Her har fx det musiske både en færdighedsopbyggende og relationsskabende funktion og formål. På folkeskolen træder anvisningerne til at relatere sig særligt frem som opmærksomhedsrettende aktiviteter i overgange mellem faglige aktiviteter på en mere spontan måde, når læreren oplever, at relationerne i klasserummet af forskellige årsager ind imellem forstummer. Dermed blev de kontemplative organiseringer af undervisningen på begge skoler handlingsanvisende for eleverne, som af lærerne inviteres til at engagere sig sammen. Igennem aktiviteterne får eleverne således mulighed for og anvisninger til at gøre sig erfaringer med at relatere sig til hinanden, til læreren og til undervisningens faglige indhold på en varieret måde.

Ligesom lederen af et orkester oplever musikken og dirigerer musikerne til med deres forskellige instrumenter at spille, så hvert instrument spiller med sin egen særegne stemme, synes Lene og Therese at anvende de kontemplative aktiviteter til at dirigere undervisningens tempo og indhold både i direkte og indirekte forstand. Eleverne dirigeres og stemmes til selv at komme i spil og til at deltage med egen stemme. I den måde, eleverne bringes i spil på, er de med til selv aktivt på baggrund af deres deltagelse i de kontemplative aktiviteter sammen med lærerne at konstituere de relationstråde, som undervisningen baserer sig på. Handleanvisningerne hertil ligger indskrevet i rummenes indretning og i den måde, artefakter som blokfløjter og computere (musikafspiller) bringes i spil på. Materialiteten og lærernes handleanvisninger til eleverne er med til at etablere og ind imellem at genetablere situationer, som understøtter elevernes måde at relatere sig til hinanden på og til de faglige aktiviteter. Igennem aktiviteter som musik og bevægelse inviteres eleverne til at engagere sig og skabe relationstråde til rummet og de andre elever som en indgang til undervisningens faglige indhold. Disse potentielle øjeblikke af oplevet resonans bliver ikke et individuelt anliggende for hver enkelt elev, men noget der etableres i fællesskab.

### **Kontemplative aktiviteter i skolen som svar på udfordrede skoleliv?**

Formålet med denne artikel har været på baggrund af Rosas (2016) og Beljans (2017) dialektiske forestillinger om fremmedgørelse og resonans at vise, hvordan integrerede kontemplative aktiviteter i den didaktiske organisering af undervisningen har potentiale til at fungere som aktiviteter, der inviterer elever ind i fælles øjeblikke af engagement og resonans.

Ifølge O'Donnell (2015) er de praksisser, som knytter sig til mindfulness og kontemplation i uddannelsessammenhænge, blevet relevante som en form for modstand og oprør mod et uddannelsessystem og et samfund, som kræver mere og mere af børns opmærksomhed. En af de dominerende forestillinger om betydningen af mindfulness i skolen handler om, at mindfulness skal understøtte børns trivsel og mentale sundhed, ved at børnene igennem meditation lærer at betragte de følelser og tanker, som verden vækker i dem, med accept. Herigennem kan eleverne øve sig i at skabe en balance i relationen mellem sig selv og den ydre verden (Ergas, 2014). I Reveleys (2015a; 2015b) og Forbes' (2016) kritiske udlægning af denne intention

argumenteres der for, at eleverne herigennem skoles i at gøre deres subjekt til objekt for observation for på den baggrund at opøve kompetencer til at håndtere det pres, livet bringer. Dermed bliver det eleverne selv, der må tage ansvaret for at regulere deres rettethed som et værn i mødet med de udfordringer, livet bringer. Bl.a. på den baggrund kritiseres mindfulness i skolen for at blive en selvregulerende styringsteknologisk praksis, hvor eleverne lærer at optimere deres kompetencer og ansvarliggøres for egne nederlag og succeser (ibid.).

I denne artikel har jeg med Rosas (2016) og Beljans (2017) abstrakte socialfilosofiske forestillinger om resonans som relationsmetafor i skolen mellem lærer, elev og stof søgt at synliggøre andre potentielle kvaliteter ved læreres brug af kontemplative og mindfulness-baserede aktiviteter i undervisningen. Ved at inddrage empiriske undervisningseksempler, hvor lærere igennem flere år har gjort sig erfaringer med at inddrage kontemplative aktiviteter i undervisningen, er det synliggjort, hvordan eleverne igennem aktiviteterne af lærerne inviteres til at komme i 'spil' sammen. Set i lyset af Rosas (2016) forestilling om dialektikken mellem fremmedgørelse og resonans i skolen bliver motivet således ikke kontemplative aktiviteter som et værn mod en fortravlet verden. I stedet bliver det et motiv til at 'tilslutte sig' og 'engagere sig' med verden. Selvom artiklens analyse baserer sig på et begrænset empirisk materiale genereret igennem et feltarbejde i to skoleklasser, åbnes der her alligevel op for et perspektiv, som flytter fokus væk fra det individrettede og ind i en fællesskabsforståelse. I dette perspektiv kan kontemplative aktiviteter forstås som aktiviteter, der er med til at invitere eleverne ind i potentielle øjeblikke af resonans og engagement med rummet, undervisningen og hinanden. På den baggrund kan Rosas (2016) resonansperspektiv på skolekontekster, hvor lærere inddrager kontemplative og mindfulness-baserede aktiviteter i undervisningen, bidrage til og nuancere diskussionen om, hvilken funktion mindfulness skal have i skolen. Fx kan det fremhæves, at hvis forskellige kontemplative og mindfulness-baserede aktiviteter skal danne og opdrage børn til at kunne træffe beslutninger for et 'vellykket liv', må ambitionen være ikke blot at skabe ro, koncentration og sociale kompetencer blandt børn. Ambitionen må også være at bringe aktiviteterne i spil på en fællesskabsskabende måde, så de sammen med indretningen og undervisningens faglige indhold kan give børn resonante erfaringer. Det vellykkede består i denne forståelse i, at mindfulness og kontemplative aktiviteter bringes i spil på en måde, så de bidrager til at give børn erfaringer med at kunne stå i et åbent og resonant forhold til verden. Selvom der i de seneste år har været et øget fokus på at ville indføre mindfulness i skolesammenhænge i flere vestlige lande, foreligger der kun sparsom viden om, hvordan mindfulness og kontemplativt baserede aktiviteter konkret anvendes af lærerne og integreres i skolens hverdag (fx Ergas, 2017). Det kunne derfor være relevant at undersøge videre, om de skolepraksisser, som anvender mindfulness i en mere klassisk programbaseret forstand, har samme kvaliteter som dem, der er synliggjort i denne artikel. Med denne artikel ønsker jeg på den baggrund at lægge op til videre diskussion omkring, hvilket svar mindfulness og kontemplativt baserede aktiviteter skal give på udfordrede skoleliv,

og hvordan aktiviteterne skal understøtte børns dannelse til fremtidige samfundsborgere. Steinerskolens undervisningspraksis og folkeskolepraksissen, hvor kontemplative aktiviteter på forskellige måder er indarbejdet i den didaktiske organisering af undervisningen, rummer vigtige erfaringer og praktisk viden til det brede mindfulness-felt. Med inspiration fra de to skolepraksisser kan det brede mindfulness-felt lade sig inspirere til at medtænke forskellige kreative, musiske og bevægelsesorienterede aktiviteter, som både kan have en faglig færdighedsopbyggende og en dannende 'verdensrelationsåbnende' funktion.

## Referencer

- Barz, H. (Ed.). (2013). *Unterrichten an Waldorfschulen. Berufsbild Waldorflehrer: Neue Perspektiven zu Praxis, Forschung, Ausbildung*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-658-00551-1>
- Beljan, J. (2017). *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Bjørnholt, M. (2014). Room for Thinking — The Spatial Dimension of Waldorf Education. *ROSE - Research on Steiner Education*, 5(1), 115–130.
- Børns Livskundskab. (2018). Nærvær og empati i folkeskolen. Retrieved May 28, 2018, from <http://www.bornslivskundskab.dk/>
- Brinkmann, S. (2005). Et pragmatisk dannelsesideal i selvdannelsens epoke. *Nordic Studies in Education*, 25(3), 245–257.
- Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner*. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-58907-7>
- Ergas, O. (2014). Mindfulness in education at the intersection of science, religion, and healing. *Critical Studies in Education*, 55(1), 58–72. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.858643>
- Ergas, O. (2015). The deeper teaching of mindfulness “interventions” as a reconstruction of “education.” *Journal of Philosophy of Education*, 49(2), 203–220. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467-9752.12137>
- Ergas, O. (2017). *Reconstructing “Education” through Mindful Attention. Positioning the Mind at the Center of Curriculum and Pedagogy*. London: Palgrave Macmillian.
- Forbes, D. (2016). Modes of Mindfulness: Prophetic Critique and Integral Emergence. *Mindfulness*, 7, 1256–1270. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0552-6>
- Gugutzer, R. (2017). Resonante Leiber, stumme Körper? Hartmut Rosas Resonanztheorie aus Sicht der verkörpertem Soziologie. In C. H. Peters & P. Schulz (Eds.), *Resonanzen und Dissonanzen. Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion*. <https://doi.org/https://doi.org/10.14361/9783839435656-005>
- Hart, T. (2004). Opening the Contemplative Mind in the Classroom. *Journal of Transformative Education*, 2(1), 28–46. <https://doi.org/10.1177/1541344603259311>
- Illeris, K. (Ed.). (2014). *Læring i konkurrencestaten. Kapløb eller bæredygtighed*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Jacobsen, M. H. (2007). Sociologiens metaforiske samfund - metaforer om “samfundet”, “samfundet” som metafor. *Sociologisk Tidsskrift*, 15, 285–316.
- Jensen, H. (2014). *Nærvær og empati i skolen*. København: Akademisk Forlag.
- Kampmann, J. (2004). Det selv-i-agt-tagelige barn. *Psyke & Logos*, 25(2), 516–536.
- Kampmann, J. (2009). Barndommens rationalisering og rationering. Om børns pædagogiserede hverdagsliv. In S. Højlund (Ed.), *Barndommens organisering i et dansk institutionsperspektiv* (pp. 149–172). Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Kolmos, M. (2016). Kontemplative aktiviteter i skolen i et livsverdensperspektiv. Observationer mellem åbenhed og refleksion. *Psyke & Logos*, 37, 82–100.
- Kolmos, M. (2019). Opmærksomhedsfremmende aktiviteter i skolen som civiliserende scenskift. *Nordic Studies in Education*, 39 (1), 24–39.
- Moos, L. (2017). Dannelse eller læringsmålstyring - globalisering igennem teknokratisering og homogenisering. In L. Moos (Ed.), *Dannelse. Kontekster, visioner, temaer og processer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness Training for Elementary School Students. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99–125. [https://doi.org/10.1300/J370v21n01\\_05](https://doi.org/10.1300/J370v21n01_05)

- Nielsen, A. M. (2017). *Mindfulness for unge - Hvordan virker mindfulness for unge i 9. klasse?* København NV: Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, DPU, Aarhus Universitet.
- Nielsen, A. M., & Kolmos, M. (2013). Kontemplativ opmærksomhedskultur i skolen. *Psyke & Logos*, 34, 152–179. Retrieved from <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/psyke/article/download/8847/7388>
- O'Donnell, A. (2015). Contemplative Pedagogy and Mindfulness: Developing Creative Attention in an Age of Distraction. *Journal of Philosophy of Education*, 49(2), 187–202. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12136>
- Peters, C. H., & Schulz, P. (2017). Einleitung: Entwicklungslinien des Resonanzbegriffs im Werk von Hartmut Rosa. In C. H. Peters & P. Schulz (Eds.), *Resonanzen und Dissonanzen. Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion* (pp. 9–26). <https://doi.org/https://doi.org/10.14361/9783839435656-001>
- Reveley, J. (2015a). Foucauldian Critique of Positive Education and Related Self-technologies : Some problems and new directions. *Open Review of Educational Research*, 2(1), 78–93. <https://doi.org/10.1080/23265507.2014.996768>
- Reveley, J. (2015b). Neoliberal meditations: How mindfulness training medicalizes education and responsabilizes young people. *Policy Futures in Education*, 14(4), 497–511. <https://doi.org/10.1177/1478210316637972>
- Rosa, H. (2013a). *Fremmedgørelse og acceleration*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rosa, H. (2013b). Leading a life. Five key elements in the hidden curriculum of our schools. *Nordic Studies in Education*, 33(2), 97–111.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. <https://doi.org/https://doi.org/10.5840/studphaen.20171726>
- Rosa, H., & Endres, W. (2017). *Resonanspædagogik. Når det knitrer i klasseværelset*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sobo, E. J. (2015). Salutogenic Education? Movement and Whole Child Health in a Waldorf (Steiner) School. *Medical Anthropology Quarterly*, 29(2), 137–156. <https://doi.org/10.1111/maq.12140>
- Stabel, A.-M. (2016). *Hva skal vi med skole? Steinerskolens historie i Norge 1926–2016*. Oslo: Pax forlag a/s.
- Svinth, L. (Ed.). (2010). *Nærvær i pædagogisk praksis. Mindfulness i skole og daginstitution*. København: Akademisk Forlag.
- Terjestam, Y. (2011). Stillness at School: Well-being after Eight Weeks of Meditation-based Practice in Secondary School. *Psyke & Logos*, 32, 105–116.
- Waldenfels, B. (2004). *Phänomenologie der Aufmerksamkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Waldenfels, B. (2011). *Phenomenology of the Alien. Basic Concepts*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Waters, L., Barsky, A., Ridd, A., & Allen, K. (2014). Contemplative Education: A Systematic, Evidence-Based Review of the effect of Meditation Interventions in Schools. *Educational Psychology Review*, 1–32. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9258-2>
- Wistoft, K. (2011). Mindfulness og mental sundhed. *Psyke & Logos*, 32, 146–169.
- Zajonc, A. (2016). Contemplation in Education. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Poeser (Eds.), *Handbook of Mindfulness in Education. Integrating Theory and Research into Practice* (pp. 313–334). <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2>
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools-A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5(JUN). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>