

*«Skrive- og leseopplæring i steinerskolen»*



*Line Tandberg Bråthen*

*Rudolf Steinerhøyskolen*

*Lærerlinjen – 2014*

*Antall ord: 11.960*

<b>Innledning</b> .....	3
<b>1. Skolehistorie – fra 7 til 6 år</b>	
1.1 Barndommen før og nå .....	6
1.2 6-årsreformen / L97 - hvorfor? .....	7
<b>2. Barnets utvikling</b>	
2.1 Barnets utvikling; hvor befinner 7 åringen seg? .....	9
2.2 Piagets teori .....	14
<b>3. Skrive- og leseopplæring</b>	
3.1 Bokstavenes opprinnelse .....	17
3.2 Sansing, våkenhet og læring .....	19
3.3 Fra eventyr til bokstav .....	20
<b>4. Konklusjon / Avslutning</b> .....	28
<b>Litteraturliste</b> .....	30

## INNLEDNING

Da jeg var 12 år fikk jeg høre den fascinerende biografien om Leonardo Da Vinci. Det tok ikke lang tid før jeg gikk inn for å kopiere et av hans mange særtrekk; å skrive speilvendt med vestre hånd opp mot et speil, slik at man kan lese skriften «rett» vei. Som høyrehendt var det en real utfordring, det lyktes meg langt på vei, men en møysommelig prosess var det – og for mange rundt meg fremstod det som bortkastet tid og regelrett «tull». Men for meg var det magisk å se hvordan ordene i speilet ble helt forståelige der jeg strevde med armen, hånden, og hodet med å måtte «tenke» speilvendt og «rett» samtidig. Hva gjør det med oss når vi utfordrer oss selv med «umulige» oppgaver? Hva gir mestringsfølelse? Hvordan kunne noe som fremstod som «unyttig» for omverdenen likevel gi meg et så varig minne?

Mitt valg av tema for denne bacheloroppgaven har gradvis vokst frem fra de erfaringer jeg har gjort i mine praksisperioder. I møtet med barna har jeg sett at teorien fra høyskolen har stemt over ens med det jeg har sett i praksis. Møtene med elevene har vært store «aha-øyeblikk». Dette har fått meg til å gruble på hvordan steinerskolene bygger opp læreprosessene. Hvordan kan vi som lærere styrke læreprosessen? Hvilke redskaper har vi som pedagoger i steinerskolen? I steinerpedagogisk tradisjon legges skrive- og leseopplæring til 2.-kl. Hvorfor? Og hvordan ser man på barnets utvikling i denne alderen? Spørsmålet aktualiseres for meg på flere måter. Både gjennom min nysgjerrighet på hva som faktisk skjer med barnet i samspill med omverdenen, og fordi jeg etter endt studie på Rudolf Steinerhøyskolen selv skal starte som klasselærer for en sammenslått 2./3.-klasse. Det blir slik at noen av elevene kan både lese og skrive, noen har kanskje ikke kommet dit ennå. Her blir det en balanse mellom å presentere noe som er kjent og ukjent på samme gang, og samtidig engasjere. Hvordan lærer barn? Erfarne lærere i steinerskolen jeg har snakket med, forteller om hvordan det engasjerer barn å møte bokstavene selv om de kan de fra før. Inge Eidsvåg forteller levende i sin bok «Stille stemmer – indre bilder» om egne minner da han knekte lesekoden selv, og leste ordet «Atomlim» i butikken. Hvilken oppdagelsesferd skrive og lesing er! Er det å like å lese en del av «oppdragelse til frihet» som læreplanen for steinerskolen skriver om? Kan kjærlighet til bøker og lesing være en hjørnestein i barnets dannelse? En dannelse for fremtiden sett i lys av en omskiftelig verden og en fremtid vi ikke vet så hvordan ser ut? I første kapittel i denne oppgaven tar jeg for meg tankene rundt forandringene gjennom skolehverdagen før og nå. Kan vi forstå hva fremtiden behøver av oss?

Bevegelse ligger til grunn for læring: «lekende barn lærer best». Hva ligger til grunn for denne forståelsen? Det er sammenheng mellom bevegelse og læring, og i denne oppgaven vil jeg se på

noen av teoriene som finnes. Temaet er stadig fremme i media, i en hverdag som blir mer og mer digitalisert og «skjermvennlig». Hvilke grep gjør vi i steinerskolen for å aktivisere barna i det daglige?

Temaet er stort, og for min del handler det om å se etter hvorfor noen lærere ser ut til å lykkes svært godt med skrive- og leseopplæringen i steinerskolen. Samtidig er det slik at mye av det jeg har sett i steinerskolen kjenner jeg igjen fra egen skolebakgrunn, på en fådelt landsskole på 70-tallet. Jeg kjenner igjen bruk av muntlig fortelling/høytlesing fra tidlige klassetrinn, form-øvelser forut for formskrift (skjønnskraft), mye håndarbeid og sløyd. I steinerskolen ser jeg at disse fagene pleies med omhu, i tillegg kommer eurytmi og formtegning som egne fag. Jeg møter av og til undring over bruken av «kreative» fag i skolen; hva er de godt for? Og ideer som «alle kan da ikke drive med kunst og musikk!», som stammer fra en idé om at alle kunstneriske fag i skolen skal munne ut i kunstneriske yrker som voksne. Men gjør disse fagene noe mer for elevene? Hva ligger til grunn for skrive- og leseopplæringen i 2.-klasse med tanke på sanseintrykk? Hvordan pleier vi sanseopplevelser hos barn? Hvorfor er det viktig?

Ut fra dette har jeg formulert følgende problemstilling:

*\* Hvordan kan man styrke skrive- og leseopplæringen  
i 2.-klasse i steinerskolen gjennom sansemotoriske øvelser?*

Min oppgave bygges opp med et historisk skoleperspektiv, så teorier om motorisk utvikling og forståelser rundt dette. Så nok et historisk skråblikk på skriving, fulgt av skrive- og leseopplæringen i steinerskolen. I det skolehistoriske er det boken «Norsk utdanningshistorie» av Liv Tønnesen som ligger til grunn. Om motorikk er det Anne Berg som er brukt. Inge Eidsvåg har vært med gjennom hele oppgaven, men i den historiske delen om skriving har jeg valgt å gjengi en fortelling fra Babylonia fra hans bok «Stille stemmer – indre rom». Hanne Weisser, Erika Dühnfort, Greta Hekneby og Anne Høigård er mye brukt gjennom kapittel 3, om skrive- og leseopplæring. Gjennomgående for hele oppgaven er Rudolf Steiners «Almen menneskekunnskap» og «Kunsten å undervise», samt steinerskolens læreplaner.

### **Hovedlitteratur:**

**Erika Dühnfort** er tysk steinerpedagog. Hennes «Begynnerundervisning i skriving og lesing» har vært til stor glede og inspirasjon.

**Greta Hekneby** er førskolelektor i norsk ved Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Telemark. Boken «Skrive-lese-skrive» er en dyptgående bok om både teori og metode ved skrive- og leseopplæringen i skolen.

**Karsten Hundeide** (1936 – 2011) var psykolog ved UiO og grunnlegger av ICDP: International Child Development Programme. Hans bok «Piaget i skolen» ligger til grunn for forståelsen av Piagets utviklingsteori i denne oppgaven.

**Anne Høigård** er lærerutdannet med hovedfag i norsk. Hun har i mange år vært ansatt som førstelektor ved Universitetet i Stavanger, hvor hun underviste både i førskolelærerutdanning og grunnskolelærerutdanning. Hennes bok «Barns språkutvikling» inngår som en stor del av denne bacheloroppgaven.

**Rudolf Steiner** (1861 – 1925) var grunnleggeren av steinerpedagogikk. Den første steiner/waldorfskolen startet opp i Stuttgart i 1919. Han er publisert i en rekke foredrag og bøker som ligger til grunn for pedagogikkens virke i dag. Steiners «Almen menneskekunnskap» og «Pedagogisk kunst» er to hovedbøker for denne bacheloroppgaven.

**Hanne Weisser** er cand. philol. med hovedfag i musikk fra Universitetet i Oslo og lærer ved Rudolf Steinerskolen i Oslo. Hennes bok «Undervisningskunst og kunsten å undervise» har vært en stor inspirasjon.

\*\*\*

Jeg ønsker å takke mine barn, Thyra og Guttorm, for stor forståelse for alt mitt fravær, og mange smil, mye latter og masse kjærlighet. Takk mamma for alltid å ha vist meg at man aldri gir opp. Min familie og nærmeste: Aina, Martin og Hallgeir: det hadde ikke gått uten dere.

Sist men ikke minst min veileder og lærer gjennom tre år: Mary Barratt-Due. Du ser hva som bor i meg, og for det er jeg evig takknemlig.

Takk!

## 1. Skolehistorie – fra 7 til 6 år

### 1.1 Barndommen før og nå

Klosterskolene i Norge oppstod i middelalderen, og ble etablert ved katedralene og de største kirkene. Hovedoppgaven var å utdanne prester. De eldste skolene støttet seg på skoletradisjoner fra oldtiden, med fag innen *trivium* og *quadrivium*: disse utgjorde «de frie kunster», eller *artes liberales*. Trivium bestod av grammatikk, latin, retorikk (talekunst) og dialektikk (samtalekunst), forløpere til de humanistiske fag. Quadrivium gikk i retning realfag som aritmetikk, geometri, astronomi og musikk. I denne sammenheng var latin det viktigste faget, og latinskolene bestod – med mange endringer – i over 700 år. Etter hvert ble latinskolene tatt i bruk for å utdanne embetsmenn som jurister og leger. Luther innførte morsmål som kirkespråk, og gradvis kom morsmålet inn i undervisningen også. (Tønnesen: 2004)

Reidun Iversen har vært lærer i både offentlig skole og steinerskolen. I sin bok «Hva står på spill» skriver hun om forskjellen på barneoppdragelse før og nå. Oppdragelse har til alle tider hatt som mål å gjøre barna i stand til å mestre de oppgaver de skal stå overfor som voksne. Så lenge et samfunn er stabilt vil oppdragelsens form forbli noenlunde den samme, det vi gjør i dag skal vi også gjøre i morgen. Kunnskaper, ferdigheter og arbeidsformer gikk i arv fra foreldre til barn, det var en arv som med største selvfølge ble overført fra generasjon til generasjon. Da industrisamfunnet vokste frem i den vestlige verden på midten av 1800-tallet, ble det også klart at barna i fremtiden ville trenge annen kunnskap. Man forstod at færre og færre ville jobbe som bønder, fiskere eller håndverkere. Isteden ville flere gå inn i kontorer, fabrikker og tekniske verksteder. Dette i sin tur krevde større ferdigheter i boklige fag, å lære å lese og skrive og regne ble viktigere enn å melke kuer, dyrke korn eller sette opp en vev. Nå står vi inne i en samtid der ting forandrer seg og går raskere enn hva det noen sinne har gjort. Vi står daglig overfor dramatiske forandringer både teknologisk, samfunns- og miljømessig. Vi oppdrar og utdanner barn til en fremtid vi ikke kan forutse hvordan skal være. Da mine oldeforeldre vokste opp på midten av 1800-tallet var det begrensede muligheter i forhold til yrke. De fleste gikk i fotsporene til sine foreldre og ble bønder, husmødre eller fabrikkarbeidere. Når jeg ser på mine barn i dag, vet jeg at de kan bli hva som helst. Mine oldeforeldre kunne ta utgangspunkt i egen kunnskap og videreformidle den; i smia lagde de redskaper til gården, sauene fikk lam når våren kom og ulla laget man klær av. Innen vinteren kom måtte all mat ligge klar i stabbur og kjeller. Mine kunnskaper fra egen barndom er ikke gyldige i vår samtid. Mine barn har aldri sett en kassettpiller eller skrudd på kasset med blyant, de vet ikke hvordan det er å hesje, butikkene er åpne på søndager og vi kan laste ned film og musikk på

minuttet uten å vente. Vi har et samfunn med helt andre mål enn de jeg kjenner igjen fra egen barndom. Å øve en vakker håndskrift trengs ikke fordi de fleste nå skriver på pc. Å strikke, hekle eller sy er en hobby for å vise frem hva vi kan. Å vaske opp er unødvendig når vi har oppvaskmaskin. Å kjede seg er en luksus ingen har råd til lenger.

Så hvem er vi som oppdragere og pedagoger i vårt samfunn? Hva er nyttig? Skal alt være nyttig? Er det noe vi har glemt i jakten på fremtiden? Hvilke redskaper tar vi steinerpedagoger i bruk for å forberede elevene på fremtiden? En ting ser dog ikke ut til å ha forandret seg: barnas evne til og glede over lek og læring!

### *1.2 6-årsreformen / L97 – hvorfor?*

I denne delen om 6-årsreformen har jeg brukt en del internettkilder, blant annet regjeringen.no, udir.no og så videre. Lenkene er gjengitt nederst i litteraturlisten på siste side.

Norge fikk sin første skolelov i 1739. Christian 4. ønsket at allmuen skulle lære seg å lese katekismen, slik at de kunne konfirmeres. Den gang var fagene kristendom og lesing. Med dette falt analfabetismen i Norge dramatisk i løpet av kort tid. Fra 1827 ble fagene skriving, matematikk og sang innført i tillegg til lesing. Fra starten av var det omgangsskole, som innebar at skolemesteren forflyttet seg fra gård til gård ette en fast rute. Barna fikk gå på skole fra de var 7 til 12 år, hver dag i tre måneder pr år. På midten av 1800-tallet bodde mer enn 9/10 av befolkningen på bygdene, derfor omfattet allmueskolen på landet de fleste barn i Norge. I 1848 kom det lov om allmueskoler i byene, med skoleplikt for barn. (Tønnesen: 2004) Etter hvert oppstod det faste skolestuer, og monumentale skolebygg kom på plass i byene fra midten av 1800-tallet. Flere læreplaner, de såkalte «normalplanene for folkeskolen og landsskolen», har kommet gjennom hele 1900-tallet: 1922, 1925, 1939, 1960 (9-årig grunnskole innføres), mønsterplanen 1974, 1979 og 1984. «6-årsreformen»/L97 ble innført i 1997, som: «Læreplanen for den 10-årige grunnskolen». L97 satte som vilkår at den obligatoriske grunnskolen ble tiårig og seksåringene ble en del av skolesystemet. L97 ble i 2006 erstattet av Kunnskapsløftet (forkortet KL06 eller K06), Begrunnelsen for å innføre L97 hadde sin bakgrunn i de endrede levekårene i Norge de siste hundre årene. Norge hadde gått fra et samfunn der barna levde tett på familiens praktiske hverdag, til en hverdag der begge foreldrene var i arbeid, og kjernefamilien mer og mer hadde gått i oppløsning. Man kan si at fra begynnelsen av 1900-tallet frem til slutten av 1990 hadde barn mer og mer blitt utelatt fra foreldrenes arbeidsliv som ikke lenger foregikk hjemme. I så måte levde derfor barna mer utenfor de voksnes verden. I større grad tok mediene, og da særlig tv, over de voksnes formidlerrolle, og stod nå for informasjon, underholdning og «motstridende verdiimpulser».

Regjeringens ønske var at grunnskolen skulle være i stand til å møte disse endringene i barns liv. Skolen skulle være informativ, samtidig og fremdeles utjevne forskjeller i samfunnet. Uansett sosial bakgrunn skulle skolen formidle kunnskap til alle.

L97 ble sett på som fire reformer i én:

- En familierreform: å bygge ut skole og skolefritidsordninger skulle gi trygghet for barna, deres trivsel og vekst mens foreldrene var på arbeid
- En barne-reform: skolen fikk medansvar for barnas oppvekstkår
- En skolereform: skolestart fra seks år og en utvidelse av skolen til ti år
- En kulturreform: en større del av nærmiljøet skulle bli en del av skolens hverdag

I St.meld. nr. 40 står det at samfunnet har endret seg så mye at barna selv har behov for skolegang fra 6 år. Hjemmene kunne ikke lenger bidrar med samme oppdragelse og skoleforberedelse som før. På 1970-tallet ble det skapt mange nye arbeidsplasser som gav grunnlag for at kvinner kunne gå ut i arbeid. Det var ingen tydelig vektlegging av fordelene for barna å være i barnehagen, når de ble så store som 6 år. Kulturskolerådet sier i sin melding av 92/93, etter utprøving av 6 åringer i skolen, at ikke minst «er barna selv fornøyde» (s. 5, Kulturskolerådet, lesedato 30032014). Kunnskapsløftet ble innført i august 2006 og omfatter hele grunnopplæringen i Norge: grunnskolen, videregående skole og voksenopplæringen. I 2001 ble Kvalitetsutvalget nedsatt, og i 2002 la utvalget frem en innstilling i NOU 2002:10, *Førsteklasses fra første klasse*. (regjeringen.no, lesedato 18042014). Et av målene i Kunnskapsløftet var at lese- og skriveopplæringen skulle vektlegges fra første skoletrinn, med kompetansemål fra 2.-klasse. (udir.no, lesedato 18042014).

Norske barn begynner på skolen det året de fyller 6 år, og har ordinær undervisning fra 1.-klasse. Det snakkes også om læring i barnehagen og man kan si at «skole-læring» nå skjer tidligere. I denne strømmen står steinerskolene i en særstilling, da det er tatt et bevisst valg om å utsette ordinær skolelæring, herunder skrive- og leseopplæring, til 2.-klasse når barnet er 7 år.

Steinerskolen har egen læreplan for 6 åringene. Barnets første syv år er preget av en enorm læring og vekst. Mennesket lærer aldri mer enn det gjør i denne livsfasen. I barnets natur ligger behovet for bevegelse, og det er denne bevegelsen i omgivelsene som ligger til grunn for sanseopplevelsene- og erfaringene. Dette er erfaring som legger grunnlag for all senere læring, og dette er en impuls og driv – ikke et bevisst forhold til utvikling. Det lekende barnet lærer tilsynelatende «ingenting», men i leken skjer det viktigste av alt: «barnet lærer å lære»! (s. 69, Thaulow: 2009). Opplevelser som er



sanselig basert følger mennesket gjennom livet. Derfor vektlegger steinerskolen førskolealderen og 1.-klasse som en «sansende» og forberedende tid. Barnet får i førskoletiden mulighet til å «modnes» til skolegangen og bli bevisst sin egen læreglede.

«I førskoletiden vil det bety at barnet møter et bredt spekter av livsområder som alle grenser inn til og overlapper hverandre, men som utgjør en sammenhengende helhet for barnet, fremfor å dele skoledagen inn i separate skoletimer.» (s. 4, Læreplan for steinerskolen: 2007)

Steinerpedagogikken ønsker gjennom dette å gi barna et grunnlag og gode muligheter til å ta i mot en intellektuell og abstrakt læring på høyere klassetrinn.

Jeg har i denne delen sett på noen av samfunnsforandringene som preget barns oppvekst og skolegang på 1900-tallet, og hvilke av disse endringer som igjen førte til at skolehverdagen forandret seg. I neste del vil jeg se på noen teorier om barns utvikling rundt skolestartalder.

## **2. Barnets utvikling**

### *2.1 Barnets utvikling; hvor befinner 7-åringen seg?*

Her vil jeg først se generelt på forståelsen av 7-åringen. Hele første delen har jeg basert på nettstedet [www.ndla.no](http://www.ndla.no), hjemmeside for barne- og ungdomsarbeider-studie. Så vil jeg gå over til den steinerpedagogiske utviklingsforståelse, med fordypning på det som kalles «andre syvårsperiode». Litteratur er Rudolf Steiners bok «Almen menneskekunnskap», samt steinerskolens læreplan «Idé og praksis».

De fysiske forandringene er tydelige gjennom hele barndommen, muskulaturen utvikler seg, og kroppen blir kraftigere. Barna mestrer mer og mer av fysiske aktiviteter, og den motoriske utviklingen er stor i løpet av barneskoleårene. To begrep som går igjen er *finmotorikk* og *grovmotorikk*. Finmotorikk er de små bevegelsene som vi bruker når vi skriver, tegner, syr og så videre. Grovmotorikk er de store bevegelsene som involverer de store musklene som vi bruker når vi blant annet går, løper, klatrer, balanserer, sykler.

I 1.-klasse trenger barna ofte en del hjelp når de kler på seg, med for eksempel glidelås, knapper, knytting av lisser og så videre. I 4.-klasse klarer barna dette selv, relativt raskt. Barna får bedre og bedre kroppskontroll og får til flere ting. Finmotorikken utvikler seg mye, noe man ser i håndarbeid, skriving, tegning og maling. Koordinering av fin- og grovmotorikken blir bedre og bedre, og kan med fordel fortsettes å øves gjennom frilek, turer og fysisk aktivitet i forbindelse med undervisningen.

Sosialt sett forandrer barnet seg, og vennskapsbånd knyttes på nye måter. Fra barnet er 5–6 år og begynner på skolen, og fram til 7. klasse, har det skjedd mye i den sosiale og følelsesmessige utviklingen. Fra 6-7 års alder og fremover blir barnet mer og mer selvstendige, det begynner å se og forstå konsekvensene av handlingene sine. I de fleste tilfeller kan barna selv ordne opp i konflikter, de kan nå oftere snakke seg fram til en løsning.

Det skjer også mye med barns lek-utvikling. De går fra å leke blant annet rolleleker, til mer organiserte og regelstyrte leker. Leken krever ofte samarbeid for å fungere. Barna kan for eksempel lage de flotteste byggverk sammen, spille ballspill sammen og leke regelleker der de må forholde seg til bestemte regler og til hverandre. Barna liker å spille forskjellige typer spill. De lærer å vente på tur, og de må være forberedt på å tape. All lek kan bli voldsom lek og man må ha faste regler så ingen blir skadet. Det er viktig at barna forstår hva som kan være et uhell, og det gjør de stort sett nå (6-7 års alder).

Språkutviklingen fra 1. til 7. klasse er naturlig nok stor. I seksårsalderen har barnet et gjennomsnittlig ordforråd på 2000–3000 ord. Ordforrådet øker hele tiden, men det er store individuelle forskjeller. Bøker er viktig for språkutviklingen. Små barn trenger å bli lest mye for, og få ord og handling forklart. Det er viktig å fortsette med dette når barnet blir eldre. Barn lærer som regel å lese i løpet av de første skoleårene. Med øving blir de bedre, og lesehastigheten og forståelsen øker. Jo mer de leser, jo større blir ordforrådet og begrepsforståelsen. Barn lærer på forskjellige måter. Noen er mest visuelle: de lærer best ved å bruke øynene, lese og se. Andre er auditive og liker å lytte. Noen barn er taktile: da vil de gjerne kjenne på, ta på og bruke fingrene. De som er kinestetiske, lærer best gjennom å få bruke hele kroppen. (ndla.no, lesedato 31032014)

Steinerpedagogikken beskriver barnets utvikling gjennom å knytte den an til tre perioder på syv år hver, de såkalte «syvårsperiodene». Den første syvårsperioden beskriver en utvikling av viljen og kroppens konstitusjonelle modning. Her vektlegges det at læring skjer gjennom forbilde og etterligning, da er den voksne et forbilde for barnets etterligning. Lek er knyttet til sanse- og bevegelses-erfaringer. Barnet skal få møte omgivelser som stimulerer dette, både gjennom voksenkontakt (forbilde) og det fysiske miljø, inne og ute. Steinerskolen legger vekt på at uteområdene skal innby til lek, innemiljøet skal fremme ro, skjønnhet og tilknytning til det periodiske undervisningsstoffet.

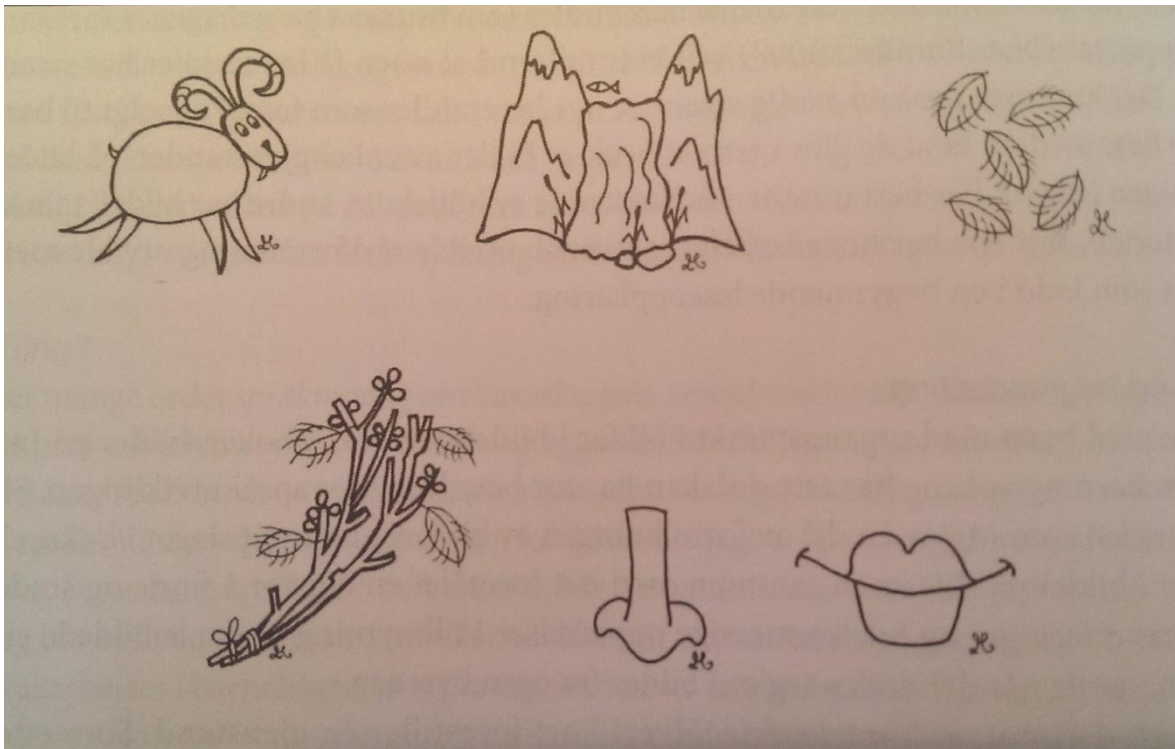
I den andre syvårsperioden har barnet begynt i skolen. Barna skal stimuleres til læring gjennom at de opplever respekt for og tillit til sine lærere. Skolehverdagen preges av en opplevelsesbasert og billedskapende undervisning, med stor vekt på kunstneriske arbeidsmetoder. Det å jobbe i

arbeidsbok gir bredt grunnlag for variert arbeid. Det krever struktur fra læreren de første årene, slik legges det et grunnlag for gode arbeidsbøker, som elevene har både nytte og glede av. Elevene lærer å bearbeide tekst ut fra fortellerstoff til egne fortellinger, illustrerer historiene, lærer layout og formgivning. Dette inngår under tanken om at man lærer å lese fra egen tekst før man leser fra trykt tekst, og i så måte knyttes dette til opplevelsen av «bevegelsen først». Dette kommer jeg tilbake til i 3. kapittel, om skrive- og leseopplæring.

Andre syvårsperiode går gjennom en utvikling fra å engasjere gjennom en følelsesmessig opplevelse, til å nærme seg en mer abstrakt og tenkende forståelse. Steiner vektlegger i sin bok «Almen menneskekunnskap» at læreren må være seg bevisst hvilke begreper han danner i barnet. Det man overleverer skal være levende og åpent, ikke som en fordom og lukket. Steiner bruker et eksempel der det fortelles om en løve. Man sier at «løven er», og ramser opp egenskaper og særtrekk ved løven. Dette blir til «stive» begreper som begrenser barnets muligheter til selv å se hva en løve er. Man overleverer begreper som kan repeteres, men sjelden «belives» og derigjennom engasjere. Den andre muligheten vil være å nærme seg løven gjennom omgivelsene den lever i, at elevene lever seg inn i løvens miljø og liv.

Høigård tar for seg et lignende eksempel i boken «Barns språkutvikling», kapittel 7: «Å arbeide med barns språk». Her tar hun for seg språktrening ved bruk av ulike hjelpemidler. Hun gir eksempler på hvordan bildekort kan være både til hjelp og stå i veien for barns begrepslæring. Å snakke med barn om hva man ser kan ha stor betydning for språkutviklingen, særlig der barn kan knytte det de ser til egne erfaringer og det som er kjent. Da står bildet i en kontekst og gir mening. Bildekort, sier Høigård, er kontekstfrie. Bildekortene kan være fotografier eller tegninger. Enkle bilder gir mindre grunnlag for gode samtaler, men er velegnet til for eksempel «Bildelotto». Skal barnet fortelle hva det ser på bildet, må barnet ha et begrepsforhold for å kunne aktivere assosiasjoner og følelser knyttet til begrepet. Et eksempel kan være barn som blir helt oppslukt av et ekorn det ser i skogen. Dette ekornet har et helt annet begrepsinnhold en *ekorn* fra et bildekort. Det kan til og med være slik at barnet slettes ikke kjenner igjen ekornet fra bildekortet når det ser det i naturen. Høigård viser til et eksempel med et barn som var flink til å finne de korrekte navnene på billedkort, som traktor og bil. Men skulle ha fortelle fritt, brukte han heller motorlyder i stedet for å si traktor eller bil. For denne gutten ble navnene på gjenstandene knyttet til billedkortene, og hadde ikke funksjoner ellers.

Bilder vi gir barn bør kunne knyttes til barnets verden for å ha mening og innhold. Jeg synes Høigård illustrerer dette godt ved å vise til følgende bildekort. Kan du se hva dette er?



Figur s. 242, Høigård: 2013

Tegningene forestiller en geit, en foss, fjær, fastelavnsris, nese og munn. Jeg må innrømme at jeg ikke forstod alle; jeg kunne for eksempel ikke forstå hvorfor det fløy en fisk over fjellet, og «nesen» hadde jeg ingen anelse om hva var. Høigård sier at slike stiliserte bilder har liten verdi for barn. Et barn som aldri har sett en geit eller en foss har ingen indre forestilling om dem. De vil kunne gjenta navnene, men ikke gi det et begrepsinnhold. Høigård mener at det ikke er nødvendig å gå veien om slike billedkort, men heller gjøre direkte erfaringer. Hun problematiserer videre: hva slags dyr med to horn er det vi egentlig ser? «Den eggeformede kroppen og de svungne trekantbeina gir ingen sikre holdepunkter» (s. 243, Høigård: 2013) I denne sammenheng tenker jeg at slike bilder blir for abstrakte for de minste barna, og at dette hører til på et høyere alderstrinn med andre abstraksjonsevner.

For nettopp i den andre syvårsperioden, fra 7 – 14 år, våkner evnen til å abstrahere mer og mer, men i begynnelsen er det et engasjement gjennom det følelsesmessige som er viktig. Med en slik tilnærming vil elevene våkne opp for nye måter å trekke logiske slutninger på

### Stikkordsmessig oversikt over syvårsperiodene i steinerpedagogikken

0 – 7 år	7 – 14 år	14 – 21 år
Læring gjennom etterligning	Læring via lærerens fremstilling	Læring ut fra egen dømmekraft
Sansing, lek	Opplevelse, øvelse	Kjærlighet til verden, forståelse
Vilje	Følelse	Tanke
Legemets fysisk-organiske utvikling	De rytmiske livsprosessene: Eterlegemet	Kommunikasjon, relasjon: astrallegemet

(s. 14, Idé og praksis: 2007)

I den andre syvårsperioden legger steinerpedagogikken vekt på at læring skal skje ut fra elevenes egen interesse og engasjement, og barn i denne perioden preges av en «friskhet» som ses på som deres fremste ressurs.

«Undervisningen kan bety noe for elevene dersom den er forbundet med noe de gleder seg over eller tar avstand fra. Også de negative følelsene spiller en viktig rolle i pedagogikken. Læreren tar bevisst med følelsenes hele register i utformingen av sin undervisning. Nettopp pendlingen mellom alvor og humor, mellom konsentrasjon og fri utfoldelse, gir skoledagen dens friskhet og dens sannhetskarakter.» (s. 16, Idé og praksis 2007)

Denne gleden blir således et grunnlag for at undervisningen kan virke følelsesmessig engasjerende for elevene. Gjennom en slik tilnærming kan undervisningen også bli mangesidig og lære elevene flere innfallsvinkler til læring. Det er hensiktsmessig å støtte seg til sansemotoriske opplevelser i undervisningen for å gi elevene mulighet til å lære ut fra sitt utgangspunkt, om det er auditivt, visuelt, taktilt og/eller kinetisk. Jeg tenker at barn i dag eksponeres i stor grad av det visuelt-auditivt, og at det kan være nyttig å huske å stimulere barn taktilt og kinetisk.

Noe annet som vektlegges i den andre syvårsperioden er det rytmiske, ikke bare i forståelse av musikk eller hva vi gjør faglig, men som en dannelsesdel i skolehverdagen der det etableres gode vaner. Dette finner vi igjen i for eksempel: hilse i døren før timen, sitte på stolen, arbeide til faste tider og hovedfagtimens rytme. Hovedfag starter hver skoledag med: rytmiske del i starten, gjennoppenting av gårsdagens fortellerstoff, arbeidsstund og avslutningsvis nytt fortellerstoff. Gjentakelse i undervisning, og bevissthet hos læreren om hvorfor vi gjentar, skaper gode vaner for elevene. Denne forståelsen var en av mine første, store «aha-opplevelser» på Steinerhøyskolen: foreleser forklarte hvordan man gjennom den daglige rytmen og gjentakelsene skapte noe barnet kunne «hvile i». Da kunne barnet bruke sine viljeskrefter til å vokse, både på et ytre og indre plan. Ved stadige forandringer bruker barnet viljeskreftene sine på å holde orden på og kontroll over sine omgivelser. Når pedagogene «tar jobben» med å skape rammene, skaper de også mulighet for en

trygg skolehverdag. Å være i det rytmiske skaper ro og stabilitet, som så kan bli grobunn for utvikling av barnets vilje og følelsesliv.

I læreplanen står det videre at gjentakelse gir mulighet til å se resultater, og derfor også hvordan man skal jobbe seg frem til et mål. Hvis vanen kan ligge til grunn for vilje, vil det være av stor betydning for elevenes holdninger i hva som er nyttig og hvorfor, det vil kunne gi en følelse av mestring. En viktig gjentakelse er den daglige gjenopphevingen av gårsdagens fortellerstoff. Dette er en måte å øve opp hukommelse på. For de minste barna er det kanskje bare de største trekkene i fortellingen de kan huske, etter hvert kommer flere og flere detaljer. Dette er en del av utviklingen i å kunne gå tilbake til begynnelsen og se en lang sammenheng, og trekke slutninger. Man ser årsakssammenhenger. Hukommelse er en viktig del av tenkningen og øvelser her er grunnlag for logisk-matematiske slutninger som kommer i øvre klassetrinn.

Steinerpedagogikken jobber ut fra en tanke om at følelsesmessig engasjement stimulerer kroppen / organismens rytmiske virksomhet; puls og åndedrett. Om man som pedagog tilrettelegger for en undervisning som berører elevene følelsesmessig vil man støtte åndedrett og puls, den såkalte «rytmiske konstitusjon». Undervisningen vil derfor vektlegge en rytmisk undervisningsform, som er kunstnerisk basert. Det rytmiske vil være i de daglige gjøremål, hva og når / (gjentakelse), samt etablering av gode arbeidsvaner for å motvirke at dagene blir fragmentert. Rytme og gjentakelse vil føre til stabilitet, dette igjen fører til forutsigbarhet som gir elevene rom for å vokse mentalt, emosjonelt og fysisk.

Fra førskolealder har forbilde-etterligning vært det gjennomgripende prinsipp. Etter skolestart blir det lærerens oppgave å vekke tillit og engasjement. Det snakkes om «den naturlige autoritet», en lærer som ved sin tilstedeværelse og våkenhet bringer de samme kvalitetene inn i klasserommet til elevene.

## 2.2 Piagets teori

Jean Piaget (1896 – 1980) var sveitsisk psykolog, biolog og filosof. Han ble særlig kjent for kategoriseringen av den kognitive (tekning) utviklingen hos barn.

Piaget la fire utviklingsstadier til grunn i sin forskning:

- Sensomotoriske stadiet (0-2 år)
- Preoperasjonelle stadiet (2-7 år)
- Konkret operasjonelle stadiet (7-11 år)
- Formell operasjonelle stadiet (fra ca. 11 år)

Her er det kun det preoperasjonelle stadiet som blir omtalt, da dette er mest relevant aldersmessig.

Piaget mottok sin doktorgrad i biologi da han var 21 år. Denne bakgrunnen i biologi preget hans syn på menneskets tekning. Som planten lever i gjensidig samspill med sine omgivelser, slik så også Piaget på mennesket som et utvekslende vesen. I 1919 fikk Piaget tilbud om å standardisere Dr. Cyril Burts intelligens tester, og her ble hans interesse for psykologien vekket. Piaget ble mer interessert i de ukorrekte svarene som fantes i testene. Han kom på sporet av barns måte å tenke på, og gjenkjente et mønster i anskuelse på samme alderstrinn. Han kom frem til at barns tenkemåte var kvalitativt ulik fra voksnes tenkemåte, ikke at barna tenkte som voksne bare i mindre format. Han kom med kritikk av hvordan IQ-tester med barn ble gjennomført. Testene tok ikke hensyn til at barn ikke forstod hva de ble spurt om, eller om de var uoppmerksomme og derfor mistet informasjon fra intervjueren. Piaget ønsket å skape en intervjuemetode som la til rette for at intervjueren tilpasset spørsmålene sine etter hvilke svar han fikk. Piaget fikk mulighet til dette i 1921, da han ble forskningsleder ved Jean-Jacques Rousseau instituttet i Genève. Metoden han utviklet kalte han «den kliniske metoden».

De videre studiene førte til en ny forståelse av logisk tenkning hos barn og at denne var ulik på forskjellige alderstrinn. Det viktige med Piagets forståelse var at det ikke fantes «riktige» eller «gale» svar, men ulike alderstrinn har sin egen, indre logikk, sin egen filosofi. Helhetlig omorganisering av barnets kognitive ferdigheter gir grunnlag for å dele utviklingen inn i stadier med hver sin karakteristiske tenkemåte. Det skjer en kvalitativ endring i barnets tenkemåte etter som barnet utvikler seg. Piaget mente at alle barn, uavhengig av kultur, går igjennom de samme stadiene og i samme rekkefølge. Senere stadier bygger på tidligere stadier.

Piaget ble inspirert av en historie om en døv jente, som trodde at solen og månene fulgte med henne når hun gikk tur. Med utgangspunkt i slike anekdoter, intervjuet han barn og fant ut at de minste barna faktisk trodde at solen og månen fulgte med dem, og at alle ting i verden var besjelet, levende. Piaget trakk linjer mellom denne forståelsen og ur-kulturers «animisme», der animisme betegner en religiøs oppfattelse av at alt i naturen har sjel. Piaget så at det sosiale spiller sterkt inn i barns intelligensutvikling, særlig i samhandling med venner og «likeverdige partnere». I slike situasjoner var barna i større grad i stand til å se en sak fra flere synsvinkler. Slik kan barn løsrive seg fra sin *egosentrisitet*. Begrepet er en forklaring på hvordan barnet kun kan se eller oppleve en sak fra eget ståsted, og handler ikke om å se barnet som egoistisk. Piaget så at barna tilsynelatende snakket sammen, men ved nærmere observasjon oppdaget han at barna diskuterte saken ut fra seg selv og ikke den andre. Et eksempel kalles *Fjelltesten med dukke*. Barnet får se en dukke som ser mot en modell av et fjell. Barnet får så bilder av de ulike sidene av fjellet og spurt hvilken av sidene dukken

ser på. Barnet vil mest sannsynlig velge det bildet som viser den siden de selv ser, og ikke den siden dukken ser. Dette blir kalt den «preoperasjonelle» fasen, som settes fra ca 2 til 7 år. I denne fasen begynner barnet etter hvert å kunne tenke en handlingsrekke tilbake til utgangspunktet.

Med sin forståelse fra biologien så Piaget at en organisme ikke lever isolert. Han overførte disse tankene til psykologien og fant karakteristiske trekk for liv, være seg et menneske eller en plante.

Disse fellestrekkene er:

- Fullstendig avhengighet mellom den levende organisme og miljøet den lever i
- Organisme og miljø er hele tiden i en prosess av gjensidig interaksjon
- Dette interaksjonsforholdet vil ha en tendens til å utvikle seg i retning av balanse eller likevekt

Piaget hevdet at den menneskelige intelligens tilpasser seg miljøet ved delvis å forandre miljøet slik at det passer inn i den strukturen intellektet har etablert. Ved å forandre på den strukturen intellektet har, så passer intellektet inn i miljøet – altså er det en gjensidig prosess. Når strukturen forandrer seg kaller Piaget for *akkommodering*. Når miljøet forandres for passe til strukturen, kalles det *assimilering*. Vi kan forstå dette i psykologisk sammenheng ved at når vi presenteres for nye ideer, opplevelser eller mennesker så krymper og forandrer vi det nye vi møter, til de ideer og forståelse vi allerede har. Ved å assimilere kan vi organisere verden på en meningsfull måte, og knytte forbindelser fra det som er kjent, til det som er ukjent. Men; om vi bare assimilerer oppstår det ikke noe nytt, vi ville ikke være i stand til å korrigere de inntrykk vi får. Vi ville bare bygge opp med masse inntrykk, uten at vi forandret noe i oss selv. Det er her Piaget sier at organismen tvinges til å akkommodere. De nye inntrykkene som vi knytter til kjente forståelser i oss selv, skaper nå nye strukturer. På denne måten «utvider» vi vår forståelse – vi har lært noe. Men vi, eller barnet, har ikke lært ved ytre læring, den nye forståelsen oppstår fra noe indre. Barnet står i en naturlig interaksjon med sine omgivelser. Piaget sier videre at dette er naturens lov for alt liv: å være i balanse, *ekvilibrasjon*, med sine omgivelser. «Piaget beskriver derfor intelligens som «a particular instance of biological adaptation». (s.18, Hundeide: 1985)

Akkommodering er altså en tilpassing av indre strukturer. Det er når organismen tvinges til å akkommodere at det skjer en utvikling. Denne utviklingen skjer som følge av en konflikt mellom det «kjente/forståtte» og det «ukjente/uforståtte». Et viktig poeng for Piaget var at dette ikke skjedde som følge av biologisk modning eller læring i ordets vanlige forstand. Utviklingen av nye strukturer som følge av ekvilibrasjon, er et nytt prinsipp for utvikling. Barnets kognitive utvikling går fra lavere til høyere grad av ekvilibrium med omgivelsene, ikke som en passiv, men aktiv kompensering for ytre endringer i forhold til indre struktur. Ekvilibrerings-prosessen er gjort kjent



gjennom *vannglass-eksperimentet*. Barna ser glass av ulik størrelse, men med like mye vann i. I begynnelsen vil barna hevde at det med høyest vannstand har mest vann i seg, selv om de har sett at mengden flyttes fra et glass til et annet. Etter hvert vil det komme frem en forståelse av at mengden er konstant selv om dimensjonene er ulike. Dette er ikke en løsning som er blitt lært bort til barnet, dette er en indre konstruksjon som har oppstått uten korrigeringer. For at det skal skje en utvikling, må der være en tilegning av kunnskap og erfaring som skjer ut fra barnets premisser. Barna må selv få utsette sine indre strukturer overfor problemstillinger, og på denne måten selv balansere mellom tolkning (assimilering) og utprøving (akkommodering). Når barnet møter nye inntrykk det ikke forstår, dvs. ikke får til å stemme med sine allerede etablerte skjemaer, oppstår det en ubalanse. Barnet søker likevekt: de vil søke å løse kognitive konflikter. Denne prosessen driver utviklingen.

I dette kapittelet har jeg forsøkt gjøre rede for noen utviklingsteoretiske ideer, samt Piagets forståelse av barns utvikling. Vi har sett at det er grunnleggende prosesser som må gjennomleves i barnet for at det skal kunne ta neste steg i sin utvikling. Disse stegene er naturlige for alle barn å ta. Men hvordan kan pedagoger legge til rette for at disse trinnene nås? I tredje kapittel skal jeg ta for meg skrive- og leseopplæringen i steinerskolen.

### **3. Skrive- og leseopplæring**

I dette kapittelet vil jeg se på den historiske utviklingen av alfabetet slik vi kjenner det i dag, med utgangspunkt i Eidsvågs bok. Videre vil jeg komme inn på Steiners sanselære, og til sist de metodene som inngår i skriftopplæringen i steinerskolen. Det blir lagt vekt på sanse-motorisk aktivitet i klasseromsundervisningen. Fri lek og turer/uteaktiviteter omtales ikke, men forstås som en følgesvenn til fagene i skolehverdagen.

#### *3.1 Bokstavenes opprinnelse*

En kjøpmann i Babylon skulle sende varer og penger til en handelsmann i Syria. Reisen tok flere uker og kjøpmannen henvendte seg til en betrodd karavanefører. Han la så i vei med 6 fullastede kameler, noen drivere og tre væpnede menn.

Reisen varte fra fullmåne til fullmåne, og de kom frem uten uhell. Den syriske kjøpmannen, en riktig kakse, tok i mot varene. Han var for forfengelig til å røre på hodet, men han hadde øyne som var alle steder. Granskende gikk han mellom kamelene og gransket lasten. «Det mangler to sekker hvete» sa han plutselig. Karavaneføreren stod som lamslått. Hvordan kunne kjøpmannen vite det? For det var som han sa: karavaneføreren hadde i all hemmelighet gravd ned to sekker i sanden, med

planer om å hente de på tilbakeveien. Men hvordan visste syrerer dette? Hadde han lest i stjernene? Så sa kjøpmannen at han hadde fått overlevert tre gullstenger på størrelse med ertebelger fra kjøpmannen i Babylon, og hvor var den fjerde? Karavaneføreren falt på kne. Syrerer visste jo alt! Den stakkars karavaneføreren tok frem gullet fra trøyebrystet og gav det til kjøpmannen. Kjøpmannen kvasset sin sølvbeslåtte sabel mot skosålen, mens karavaneføreren ba for livet sitt. Hans liv ble spart, men han måtte ut i ørkenen og hente de to sekkene med hvete før kjøpmannen slapp ham.

Vel hjemme fra reisen fortalte karavaneføreren en eldre kollega om hendelsen i Syria. «Hadde du leirkaker med til ham?» spurte den eldre vennen. Jo, riktig, i en av sekkene lå det en merkelig utseende kake av brent leire. «Var det fuglespor på den?» spurte den andre. «Ja, det så sånn ut, eller den var bitt i av mus trodde jeg» sa den uheldige. «Det er magi!» sa den eldre. «Når du ser slik må du rense deg tre ganger og ikke røre ved noe. Avsenderen og mottakeren står i magisk forbindelse med hverandre, og i ledtog med fugler og mus. De setter sine merker, og når leirkaken kommer til en annen, kan menneskene snakke sammen over lange avstander. Denne trolldommen er over vår fatteevne, og det eneste vi kan gjøre er å beskytte oss mot den!»

Slik fortelles det hos Eidsvåg (2007) om hvor magisk skrift kan fremstå når den er ukjent for mennesket. Menneskene i denne historien representerer hver sin side av dalen mellom den lesekyndige og analfabeten.

Historien fra Babylonia forteller om kileskriften, den eldste skriften vi kjenner. Opprinnelig var den en billedskrift lignende egypternes hieroglyfer. Senere gikk kileskriften over til tegn for flere ord. Egypternes tidligste hieroglyfer ble hugget i sten og var dertil kantet. Da papyrusen ble funnet opp, endret hieroglyfene seg til enklere og mykere former. Papyrusen førte til to skrifttyper, *hieratisk* brukt av presteskapet (*hieros* – hellig), og *demotisk*, et enklere, folkelig skriftsystem. Hieroglyfene ble skrevet i rader eller kolonner, horisontalt eller vertikalt. De kunne leses fra høyre eller venstre, noe som ble avgjort av hvilken vei dyret eller mennesket i teksten så. Hieroglyfene forsvant ca år 400 e.Kr. Innføringen av kristendommen førte med seg koptisk skrift med 24 greske bokstaver. Eidsvåg forteller vider at alfabetet oppstod mellom 1700 – 1500 f.Kr. i Middelhavsregionen. Nærheten til Egypt rent geografisk, og omfattende handelsvirksomhet, har antakelig ført til at et tidlig skriftspråk var påvirket av de egyptiske hieroglyfene. «Sinai-skriften», som ble funnet i 1904, viser at noen har isolert begynnelseslyden i et ord i et eget tegn, og prinsippet for alfabetet var til stede. All alfabetisk skrift, hebraisk, gresk, latin, kyrillisk og lignende, stammer mest sannsynlig fra et felles alfabet, antakelig det som så dagens lys Sinai for ca 3500 år siden.

Dette nye alfabetet skilte seg ut ved at det ikke gjengav ting, begreper eller stavelser, men lyder.

Alfabetet med sine 22 – 30 tegn kunne gjengi tale, uansett hvilket språk som ble snakket. Det er et

universelt skriftsystem som gjør det mulig å nedtegne et fremmed språk, selv om man ikke behersker det, for så å kunne gjenta det lydmessig. En annen fordel var at det var enkelt å lære. 29 bokstaver fremfor 5000 skriftegn gav det en helt annen tilgjengelighet.

Det er antatt at alfabetet kom til Hellas ca 1000 f.Kr. Det latinske alfabetet ble skapt ca. 700 f.Kr. med 21 bokstaver tatt fra det greske alfabetet. Etter hvert som det latinske imperiet vokste, spredte skriftspråket seg over store områder. Skriften overlevde Romerrikets fall, mens språket ble tilhørende de lærde og få.

Hva med runeskriften i Norden? Etter innføringen av kristendom i Norge møtte runene sterk konkurranse og døde smått om sen ut på 1400-tallet. Som vi så i første kapittel vokste det frem en klosterkultur i Norge med egne skrivestuer. Språket de benyttet var latin, som så gradvis tok over som skriftspråk i Norge og Norden.

Jeg har innledningsvis gitt et lite utsnitt fra alfabetets historie og fremvekst i Europa, og gjennom det noe av grunnlaget for vårt moderne skriftspråk.

### *3.2 Sansing, våkenhet og læring*

I sin innledning til «Menneskets sanser» skriver Aeppli (1988) at det er en kjensgjerning at vår jeg-bevissthet er nært knyttet til sanseopplevelser. Han skriver at vi lukker våre sanseorganer når vi sover, vi mister vår dag-bevissthet. Behovet for å sove oppstår når ikke sanseintrykk lenger kan trenge inn til oss. Selvbevissthet oppnås ved å åpne seg for omgivelsene gjennom egne sanser. Sanseintrykkene virker både direkte og gjennom følelsene inn i det kroppslige, for eksempel ved at vi rødmer, blir bleke, får hjertebank, føler varme ved å se noen vi er begeistret for. Vi reagerer på farger, omgivelser, en vakker blomst, hanen som galter, en bil som tuter. Vi kjenner til alt dette, men hvor bevisste er vi på det?

I «Almen menneskekunnskap» sier Steiner at god og uthvilende søvn er grunnlag for at jeg-bevisstheten ikke skal bli kraftløs. Blir søvnen av en eller annen grunn forstyrret vil man påfølgende dag oppleve å bli berørt på en ubehagelig måte av ting som gjør inntrykk, mer enn hva tilfellet ellers ville vært. Jeget blir mer sensitivt på grunn av søvnløsheten. Steiner mener at noen går gjennom livet i en slags døs; de oppfatter verden, den gir inntrykk, men de lar seg ikke gripe riktig – eller sagt på en annen måte: de lar på en måte inntrykkene gli forbi. Når denne forbindelsen mangler vil det oppstå en «indre døs»; man oppholder seg i «fritt oppstigende forestillinger» (s. 132, Steiner: 2008), og det kan ses som en manglende vilje til å løfte frem det mennesket selv har i seg. Denne

tilstanden er barnet i, frem til «viljen vekkes». Hva menes med dette? Weisser formulerer det slik: «Barnet er et tilblivende vesen.» (s. 33, Weisser: 1996). Som vi så i foregående kapittel tar læreplanen Idé og praksis for seg de ulike stadier i barnets utvikling gjennom syvårsperiodene. Barnet blir til gjennom de forvandlinger som er til stede i den lange prosessen som kalles barndom. De første skoleårene er barnet på en naturlig måte ubevisst knyttet til omgivelsene. Barna er sterkt forbundet med de nærmeste menneskene og omgivelsene. Barn «våkner» til ulike tidspunkt, og noen forblir «drømmende» og trenger lang tid for å våkne til sine omgivelser. Enda er barnet «hermende». Læreren kan se hvor lett elevene gjentar geberder i denne perioden. (Bøhn: 1997). Når barnet kommer til en viss alder vil hukommelsen gjøre seg mer og mer gjeldende. Gjennom tilstandene søvn og våkenhet trekkes erindring og glemsel frem som metoder for å øve viljen. Steiner mener at når man sover vil viljen være det element som trekker forestillinger fra det ubevisste til bevisstheten. Men det lille barnet har en «sovende vilje» og kan ikke umiddelbart nyttiggjøre seg av den. Steiner foreslår at pedagoger gradvis må vekke en interesse hos barnet. Når barnet selv opplever interesse for noe som blir presentert, vil det selv generere vilje til å huske det som allerede er opplevd, og på denne måten styrke hukommelsen.

Så hvordan nærmer vi oss verden som mennesker? Vi ser på det lille barnet hvordan det ser og griper etter verden. Steiner sier at vil man nærme seg menneskehetens virkelighet, må man være innforstått med at all inndeling skjer innen for en enhet, at:

«... hvis man bare tok utgangspunkt i det abstrakt enhetlige, så ville man ikke lære noe som helst å kjenne. Hvis man aldri foretok noen inndeling, så ville verden alltid forbli i noe ubestemt, slik alle katter er grå om natten. ... Alt i mennesket er altså av til dels erkjennende, til dels følende, til dels villende natur. .... virkeligheten består av motsetninger. Vi forstår ikke virkeligheten, dersom vi ikke har øye for motsetningene i verden.» (s. 134, Steiner, 2008)

I tråd med det vi så hos Piaget, ser vi at kontrastene, og motsvarene på allerede etablerte mønstre, er det som driver utviklingen fremover. Våkenhet er ikke bare en fysisk tilstand, men en forutsetning for sanseopplevelser i seg selv.

### *3.3 Fra eventyr til bokstav*

I denne delen ønsker jeg først å se på eventyrene som utgangspunkt for fortellerstoffet i 2.-klasse, bruken av vers, regler og rim for grunnlag for bokstavinnlæringen. Litteratur som er brukt er i hovedsak Danielsen og Hekneby.



«Bamse Brakar bulder bakom bærbusken! Bare bær er best, blåbær og bjørnebær!» (eget vers). I den rytmiske delen av hovedfag kan elever og lærer stå i en sirkel og si verset sammen, gjøre den samlende geberden «B» ved å føre de buede armene sammen i en «nesten-klem». Så sier vi «B», ikke bokstavert, men lyden: «Bøhhh». Elevene får «smake» på lyden, de gjør geberden og går rundt med tunge steg for å kjenne på hvor tung Bamse Brakar egentlig er. Etterpå, når elevene sitter ved pultene sine, forsøker de i fellesskap og under ledelse av læreren og huske hva de hørte om dagen før.

Et eventyr om bjørnen og reven, ja. Og hvor lur den reven er, og stakkars bamsen som alltid lar seg lure. Han er tung på både den ene og andre måten, han. På tavlen er det tegnet en bjørn, han sitter og spiser bær. Ligner han ikke på en «B» mon tro?

Jeg har selv ikke undervist i den første bokstavinnlæringen. Det som er skissert ovenfor er det jeg ser for meg som den «ideelle» dagen. Elevene tas gjennom ulike øvelser, og begynner å se konturene av bokstaven gjennom lyden og bildet. Hele 2.-klasse er preget av ordet og lyden, hele *lydens vesen*. I samtaler med andre steinerpedagoger har jeg fått ta del i tanker om, og innblikk i, hvordan begynneropplæringen i skriving og lesing kan gjøres.

Eventyrene er et av utgangspunktene for bokstavinnlæringen i 2.-klasse. Eventyrene er, i likhet med fabler, ikke religiøse fortellinger. De har allikevel tilknytning til den kulturen de lever i. I Norske eventyr er kristendommen et selvfølgelig element, som islam er det i Tusen og en natt. Danielsen tar i sin bok «Kulturbærende fortellinger, barn og skole», for seg eventyrets oppbygging. Hun skriver at *undereventyr* er den største gruppen eventyr, og når vi tenker på et eventyr er det som oftest et undereventyr. Handlingsforløpet følger en relativt fast rute: vi har en helt/heltinne, som er yngst. Han/hun har få ressurser, og er utsatt for forakt og mishandling. Vi får straks en sympati med denne personen. Så kommer det umulige oppdraget: å redde noen fra trollet, eller bygge et skip som kan gå både til lands og til vanns. Men hvor umulig det enn er, så dukker det opp hjelpere eller magiske hjelpemidler. Helten/heltinnen må alltid inngå et samarbeide med andre. Alle utfordringer og farer til tross: heldigvis ender disse eventyrene alltid godt. «Så levde de lykkelig alle sine dager» viser at det er reisen som er målet og ikke hva som skjedde etterpå. Eventyrene er dypt moralske fortellinger, men ikke moralistiske. Dette er et viktig skille: det formuleres ikke moralistiske regler i eventyrene. Det fremkommer heller ingen kommentarer om moralske handlinger, om det er gode eller onde aktører. Det er en underliggende, implisitt moral. Denne kommer frem i eventyret

gjennom konsekvenser: løgneren slår tilbake på løgneren. Den som i ren misunnelse prøver å ta noen fra andre, mister det og står tilbake med skammen. Den som vil bryte sine løfter, blir gjort til latter. (Danielsen: 2012)

Eventyrene har et rikt språk, og muntlige fortellinger er et godt utgangspunkt muntlige samtaler. En fortelling har også den fordel at barnet skaper egne, interne bilder. I motsetning til tv/pc, der bildene kommer av seg selv, og i tillegg stammer fra andres fortolkninger. Fortellingen gir barna mulighet til å skape egne tolkninger, basert på det som er kjent for de fra før.

«En elev som lytter til en billedrik fortelling, vil visualisere de beskrevne hendelsene for sitt indre øye. Barn i denne alderen har en særskilt evne til dette, og de blir ofte svært engasjert av sin egen billedskapende med-deltagelse når læreren forteller.» (s. 20, Idé og praksis: 2007)

I Høigårds bok får vi en dyptgående innføring i barns språkutvikling. Boken er skrevet for førskolepedagoger. Jeg har allikevel tatt med boken fordi jeg mener den gir en forståelse av barn som språklige vesen. Den gir en god forståelse for språkets utvikling gjennom de tidlige barneårene. Boken fremsetter flere teorier om hvordan vi kan legge til rette for gode opplevelser språklig sett for å rede grunnen for skrive- og leseglede. Jeg mener at teoriene har mye for seg også i de første skoleårene.

Høigård tar til tale for at pedagogene som omgir barna selv skal ha et rikt språk, og gi barna anledning til å utvikle det samme. Det nevnes fire viktige aktiviteter: musiske aktiviteter, gode samtaler, samvær omkring tekst og allsidig lek.

Musisk og rytmisk aktivitet er grunnlag for språket, noe som også støttes i boken «Det musiske mennesket» av Roar Bjørkvold. Høigård sier at musiske elementer finner vi, foruten i sanger, også i dikt, språklek, rim og regler. Vi bør benytte oss av bokstavrim og enderim, klang i språket, rytme og gjentakelser. Vi bruker lydmalende ord (onomatopoetikon), leker med ord, orddeler og lyd. Dette er knyttet til språkets uttrykksside og «kan gi både estetiske og sanselige opplevelser av språket.» (s. 232, Høigård, 2013)

Gode samtaler skal være preget av gjensidighet, de skal noen ganger styres av den voksne, andre ganger får vokse frem av seg selv i barnas lek. Høigård refererer til filosofen Charles Taylor (kanadisk filosof, f. 1931), som mener at den gode samtalen skapes når noe er «vårt», ikke mitt eller ditt, men noe vi i fellesskap kan forholde oss til. Frie samtaler eller samtaler rundt tekst er to elementer, som allikevel sammenfaller og kan brukes på flere måter. Tekstfremlegg for elever går gjennom eventyr og fortellinger som blir fortalt eller lest. Det legges vekt på fortellingene som grunnlag for indre bildedannelse, i motsetning til film der barna får «ferdige» bilder og derfor ikke blir utfordret til å forstå gjennom «verbalspråklige uttrykk». En annen fordel med fortellingen er at

fortelleren fristilles til å ha øyekontakt med barna, bruke kroppsspråket mer aktivt og holde oppmerksomheten på en annen måte. I tillegg kan man bruke dialekt og «fyllord» fra muntlig tale, som «liksom» og «sånn derre».

For barn i alle aldre er fortellinger og eventyr et utmerket grunnlag for lek, og Høigård presiserer den frie leken som en god og stor arena for barnas språkdannelse. I lek får barna selv tatt «språklig initiativ» og finner måter å uttrykke det de har på hjertet overfor sine lekekamerater. Når disse elementene ligger til grunn, får barna mulighet til å formidle tanker og ønsker, og kommunikasjonen med omverdenen gir nye muligheter til utfoldelse og opplevelser. Gjennom å øke barnets kontakt med verden og sanseopplevelsene, kan vi hjelpe barnet i sin modning frem til skolestart.

Det å skape indre bilder er en sammensatt prosess. Et bilde man forestiller seg, vil søke en sammenheng og helhet, bildet søker et eget perspektiv. Gjennom denne visualiseringen vil det skapes et forløp, og selve tidsprosessen gjøres romlig. «Barnet lærer å holde et visualisert innhold i sin bevissthet, det lærer å forbinde hendelsene med hverandre i forhold til fortellingens tidsstrøm.» (s. 20, Idé og praksis: 2007) Selv om ikke barnet har en direkte rolle i det som fortelles, er det i barnets billeddanning av handlingen en ubevisst inkludering av seg selv i hendelsene.

Steinerskolene legger, gjennom sin læreplan og praksis, opp til skrive- og leseopplæring fra 2.-klasse. Da jeg var i starten på dette lærerstudiet skrev og sa jeg konsekvent «lese- og skriveopplæring». Men i steinerskolen er det jo omvendt; skrive- og leseopplæring. Hvorfor starter man med skriveopplæringen først, og ikke lesingen?

Som tidligere nevnt i denne oppgaven, ble skriving innført i norske skoler i 1827. I Heknebys bok «Skrive-Lese-Skrive» fortelles det at skriving i begynnelsen var assosiert med kopiering. Derfor ble det vektlagt at håndskriften skulle være vakker og tydelig. Etter hvert ble det fokus på at elevene skulle produsere egne tekster og at innholdet var viktig. Imidlertid ble det lagt liten vekt på skriveteknikker, man var mest opptatt av produktet. Elevene skulle produsere tekst uten oppskrift, så å si. Hekneby sier videre at det var ført på 1980-tallet at den prosessorienterte skrivemetodikken ble innført i norske skoler. Metodikken går ut på å se skrivingen som en prosess der produktet vokser frem i et samspill mellom ulike tekster og individer, med gjensidig påvirkning. Metodikken fører med seg en ny måte å se skriving på, og ikke minst hvilke muligheter skriving gir. Skriving er en *dialogisk* prosess, sier Hekneby, og viser til forskning fra Vygotski og Bakhtin. «Synet på skriving som prosess og samhandling bygger på oppfatningen av språk og språkproduksjon som sosiale fenomen» (s. 68, Hekneby: 2013). Vygotski var opptatt av barn og skriving og mente at

skriften utviklet seg fra tegning. Barns første tegninger er et forsøk på å gjengi en gjenstand eller fenomen direkte med gesten, en såkalt «utpekende funksjon». Gesten erstatter tingen, både i symbollek og tegning, og så i skrift. Det å tegne symboler er derfor både viktig og nødvendig for utviklingen. Barnet bør ha anledning til å eksperimentere med å skrive tale slik de oppfatter den, på samme måte som tegningene uttrykker opplevelser og gjenstander.

Veien mot å beherske skriving går gjennom flere stadier, i tillegg er det en individuell prosess.

Hekneby setter opp disse stadiene:

- 1) Pseudoskriving, eller «lekeskriving»
- 2) Bokstavutforskning/bokstavlæring
- 3) Fonologisk skriving (ordrett fra tale, for eksempel: «jei» for «jeg»)
- 4) Ortografisk skriving (skriving i egentlig forstand i forhold til skriveregler og normer)

Vi leser for å hente mening ut av en tekst, vi skriver for å gi uttrykk for noe. Begge deler handler om kommunikasjon og samspill i forhold til andre, og skriving er en naturlig del av det å lære seg å lese. Gjennom oppdagelser når man skriver, skriver barnet seg så å si inn i forståelsen av skriving og lesing. Hvilke krav stilles det til lesing og skriving? Hekneby gir eksempel med gutten Sondre: om han skal lese ordet *postkasse* før han kan skrive, blir ordet stående utenfor kontekst. Om Sondre har fått en pakke fra farfar i postkassen, vil han ha en kontekst å sette begrepet *postkasse* inn i. Nå kan han skrive om opplevelsen, og for de rundt ham som er vant til å tyde barnets skrift, vil selv en beskjed som er grammatisk ukorrekt bli forstått. Sondre (som snakker dialekt) har skrevet: «D VA ÆI PAKE TL MÆ FA FRFAR I PÅSKSN IGOR» (s. 71, Hekneby: 2011) Det som har skjedd i denne teksten er at Sondre har skrevet de lydene han hører, i den rekkefølgen han har hørt de. Det er ikke laget en *syntesepakke* av bokstavlydene. Det måtte han ha gjort om han skulle ha lest en ukjent tekst. Når man leser forutsetter dette analyse, minne og syntese. I begynnerstadiet av skrivingen trengs ikke dette, det er analysen som er viktigst.

Forholdet mellom skriving og lesing står slik i forhold til hverandre at begynneropplæringen burde kalles for skrive- og leseopplæring – og ikke omvendt, sier Hekneby. Dette synspunktet deles av «mange forskere, for eksempel C. Chomsky (1982), Clay (1975) og Ferreiro og Teberosky (1983), har pekt på at barn bør skrive før de leser.» (s. 72, Hekneby: 2011)

I steinerskolen er det å lære å skrive gitt god plass og mye tid. Man starter dog ikke alltid rett på skriving, men heller gjennom forstadier til undervisningen. Sett utenfra kan det virke som at det man gjør, ikke har noen indre sammenheng. Det arbeides fra starten av med orienteringsøvelser som er relatert til romfølelse og følelse for egen kropp i rommet. Det er viktig å øve koordinasjon mellom høyre og venstre hånd og høyre og venstre fot. Vanligvis skjer dette i den rytmiske delen av



hovedfag ved at man benytter seg av ulike vers, rim eller sang. Det rytmiske er viktig for å bære læringen. Man synger eller sier vers sammen, på denne måten tas også noe av oppmerksomheten bort hva «oppdraget» og man kan bli litt friere. Det krever konsentrasjon og våkenhet. Barna vekkes i kroppen gjennom øvelser som krever tilstedeværelse, det kan styrke viljesdynamikken og viljesmotorikken. «Og viljes- og bevegelseskreftene på sin side blir løftet ut av uoppmerksomhet, siden de stadig følges og styres av våkenhet og målrettet bevissthet i slike øvelser.» (s. 6, Dühnfort: 1966).

Steiner hevdet at all utvikling i barnet skjer ut fra viljen (virksomhet). Ikke gjennom det å se, ikke gjennom det å forestille seg noe. Derfor mente han også det var feil å starte med lesingen, og så ta opp skrivingen. (Dühnfort: 1996).

I begynnerøvelsene i steinerskolen vektlegges lydene, så kommer bokstavene etter hvert. Zimmermann skriver i boken «Dør språket» at når et barn lærer språket, begynner det med melodien i språket og lærer ut fra aktivitet. Barn venter ikke til de har forstått hva som blir sagt, de snakker ut fra det de hører uten å forstå på forhånd. Om vi hører på et lite barns pludring, kan vi høre språkmelodien. Uttrykk kommer som pludring og små utrop som er emosjonelt ladet. Når barnet går over til å navngi ting, er det fellesbegrep som «vov-vov», senere hund. Etter dette kommer en utvidelse: «Hund?» eller «Hund!», som i «Hvor er hunden!» eller «Se hunden løper!» Frem til barnet er ca 7 år er, er det en sammenheng mellom indre og ytre bevegelse, tale og tanke er ett. Barnet tenker ikke uavhengig av språket. Zimmermann skriver at ved tannfrembrudd i 7 års alder oppstår det er nytt, indre rom hos barn. Her er det plass til å skape bilder, og barnet kommer inn i en svært lyttende fase. Språket blir nå et hovedredskap. Fortellinger, forklaringer, resitasjon og så videre bidrar sterkt inn i dette indre opplevelsesrommet.

Læreren jobber med eventyr og fortellinger, og illustrer med tavletegninger til historiene. Kan barna gjengi denne Bamsen i sin bok? Uten å påpeke en sammenheng mellom form og bokstav oppfordres barna til å se på den; se hvordan den sitter og holder seg på labben og snuten! Barna gjengir formen i sin arbeidsbok. Neste dag sitter bjørnen der fremdeles, ved siden av står det nå en stor, fin «B». Noen har gjennomskuet sammenhengen dagen før, andre igjen ser noe nytt. Denne prosessen kan ta 2 til 3 dager, alt etter hvor barna befinner seg i sin forståelse. Det har vært tradisjon for å gjøre figuren på tavlen om til en bokstav: Bamsen til en B, og Gullgåsa blir til en G. Andre lærere foretrekker å tegne Bamse første dagen. Dagen etter står B ved siden av. Dette praktiseres litt ulikt i skolen har jeg forstått, og man må kanskje prøve seg frem som lærer og se an sin klasse?

Dühnfort sier at når bokstavene skal læres, behandler man vokaler og konsonanter ulikt. Det er mest vanlig å starte med konsonantene, som B-verset i starten av kapittelet. Konsonantene er fine å lære

ut fra bevegelser, men er samtidig svær ulike i sine lyd-uttrykk. «S» og «R» har mye bevegelse i seg, vi kan rulle, rulle og stupe kråke til «R». «B» og «T» er mer rolige, «B» er svær omfavnende, mens «T» er mer gjennomtrengende i sitt *lydvesen*. Konsonantene speiler menneskets forhold til verden gjennom gester og bevegelser. Et eksempel er ord som starter med «str» når det handler om noe som er langt og rett; stråle, stå, strømpe og så videre.

Vokalene er nesten et språk i seg selv, og er nært knyttet til det emosjonelle. Vi bruker vokalene for å uttrykke oss: «Å? Å!», «Au!», «Ooo...». Vokalene uttrykker noe som er knyttet til opplevelser som kommer til uttrykk, det har da også vært tradisjon for å jobbe med vokalene på en annen måte. Konsonantene kommer inn i silkeboken gjennom sine historier. Vokalene får gjerne lov til å komme frem vi annet finmotorisk arbeid: å klippe til bokstavene av papp og lime silkepapir på baksiden. Som transparenter henges de opp i vinduene i klasserommet. Når lyset skinner gjennom, får vi et inntrykk av hvor sjelfulle vokalene er, at de har et indre lys og en indre pust. Det gir en annen kvalitetsmessig følelse, enn om de hadde vært skrevet med kraftige, fargerike fettstifter på store ark. Det faktum at vokalene er ytringer fra det som oppleves i det sjelelige og mer drømmende område, kan forklare hvorfor barn ofte utelater vokalene når de skriver. «tp» for «teppe», «hre» for «hare» etc. «Det er vanskeligere å skape den avstanden som er nødvendig for at noe skal bli bevisst om de egne indre opplevelsene enn når det gjelder ting og virksomhet i den ytre verden.» (s. 10, Dünfort: 1996). Som leser av slike tekster bør læreren være en god tolk, og raus i sin forståelse. Elevene bør få gode opplevelser når andre kan lese det de formidler, det er en svært personlig reise man gjør når man begynner å meddele seg. Dette er hva Hekneby omtaler som fonologisk skriving og bør være en del av lærerens forståelse for skriveutviklingen. Som en del av denne prosessen er det ønskelig at elevene først lærer å lese egen tekst, før man tar i bruk trykte tekster. Elevene går fra å lese egen og kjent tekst, til å lese ukjent tekst. Fra å lese i kor til å lese alene, fra høytlesing til stillelesing. Det bestrebes å gå fra gruppe til individ i disse øvelsene. Man gjør først sammen, så hver for seg.

Tegning, maling og håndarbeid er mer en «kunstneriske uttrykk», det er viktig å øve hendene i ulike bevegelser. Hånden skal øves til å skape former; linjer og figurer. I tillegg kommer opplevelsen av at gjennom praktiske øvelser opplever man skjønnhet. I håndarbeid i 2.-klasse er det strikking som er hovedtema. Det er en krevende øvelse for små fingre, og det vekker en koordinasjon av venstre og høyre hjernehalvdel. Det er også en stor viljeanstrengelse: det er fort gjort å feile og det må øvelse til for å nå målet. Når man går veien gjennom andre øvelser til bokstavene, aktiveres flere sider av barnet. Et fag som i stor grad aktiverer flere sider ved elevene er eurytmien. Eurytmi er et særegent for steinerskolen. Eurytmi i 2.-klasse har stort preg av lekenhet. Men det øver også det sosiale gjennom det å stå på ring. Man kan jobbe med å holde ringen enten den utvides eller trekkes sammen. Elevene opplever det å finne en form som gruppe, og dette krever stor konsentrasjon.

Eurytmien ledsages av musikk (pianist), og elevene øver små dikt eller eventyrspill. Evnen til å lytte øves gjennom håndklapp og fottrinn til vers og rim. 2.-klassingen forflytter seg raskt mellom andaktsfølelse og bevegelsesglede, så eurytmi på dette klassetrinnet er for det meste preget av lek. For mange barn er det ennå på dette klassetrinnet en utfordring å sitte i ro. Det kan være en befrielse å få leke og bevege seg gjennom en time som allikevel har en form. (Bøhn: 1997).

Et annet fag som er særegent for steinerskolen, ved siden av eurytmi, er formtegning. I formtegning er hovedaktiviteten å tegne form, etterligne form og å kunne speile formen. Å øve en våkenhet for form og retning gjennom kroppen og hendene, er en viktig forutsetning for blant annet skriving. Det er tradisjon i steinerskolene for å starte den første undervisningsdagen med å tegne den rette og den krumme linjen. Disse formene er utgangspunktet for alle andre former og gir et utall av muligheter. Like uendelig er de ulike opplevelser og følelser som kan vekkes i elevene når de jobber med form. Å tegne en sikk-sakk-linje skaper en annen følelse enn om man tegner en bølgeform. Disse to formene kan igjen ha mange uttrykk: en sikk-sakk-linje kan ha en skarp eller stump vinkel. En bølgeform kan ha vide eller tettere buer. Tre sirkler som står fra hverandre eller berører hverandre et svært annerledes og kan gi en følelse av spenning og dynamikk. Dühnfort hevder at kvalitetene som vekkes i elevene, utvikler estetiske verdier. Disse ytre sanseopplevelsene krever ingen intellektuell forståelse, kun våkenhet i iakttagelsen. Det er ingen påfallende «hva betyr det» med disse øvelsene, det kan bli stående som en opplevelse i seg selv som er kvalitativ: form, farge og retning. Når man lærer bokstavene og deres betydning kommer man til en annen indre opplevelse. I formtegning starter man med å forberede formen man skal tegne. Elevene kan gå formen på gulvet. Læreren tegner formen på tavlen, så kan elevene herme formen ved å tegne den i luften, eller med fingeren på pulten. De forberedende øvelsene gir rik anledning til å observere og sammenligne. Elevene kan også ha egen tavle de øver på først, før formen får plass i arbeidsboken. Det tegnes med fettstifter i klare farger og tegningen skal helst skje i én bevegelse, uten avbrekk. Da blir det en rytmisk-dynamisk prosess.

Man arbeider med bevegelse ut fra et ønske om å støtte og forsterke læring. Fagene kommer til orde og blir kroppsliggjort gjennom aktiviteter som så igjen kan knyttes til det teoretiske. I de første skoleårene benytter læreren bevegelse i nærmest alle fag, og mange lærere har observert hvordan bevegelsen støtter læring. I matematikk læres gangetabellen rytmisk gjennom tramp, klapp og hopp. Skriveopplæringen på sin side kommer frem til bokstavformene gjennom male- og tegneøvelser. Over alt forsøker man å skape en koordinasjon, en «samvirking mellom hånd og ånd.» (s. 19, Idé og praksis: 2011). Forbindelser mellom ulike sanseerfaringene gir læreren et viktig perspektiv på forming og formidling av fag. Berøring, rytmer og bevegelse setter i gang deler av barnet som virker tett på utviklingen av sosiale og kognitive ferdigheter. Opplevelser ute i naturen, leken og de

kunstneriske aktivitetene en utvidet pedagogisk betydning. «Læringen med kroppen gir livsnære erfaringer og skaper en kreativ atmosfære hvor teoretisk og praktisk livskunnskap kan smelte sammen.» (s. 19, Idé og praksis: 2011)

En slik læringsmodell kan stå for noe som er allsidig og mangefasettert, og slik sett kan det kanskje være en modell for «læring for en ukjent fremtid»?

I dette kapittelet har vi sett på noen av trekkene i skrive- og leseopplæringen. Flere forfattere er tatt frem, hovedsakelig Høigård, Hekneby og Steiner. Alle har en stor forståelse av hva det vil si å skrive og å lese. Fellestrekket for alle er fokuset på bruk av språk som utgangspunkt for skriving og lesing. Høigård er opptatt av hva som fremmer språkutvikling mest effektivt, med fokus på barnehagealder og tidlig læring. Hekneby er opptatt av prosessene rundt skriving og har en del metodebeskrivelser for god skriveopplæring. Både Hekneby og Høigård ser mot resultatene. Steiner har et åndelig perspektiv på hvordan barn lærer og ser mest på det kvalitative i læringen. I Steiners skrifter finner vi mer om metode enn mål.

#### **4. Konklusjon / Avslutning**

I denne oppgaven har jeg forsøkt å beskrive skoleutviklingen i Norge i et historisk perspektiv, jeg har sett på barns utvikling både fysiologisk og kognitivt. Jean Piaget ble en fordypning da jeg forstod hvordan hans «sten-på-sten» teori hadde utviklet seg og gitt store ringvirkninger i vårt syn på barns utvikling gjennom 1900-tallet.

Oppgaven har videre vært viet skrive- og leseopplæring og forståelse rundt dette. Jeg har forsøkt å forstå hvordan barn lærer, både ut fra et teoretisk perspektiv og et praktisk tilnærings-perspektiv. Hele kapittel 3 har vært en reise gjennom bokstavenes verden, fra historisk opphav til den konkrete opplevelsen av å formidle sine tanker og følelser.

Noe jeg tenkte da jeg leste Høigård, er fokuset på hva barnet skal bli, hva barnet skal oppnå, hva barnet må lære – og mindre om hva barnet er, eller har behov for. Det ble stående for meg som nettopp denne gjennomgripende samfunnsforståelsen at vi alltid må noe, bli noe. At grepet om barndommen handler om fremtiden, mens barnet selv oppholder seg i nåtiden. Barndommen før var preget av ansvar i hjemmet med arbeid og store søskenflokker, nå er de preget av institusjonalisert hverdag i barnehage og skole med voksne som vil forberede barnet på alt det skal gjøre fremover i skolen. Fremover til hva? Som nevnt tidligere i oppgaven: hvilken fremtid forbereder vi barna på?

Tittelen på denne oppgaven er «den indre heimstadiære». «Heimstadiære» komme fra det jeg har sett i forbindelse med geografi i 4.-klasse i steinerskolen. Der begynner elevene med å tegne kart over pulten sin, så over klasserommet, skolebygningen, og slik fortsetter man å «zoome» ut, høyere og høyere, lenger og lenger ut, til man ser på hele universet. Jeg føler det er et godt bilde på hvordan steinerpedagogikken hele tiden jobber seg gjennom del for del, uten å miste helheten av syne. Gjennom det jeg har lest, funnet, sett og hørt, forstår jeg nå mer av denne helhetstenkningen. I en så finstemt sammenheng lever vi og forsøker å manøvrere oss gjennom, både oss selv, og for og med andre. Hvordan kan vi i det hele tatt klare å leve med så mange impulser?

Jeg ser på steinerskolens tilnærming til skriving og lesing som en del av menneskets mulighet til å se delene som integrerte i helheten; å høre en historie, så skape sin egen tekst og egne illustrasjoner til. Kanskje dette gir en nærhet til noe større? Samtidig vokser elevene med historiene og historiene med elevene. Det man hørte om i tidlige barneår kommer igjen i ny drakt i ungdomsskolen, der det får ny aktualitet og innhold. Der heimstadiæren får en ny dimensjon ved å stå i forhold til hele verden. Der det som startet med medrivende fortellinger om bjørner og rever, ender med revolusjoner og nye tider.

Ut fra meg selv tror jeg at noen av utfordringene vi står overfor i dagens samfunn, er det stadig økende forbruk av bruk-og-kast-varer. Jeg tenker at dette kommer av en manglende forståelse for næringskjeden, og at vi i tillegg har fjernet oss fra produksjonsleddene. Om vi i større grad laget våre egne forbruksvarer, være seg bukser eller kniver, hadde vi hatt et helt annet forhold til det vi skapte. Vi hadde visst hvor mye det kostet både oss og naturressursene. Vi hadde kanskje tatt bedre vare på det? Sett fra et slikt perspektiv håper jeg det blir inspirerende for meg som fremtidig lærer, gjennom livet med elevene kunne skape egne ting og få en følelse av at vi står i en større sammenheng i verden.

## Litteraturliste

- Aeppli, W. (1988). *Menneskets sanser. Hvordan kan de pleies?* Oslo: Antropos forlag
- Berg, A. (2002). *Motorikk, lek og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Bøhn, S. (1997). *Å tenne en ild. Steinerpedagogikk gjennom 13 skoleår*. Oslo: Antropos Forlag
- Danielsen, R. (2012). *Kulturbærende fortellinger, barn og skole*. J.W. Cappelens Forlag as
- Dühnfort, E. (1996). *Begynnerundervisning i skriving og lesing*.
- Eidsvåg, I. (2007). *Stille stemmer – indre bilder*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS
- Grindberg, T. og Jagløien G. L. (1999). *Barn i bevegelse. Fysisk aktivitet og lek i barnehage og skole*. Oslo: Tano Aschehoug AS
- Hekneby, G. (2011). *Skrive-lese-skrive*. Oslo: Universitetsforlaget
- Høigård, A. (2013). *Barns Språkutvikling muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Steiner, R. (2008). *Almen menneskekunnskap*. Oslo: Antropos Forlag
- Steiner, R. (1978). *Kunsten å undervise*. Oslo: Antropos forlag
- Tønnesen, L. K. B. (2004). *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolenes utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Weisser, H. (1996). *Undervisningskunst og kunsten å undervise*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Zimmermann, H. (2006). *Dør språket? Hvordan ordet kan belives*. Oslo: Antropos Forlag

## Internettkilder

Kulturskolerådet, St.melding nr. 40:

[http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Dokumentarkiv/01\\_Storting\\_og\\_regjering/1993\\_St.meld.nr.40\\_Vi\\_smaa\\_en\\_alen\\_lange.pdf](http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Dokumentarkiv/01_Storting_og_regjering/1993_St.meld.nr.40_Vi_smaa_en_alen_lange.pdf)

ndla – Digitale læremidler for videregående opplæring

<http://ndla.no/nb/node/51556>

Regjeringen.no, Kunnskapsdepartementet:

Om L97:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16/13/2.html?id=370711>

Om Kunnskapsløftet, NOU 2002:10

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2002/nou-2002-10.html?id=145378>

Steinerskolen: oversikt – Idé og praksis

[http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2011/06/Ide\\_og\\_praksis.pdf](http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2011/06/Ide_og_praksis.pdf)

Steinerskolen: læreplan for grunnskolen

<http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2013/08/Laereplan-for-steinerskolene-2007-grunnskolen-v-2-0.pdf>

Utdanningsdirektoratet, kompetansemål etter 2. årstrinn

<http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=372029328&kmsn=502670254>

Illustrasjoner:

forsiden er fra min sønns silkebok i 2.-klasse. Tavletegningen på side 21 er laget av meg.