

Om kontemplativa praktiker i utbildning

1.1 Varför kontemplation i utbildning?

Har kontemplativa pedagogiska praktiker någon roll att spela i dagens högre utbildning? Jag menar att de kan spela viktig roll som ett komplement till andra pedagogiska metoder eftersom de utgör värdefulla redskap såväl i studenters lärande som i deras personliga och moraliska utveckling. När jag talar om kontemplativa praktiker syftar jag på olika metakognitiva övningar där uppmärksamheten riktas mot någon aspekt av den egna medvetenheten. Vilken typ av övningar det handlar om i praktiken kommer beskrivas längre fram i texten. Vilka argument finns det för att använda kontemplativa praktiker i högre utbildning?

Kontemplativa praktiker består av olika pedagogiska metoder som har det gemensamt att de sätter medvetenheten om egna tankar, känslor och förnimmelser i fokus. Det finns en rad olika vinster med den typen av övningar. Barbezat och Bush (2014) menar att den kontemplativa praktiken bidrar till att validera och fördjupa studentens förståelse både av sig själv och det som är föremål för lärandet. Vid sidan om utvecklingen av ett mer nyanserat och rikare perspektiv på studieföremålet bidrar den kontemplativa pedagogiken till att studenten kan bevara kunskapen bättre eftersom den knyts samman de personliga erfarenheterna. Författarna nämner några olika mål och ambitioner som finns med den kontemplativa praktiken:

- De bidrar till odlandet av sådana psykiska förmågor som koncentration, uppmärksamhet och mental balans.
- Kontemplationen över kursinnehållet bidrar till en fördjupad förståelse av kursmaterialet och starkare koppling till de egna erfarenheterna.
- Kontemplation stimulerar medkänsla med och anknytning till andra människor och fördjupar utbildningens moraliska och andliga dimensioner.

- I den kontemplativa praktiken stimuleras även utvecklingen av personlig mening, motivation och en större självförståelse.

De ambitioner som genomsyrar de kontemplativa praktikerna är onekligen betydelsefulla aspekter och dimensioner av högre utbildning. Dessa svarar också mot den kritik som riktats mot högre utbildning under senare år. En del av den kritiken har handlat om en alltför instrumentell syn på lärandet, där studenter inte uppfattas som hela människor utan reduceras till konsumenter av kunskap. Barbezat och Bush tillhör den skara av kritiker som menar att det finns en alltför instrumentell syn på lärande inom den högre utbildningen. De menar att både kontemplation och personlig integration av kunskaper saknas. Lewis (i Barbezat & Bush, 2014) instämmer i kritiken att utbildning inte bara syftar till att skapa och utveckla kunskaper, den handlar lika mycket om att bistå studenterna i deras personliga och moraliska utveckling. Dessa författare sätter fingret på den dubbelhet som präglar skolans utbildningsuppdrag: att utbildning har till uppgift både både utveckla studenternas kunskaper och samtidigt bidra till individens karaktärsmissiga och moraliska utveckling. Redan Aristoteles försvarade en offentlig utbildning som bidrog till odlandet av både intellektuell och moralisk dygdighet eller förträfflighet; dygder som var avgörande för möjligheterna till personlig utveckling och skapandet av lycka (se Curren, 2007).

Aristoteles talar om utvecklingen av den dygdiga medborgaren som en angelägenhet för både individen och staten, samt att skapandet av det goda livet är nära förbundet med individens sociala relationer och deltagande i den sociala gemenskapen.

Föreställningen att utbildning bör gagna både individens utveckling och deltagande i olika sociala gemenskapen är fortfarande både central och angelägen. I rapporten "Utbildning, forskning, samverkan. Vad kan svenska universitet lära av Stanford och Berkeley" (Bienenstock, Serger, Benner & Lidgard, 2014) refererar författarna till en undersökning som gjorts vid Stanfords University där man talar om studenten i termer av medborgare och bärare av ett medborgaransvar. Det perspektivet på studenten, menar man, får särskilda konsekvenser för hur utbildningen bör

utföras. Utbildningen skall inte bara bidra till skapandet av "djupa kunskaper och välutvecklade färdigheter" studenten skall även ges möjlighet att utveckla "en bredare uppsättning egenskaper och kompetenser: känsla för personligt och socialt ansvar, etisk och moralisk argumentationsförmåga; förmåga att förstå och uppskatta kulturella skillnader, liksom mänsklig gemenskap; förmåga att arbeta tillsammans i olika grupper; tolerans, generositet och stor empatisk förmåga" (s 45).

Det är i det här sammanhanget som praktiserandet av kontemplativa metoder inom utbildningsvärlden i allmänhet och den högre utbildningen i synnerhet, kan bli ett viktigt hjälpmedel för att se hela människan och på så sätt undvika en alltför instrumentell syn på utbildning. Med hjälp av den kontemplativa pedagogiken uppmärksammas hela människan och individens ges möjlighet till både intellektuell och moralisk utveckling. Filosofen John Dewey (1916/1966) tillhör en av dem som menar att utbildning måste vända sig till hela människan, både i hennes intellektuella, sociala, moraliska och fysiska kapaciteter. Dewey talar även om skolans etiska ansvar; att det hör till skolans grundläggande uppgift att vidmakthålla det sociala livet och utveckla välfärdssamhället. Skolans etiska ansvar för det sociala livet måste emellertid tolkas i en bredare mening, menar författaren. Det handlar inte bara om att de unga skall inlemmas i olika sociala gemenskaper. Utbildning bör även förbereda dem på sådant sätt att de kan styra och leda både sig själv och andra.

Även andra utbildningsfilosofer ifrågasätter det instrumentella perspektivet på utbildning och betonar betydelsen av en helhetssyn på individen. Buber (1939/2002) kritiserar idén att utbildning bara skall lära ut vissa kunskaper och färdigheter. Läraren bör istället vända sig till hela människan, både i hennes konkreta aktualitet och hennes potentialitet. När Buber talar om en utbildning som svarar mot hela människan syftar han på hennes karaktär och länken mellan vad individen är och utvecklingen av olika handlingar och attityder. Utbildning är i grund och botten utvecklingen av den mänskliga karaktären, menar Buber. Han får medhåll av Harry S Lewis (2007), tidigare rektor för Harvard College, som menar att universiteten glömt bort sitt bredare utbildningsuppdrag. Universiteten är inte bara skapare och

bevarare av olika typer av kunskaper. Till deras uppgift hör också att hjälpa unga människor lära känna sig själva och lämna skolan som bättre människor. Lewis ser ingen motsättning mellan målet att tillhandahålla kunskaper och samtidigt bidra till mänskligblivandet.

Utbildningens roll i människors personliga och moraliska utveckling är ett tema som även den skotske filosofen John MacMurrays (2012) tar upp. Han menar att skolan har en viktig uppgift att fylla i studenternas moraliska utveckling och i skapandet av en förståelse för vad det innebär att vara människa. Han vänder sig mot beskrivningen av utbildning som produktion av olika examina. Universitetens primära uppgift är inte att producera vetenskapsmän, filosofer eller historiker utan med hjälp av olika vetenskapliga ämnen utbilda män och kvinnor, där utbildningen sett ur studentens perspektiv handlar om att lära sig vad mänsklighet är.

1.2 Vad är kontemplation?

Det finns flera olika definitioner och uppfattningar om vad kontemplation innebär. Termen kontemplation kommer ursprungligen från latinets *contemplatio*, som betyder beskådande, betraktande, övervägande. När vi kontemplerar går vi in i rollen som åskådare och betraktar antingen vår omvärld eller oss själva. Vi distanserar oss från det som sker samtidigt som vi sätter det i fokus för vår medvetna uppmärksamhet utan några förväntningar om att uppnå specifika resultat. Ibland kontemplerar vi avsiktligt och medvetet, ibland gör vi det utan någon särskild avsikt.

Repetti (2010) beskriver kontemplativa praktiker som metakognitiva övningar, där uppmärksamheten riktas mot någon aspekt av den medvetna erfarenheten. Den kontemplativa praktiken, oberoende vilken form den tar, innebär en förändrad inramning av den medvetna erfarenhetens innehåll. Genom att reflektera över våra egna mentala processer stimulerar vi också utvecklingen av flera olika perspektiv på föremålet för vår uppmärksamhet. Författaren beskriver den kontemplativa pedagogiken som del av en bredare tanketradition som värderar process högre än innehåll och djup framför bredd. Intresset för den kontemplativa pedagogiken har

varit begränsat inom modern västerländsk utbildning medan det däremot är mer uttalat inom asiatiska utbildningar. Trots det är kontemplation inte ett nytt fenomen inom den västerländska akademien. För länge sedan var den en integrerad del av det intellektuella livet och ett arv från medeltidens monastiska skolor (Palmer, 2014).

Repetti (2010) tar upp olika exempel på kontemplativa praktiker som t ex mindfulness, betraktandet av ett objekt, undersökningen av ett ljud, mediterandet över ett ord, skådandet av en bild och fritt skrivande. De kontemplativa praktikerna kan användas i olika syften som t ex utveckling av nya perspektiv, personlig utveckling, självgranskning, ökad kreativitet och stressreduktion. Alla de här teknikerna innehåller en transformation av det som är föremål för den medvetna uppmärksamheten.

Det finns en annan innebörd i begreppet kontemplation som inte lyfts fram i Repettis beskrivning. Han uppfattar kort och gott kontemplationen som en metakognitiv övning. Miller (1994) menar kontemplationen är mer än bara uppmärksamhet på och reflektion över den egna erfarenheten. Han menar att kontemplationen även består av en medkännande uppmärksamhet och en icke-dualistisk erfarenhet. I kontemplationen upphävs nämligen gränsen mellan jaget och det vi upplever. Miller tilldelar också kontemplationen en mer andlig och existentiell innebörd. När vi kontemplerar får vi kontakt med en helhet som är större än oss själva och som handlar om livets och existensens grundläggande natur. I kontemplationen överskrider människan sin känsla av enskildhet och ensamhet med hjälp av en radikal öppenhet inför erfarenhetens olika dimensioner.

I undervisning som bygger på kontemplativa praktiker odlas ett första-persons perspektiv där den omedelbara mentala eller kroppsliga erfarenheten står i centrum. Vi kan också kalla det för ett studentcentrerat perspektiv på lärandet som stimulerar studentens medvetenhet om de egna tankar, känslor och förnimmelser som aktiveras under läroprocessen. Barbezat och Bush (2014) menar att den kontemplativa

introspektionen bidrar till att validera och fördjupa studentens förståelse både av sig själv och föremålet för lärandet. Vid sidan om utvecklingen av ett mer nyanserat och rikare perspektiv på studieföremålet bidrar den kontemplativa pedagogiken till att studenten bevarar kunskapen bättre eftersom den knyts samman den personliga referensramen.

De författare som förespråkar användandet av kontemplativa praktiker i undervisningen understryker samtidigt betydelsen av erfarenhet hos den lärare som tillämpar dem. Praktiserandet av kontemplativa metoder kräver både engagemang och praktiska erfarenheter från lärarens sida för att utfallet skall bli lyckat. Det är även betydelsefullt, menar författarna, att ge studenterna en kort historisk bakgrund till metoderna och visa på att de använts inom olika kulturer och att de förekommer både i sekulära och religiösa sammanhang. En annan viktig information till studenterna är att de inte behöver ansluta sig till något särskilt världsåskådning när de praktiserar kontemplation. Eftersom studenterna har olika kulturella och religiösa bakgrunder är det särskilt viktigt att övningarna introduceras och förklaras på ett sätt som är inkluderande.

1.3 Kontemplation som kritik av traditionell utbildning

En vanligt förekommande form för undervisning inom högre utbildning är föreläsningen. Den bygger på idén att undervisning och lärande består i överförandet av kunskap från lärare till student med hjälp av olika redogörelser och berättelser från lärarens sida. Paulo Freire (1972) kallar den modellen för en bankmannamässig syn på utbildning, där undervisning förvandlas till olika "insättningar" på studentens "konto" - en transaktion mellan de som vet och de som inte vet. Läraren pratar och studenten lyssnar till lärarens tal. I den här modellen finns inget utrymme för studenternas egna reflektioner eftersom den bygger på att de skall memorera, arkivera och återge lärarens erfarenheter och kunskaper.

”Bankmodellen” förkroppsligar en idé om utbildning som förstår människor som anpassliga, fogliga och omedvetna, menar Freire. Han vänder sig mot beskrivningen av människan som abstrakt, isolerad, oberoende utan anknytning till världen och presenterar en modell som utgår från studentens egna erfarenheter och konkreta relationer till sin omvärld. Freire föreslår en annan och problemorienterad modell som bygger på idén att utbildning består i praktiserandet av studenternas frihet. I den här modellen är studenterna aktörer som genomför kritiska studier i dialog med läraren. Den motsättning som finns mellan lärare och student i ”bankmodellen” jämnas ut i Freires problemorienterade modell genom att man tillåts var både lärare och student inom ramen för respektive roll. Genom att gå in i en ömsesidig relation och dialog med varandra blir studenter och lärare gemensamt ansvariga för lärandet.

I motsats till bankmodellen syftar den problemorienterade utbildningsmodell som Freire föreslår till att höja studenternas medvetenhet om den konkreta värld de lever i genom att odla en medvetenhet om den egna medvetenheten. Medan bankmodellen försöker bevara en oreflekterad och mystifierad medvetenhet så strävar den problemorienterade efter en fördjupad medvetenhet om individens egen tillvaro. I den problemorienterade undervisningen, skriver Freire, utvecklar studenterna en förmåga att kritiskt granska den egna existensen i världen och att se världen som en dynamisk och föränderlig verklighet.

Ellen Langers (1997) har introducerat begreppet ”mindfullt lärande”, vilket har flera beröringspunkter med Freires pedagogik för förtryckta. Langers modell tar också utgångspunkt i studenternas konkreta upplevelsevärld. Enligt författaren har mindfullt lärande tre olika kännetecken: skapandet av nya kategorier, öppenhet inför ny information och en underförstådd medvetenhet om förekomsten av flera perspektiv. Den typen av lärande har sin motsats i lärande som är fast i gamla kategorier och som bara sker utifrån ett enskilt perspektiv.

- Ökad förmåga att vara koncentration och uppmärksam med hjälp av meditation och andra övningar som stödjer mental stabilitet.

- Reflektion över kursinnehållet och dess personliga anknytning för att öka förståelsen för materialet och skapa meningsfullhet i lärandet.
- Öka medkänslan och anknytningen till andra samt en fördjupad känsla för utbildningens moraliska och andliga dimensioner
- Undersökningar av medvetandets natur, personlig mening, kreativitet och insikt.

Vad har Freires kritik av den traditionella katederundervisningen med kontemplativ pedagogik att göra? Han sätter studentens upplevelser i centrum och lyfter fram reflektionens betydelse för skapandet av en fördjupad medvetenhet om den egna konkreta tillvaron. Det är en inriktning som har flera beröringspunkter med kontemplation och kontemplativa metoder som också tar utgångspunkt i den enskildes upplevelsevärld och medvetandegörandet av den egna tillvaron.

Freires kritik av den utbildning som använder sig av "bankmodellen" har fått gehör hos många andra pedagoger. Finkel (2000) tillhör en av dem som låtit sig inspireras av den kritik som riktats mot undervisning som berättande. Han kritiserar den kateder- och berättelseorienterade undervisningen och vill istället slå ett slag för "undervisning med munnen stängd". Först när vi släpper taget om det undervisningsidealet som bygger på idén att läraren berättar, kan vi hitta andra modeller för ett gott lärande och utveckla vår uppfattning om vad god undervisning består i. Författaren ger olika exempel på undervisning som inte utgår från lärarens berättande utan där studenterna stimuleras att t ex läsa, tolka och diskutera olika texter.

Finkels kritik av undervisning som berättande sätter fingret på betydelsen av att skapa goda förutsättningar för lärande genom att låta studenterna utforska sina egna erfarenheter och hitta sin egen röst. Den kontemplativa pedagogiken lämpar sig väl för att stärka och utveckla studenters förmåga att kontakta och utforska den egna erfarenhetsvärlden med dess personliga betydelser, avsikter och värden. Barbezat och Bush (2014) betonar också betydelsen av att man kopplar samman

undervisningen med och aktiverar studentens personliga erfarenhetsvärld. De menar att lärandet inte enbart består i skapandet av en kunskapsbas och utvecklingen av en analytisk förmåga, det bör även erbjuda möjligheter till personlig utveckling, där studenternas erfarenheter integreras i läroprocessen. De kontemplativa praktikerna skiljer sig från undervisning som berättande genom att sätta studenten i centrum för läroprocessen. På så sätt ändras också maktbalansen i klassrummet till studenternas fördel.

1.4 Fördjupad förståelse

De kontemplativa praktikerna kan bidra till att fördjupa den akademiska kulturen. Lärande på djupet handlar inte om betyg och examina. Det är inriktat på upplevandet av det som sker i nuet oberoende framtida mål och tidigare prestationer. I en mening handlar djupinlärningen om mötet med oss själva bortom våra sociala roller. Lärandet är större än själva utbildningen, skriver Jarvis (1992). Skolan är bara en av flera institutioner där lärandet äger rum, eftersom lärande i sig är grundläggande för människan och mänskligt liv. I likhet med många andra tänkare utgår Jarvis från idén om att lärande är nära kopplat till våra medvetna erfarenheter. Vi lär oss genom att transformera och omvandla våra erfarenheter till kunskaper, förmågor, värderingar, föreställningar och attityder. Jarvis beskriver omvandlingen av våra erfarenheter, och därmed lärandet, som ett begripliggörande av våra erfarenheter. Erfarenheter skapas i mötet mellan människan och tiden, rummet, samhället och de sociala relationerna är ständigt föremål för ett meningsskapande. Lärandet handlar i grund och botten om människors strävan att förstå de egna livserfarenheterna.

Sett ur det här perspektivet innehåller människors möten med olika typer av sociala situationer en stor potential för lärande. Genom att inom utbildningens ram skapa plats för kontemplation över dessa erfarenheter blir det möjligt att starta och initiera viktiga läroprocesser. Skapandet av ett kontemplativt rum i

undervisningssituationen är ett utmärkt redskap för att ifrågasätta och undersöka olika förgivettaganden och vanemässiga handlingsmönster.

Jarvis menar att de kunskapsförråd och förmågor som människor utvecklat ur tidigare erfarenheter kan vara ett hinder för att förstå det vi upplever i stunden. Saker förändras med tiden och människor är ofta okunniga om tidens gång. Det är först när det biografiska kunskapsförrådet inte räcker till för att vi skall förstå och reagera på nya erfarenheter som reflektionen tar sin början. När vi tvingas stanna upp blir upplevelsen ett nu. Den vardagliga erfarenheten blir föremål för reflektion och begrundan fram till dess vi hittar en lösning som återskapar ett fungerande vardagsliv.

Inom den högre utbildning betonas ofta att det är lärandemålen som skall styra undervisningen. I lärandemålen betonas ofta utvecklingen av de kunskaper och färdigheter som anses viktiga i relation till ett visst ämne eller yrke. En annan viktig aspekt av lärande, menar Lichtmann (2010), är utvecklingen av förmågan att vara sig själv; att lyfta fram och hävda sig själv i relation till världen och inte falla tillbaka på färdiga och godtyckliga definitioner av vare sig själv eller omvärlden. Författaren ger några exempel på hur hon stimulerar sina studenter att låta det personliga stiga fram. I början av varje kurs ställer hon följande fråga till studenterna: "Trots att den här kursen ställer särskilda krav, så kan jag förvandla den till min egen genom att: _____". I den uppgiften ges studenterna möjligheten att reflektera över relationen mellan olika institutionella krav och deras egna behov. Ett annat sätt som författaren föreslår för att ge plats åt det personliga är att börja undervisningen med fem minuters tystnad och meditation.

1.4 Om undervisning som tal eller tystnad.

Den traditionella undervisningen utgår från talet och talets gemenskap, där tystnad ofta uppfattas som något problematiskt som bör fyllas ut med tal. Den kontemplativa pedagogiken däremot utspelar sig till större delen i tystnad och går i den meningens stick i stäv med den traditionella pedagogikens idé om undervisning som tal. När vi

använder kontemplation och tystnad som ett moment i lärandet sänder vi en signal till studenterna att ta kontakt med sitt autentiska jag; att lägga prestationerna åt sidan och vända uppmärksamheten mot det egna medvetandet. I tystnaden får de kontakt med personliga tankar och erfarenheter. I en tid med höga prestationskrav och högt livstempo kan tystnaden vara ett välkommet avbrott där var och en får tid att utforska lärandets mer personliga dimensioner.

Kritiken av undervisning som berättande utgår från att talet är undervisningens mest utmärkande drag i väst, vare sig det handlar om en monolog eller dialog.

Vassilopoulos och Konstantinidis (2012) menar att eftersom lärare i väst uppfattar klassrummet som en talets gemenskap leder det till en nedvärdering av tystnaden. Enligt Trahan (2013) uppfattar vi i väst ofta tystnad som något vi bör undvika och fylla med tal. Tystnad i klassrummet förstås ofta som uttryck för något problematiskt som t ex blyga studenter, okunskap eller motstånd. Men tystnad kan också förstås i mer positiva och hoppfulla termer. Tystnad uppfattas alltför ofta som ren passivitet i situationer där den egentligen har en uttrycksfull kraft. Författaren menar att tystnad är en undervärderad och missförstådd konst inom retoriken och beskriver istället tystnaden som en kraftfull retorisk strategi.

Även om den traditionella och katederorienterade undervisningen har kritiserats under senare år är talet fortfarande det mest utmärkande draget i undervisning och lärande. Att tala antas vara synonymt med deltagande i klassrumsundervisningen, menar Vassilopoulos och Konstantinidis (2012). Författarna undrar vilken roll som tystnaden kan spela i undervisning och lärande. De menar att tystnad kan ha flera olika och motsägelsefulla funktioner i klassrummet. Tystnaden kan vara både ett hjälpmedel och ett hinder i undervisning och lärande:

- Tystnad kan användas i disciplinerande syfte för att skapa ordning och reda så undervisningen och lärandet kan genomföras.
- Tystnad kan användas för att skapa utrymme för reflektion över lärandet och dess innehåll.

- Tystnad kan användas för att utöva makt över studenter eller uttrycka ogillande.
- Tystnad kan användas för att väcka intresse bland studenterna för en ny lektion eller ett nytt moment.
- Tystnad kan vara ett sätt att göra kön eftersom killar är mer pratsamma och flickor mer tysta (samtidigt är flickors betyg högre än pojkars).

Enligt Ollin (2008) tillhör lärares och studenters tal i undervisningssituationen en särskild kulturell konstruktion som beskriver hur tal, undervisning och lärande förhåller sig till varandra. I alla undervisningssituationer råder det förhållandet att någon eller några talar medan andra är tysta. Författaren menar att i en traditionell skolsituation så är det läraren som talar och studenten talar först när klartecken ges av läraren. I detta sätt att se på undervisning tappas ofta den "tysta pedagogiken" bort. Den kan bl a handla om förmågan att ta beslut om när man inte skall intervensera i en klassrumssituation och om olika sätt att delta eller samspela i klassrummet som inte visar sig i manifest tal eller ansikte-mot ansikte kommunikation. Den här typen av deltagande i undervisningen kan uppfattas som uttryck för passivitet eftersom det inte liknar den vokala kommunikation som ofta förväntas i klassrummet, menar författaren.

Tystnad, uppfattad som frånvaro av tal, problematiseras ofta när den förekommer i en klassrumssituation med en antydning om att klassrum hör samman med tal. Åtminstone så länge talet kontrolleras av läraren. Tystnad används ibland av läraren som ett led i kontrollen av studenterna. När studenterna är tysta kan det vara uttryck för olika förhållanden, det kan vara ett sätt för studenterna att undvika arbete eller en missnöjesyttring. Vassilopoulos (i Vassilopoulos och Konstantinidis, 2012) fann i sin undersökning att lärare använder tystnad med skiftande avsikter. Bland de olika funktioner som tystnaden har i undervisningen nämner lärarna följande. Tystnaden används för att:

- kontrollera studenterna

- möjliggöra problemlösning och reflektion
- uttrycka empati och stöd
- utveckla självständighet hos studenten
- möjliggöra uttryckandet av känslor och självinsikt

2. Utvecklingen av det kontemplativa klassrummet

Kontemplativ pedagogik är en utbildningsfilosofi som förespråkar användningen av kontemplativa praktiker inte bara i undervisning och lärande utan även i kunskapsproduktion och olika typer av undersökningar. Repetti (2010) beskriver den kontemplativa praktiken som en medvetandeträning med flera olika effekter för studenten som t ex förstärkt uppmärksamhet, större metakognitiv förmåga, minskad stress och personlig utveckling. Den kontemplativa pedagogiken bygger också på ett mer jämbördigt förhållande mellan lärare och studenter. Studenten förstås inte som en passiv mottagare av kunskap utan förväntas tvärtom att aktivt bidra till skapandet av kunskap i dialog både med sina egna och andras erfarenheter.

Det finns flera olika kontemplativa praktiker som används i klassrummet. Några av de vanligast förekommande praktikerna är olika typer av stillhetspraktiker (som tex sittande eller gående meditation, body scan och guidad meditation), kontemplativt skrivande och läsande, samt sinnliga praktiker (som t ex fördjupat lyssnande och betraktandet).

2.1 Stillhetspraktiker

Griswold (2010) talar om meditation som en typ av stillhetspraktik. Vid sidan om sittande och gående meditationen nämner författaren även andra praktiker som t ex centrering och kroppsscanning. Syftet med stillhetspraktikerna är att slappna av och bli mer närvarande och koncentrerad. Alla övningar är i grund och botten andningsbaserade. Det betyder att medvetenheten om den egna andningen är central i alla övningarna. Eftersom andningen är en viktig del av dessa stillhetspraktiker är

det betydelsefullt att studenterna får möjligheten att bekanta sig med och lära känna sin egen andning. Inled därför alltid stillhetspraktikerna med följande övning som handlar om skapandet av ett andningsankare. Övningen tar ungefär fem minuter.

2.1.1 Skapandet av ett andningsankare

Sätt dig tillrätta på stolen så att du sitter stadigt mot stolsitsen, placera hela fotsulorna på golvet, sträck på dig så mycket att du känner en liten svank i korsryggen, släpp ner axlarna och låt huvudet balansera lätt på din nacke och dina axlar. Lägg sedan händerna i knäet eller på låren med handflatan uppåt eller neråt. Sättet du sitter på skall avspegla din attityd under meditationen: du sitter med lugn, värdighet och uppmärksamhet.

Tippa huvudet en liten bit neråt så att du tittar i golvet några meter framför dig. Du kan välja mellan att ha dina ögon slutna eller nästan slutna under meditationen. Välj det som du är mest bekväm med. Dra ett par djupa andetag och känn efter hur det känns i din kropp. Vad märker du: blir du varm, lugn och energifylld. Fortsätt att andas och känn hur du andas av din egen andning, märk att du inte behöver reglera din andning utan att den sker naturligt. Uppmärksamma nu din naturliga andning och hur luften rör sig in och ut genom dina näsborrar på ett naturligt sätt. Notera också att inandningen pågår lite längre än vad utandningen gör. Märk också att luften du andas ut är lite varmare än luften du andas in. Om din uppmärksamhet vandrar till andra saker för du den varsamt tillbaka till din andning och fortsätter observera denna. En nyfiken och fördomsfri observation av din egen andning kallas för ditt andningsankare. Du bör ha en god och kontinuerlig kontakt med ditt andningsankare i olika typer av kontemplativa praktiker. Du kan ta kontakt med det när som helst för kortare eller längre perioder. Ibland kan det räcka med någon minut för att återvända till nuet, centrera dig själv och återskapa ditt lugn.

Det går lika bra att placera andningsankaret i magen. Somliga har lättare för att få kontakt med sin egen andning när de uppmärksammar hur magen rör sig vid in- och

utandning. Låt oss prova att placera andningsankaret i magen. Märk hur magen blåses upp som en liten ballong när du andas in och hur den drar ihop sig när du andas ut. Känn hur bukmuskulerna spänns vid utandning och hur diafragman slappnar av och hur diafragman spänns och bukmuskulerna slappnar av vid inandning. För de som vill ha en tydligare punkt på magen att fästa uppmärksamheten på utgå punkten två fingrar under naveln.

Prova dig fram och bestäm sedan vilket andningsankare som passar dig bäst. Det ena ankaret är inte bättre än det andra. Det går även bra att kombinera de båda andningsankarna. Det viktigaste är att du inte försöker reglera andningen utan accepterar andningen som den är. Kritisera inte dig själv för att du andas felaktigt eller dåligt, tillåt dig själv att andas som du gör just nu.

2.1.2 Meditation som stresshantering och medkänsla

En ökad medvetenhet om och kontakt med den egna andningen är vägen till en bättre förankring i nuet och därmed större närvaro, bättre koncentration och styrning av den egna uppmärksamheten och i slutändan en bättre avslappning. Ju bättre kontakten är med den egna andningen desto bättre är förutsättningarna för stressreducering. I meditationen betonas medvetandets inriktadhet. Medvetandets inriktadhet är en viktig utgångspunkt för kontemplation. Stress är ett sinnestillstånd som är raka motsatsen till kontemplation och koncentration. Stress kan bland annat beskrivas som en oförmåga att under en längre tid vara uppmärksam på ett specifikt objekt. Medvetandets inriktadhet eller koncentration splittras av andra förnimmelser som dyker upp i medvetandet. Tankar och känslor kan kidnappa vår uppmärksamhet så att vi tappar vår koncentration. När vi är stressade kallar många olika tankar och handlingar på uppmärksamhet. I kontemplationen lär vi känna hur dessa tankar splittrar uppmärksamheten och stör medvetandets inriktadhet. Tankarna föder även olika impulser att handla som bryter vår koncentration. Under meditationen lär vi känna strömmen av tankar och handlingsimpulser.

Meditationen kan också göras som en metta eller loving kindness meditation som handlar om att utveckla sin medkänsla med sig själv och sin omvärld. Det sker genom att meditationen inriktas på att sända omsorgsfulla och accepterande tankar till det egna självet alternativt skicka omsorgsfulla tankar till andra människor. Mettameditationen börjar med att du tar kontakt med ditt andningsankare och kommer till ro med din andning och dina tankar. Upprepa följande rader tyst för dig själv när du visar medkänsla med andra:

- Hoppas du får vara lycklig
- Hoppas du får vara frisk och stark
- Hoppas inget kommer att skada dig
- Hoppas du får leva ett gott liv

. Upprepa följande rader tyst för dig själv när du visar medkänsla med dig själv:

- Hoppas jag får vara lycklig
- Hoppas jag får vara frisk och stark
- Hoppas inget kommer att skada mig
- Hoppas jag får leva ett gott liv

2.1.3 Centrering

Centrering är en övning där studenterna tar kontakt med sin andning, uppmärksammar sin in- och utandning och släpper taget om olika tankar och känslor. Centrering kan användas i början av en lektion eller ett möte för att öka koncentration och närvaro. Genom att ta kontakt med andningsankaret, centrera uppmärksamheten en stund och observera och släppa taget om tankar och känslor som vi är i kontakt med för tillfället, blir vi mer koncentrerade och närvarande. Det räcker ett par minuter med de klasser som inte är vana vid praktiserandet av stillhet. De som har vana kan använda tio minuter till sin stillhetspraktik.

2.2 Kontemplativt skrivande och läsande

2.2.1 Reflektivt läsande ("lectio divina")

Kontemplation kan föras in i många olika moment av undervisningen. Det kan t ex användas i läsningen av olika texter. I den reflektiva läsningen är det ordens kvalitet som ställs i fokus. Värdet ligger inte i själva nyttan med läsningen utan upplevelsen av språket. Studenterna får i den här övningen läsa några rader ur någon skönlitterär text eller någon dikt. De ombeds att läsa textraderna om och igen i sin egen takt utan att anstränga sig för att hitta någon omedelbar mening. Studenterna ombeds läsa den vid olika tillfällen under dagen eller lektionspasset för att kunna observera den ur olika synvinklar.

Genom att läsa raderna om och om igen kommer de att uppfatta ordens djupare mening. Den reflektiva läsningen stimulerar studenterna att begrunda på djupet vad några rader har att säga och vilka personliga associationer de föder. Den här typen av läsning skiljer sig från det sätt på vilket studenterna annars läser och tillgodogör sig olika texter. Vanligtvis läser de stora mängder texter som de försöker förstå och minnas för att sedan kunna besvara olika tentamensfrågor (se vidare Haight 2010).

2.2.2 Fritt skrivande

Fritt skrivande är en annan kontemplativ praktik som erbjuder studenterna möjligheten att under några minuter skriva ner det som spontan faller dem in utan att värdera kvalitén eller riktigheten i det som skrivs ner. Fritt skrivande utvecklades bland annat för att hjälpa studenter att bli mindre självkritiska när de komponerar olika skoluppgifter och utveckla sin förmåga att observera utan att döma. Praktiserandet av fritt skrivande bidrar till att göra skrivandet mer otvunget och flytande. Studenter som regelbundet praktiserat fritt skrivande rapporterar att de har lättare att hitta orden när de skriver och att skrivandet känns mer naturligt och lekfullt.

En annan vinst med införandet av fritt skrivande är att det skapas en positiv atmosfär i klassrummet när studenterna i tysthet skriver fritt i t ex 10 minuter. Genom det fria skrivandet stimuleras studenterna att betrakta sina liv på ett ärligt sätt. Eftersom det som skrivs inte kommer att bedömas, utvärderas, graderas eller ens läsas av någon annan vågar studenterna ta kontakt med och skriva ner sina innersta tankar och känslor.

2.3 Sinnliga praktiker

2.3.1 Fördjupat lyssnande – en lyssningsövning

Lyssnandet är en väsentlig förmåga inom många olika professioner och bör därför tränas inom professionsutbildningarna. Lyssnandet skapar närhet medan oförmågan att lyssna skapar distans. Kontemplativa övningar ökar vår förmåga att lyssna på djupet; att acceptera det som sägs utan omdömen och rättningsreflexer. I boken "Search inside your self" beskriver Chade-Meng Tan (2012) en övning som tränar vår förmåga till kontemplativt och fördjupat lyssnande. Hans övning ser ut på följande sätt:

Bilda ett par där en utses till att lyssna och en till att prata i tre minuter. Om den som pratar inte har något att säga går det bra att vara tyst tills något dyker upp att säga. Den som talar har den andre personens fulla uppmärksamhet under hela tre minuter oberoende om personen talar eller är tyst. Det finns ju andra sätt att kommunicera förutom med språkets hjälp som vi kan uppmärksamma som t ex kroppsspråk. Den som lyssnar skall vara närvarande och uppmärksam på den som talar under hela tre minuter. Du får inte ställa några frågor under den tiden, din uppgift är att lyssna. Du får däremot visa med ditt kroppsspråk att du hör och förstår vad som sägs och även uttala kortare fraser som t ex "jag förstår", "ja, just det", "jaha", "jasså", "mhmh". Lyssna på ett så naturligt och vardagligt sätt som möjligt annars riskerar du att styra samtalet med ditt lyssnande.

Förslag på teman att samtala om:

- Vilka tankar och känslor är jag uppfylld av just nu?
- Idag hände något som jag gärna vill berätta om.
- Lite senare idag kommer något hända som jag gärna vill berätta om.

När tre minuter har gått så byter personerna roller och fortsätter ytterligare tre minuter. När båda parter varit både talare och lyssnare är det plats för en fem minuter lång reflektion över hur samtalet upplevdes av samtalsparterna.

Förslag på teman att reflektera kring:

- Hur upplevde jag rollen som lyssnare?
- Hur upplevde jag rollen som talare?
- Vilken roll föredrar jag och varför?
- Vad utmärker en god lyssnare?

Den här övningen i fördjupat lyssnande består egentligen av tre olika moment. Det första momentet, som beskrivits ovan, utgörs av *mindfullt lyssnande*. Det andra momentet i den här övningen kallas för *återkoppling* ("looping") och består av en konversation där talaren och lyssnaren samarbetar med varandra för att lyssnaren verkligen skall förstå vad talaren talar om. Det börjar med att lyssnaren kort beskriver vad han uppfattar att talaren har sagt och där talaren får möjlighet att klargöra vad han egentligen vill ha sagt.

Det tredje momentet i mindful konversation kallas för *självkontakt* ("dipping"). En anledning till att vi inte hör allt när vi lyssnar till andra är oftast att vi distraheras av egna tankar och känslor. Den andres tal stimulerar med andra våra tankar och känslor. Det bästa sättet att reagera på våra inre distraktioner är att erkänna och uppmärksamma dem utan att döma. Vi accepterar våra tankar och känslor och släpper sedan taget om dem. Om du inte kan släppa taget om dem observera bara hur de påverkar samtalet och din förmåga att lyssna.

Kan vi vara goda lyssnare samtidigt som uppmärksamheten vänds inåt mot egna tankar och känslor? Vi kan pendla mellan ett centralt fokus på de personer vi lyssnar på samtidigt som vi är medvetna om våra egna tankar och känslor.

Monolog: Person A talar i 4 minuter men försöker samtidigt vara uppmärksam på vad som händer i den egna kroppen. Om du inte har något att säga går det bra att vara tyst tills du kommer på något. Person B lyssnar uppmärksam när den andre talar men är samtidigt uppmärksam på vad som sker i den egna kroppen. Men glöm inte bort att den huvudsakliga uppmärksamheten ligger på lyssnandet till den andre.

Återkoppling: B berättar för A vad han/hon tycker sig ha hört. Det går bra att säga något i stil med "Det jag hörde dig säga är..." Därefter får A chans att återkoppla och ge sin syn på vad som stämmer respektive inte stämmer. Återkopplingen bör ske till dess att A känner sig helt förstådd av B.

När återkopplingen är avslutad byter A och B roller. B talar i fyra minuter och B lyssnar. När A och B har provat på att vara både talare och lyssnare är det plats för en fyra minuter lång reflektion över hur samtalet upplevdes av samtalsparterna.

Förslag på teman att reflektera kring:

- Hur uppfattar du dig själv som lyssnare? Är det något du skulle vilja förändra?
- Vilket avsnitt i samtalet tycker du att du klarade bäst?
- Vilket avsnitt i samtalet upplevde du som svårast eller som den största utmaningen?
- Vilken av de båda roller föredrar jag och varför?

Referenser

Barbezat, Daniel P & Pingree, Allison (2012). "Contemplative Pedagogy. The Special Role of Teaching and Learning Centers." I J E Groccia & L Cruz *To Improve the Academy. Resources for Faculty, Instructional, Organizational Development*. San Francisco: Jossey-Bass.

Barbezat, Daniel P & Bush, Mirabai (2014). *Contemplative Practices in Higher Education. Powerful Methods to Transform Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bienenstock, Arthur, Serger, Sylvia Schwaag, Benner, Mats och Lidgard, Anne (2014). *Utbildning, forskning, samverkan. Vad kan svenska universitet lära av Stanford och Berkeley*. Stockholm: SNS Förlag.

Buber, Martin (1939/2002). "The Education of Character." I M Buber *Between Man and Man*. London: Routledge.

Curren, Randall (2007). "Introduction to Part 1." I R Curren (red) *Philosophy of Education. An Anthology*. Oxford: Blackwell.

Dewey, John (1916/1966). *Democracy and Education*. New York: Free Press.

Finkel, Donald L (2000). *Teaching with Your Mouth Shut*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

Freire, Paulo (1972). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummesson.

Jarvis, Peter (1992). *Paradoxes of Learning. On Becoming an Individual in Society*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kroll, Keith (red) (2010). *Contemplative Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Langer, Ellen (1997). *The Power of Mindful Learning*. Cambridge, MA: Merloyd Lawrence

Lewis, Harry S (2007). *Excellence Without a Soul*. New York: Public Affairs.

Lichtmann, Maria R (2010). "Community College as Liminal Space." I K Kroll (red.) *Contemplative Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lutz, Antoine, Dunne, John D & Davidson, Richard J (2007). "Meditation and the Neuroscience of Consciousness: An Introduction." I P D Zelazo, M Moscovitch & E Thompson *The Cambridge Handbook of Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Macmurray, John (2012). "Learning to be Human." *Oxford Review of Education*, vol 38, nr 6, s 661-674.

McCown, Donald, Reibel, Diane & Micozzi, Marc S (2011). *Teaching Mindfulness. A Practical Guide for Clinicians and Educators*. New York: Springer.

Miller, John P (1994). *The Contemplative Practitioner. Meditation in Education and the Professions*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.

Ollin, Ros (2008). "Silent pedagogy and rethinking classroom practice: structuring teaching through silence rather than talk." *Cambridge Journal of Education*, vol 38, nr 2, s 265-280.

Palmer, Richard (2014). "Foreword." I D P Barbezat & M Bush *Contemplative Practices in Higher Education. Powerful Methods to Transform Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Repetti, Rick (2010). "The Case for a Contemplative Philosophy of Education." I K Kroll, Keith (red) *Contemplative Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tan, Chade-Meng (2012). *Search inside yourself*. New York: HarperOne.

Trahan, Heather A (2013). "The Silent Teacher: A Performative, Meditative Model of Pedagogy." *Liminalities: A Journal of Performance Studies*, vol 9, nr 3.

Vassilopoulos, Stephanos P & Konstantinidis, Georgios (2012). "Teacher Use of Silence in Elementary Education." *Journal of Teaching and Learning*, vol 8, nr 1, s 91-105.