

Det livsviktiga bandet

En psykologisk och pedagogisk framställning om otrygg
anknytning hos barn i skolan.

Barn med anknytningsskador och omsorgssvikt i Waldorfskolan

Examensarbete: Kandidatuppsats i socialpedagogik, 15 hp

Namn: Lauri Alm

Program: SP12-16

Termin/år: Vt/2016

Handledare: Audun Lindbråten

Examinator: Renate Østergaard

Antal ord: 10 403

Förord

Denna uppsats hade inte varit möjlig att skriva utan mina två bröder, mina barn och min flickvän. Tack Aljosja för din knivskarpa blick och klara tanke. Karl, tack för dina kritiska ord som fått mig att stanna upp och reflektera. Kära Anna, tack för din förståelse och milda blick. Mina barn, Cristian och Thea, tack för gråt och skratt, vakna nätter och springande fötter mot golven - ni är den största inspirationen. Tack till min alltid lika glad handledare Audun, som genom sina ord gett mig tron på det jag gjort. Slutligen, tack till Stockholms stadsbibliotek och Nationalbiblioteket i Oslo för den hjälp jag mottagit i mitt sökande efter användbar litteratur.

1 Inledning - val av tema.....	4
1.1 Temats relevans.....	4
1.2 Uppsatsens disposition.....	5
1.3 Avgränsning och frågeställning.....	6
1.4 Presentation av källor.....	6
2 Anknytningsteorin – bakgrund.....	6
2.1 Anknytningsteorins två principer.....	8
2.2 Anknytningstyper.....	10
2.2.1 Trygg anknytning.....	11
2.2.2 Otrygg/undvikande anknytning	11
2.2.3 Ambivalent anknytning	12
2.2.4 Desorganiserad anknytning	13
2.3 Trygg bas och säker hamn.....	14
2.4 Inre arbetsmodell.....	14
2.5 Mentalisering.....	15
2.6 Beteendeproblem hos barnet.....	16
2.7 Hjälpande och stöttande funktioner.....	19
2.8 Waldorfpedagogiken – bakgrund.....	20
2.8.1 Den antroposofiska människosynen som pedagogisk utgångspunkt.....	21
2.8.2 Läroplanen.....	23
2.8.3 Lärarens roll – egenskaper som leder till lärande.....	24
2.8.4 Miljöpåverkan – konsten att lära.....	25
3 Diskussion.....	26
4 Slutord.....	28
5 Litteraturförteckning.....	30

1 Inledning – val av tema

Filosofen Emmanuel Lévinas talade om vikten av mötet ”ansikte mot ansikte” med en annan människa. Han menade att det är i detta möte som vår horisont utmanas och vårt verkliga jag utvecklas (Lévinas, 1998). Inom socialpedagogiken, som navigerar mellan sociologi och pedagogik, blir dessa möten extra viktiga, eftersom mötet mellan pedagog och elev är själva fundamentet för interaktionen och vidareutvecklingen av den mellanmännsliga relationen (Storø, 2008).

Dessa möten, som Lévinas talade om, har alltid fascinerat mig. Vad ser jag? Hur ser jag? Och med vilka ögon ser jag? I takt med att denna fascination ökat har också intresset för barn som inte passar in och som tycks ha gott miste om någonting också gjort det. En starkt bidragande orsak har varit att jag under en längre period arbetade med en elev med otrygg anknytning. Våra möten blev i regel problematiska, eftersom jag helt enkelt hade för lite kunskap och insikt om elevens diagnos och problematik. På samma gång upplevde jag en oförmåga, på ett övergripande plan, på den Waldorfskola jag arbetade på. Skolan klarade inte möta elevens svårigheter, vilket innebar och eleven och skolan gick åt skilda håll.

På Waldorfskolor är det vanligt att en lärare följer sin klass i många år och i många olika ämnen. Man har inte ämneslärare i samma utsträckning som i andra skolsystem (Läroplan, 2007). Detta bekräftar hur viktig och utsatt relationen mellan lärare och elev är i Waldorfskolan. I mötet med elever som inte följer den gängse normen, som utsatts för omsorgssvikt och inte fått en trygg anknytning, sätts denna relation kanske på sin spets?

1.1 Temats relevans och syfte

I dag anses anknytningsteorin vara den mest centrala och viktigaste psykologiska teorin som beskriver hur människan, som socialt väsen, förhåller sig till sin omgivning och till sig själv (Broberg m.fl., 2006, Broberg m.fl., 2008 Wennerberg 2010). Norsk forskning visar att ett ökande antal elever uppvisar beteendeproblem, där en av orsakerna tycks vara anknytningsproblematik (Norlandsforskning, 2014). Samtidigt är det elevernas rättighet och skolans plikt att se till att varje individ, oavsett bakgrund och problematik, får en positiv skolgång som främjar elevens utveckling och potential (Opplæringsloven, 2014). Forskningen visar även att läraren spelar en betydelsefull roll i elevens utveckling och framgång i livet. Detta

understryker hur viktigt det är att en lärare klarar av att etablera och bygga tillitsfulla och goda relationer, framförallt till de elever som redan är marginaliserade. Vikten av att bygga trygga relationer, samtidigt som man behåller kontroll och sin auktoritet, har dokumenterats av den amerikanske psykologen Diana Baumrind (Baumrind, 1967). Baumrind menar att den optimala ledarstilen är den auktoritativa (*authoritative*), vilket jag återkommer till i slutdiskussionen.

Syftet med denna uppsats är att belysa waldorfpedagogiken ur ett anknytningsproblematiskt perspektiv. Vilka styrkor och svagheter medför waldorfpedagogiken? Finns det ett behov av utveckling och nytänkande för att kunna möta dessa barn?

1.2 Uppsatsens disposition

I kapitel två ges en framställning av anknytningsteorin. I redogörelsen har jag valt att använda mig av John Bowlbys anknytningsteori och modern forskning på området.

Jag ämnar först presentera bakgrunden till Bowlbys teori samt beskriva anknytningsteorins två huvudprinciper. Därefter redogör jag för de tre olika anknytningstyperna som Bowlbys kollega, Mary Ainsworth, introducerade samt även för den fjärde som Mary Main och Judith Solomon beskrivit. Sedan kommer jag redogöra för begreppen *säker hamn*, *trygg bas* och *inre arbetsmodell*, som alla är centrala delar av Bowlbys anknytningsteori. Vidare kommer jag att använda mig av Peter Fonagys vidareutveckling av Bowlbys anknytningsteori, där begreppet *mentalisering* utgör mitt fokusområde. Jag kommer också att se på de problematiska aspekterna som otrygg anknytning kan medföra i ett inlärningsperspektiv. Här kommer jag lägga vikt vid beteendeproblem och vidare göra en grundligare beskrivning av vad beteendeproblem är och vilka konsekvenser dessa problem kan innebära för skolelever. Sedan ämnar jag beskriva vilka metoder och strategier som kan stötta och hjälpa dessa barn ur ett psykologiskt och pedagogiskt perspektiv.

I kapitlet om Waldorfpedagogiken kommer jag först att ge en kort introduktion till Rudolf Steiner och den antroposofiska människosynen, som man måste känna till för att kunna förstå waldorfpedagogikens idé och metod. Här presenteras Steiners syn på människan som tredelad och hans syn på individens tre olika kompetensområden, som i sin tur ligger till grund för hans utvecklingspsykologiska idé om barn och ungdomstidens tre sjuårsperioder. Därefter kommer jag att presentera waldorfpedagogikens rent praktiska sidor genom att se på Waldorfskolans läroplan.

Vidare kommer jag se på lärarens roll i Waldorfskolan och vilka egenskaper hos läraren som främjar elevens kunskapsutveckling. För att sätta detta i perspektiv kommer jag se vad forskningen inom detta område säger och hur den norska offentliga lärarutbildningen ser ut i förhållande till lärarutbildningen på Steinerhögskolan. Avslutningsvis ges en diskussion och ett slutord.

1.3 Avgränsning och frågeställning

Denna uppsats har avgränsats på så sätt att fokus ligger på anknytningsproblematik ur ett lärar-elev-perspektiv. Fokus ligger vidare på de tidiga skolåren då en relation skapas och byggs upp mellan elev och lärare. Jag kommer börja med att redogöra för anknytningsteorin och sedan diskutera den utifrån waldorfpedagogiken, som ett psykologiskt och pedagogiskt instrument för att förstå och hjälpa elever med en otrygg anknytning. Jag ställer mig därför frågan: *Kan waldorfpedagogiken förstå och hjälpa barn med en otrygg anknytning?*

1.4 Presentation av källor

Uppsatsen är litteraturbaserad. Min utgångspunkt utgörs av nordisk litteratur, framförallt svensk och norsk. Som komplement till den nordiska litteraturen har jag valt att använda mig av amerikansk och engelsk litteratur. Jag har försökt att använda mig av primära källor så långt det varit möjligt. Waldorfskolans idé och metod kommer huvudsakligen att belysas utifrån waldorfskolans läroplan (från 2014) och Rudolf Steiners pedagogiska vision.

2 Anknytningsteori – bakgrund

Barndomen och framförallt de första årens betydelse för en människas utveckling har beskrivits på en rad olika sätt inom psykologin (Broberg m.fl., 2006). Alltifrån den deterministiska synen, som menar att våra tidigaste upplevelser formar och präglar våra liv, till uppfattningen att varken barndomen eller föräldrarna är av central betydelse för vår utveckling utan att den till största delen styrs av genetiska samansättningar och de jämnåriga som vi samspelar med (ibid). Anknytningsteorins utgångspunkt och förståelse är av en annan art. Den beskriver istället hur vår utveckling i varje ögonblick bygger vidare på tidigare upplevelser och att våra nya erfarenheter kan vara med och omforma gamla (ibid).

Innan den brittiska barnpsykiatrikern och utvecklingspsykologen John Bowlby (1907-1990) arbetade fram och formulerade anknytningsteorin var de två dominerande fälten inom psykologiskt tänkande under 1900-talet behaviorismen och psykoanalysen (Wenneberg, 2010). Dessa teorier menade, att orsaken till att barnet knyter an till sin mor berodde på att hon gav barnet föda. Maten var det positiva stimuli som gav upphov till det känslomässiga bandet mellan mor och barn. Bowlby var dock av en annan uppfattning och menade att dessa teorier, som han kallade ”skafferiteorin om kärlek”, inte kunde stämma. ”Om den vore sann skulle till exempel ett barn på ett eller två år villigt ty sig till vem som helst som matar det, och så är det ju inte” (Wennerberg, 2010, s 37.).

Bowlby var följaktligen inte överens med den rådande teoretiska förklaringen om att maten var primär och relationen sekundär och att bandet mellan barn och vårdnadshavare skapades genom en positiv associationsinlärning (Wenneberg, 2010). För att finna svar på detta sökte Bowlby sig till biologin, närmare bestämt etologin, som är läran om djurs beteenden (Guldbrandsen, 2006 & Wennerberg, 2010). Det var framförallt två forskningslinjer som inspirerade Bowlby. Den ena var Konrad Lorenz’ forskning under 1930-talet rörande ankungar och deras präglingensbeteende. Lorenz kunde genom sin forskning, där han lät nyfödda ankungar se på honom genom ett fönster, dokumentera att deras anlagsbetingade efterföljningsbeteende, som vanligen är riktad mot modern, även kan utlösas av andra varelser, i det är fallet honom själv. Ankungarna kommer då, när deras präglingensbeteende är aktivt, betrakta honom som sin ”förälder”. Ankungarna som aldrig fick någon föda av Lorenz började följa honom vart han än gick. Det beteende som ankungarna uppvisade, att söka kontakt och upprätthålla den sociala interaktionen mellan sig och Konrad, innebar att ”skafferiteorin om kärlek” var motbevisad och den kunde därmed avfärdas (Wennerberg, 2010). Maten var alltså inte det primära, utan relationen. För att ytterligare stärka sin teori vända sig Bowlby till djurpsykologen Harry Harlows forskning. Harlow använde sig av apor som var placerade i burar. När aporna blev skrämde kunde de söka kontakt och skydd hos en surrogatmamma i stål, som gav dem mat, eller hos en annan gjord av mjukt tyg, som var varm och gungade lätt. Aporna sökte sig konsekvent till den mjuka och varma konstruktionen (Bowlby 1968/1982, Broberg m.fl. 2006, Hardy 1999 i Wennerberg, 2010). Genom dessa forskningsstudier lades en stark grund för John Bowlbys anknytningsteori, som sedan kom att förändra

synen på nära känslomässiga relationer samt deras betydelse för en människas utveckling.

År 1949 fick Bowlby en förfrågan av World Health Organization (WHO) att skriva en rapport om små barns psykiska hälsa. Bakgrunden till denna rapport var att många barn tvingats till långvariga separationer från sina föräldrar under andra världskriget. Det brittiska samhället stod därför inför utmaningen att ta hand om många hemlösa och traumatiserade barn (Wennerberg, 2010). I sin rapport dokumenterade Bowlby att det absolut viktigaste för ett barns psykiska hälsa är att uppleva ”en varm, nära och oavbruten relation till sin mor” eller en annan primär vårdnadshavare under sina första levnadsår (ibid). Hans slutsats var väldokumenterad och han presenterade vilken kraftigt negativ inverkan tidiga separationer hade på ett barns hälsa. Vad som dock saknades var en tydlig teoretisk förklaring till detta (ibid). Varför skulle inte barn kunna tas om hand av flera olika personer, när huvudsaken var att få mat i magen och kläder på kroppen? Varför var det så att föräldralösa barn blev skadade för livet om de växte upp på barnhem och därmed inte fick möjlighet att etablera en varaktig relation till en vuxen? För att kunna besvara dessa frågor fortsatte Bowlby att utveckla sin teori och detta arbete presenterades 1958 i artikeln *The Nature of the Childs Tie to His Mother*. Denna artikel omarbetades senare och kom ut i trilogin *Attachment and loss* mellan 1969 och 1980.

2.1 Anknytningsteorins två principer

En av grundprinciperna i Bowlbys anknytningsteori handlar om människans medfödda förmåga att känna rädsla (Wennerberg, 2015). När Bowlby lade grunden för sin teori gjorde han det utifrån ett helt nytt perspektiv. ”De flesta människor förbinder rädsla med att komma sig bort ifrån något. Men det finns en annan sida vid detta. Vi springer TILL någon, som oftast är en person” (Hesse & Main, 2000 i Wennerberg, 2015, s 22.). Insikten som Bowlby gjorde, om att vår rädsloreaktion är dubbelriktad, summerar på sätt och vis hela anknytningsteorin: *Bort* ifrån det som skrämmer, *till* något som gör oss trygga (Wennerberg, 2015). Bowlby menade att barn som upplever rädsla söker sig till en utvald anknytningsperson, i regel en förälder. Detta för att reglera och återskapa känslan av trygghet och skydd (ibid).

Den andra principen i anknytningsteorin handlar om den livsmiljö som människan genetiskt sätt är anpassad för (Wennerberg, 2015). Människan härstammar från en grupp nomadiserande primater, som sedan 35 miljoner år har burit sina nyfödda ungar

(ibid). Under 99 procent av mänsklighetens historia har vi levt som jägare, samlare och nomader (ibid). På grund av detta är vårt psyke anpassat för en livsmiljö som inte överensstämmer med den moderna människans livsmiljö. Människans naturliga livsmiljö är där vi levde i grupper om 50-200 individer och strövade omkring på den afrikanska savannen. I denna miljö var den enda trygga platsen för primatungar hos mamman eller pappan (ibid). För att förstå mänskligt beteende studerade därför Bowlby vår evolutionära utvecklingsmiljö. Han kom fram till att den största faran som vi evolutionärt kunde utsättas för var från rovdjur (Bowlby, 1973). Han menade att det var denna rädsla och desperation som påverkade barn vid separation och förlust av nära känslomässiga relationer i tidig ålder (ibid). Bowlby framhöll att den enda vägen till överlevnad, för en nomadiserande primatunge, var att hålla sig nära någon som är starkare och förståndigare än den själv (ibid). Detta synsätt innebar ett psykologiskt perspektivskifte och barns kraftfulla reaktioner av att bli lämnade av föräldrarna vid sjukhus eller andra institutioner kunde nu förstås på ett helt annat sätt (Wennerberg, 2015). Bowlby tog avstånd från det rådande synsättet om att barn var rationella civiliserade varelser, vars primära behov var föda. Han menade att ett barn inte på något vis kan förhålla sig till längre separationer och förstå att ”mamma och pappa kommer tillbaka om några dagar” (Bowlby, 1979). Han menade istället att barn mobiliserar sina starkaste affektreaktioner vid separation, eftersom anknytningspersonen är den enda trygga plats för barnet och att komma bort från sin primära omsorgsperson är från barnets perspektiv förenat med livsfara (ibid). Anknytningsforskaren Erik Hesse delar idag Bowlbys teori. Hesse menar, att när vi föds är vår hjärna minst 30 000 år gammal (Hesse, 2008). Barn reagerar inte som rationella civiliserade varelser utan de responderar på separation precis på samma sätt som våra förfäder gjorde när de kom bort från sin omsorgsperson på den afrikanska savannen; med dödsskräck inför den livsfara som fanns överallt (ibid). Hesse (2008) utvecklar resonemanget och menar, att om ungen kom bort från sin mamma ”he’s toast within an hour”. Barnets anknytningsystem reagerar på rädsla och driver barnet instinktivt bort från faran mot anknytningspersonen (Wennerberg, 2015). Syftet med detta är att återupprätta närhet och reglera den rädsla som uppstått, så att barnet kan återgå till att utforska världen när tryggheten infunnit sig (ibid). Bowlby hävdar att människan, till skillnad från andra arter som kan gömma sig och söka skydd, inte har någon annan möjlighet att reglera rädsla och stress än genom att söka sig till sin primära vårdnadshavare (Bowlby, 1979). Detta leder in till de olika

anknytningstyperna. För vad händer till exempel när det är föräldern eller anknytningspersonen som framkallar rädslan och skrämmer barnet?

2.2 Anknytningstyper

För att utveckla Bowlbys teoretiska slutsatser om barn och deras närhetssökande, som en universell reaktion på rädsla och stress, försökte Bowlbys kollega Mary Ainsworth finna empiriskt stöd åt Bowlbys teorier (Wennerberg, 2010). Ainsworth hade tidigare utfört omfattande systematiska observationer av samspel mellan barn (12 till 18 månader gamla) och mödrar i Uganda respektive USA under 1950- och 1960-talet. Hon kom fram till att anknytningsbeteendena hos de amerikanska barnen i mindre grad aktiverades jämfört med barnen från Uganda. Ainsworth menade att detta var en naturlig följd av att de amerikanska barnen var mer vana vid korta separationer från sin anknytningsperson än vad barnen från Uganda var (Broberg m.fl., 2008). Hon försökte därför finna en metod för att kunna aktivera de amerikanska barnens anknytningssystem och hon fann att det bäst kunde ske genom att barnen togs ifrån sin hemmiljö och blev placerade i en främmande miljö (ibid). På så vis konstruerade hon sin berömda *Främmandesituation* (Strange Situation Procedure/SSP) (Wennerberg, 2015). Själva utförandet av Ainsworths metod har ett tidsrum på ungefär 20 minuter och består av åtta mini-episoder där barnens beteende och reaktioner filmas och övervakas från ett glasfönster. För att aktivera barnets anknytningssystem utsätts det för två separationer från sin primära omsorgsperson (uteslutande mammor i denna studie). Barnet introduceras för rummet tillsammans med föräldern och försöksledaren. Sedan går försöksledaren och barnet börjar bekanta sig med rummet och leksakerna. Detta efterföljs av att en främling kommer in i rummet, som succesivt närmar sig föräldern, börjar konversera och slutligen leker med barnet en kort stund, innan föräldern lämnar barnet ensamt med främlingen (separation 1). Efter en stund kommer föräldern in igen och främlingen lämnar försiktigt rummet. Barnet återförenas med sin förälder, för att efter en liten stund lämnas ensam i rummet. Främlingen kommer tillbaka (separation 2). Slutligen återförenas föräldern med barnet en sista gång och aktiviteten är slut (Broberg m.fl., 2008, tabell s.142.). Tillsammans med sina kollegor fann Ainsworth tre olika anknytningstyper: *otrygg/undvikande* (A), *trygg anknytning* (B) och *otrygg/ambivalent* (C). Det som är gemensamt för alla tre kategorier är att alla är organiserade. Det vill säga att barnet har en sammanhållande strategi för att

upprätthålla relationen till sin förälder (Ainsworth 1978 i Broberg m.fl., 2008). Ainsworth insåg tidigt att det inte var separationen i sig som var av relevans för att förstå ett barns reaktioner, utan det var mammans förväntade beteende eller förutsägbarhet för barnet (Fonagy, 2007). Denna syn delas av Broberg m.fl. (2008), som framhåller att det avgörande är hur barnet reagerar och förhåller sig till återföreningen.

2.2.1 Trygg anknytning

Barn i kategorin (B) kan börja gråta och gå mot dörren för att försöka öppna den när föräldern lämnat rummet, medan andra barn kan sitta och leka och interagera med främlingen utan att uppvisa starka emotioner. Denna variation i barnets anknytningsbeteende är däremot inte det som avgör vilken klassificering som barnet får (Broberg m.fl., 2008). Det som Ainsworth utgick från vid återföreningen mellan barnet och föräldern var barnets *närhetssökande, vidmakthållande av kontakt, undvikande och motspänstighet* (ibid). Barn som uppvisat gråt och stor grad av frustration vid separationen förväntas söka kontakt med föräldern för att reglera stress och rädsla och sedan återgå till en utforskande aktivitet. De barn som inte reagerade med gråt utan accepterade separationen förväntas istället reagera på återföreningen med en blick eller ett leende, som för att säga ”jag har haft det bra medan du var borta, men det var fint att se dig igen” (ibid). Det som är den gemensamma nämnaren för dessa två beteenden hos barnet är att det tidigare i relationen med föräldern upplevt att ha blivit *hörd, förstådd och hjälpt* (ibid). En trygg anknytningssituation kräver därför en emotionellt tillgänglig anknytningsperson som känner av både barnets behov, men också dess mentala tillstånd. På detta vis menar (Broberg m.fl., 2008) att det trygga barnet har utvecklat en flexibel relation till sina föräldrar, som växlar mellan utforskande och trygghetssökande. Den trygga anknytningen karaktäriseras också av att barnet har välfungerande bemästringsstrategier som ger upphov till en normal självreglering (Kvellido, 2015). Ungefär 60-70 % av barn i normalgrupper uppvisar en trygg anknytning i *Främmandesituationen*.

2.2.2 Otrygg/undvikande anknytning

Till skillnad från det trygga barnet uppvisar det otrygga/undvikande barnet ett annat mönster. Ainsworths slutsats var, att det otrygga/undvikande barnet inte söker kontakt med föräldern vid återföreningen. Flexibiliteten i närhetssökande och utforskande,

som de trygga barnen uppvisade, saknades hos ett barn med en otrygg/undvikande anknytning. Istället intog det en helt neutral position och var likgiltig till separation och återförening (Wennerberg, 2015). Det undvikande barnet ger intryck av att ha ett långt större intresse för utforskandet (leksaker) än till anknytning (föräldern). Anknytningsforskare menar att detta beror på att barnet använder sig av en så kallad *defensiv psykologisk* reaktion, som blir en minimerad anknytningsstrategi. Barnet, som förvisso blivit ängsligt vid separationen, vågar inte visa det för anknytningspersonen, eftersom det då riskerar att bli avvisat, vilket i sin tur leder till ännu större ängslighet och stress (Main 1991 i Broberg m.fl., 2008). Konsekvensen av att barnet undviker att söka emotionell närhet till omsorgspersonen leder till *självomsorg* hos barnet, som i sin tur leder till svårigheter med att utveckla en normal självreglering av affekter och emotioner (Kvello, 2015). Mellan 15-25 % av barn i *Främmandesituationen* uppvisar en undvikande anknytning (Broberg m.fl., 2008).

2.2.3 Ambivalent anknytning

Ett barn som faller inom denna kategori uppvisar ett maximerat anknytningsbeteende. De signalerar ofta ett stort behov av att vara nära föräldern redan under de första minuterna som barnet och föräldern är ensamma i rummet och mycket av den utforskande delen uteblir (Broberg m.fl., 2008). Efter den första separationen uppvisar i regel det otrygga/ambivalenta barnet smärta och sorg, men låter sig inte tröstas vid återföreningen. Det maximerade anknytningsbeteendet är barnets strategi för att säkerställa föräldrarnas uppmärksamhet (Fonagy, 2007), men kontakten och närheten till föräldern reglerar inte barnets obehag och anknytningssystemet inaktiveras därför inte (Broberg m.fl., 2008). Enligt Ainsworth har barn, som utvecklat en otrygg/ambivalent anknytning, haft en förälder som varit inkonsekvent och oförutsägbar. Ambivalensen uppstår då barnet söker sig till föräldern och närheten inte ger tröst och detta skapar stor frustration och barnet tenderar att vilja komma bort från anknytningspersonen, för att efter en stund söka sig nära igen (Wennerberg, 2010). Även i detta fall får barnet svårt att utveckla en normal självreglering och barnets stressnivåer är konstant höga (Kvello, 2015). Av barn i västvärlden som undersökts i *Främmandesituationen* är andelen med otrygg/ambivalent anknytning mellan 5-15 % (Broberg m.fl., 2008).

2.2.4 Desorganiserad anknytning

I mer än 20 år var det dessa tre klassificeringar av anknytningstyper, som jag beskrivit ovan, som existerade inom anknytningsforskningen. På 1980-talet började dock andra forskare gå igenom de videoinspelningar som Ainsworth utfört (Wennerberg, 2015). Efter systematiska genomgångar av Ainsworths material fann man då fall som inte kunde klassificeras. I dessa fall uppvisade barnen beteenden som inte hade ett organiserat mönster och som inte kunde förklaras, en så kallad *desorganiserad anknytning* (D) (Main & Solomon, 1990 i Wennerberg, 2015). Barn i denna kategori kunde närma sig föräldern genom att backa, krypa i cirklar eller röra sig mot anknytningspersonen, för att sedan helt plötsligt byta riktning. Hesse & Main (2006) beskriver detta som en skräckinjagande biologisk paradox (*fright without solution*), eftersom det är föräldern själv som skrämmar barnet. Anknytningssystemet driver barnet instinktivt mot anknytningspersonen, men närmandet till föräldern skrämmar barnet och "rädslosystemet" får barnet att dra sig undan. Dock ger det ökande avståndet upphov till en ännu starkare rädsla, som aktiverar anknytningssystemet på nytt och driver barnet mot föräldern (Wennerberg, 2015). Barnet saknar alltså en organiserad strategi för att återskapa trygghet och lugn och är därmed fången i en hopplös situation. Rädslan för föräldern gör det omöjligt för barnet att reglera stress och obehag och hela barnets hjärnstruktur påverkas negativt (Kvellido, 2015). Dessa barn återfinns i så mycket som 15-20 % av undersökta normalgrupper och anses vara den form av otrygg anknytning som kan leda till störst svårigheter i barnets utveckling (Broberg m.fl., 2008, Wennerberg, 2015). De barn som inte blivit tröstade, som upplevt en tidig separation från en förälder eller omsorgsperson och som ibland varit älskade för att andra gånger bli negligerade står i fara att utveckla en otrygg anknytning (Perry, 2006). Den framstående amerikanska hjärnforskaren Bruce Perry menar, att de barn som inte fått uppleva sång och lek, rytm och struktur samt att världen framstår som en förståelig plats, står i fara för att utveckla denna typ av otrygg anknytning (ibid). När barnet närmar sig skolåldern menar Perry (2006) att man talar om en mer generell otrygg anknytning, mycket på grund av att det blir svårt att skilja de olika anknytningstyperna åt. Fortsättningsvis kommer jag att använda mig av denna benämning när jag talar om otrygg anknytning, då den sammanfattar en komplex problematik.

2.3 Trygg bas och säker hamn

Ainsworth menade att barnets upplevelse av föräldern som en *trygg bas* var en av de grundläggande byggstenarna för att ett barn ska kunna utveckla en trygg anknytning (Bowlby, 2010). Begreppet beskriver föräldrarnas förmåga att kunna utgöra en *säker hamn* (a haven of safety). Med säker hamn menas, att då barnet utforskar sin omvärld och upplever hot, stress eller annan fara ska föräldern fungera som en säker hamn, det vill säga en trygg tillitsfull person som barnet kan återvända till (ibid). Att utgöra en trygg bas innebär vidare att föräldern ska finnas till hands, vara lyhörd och tillgänglig för sitt barn och aktivt ingripa om så är nödvändigt. Upplevelsen av att ha en säker hamn och trygg bas gör att barnet helt naturligt vågar och kan utforska sin omgivning och söka kontakt med andra människor (ibid). För Bowlby och Ainsworth var den säkra hamnen och tryggas basen avgörande faktorer för den trygga anknytningen och utvecklingen av barnets sociala och psykologiska färdigheter. Bowlby menade att en otrygg anknytning med avsaknad av en trygg bas kan påverka barnet genom hela livet och således präglade tillvaron (Wennerberg, 2015).

2.4 Inre arbetsmodell

Alla barn har en universell och medfödd förmåga till att kommunicera, tolka känslorintryck, delta i ett socialt samspel och skapa en trygg och känslomässig anknytning till omsorgspersoner (Rye, 2007). För att vidareutveckla dessa medfödda egenskaper menar Rye (2007), att föräldrarnas grad av förståelse och förmåga att kunna möta barnet med alla dess behov är avgörande. Utifrån hur barnet blir mött, från att det är nyfött, formar sedan barnets sätt att se på sig själv och världen. Detta blir barnets *inre arbetsmodell*. Ett barn som lärt sig att vara på sin vakt, på grund av en instabil omsorgsperson, kommer också använda sig av samma beteende mot nya, potentiella omsorgspersoner senare i livet, detta har sin förklaring i hjärnans och nervsystemets plasticitet under barnets tidiga år (Rye, 2007). Bowlby menade också att de inre arbetsmodellerna blir barnets preferenser för vad det kan förvänta sig, både av sig själv och andra senare i livet (Broberg m.fl., 2006). De inre arbetsmodellerna skapar på så vis ett mönster hos barnet, som kommer vara med och påverka de framtida förväntningarna, reaktioner till omgivningen och barnets psykiska och psykosociala utveckling. Men Rye (2007) är tydlig med, att nya positiva erfarenheter kan bygga vidare på de gamla och på så vis skapas nya mönster. De inre arbetsmodellerna är alltså dynamiska och kan förändras. Detta bekräftas av Drugli

(2013), som menar att en negativ utveckling hela tiden kan vändas på under ett barns tidiga levnadsår.

Ett annat sätt att beskriva utvecklingen av den inre arbetsmodellen kan göras med hjälp av den amerikanska forskaren och psykoanalytikern Daniel Stern. Stern introducerade begreppet *känslomässig intoning* (emotional atunement). Med känslomässig intoning ville Stern beskriva den allra första kommunikationen mellan barnet och omsorgspersonen (Gudbrandsen, 2006). Barnets första år präglas av att språket ännu inte är utvecklat och Stern menade därför att en förälder eller omsorgsperson måste tolka och bekräfta ett barns känslomässiga uttryck av glädje, stress eller gråt (Weston, 2015). Intoning till barnets gråt, skratt, nyfikenhet eller rädsla förmedlar en trygghet och ro till barnet. Denna första aktiva process, mellan barnet och föräldern, har visat sig ha en avgörande betydelse för utvecklandet av en individs trygga anknytning och självbild, menar forskaren Edward Tronick (ibid). Intoning, som är en blandning av mimik, röstens tonfall, kramar och smekning ger barnet en stabil känslomässig grund att stå på och barnets välbefinnande sprider sig i hela kroppen (ibid).

2.5 Mentalisering

En av människans djupaste önskan är att bli sedd och förstådd. På grund av detta försöker vi hela tiden förstå våra egna tankar, känslor och beteende, men också en annan människas. Denna process kallas *mentalisering* och är en vidareutveckling av John Bowlbys anknytningsteori och som utvecklats av psykoanalytikern Peter Fonagy och hans medarbetare (Wennerberg, 2015). Förmågan att kunna leva sig in i en annan människas känslor och tankar är en grundpelare för att kunna knyta vänskapsband och ingå i relationer till andra människor (Fonagy, 2007). Barn som inte utvecklat en trygg anknytning, haft en trygg bas eller fått hjälp med känslomässig intoning för att kunna reglera och förstå sina känslor och sin omgivning, har inte utvecklat denna förmåga (Østergaard & Hagelquist, 2012). För att hjälpa dessa barn att utveckla ett perspektivtagande och mentaliseringsförmåga menar Østergaard & Hagelquist (2012) att man som pedagog och vuxen behöver inta en *mentaliserande hållning*. Denna hållning innefattar *öppenhet, balans, empati, nyfikenhet och tålmod*. Med öppenhet menar Østergaard & Hagelquist (2012), att mötet mellan pedagog och elev behöver vara av ett öppet och accepterande slag. Pedagogens roll är att ha ett fullständigt öppet sinne och lyssna på eleven utan att döma. Balans innebär att eleven får uppleva en

balans i skolvardagen, mellan att jobba individuellt och enskilt och genom att kunna beskriva saker från utsidan och insidan, det vill säga ett övande i det som man ser och det som man känner. Den empatiska delen innebär att pedagogen är uppmärksam på att registrera de emotionella reaktionerna hos barnen, för att på så vis kunna beskriva och berätta vad som hänt och på längre sikt kunna hjälpa elever till en ökad förståelse för sina egna och andras känslor. Genom att vara nyfiken kan pedagogen få en ökad kunskap om elevens beteende, för elevers skiftande beteenden är något som Østergaard & Hagelquist (2012) menar att pedagogen och den vuxna måste lära sig att förstå. Nyfikenheten innebär också att pedagogen är uppmärksam på sig själv och sin egen historia, eftersom detta blir ett sätt att växa i och utveckla sin roll som pedagog. Barn som levt i omsorgssvikt och som inte fått en trygg anknytning behöver mycket tid. Denna tid representerar det tålamod som pedagogen måste ha. Dessa barn behöver tid för att kunna växa inifrån och ta igen det som de gott miste om (Østergaard & Hagelquist, 2012).

2.6 Beteendeproblem hos barnet

Barn som utvecklat en otrygg anknytning tenderar att utveckla olika former av beteendeproblem. I mötet med skolan, nya miljöer och relationer blir beteendeproblemen till ett tydligt hinder för elevens utveckling och livskvalité (Ogden, 2005). Ogden (2005) skriver att de olika definitionerna av begreppet beteendeproblem ger en sammansatt bild av vad som egentligen menas med beteendeproblem i skolan. Ett flertal facktermer har använts för att beskriva dessa beteendeproblem. Ogden (2005) nämner anpassningssvårigheter, psykosociala problem, samarbetsproblem, otrygg anknytning och disciplinproblem. Beteendeproblem beskrivs vidare av Ogden (2005) på följande sätt:

Atferdsproblemer i skolen er atferd som bryter med skolens regler, normer og forventningar. Atferden hemmer undervisnings- og lærandeaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre. (Ogden 2005, s. 89).

Beteendeproblem ses ofta som en egenskap eller funktion hos eleven, men det ger en mer nyanserad bild att beskriva det som ett symptom eller ett resultat av interaktionen med andra individer och omgivningen (Ogden, 2005). Ett problematiskt beteende står

alltså i relation till klimat, miljö och i relationer till andra människor. Ett beteendeproblem kan upprätthållas och förstärkas i specifika situationer av specifika personer (ibid). En annan sida av beteendeproblematiken är att det alltid finns ett subjektivt element i en värdering av när ett beteende är eller blir problematiskt och på så vis kan det vara svårt att definiera vad som är problematiskt och vad som faktiskt är naturliga och högst vanliga konflikter mellan barn och föräldrar, elever och skola (Befring & Duesund, 2014). Samtidigt finns det parametrar och riktlinjer för vad som klassificeras som ett problematiskt beteende. Problemen är ofta av ett fysiskt eller psykiskt aggressivt slag och måste uppvisas över en längre tid för att man ska tala om ett beteendeproblem (Drugli, 2013). Orsaken och utvecklandet av beteendeproblem är komplext, men det råder en enighet inom den akademiska världen att det finns nära sammanhang och korrelation mellan problematiska förhållanden under uppväxten och beteendeproblem (Ogden 2005, Befring & Duesund 2014, Drugli, 2013, Rye 2007). Ogden (2005) menar att problemen vanligtvis är av en multideterminerad art. Med det menar han, att orsaken är ett resultat av en rad olika händelser och situationer, på en rad olika plan och nivåer. En förklaring till utvecklandet av beteendeproblem är *familjefaktorer*. Familjen ska fungera som ett skydd mot yttre riskfaktorer, ett filter som hjälper barnet att stå emot potentiella risker och faror (ibid). Men när detta inte fungerar kan familjens oförmåga förstärka och öka risken för att en individ utvecklar psykosociala problem. Separation, psykisk ohälsa, drogmissbruk, föräldrar med låg inkomst och bristande förmåga till adekvat omsorg är potentiella risker (Killéh och Heap 1988 i Ogden 2005). En betydelsefull del av familjens och föräldrarnas funktion är uppfostran. Därför utgör en bristande förmåga att kunna sätta tydliga och klara gränser, känslomässig avvisning, avsaknad av värme och positiv uppmuntring samt en dålig övervakning möjliga orsaker till en beteendeproblematik (Hughes & Carvell 1995 i Ogden, 2005). Utifrån ett skolperspektiv flyttas fokus och orsaksförklaring bort från individen och individens omsorgstagare. Ett utåtagerande beteende, vantrivsel eller bråk med läraren kan vara en reaktion på undervisningssituationen, som kan ha en otydlig struktur och inte ger mening eller engagerar eleven (Befring och Duesund 2014). Det finns alltså kontextuella villkor för skolrelaterade problembeteenden. I ett omfattande forskningsprojekt av skolor i London blev det tydligt att elevernas beteende till stor del var en reaktion på den miljön som de möttes av i skolan (Rutter m.fl., 1979 i Ogden 2005). Fem riskfaktorer konstaterades: 1) Skolorna hade en dålig förmåga att förstå elevernas personliga, sociala och pedagogiska behov; 2) Ett resultat

av detta blev att de möttes med inadekvata förväntningar, antingen för höga eller för låg; 3) Eleverna möttes med inkonsekvens och opassande reaktioner; 4) Innehållet och undervisningens metodik uppfattades inte som motiverande för elever; 5) Det var alltför lite fokus på att belöna positiva beteenden/prestationer och alltför kortsiktiga lösningar för att hantera problemen som uppstod.

En skolas okunskap och oförmåga till att individanpassa dagen och innehållet kan således bidra till uppkomsten av beteendeproblem hos barn med en otrygg anknytning. En tolkning av detta vore att lärarens förhållningssätt gentemot elever med beteendeproblem måste genomföras på ett ändamålsenligt sätt (Ogden, 2005). Passivitet kan vara en helt naturlig reaktion på för höga krav, som står i relation till elevens svaga självbild och dåliga självkänsla. Valet av arbetsuppgifter och arbetsmetoder blir därför av stor vikt för att förebygga ett oönskat beteende (Ibid). Utåtagerande och våld kan ge en känsla av social acceptans samt ge uppmärksamhet och bekräftelse. Elever som upplevs som problematiska och svåra i skolan försöker oftast att klara av att hantera svåra livssituationer (ibid). Vanligtvis är det tal om helt naturliga reaktioner hos eleverna, som har sin grund i onaturliga och svåra händelser tidigare i livet. Som jag var inne på tidigare kan hela hjärnstrukturen och förmågan till självreglering vara skadad och det är just detta som Ogden (2005) menar är viktigt för lärarna att känna till. Ur ett professionellt perspektiv skriver Ogden (2003) att beteendeproblem kan beskrivas som ett beteende som avviker från normerna för vad som anses vara ett gott uppförande i klassrummet. Han menar att det handlar om de elever som bråkar och ofta kommer i konflikt med andra. De har ofta en begränsad förmåga att samarbeta och får sällan något gjort på lektionerna. Dessa elever kan även vara självupptagna, ohövlige och tar sällan hänsyn till andra. Ogden (2003) påstår att det utåtagerande beteendet är en riktig utmaning för skolan. Även Befring och Duesud (2014) gör en liknande beskrivning. De beskriver dessa elever som aggressiva, oroliga och att de ofta intar en försvarsinställning. Eleverna har ofta svårt att sitta stilla och när de inte får som de vill springer de därifrån. De trotsar ofta sin omgivning och har därför svårt att anpassa sig efter regler. De uppvisar ett beteende som kännetecknas av en stark social och känslomässig omognad. Detta kan påverka eleven i en negativ riktning, eftersom det inverkar på elevens självförtroende, uthållighet och koncentrationsförmåga. Enligt Asmervik, Ogden och Rygvold (1993/1995) har elever med svag impuls kontroll lätt för att visa sin frustration. De har en kort väg mellan

tanke och handling, kan lätt provoceras av en konflikt eller av något som inte gått som de tänkt och agerar utåt både fysiskt och verbalt mot personer eller saker.

En annan viktig aspekt av beteendeproblem är det introverta beteendet. Det var Carl Gustav Jung (1875-1961) som kom med klassifikationen av människan som antingen extrovert eller introvert (Befring & Duesund, 2014). Det är alltså inte all beteendeproblematik som yttrar sig genom våld, vredesutbrott och emotionellt läckage. Den introverta eleven isolerar sig och blir inåtvänd. Problematiken präglas av en social hjälplöshet, vilket kan skapa problem på grund av samhällets krav på kommunikation, deltagande och samarbete (ibid). Den introverta beteendeproblematiken kan yttra sig genom skolvägran, ångest och depression (Befring och Duesund 2014). Kontrollbehovet hos dessa individer är ofta högt och nya situationer kan framstå som hotfulla och utlösa psykiskt lidande (ibid). Avsaknad av flexibilitet utsätter dessa elever för en ökad risk att utveckla rigiditet.

2.7 Hjälpande och stöttade funktioner

Barn med en otrygg anknytning har under sin skolgång ett stort behov av förtroendeingivande lärare och pedagoger (Broberg m.fl., 2012). Att bygga upp tillitsfulla och trygga relationer tar tid och Rye (2007) beskriver hur barn med en otrygg anknytning oftast har en reserverad och fientlig hållning till nya människor. Tid och tålamod blir därför viktiga komponenter i arbetet med dessa barn. Tydliga strukturer och en trivsamt miljö kan på sikt bidra till att otrygga barn blir trygga och utvecklar förtroende för vuxna men också för sig själva (Prior & Glaser 2006). Rye (2007) hänvisar till Kurt Goldsteins teori om *humanistisk psykologi*, som till stor del bygger vidare på tanken om mentalisering, som jag beskrivit ovan. Enligt Goldsteins teori ska pedagogen möta eleven med ett genuint intresse, acceptans, omsorg, empati och en obetingat positiv hållning (Rye, 2007). Att vara uppmärksam på barnets känslor och medveten om barnets livssituation är alltså viktigt i skapandet och utvecklandet av en positiv relation mellan elev och pedagog. Holland (2013) beskriver, att många pedagoger har ett ensidigt fokus på elevens problematik och väljer att föra vidare ”problemen” till BUP, PP-tjänsten eller Socialtjänsten (Barnevernet) istället för att själva ta tag i dem. Detta kan eleven med en otrygg anknytning uppfatta som ett ”relationsbrott” och mycket av det som byggts upp mellan elev och pedagog riskerar att raderas. Många lärare reflekterar inte över sitt eget beteende eller skolmiljöns utformning, menar Holland (2013), vilket kan ligga

till grund för att en elev uppvisar ett utåtagerande beteende. En varaktig förändring i elevens beteende, kräver en varaktig förändring i lärarens (ibid). Den framstående amerikanska hjärnforskaren Bruce Perry menar, som jag redan skrivit, att de barn som inte fått uppleva sång och lek, rytmer och struktur och världen som en förståelig plats, riskerar att utveckla en otrygg anknytning (Perry, 2006). Att vara älskad att sedan bli avvisad, inte tröstad och sedan skrämmd, skadar med tiden fundamentet i hjärnstrukturerna (ibid). Djupgående studier av normalt utvecklade hjärnor och hjärnor till de barn som inte upplevt en normal barndom, och utvecklat en otrygg anknytning, har visat sig vara stora (ibid). Denna kunskap har stor betydelse för lärarens förståelse av dessa barn, eftersom de uppvisar normala reaktioner på onormala händelser från uppväxten (ibid). Reaktionerna är normala i den betydelsen att hjärnans förmåga att tolka och reglera affekter är skadat. En stark röst, en häftig rörelse eller ett hotande kroppsspråk hos läraren kan lätt framkalla rädsla hos eleven, eftersom kanalerna och nervsignalerna mellan den bakre och främre delen av hjärnan fungerar dåligt (ibid). Den främre delen av hjärnan (prefrontala cortex) klarar inte av att ta kontroll över signalerna från den bakre delen av hjärnan (amygdala) och reglera rädslan. Därför reagerar eleven reflexivt på den upplevda faran, precis på samma sätt som människan har gjort under hundratusentals år genom att slåss, fly eller bara bli helt passiv. Elevens beteende är alltså inte genomtänkt utan en biologisk reflex. Kanske är det detta som Holland (2013) menar när hon beskriver, att svåra och problematiska beteende hos elever i skolan till lika stor del har att göra med de vuxnas medvetenhet och kunskap om sitt eget beteende och hur detta beteende inverkar på elevens.

2.8 Waldorfpedagogik – bakgrund

Waldorfskolans grundare, Rudolf Steiner, föddes 1861 i nuvarande Kroatien (dåvarande Ungern). Efter gymnasiet flyttade Steiner till Wien där han började studera vid den tekniska högskolan (Edlund, 2010). Steiners intresse visade sig dock vara av ett mer humanistiskt slag och han började läsa historia och filosofi på egen hand. Litteraturprofessorn Karl Julius Schröer introducerade Johan Wolfgang von Goethe för Steiner och mötet med Goethe kom senare att bli en inspirationskälla i utformandet av Waldorfpedagogiken. Det var även genom Schröers rekommendation som Steiner, 21 år gammal, fick överta arbetet med att redigera Goethes naturvetenskapliga skrifter (ibid). Denna period följdes av att Steiner under några år

arbetade hemma hos en familj i Wien som privatlärare åt fyra pojkar. En av dessa pojkar, med inlärningssvårigheter till följd av en utvecklingsstörning, beredde Steiner en stor utmaning som pedagog. Detta, tillsammans med att en släkting begick självmord, kom att ha en avgörande roll för den unge Steiner och hans förhållande till den andliga världen (Nobel, 1999). Det väcktes en tro hos Steiner att det också fanns saker i tillvaron som för blotta ögat inte var synliga, men som fortfarande var verkliga. Nobel (1999) menar, att Steiner här började skilja på saker som man kan se och det som inte är synligt. Precis som människan har sin yttre verklighet av skeenden och händelser menade Steiner att det också finns ett inre själsligt rum för andlig aktivitet.

Steiner kom åter i kontakt med Goethe och nu även Friedrich Schiller, som enligt Nobel (1999) blev Steiners största inspiratör jämte Goethe i utarbetningen av Waldorfpedagogiken.

År 1890 bosatte sig Steiner i Weimar och fick jobb som forskare vid Goethe-Schillerarkivet. Ett år senare lämnade Steiner in sin filosofiska doktorsavhandling vid universitetet i Rostock (Edlund, 2010). Avhandlingen, *Sanning och vetenskap*, publicerades 1892 och två år senare kom Steiners filosofiska huvudverk, *Frihetens Filosofi* (ibid). År 1902 presenterade han en forskningsmetod som öppnade upp för en ny syn på människan och samhället. En helhetssyn som var förankrad i hans iakttagelser som gick bortom det som går att väga och mäta (vetenskapen), det som Steiner kom att kalla ”antroposofi”. Ordet ”antroposofi” kommer från grekiskans ord för människa och visdom, *antropos* och *sofia* (Lindholm, 2011).

2.8.1 Den antroposofiska människosynen som pedagogisk utgångspunkt

Waldorfpedagogiken vilar på den antroposofiska människosynen, som betraktar människan som tredelad. Steiner (1981) menade att synen på människan som tvådelad, med kropp och själ, var en felaktig bild. Han ansåg att man bortsåg från människans andliga dimension (Steiner, 1981). Steiner såg således på människan utifrån ett kroppsligt, själsligt och andligt perspektiv. Vidare bygger Steiner sin utvecklingspsykologi på tre kompetensområden, nämligen *viljan, känslan och tanken*. Genom det tydliga konstnärliga fokus waldorfpedagogiken bygger på är tanken att dessa kompetensområden ska utveckla elevens praktiska, sociala och kognitiva förmåga (Lindholm, 2011). Rudolf Steiners utvecklingspsykologiska idé, om att barnet måste igenom olika utvecklingsstadier, delas med andra framstående

pedagoger. Både Montessori, Piaget och Erik Ericsson delar denna syn, om att barnet passerar olika stadier (Mathisen, 1997). Det som skiljer teorierna åt är vilken terminologi som används för att beskriva de olika utvecklingsstegen, men också synen på vad som barnet behöver vid specifika utvecklingsstadier.

Till skillnad ifrån Piaget, som till stor del riktade fokus mot den kognitiva utvecklingen, var det framför allt förhållandet och den inbördes relationen mellan vilja, känsla och tanke som var relevant för barnet i olika åldrar, menade Steiner (ibid). Steiner delade in barn- och ungdomstiden i tre fasar, som alla varar i sju år och alltså representeras av ett handlingsmässigt, emotionellt och tankemässigt stadium. Jag kommer nu kortfattat presentera de två första stadierna, av vilka det andra har direkt relevans för uppsatsen då det tar sin början vid skolstart.

Den första fasen (0-7 år) präglas av barnets viljeliv och behov av goda förebilder, eftersom barnet till stor del lär genom att efterlikna och härma de vuxna i sin närhet (Steiner, 2011). Mathisen (1997) menar att Steiner här bygger vidare på en gammal tradition från Aristoteles, som har uttryckt att människan i större grad än något annat djur lär genom att härma och imitera. Under denna första fas beskriver Steiner (2011) hur barnet har alla sina sinnen öppna och tar in allt från omvärlden. Miljön och det klimat som barnet vistas i har därför stor inverkan på barnets utveckling. En fri lek, utan inblandning av vuxna, menar Ritter (1997) är ett signum för den antroposofiska människosynen, som ska medverka till en kreativitet och ett fritt tänkande. Barn ska få vara barn, menar Ritter (1997) och inte utsättas för vuxenvärldens press och krav. Mot slutet av denna period, när barnet börjar tappa sina första tänder, vidtar den andra sjuårsperioden.

Under den andra sjuårsperioden (7-14 år) är det elevens behov av en pedagog som den kan se upp till och tycka om, som är det centrala. En auktoritet som eleven utvecklar förtroende till. Barn behöver en fast och trygg punkt i livet, menar Steiner (2011), någon som de vet att de kan lita på. Därför blir waldorfpedagogens uppgift inte bara att förmedla relevant och nödvändig kunskap, utan också att skapa en nära och känslomässig relation till varje enskild elev och på så sätt främja barnets utveckling (Ritter, 1997). För att skapa en fin gemenskap och hjälpa elever att knyta djupa vänskapsband till varandra håller klassen ihop genom hela skoldagen tillsammans med läraren (ibid). Lärandet och valet av arbetsmetoder ska appellera till elevens känsloliv. Det konstnärliga arbetet får därför ett allt större spelrum i form av bild, musik och muntliga berättelser (Lindholm, 2011). Berättandet ska beröra barnen

emotionellt och eftersom tryckta läroböcker inte används blir läraren som en levande lärobok. Läraren ger muntliga framställningar av ämnen som eleverna sedan bearbetar genom konstnärligt skapande i arbetshäften (ibid). Undervisningen präglas också av att ett nära samspel mellan barnens sinnen och egna erfarenheter. Lindholm (2011) visar på tydliga exempel, där till exempel fysik undervisas genom att eleverna tränas i att balansera, spela instrument och dansa. Biologi studeras genom att använda syn, luktsinne och hörsel. Eleverna måste bli gripna av kunskapen innan den kan begripas. Tron och övertygelsen om att det i varje människa vilar eller finns förmågor och möjligheter, som genom rätt stimulering och bemötande kan väckas till liv, är också ett tydligt ställningstagande som ligger till grund för människosynen och pedagogiken (Edlund, 2010). För Steiner är tron på människans utveckling explicit. Han ansåg att varje människa har en unik frisk kärna, oavsett fysiska eller psykiska skador. Detta unika och alltid friska i människan, symboliserar *jaget* (Steiner, 1996). Den norska psykologen Per Lorentzen beskriver barn med olika typer av skador, svårigheter eller genetiska fel, som ovanliga barn. Lorentzen (2009) menar, att även om ovanliga barn saknar olika färdigheter och funktioner, så är aldrig deras behov av relationer och deras medvetenhet skadad. Kanske är det detta som Steiner menar, när han talar om den friska kärnan?

2.8.2 Läroplanen

Waldorfskolans läroplan beskriver de idéer och visioner som ligger till grund för waldorfpedagogikens praktiska utförande. Det är alltså det styrdokument som lärare och pedagoger utgår ifrån när de ska praktisera pedagogiken. Läroplanen beskriver hur waldorfpedagogiken lägger stor vikt vid varje elevs unika behov, för att på så sätt kunna individanpassa undervisningen. Mathisen (2014) menar att detta kommer till uttryck i lärarens respekt för elever som individer och grupp. Läroplanens tydliga fokus på elevens behov och därmed förmåga till utveckling och lärande har helt sedan waldorfskolans första läroplan (från 1919) varit ett tydligt motiv (ibid). Kärnan i waldorfskolans pedagogik, som Rudolf Steiner utvecklade genom sitt filosofiska och antroposofiska arbete, utgörs av den spirituella synen på människan.

En av utgångspunkterna i läroplanen är att undervisningen ska beröra hela människan, som alltså är tredelad enligt Steiner. Elevens tidiga år på skolan innefattar, som jag varit inne på tidigare, den andra sjuårsperioden. Undervisningen försiggår då muntligt genom lärarens berättelser och historier, eftersom tryckta läroböcker inte används.

Genom denna metod är ambitionen, att eleven ska förbindas och beröras emotionellt av undervisningen. Det är alltså inte de kognitiva processerna som är relevanta inom waldorfpedagogiken under de första åren (Mathisen, 2014).

Waldorfskolan följer en tradition som innebär att bedömningen av elevens kunskap inte representeras av betyg, såsom siffror eller bokstäver (Mathisen, 2014). Istället sammanfattas elevernas kunskaper skriftligt på ett mer vägledande sätt. Den bakomliggande tanken är att denna metod ska stimulera inlärningsprocessen och visa på elevens styrkor istället för svagheter (ibid). Genom läroplanen blir det tydligt att kunskapen ses på som en utvecklingsväg och inte som en fast punkt som kan bedömas med en siffra eller en bokstav. Pedersen (2015) hävdar att bedömning med betyg lätt kan uppfattas som en allmängiltig dom och blockera elevens motivation till utveckling och lärande (ibid). Fokus bör istället riktas mot elevens styrkor och potential. Elever kan lätt definiera sig själva utifrån en konkret bedömning och Pedersen (2015) menar att detta kan få tydliga negativa konsekvenser för deras självkänsla och självförtroende, som genom ett lågt betyg kan skapa negativa tankar och negativa känslor. Sättet att se på och bedöma elevers kunskap är alltså långt mer vägledande och uppmuntrande än dömande och kategoriserande.

2.8.3 Lärarens roll - egenskaper som leder till lärande

Forskning från Danmark, där över 6000 utbildningsvetenskapliga och pedagogiska studier analyserades, kunde inte finna något samband mellan lärarens formella ämneskompetens och elevernas kunskapsutveckling (Norden, 2008 i Mathisen, 2011). Det som forskningen istället kunde visa var att lärarens förmåga att skapa goda relationer till eleverna, lärarens förmåga till tydlighet och myndighet i undervisningssituationen samt förmåga att förmedla ämnesinnehållet på ett engagerade sätt, var faktorer som hade störst inverkan på elevernas lärande (ibid). Samtidigt påpekar Mathisen (2011), att det råder en enighet om att goda kunskaper hos läraren inte kan ses som något hämmande i sig för undervisning och lärande, men att lärarens kunskaper först kommer till sin rätta när en god relation till eleverna etablerats och ett tydligt ledarskap integreras i en adekvat och engagerande undervisningsform.

Den norska lärarutbildningen har genomgått fyra reformer på mindre än 20 år. Den senaste skedde 2010 och pekar på ett allt tydligare fokus mot specifik ämneskunskap. Tre fjärdedelar av studietiden omfattar detta och en tredjedel är inriktad mot andra

områden, såsom kunskap om eleven, ledarskap, kommunikation, psykologi och inlärningsteori. Mathisen (2011) ställer sig frågande till denna utveckling. Waldorfskolan blev genom nya direktiv 2008 tvungen att delta i de nationella proven, som ska sammanställa kunskapsnivån på skolor runt om i landet. Resultaten mellan 2008 och 2011 pekar på att Waldorfskolan låg ungefär 10 % över genomsnittet i Norge (ibid). En konsekvens av detta skulle kunna vara att lärarutbildningen på Steinerhögskolan har ett mer tydligt fokus på de punkter som jag nämnt ovan och som alltså forskning från Danmark pekar på som faktorer som främjar elevers kunskapsutveckling.

Lärarens roll i waldorfskolan skiljer sig tydligt från andra skolsystem genom att läraren följer sin klass och elever över många år i alla ämnen. Ambitionen är att läraren ska följa sin klass i så gott som alla ämnen från första klass till sista klass (Lindholm, 2011). Lärarens egen utveckling och förnyelseprocesser är något som Steiner (2008) menar är av avgörande betydelse för hur läraren lyckas i sitt möte och i relationen med eleven. Han var av den övertygelsen, att lärarens medvetenhet och insikter var av stor betydelse i mötet med elever. Detta preciseras i hans pedagogiska princip (lag) där han påpekar att pedagogens utveckling och arbete med sig själv är helt centralt för att kunna nå fram och komma i kontakt med eleven emotionellt (Steiner, 1996). Att undervisa och beröra hela människan handlar alltså enligt waldorfpedagogiken om att kunskapen värdesätts på en rad olika sätt. Alltifrån den tysta till den upplevda och till den tänkta. Mathisen (2014) pekar på att det kroppsliga och erfarenhetsbaserad lärandet skapar ett fundament för senare kognitivt lärande och utvecklande.

2.8.4 Miljöpåverkan – konsten att lära

Waldorfskolor formas med utgångspunkt i Steiners antroposofiska texter, som även ger en grund för det arkitektoniska uttrycket. Det finns en tydlig medvetenhet och intention kring både pedagogik och byggnader (Bjurström, Stålbom, 2002). Pedagogiken är tydligt sammanlänkad till naturen, vilket kommer till uttryck i strävan efter ett organiskt arkitektoniskt skapande, med utgångspunkt i naturens egna formspråk. För Steiner hade materialen stor psykologisk inverkan på eleverna (ibid). Enligt Steiner var utformningen av skolorna viktig, eftersom den miljön och de byggnader som eleverna vistas i skulle skapa välbefinnande och stötta eleverna att hitta ”känslan”, som enligt Waldorfpedagogiken är essentiellt för barnets utveckling

(ibid). Medvetenheten om den fysiska miljöns hälsoinverkan är något utpräglat i waldorfpedagogiken (Ritter, 1997). Studier har gjorts där man undersökt waldorfskolor och andra antroposofiska miljöer och kommit fram till att de har en stressdämpande effekt (Bjurström, Stålbom, 2002). Steiners övertygelse om att material och form är nära sammankopplat med människans utveckling och upplevelser blir tydligt i Waldorfskolornas val av material och utformning. Miljön som oftast är utformad i trä eller betong ska stödja undervisning och skapa stämningar som kan uppmuntra och inspirera både elever och lärare i deras skiftande undervisningssituationer (Asmussen, 1996). De färger som används på waldorfskolor också noga utvalda. De rosa, röda och aprikosliknande färgerna anses skapa värme och ro och riktas in mot de tidiga skolåren. Successivt övergår färgerna till gult, grönt och till sist till blått. Sammantaget menar (Ritter, 1997), att färgerna, genom sin stämning, ska stödja och hjälpa barnet i dess utveckling.

3 Diskussion

Hur ett litet barn lyckas att knyta an till en omsorgsperson kommer att prägla det genom livet. Bowlby kunde genom sin anknytningsteori och sina studier presentera och förklara varför maten inte längre var det primära, utan att det istället var relationen och upplevelsen av trygghet och god omsorg från en förälder eller annan omsorgsperson, som var det avgörande för barnets psykiska hälsa och utveckling. Insikten om de konsekvenserna som en tidig separation mellan barn och förälder har förändrade synen på samhällets förståelse för barnets behov och natur (Wennerberg, 2010, Broberg m.fl., 2008, Bowlby 1973). Bowlbys teori har idag stor legitimitet och underbyggs av hjärnforskare och studier som visar tydliga samband mellan en otrygg anknytning och beteendeproblem i skolan (Ogden 2005 & Perry, 2006). Förmågan att kunna samspela och knyta relationer till andra människor har också visat sig ha tydliga kopplingar till den tidiga anknytningen. Peter Fonagys mentaliseringsbegrepp bekräftar detta och anknytningsteorins relevans bli allt större. Samtidigt menar andra teoretiker och sakkunniga att en otrygg anknytning kan utvecklas till en trygg anknytning genom nya trygghetsskapande och tillitsfulla relationer. Daniel Stern delar till stort Bowlbys teori och syn på den tidiga relationens relevans för en människas vidare utveckling och hälsa. Han påpekar dock också att en otrygg anknytning inte är något statistiskt hos ett barn (Weston, 2014 & Rye, 2007)

Waldorfskolans tydliga fokus på relationen och kontakten mellan lärare och elev öppnar upp för trygghetsskapande och tillitsfulla möten (Mathisen, 2014). Min tolkning är att Waldorfpedagogikens ambition om att läraren inte bara är en ämneslärare utan även en klasslärare, som följer sina elever i så gott som alla ämnen över många år, skapar tid och en grogrund för en känslomässig och stark relation. Samtidigt är det min uppfattning, att lärarrollen i waldorfskolan blir en sårbar och utsatt position. En negativ och dåligt fungerande relation mellan lärare och elev kan göra det svårt för ett barn med en otrygg anknytning att utvecklas och kunna knyta an till en annan vuxen. Detta bekräftas av Norlandsforskningen (Hodgson m.fl., 2012) och den omfattande danska studien (Norden, 2008 i Mathisen, 2011), som tydligt pekar på att relationen mellan lärare och elev är den viktigaste faktorn för lärande och kunskapsutbyte.

Den tid och möjlighet Waldorfpedagogiken skapar åt elever med en otrygg anknytning har tydliga samband med den mentaliserande hållning som Østergaard & Hagelquist (2012) refererar till. Waldorfpedagogikens undervisningsform som innebär att lärandet försiggår i olika perioder, med en tydlig struktur över en lång tid, framstår för mig som en tydlig positiv aspekt för dessa elever. Detta pekar också ovan nämnda författare på, som betonar vikten av att elever med en otrygg anknytning inte utsätts för stress, utan att deras utveckling till stor del har och göra med tålmod, att lugn och ro ges. På samma sätt visar studier att den antroposofiska miljön, som är ett tydligt inslag i waldorfpedagogiken, följaktligen har en stressdämpande effekt (Bjurström, Stålbhom, 2002). Det har enligt min åsikt en tydlig positiv inverkan på elever med en otrygg anknytning, eftersom stress kan utlösa både våld och rädsla, som i sin tur skapar uppenbara hinder i samspelet med andra elever och vuxna på skolan. Trivsel är inget mål i sig självt i skolan, men min uppfattning är att det är en nödvändighet för elever med en otrygg anknytning.

Waldorfpedagogikens syn på bedömning och betyg är en annan faktor som jag menar kan vara till hjälp för elever med en otrygg anknytning. Precis som Pedersen (2015) beskriver, så är det mycket som tyder på att betyg och bedömning i form av siffror eller bokstäver kan stoppa utvecklingsprocesser hos eleven. Waldorfskolans vägledande och beskrivande element av elevens kunskap och processer utgör enligt mig en mentaliserande hållning, som kan ha en stimulerande effekt på elevens svaga självkänsla. Det omfattande forskningsprojektet från London bekräftar att skolans sätt att uppträda och förhålla sig till elevers olika grad av känslighet har ett tydligt

samband med problemskapande beteenden och misstrivsel (Rutter m.fl., 1979 i Ogden 2005). Vilken elev utvecklas och får motivation av att bli bedömd utifrån siffror och bokstäver som bekräftar och förstärker att man inte kan? Jag är av den uppfattningen att elever med en otrygg anknytning inte har fått möjligheten att bygga upp ett naturligt skydd och en motståndskraft mot reaktioner som dåliga betyg och bedömningar kan medföra. Den dåliga självkänslan och förmåga till perspektivtagning, som Østergaard & Hagelquist (2012) och Wennerberg (2015) hänvisar till, gör den svårt för elever med en otrygg anknytning att skilja på sig själv som person och sin prestation. Waldorfskolor har länge varit betygsfria, från första till sista klass, och jag tror att skolans skriftliga bedömningar, som underlag för elevers kunskap och färdigheter, kan lyfta fram styrkor och positiva saker på ett helt annat sätt än vad en siffra eller en bokstav kan göra.

För Rudolf Steiner var pedagogens förmåga till förändring och utveckling en tydlig princip för att kunna möta och förstå en elev (Steiner, 1996). Denna syn delas till stor del av Holland (2013), som menar att elevens beteende och agerande speglar lärarens förhållningssätt. Den ontologiska tryggheten, som är betydelsefull för att bemöta och hantera elever med en otrygg anknytning på ett framgångsrikt sätt, är alltså något som waldorfpedagogiken eftersträvar. Barn som utvecklat en otrygg anknytning kommer att vara beroende av dessa egenskaper, eftersom elevers reaktioner och beteende till stor del styrs och påverkas av pedagogens.

4 Slutord

Alla har vi en barndom. Det är inget som vi kan välja bort eller undvika. I denna uppsats har jag återgivit hur barnets första relationer utvecklas genom en direkt kontakt med omsorgspersoner och hur erfarenheterna av det kvalitativt känslomässiga stöd som barnet får bestämmer hur den inre arbetsmodellen formas. Dessa modeller fungerar sedan som vägledning åt det äldre barnet, skolbarnet och tonåringens ökande förmåga att skapa och vidmakthålla nära relationer med jämnåriga och vuxna senare i livet. Waldorfpedagogikens tydliga fokus på utvecklandet av ett känslomässigt starkt band mellan lärare och elev kan på så vis hjälpa de barn som haft en försummad barndom och utvecklat en otrygg anknytning. Lärarens position i waldorfskolan skapar tydliga möjligheter för ett barn med ett otryggt anknytningsbeteende att få uppleva den trygghet och tillit som inte funnits under barndomen. Samtidigt är en lärares förmåga att knyta goda relationer till en elev oberoende av vilken pedagogik

som praktiseras, det är istället de personliga egenskaperna hos pedagogen som avgör detta. Rudolf Steiner, som pedagog, betonade vikten av lärarens egen utveckling för att kunna möta och förstå en elev. Min slutsats är att detta är en högst relevant ståndpunkt, då lärarens trygghet och personliga egenskaper kommer att vara avgörande för mötet ansikte mot ansikte med eleven.

En skola är aldrig bättre än sina lärare och det finns inget som tyder på att en waldorfpedagog skulle vara en bättre lärare än någon annan. Det som jag däremot kan konstatera är att waldorfpedagogiken har många aspekter och funktioner som kan hjälpa och stötta elever med en otrygg anknytning. Därför skulle det vara intressant med mer forskning på området för att se hur teorin och praktiken förhåller sig till varandra.

Slutligen vill jag poängtera, att kunskap om den viktiga utvecklingen som den mänskliga hjärnan genomgår under de första levnadsåren, och hur känslig den också är för negativ miljöpåverkan, måste nå ut till politiker och föräldrar, men framförallt till de pedagoger som möter elever med en otrygg anknytning. För problematik kan bara förstås genom kunskap.

5 Litteraturförteckning

Asmervik, Sverre; Ogden, Terje & Rygvold, Anne-Lise (1993/1995): *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.

Baumrind, Diana (1967). *Effects of authoritative parental control on child behaviour*. Child Development.

Bjurström, Patrick och Stålbom, Göran (2002). *Waldorfpedagogikens byggnader- en förstudie*: Stockholm.

Bowlby, J. (2010). *En trygg bas: kliniska tillämpningar av anknytningsteorin*. Stockholm: Natur & Kultur

Bowlby, John (1973). *Separation: Anxiety and anger*. Vol II of *Attachment and loss*. New York. Basic Books.

Bowlby, John (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. New York. Routledge.

Broberg, Anders, Granqvist Pehr, Ivarsson Tord & Risholm-Mothander Pia (2006). *Anknytningsteori- betydelsen av nära känslomässiga relationer*. Finland: Natur & Kultur.

Broberg, Anders, Risholm-Mothander Pia, Granqvist Pehr & Ivarsson Tord (2008). *Anknytning i praktiken- tillämpning av anknytningsteorin*. Finland: Natur & Kultur.

Drugli, May Britt (2013). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Edlund, Bente (2010). *Kulturøyer. Antroposofiske tiltak for mennesker med spesielle behov. 1924-1990*. Oslo: Antropos.

Fonagy, Peter (2007). *Anknytningsteori och psykoanalys*. Stockholm: Liber AB.

Guldbrandsen, Liv Mette (red.) (2006). *Oppvekst og psykologisk utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Holland, Hanne (2013). *Varig atferdsendring hos barn – krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Hughes, Daniel (2006). *Building the Bonds of Attachment- Awakening Love in Deeply Troubled Children*. New York: Aronson.
- Lévinas, Emmanuel (1998). *Otherwise than Being or Beyond Essence*. Pittsburgh: Duquesne University press.
- Lindholm, Marika i Forsell Anna (red) (2011). *Boken ompeagogerna*. Stockholm: Liber
- Mathisen, Arve (2014). *En læroplan for steinerskolene. Oversikt – steinerpedagogik ide og praksis*. Oslo: Steinerskoleforbundet.
- Mathisen, Arve (2011). *Steinerskolen. Tidsskrift for pedagogikk, samfunn og kultur nr 1/2011*. Oslo: Steinerskoleforbundet.
- Nobel, Agnes. *Filosofens knapp*. Stockholm: Carlssons Bokförlag AB.
- Ogden, Terje (2003). *Social kompetens och problembeteende i skolan – kompetensutvecklande och problemlösande arbete*. Stockholm: Liber AB.
- Ogden, Terje (2005). *Atferdsproblemer hos barn og unge*. I: Asmervik, S., Ogden, T., & Rygvold A.L. (red.) *Innføring i spesialpedagogikk*.
- Overland, Terje (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Perry, Brunce (2006). *The impact of abuse and neglect on the developing brain*
- Ritter, Christhild (1997). *Waldorfpedagogik*. Gummessons Tryckeri AB, Falköping.
- Rye, Henning (2007). *Barn med spesielle behov. Et relasjonsorientert perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Steiner, Rudolf (2008). *Almen menneskekunnskap*. Oslo: Antropos.
- Steiner, Rudolf (2011). *Pedagogisk kunst. Praktiske råd for undervisningen*. Oslo: Antropos.

Storø, Jan (2008). *Sosialpedagogisk praksis-det handler om hva du gjør*. Oslo: Universitetsforlaget.

Weston, Marta Cullberg (2014). *Tröst och reparation. Finn din egen tröstfunktion*. Stockholm: Natur & Kultur.

Wennerberg, Tor (2015). *Selv og sammen- om tilknytning og identitet i relasjoner*. Finland: Arneberg Forlag.

Wennerberg, Tor (2010). *Vi är våra relationer-om anknytning trauma och dissociation*. Stockholm: Natur & Kultur.

Artiklar

Asmussen, Erik (1995). *Antroposofisk byggnadskonst I: KRUT*.

Hodgson, Janet, Wenche, Rønning, Tomlinson, Peter (2012). *Sammenheng mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under kunnskapsløftet*. Norlandsforskning 2012: Rapport 4/2012.

Mathisen, Arve (2011). *Steinerskolen. Tidsskrift for pedagogikk, samfunn og kultur nr 1/2011*. Oslo: Steinerskoleforbundet.

Pedersen, Poul Aarøe (2015). *Steinerskolen. Tidsskrift for pedagogikk, samfunn og kultur nr 2/2015*. Oslo: Steinerskoleforbundet.