

Anne Maj Nielsen

Mindfulness for unge



Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse,
DPU, Aarhus Universitet

Titel Mindfulness for unge - Hvordan virker mindfulness for unge i 9. klasse?

Copyright © 2017 af Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse,
DPU, Aarhus Universitet

ISBN 978-87-7684-647-3

Publiceret Maj 2017

Kontaktadresse Anne Maj Nielsen
Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse,
DPU, Aarhus Universitet
Tuborgvej 164
2400 København NV
Telefon: 93 50 80 70
amn@edu.au.dk

Anne Maj Nielsen

Mindfulness for unge

Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse,
DPU, Aarhus Universitet

Indhold

RESUME.....	6
TAK:.....	7
BAGGRUND	8
TEORI OG METODE.....	9
<i>Fænomenologisk og kybernetisk teori om bevidsthed</i>	9
<i>Stress</i>	13
<i>Mindfulness</i>	15
INTERVENTIONEN: MINDFULNESS FOR UNGE	16
UNDERSØGELSESMETODE	20
DESIGN.....	21
<i>Interviewrunde 1: Før mindfulnessforløbet</i>	22
<i>Interviewrunde 2: Efter mindfulnessforløbet</i>	23
RESULTATER	24
<i>Interviewrunde 1: Før mindfulnessforløbet</i>	24
<i>Interviewrunde 2: Efter mindfulnessforløbet</i>	39
DISKUSSION	58
KONKLUSIONER	63
REFERENCER.....	65

Mindfulness for unge

Hvordan virker mindfulness for unge i 9. klasse?

Undersøgelse af et forløb med Mindfulness for unge som indgår i Projekt Stressfri Ungdom, der udkommer som et e-læringsprogram på Undervisningsministeriets Materialeplatform, sommer 2017.

Anne Maj Nielsen, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, DPU, Aarhus Universitet.

Resume

Undersøgelsen af, hvordan interventionsforløbet *Mindfulness for unge* virkede, er baseret på kvalitative interview med 24 elever i 9. klasse, som har deltaget i *Mindfulness for unge* i 8 uger.

Resultater: Det fælles mindfulnessforløb i klassen har lært mange af eleverne at kunne bruge deres bevidste opmærksomhed til at forholde sig til deres situation, tilstand og muligheder, så de udvikler deres ressourcer i stedet for at blive fanget i afmagt og stress. Det er oplevelser og erfaringer med de praktiske mindfulness-øvelser, der har været særlig betydningsfuldt.

Overordnet ser *Mindfulness for unge* ud til at kunne bidrage til at forebygge stress i skolen for en del elever, når mindfulness-instruktørens undervisning følges op og faciliteres af en mindfulnesspraktiserende lærer, der kender klassen og eleverne godt. Interesse og opbakning fra skolens ledelse og elevernes familier er også væsentligt for resultaterne.

Et tilbud om mindfulness kan både medvirke og modvirke kræfter i skolens og fællesskabets overordnede orientering. Der er brug for undersøgelse i det specifikke tilfælde af, hvordan disse kræfter virker i forhold til hinanden.

Mindfulness kan skabe ubehag og problemer for nogle elever - af etiske grunde bør der altid være alternative muligheder til de elever, som ikke trives med mindfulness i skolen.

Tak:

Til eleverne i 9. klasse for at fortælle om deres oplevelser af skolelivet i 9. klasse og af mindfulness som en del af skolen – uden deres åbenhjertighed var denne undersøgelse ikke mulig.

Til klassens lærer, Trine Kryger-Hansen og til viceskoleleder Marianne Rydlund på Fårvang skole for at prioritere tid og kræfter, så undersøgelsen blev mulig.

Til Rikke Braren Lauritzen for initiativ til projektudvikling, ansøgning og for at stille materialer og overvejelser til rådighed, så projektet kunne undersøges.

Til Undervisningsministeriet for at bevillige økonomisk støtte til projektet.

Til Jens Christian Nielsen, ungdomsforsker og lektor på DPU, Aarhus Universitet, for læsning og værdifulde kommentarer og forslag.

Eventuelle fejl og mangler i rapporten er alene mit ansvar.

Anne Maj Nielsen

Baggrund

I 2006 besluttede danske politikere at 95 % af danske unge i 2015 skulle gennemføre en ungdomsuddannelse. Imidlertid viste en analyse fra Arbejdernes Erhvervsråd i 2015 for første gang i 7 år en stigning i antallet af unge, der droppede ud af deres uddannelse. Det kan blandt andet skyldes stress.

De senere år har undersøgelser vist, at en stor andel af unge i uddannelse ikke trives. Rasmussen, Pedersen og Due fandt i Skolebørnsundersøgelsen 2014, at ca. 30 % af pigerne og ca. 20 % af drengene blandt de 11-15-årige havde *mindst et psyko-somatisk symptom dagligt* (ondt i maven, hovedet eller ryggen, svimmelhed, svært ved at sove eller havde taget piller). Dette har været støt stigende siden 1991, hvor opgørelsen startede, og stigningen fortsætter for pigerne, særligt for de 15-årige.

En undersøgelse af mere end 3.500 15-24-årige viste i 2011, at 21 % af dem ofte følte sig stressede (Nielsen og Sørensen, 2011). Det er altså næsten hver femte unge, eller fem-seks elever i en klasse med 28, som har oplevet det. Kun 20 % af 70.546 adspurgte elever i danske gymnasie- og HF-uddannelser følte sig aldrig eller sjældent stressede i 2014 (Bendtsen, Mikkelsen, & Tolstrup, 2015). En undersøgelse i 2016 viste, at næsten halvdelen af alle elever i 11 2. g-klasser på to danske gymnasier havde et bekymrende forhøjet stressniveau (Jensen, 2017). Interviews med en del af eleverne gav viden om, hvordan stress gjorde det vanskelig eller umuligt for eleverne at lære og trives i gymnasiet (Nielsen & Lagermann, 2017).

Samlet er det en bekymrende stor andel af unge i uddannelse som oplever stress, der både er forbundet med forringet livskvalitet og forringede muligheder for at klare sig godt i uddannelsessystemet og videre i livet (Lupien et al, 2013).

Derfor er der brug for viden om, hvordan indsatser i skolen kan bidrage til at forebygge og mindske eventuel stress hos børn og unge, så de kan deltage, udvikle sig og lære sammen med andre i deres uddannelses- og hverdagsliv.

Forskning i virkninger af mindfulness i uddannelse har vist, at mindfulness-træning i skolen kan bidrage til reduktion af stress og til bedre koncentration hos elever, bedre socialt klima og bedre trivsel og læring (Jennings et al., 2011; Nielsen & Kolmos, 2013; Terjestam, 2011; Weare, 2014; m.fl.). På den baggrund er et særligt mindfulnessforløb for unge blevet afprøvet i en 9. klasse og denne rapport præsenterer undersøgelsen af, hvordan mindfulnessforløbet virkede for eleverne.

Mindfulnessforløbet for unge er udviklet af Rikke Braren Lauritzen, cand. mag., psyko- og familierapeut (MPF) og certificeret MBSR-lærer fra University of Massachusetts's Medical School (UMASS).

Teori og metode

Undersøgelsen anvender fænomenologisk og kybernetisk teori om bevidsthed, stress og mindfulness.

Fænomenologisk og kybernetisk teori om bevidsthed

I fænomenologien er mennesket kropsligt forbundet med verden, og bevidsthed er at være bevidst om *noget* i verden – og det er altid *nogen*, et subjekt, som er bevidst om dette *noget*. Derfor er bevidsthed forbundet med subjektets første persons perspektiv og en fundamental oplevelse af *selv*bevidsthed og 'selvnærvær' knyttet til kropslige fornemmelser, følelsetilstande og tanker (Merleau-Ponty, 1945/2014; Dahlager, 2015). Merleau-Ponty kalder det 'et felt af nærvær'¹ - nærvær i forhold til personen selv, i forhold til andre, og i forhold til den naturlige og kulturelle verden. I dette felt af nærvær kan mennesket være bevidst opmærksomt på noget i forhold til andre og den naturlige og kulturelle verden, så det bliver muligt at forstå og tænke over². I hverdagens sædvanlige væren er den opmærksomme bevidsthed sjældent rettet mod menneskets egen oplevende væren og bevidsthed – i stedet er den opmærksomme bevidsthed

¹ Merleau-Ponty 1945, s. 515, i Zahavi, 2003, s. 60 (Zahavis oversættelse)

² Det kaldes at det bliver objektiviseret og tematiseret (jf. Zahavi, 2003, s. 58)

rettet mod 'noget' i verden. Det betyder, at den levede kropsbevidsthed, som gør det muligt at leve, opleve, erfare og lære, den forbliver utematiseret og før-refleksiv (ibid.).

I det fænomenologiske perspektiv skelnes der altså mellem den opmærksomme bevidsthed, der kan reflektere over noget erfaret: det refleksive – og det før-refleksive: det utematiserede, der fungerer i den levede kropsbevidsthed, uden at blive reflekteret med opmærksom bevidsthed. Det betyder, at mennesker altid oplever i et særligt perspektiv, det der kaldes første persons perspektivet, og samtidig at dette oplevelsesperspektiv både omfatter forhold, der kan være refleksive og før-refleksive.

I en undersøgelse betyder det, at deltagerne – her elever i 9. kl. – i deres første persons perspektiv kan fortælle direkte om forhold, der er refleksive for dem selv, og indirekte om forhold, der er før-refleksive. 'Indirekte' betyder her at det kan være forhold, eleverne tager for givet (og ikke selv ser, at de tager for givet), og det kan være utematiserede forhold, som kun til dels kan træde frem gennem fx beskrivelser af specifikke eksempler på situationer og deres fornemmelser af 'felter af nærvær'.

Oplevelserne af *noget*, og ting og hændelser i verden, der kalder på opmærksomheden, er rettet mod disse på særlige måder, i særlige stemninger (Fink-Jensen, 2012) – det vil sige at oplevelsen træder frem som en *relation* til verden (Dahlager, 2015). I oplevelsen fremtræder 'noget' i verden, der kan iagttages, mens den der oplever ikke iagttager sig selv som oplevende – den oplevende selv er 'før-bevidst' (Zahavi, 2003, s. 56).

Mindfulness-baserede interventioner som den, der undersøges her, udspringer af en terapeutisk behandlingsform og af en særlig bevidsthedsfilosofi (det udfoldes i afsnittet om Mindfulness). Begge sigter mod at udvikle den oplevendes iagttagelse af sit felt af nærvær i den aktuelle situation, og det arbejdes der på gennem opmærksom bevidsthed på det, der i fænomenologien betegnes 'den utematiserede levede krop'. Det sker både med øvelser i bevidst opmærksom-

hed på kropslige og sansemæssige fornemmelser, og med refleksioner om bevidsthed og psykologi, dvs. en form for kulturelle forståelser og narrativer, der kan give refleksiv form til det utematiserede³. Der er imidlertid stadig brug for gode empirisk baserede teoretiske tilgange til at forstå og forklare, hvordan interventioner kan bidrage til forandringer i deltagernes utematiserede og ubevidste væren i forhold til den opmærksomme bevidsthed. Vi kan finde sådan en empirisk baseret teori om bevidsthed og forandringsmuligheder i den Kybernetiske Psykologi.

Ligesom i eksistens-fænomenologiens begreber om bevidstheden er der i den kybernetiske bevidsthedsmodel cirkularitet mellem individ (del) og omverden (helhed), og bevidstheden er ikke afgrænset til det enkelte individ, bevidstheden er helheden af individ (del) og omverden (helhed) (Dahlager, 2015 s. 31-32)⁴.

I kybernetisk psykologi betragtes bevidsthed ikke alene som enten refleksiv eller før-refleksiv, men som et komplekst system med mange strukturer, kvaliteter, niveauer, nuancer og tilstande. Dette komplekse system omfatter både det såkaldt 'ubevidste': den 'ubevidste intelligens' og hverdagsbevidstheden (Vedfelt, 2007). Den ubevidste intelligens fremtræder i den fungerende, subjektive og før-refleksive krop, dvs. i umiddelbare impulser, reaktioner, forholdemåder, handlinger, kropsfornemmelser, følelser, intuitive forståelser, m.m.

Det komplekse bevidsthedssystem betragtes både som åbne delsystemer i konstant udveksling med andre systemer, dvs. med deres omverden – og samtidig som en helhed, et organiserende felt og 'styresystem' i form af et netværk med forskellige grader af kompleksitet.

³ En undersøgelse af dette område kan læses i Køster (2017).

⁴ Dette har mange fælles træk med nyere socialpsykologisk og kulturpsykologisk forskning i børns udvikling og tilblivelse, hvor barnets psykiske udvikling, læring og trivsel er uadskilleligt forbundet med relationelle samspil og dermed andres oplevede livsverden, forståelser, motiver og bevidsthed i kulturen. Chaiklin & Hedegaard (2009); Svinth (2013).

Bevidstheden er både en struktur og en proces med konstante dialoger mellem del og helhed. Hver del i systemet er i sig selv en helhed – der indgår i større og mere komplekse helheder. Bevidsthed er en integrerende del af helheden – ligesom et molekyle er en del af en celle, så cellen er molekylets 'økologiske niche' så er cellen del af en større organisme, der er cellens 'økologiske niche'. Hver del tilpasser sig nichen og bliver dermed integreret i et mere komplekst system – samtidig med at 'delen' opretholder sin egen helhed og dennes særlige funktioner i det større komplekse system. Det betyder at bevidsthedens udvikling er tæt forbundet med den økologiske niche, altså med den omverden, de relationer og den kultur, menneskets bevidsthed er del af og udviklet i (Vedfelt, 1996; Dahlager, 2015).

I undersøgelsen af mindfulness i 9. klasse betragtes mindfulness derfor som del af den økologiske niche i form af skolens og klassens helhed. Elevernes bevidsthedssystemer indgår som åbne og organiserende felter i udveksling med denne økologiske niche. Elevernes bevidsthedssystemer er også dele i deres familier, dvs. andre væsentlige helheder som bidrager til deres bevidsthedsnetværk som organiserende felt.

Helheden af bevidsthed og ubevidsthed som organiserende felt i den enkelte persons udvikling kaldes 'det kybernetiske selv' (Vedfelt, 2000). Det omfatter overordnede selvorganiserende processer, der organiserer delsystemer i personligheden (fx indre objekter og objektrelationer). Betegnelsen 'jeget' anvendes i denne teori om et af de mange delsystemer i det kybernetiske selv – jeg'et er det delsystem, som er styrende for, hvilke oplevelser der kan blive bevidste og reflektive (Vedfelt 2017 p. 74). Der er imidlertid mange bevidsthedsfænomener, som ikke bliver genstand for jegets opmærksomhed, selvom de fungerer som betydningsfulde kræfter i bevidstheden. Det kan være nonverbal og informationstæt kommunikation, som opfattes subliminalt og på tværs af forskellige sansemodaliteter (supramodalt), så fx et tonefald eller et mimisk udtryk kan give en stærk kropslig eller følelsesmæssig reaktion. Arbejde med kropslige fornemmelser, sansninger og forskellige tilstande kan kommunikere supramodalt i

den enkeltes bevidsthedsfelt, så der åbnes adgang til hukommelse i den ubevidste intelligens (Vedfelt, 2007, 2017).

I mindfulness arbejdes der med opmærksomhed på kropslige og sanselige fornemmelser og forskellige tilstande⁵, derfor kan der i dette arbejde kommunikeres med mere informationstætte og komplekse bevidsthedsniveauer end til hverdag. Det kan skabe belastende oplevelser (Hansen, 2015) ligesom det også kan åbne muligheder for forandring og læring (Dahlager, 2015) ved at forstyrre hverdagens 'bevidsthedsvaner', der omfatter både bevidste processer, tavs viden, praktisk intelligens og andre proces- og vidensformer, som indgår i den ubevidste intelligens (Vedfelt 2017).

Den kybernetiske teori om bevidsthed som informationsniveauer med forskellige grader af kompleksitet, lige fra 'cellebevidsthed' til 'social bevidsthed' i konstant forbundethed mellem individ og verden har mange lighedspunkter med den teori om stress, der anvendes i undersøgelsen.

Stress

Der er blevet forsket i stress gennem mange år, og inden for meget af den nye forskning betragtes stress som et bio-psyko-socialt fænomen. Det betyder at stress kan være resultat af både fysiologiske, psykologiske og sociale belastninger, så der er ikke en enkel forklaring på fænomenet (Andersen & Brinkmann, 2013). Fysiologiske reaktioner på stressende belastninger kan være øget blodtryk og forringet immunforsvar, psykologiske reaktioner kan være problemer med søvn, koncentration, og humørsvingninger, og sociale reaktioner på stressende belastninger kan være hurtig udtrætning i selskab med andre og tilbagetrækning fra sociale aktiviteter som samvær med familie og venner. Disse stress-reaktioner forklares med Bruce Ewen's velfunderede "Allostatic Load Theory" (Jensen, 2015) som allostatisk processer, der aktiveres for at genskabe

⁵ Mindfulness og dens virkninger er særlig søgt forklaret med teorier om neuropsykologiske og kognitive processer (Sedlmeier et al., 2012). Et forsøg på en mere kompleks og samlet teori ses hos Roeser & Peck (2009). I deres teori defineres forskellige lag i bevidstheden, men det udfoldes ikke på empirisk grundlag, hvordan der skabes forandringer i bevidstheden, sådan som det gøres i Vedfelts teori (Vedfelt, 1996, 2003, 2007).

en mere balanceret tilstand på alle organismens niveauer, dvs. både kropsligt, psykisk og i sociale forhold. De allostatiske processer er energikrævende og kontinuerlige anstrengelser for at forandre en uønsket tilstand til noget mere ønsket, og en længere periode med disse processer er både kropsligt, psykisk og socialt nedbrydende. Den slags processer bliver nedbrydende, når der konstant er belastning, fordi det forhindrer organismens selvregulerende processer i at virke helende. Det kan fx være konstant pres på at præstere, som resulterer i allostatiske processer, der forstyrrer søvn og restitution og dermed modvirker selvregulering i form af god søvn og mulighed for at få kræfter til igen at præstere. Når de selvregulerende processer forstyrres er både fysik, psyke og sociale funktioner i fare.

Nogle dele af de allostatiske processer kan være bevidste, fx intention om at ændre en bestemt relation, men de fleste processer fungerer uden for bevidsthedens kontrol, fx de fysiologiske. Også mange psykiske og sociale selvregulerende processer fungerer ubevidst i menneskets forsøg på at tilpasse og udvikle sig i den aktuelle økologiske niche – fx som barn i familiens økologiske niche af særlige relationer (Vedfelt, 1996) eller som elev i klassens økologiske niche af særlige krav, muligheder og relationer.

Klassen er en økologisk niche, som også er situeret i en mere omfattende samfundsmæssig økologisk niche, nemlig skolen og den Danske uddannelseslovgivning, der definerer mål og motiver for skolens virksomhed. Skolevirksomhedens mål og motiver er ud over lovgivningen også rettet mod fremtiden af samfundsmæssige forestillinger om vækst gennem uddannelse i en global verden, og om at den enkelte person kan danne og uddanne sig til et lykkeligt liv og frit skabe sin identitet med gode fremtidsmuligheder gennem målrettet indsats og gode præstationer (Giddens, 2000; Kryger, 2016; Lieberkind, 2016). De samfundsmæssige forventninger til skolens og elevernes præstationer er flertydige og rummer både lokkende ideer om frihed og uforudsigelige faldgruber, hvor de unge bliver vurderet ud fra kriterier, de ikke kunne kende på forhånd (Nielsen, Olesen & Skrubbeltrang, 2016). Disse samfundsmæssige nichebetingelser motiverer skolen og lærerne til at alle elever skal præstere bedst muligt

på alle områder – dels fordi det registreres i afgangsprøverne, der bruges som mål for skolens effektivitet, og dels fordi skolens ledelse og lærere søger at løfte alle elevers potentiale. Dermed skaber skolen, klassen, lærerne og eleverne et bevidsthedsfelt orienteret mod at præstere på særlige måder. Denne kontekst bliver den økologiske niche for mindfulnessinterventionen: Mindfulness for unge.

Mindfulness

Mindfulness kan oversættes til 'bevidst nærvær', der betyder at være opmærksomt nærværende i det aktuelle øjeblik på en åben og ikke-dømmende måde (Kabat-Zinn, 2003). Mindfulness er en praksis til træning af bevidst nærvær. Denne praksis er på den ene side meget gammel og forankret i buddhistisk bevidsthedsfilosofi (Chiesa & Malinowsky, 2009; Hansen, 2015), og på den anden side gennem de seneste 40 år systematisk udviklet og udforsket i vestlig klinisk behandlingssammenhæng (Piet, 2016). Gennem de seneste 10-15 år er interessen for at benytte mindfulnesspraksis i både hverdagen, i arbejdslivet og i pædagogik og uddannelse vokset markant (Adriansen & Krohn, 2011; Leoni, 2016; Napoli, Krech & Holley 2005; Nylandsted, 2016; Weare, 2013; Williams & Penman, 2012; Winsløv, 2011).

Mindfulnesspraksis i klinisk behandling omfatter øvelser med koncentration på en bestemt sanselig oplevelse, fx åndedrættet, på særlige kropslige fornemmelser i fx yogaøvelser og træning med henblik på at kunne hvile bevidst opmærksomt i det nuværende øjeblik uden at have et bestemt fokus (Piet, 2016). De mest undersøgte programmer er Mindfulness-Baseret Stress-Reduktion (MBSR) og Mindfulness-Baseret Kognitiv Terapi (MBKT). Disse programmer og deres virkninger ved behandling af en lang række lidelser er blevet systematisk undersøgt. Resultaterne viser bl.a. at mindfulness er meget virkningsfuldt mod stress og depression⁶ (Piet, 2016).

⁶ Mindfulness anvendes ofte sammen med andre behandlingsformer, der er relevante for den aktuelle patientgruppe.

Resultaterne af mindfulness i klinisk behandling har inspireret til at udvikle Mindfulnessbaserede Interventioner (MBI) til andre sammenhænge. Der er udviklet forskellige MBI-programmer til skolebørn og undersøgelserne af deres virkninger er lovende, både når det gælder forebyggelse af stress og støtte af trivsel og muligheder for deltagelse og læring i skolen (Weare, 2013). Der er imidlertid ikke megen viden om MBI-programmer til unge og deres virkninger, og hidtil ikke undersøgelser af dette i Danmark. Derfor er *Mindfulness for unge* blevet udviklet og afprøvet i en 9. klasse med 24 elever i alderen 15-16 år. Denne undersøgelse dokumenterer, hvordan eleverne har oplevet *Mindfulness for unge*.

Interventionen: Mindfulness for unge

Det gennemførte interventionsforløb lægger sig tæt op af de eksisterende evidensbaserede voksenprogrammer Mindfulness-Baseret Stress-Reduktion (MBSR) og Mindfulness-Baseret kognitiv Terapy (MBkT), som har dannet grundlag for skoleprogrammer til børn og unge i USA og England. Der er stadig begrænset evidens for, hvordan mindfulness virker på unge, men det foreliggende tyder på, at virkningerne svarer til dem, der er fundet hos voksne (Weare, 2014).

Det amerikanske program Mindful Schools løber over 8 uger i 18 korte sessioner, det har hentet inspiration fra MBSR og inddrager metoden Social Emotional Learning (SEL) og heartfulness (kærlig venlighed). Det tilsvarende engelske 8-ugers skoleprogram er funderet i MBkT og udviklet af lærere i samarbejde med Mark Williams⁷. Programmet kaldes '.B' (engelsk: "Dot Be" for "Be here Now") og omfatter arbejde med kognitive processer og redskaber til at overkomme søvnløshed, negative tanker, svære sindstilstande og eksamensangst. Begge programmer har fået stor udbredelse i mange lande og adskillige undersøgelser viser at de bidrager til børns sociale deltagelse og selvregulering, så de bedre kan deltage i skolen (fx Flook et al., 2010; Weare, 2014). De fleste under-

⁷ Mark Williams er professor i klinisk psykologi ved Oxford University og har været med til at udvikle MBCT.

søgelse er hidtil lavet i USA, dette er den første undersøgelse af et mindfulness-program for unge i Danmark.

Det danske otte-ugers forløb i mindfulness er skabt ud fra MBSR-opbygningen og med inspiration fra de to omtalte udenlandske skoleprogrammer. Der er blandt andet lagt særlig vægt på øvelser til udvikling af relationskompetencer⁸ og Social Emotional Learning, som fremmer 'kærlig venlighed', der i engelske tekster kaldes 'heartfulness' eller 'loving-kindness'.

Undervisningen var bygget op som et otte ugers forløb med 16 lektioner à 45 minutters varighed og fulgte et fastlagt curriculum, der er beskrevet detaljeret lektion for lektion⁹. Curriculum omfatter en række øvelser, opgaver, diskussionsemner og pædagogiske hjælpemidler, som kan varieres alt efter målgruppen, tid til rådighed m.m.. Forløbet er tænkt ind som en understøttende aktivitet i henhold til definition og lovgivning om den Understøttende Undervisning.

Før mindfulness-forløbet blev eleverne og deres forældre informeret om det på et forældremøde, hvor næsten alle forældre deltog. Nogle elever var også taget med på dette møde. Rikke Braren Lauritsen, der er certificeret mindfulnessinstruktør og har udviklet mindfulness-interventionen, præsenterede det kommende forløb og oplyste om nogle af de mulige virkninger, eleverne kunne opleve, herunder mulighed for mindre stress, forebyggelse af stress og bedre fokus og koncentration. Mange forældre var meget interesserede i forløbet.

I det gennemførte forløb underviste og instruerede Rikke Braren Lauritsen klassen i mindfulness to lektioner en gang om ugen de otte uger. Undervisningen i mindfulness omfattede hver gang lidt teori om dagens tema, lidt psykoedukation om sammenhænge mellem krop, adfærd, følelser og tanker, om hjernens udvikling og funktioner hos unge, og hvad der sker når man rammes af stress og hvordan mindfulness virker i forhold til dette.

⁸ Relationskompetence arbejdes der med i programmet ud fra definitionen hos Juul & Jensen (2005).

⁹ Den samlede lærervejledning, som blev afprøvet i denne undersøgelse, er udarbejdet af Rikke Braren Lauritsen og indgår i Projekt Stressfri Ungdom, der udkommer som et læringsprogram på Undervisningsministeriets Materialeplatform, sommer 2017.

Ud over den psykoedukative undervisning omfattede forløbet også ritualer, der skulle understøtte elevernes opmærksomhed på deres aktuelle tilstand. Et ritual var brugen af 'meditationsklokker' og en 'syngeskål' til at samle elevernes fokus på en sanselig impuls: lyden. Meditationsklokker er to sølvklokker op-hængt i en snor. Når de rammer hinanden og derpå holdes adskilt og stille i snoren frembringer de en høj, klar og klingende lyd, der langsomt fortager sig. En syngeskål er en rund messingskål, der frembringer en klingende lyd ('sang'), når man forsigtigt slår på den med en stav. Disse instrumenter blev brugt til at begynde og afslutte hver mindfulness-session. Ved begyndelsen blev eleverne bedt om at lytte så længe tonen kunne høres, og hver især markere med håndoprækning, når tonen ebbede ud.

Et andet ritual var 'vejrmedlingen': her blev eleverne hver dag inviteret til at mærke efter, hvordan kroppen, stemningen, følelserne og tankeindholdet er her og nu, har de fx sovet nok, fået noget godt og sundt at spise, passet på sig selv, fået frisk luft, oplevet krævende hændelser eller interaktioner, der stadig sidder i kroppen og måske kan få lov at slippe, når de skal deltage i den kommende mindfulness-session?

Mindfulness-sessionerne omfattede instruktørens eller lærerens guidning af en række øvelser. De skoledage, hvor mindfulnessinstruktøren ikke var på skolen, fortsatte en af klassens gennemgående lærere arbejdet med mindfulness. Denne lærer fulgte et kursus i mindfulness (MBSR), som var påbegyndt tre måneder før forløbet i klassen, så hun var aktivt praktiserende¹⁰. Efter aftale med instruktøren fulgte læreren op på de øvelser, instruktøren havde introduceret i klassen. Disse øvelser præsenteres således i materialet om undervisningen:

Det anbefales med korte øvelser til unge og med en vis variation. Øvelserne lægger sig tæt op af MBSR-meditationerne men gjort kortere og klarere i sproget, og svære ord og lange knudrede sætninger er forsøgt

¹⁰ Det er meget omdiskuteret hvilken uddannelse og egen praksis der er nødvendig som forudsætning for at kunne instruere i mindfulness (Piet, 2016). Denne diskussion går jeg ikke nærmere ind i, men spørgsmålet strejfes i diskussionen.

undgået for at forhindre enhver form for misforståelse. Korte, præcise guidninger og med forholdsvis korte pauser 15-30 sekunder. Øvelserne introduceres gradvist, så de følger det voksne MBSR og passer til de temaer der arbejdes med uge for uge.

Øvelserne kan med fordel kaldes noget andet end meditation, da det er usikkert hvad de unge forstår ved disse ord. En måde man undgå misforståelser er at kalde dem jordnære danske navne, der fortæller klart hvad det handler om, f.eks.

- Opmærksomhed på at spise (mindful eating)
- Opmærksomhed på kroppen (kropsskanning, bodyscan)
- Opmærksomhed på åndedrættet (awareness of breath)
- Opmærksom gang (walking meditation også kaldt "slowmotion" inspireret af Mindful Schools)
- Opmærksomhed på stillinger/bevægelser, liggende, stående, siddende (mindful yoga/movement)
- Opmærksomhed på tanker og følelser (siddende meditation)
- Kærlig venlighed (loving kindness / heartfulness)
- Det korte frikvarter (inspireret af Pusterummet / breathing space)
- Det lange frikvarter (siddende meditation på tanker-følelser-krop-åndedræt-åben opmærksomhed, inspireret af Open Awareness meditation el. Choiceless Awareness).
- Bjerget (inspireret af "Mountain meditation")
- Stille Sø (inspireret af "Lake meditation").
- Stilhed (inspireret af Silent meditation kun med klokker).

Undervejs indgik forskelligt arbejde med bevidst nærvær på kroppen – ud over liggende og stående yoga var der en dag med en Aikido-instruktør, som instru-

erede denne kampsport med gennemgående fokuseret nærværende opmærksomhed på krop og bevægelse. Der indgik også lege med opmærksomhed på sig selv og de andre, fx at vende et lille tæppe så alle, der står på det, hele tiden har en plads på tæppet. I instruktionerne blev disse kropslige øvelser forbundet med træning af bevidst nærvær på krop og bevægelse, og i legen med tæppet og lignende aktiviteter indgik også bevidst opmærksomhed på andre.

I arbejdet med at forstå og forklare forskellige oplevelser i forbindelse med øvelser inddrog instruktør og lærer elevernes egne eksempler og eksempler fra litteratur, myter, film og metaforer. De forskellige øvelser og oplevelserne af dem blev søgt forklaret og sat i relation til, hvordan de kunne virke for eleverne. Hver gang instruktøren deltog, var der en opsamlende runde, hvor eleverne fortalte om dagens oplevelser.

To elever var i vanskelige livssituationer allerede ved forløbets begyndelse. De blev tilbudt individuelle samtaler med mindfulness-instruktøren. Det var også et åbent tilbud til andre elever, der kunne få brug for det. Forløbet i klassen blev sluttet af med en opsamling efter den sidste mindfulness-session. Ved opsamlingen var der slik til eleverne og tilstræbt en hyggelig pause, der skulle give energi til at fortsætte arbejdet med projektopgaven, som lå i samme uge som den sidste mindfulness-session.

Undersøgelsesmetode

For at få viden om de selvregulerende processer kan vi spørge til deltagernes oplevelser af at være og deltage i den økologiske niche, her skolen med mindfulnessforløbet. Derfor var undersøgelsesmetoden interview med fokus på deltagernes oplevelser af denne økologiske niche – dvs. elevernes oplevelser af deres hverdag i skolen i 9. klasse. For at kunne undersøge om der skete forandringer i disse oplevelser i forbindelse med mindfulnessforløbet, blev eleverne interviewet før og efter forløbet.

Interviewmetoden var fænomenologisk med fokus på elevernes oplevelser af deres livsverden. Elevernes livsverden omfatter alt det, der har betydning og

mening for dem i hverdagen. I deres oplevelser af skolen og af sig selv i skolen får relationer og aktiviteter udenfor skolen også betydning, fx relationer til forældre, søskende og venner, og engagement i fritidsaktiviteter og fritidsjob. I disse interview kan forskellige elever derfor have meget forskellige oplevelser af deres skoleliv, og disse oplevelser tages alle for pålydende. De fortæller netop om, hvordan eleverne oplever deres livsverden, deres økologiske niche og sig selv som del af denne.

Undersøgelsen fokuserer på de unges oplevelser af at være elever i 9. klasse, og på deres oplevelser af mindfulnessforløbet i denne skolesammenhæng. Denne metodes styrke er at den giver mulighed for at få nuanceret viden ud fra de unges beskrivelser, vurderinger og egne oplevelser, under forudsætning af at de unge har tillid til og fortæller åbent til interviewer. I de fleste interview var eleverne ivrige efter at fortælle, og da metoden indbefatter at spørge til deres beskrivelser af specifikke eksempler og situationer, er materialet relativt godt, dvs. validt.

Metodens svaghed er at det er en mindre gruppe elever, og de kommer alle fra den samme klasse, skole m.m. – hvilket skyldes at *Mindfulness for unge* kun blev afprøvet her – og at interviewmetode er tidskrævende. Samlet betyder det, at denne undersøgelse giver viden om, hvad eleverne i denne klasse fortalte. Deres beskrivelser og oplevelser er ikke sammenholdt med andet materiale, fx fra test eller observationer.

Alle interviewene blev gennemført på temmelig kort tid, men samtidig meget fokuseret. Tidsrammen betyder imidlertid, at det er begrænset, hvor mange eksempler, det var muligt at spørge ind til i hvert interview. Det reducerer noget af metodens styrke. I de allerfleste interview lykkedes det at få svar på interviewguidens spørgsmål, så undersøgelsens fokus er blevet dækket.

Design

Undersøgelsen blev tilrettelagt så eleverne blev interviewet i løbet af en skoledag hhv. før og efter mindfulnessforløbet. Begrundelsen var at der var meget

større sandsynlighed for, at eleverne ville deltage, hvis interviewene fandt sted inden for det tidsrum, hvor de befandt sig på skolen. Dette blev muligt fordi skolens ledelse prioriterede undersøgelsen. Efter aftale med klasselæreren blev klassens 25 elever delt ind i grupper á 4 elever til fokusgruppeinterview før mindfulnessforløbet (en elev deltog ikke). Gruppeinterview blev valgt som form til denne interviewrunde 1 fordi eleverne i grupper kunne fortælle om skolehverdagen, havde mulighed for at høre og præsentere forskellige oplevelser af skolehverdagen, og desuden kunne være sammen med kammerater i det første møde med interviewer, så situationen ikke skulle blive for fremmed.

I 2. interviewrunde efter mindfulnessforløbet blev eleverne interviewet individuelt. Den individuelle form blev valgt til disse interview, fordi de handlede om den enkeltes personlige oplevelse af de særlige aktiviteter, der indgik i mindfulnessforløbet, og som måske kunne være vanskelige at fortælle, når klassekammerater lyttede. I denne 2. runde havde eleverne mødt interviewer og prøvet at deltage i interview, så situationen måtte forventes at være lidt mere velkendt og derfor også lettere at gå ind til alene.

Interviewrunde 1: Før mindfulnessforløbet

Den 1. oktober 2015 blev 24 af klassens 25 elever interviewet i grupper med 4 deltagere i hver: 2 piger og 2 drenge. Hvert gruppeinterview varede 20 minutter. Formålet med disse interview var at få viden om elevernes forventninger til det kommende mindfulnessforløb i forhold til deres hverdagsliv og deres oplevelser af at gå i 9. klasse. Der blev spurgt til elevernes oplevelse af det sociale liv i klassen, af favoritfag og eventuelt det modsatte, af lektier og af tid til dem i forhold til fritidsaktiviteter samt til ideer og ønsker efter 9. klasse. Sammen med disse faktuelle spørgsmål blev der spurgt til eventuelle oplevelser af vanskeligheder eller stress, af strategier til at håndtere dette og til oplevelser af gode arbejdssituationer i skolen. Endelig blev der spurgt til deres forventninger til det kommende mindfulnessforløb.

Interviewene er transskriberet ud fra lydoptagelse og de sproglige udsagn og enkelte metakommunikative udtryk som latter er skrevet med. Interviewene er

derpå printet og jeg har arbejdet med teksten. Enkelte steder har det ikke været muligt at høre hvad en elev har sagt, her er indsat minuttal fra lydoptagelsen.

Interviewene udfoldede sig forskelligt og i nogle sekvenser drøftede eleverne et emne indbyrdes. Når det var relevant for undersøgelsen, holdt interviewer sig tilbage og nøjedes med at smile, le og støtte samtalen gennem spejling (gentagelse af noget netop sagt og/eller udtrykt, som fx et smil), som opfordrede eleverne til at fortsætte deres fortælling, eller amplifikation (forstærkning eller opsummering og sammenligning med noget, der måske var det, der kom til udtryk), så eleverne kunne udfolde yderligere og be- eller afkræfte en mulig fortolkning.

Interviewrunde 2: Efter mindfulnessforløbet

Den 7. januar 2016 blev 23 af klassens 25 elever (13 piger, 11 drenge)¹¹ interviewet individuelt i 15 minutter hver. 22 af de interviewede deltog også i 1. interviewrunde og en af dem deltog for første gang i 2. runde. Formålet med disse interview var at få viden om elevernes oplevelser af det gennemførte mindfulnessforløb i forhold til deres hverdagsliv og deres oplevelser af at gå i 9. klasse. Der blev spurgt til om eleverne havde brugt noget af det, de lærte i mindfulnessforløbet, i deres netop afsluttede juleferie, hvad de synes de har lært i forløbet, om der er situationer, hvor de synes de har kunnet bruge noget af det lærte, om der er noget de gør anderledes nu end før mindfulnessforløbet. De blev også spurgt om de havde en favoritøvelse hhv. en 'hade-øvelse', om mindfulnessforløbet har ændret noget i klassen, i deres skolearbejde, eller andre steder, og de blev bedt om at sige det vigtigste, de har fået ud af at være med i mindfulnessforløbet.

Også i denne individuelle interviewrunde brugte interviewer spejling, som opfordrede eleverne til at fortsætte deres fortælling, og amplifikation, så eleverne kunne udfolde yderligere og be- eller afkræfte en mulig fortolkning.

¹¹ To drenge var fraværende denne dag – den ene fordi han var på sin læreplads hver uge på den dag, interviewene fandt sted.

Resultater

Resultaterne fra hver interviewrunde præsenteres for sig: Først viden om klassens elever og deres livsverdener ud fra interview før mindfulnessforløbet. Dernæst elevernes oplevelser af mindfulnessforløbet.

Interviewrunde 1: Før mindfulnessforløbet

De seks gruppeinterview handlede om de samme overordnede spørgsmål, og samtidig udfoldede de sig forskelligt alt efter hvad der var væsentligt for de fire elever i den enkelte gruppe. Denne analyse fokuserer på de væsentlige temaer, der viste sig i materialet. De fleste temaer er gennemgående i de seks grupper, mens nogle handler om enkelte elever. Hovedparten af temaerne handler om fremtidige uddannelses- og arbejdsmuligheder – dette fyldte meget for eleverne i klasse. Spørgsmål om sociale relationer, venskaber m.m. tog eleverne kun direkte op i en af de seks grupper, og det var i drøftelser af, hvorfor tre bestemte elever tidligere havde forladt skolen – herunder om der havde fundet mobning sted, eller om en eller flere af dem havde skiftet skole på grund af særlige interesser. I en anden gruppe var det sociale liv i praksis i fokus, for de to piger og to drenge fnisede og havde mange indbyrdes spil i gang, som ikke handlede om interviewet, men snarere om indbyrdes interesse.

Gennemgående kom det frem i interviewene, at eleverne i klassen bor temmelig spredt og kommer til skolen fra flere forskellige mindre byer. Kammerater og venner i fritiden var for mange af dem knyttet til de byer, de boede i eller de klassekammerater, som de kørte i bus med til og fra skole. I den sammenhæng trådte klassen frem som et særligt mødested, der flettede sig sammen med andre dele af elevernes livsverdener i form af bl.a. lektier, fælles interesser i fx fodbold eller anden sport, der gik på tværs af deres forskellige byer og skolen, og som ud over skolens sociale liv omfattede venner uden for skolen, familier og engagement i idræt, arbejdspladser og andet i deres lokalsamfund.

De væsentlige temaer i interviewmaterialet er disse:

- Vores nye 9. klasse er god
- Engagementer ud over skolen

- Det stresser at skulle ville noget for resten af livet
- Et år mere, for jeg er ikke sikker eller har ingen ide om, hvad jeg gerne vil
- Høje karakterkrav til gymnasiet presser elever i 9.
- Håndværksuddannelse – selvstændig - noget jeg måske kan finde ud af
- Tabt i skolen – så kørte det længere og længere ned

Vores nye 9. klasse er god

Alle eleverne havde overvejelser om, hvordan det havde været at deres tre tidligere klasser blev opløst og fordelt i den nuværende 9. klasse og parallelklassen. I løbet af de knapt to måneder, deres 9. klasse havde eksisteret, beskrev eleverne i alle grupper klassen som god, de var glade for at være i denne klasse og ikke længere utrygge ved de nye kammerater, som de havde været i begyndelsen.

Eleverne fortalte om et godt fællesskab med humor – når der blev drillet eller talt i en hård tone, var det kun for sjov, sagde flere. Det var dog et gennemgående tema, at der netop var en temmelig drillende-humoristisk omgangsform i klassen, og det kan have været svært for den enkelte i et gruppeinterview at fortælle om andre oplevelser af denne omgangsform, ikke mindst fordi klassen stadig var temmelig ny.

Elevernes oplevelse af fællesskab i klassen kan være understøttet af, at mange af dem delte det vilkår, at de kom fra forskellige mindre byer og havde en del transporttid til og fra skole – op til næsten 1½ time hver vej. Mange fulgtes i bussen til og fra skole, en enkelt talte om at buskortet var dyrt, så han cyklede de fem km. En enkelt gruppe talte spontant om at det er meget tryggere at leve og vokse op på landet end i storbyer som Aarhus eller København. Der viste sig en gennemgående, fælles forståelse af, at i de små byer går skolerne kun til et vist klassetrin, så alle skal på et tidspunkt skifte skole til den, hvor de kan gå i 9. klasse – og en vis transporttid følger med de afstande, der er på landet. Denne forståelse af vilkår tegner ud fra interviewene lidt af elevernes fælles livsverden.

Eleverne talte også om samarbejdet i klassen som godt. Deres foretrukne arbejdsituationer i skolen var gennemgående af samme karakter: at kunne sidde alene eller i en lille gruppe og arbejde koncentreret med opgaverne – gerne uden for klasselokalet et stille sted, som fx på biblioteket. Flere fortalte at de let kunne blive forstyrret af andre, der snakkede, når de skulle arbejde i klassen.

Engagementer ud over skolen

Alle eleverne bor hjemme med en eller begge forældre, nogle forældre er skilt og de bor mest eller kun hos den ene forælder. En elev har mistet sin far ved dødsfald. I undersøgelsen er der ikke spurgt nærmere ind til elevernes familieforhold.

Elevernes hverdagsliv omfatter ud over deres familieliv og skolen også både fritidsaktiviteter og erhvervsarbejde. Det er to former for engagement, som strukturerer deres tid og både kan virke meningsfuldt energigivende og stressende i forhold til andre opgaver (Nielsen og Lagermann, 2017). Disse forskellige sfærer væver sig ind i hinanden. Nogle af klassekammeraterne har også venskabsrelationer udenfor skolen, bl.a. via digitale medier. Skolen kan komme til at fylde i fritiden i kraft af lektier, krav og forventninger om høje karakterer osv. Samlet betyder det, at de unge skal organisere, balancere og håndtere et hverdagsliv i mange og ikke altid overensstemmende økologiske nicher, hvor forskellige relationer og opgaver skal passes og plejes.

Vi har derfor også spurgt til elevernes engagementer uden for skolen, særlig fritidsaktiviteter og evt. lønarbejde..

De fleste af klassens elever har ud over skolearbejdet i 9. kl. også organiserede fritidsaktiviteter og evt. også lønarbejde. 6 drenge og 6 piger går til fodbold to gange om ugen og spiller jævnligt kampe i weekender, 2 drenge og 1 pige går til badminton to gange om ugen, 1 pige går til springgymnastik en gang om ugen, 1 pige går til fitness, 1 dreng går til skydning og 1 dreng spiller musik i sin fritid.

Fig. 1:

Aktivitet	Piger	Drenge	I alt
Fodbold (2 x pr uge)	6	6	12
Badminton (1-2 x pr uge)	1	2	3
Springgymnastik	1		1
Fitness (1 x pr uge)	1		1
Skydning (1 x pr uge)		1	1
Musik		1	1
I alt	9	10	19

7 piger og 6 drenge har et lønarbejde – 9 af dem arbejder 2-3 eftermiddage om ugen, 2 arbejder 1 eftermiddag om ugen og 2 arbejder et par dage om måneden. 11 af de 24 elever har ikke et arbejde ved siden af deres 9. klasse.

Fig. 2:

Arbejdsomfang	Piger	Drenge	I alt
Alle eftermiddage pr. uge	1	1	2
2-3 eftermiddage pr. uge	1	1	2
2 eftermiddage pr. uge	2	3	5
1 eftermiddag pr. uge	1	1	2
1-2 dage pr. måned	2		2
I alt	7	6	13

Eleverne i denne 9. klasse er aktive i mange timer uden for skolen – mange af dem har både tidskrævende fritidsaktiviteter, fx fodbold to gange om ugen og kampe i weekenden plus arbejde flere eftermiddage om ugen. Næsten alle de 13 elever, der har et lønarbejde, går også til en organiseret fritidsaktivitet. Andre elever har hverken organiseret fritidsaktivitet eller arbejde. Der er altså stor variation i klassen.

I gruppeinterviewene blev eleverne spurgt om, hvordan de nåede lektier, når de også havde så forholdsvis mange aktiviteter ved siden af skolen. Mange omtalte Lektiecafeen på skolen som vigtig, så var lektierne klaret der og de havde

fri, når de kom hjem. Andre talte om at de ikke kunne nå at gøre arbejdet tilstrækkelig godt i lektiecafeen, så det var alligevel nødvendigt at arbejde videre hjemme.

Nogen af dem er elever, som arbejder ihærdigt på at få et karaktergennemsnit, der kan give mulighed for ønsket uddannelse videre, som P1¹² sagde: P2 "arbejder rigtig hårdt på det, mere end mange andre jeg ser, gør" (Gr.int. 06 s.15).

At arbejde rigtig hårdt for at få høje karakterer oplever mange af eleverne som et stort pres og som nødvendigt for at få mulighed for det fremtidige liv, de ønsker. Men ikke kun kampen for høje karakterer er et pres – de fortæller også om det at skulle *ville noget og vælge en fremtid* som et stort pres. Elevernes oplevede livsverden med disse pres får konsekvenser for deres planer efter 9. klasse og er samtidig den kontekst, det kommende mindfulnessforløb kommer til at virke i.

Det stresser at skulle ville noget for resten af livet

I gruppeinterviewene blev eleverne blandt andet spurgt til om de vidste hvad de gerne ville efter 9. klasse. Hvis de var afklarede eller havde flere ideer blev de bedt om at give eksempler: ønskede de uddannelse, arbejde, eller andet. Da tidligere undersøgelser (bl.a. Nielsen & Lagermann, 2017) har fundet, at elever synes det er krævende og stressende at skulle vælge deres fremtidige livsmuligheder, blev eleverne også spurgt om, hvad de synes om at blive spurgt om deres fremtidsplaner.

Næsten alle 22 syntes det var irriterende og stressende, at både lærere, forældre og andre voksne krævede, at de skulle være afklarede og vælge deres fremtid. Som en dreng (D1) og to piger (P1 og P2) udtrykte det:

D1: pisse irriterende ...

P1: ja

P2: det giver stress!

¹² P1 angiver at det er den ene pige i en gruppe, P2 at det er den anden, som har sagt det citerede. På samme måde angiver D1 og D2 når de forskellige drenge i gruppen har sagt det citerede.

(Gr.int. 05, s.7-8)

Det kan lyde voldsomt at eleverne synes presset på at vælge fremtiden giver stress, men de fortæller om oplevelser af dette som et krav om at vælge hele det fremtidige liv. De fortæller om at det også handler om vælge 'det rette' – og 'det rette' skal være noget man ønsker, noget man gerne *vil*:

D1: altså, jeg synes der er rimelig meget pres på, altså de siger hele tiden ' hvad vi vil være og hvad vi... ', altså vi skal beslutte nærmest nu hvad vi skal være, og hvad vi gerne vil ... så jeg synes ikke, altså ... der har vi ikke specielt meget tid til det, der bliver presset meget på fra i hvert fald, UU-vejledernes side...

P1: ja

D1: og man skal erklæres uddannelsesparat og alt muligt så jeg synes ikke vi har overordnet meget tid til bare at vælge... [-] det synes jeg er lidt træls... altså, at man skal ... altså vi går trods alt bare i 9. klasse...

P1: ja, vi synes jo der er masser af tid til...

(Gr.int. 01, s.14)

Kravet om at skulle *ville* 'noget' træder frem som stort og uoverskueligt. Som drengen siger lidt senere i dette interview:

D1: på et eller andet tidspunkt vil vi, men jeg tror også vi synes vi er ret enige om, at vi skal selv have selv lov til at tage det lidt stille og roligt ...

P1: også bare ikke at tænke på det lige nu...

D2: det er jo heller ikke bare lige at finde sådan et job, man gerne vil. Det skal jo ikke være et job, der sådan er irriterende for én ... Det skal jo være et man gerne vil. Så kan det godt ske for nogen at det tager lidt længere tid at finde...

(Gr.int. 01, s.14)

De unge uafklarede udtrykker gennemgående det samme – nemlig at det er vigtigt at finde det rette. Det tyder på en forventning om, at der findes noget 'interessant' som endnu er ukendt – og som de har brug for tid og muligheder for at 'opdage'.

I interviewene viste det sig at alle eleverne oplevede det som et pres at skulle vælge deres videre fremtid, og som et stort pres at alle veje videre syntes at blive afgjort af, hvor høje karakterer de kunne få i 9. klasse. Dette gjaldt uanset hvilke fag, eleverne syntes bedst om eller hvilke de syntes var svære eller kedelige.

Et år mere, for jeg er ikke sikker eller har ingen ide om, hvad jeg gerne vil

Mere end halvdelen af klassen, nemlig i alt 13 elever, lægger den store beslutning et år ud i fremtiden: de skal på efterskole eller i 10. klasse. 11 ved at de skal på efterskole, en ved at hun skal i 10. klasse, en pige er i tvivl om 10. klasse eller efterskole, og en dreng ved, at han skal på en specialhøjskole. De unge fortæller gennemgående, at det er krævende og uoverskueligt, at voksne forventer at de ved, hvad de gerne vil på længere sigt, at de unge har sat sig mål og arbejder på at nå disse mål.

D1: men de nye (voksne man kan møde) ..., hvis det er nye mennesker, så spørger de jo altid: hvad vil du så gerne være når du bliver stor, eller voksen ...

Int.: ja?

P1: og der er jo nogen der bare ingen idé har, altså jeg har jo ingen idé...

P2: jeg har heller ingen idé over hovedet. (Gr. int. 3, s. 10)

Alle i klassen, som skal på efterskole, ser frem til et år med fokus på deres interesser og med tid til at finde ud af, hvad de gerne vil på længere sigt. De fleste skal på en form for idrætsefterskole, en skal på musikefterskole og en skal på en særlig højskole for unge med faglige vanskeligheder.

Fem af de 13 regner med at de efterfølgende vil søge på gymnasiet, som fx:

D1: jeg tror, jeg er altså heller ikke helt sikker endnu, men jeg regner med også med STX, så... men der er jo stadig lige et år til at beslutte sig endnu, så det kan godt være at det ændrer sig. (Gr.int. 2, s. 8).

Eleverne taler gennemgående om et år på efterskole eller i 10. klasse som en god mulighed for både at lære mere om noget, de er interesserede i, og for at finde ud af, hvad de ønsker at uddanne sig til og beskæftige sig med på længere sigt. Ønsket om at få tid til at finde sine fremtidsinteresser er forbundet med ønsket om at holde mulighederne åbne – men eleverne ved at mange potentielle uddannelsesmuligheder forudsætter høje karakterer. Usikkerheden betyder at de kun kan holde mulighederne åbne ved at præstere godt på alle områder:

P2: altså det der med at du ikke helt ved hvad du vil, så kan du ikke helt finde ud af hvad du skal gøre bedre i skolen for eksempel - så kan det godt være sådan lidt... så skal man bare være god til alt! (Gr.int. 05, s.7-8)

De 'endnu ikke afklarede' ser ud til at opleve pres i retning af at skulle præstere på flere områder: vælge sin fremtid, skulle *ville noget bestemt* (endnu ukendt), finde *det rigtige*, og præstere højt på alt, for at det, som kan vise sig at være *det rigtige*, også skal være *muligt* i fremtiden.

Høje karakterkrav til gymnasiet presser elever i 9.

De fem elever, der har besluttet at de gerne vil videre i gymnasiet, oplever også krav om at skulle være gode til alt i skolen, fordi gennemsnitskarakteren afgør, om man kan blive optaget på den ønskede uddannelse. Det er ikke bare de afsluttende karakterer i 9. klasse, der får stor betydning for eleverne med gymnasiedrømme. På spørgsmål om eleverne tænker meget på karakter svares der i en gruppe:

Alle: ja!

D1: ja, jeg tænker helt vildt på det

P1: man skal jo virkelig stramme på i 9. for de halvårskarakterer du får der, det er dem der gælder

D1: For det er jo ikke dine eksamenskarakterer du går videre på, det er du kan ikke bare sløse gennem hele året og så bare gøre noget ved eksamen, for det er din halvårskarakter der bliver

D2: ... taget...

D1: ... der bliver brugt

Int.: så det er faktisk allerede de bedømmelser I får nu?

Alle: Ja!

D1: så det om at når man får sådan en prøve der, så skal man virkelig bare kæmpe igennem alt det man kan". (Gr.int. 03, s. 9)

Det er altså ikke alene uvisheden om fremtidsplaner, de oplever som et pres, fordi de forventes at have langtrækkende livsplaner, men for nogle af dem også uvisheden om at det, de gerne vil, kræver særlige præstationer for at karaktererne bliver høje nok. Der er fem af de 22 elever, som p.t. ved at de vil søge på gymnasiet¹³ – og som derfor skal præstere bedst muligt i alle fag for at få gode årskarakterer, terminsprøvekarakterer og bedømmelser af den kommende projektopgave.

Tidligere undersøgelser har vist, at krav til høje karakterer kan give forøget stress hos studerende og elever, og at en virkningsfuld strategi til at reducere den stress kan være viden om og social støtte til at være opmærksom på alternative muligheder (Nielsen & Lagermann, 2017). En sådan opmærksomhed ses hos en af de drenge, som skal et år på efterskole før han vil søge på gymnasiet, og som siger om sine forventninger til prøver og karakterer:

D1: man kan altid komme til en op ... øhhh en prøve og se om man er egnet til at gå på en, altså på gymnasiet eller handelsskole eller sådan noget. Men alligevel så vil man jo gerne have så gode karakterer som muligt ... Så kan man komme videre i første forsøg, jo ... uden noget som helst. (Gr.int. 1, s. 15)

¹³ Oversigt fremgår i fig. 3.

Denne elev vidste tydeligvis, at der er flere muligheder for at komme ind på en gymnasieuddannelse – fremtidsmulighederne er ikke lukkede, bare fordi karakterniveauet i 9. klasse ikke er helt tilfredsstillende. Vi ved ikke om dette perspektiv har været præsenteret i skolen, men ingen af de andre elever taler om det. Derfor er det sandsynligvis i hans liv uden for skolen, fx hans familie, han har mødt kendskab til forskellige muligheder for adgang til videre uddannelse, og støtte til at der er flere mulige veje til en ønskelig fremtid.

Håndværksuddannelse – selvstændig - noget jeg måske kan finde ud af

Fire drenge i klassen havde planer om håndværksuddannelser – to ville være tømrere, en landmand og en gørtler. Den sidste var allerede i praktik en dag om ugen i sin kommende læreplads. To af eleverne så med glæde frem til den kommende uddannelse, og den landmandsinteresserede havde drømme om at blive selvstændig landmand.

Eleven, som var i praktik samtidig med 9. klasse, havde den særordning fordi han fandt skolen svær og ikke rigtig trivedes med skolearbejdet. Han fandt selv frem til en mulig læreplads og med skolens støtte blev praktikordningen en meningsfuld afveksling i hans 9. klasse forløb.

En af de andre begrundet sit valg med at det er 'noget jeg måske kan finde ud af':

Int.: ja ... når nu du siger tømrer, hvad er det så der kan gøre at du kunne forestille dig, at det skulle være det?

D2: ja, men øhhh ... Det er fordi ... ja, men det ved jeg ikke det var bare sådan lige sådan, noget jeg måske kan finde ud af, eller hvad man skal sige og jeg har jo også været som brobygning på det og det duede egentlig fint nok – sååå ... så tænkte jeg ' det kunne da godt ske' og så min far, han er også selv sådan ... hvad skal man sige, som arbejder. Så det var bare lige det. (Gr.int. 01, s.14)

De to sidstnævnte drenges valg af fremtid kan derfor både ses som et tilvalg af den særlige uddannelse og som et fravalg af skolekrav, der kan opleves svære

eller umulige at opfylde. I det sidste citat fremgår det også, at drengens fars arbejde gør et tilsvarende fagfelt nærliggende for drengen¹⁴.

Elevernes oplevelse af at de skal skynde sig at vælge for fremtiden kan muligvis være medvirkende til, at nogle, som D2 ovenfor, vælger noget velkendt, der kan give ro og forstås af familien, i stedet for at kæmpe videre med usikkerhed i skolen og andre uddannelsesretninger.

Tabt i skolen – så kørte det længere og længere ned

To drenge skiller sig ud i klassen, bl.a. ved at de hurtigt præsenterer at de har særlige problemer. Den ene fortæller hurtigt om hans oplevelser af at få diagnoser i skolen:

D1: altså, siden jeg fik konstateret ADHD og ordblind, så blev det bare være og være for hver gang, så....Så, først i, jeg tror det var 3. jeg fik konstateret ADHD, så i et halvt år skulle jeg ikke lave noget som helst. Jeg var bare den bedste til matematik hele året i min klasse, jeg kunne næsten det hele og følge med i alle fag. Efter det halve år, der kunne jeg ikke noget matematik, jeg kunne ikke noget dansk, jeg kunne ikke noget engelsk jeg kunne ikke nogen som helst fag...og så får jeg konstateret at jeg er ordblind og så....så bliver det bare værre og værre (Gr.int. 04, s. 12)

Denne drengs oplevelse af, at alt blev værre efter at han fik diagnoser, tegner et ulykkeligt billede af sammenbrud i hans livsverden og adskillelse fra læringsfællesskaberne, som han ellers oplevede at indgå i.

D1: ... jeg skulle bare møde op og så skulle jeg sidde og se hvad de andre lavede og så skulle jeg ...så jeg følte mig også sådan lidt udenfor, så...ja, det var sådan lidt svært at komme ind, for folk tænker sådan ...'whow, han har ADHD, det er måske et eller andet der er forskelligt for alle andre og vi skal måske lade være med at

¹⁴ Det svarer til den velunderbyggede viden fra forskningen i social arv, som ikke behandles nærmere her – se fx Nielsen, Fink-Jensen og Ringsmose (2005) eller Ploug (2007).

snakke til ham'...så det var meget sådan, i starten så var jeg jo en af de der, der kunne snakke med allesammen, hvor jeg måske endte med, at jeg havde én...én pisse god ven... (Gr.int. 04, s. 12)

Disse oplevelser af at være faglig anderledes og forkert genkender den anden dreng i gruppen. Han fortæller om vanskeligheder med at forstå det faglige, som var så vedholdende, at særlige indsatser ikke hjalp og selv hans mor ikke forstod ham, men blev sur og kritisk:

D2: ... jeg laver bare ikke lektier så meget. For jeg havde bare, dengang jeg var mindre, der blev jeg trynet igennem lektier af min mor, så det synes jeg meget at lektier, jeg tror det var i 3. eller 4. klasse, hvor jeg nogen gange godt kunne sidde derhjemme, og være rigtig ked af det over at jeg ikke bare kunne få lov til at se en halv times fjernsyn, fordi at jeg skulle bare lave det færdigt, og jeg er ikke lige så god som de andre, for eksempel jeg gik til sådan noget ekstra undervisning, fra starten af 0. til 4. klasse, og der var der rigtig mange der startede på det, og så kunne man se hvordan de allesammen blev pillet fra, og så endte det med at jeg var sammen med de små børn, for jeg var...jeg var den sidste der var tilbage, og jeg kunne bare stadig ikke forstå det, og jeg kunne stadig ikke læse, og jeg kunne stadig ikke det ene og det andet...og matematik, det var jeg også rigtig god til dengang, men ligesom (D1) så blev jeg ligesom...hvad skal man kalde det...smidt på gulvet, og så gad jeg heller ikke min mor længere for hun var også sur tit. Hvis det var jeg ikke forstod det, så var jeg dum eller hvad man nu skal sige. (Gr.int. 04, s. 15-16)

Disse to drenge har oplevet skoleindsatser, som ikke har hjulpet dem til at klare det, skolen kræver, men i stedet ført til oplevelser af at være anderledes end deres jævnaldrende og ikke blive forstået af nogen af de mange professionelle. De fortæller også begge at deres forældre ikke forstår dem, ikke giver dem lov til det, de ønsker, men er sure, kritiske og synes de er dumme. Disse oplevelser

af ensomhed og forkastelse giver dem ikke anledning til de store forhåbninger til det kommende mindfulnessforløb:

D2: altså, jeg har prøvet meget, med sådan noget med at lige gå fra og så kom der en lærer en gang om ugen og så skulle vi snakke med ham, men det blev aldrig rigtig til noget. Og jeg har også prøvet hvor der kom sådan en mentor ud til mig, og snakkede med mig, også en gang om ugen, hvor jeg bare skulle svare på en masse spørgsmål, og sådan noget der... Og jeg har prøver alt muligt... Jeg synes sgu aldrig det virker, jeg synes egentlig bare det er spild af tid. - Så... jeg er lidt skeptisk overfor det, for nu har jeg prøvet sådan noget så mange gange... øhmmm så, nu må vi se" (Gr.int. 04, s. 18)

D1: "Jeg tænker bare at, at jeg vil se hvordan det er, fordi at for det meste så har jeg sgu ikke så meget til at hjælpe på, hvis jeg er pissestressed, det er ikke, ja... jeg er... jeg har det nok bare sådan meget, at skolen er meget et sted hvor... hvis du kan sammenligne det med et fængsel, så... så vil jeg sgu hellere i et fængsel fordi der, jeg tænker der er mere, mere åbent fordi at... det er meget sådan at du kommer derhen, og så sidder du her, og vi skal igennem her, og vi skal være udenfor, og det får vi heller ikke, og så... så, med den nye skolereform, så tænker jeg også bare... [-] ... altså min skolevej har bare gået længere og længere ned. Altså, først så havde jeg alt det der ADHD noget, og så det der ordblind, og så skulle vi have ændret skolereform, og så *det*, og så *det*, og så *det* og så kørte det jo bare længere og længere ned..." (Gr.int. 04, s.20)

Der er dog den store forskel på disse to drenges situation, at D2 ved han efter 9. klasse skal på en særlig højskole og ikke behøver bekymre sig om karakterer, da der er en fremtidsplan for ham. D1 ved ikke hvilke muligheder han har og er frustreret, fanget i en ubehagelig nutid og oplevelse af at situationen hele tiden forværres – han har ingen håb for sin fremtid.

Forventninger til mindfulness-forløbet

Ud fra den introduktion til det kommende mindfulnessforløb eleverne havde fået, forbandt de det med at det nok kunne mindske eller forebygge stress og hjælpe dem til at blive bedre til at koncentrere sig.

I alt fortalte 5 af klassens piger at de havde erfaringer med stress, to af dem så de havde været alvorligt syge og i behandling. Disse to håbede at mindfulnessforløbet i skolen kunne hjælpe dem til at fungere bedre, uden stress og med mere energi:

P1: "Jeg er sådan spændt på at se hvordan det påvirker min tankegang omkring skolen, Fordi lige nu, der er jeg træt, mentalt også..." (Gr.int. 04, s.18)

P2: "Jeg er nok mere til at finde noget der kan gøre sådan at jeg sådan ikke lige får stress og bliver syg af det." (Gr.int. 04, s.19)

De øvrige tre piger, som havde erfaringer med stress, ville gerne være mindre nervøse inden de skulle 'noget stort', som fx de kommende terminsprøver. En af dem fortalte at hendes forældre håbede mindfulnessforløbet kunne hjælpe hende til at blive mindre stresset, for det var hun faktisk ret ofte:

"...øhh, de (forældrene) glæder sig til at jeg skal prøve det, fordi de kan godt sådan mærke at jeg også er sådan nervøs og stresset og sådan noget. Så de glæder sig til at se hvordan det sådan virker..." (Gr.int.05 s 15)

I to grupper delte eleverne oplevelser af at blive forstyrret, miste koncentrationen, kæmpe for at skabe eller genskabe koncentration og ønsker om hjælp til det. De håbede at mindfulnessforløbet kunne hjælpe på det. To drenge i en gruppe syntes de havde fået gode forklaringer på, hvad der var meningen med kurset, og selvom de ikke selv havde stress-oplevelser, mente de: 'det kan da i hvert fald være en bedre ting hen ad vejen – senere hen også - hvis det er man

skulle ha' brug for det' (D1)¹⁵ – og: 'man kan jo altid prøve det'(D2) (Gr.int. 01, s.20).

Flere af drengene i klassen sagde at de ikke rigtig stressede, men flere af dem ytrede behov for strategier til at koncentrere sig og præstere, det håbede de mindfulnessforløbet kunne give dem. I forhold til pigernes forventninger var drengene gennemgående lidt mere indifferente, men de sagde gennemgående at de gik ind i det med åbent sind. Endelig er der to drenge, der på baggrund af deres tidligere erfaringer er skeptiske i forhold til det kommende mindfulnessforløb og ikke har store forventninger til det.

Opsamling

Elevernes planer efter 9. klasse er samlet i oversigten nedenfor:

Fig. 3:

Uddannelse efter 9. klasse:	Piger	Drenge	I alt	
Gymnasium/htx/hhx	3	2	5	+ 4 = 9
Håndværk/Læreplads		4	4	
10. klasse	1 (1)		1 (1)	
Efterskole / specialhøjskole	6 (7)	5	11 (12)	4 derpå i gymn
Oplysninger om videre uddannelse i alt			22	
Mangler oplysninger: 24 – 22 = 2	1	1	2	

Tallene i (parentes) er dem, som er i tvivl om 10. kl. eller efterskole.

Alle eleverne gav udtryk for, at det var stressende at de voksne og 'samfundet' – både forældre, lærere og andre – ville have dem til at vælge deres fremtidige uddannelse og arbejde allerede nu. De oplevede både presset på at vælge deres fremtid og de gennemgående krav om at skulle præstere høje karakterer som stressende – i lighed med unges oplevelser fundet i tidligere undersøgelser (fx Illeris, Katznelson, Nielsen, Sørensen, & Simonsen, 2009; Nielsen & Lagermann,

2017). Samtidig var der store forskelle i gruppen: nogle havde tidligere oplevet stress og håbede at mindfulnessforløbet kunne hjælpe på det, nogle håbede at blive bedre til at koncentrere sig og ikke lade sig forstyrre, nogle synes det lød spændende men vidste ikke helt om de havde brug for det. To drenge oplevede at være blevet tabt i skolen og havde ikke store forventninger til at dette nye tilbud skulle være bedre end dem, de tidligere havde mødt.

Elevernes oplevelser af 9. klasse, af deres øvrige hverdagsliv og deres ønsker og forventninger til fremtiden udgør den sammenhæng, som det kommende mindfulnessforløb virker ind i.

Ud fra resultaterne i 1. interviewrunde er der store variationer i denne 9. klasse med hensyn til oplevelser af stress, ambitioner, ønsker om koncentration og læremuligheder, og såvel skepsis som håb og ønsker til det forestående mindfulnessforløb.

Hvordan oplevede eleverne mindfulnessforløbet?

Interviewrunde 2: Efter mindfulnessforløbet

Eleverne blev interviewet den 7. januar, få dage efter deres juleferie var slut. De blev alle spurgt om de havde brugt noget fra mindfulnessforløbet i deres juleferie. Tre piger svarede ja, resten nej. De tre piger havde brugt mindfulnessøvelser forskelligt: en brugte åndedrætsfokus nogle få gange til at blive mere frisk og klar i hovedet, en anden brugte åndedrætsfokus for at falde i søvn, så hun kunne komme tilbage til rutinen med at stå tidligt op, og den tredje havde brugt kropsscanning et par gange for at slappe af og samle koncentrationen.

Næsten alle elever fortæller at de normalt slapper af med tv/film/serier eller pc-spil alene og/eller sammen med familien, og med samvær og fælles gøremål hjemme. En enkelt pige fortæller at hun slapper af ved at sidde eller ligge alene i sin seng og tømme hovedet for tanker – det har hun altid gjort. Hun har gjort det ekstra meget i juleferien for at slappe meget af, og beskriver det som mere afslappende end mindfulness, hvor man skal koncentrere sig om noget. Hun

tømmer bare hovedet for tanker og er et eksempel på, at nogle former for meditativ, åben bevidsthed kan være del af menneskers repertoire, selvom de ikke er blevet undervist i det.

Ud fra elevernes forskellige forventninger til mindfulnessforløbet var det interessant at vide, hvad de oplevede at have lært. Svarene på dette spørgsmål omfatter følgende temaer:

- Jeg opdager at jeg vil ændre fokus - 16 elever (11 piger og 5 drenge) svarede noget, der dækkes af dette tema.
- Jeg bruger en mindfulnessøvelse til at ændre fokus - 13 elever (9 piger og 4 drenge) svarede noget, der dækkes af dette tema.
- Jeg har fået ny viden om og forståelse af mine egne og andres forholdemåder - 11 elever¹⁶ (6 piger og 5 drenge) svarede noget, der dækkes af dette tema.
- Jeg bruger ikke øvelserne – 3 drenge svarede noget, der dækkes af dette tema.

Jeg opdager at jeg vil ændre fokus

- Mere end halvdelen af eleverne (16) omtalte STOP-øvelsen eller at de pludselig opdagede at tankerne ikke var fokuseret på det, de egentlig var i gang med, fx at læse en tekst eller arbejde med en opgave. En fremhævede at hun ønskede at kunne koncentrere sig i længere tid – ligesom hun kunne under mindfulnessforløbet før Jul, men efter Jul havde hun svært ved det igen.

Jeg bruger en mindfulnessøvelse til at ændre fokus

Dette tema omfatter både, at eleverne opdagede at de ville ændre fokus, og at de brugte en af mindfulnessøvelserne som hjælp til at ændre deres fokus på egen hånd, dvs. uden at en lærer eller instruktør vejleder øvelsen. Det var helt gennemgående åndedrætsfokus de brugte til dette skift af fokus på egen hånd, men nogle brugte kropsscanning i situationer, hvor det var muligt.

¹⁶ Den samme elev kan indgå med svar under flere temaer, så nogle optræder flere gange, andre kun en enkelt. Dette gælder under alle temaerne.

De elever, der brugte øvelser på egen hånd, blev spurgt om de gjorde det i skolen, hjemme eller i andre sammenhænge (i to tilfælde nåede vi ikke dette spørgsmål). De fleste brugte øvelser til at samle fokus på noget bestemt **i skolen**: 13 elever (7 piger, 6 drenge), **hjemme** var det 7 elever (4 piger, 3 drenge) og **i forbindelse med sport** brugte hhv. en pige og en dreng fokus på åndedrættet. Det er altså halvdelen af klassens elever, som på eget initiativ bruger øvelser i skolen, og en tredjedel af de 22 interviewede som bruger en eller flere mindfulnessøvelser på eget initiativ hjemme, når de oplever at øvelserne kan være dem til hjælp.

Jeg har fået ny viden om og forståelse af mine egne og andres forholdemåder

To fremhævede at det var godt at vide noget om hjernen, en 'at have lært at tænke med positive tanker og accept om sig selv og andre', en 'at tænke over og ændre rutiner, så jeg kan sætte mål og prioritere hvad jeg gør'. Flere gav udtryk for at forstå sig selv eller andre på en ny måde. En lagde vægt på at det betød meget at få forklaret begrundelser for og oplevede virkninger af øvelserne i forløbet, og en forklarede hvordan ny forståelse gav større rummelighed og mulighed for selvregulering i vanskelige situationer:

"... jeg har lært at forstå hvorfor andre tænker sådan, i forskellige situationer, og hvorfor man måske selv reagerer sådan, eller tænker sådan, sådan på den måde man gør. - ... jeg kan måske, i stedet for bare at blive sur og blive irriteret, så kan man godt tænke..' nå, men det er måske en naturlig reaktion for sådan er det bare oppe i vores hoveder'..., altså - jeg har ligesom fået en forklaring med på, hvorfor de her ting de sker." (Int. 14, s. 1-2)

Ny indsigt og forståelse af sig selv og andre kan være afgørende for de unges muligheder for at ændre perspektiv, så de både kan acceptere forhold, de ikke er tilfredse med ved sig selv og andre, og kan ændre forholdemåde – som eleven ovenfor, der ikke behøver blive sur og irriteret, hvilket åbner mulighed for gensidig forståelse og andre samspil og fælles erfaringer, end dem der kan være resultat af irritation.

Jeg bruger ikke øvelser

Tre drenge brugte ikke øvelser – en syntes øvelserne havde været ubehagelige¹⁷, to syntes ikke de havde givet noget særligt, men en af dem fortalte:

“...i 7. og 8. (kl.) der var jeg sådan en der ikke lavede noget og løb bare rundt i timerne og, ja, bare irriterede de andre. Nu der sidder jeg bare meget, ja men jeg er mere koncentreret om min opgave.”
(Int. 19, s 2).

Elevernes udsagn om hvad de havde lært og syntes om forløbet omfattede altså både direkte udsagn som at have brugt bestemte øvelser i særlige situationer, og mere indirekte udsagn om ændret forholdemåde, selvom denne ændring ikke blev forbundet direkte med mindfulnessforløbet. Citatet ovenfor om forandring kan også betragtes som en ændring i forbindelse med at denne elev havde skiftet økologisk niche – ikke alene til en klasse med mindfulness, men også til en klasse, hvor der måske var mere støtte til at samle fokus og ikke løbe rundt end i hans tidligere klasse. Det kan have ændret hans bevidsthedsfelt, orientering og impulser til handlinger. Mindfulnessforløbet kan også have bidraget til denne sammenhæng.

Tidligere undersøgelser har vist at der kan være nogle mindfulnessøvelser, som børn og unge er særlig glade for, og andre øvelser de ikke kan lide (Nielsen & Kolmos, 2013). Derfor stillede vi eleverne i 9. klasse spørgsmål som **“Er der en øvelse du rigtig godt kan lide?”** og modsat **“Er der en eller måske flere øvelser, du synes har været ubehagelig eller meget mærkelig?”**. Svarene samlede sig om særlige øvelser, som det fremgår i oversigten nedenfor – her kan nogle elever også indgå flere gange, når de nævner mere end én øvelse (ni elever nævner hver to øvelser som deres yndlingsøvelse, fire elever nævner hver to øvelser som meget mærkelige):

¹⁷ Dette uddybes i afsnittet ‘Stadig tabt – eller nyt fremtidshåb?’

Kan rigtig godt lide:	Meget mærkelig:
Kropsscanning: 11 elever (7 piger, 4 drenge)	Gå langsomt: 7 elever (4 piger, 3 drenge)
Fokuseret åndedræt: 9 elever (7 piger, 2 drenge)	Lytte til mad/rosin: 6 elever (4 piger, 2 drenge)
STOP-øvelse: 7 elever (3 piger, 4 drenge)	Kropsscanning: 1 pige
Kærlig venlighed/positive tanker om sig selv og andre: 5 elever (4 piger, 1 dreng)	Bjerget: 1 pige
Bjerget: 1 dreng	Yoga: 7 elever (4 piger, 3 drenge)
Yoga mindfulness: 1 pige	Taekwondo v gæstelærer i hallen: 2 drenge
Har ingen yndlingsøvelse: 2 drenge	

Hvad var det, eleverne oplevede ved de øvelser, de godt kunne lide, og ved dem, de synes var meget mærkelige?

Oplevelser af øvelser vi godt kan lide

Øvelser eleverne godt kunne lide blev gennemgående beskrevet som dejlige, afslappende, nogen man kan hvile i og som hjælper til at få det bedre eller at kunne gøre noget man ønsker og ellers synes var svært – fx holde koncentrationen, hvile ud og blive frisk eller finde ro i en travl og til tider belastende hverdag.

En pige fortalte om oplevelsen af at have koncentrationsbesvær til terminsprøven og på eget initiativ bruge stopøvelsen og fokus på åndedrættet (sammen-
drag):

”... efter vi har haft det, så har jeg, den der stop øvelse vi har lavet, den bruger jeg rigtig meget hvis jeg nu er sur, eller jeg skal koncentrere mig, så bruger jeg den rigtig meget - det kan være, altså nu har vi jo haft terminsprøver, og der kan jeg i hvert fald huske at jeg har noget koncentrationsbesvær, så derfor har jeg der virkelig svært med at koncentrere mig altid, og - der lavede jeg den der

stopøvelse, hvor jeg lige stoppede op og trækkede vejret, og så prøver jeg igen.

Int: ja, var det inde til terminsprøven?

"Ja, og man bliver sådan, fordi alle folk de sidder bare ned og skriver, og jeg sidder bare der og bliver helt rastløs, fordi jeg ikke kan få skrevet noget - og det er der hvor, jeg prøver bare at trække vejret og bare tage det roligt, og så prøve igen... - jeg kunne bare mærke at der kom en forskel, altså lige pludselig så kunne jeg bare køre igen - ellers skulle jeg lige ud og have noget luft, og så kunne jeg komme ind og kører igen... - det er det der med lige at få trækket vejret og så lige sige til sig selv at man kan godt og man skal lige slappe lidt af - det er sådan en befrielse, for man føler ligesom, at man er bare nede i denne her ' argh...' og der er som om man bliver helt øm af det næsten, så når man trækker vejret, så er det som det hele løsner lidt mere op - sådan så man føler sig ikke mere krympet sammen, man føler sig lidt mere menneskelig igen, vil jeg sige (griner). Jeg synes det gør det nemmere så, altså... hvis man bare sidder og presser sig selv, så får man ikke lavet noget - men hvis man tager det stille og roligt og laver den der stop én, hvis man virkelig er så presset, så føler jeg bare at man kommer bedre igennem." (Int. 07, s. 2-3)

En anden pige sagde om guidet 'kropsscanning':

"Det er forskelligt fra hver gang, fordi man er jo i forskellige indstillinger hver gang, men ofte har jeg været træt, når jeg har lavet den, så jeg er blevet mere vågen, når jeg har været færdig." (Int. 17, s. 2)

En dreng fortalte om at føle sig presset og have for meget fart på – og om oplevelsen af 'Bjerget':

”... den er også bare meget, man tænker ikke på ret meget andet end lige det, fordi at man får så mange billeder i hovedet af det bjerg der man sådan skal prøve at, ja... sætte billeder på - det er meget beroligende, synes jeg, fordi man bare sidder stille og bare sidder og tænker på den ene ting.” (Int. 11, s. 3)

Disse tre beskrivelser viser nogle af de variationer, de unge har fortalt om i deres oplevelser, og samtidig illustrerer beskrivelserne, hvordan de forskellige øvelser forandrede de unges tilstand: fra koncentrationsbesvær og fastlåsthed til at føle sig menneskelig og mere åben, fra træt til vågen, og fra presset til beroliget. Det var også tydeligt, hvordan øvelserne skabte både fysiologiske og psykologiske forandringer i de fagligt og socialt krævende situationer i skolen, hvor de unge brugte øvelserne – i det første eksempel på eget initiativ, i de to næste guidet af læreren. I alle tre situationer indgik de unge i sociale sammenhænge og bevidsthedshelheder, der henholdsvis krævede (terminsprøven) og vejlede (lærerens guidning af øvelse) elevernes selvregulerende informations-systemer.

Som det fremgår oplevede de unge disse øvelser som virkningsfulde og forandrende både kropsligt og bevidsthedsmæssigt, så deres relation til øvelserne blev oplevelser af, at de gav mening for de unge.

Oplevelser af mærkelige øvelser

Det var anderledes med de øvelser, som de unge fandt meget mærkelige. Kategorien 'meget mærkelig' omfatter øvelser, som eleverne ikke kunne se meningen med, ikke synes de fik forklaret, så de forstod dem, og heller ikke oplevede nogen ændret tilstand hos sig selv ved at deltage i. Øvelserne gjorde ikke nogen forskel i den samlede kropslige væren og bevidsthedstilstand, og derfor fik de unge ikke meningsfulde relationer til disse øvelser. I forbindelse med yoga-øvelser og Aikido fortalte flere af eleverne, at de var usikre på om de gjorde øvelserne rigtigt. Derfor så de på de andre og blev optaget af, at det så underligt og fjollet ud, i stedet for at mærke hvordan de oplevede selv at gøre øvelserne. Det vil sige at disse øvelser for nogle af eleverne blev noget, der skulle præste-

res og vurderes – en enkelt sagde ligefrem at han syntes yoga-øvelserne var stressende, fordi de var så svære.

En af pigerne syntes de fleste øvelser i hele forløbet var alt for lange og sagde flere gange at hun havde tænkt: 'kom nu videre!'. Der var dog andre, som efter at have deltaget i 'meget mærkelige øvelser' opdagede, at deres orientering var forandret: det var to piger, som ganske vist syntes det var meget mærkeligt at skulle lytte til maden, en af dem kunne slet ikke få sig selv til at spise rosinen i øvelsen – men efterfølgende var de begge blevet mere opmærksomme på den sanselige oplevelse af maden, når de spiser. Selvom de fandt øvelsen mærkelig, ser det ud til at den kropslige og sanselige erfaring de havde fået gennem øvelsen, havde forvandlet deres orientering og perceptuelle opmærksomhed, så de efterfølgende var blevet mere opmærksomme på sanseindtryk i forbindelse med mad og spisning.

Førte mindfulnessforløbet til forandringer i klassen?

Tidligere undersøgelser har vist, at mindfulness i skolen ser ud til at ændre stemningen og samværet i klasserne (se fx Napoli, Kreech & Holley, 2005; Jennings et al., 2011), derfor er det interessant at undersøge hvordan eleverne i denne 9. klasse har oplevet klassen og deres indbyrdes relationer som led i mindfulnessforløbet. Klassen er en del i skolens helhed, og samtidig er klassen en helhed, hvori de enkelte elever indgår som dele i et samlet bevidsthedsfelt (Dahlager, 2015, s. 49). Derfor kan elevernes oplevelser af forandringer både i klassen og i dem selv fortælle om, hvordan mindfulnessforløbet kan have bidraget til forandringer i bevidsthedsfeltet. Der kan også være andre forhold i skolen, klassen og i elevernes øvrige livsverden, som bidrager til forandringer. For at fokusere på virkninger af mindfulnessforløbet har der i interviewene været spurgt til elevernes beskrivelser af specifikke eksempler på det, de oplevede forandret. I disse beskrivelser viste det sig, hvordan forskellige elevers personlige bevidsthedssystem og livserfaringer indgik i forandringsprocesser i forhold til mindfulnessforløbet i klassens helhed. Eksempler på det udfoldes her.

Der var 11 elever (7 piger, 4 drenge) i klassen som ikke syntes forløbet havde ført til særlige *forandringer i klassen* – det begrundede de med, at det hele tiden

havde været en god klasse. Dermed fortalte de implicit at de forstod spørgsmålet som om forløbet skulle gøre klassen bedre. To af disse 11 fortalte dog samtidig at de syntes der var blevet mere ro og behageligt i klassen, fx:

“... folk virker mere afslappede, og folk, jeg har i hvert fald hørt mange siger det ikke har hjulpet særlig meget, men samtidig at de godt kan føle en effekt, og sådan tror jeg de fleste har det... jeg føler i nogle situationer er der mere ro i klassen - hvor der før kunne være mere uro og hvor folk ikke gad lave noget, sådan...” (Int. 20, s. 4, sammenfatning)

Der var fem piger og en dreng, som oplevede at være kommet tættere på andre i klassen og at der var blevet et bedre sammenhold. En af pigerne, som bidrog til dette tema om sammenhold, syntes også at der var uforandret i klassen, fordi de hele tiden havde haft det godt sammen – samtidig oplevede hun at de var blevet knyttet tættere sammen (Int. 22). En anden pige i denne gruppe havde oplevet en social åbning og at få en ny veninde som led i mindfulnessforløbet:

“... i løbet af det her mindfulness der har jeg faktisk fået mig en veninde, angående det her mindfulness her, hvor vi så lavede sådan lidt halvt mindfulness øvelser nogle gange, der lavede vi det sammen og sådan noget, og nogle gange så er vi bare begyndt at snakke lidt mere sammen. Før der var jeg faktisk meget indelukket, men jeg er lige så stille begyndt at springe nogle bobler, men... før der var jeg bare sammen med, ja kun tre personer fordi jeg kunne ikke rigtig overskue mere.” (Int. 16, s. 8, sammenfatning)

De to piger i klassen havde på egen hånd forsøgt sig med øvelser og dermed bevæget sig ind i et fælles bevidsthedsfelt som en delproces i klassens arbejde med mindfulness. Pigerne nye fælles praksis åbnede mulighed for en ny relation med følelsesmæssig accept og genkendelse – et venskab. For pigen har mindfulnessforløbet i klassen åbnet mulighed for at hun blev opmærksom på,

hvordan hendes forholdemåde bidrog til social isolation, selvom hun ikke ønskede det:

”Jeg opdagede hvor meget jeg kom til at smide folk væk.” (Int. 16, s. 9)

En pige og en dreng sagde hver især at det havde været hyggeligt at lave mindfulnessøvelser med klassekammeraterne, mens en anden pige og dreng hver især syntes de ikke havde fået noget udbytte af mindfulnessforløbet. De oplevede ikke at blive stressede men snarere at have meget energi og være glade for høj aktivitet – og de havde oplevet mindfulnessøvelserne som alt for langtrukne. Alligevel synes drengen at det har været dejligt med de guidede mindfulnessøvelser, han har nydt at kunne slappe af i løbet af skoledagene.

Oplevelser af forandringer 'hos mig selv'

Der var ti piger og fem drenge i klassen som fortalte om oplevelser af forandringer hos sig selv. De fleste oplevede at være blevet bedre til at fokusere og koncentrere sig om det, de netop nu var i gang med – og opdage, når fokus bevægede sig til noget andet, som de ikke ønskede. At kunne fokusere handlede for nogen af dem også om at kunne hvile, slappe af og blive frisk igen gennem brug af åndedrætsøvelser og kropsscanning. Et par af drengene oplevede at være blevet bedre til at vælge, hvad de ville fokusere på, og planlægge hvordan de vil gå frem i en opgave, mens flere af pigerne fortalte, hvordan det hjalp dem at kunne stoppe op, slappe af og begynde med en delopgave ad gangen i stedet for at forsøge at klare det hele på en gang.

Fem elever talte om at opleve ændringer hos sig selv i andre sammenhænge end i skolen, det var fortrinsvis hjemme. De to drenge i denne gruppe fortalte om det at nå at opdage og forholde sig til en følelse før de handlede, dvs. at regulere deres handlinger og ikke blot lade dem styre af følelser som irritation, surhed og afmagt:

”Det kan også være derhjemme, hvis man lige pludselig bare bliver sur, eller et eller andet, så tænker man bare, men man skal bare lige tage det stille og roligt, altså der er ingen grund til det der, og så

kan man lige, ja... tage det med ro og så lige, så man lige forstår bedre hvorfor man selv reagerer på den måde og så kan man også bedre regulere det, eller hvad man kan sige." (Int. 14, s. 5, sammendrag)

To af pigerne i denne gruppe havde ud over skolekrav været belastet af hhv. kronisk sygdom og dødsfald i den nærmeste familie. De fortalte begge om mindfulnessforløbet som en god hjælp til at acceptere sig selv som nogle, der var anderledes end mange andre – og til at opdage, hvordan alle de andre også var forskellige på særlige måder. Denne oplevelse af genkendelse i kraft af forskellighed var hos dem begge forbundet med kropsligt erfarede forandringer i deres tilstande når de deltog i øvelser, og med opdagelse af hvordan de oplevede og tænkte om sig selv og andre.

"...netop fordi jeg har et koncentrations besvær, og så har jeg også sådan lidt, jeg bliver meget hurtigere sur end andre, så derfor er det også det der med at trække vejret og det hjælper også lidt på mit andet, sådan hidsiganfald, eller hvad man kan sige - det er der hvor man bare tænker ...'okay, det skal du ikke'... man mærker at nu er der grænsen til at jeg virkelig bliver sur, eller ked af det - Og det er jo så der jeg gør øvelsen, og så kan blive lidt mere fri og tænke...' men det skal jo bare overstås'..." (Int. 07, s. 5-6, sammendrag)

"Det er jo ligesom sådan bare at du giver dig tid til også at tænke på dig selv, og også på andre – og det er jo meget fint at sende nogle positive tanker til nogen, du måske ikke har det så godt med, fordi så går du ikke og er sådan ... sur. Altså, man er jo ikke sur, men så går du ikke sådan og bare tænker at de er irriterende hele tiden – så på den måde kunne det være sådan – være meget befriende. - Ja, altså, jeg tænker måske altid på at de måske også har det svært, altså de har jo nok også noget, de kæmper med." (Int. 04, s. 4 sammendrag)

Der tegner sig et billede af at eleverne oplevede forandringer hos sig selv i forbindelse med at de kunne ændre perspektiv og tempo og formåede at have opmærksomhed på de processer, de indgik i. Dermed kunne de blive bevidste om deres egen tilstand og muligheder for at ændre den – og som de begge nævner: blive fri eller befriet og få mulighed for at skabe forandring i deres situation. Det kan åbne muligheder for nye samspil med andre og dermed også for nye erfaringer.

Mindfulness i forbindelse med terminsprøver og projektuge

I den periode mindfulnessforløbet fandt sted var eleverne dels til terminsprøver og dels havde de projektuge, hvor de på en uge skulle udarbejde et projekt og til afslutning fremlægge deres produkt for klassen og læreren. I interviewrunde 1 havde flere af eleverne talt om frygt for terminsprøver og for karakterbedømmelserne midt i 9. klasse, så både prøverne og projektopgaven kunne opleves som vanskelige og evt. stressfremkaldende. Derfor blev eleverne spurgt specifikt til deres oplevelser af at arbejde med mindfulness sideløbende med terminsprøver og projektopgave.

Svarene fordelte sig i to grupper: otte elever (tre piger, fem drenge) oplevede at det var stressende og frustrerende at skulle afbryde det fokuserede projektarbejde for at lave mindfulness. En pige beskrev det således:

”Og for eksempel, hvor vi havde projektugen og vi skulle ind og have mindfulness, der var jeg sådan meget ... 'okay, prøv nu lige at vær' stille så vi kan komme videre, og komme i gang, og blive færdige, fordi vi har meget travlt' ... hvor jeg sad og begyndte, jeg sad bare og vippede med foden, og jeg sad, og jeg lavede lyde med mine negle, og ... på et tidspunkt, der tog jeg også mig selv i at sidde og svare på en besked på min telefon, fordi vi skulle sidde med lukkede øjne og krydsede ben, og jeg sad med ryggen til alle, så jeg kunne godt sidde og trykke på ... og der blev jeg sådan irriteret og skrev til en, ... 'kan du ikke lige se om, hvad hedder det, 'om den lader, og jeg tror jeg har glemt at gemme' ... så jeg fokuserede slet ikke på det vi skulle, jeg var et helt andet sted der ... Det er jo ikke

kun på grund af mindfulness, det var også på grund af at man var så stresset over det projekt der... (Int. 02, s. 6)

Ni elever oplevede at det var dejligt med afslappende mindfulness i løbet af det anstrengende projektopgavearbejde, og at de fik ny energi efter mindfulness. En enkelt synes det var rart med afslapning, men at det var lige så stressende, så snart hun var tilbage ved projektopgaven.

Der var dermed næsten lige mange, der oplevede mindfulness som stressende eller frustrerende (8), og som afslappende og opkvikkende (10) i forhold til projektugen¹⁸.

Fordelingen var anderledes med hensyn til terminsprøver - her svarede eleverne gennemgående at det var rart efter en anstrengende prøvedag at have mindfulness, og få ny energi til den følgende prøvedag med et andet fag. En enkelt dreng syntes det var irriterende at de skulle blive på skolen og lave mindfulness: "når de nu endelig havde tidligt fri!" For resten af eleverne ser det ud til, at mindfulness i terminsprøvesituationen, hvor den enkelte dags arbejde var afsluttet og afleveret, understøttede en afspænding i fællesskabet og mulig nyorientering af bevidsthedstheden mod den kommende dags prøve i et nyt fag.

En pige fortalte at hun var syg en af terminsprøvedagene og brugte mindfulnessøvelser til at klare dagen:

"... Det hjælp mig med at koncentrere mig mere, jeg synes tre timer det var lang tid at skulle sidde og skrive en stil, men jeg følte slet ikke det var så lang tid, og jeg tror det har mindfulness'en haft en stor indflydelse på, tror jeg... for før hen - det kunne jeg knapt nok koncentrere mig i en time, eller sådan noget... jeg har haft meget store problemer med koncentration og skolearbejde førhen, så... så jeg føler i hvert fald det har haft en stor indflydelse på sådan nogle ting. - Jeg brugte rigtig meget den der med vejtrækningen, men

¹⁸ I fire af de 22 interview nåede vi ikke dette spørgsmål.

der brugte jeg også den der med at føle igennem min krop hvordan jeg havde det, fordi der var en af dagene hvor jeg var rigtig syg, hvor vi havde termin, sådan jeg havde feber og jeg havde det ikke særlig godt, men så mærkede jeg bare lige gennem kroppen, og så fik jeg lidt mere overskud, og så... prøvede jeg igen." (Int. 20, s. 9, sammendrag)

Den afsluttede fokuserede anstrengelse dag for dag i forbindelse med terminsprøverne gav en helt anden arbejdsituation for eleverne end det langvarige koncentrerede arbejde i projektugen. I projektugen var både klassens og den enkelte elevs bevidsthed orienteret mod at udarbejde et godt produkt til præsentation ved ugens slutning. Dvs. hele fællesskabet og hver del i dette fællesskab var rettet mod fortsat koncentreret aktivitet. Det kan forklare hvordan mindfulness virkede som en kontrabevægelse for mange af eleverne, hvis intentioner var rettet mod at arbejde videre i den korte tid, de syntes der var til projektet.

I skolen og klassen har de aktuelle fælles såvel som individuelle mål, krav og aktivitetsrytmer tydeligvis stor betydning for, hvordan eleverne oplevede mindfulness, og som det er fremgået, var der store individuelle variationer i elevernes oplevelser af mindfulnessforløbet. I 1. interviewrunde viste det sig, at to drenge i forlængelse af tidligere skoleerfaringer var meget skeptiske i forhold til mindfulnessforløbet. Hvad fortalte de i 2. interviewrunde?

Stadig tabt – eller nyt fremtidshåb?

De to drenge var i meget forskellige situationer i andet interview:

Den ene – D1 – var meget stille og indadvendt i samtalen. Han havde oplevet mindfulnessøvelserne som ubehagelige:

...Jeg synes enten så har de gjort ondt eller også så kunne jeg ikke sidde stille [på spørgsmål om hvilke øvelser?] - det er med, når vi skulle lave det der yoga noget... så gjorde det bare rigtig ondt i hele kroppen (Int. 08, s. 2).

Det er særlig yogaøvelserne, der gjorde ondt, det har også andre elever syntes, og ADHD-ramte kan være særlig følsomme for sanselige påvirkninger. Men han synes også det var ubehageligt at skulle sidde stille, og konkluderer:

... jeg synes, jeg har bare ikke fået så meget ud af mindfulness, såå...ja...

Int.: ville du hellere have lavet fagligt arbejde?

... nææ, for det er jeg også pisse elendig til, så... så det vil jeg helst ikke (Int. 08, s. 4-5).

På spørgsmålet om mindfulness samtidig med terminsprøver, svarer han:

Øhmmm, terminsprøver det, det, det selve ordet lyder bare ikke rart, så det har været rimelig skod - og mindfulness, det var sådan....det var 'bob-bob' det var sådan lidt, jeg ved det ikke sådan helt...om det sådan - agtigt, hvordan det var. Jeg fik ikke spor ud af det, kan jeg sige (Int. 08, s. 6).

Denne elev ved ikke hvad han skal efter 9. klasse og hans beskrivelser af at være i skolen ligner stadig det fængsel, han tidligere sammenlignede skolen med.

Den anden elev – D2 – har heller ikke syntes om yoga-øvelserne, de var stressende, men han kunne rigtig godt lide guidet kropsscanning:

" den, hvor vi bare skulle ligge ned og slappe helt af - og ikke rigtig lytte til noget, ikke tænke på noget, bare slappe af –

Int.: ja, hvordan er det at ligge der og så skulle slappe af?

Afslappende [vi ler, int. siger spørgende – Ja?]- altså, du ligger bare og er rigtig, du tænker sådan, det er sådan lidt en blanding, både med at du tænker på alt og ingenting, og så hører du selvfølgelig på hvad hun siger og så kommer du ikke fra det fordi du høre efter

hvad hun siger, så på den måde der er det meget afslappende, du ligger der bare sådan... du gør ikke rigtig noget, udover at lytte (Int. 23, s. 3).

Denne elev havde altså kunnet nyde at deltage i en del af øvelserne, selvom han syntes han blev 'stresset-agtig' af yoga-øvelserne. I forhold til skolen havde uddannelse og livsperspektivet ændret sig for ham – han fortalte at han tidligere havde været bekymret fordi han havde svært ved så meget fagligt:

Der var det jo hele tiden det der, at du skulle klare dig godt i skolen, ellers så bliver du ikke til noget - men nu kan jeg jo se, og jo ældre jeg er blevet, og jo mere viden jeg har fået om hvordan verden fungerer, at man kan sagtens blive til noget uden egentlig at kunne det meste i skolen, altså en af verdens rigeste, han har sådan et rumprogram, han har ingen uddannelse for eksempel... (Int. 23, s. 6-7).

Efter 9. klasse skulle han på det, han kalder en særlig højskole, måske nærmest produktionsskole. Han så frem til det – og:

Altså, hvis det var det, så kunne jeg nok godt finde ud af at skrabe nogle penge sammen ved et almindeligt arbejde og så ellers måske rejse rundt og se mig omkring, i stedet for at være i lille kedelige kolde Danmark [-] for mig så er skole noget der mest af alt bare skal overstås, så jeg kan smutte ud og leve mit liv som jeg gerne vil leve det.

Int.: ja, ved du hvordan du gerne vil leve det?

Jeg vil da gerne have et job, og jeg vil da nok også gerne have en uddannelse, og ellers så kunne jeg godt tænke mig bare at rejse rundt for eksempel [-] og så på et eller andet tidspunkt slå mig ned i Danmark eller et eller andet andet sted og så blive der. (Int. 23, s. 6)

Denne elev fortalte således om muligheder i livet, der var både en plan for tiden efter 9. klasse, og han talte ikke kun om sine manglende faglige præstationer, som fyldte mest i 1. interview. Om denne åbning af perspektivet fortrinsvis var forbundet med mindfulnessforløbet eller med andre forandringer i hans livsverden er ikke til at vide. Det er dog ikke usandsynligt at klassens fælles arbejde med øvelser i at acceptere sig selv og sin situation, at der ikke er forkerte oplevelser og at det er muligt at tænke positivt om sig selv, andre og mulighederne, har medvirket til at denne dreng bemærker oplysninger, der kan åbne hans livsmuligheder, såsom at der også er mennesker uden gode skolekonditioner, som får succes i livet.

Elevernes anbefalinger

I slutningen af hvert interview¹⁹ blev eleverne spurgt om, hvad de fandt vigtigt at fortælle til voksne, som kunne beslutte om der skal være mindfulness i skolen. Ud fra elevernes overvejelser kan deres vurderinger sammenfattes i følgende 'tematiserede anbefalinger' – i parentes står, hvor mange elever der har foreslået den enkelte anbefaling. Som det fremgår synes størstedelen at der skal mindfulness ind i skolen som et tilbud – og de har forskellige forslag til, hvordan de synes det kunne gøres:

Det er godt for mange i skolen – alle bør prøve det – og det bør være frivilligt om man skal deltage, når man først har prøvet det (10 elever – 7 piger, 3 drenge). Flere elever fortæller, at det var godt mindfulness var et tilbud – og at man kunne trække sig tilbage fra det, hvis man ikke ønskede at deltage. En lagde vægt på, at hun, selvom hun først var undtaget for deltagelse, valgte at være med – fordi hun selv kunne vælge det.

Det har taget tid fra det faglige, skulle hellere indgå som 'bevægelsesaktivitet' jf. skolereformen (8 elever – 5 piger, 3 drenge). Flere af eleverne klager over, at de ikke mærker skolereformens ideer om mere bevægelse i skoledagen. De synes mindfulness kan indgå som bevægelsesaktivitet, fordi det giver ny

¹⁹ I tre tilfælde nåede vi ikke dette spørgsmål.

energi til skolearbejdet. Fire af disse otte har også svaret, at mindfulness er godt for mange, så alle bør prøve det.

Jeg vil gerne fortsætte med det fx en gang om ugen (6 elever – 1 pige, 5 drenge) – disse elever lagde vægt på at det var godt, men skulle være kortere tid – flere udtrykte bekymring for at være kommet bagud i dansk i forhold til parallellklassen.

Lærerne skal forstå hvordan det er at gøre for elever og evt. tilpasse øvelser til nogle elever undervejs (2 piger). Vi nåede ikke ind på, om de har oplevet, at deres lærer faktisk har gjort det, så det er en mulighed. Denne anbefaling svarer til forskningsbaserede og praksisbaserede anbefalinger (hos fx Hansen, 2015; Piet, 2016; Jensen & Holde, 2016).

Det har været for langt, skulle hellere være kortere øvelser lagt ind fx før krævende arbejde (2 drenge) Deres begrundelser handler om at de har oplevet bedre fokus og energi, når de havde haft øvelser før krævende faglige præstationer – og samtidig synes de at de lange træningssessioner har været for langtrukne. Disse drenge peger således på et velkendt dilemma i både mindfulness- og meditationsforskning: det er vanskeligt at træne bevidstheden i at være nærværende opmærksom, accepterende og ikkedømmende (Terjestam, 2010; Hansen, 2015; Piet, 2016; Jensen & Holde, 2016). Selvom de to synes, det har været for langt, har de også svaret at de gerne vil fortsætte.

Mindfulness skulle hellere blive trænet tidligere i skoleforløbet, fx 7. eller 8. klasse, så det let kunne bruges i 9. på kortere tid (2 elever, 1 pige, 1 dreng) – de synes det er godt med mindfulness, men at det har taget tid fra det faglige, fordi klassen skulle lære det fra grunden. Derfor foreslår de, at klasser skal lære det tidligere, så eleverne kan have glæde af mindfulness – også i 9. kl.

Jeg ønsker ikke at fortsætte med mindfulness i skolen (1 dreng, han syntes det tager tid fra det faglige).

Elevernes anbefalinger giver deres perspektiver på mindfulness i skolen efter at de selv har prøvet et forløb.

Diskussion

Mere end halvdelen af klassens elever bruger på eget initiativ praktiske øvelser i deres hverdag i og udenfor skolen - øvelser, som de har lært i mindfulnessforløbet. Det er særlig øvelser i at stoppe op, når noget er vanskeligt eller de er ved at blive overvældet af følelser (16 af 22 elever). Det at kunne stoppe op på den måde og forholde sig til situationen øger deres mulighed for såkaldt 'selvregulering', dvs. for at orientere sig med bevidst opmærksomhed, og handle og kommunikere på måder, de ønsker, fremfor at handle i umiddelbar og ofte affektdrevet reaktion på en vanskelig situation. I tilgift til at stoppe op og forholde sig anvender halvdelen af eleverne (13 af 22) øvelser til at forandre deres tilstand i situationer, hvor de oplever at have glæde af det. Det er værd at bemærke at disse forandringer er baseret på elevernes oplevede deltagelse og erfaringer med de nye praksisser: mindfulnessøvelser. Det er lidt færre, nemlig 11 elever, der fremhæver det de har lært i form af viden om sig selv og andre, hvor der er tale om en kombination af teoretisk psykoedukation og øvelsesbaserede erfaringer. Det er oplevelser og erfaringer med praksisformerne: øvelser, de fleste fortæller om som vigtige.

Det er interessant, fordi mindfulness ifølge anden forskning (fx Weare, 2013) kan betragtes som fremmende for sundhed og trivsel – og i mange andre sammenhænge omtales sundhedsfremmende praksisser som vanskelige at realisere.

Ud fra elevernes beskrivelser giver det mening for dem at bruge øvelserne – de oplever at kunne blive mere bevidst opmærksomme på både sig selv og andre i skolens ofte krævende situationer. Deres kropslige og bevidsthedsmæssige oplevelser af ønskelige forandringer, så de kan trække vejret mere frit, føle sig lettede, befriede, fokuserede, have bedre overblik, kunne vælge og prioritere, er komplekse oplevelser, der understøtter bevidsthedens selvregulerende processer, hvilket kan opleves som både fysisk og psykisk afspænding. Kroppens og bevidsthedens selvregulerende og restituerende processer kan blive stimuleret gennem selv kortere tids forandrede tilstande, og det kan potentielt lægge grunden for øget velbefindende (Jensen & Holde, 2016; Vedfelt, 2003). Elever-

nes fornemmelser af disse forandringer ses tydeligst i beskrivelserne af krævende og fastlåste situationer.

Samtidig med at de fleste elever ikke fandt at der var sket forandringer i deres klasse, var der flere beskrivelser af oplevet større fælles fokus, koncentration og ro i klassen. En pige fortalte om at have åbnet sig socialt og fået en ny veninde gennem et fælles arbejde med mindfulness-agtige øvelser. En af drengene syntes ikke han havde haft glæde af øvelserne, men ville gerne fortsætte – og syntes det havde været hyggeligt at gøre sammen med kammeraterne i klassen. Klassens fællesskab ser faktisk ud til at være blevet forandret på diskrete måder i retning af en fælles bevidsthed om venlighed, rummelighed, forståelse af sig selv og andre og af gensidig kommunikation. Selv om det kan være i små skridt kan det få stor betydning for både klassens fællesskab og de former for bevidst opmærksomhed, fokus og trivsel, som det kan bidrage til at udvikle – både i fællesskabet og i hver enkelt deltager i fællesskabets helhed.

Den enkelte elev, som kun deltog i 2. interviewrunde, viste sig at have fået meget stor glæde af at deltage i forløbet. Hun deltog ikke i 1. interviewrunde, fordi hun på grund af en voldsom familiebegivenhed var bange for at bryde sammen. Af samme grund fik hun mulighed for at undlade deltagelse i mindfulnessforløbet. Efter et par gange valgte hun imidlertid at deltage, og hendes fortælling om virkningerne af dette forløb demonstrerer et stort potentiale for elever i følelsesmæssigt belastende situationer. Den pågældende elev blev også tilbudt individuelle samtaler, og derfor må de meget positive virkninger for hende vurderes i forhold til de forskellige tilbud, hun samlet fik og gjorde brug af.

I mindfulness-forløbet blev der lagt vægt på at der ikke er oplevelser, som kan være rigtige eller forkerte – oplevelser er som de er. I mange øvelser blev eleverne vejledt til at mærke hvordan de oplevede sig selv og andre og acceptere deres oplevelser i en afspændt situation og tilstand, hvor læreren/instruktøren tilstræbte at sikre tryghed. Samtidig havde eleverne fået undervisning i psykologiske processer og samspil. Dette arbejde med at tematisere før-refleksive

kropslige fornemmelser og psykiske processer og oplevelser har åbnet mulighed for at eleverne kunne erfare deres kropslige væren, behov og ønsker gennem multimodale kropslige og bevidsthedsmæssige processer. Høj kompleksitet i den ubevidste intelligens kan rumme mange og komplekse informationer og bringe mange former for hukommelse, erfaring og ønsker sammen. På den måde kan den ubevidste intelligens have åbnet mulighed for at 'opdage' 'noget' i eleven selv, 'noget' der opleves som egne forholdemåder og kommunikationsformer, og samtidig indse hvordan disse kan ændres til nogle mere ønskede. Processer i den ubevidste intelligens kan dermed bidrage til forandringer i eleverne og til at hidtil utematiserede og før-refleksive forhold i deres liv og væren bliver refleksive, dvs. eleverne bliver bevidst opmærksomme på dem.

Arbejdet med mindfulness har været et fælles aktivitetsforløb i klassen og det ser ud til at have været med til at udvikle nogle af elevernes relationer til hinanden og klassens fælles forståelser af sig selv og hinanden. Det er meget væsentligt at eleverne på den måde har været del af et fælles udviklende bevidsthedsfelt sammen med deres engagerede, nærværende og relationskompetente lærer. Mindfulness for unge har i denne undersøgelse vist sig at have gode virkninger for unge i 9. klasse som et fællesskab. Mindfulness for unge har netop virket i forhold til de unges fælles livsverden, hvor krav til at vælge uddannelse og fremtid sammen med en række andre krav og forventninger til unge er fælles for dem. Desuden er det sandsynligt at en del forældre har støttet ideerne om mindfulness i klassen og været interesserede i elevernes oplevelser af forløbet – som det kom til udtryk i enkelte af elevinterviewene. En del forældre ser således ud til at have bidraget til at betragte mindfulness som meningsfuldt.

Mange af de pres, eleverne fortalte om, kommer fra krav i det samlede uddannelsessystem, fx i form af karaktergrænser for optag på gymnasier. Mindfulnessbaserede interventioner er blevet kritiseret for at være en del af et disciplineringsregime, hvor disse interventioner kan bruges til at individualisere ansvaret for at løse problemer, for eksempel at håndtere stressende krav i uddannelsessystemet, som burde løses i fællesskaber og på et strukturelt niveau – i

skolen kan spørgsmålet om stress fx både betragtes som resultat af en uhen-sigtsmæssig effektivitetsorienteret uddannelsespolitik og uddannelsesorganise-ring, og ønsket om at inddrage mindfulness som et individualiserende og selv-udviklingsorienteret fejlgreb (Brinkmann, 2014).

Disse krav kan muligvis ændres, ligesom andre forhold i samfundslivet kan ændres, hvilket nok er uomgængeligt hvis den stigende forekomst af stress skal bremses. Indtil det muligvis sker, kan det være fornuftigt at inddrage praksis-former i skolen, som kan understøtte klassefællesskabers og enkelte elevers mu-lighed for restitution og selvregulering. Det ser det gennemførte mindfulness-forløb ud til at kunne bidrage til. Undersøgelsens resultater svarer dermed til resultaterne af mange undersøgelser af mindfulness i skolen (fx Napoli, Krech & Holley, 2005; Flook et al, 2010, Meiklejohn et al, 2012).

Forandrede tilstande opleves ikke altid behageligt – hvis en elev er meget an-spændt eller meget følsom for sansepåvirkninger, kan øvelser med fokus på kroppen opleves som voldsomme og ubehagelige. Det så vi i et enkelt tilfælde. Der var også nogle af eleverne som syntes øvelserne var spild af tid – alt for langtrukne i et tilfælde, og i et par andre spildt tid i forhold til de øvrige krav, eleverne ønsker at leve op til. I forskningslitteraturen er der ikke mange beskri-velser af elevers oplevelser af vanskeligheder i forbindelse med mindfulness. Det er væsentligt at være opmærksom på, at nogle elever kan opleve mindful-ness aktiviteter som vanskelige, ubehagelige, meningsløse og lige så eksklude-rende fra fællesskabet, som elever kan opleve faglige aktiviteter. For at kunne arbejde opmærksomt med dette, er det afgørende at de væsentlige professionel-le, såsom lærere og instruktører i mindfulness, både er velkvalificerede i selve mindfulnessarbejdet (se Piet, 2016) og er i stand til at arbejde med professionel relationskompetence (Laursen & Nielsen, 2016, Nielsen & Laursen, 2017,)), der har mange lighedstræk med det, aktuelle ungdomsforskere har kaldt 'professi-onelt nærvær' (Hansen, Winther-Lindqvist & Nielsen, 2016).

For mindfulness og for andre interventioner i skolen ser det ud til at have me-get stor betydning, at der ikke alene er tale om et fagligt solidt tilbud, som bli-

ver leveret i en afgrænset periode, men også at de praksisser, holdninger og muligheder for fortsat udvikling og tilblivelse, som interventioner kan tilbyde, bliver videreført, fremmet og faciliteret af dygtige lærere, som kender både skolen, klassen, eleverne og den aktuelle interventionspraksis indgående. Ellers er der risiko for, at interventionspraksis bliver en forbigående forestilling uden langtrækkende virkninger. Facilitering i skolens praksis forudsætter prioritering fra skolens ledelse, og interesse og kvalifikationer hos lærerne. I denne undersøgelse kan elevernes oplevelser være præget af, at en af deres faste lærere selv trænede mindfulness og så det som en grundlæggende værdi at være nærværende i relationer til eleverne. Hendes mindfulnessstræning og opmærksomme nærvær kan i sig selv have bidraget til forandring i klassen, sådan som andre undersøgelser også har vist (Langer, 2012). Elevernes oplevelser af at bruge mindfulnessøvelserne i forløbet taler samtidig for, at den elevrettede del af projektet har haft gode virkninger. Både læreres og elevers træning af mindfulness ser også i andre undersøgelser ud til at give de bedste virkninger (Meiklejohn et al., 2012).

Det er væsentligt fortsat at være undersøgende og opmærksom på, hvilke ikke-tilsigtede processer i unges fællesskaber, nye tiltag som mindfulness i skolen kan sætte i gang – på godt og ondt (Hansen, 2015). Et kriterium for om unge finder nye praksisser meningsfulde og relevante, kan være at de på egen hånd tager dem i brug, som en stor del af denne klasse har gjort med udvalgte mindfulnessøvelser – det svarer til et af de væsentlige resultater i Nielsen & Kolmos (2013). Det kan være et besnærende kriterium, men kan ikke stå alene – for unge vælger jo også fx indtag af alkohol, tobak og andre skadelige stoffer på egen hånd, så de langsigtede konsekvenser af en praksis som mindfulness i skolen bør også undersøges.

Konklusioner

Det fælles mindfulnessforløb i klassen har givet mange af eleverne mulighed for nye oplevelser af sig selv, af andre og af deres muligheder for at forandre deres orientering, handlinger, relationer og indre tilstande. Det er oplevelser og erfaringer med praksisformerne, dvs. at deltage i øvelser, der har været særlig vigtige for de fleste af dem.

Samlet ser mange af dem ud til at have lært at kunne bruge deres bevidste opmærksomhed til at forholde sig til deres situation, tilstand og muligheder, så de udvikler deres ressourcer i stedet for at blive fanget i afmagt og i en del tilfælde stress.

Overordnet ser dette tilbud ud til at kunne bidrage til at forebygge stress i skolen for en del af eleverne – vel at mærke sådan som er realiseret med både en mindfulness-instruktør og en mindfulnesspraktiserende lærer i klassen. Denne kombination ser ud til at fremme udviklingen af klassens fælles bevidsthedsfelt, så relevante mindfulness-aspekter kan holdes levende i den fælles bevidsthed i skolehverdagen og som en fortsat mulighed for de unges åbne orientering både i og udenfor skolen. Interesse og opbakning i elevernes familier har sandsynligvis bidraget.

Det er også vigtigt at tage skolens og klassens helhed i betragtning og forholde sig til, hvordan det fælles bevidsthedsfelt – for eksempel gennem fokus på prøver og i 9. klasse 'projekt opgaven' - orienterer elevernes bevidsthed og kræfter. Et tilbud om mindfulness kan både medvirke og modvirke kræfter i skolens og fællesskabets overordnede orientering. Der er brug for undersøgelse i det specifikke tilfælde af, hvordan disse kræfter virker i forhold til hinanden.

Endelig er der de særligt udsatte og sårbare elever – i denne undersøgelse er der flere i vanskelige situationer. De fleste af dem fortæller om ny oplevelser af sig selv og egne muligheder – men en har oplevet hele forløbet som ubehageligt. Det er helt nødvendigt med undervisernes bevidste opmærksomhed på dette og at der af etiske grunde skal være mulighed for at tage hensyn til, at også en praksis som mindfulness kan skabe ubehag og problemer for nogle ele-

ver. Derfor bør der altid være alternative muligheder til de elever, som ikke trives med mindfulness i skolen.

Referencer

Adriansen, H.K. & Krohn, S. (2011). Brug af mindfulness til facilitering. *Psyke & Logos*, 32/1. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Andersen, M. F. & Brinkmann, S. (2013). *Nye perspektiver på stress*. Århus: Forlaget Klim.

Arbejdernes Erhvervsråd (2015). *Færre unge kan se frem til at få en uddannelse*.

Lokaliseret den 12/9 2016 på:

http://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_faerre-unge-kan-se-frem-til-at-faa-en-uddannelse.pdf

Bendtsen, P., Mikkelsen, S.S., & Tolstrup, J.S. (2015). *Ungdomsprofilen 2014 – Sundhedsadfærd, helbred og trivsel blandt elever på ungdomsuddannelser*. Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet.

Brinkmann, S. (2014) *Stå fast – et opgør med tidens udviklingstvang*. København: Gyldendal Business.

Chaiklin & Hedegaard, (2009). Radical-Local Teaching and Learning – A Cultural-Historical Perspective on Education and Children's Development. In:Fleer, M., Hedegaard, M., & Tudge, J. (eds.) *World Yearbook of Education 2009*. New York / London: Routledge. pp 182-201.

Chiesa, A. & P. Malinowski (2011). Mindfulness-Based Approaches: Are They All the Same? *Journal of Clinical Psychology*, Vol. 67(4), 404--424 (2011).

Dahlager, L. (2015) Hjertets algoritmer – om bevidsthedens lærende, kreative og helbredende virkemåde. I Hansen, T. (red.) *Det ubevidstes potentiale – kybernetisk psykologi i anvendelse*. København: Frydenlund, s. 26-53.

Fink-Jensen, K. (2012) *Forbløffende praksisser – en fænomenologisk undervisningsstrategi*. København: Hans Reitzels Forlag.

Flook, L., S.L. Smalley, J. Kitil, B.M. Galla, S. Kaiser-Greenland, J. Locke, E. Ishijima, C. Kasari. (2010). Effects of Mindful Awareness Practices on Executive

Functions in Elementary School Children, *Journal of Applied School Psychology*, 26:1, 70-95.

Giddens, A. (2000). *Modernitet og selvidentitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hansen, T.(2015). Mindfulness og kybernetisk psykologi. I Hansen, T. (red.) *Det ubevidstes potentiale – kybernetisk psykologi i anvendelse*. København: Frydenlund, s. 234-261.

Hansen, H.R., Winther-Lindqvist, D. & Nielsen, J.C. (2016) Fortrolighed med professionelle voksne i de unges liv. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 53(2) s. 74-84.

Illeris, K., Katznelson, N., Nielsen, J. C., Sørensen, N. U. & Simonsen, B. (2009) Ungdomsliv: mellem individualisering og standardisering. Frederiksberg: Samfundslitteratur. 324 s.

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

http://prevention.psu.edu/projects/documents/Jennings_CARE_JClassInteract_2011.pdf

Jensen, C.G. & Holde, L.V.A. (2016). Er mere meditation relateret til større behandlingseffekter? – empirisk baserede anbefalinger til en mere kontekstuel meditationsforskning og interventionspraksis. *Psyke & Logos*, 37(1), 55-81.

Jensen, C.G. (2017) *Åben og Rolig for Unge – Evalueringsrapport, Kvantitative resultater fra pilotfasen, foråret 2016*. København: Center for Psykisk Sundhedsfremme - Forskningsenheden <http://cfps.dk/aktuelt/>.

Juul, J. & Jensen, H. (2005). *Pædagogisk Relationskompetence – fra lydighed til ansvarlighed*. Akademisk Forlag 2005.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical psychology, science and practice*. Vol. 10, No. 2. pp.144-156.

Kryger, N. (2016). Unges tvetydige kamp for at erobre frihed. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 93(2), s. 51-59.

Køster, A. (2017). "Embodied Selfhood and Narrative: Phenomenological Investigations." Ph.d.-afhandling, DPU, Aarhus Universitet.

Laursen, P.F. & Nielsen, A.M. (2016) Teachers' Relational Competencies: the Contribution from Teacher Education. *Solsko polje – Social and Emotional Aspects of Teaching and Learning*, XXVII (1-2), pp 139-161.

Leoni, S. (2016). *Mindfulness med børn*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Lieberkind, J. (2016). Unge, mellem politik og dannelse. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 93(2), s. 60-73.

Lupien, S.J., I. Ouellet-Morin, L. Trépanier, R. P. Juster, M.F. Marin, N. Francois, S. Sindi, N. Wan, H. Findlay, N. Durand, L. Cooper, T. Schramek, J. Andrews, V. corbo, K. Dedovic, B. Lai, and P. Plusquellec (2013). The distress for success program: effects of a stress education program on cortisol levels and depressive symptomatology in adolescents making the transition to high school. *Neuroscience* 249 (2013) 74–87

Meiklejohn, J., C. Phillips, M.L. Freedman, M.L. Griffin, G. Biegel, A. Roach, J. Frank, C. Burke, L. Pinger, G. Soloway, R. Isberg, E. Sibinga, L. Grossman & A. Saltzman (2012). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. In: *Mindfulness, vol.3, issue 4* (pp. 291-307).

Merleau-Ponty, M. (2014 (opr. 1945)): *Phenomenology of Perception*. New York: Routledge.

- Napoli, M., P.R. Krech, L.C. Holley (2005). Mindfulness Training for Elementary Students: The Attention Academy. In: *Journal of Applied School Psychology*; 21;1, pp 99-125. http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1300/J370v21n01_05
- Nielsen, A.M., Fink-Jensen, K. & Ringsmose, C. (2005). *Skolen og den sociale arv*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Nielsen, A.M. & Kolmos, M. (2013). Kontemplativ opmærksomhedskultur I skolen. *Psyke & Logos*, 34(1), 152-179.
- Nielsen, A.M. & Lagermann, L.C. (2017). *Stress i gymnasiet - Hvad der stresser gymnasielever og hvordan forebyggelse og behandling virker med 'Åben og Rolig for Unge'*. København: Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, DPU, AU. Rapport.
- Nielsen, A.M. & Laursen, P.F. (2016). Relationskompetence og klasseledelse i læreruddannelse. I: Skibsted, E. & Matthiesen, N. (Red.), *Relationskompetencer i læreruddannelse og skole*. Fr.havn: Dafolo.
- Nielsen, J.C., Olesen, J.S. & Skrubbeltang, L.S. (2016). Tilblivelse af talenter og ikke-talenter – om unges arbejde med at blive til som idrætstalenter. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 93(2), s. 90-103.
- Nielsen, J.C., & Sørensen, N.U.(2011). *Når det er svært at være ung i Danmark*. Center for ungdomsforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Nylandsted, L.R. (2016). *Generation Præstation – slip presset – øvelser I mindfulness til unge*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Piet, J. (2016). Hvad er gode forudsætninger for at undervise I mindfulness? *Psyke & Logos*, 37(1), 30-54.

- Ploug, N. (red.) (2007). *Social arv og social ulighed*. København: Socialpædagogisk Bibliotek, Hans Reitzels Forlag.
- Roeser, R.W. & Peck, S.C. (2009): An Education in Awareness: Self, Motivation, and Self-Regulated Learning in Contemplative Perspective. In: *Educational Psychologist*, 44:2, 119-136. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520902832376>
- Sedlmeier, P., Eberth, J., Schwartz, M., Zimmermann, D., Haarig, F., Jaeger, S., & Kunze, S. (2012) The Psychological effects of meditation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(6), 1130-1171. <http://doi.org/10.1037/a0028168>
- Svinth, L. (2010). *Nærvær – i pædagogisk praksis*. København: Akademisk forlag.
- Svinth, L. (2013). *Samspil og læring i daginstitutioner*. Ph.d.-afhandling, DPU, Aarhus Universitet.
- Terjestam, Y. (2010). *Mindfulness i skolan*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Terjestam, Y. (2011) Stillness at School: Well-being after eighth weeks of meditation-based practice in secondary school, *Psyke & Logos* 32(1), 105-116.
- Vedfelt, O. (1996). *Bevidsthed*. København: Gyldendal.
- Vedfelt, O. (2003). *Ubevidst intelligens*. København: Gyldendals bogklubber.
- Vedfelt, O. (2007). *Drømmenes dimensioner*. København: Gyldendal.
- Vedfelt, O. (2017) *A Guide to the World of Dreams – an integrative approach to dream work*. London/ N.Y.: Routledge.
- Weare, K. (2013), "Developing mindfulness with children and young people: a review of the evidence and policy context", *Journal of Children's Services*, Vol. 8 Iss 2 pp. 141 - 153: <http://dx.doi.org/10.1108/JCS-12-2012-0014>

Weare, K. (2014). Mindfulness in Schools. Where are we and where might we go next? In: *The Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness*. John Wiley & Sons, Ltd. 2014.

Williams, M. & Penman, D. (2012). *Mindfulness – en guide til at finde fred i en hektisk verden*. København: Akademisk Forlag. Pp. 27-68.

Winsløw, J.H.(2011). Mindfulnessstræning som middel til at reducere personrettet arbejdspladsaggression og –viktimering. *Psyke & Logos*, 32/1. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Zahavi, D. (2003): *Fænomenologi*. Roskilde Universitetsforlag: Roskilde.

