

STEINERSKOLEN SOM MOTKULTUR

Henrikke Mørck

Bachelor, 27 april 2010

Lærerlinjen ved Rudolf Steinerhøyskolen i Oslo

Forord

Jeg har skrevet en oppgave om hastighetskulturen, og jeg har latt meg rive med av den fra dag en! Oppgaven har i så måte bevist sin egen gyldighet, ettersom effekten definitivt har gitt seg utslag i søvnmangel, ustabil humør og en ganske generell følelse av uvelhet. På en og samme tid har likevel denne erfaringen vært fanatstisk; jeg har prøvet mine grenser, for så å oppdage at de strekker seg langt lengre enn jeg tidligere var klar over.

Takk til Ninon for et til tider tåkete, men alltid festlig samarbeide. Og tusen takk til Marianne Tellmann for inderlig og engasjert veiledning, hun har vært til stor hjelp for meg i denne prosessen.

”There is more to life than increasing its speed”

Gandhi (1869 –1948)

”Wisely, and slow. They stumble that run fast.”

William Shakespeare 1564-1616

”The most effective kind of education is that a child should play amongst lovely things.”

Plato (427-347f.kr)

INNHold

Innledning	1
Del 1; Barns oppvekstvilkår	3
Hastighetskulturen	3
Samfunnstendenser	5
Forbrukskulturen	6
Hverdagen	6
Den teknologiske hverdagen	8
Den institusjonaliserte hverdagen	9
Naturen	12
Helse	13
Del 2; Steinerskolen som motkultur	15
Naturrytmene	16
En utviklingspedagogikk	17
Den første syvårsperioden	18
Den andre syvårsperioden	20
Den tredje syvårsperioden	21
Rett stoff til rett tid	22
Læreplanen	22
Hovedfagsundervisningen	23
Evaluering	25
Natur og fri lek	26
Avslutning	28

INNLEDNING

Verden er full av kloke ord; Tempus Fugit er et av dem. Oversatt til norsk betyr det Tiden Flyr. De fungerer som små påminnelser om at livet er som ”et pust i sivet” for å sitere den danske dikteren, Adam Oehlenschläger. Vi bruker gjerne disse kloke ordene for å minne oss selv på hva som er viktig i livet, men i denne oppgaven ønsker jeg å gi en annen vinkling på denne forståelsen av et godt brukt sitat. Jeg er av den bestemte oppfattning at det er en sannhet som bør tolkes med modifikasjoner, spesielt med blick på hvilken tid vi lever i. Ja visst løper tiden av sted med alle våre planer og drømmer, og heseblesende haster vi av gårde for å rekke buss og tog og bryllup alt ettersom. Men her skjer det altså noe med meg personlig, og denne følelsen har jeg valgt å ta på alvor. Tiden er en så integrert del av våre liv og vårt samfunn at vi lett mister oversikten over hvor stor makt den har over oss. Hva er det med denne tiden, det som det eneste sikre foruten døden som vi ikke kan stritte i mot? Kan vi forestille oss et like potent ordtak som sier ”tiden er”? I større og større grad kjennes det ut for meg som om livet vårt er et kappløp der målstreken aldri kan nås. Uansett hvor fort vi beveger oss, så synes det aldri være tid nok. Jeg kjenner meg minst lykkelig når jeg sitter i en bilkø og tar meg selv i å banne til føreren foran meg, bak meg og ved siden: dårlig tid. Jeg vantrives i mitt eget skinn når jeg igjen må finne frem furen i pannen og den mørke stemmen når barna mine atter igjen, som Albert Åberg, ”skal bare”. Albert er det perfekte eksempelet på barnet som i sin natur aldri har dårlig tid, tiden fungerer som scene for alt det som skal oppleves og utforskes, ikke som en begrensende faktor i en stresset hverdag.

Barn bruker tid til å bearbeide alle sine følelser og sine opplevelser og det forutsetter at de fra tid til annen gjør ingenting, etter de voksnes målestokk. Det (å gjøre ingenting) er en ”forutsetning for å kunne samle krefter og en livsnødvendighet i alle barns hverdag” (Iversen 1992: 72), men kulturen vi lever i og for, streder i høyt tempo og med blikket rettet fremover; til tider fremstår den som rent frenetisk. Et underlig motbilde er dagens barn som sitter bemerkelsesverdig mye stille; ikke en kontemplativ tilstand av ”ingenting”, men "skrudd på" i typiske barnlige aktiviteter anno 2010; video/dataspill og tv. Finner de den indre roen de trenger til å samle krefter slik Iversen skriver - eller har de på sin måte allerede trådt inn i de voksnes hastighetskur? Hvordan møter barnet den verden som selv vi voksne er dårlige til å håndtere? Hvordan oppleves det å ha dårlig tid *hvis* det som fenomen i seg selv ikke eksisterer for deg? Gjør vi nok for å beskytte barn mot et livsførsel som, slik jeg ser det, kan være skadelig både fysisk og sjelelig?

Jeg våger å påstå at våre barn blir rammet hardest under presset av tiden som flyr. Gjennom mine studier ved Rudolf Steinerhøyskolen har jeg fått ett innblikk i en verdensanskuelse som er oppmerksom nettopp på barnets behov for tid i forhold til modning og læring.

Steinerpedagoger bestreber seg på å imøtekomme disse behov ved å tilrettelegge i den grad det er tillatt og mulig, ved hjelp av rytmer og et alternativt læringsforløp basert på en tenkt utviklingsidé; riktig stoff til rett tid. Hvordan fungerer dette sett i lys av at vi lever i en verden som ikke bestreber seg på det samme? Makter Steinerskolen med sitt alternative pedagogiske blikk, å møte dagens barn i sterk nok grad til at det kan virke fremmede for de kvaliteter som ikke lenger er gitt i hverdagen, men som er ansett som verdifulle i et steinerpedagogisk perspektiv?

Problemstillingen for denne oppgaven er som følger

Hvordan påvirker dagens hastighetskultur barns oppvekstbetingelser?

Hvordan kan Steinerpedagogikken møte dette?

Jeg har mye relevant forskning og litteratur å lene meg til. De siste tyve årene har det vokst frem mange miljøer som bestreber seg på å sakne tempo for individets og samfunnets skyld. Jeg har som inspirasjon og kilder flere bøker og artikler sprunget ut av det såkalte Slow bevegelsen i USA. Et økende økologisk perspektiv i USA og vesten forøvrig har resultert i mye litteratur og forskning hva det angår menneskets natur og de behov vi har, jeg har deriblant funnet flere bøker som omhandler nettopp barns forhold til natur, og naturens innvirkning på barns liv. Flere forfattere setter fokus på urovekkende tendenser i måten vårt samfunn er strukturert og de følger det har for mennesket, og disse bøkene har vært til stor inspirasjon i skriveingen av denne oppgaven. Steinerpedagogiske artikler og Steiners egne foredrag har gitt retningslinjer hva angår oppdragelse av et menneske som kjenner seg i ett med sin egen natur.

Jeg har valgt å dele denne oppgaven i to deler. I Del 1 vil jeg skjematisk beskrive hastighetskulturen slik den har innvirkning på vårt samfunn og våre barns oppvekst. Jeg beskriver barns liv i samfunnet, på skolen, i hjemmet og i naturen i dag og viser til noen av de konsekvensene dette har for barnets ve og vel. Del 2 er en beskrivelse av det antroposofiske

menneskesyn og tidsforståelse som legger grunnlaget for steinerpedagogikken, som kan fungere som motvekt til hastighetskulturen.

DEL 1; BARNES OPPVEKSTVILKÅR

HASTIGHETSKULTUREN

Hvor blir tiden av?

Et ord vi har blitt møtt med mye de siste ti årene er tidsklemme. I følge Språkrådet ble ordet brukt første gang i norsk presse i 1992 i en artikkel om en undersøkelse gjort blant lærere: ”Grovt oppsummert viser undersøkelsen... at svært mange opplever at de kommer i en tidsklemme og får for liten tid til å ta seg av hver enkelt elev” (Språkrådet 2010). Siden da har ordet fått enorm dekning; i medier, i helsevesenet og i sosiale sammenhenger. Ikke bare er vi fortrolige med terminologien, de fleste av oss har en form for personlig erfaring med det i tillegg. Brorparten av den voksne befolkning i Norge, nærmere bestemt to av tre, sier at de opplever tidspress og tidsmangel (Kitterød 1999). I 1982 skrev en amerikansk lege, Larry Dossey, en rapport hvor han gjorde rede for en ny diagnose, som han ga navnet tidssyke (time-sickness). Tidssyke har utgangspunkt i samme fenomen som tidsklemmen; Dossey beskriver en “besettende opplevelse av at tiden forsvinner, at det ikke er nok av den, og at vi må strekke oss langt lengre for holde tritt” (Honoré 2004: 3).

Et lite historisk tilbakeblikk er på sin plass ettersom tiden alltid har fascinert menneskeheten. Alle store kulturer, som den sumeriske og egyptiske, som maya-og aztekerkulturene, lagde kalendere for å strukturere dagliglivet. Ved observasjon av himmellegemer kunne de stykke opp året i både måneder og dager. Egypterne brukte solskiven for å måle dagen i like deler, og for å måle tiden ytterligere ble timeglasset oppfunnet. På 1300-tallet kom den første mekaniske klokken, og innen slutten av 1600-tallet kunne mennesker med ganske stor nøyaktighet måle timer, minutter og sekunder. Den første boken noensinne trykket på Gutenberg-pressen var kalenderen for 1448. Den amerikanske historikeren og samfunnskritikeren Lewis Mumford, uttalte seg elegant da han erklærte at klokken var ”nøkkelmaskinen” i vår tid (Honoré 2004: 25). Tiden; å måle den og overvinne den er vår tids ledende tendens.

Forut for oppfinnelsen av den mekaniske klokken var altså menneskene nødt til å forholde seg til naturretmene i seg selv og i sine omgivelser når de skulle måle og strukturere tiden. Søvn og våkentilstander var regulert av dag og natt forut for glødelampens tilblivelse. Sosiologer kaller dette ”naturlig tid”. Naturlig tid handler om å følge de naturgitte rytmer i våre omgivelser og i oss selv. Naturlig tid er noe som kan oppleves og erfares der den menneskeskapte tid krever menneskeskapte verktøy som kan måle den. I hvilken grad er det mulig for mennesker å leve isolert fra den naturlige tid uten at det oppstår fysiske og sjelelige problemer som følge av det? Nesten alle våre fysiologiske funksjoner er underordnet døgnrytmen, den er viktig for både vårt fysiologiske og psykologiske velvære. Etter sigende skal selveste Thomas Edison ha hatt dårlig samvittighet da han ble klar over hvilke konsekvenser glødelampen kunne få for mennesker, når man så enkelt kunne vende natt til dag (Brierley 2002).

Tidsklemmen er ikke et beskrivende ord kun for vår personlige opplevelse av livet, det beskriver nærmest hele vår kultur og ikke minst har det hatt katastrofale konsekvenser for vårt miljø. Symptomene på dårlig tid har gjennomsyret hele vårt samfunn i den vestlige kulturkrets. Det er ikke bare i gangen på vei ut om morgenen at det gir seg utslag, men også i det langt større bilde som er våre omgivelser og vårt miljø. I løpet av de siste hundre årene har industriproduksjonen blitt femtidoblet, og en syvendedel av landjorden på kloden forvandlet til ørken og ødemark som følge av intensiv ”tidsbesparende” landbruk (Dammann 1989: 36). Dette er ingen oppgave om miljøkrisen som sådan, men jeg gjør oppmerksom på hvilket perspektiv jeg holder meg til i denne diskusjonen om tid. Det er ikke bare menneskene om lider av tidsklemmen, også kloden viser tegn til ”utbrenthet”. Markedskreftene og forbrukskulturen øker presset på mennesket og naturen, sammenhengen mellom tidsklemmen og naturens skadelidende er påtagelig. Jeg er opptatt av å knytte barns liv og hverdag opp mot miljøet av åpenbare grunner, vi holder deres fremtid i hendene. Jeg vil argumentere senere for at naturen også har en annen plass i diskusjonen om hastighetskulturen, nemlig som en helbredende faktor i en stresset hverdag.

SAMFUNNSTENDENSER

Hastighetskulturens sterke støttespiller i dagens samfunn er markedskreftene, nærmere bestemt den kapitalistiske filosofi om økonomisk vekst. Den kapitalistiske modellen har som prinsipiell betingelse at økonomien vokser, den er tuftet på vekst; uten vekst kolliderer den. Retter vi et historisk blikk bakover, kan vi se hvordan tiden, eller mangel på den har vært en drivkraft for å oppnå det vi lever i dag både i materiell velstand, men også i forholdet vårt til tid. ”Tid er penger” skrev Benjamin Franklin i 1748, og siden den gang har vi i økende grad gjort det sitatet til en sannhet. Franklin uttalte seg i en tid man så vidt kunne ane følgene av den industrielle revolusjon og siden skulle hans utsagn vise seg å være en slags ledestjerne, en filosofi for vår era.

Forut for maskinenes tidsalder måtte tiden la vente på seg; grensene ble satt av naturens lover. Produksjon og frakt tok tid og fysisk avstand var langt mer relevant enn i dag. Som følge av den industrielle revolusjon kunne alt som før tok lang tid gjøres mer effektivt. Det ble snart en konkurranse om tid, den som kunne produsere produktene og frakte produktene på minst mulig tid vant over den andre. Kapital blir profitt som igjen kan investeres for ny økende profitt. Vi kaller det i dag profittjag. Av de 15000 maskiner som ble patentert ved det amerikanske Patentkontoret i 1850, var den største andelen ” for akselerasjon av hastighet og for å spare tid og arbeid” (Honoré 2004: 25). Jeg klarer ikke helt å legge dette frem som et onde, vi sitter her i dag takket være den økonomiske utviklingen og uendelig mye godt har kommet med det. Men det er verdt å merke seg to ting. For det første var det allerede da sterk motstand og kritikk mot utviklingen. For det andre kan vi se at mye av kritikken var rettmessig. I sitt essay *Trusselen fra Kapitalismen* sier George Soros ”det som tidligere var betalingsmiddel har tilranet seg de fundamentale verdienes plass, det som tidligere var yrker har blitt forretninger. Suksessens kult har erstattet troen på prinsipper. Samfunnet har mistet sitt anker” (Waage 2002: 138). Hvis dette er tilfellet er hastighetskulturens pris dyr.

På 1830-tallet i USA oppsto det en frykt for konsekvensene av den industrielle utviklingen og hastighet. Man fryktet at togpassasjerer ville få sine ben knust dersom hastigheten økte over 50 km per time. Vi vet jo nå at mennesket tåler langt mer enn det, og det er lett for oss å latterliggjøre disse holdningene. ”Hastighet har alltid vekket til live alarmisten” sier historikeren Stephen Kern, professor og forfatter av *Culture of Time and Space*. Kern fortsetter: ”Teknologi som øker hastighet er et gode, og historien viser at mennesker aldri tok til takke med langsomhet” (Walisper 2004: 3). Hastighet har brakt oss mange goder, men jeg

lurer på om vi har latt oss forføre av mulighetene og har blitt blinde for konsekvensene. Alle valg innebærer også å velge noe bort, er vi oss bevisst hva vi velger bort når vi ignorerer en fundamental side ved tilværelsen, nemlig at ting tar tid? Kan vi la være å rette oppmerksomheten rundt det faktum at våre barn vokser opp i en kultur som har materiell lykke som hovedmotivasjon?

FORBRUKSKULTUREN

Det er absolutt verdt å vurdere konsumkulturen som et vesentlig element av hastighetskulturen, og som en viktig del av barns oppdragelse. ”Det er på tide å innse at de virkelige lærerne til våre barn ikke er å finne på skolen men hos filmskapere, i reklamebransjen og hos budbringerne av populærkultur” (Khan 2006: 46). Barns forbruk er nært knyttet opp mot deres identitet; de er under utforming, og derfor vil jeg rette min oppmerksomhet mot det.

En av de tydeligste verdier som blir markedsført overfor barn er materialisme; at ting kan gjøre oss lykkelige. Cappelens leksikon definerer materialisme som det å betrakte de materielle gleder og sanselige nytelser som livets høyeste gode. Interessant nok handler ikke denne materialisme om tilfredsstillelse av behov, men i langt større grad å skape nye behov (Khan 2006). Varer som blir markedsført til barn er ofte av den karakter at det skaper ønsker om mer; videospill er godt et eksempel, når du er ferdig med et spill er det gitt at du kjøper et nytt. Dessuten er leker, klær og andre effekter så lett tilgjengelige og billige at de promoterer nyanskaffelse nesten kontinuerlig. La meg bruke julen som et eksempel; Den tid da en liten rød lastebil var en tilfredsstillende gave er definitivt forbi i vår kultur, treet regelrett bugner av ting og juleroen senker seg neppe som før. Barn i svært ung alder preges av et jag etter mer, jo fortere jo bedre. Resultatet kan tenkes å være en uforenlighet mellom det vi ønsker i livet og hva vi faktisk kan oppnå, som igjen nærer følelsen at vi aldri har nok tid (Honoré 2004: 31).

HVERDAGEN

Barn forventes å vokse opp fortere; i hjemmet som i skole og i samfunn for øvrig (Elkind 2001). Hastighetskulturen har forlenget sitt preg på hjemmet, spesielt hos barnefamilier. I løpet av de siste tiårene har det skjedd store endringer blant familier i Norge, blant annet

gjennom den store økningen av andel kvinner som er yrkesaktive og utbygging av den offentlige omsorgen (Lømo 2000). Kvinner i Norge har gjennom historien alltid vært aktive i arbeid av mange slag, men ofte var det kombinert med omsorg for barn, eller et familiemedlem som bidro med barnepass. Den moderne kjernefamilie bestående av begge foreldre i arbeid, eller den enslige forsørger, har endret samfunnsstrukturen. Aller tydeligst i dette hensende er økningen av barn i barnehage, det er nå 22 ganger så mange barn i barnehage som ved barnehagestatistikkens opprinnelse i 1963 (Rønning 2001). Økning i barnehagedekningen har gitt muligheter for økt inntekt og frigitt foreldres tid, men resultatet er likevel mindre samvær. I perioden 1980 til 1990 gikk felles tid til samvær ned blant småbarnsfamilier i Norge med om lag 20 prosent. Dagliglivet i kjernefamilien er altså i forandring, og trolig ble denne utviklingen videreført på 1990-tallet (Lømo 2000).

I Norge er felles måltider tradisjon og vi står sterkt i forhold til andre nasjoner på dette feltet. Det er likevel en nedgang i tid brukt på felles måltider løpet av de siste førti årene (Tidsbruksundersøkelsen 2000). Dette bildet av vår tid er synlig over hele vesten, ettersom flere foreldre er i arbeid, fritidsaktiviteter er i økning og moderne underholdningsmuligheter større. Kun en tredjedel av amerikanske husholdninger spiser minst et måltid samlet hver dag. For de resterende to tredjedeler betegnes felles måltider som en sjeldenhet. Flere forskere mener at hverdagen kan forbedres dramatisk dersom familier tar seg tid til å spise minst et måltid sammen om dagen (Abildgaard 2006).

Familielivet dreier seg i større og større grad om fritidsaktiviteter, både for vokse og barn. I følge Statistisk Sentralbyrå bruker vi atskillig mer tid på fritidsaktiviteter nå enn for tyve år siden (Kitterød 1999). Det at vi bruker så mye mer tid på fritidsaktiviteter kan følgelig tyde på at vi har mer tid til rådighet enn før; ”bildet som er tegnet hittil av en økning i tiden til fritidsaktiviteter siden begynnelsen på 1970-tallet, står i kontrast til utbredte oppfatninger om et samfunn preget av større tidspress og travelhet” (Kitterød 1999). På den annen side viser Louv til et interessant fenomen hva det angår opplevelsen av hva fritid er. Da amerikanske barn ble bedt om å definere fritid inngikk ikke fotball og pianoøvelser; disse aktivitetene ble definert som plikt (Louv 2008: 118). Kanskje vi bør spørre oss selv i hvilken grad fritiden virkelig er fri.

I følge barnelege og professor Bruno Largo er tid ”det viktigste foreldre kan gi sine barn foruten kjærlighet” (Püler 2000). Det snakkes ofte om kvalitetstid og noe ligger selvfølgelig i det, nemlig hvordan bruker tiden med våre barn. Det kan likevel se ut til at holdninger hos

foreldre har endret seg; jeg snakker her om at livet generelt sett er forhastet. Dersom tiden med barna innskrenkes ytterligere, risikerer vi kanskje langt mer enn vi er villig til å tape.

DEN TEKNOLOGISKE HVERDAGEN

Interessen for kultur og medier har endret seg over tid her i Norge, barn leser for eksempel mindre nå enn de gjorde før (Rønning 2001). Andre typer mediebruk har derimot økt; tv er til dags dato den største tids-tyven i våre hjem. Halvparten av alle barnefamilier har to tv-apparater, 25 prosent har tre eller flere, og antall apparater øker med antallet barn. Hvert tredje barn har tv på rommet (nettkilde 1). Fra 1991 til 2000 økte andelen 9-15-årige fjernsynsseere en gjennomsnittsdag fra 83 til 90 prosent og antall minutter brukt til fjernsynsseeing økte fra 90 til 129. Antall minutter brukt til fjernsynsseeing har økt med 39 minutter en gjennomsnittsdag for 9-15-åringene de siste 10 år. Halvparten av alle barn her i landet ser tv mellom en og tre timer daglig (nettkilde 1). Det hersker ingen tvil om at tv har blitt en langt viktigere del av barns hverdag. Forskning viser at det blant barn med høyt fjernsynsforbruk er fire ganger så mange som er utpreget urolige, aggressive eller engstelige sammenlignet med barn med lavt forbruk (Iversen 1992: 74). En av årsakene til dette blir presentert i en forskningsrapport som viser til at barn ikke makter å forstå sammenhengen fra bilde til bilde. Utfordringen til barn ligger i å bevare det forutgående bilde i bevisstheten samtidig som man skal ta inn et nytt, barnets "Nå-bevissthet" er simpelthen for sterk (Iversen 1992: 119).

Dagens barn er den første generasjonen som "vokser opp" digitalt. Så å si alle barn mellom 9 og 16 år i Norge har tilgang på PC og Internett. Omtrent tre av fem har egen PC, og i snitt bruker de omtrent to timer hver dag på Internett. Det er en tendens til at barna blir stadig yngre første gang de benytter Internett. Sammenlignet med tidligere undersøkelser finner man en økning i andelen som brukte Internett for første gang da de var 6 år eller yngre. Barna oppgir at de har mye alenetid på Internett, mens foreldrene i større grad enn barna oppgir at de ofte sitter sammen med barna når de surfer. Dette indikerer at foreldrene ikke har helt oversikt over omfanget av barnas internettbruk. I snitt bruker barna omtrent en og en halv time på elektroniske spill på en vanlig dag (Medietilsynet 2010).

Professor Susan Greenfield ved Oxford University har forsket på barn og mediebruk. Hun mener at mer tid foran datamaskiner og mindre tid i direkte kontakt med andre mennesker vil

føre til at barn og unges hjerne utvikler seg annerledes. Greenfield mener at endringene i hjernens utvikling vil gå ut over den kommende generasjons sosiale intelligens, samspillet mellom mennesker, evnen til mer abstrakt tenkning og evnen til å se ting i en sammenheng og over tid (Hafstad 2010). Måten vi går fremtiden i møte hva det angår teknologi bruk blir dermed et verdispørsmål, det handler om hvordan vi ønsker at fremtidens samfunn skal se ut.

DEN INSTITUSJONALISERTE HVERDAGEN

Barn i dag tilbringer langt mer tid i barnehage og skole enn før. Det er en konsekvens av vår samfunnsutvikling, det moderne samfunn har forsterket skolens posisjon (Frønes 2007). Denne utviklingen kan tolkes i flere retninger. For mange barn er skolen en trygg havn der behov som ellers ikke blir møtt tas hensyn til. For en stor andel av barn er dessuten skolen et morsomt og sosialt sted, et naturlig og positivt værested. Norsk skole har gode hensikter og norske skolebarns hverdag består ennå av en relativt god balanse mellom lek og læring.

I takt med tiden har likevel formen i norsk skole endret seg mye. ”Den globale konkurransen forsterker landenes satsning på utdanning, og det medvirker til en konkurranse som trenger inn i forholdet mellom elever” skriver Ivar Frønes i sin bok *Moderne barndom* (Frønes 2007: 81). Jeg vil i denne delen gjøre rede for et økt press på barn i norsk skole, som følge av denne utviklingen. Jeg ønsker ikke å svartmale norsk skole, men heller påpeke en tendens i norsk skolepolitikk og kommentere denne. Denne tendensen er synlig allerede i barnehagen.

Barnehagen

Stadig flere barn tilbringer hele dagen i barnehagen, og stadig flere barn begynner som ettåringer (nettkilde 2). Flere barnehager søker om utvidet åpningstid for å svare på etterspørsel fra foreldre om dette og flere barn tilbringer langt mer tid i barnehage enn foreldrene gjør i arbeid. I Rammeplanen 2006, som er den pedagogiske planen for barnehagene i Norge, legges det nå større vekt på læring og dokumentasjon av barnas læring i barnehagene enn i den forrige planen. I en undersøkelse om hvilken rolle IKT og digitale verktøy spiller i dagens barnehagehverdag, oppgir 57 prosent oppgir at de benytter IKT og digitale verktøy som et tilbud til barnehagebarna, med hovedvekten var på dataspill (Ropeid 2008). Mange oppga også at de hadde programmer for skriving, tegning og bildebehandling (Nova 2008).

Det hersker til enhver tid en debatt om hvorvidt det er sunt for de minste barna å tre inn i en omsorgssituasjon som barnehage, men debatten drukner som regel i vissheten om den økonomiske nødvendighet for de fleste familier i Norge. Derfor nevner jeg dette først og fremst for å påpeke at hverdagen til barn i et strukturert system begynner som regel i svært ung alder, og at læringspresset inntreier langt tidligere enn før.

Skolefritidsordning

Skolefritidsordning (SFO) er et tilbud for barn i grunnskolen før og etter skoletid, som skal gi barna omsorg og tilsyn, og legge til rette for lek, kultur og fritidsaktiviteter med utgangspunkt i alder, funksjonsnivå og interesser hos barna (nettkilde 3). Andel barn per klassetrinn i SFO økte kraftig fra 1995 til 1999, fra 1 av 3 barn i 1995 til nærmere halvparten av barna i 1999 (Rønning 2002). I 2004 deltok om lag syv av ti elever i første klasse i SFO. Sammenlignet med året før var det en svak økning i andelen som deltok og det er ingen grunn til å tro at denne tendensen er i ferd med å snu (Boateng 2005). Det er en pågående samfunnsdebatt om hvorvidt SFO skal ha en mer strukturert læringsprofil og om skoletiden skal utvides til å gjelde SFO. Arbeiderpartiet skriver i sine 10 mål for skolen at skole og SFO skal henge tettere sammen og at SFO skal støtte opp om målene for mer læring (nettkilde 4). Det er nok å påpeke som i forrige avsnitt om barnehager, at SFO er et gode for de fleste som likevel representerer en tendens i vårt samfunn, nemlig at barn tilbringer mer og mer tid i skolen, enn hjemme i samvær med familie.

Grunnskolen

Norsk skole har gjennomgått en rekke reformer de siste årene. Reformene i utdanningssystemet skal sikre kvalitet i opplæringen og bidra til god sammenheng i barn og unges læring og utvikling (nettkilde 5). Nok en gang kan vi konstatere at intensjonene uten tvil er gode, men man skal ikke lete lenge etter indikasjoner på at reformene vi har vært vitne til i norsk skole har skapt et press på skoleadministrasjon, lærere, og ikke minst elevene, “det er slått fast at skoleledere og lærere bruker mer tid enn før til rapportering, dokumentasjon og administrasjon” (Larsen 2009).

Fra et steinerpedagogisk perspektiv må grunnskolereformen fra 1997 (L97) regnes å være den mest banebrytende. Fra og med høsten 1997 ble den 10-årige grunnskolen innført. 6-åringene troppet da opp på skolen for første gang i norsk historie. Jeg skal komme tilbake til Steinerskolens håndtering av den reformen i Del 2.

I 2006 kom Kunnskapsløftet, en ny reform med nye lærerplaner for alle fag i den norske skolen. Reformen førte til en rekke endringer i skolens innhold, struktur og organisering fra første trinn i grunnskolen til siste trinn i videregående opplæring (nettkilde 6).

Kunnskapsløftet kom som svar på internasjonale testresultater som viser at norske elever er under gjennomsnittet faglig, særlig i lesing. For å styrke lesing og realfag vektlegger Kunnskapsløftet undervisning i disse fagene i større grad og “kompetansemål” for det enkelte fag og årstrinn innføres, slik at man kan måle resultatene jevnlig og vurdere når systemet eventuelt har sviktet. Som følge av Kunnskapsløftet stilles det langt større krav til lærerens rapportering og til elevenes prestasjoner. Elevenes prestasjoner måles i form av nasjonale prøver, internasjonale prøver og kartleggingsprøver.

Den siste utviklingen i norsk skole får meg til å stille flere spørsmål ved verdisynet som kommer til syne. Er det kun de faglige resultater som tegner et bilde av vellykkethet i oppfostringen? Er kunnskapsrike elever synonymt med lykkelige elever? Er skolen mer blitt instrumentell i forhold til at kun det som kan testes og måles skal vektlegges og brukes tiden til det den burde, nemlig undervisningen? Selv svarer de offentlige instanser at de “faglige kompetansemål og grunnleggende ferdigheter... betyr ikke at det skal legges mindre vekt på elevenes allsidige og personlige utvikling” (nettkilde 7). Det er likevel stor enighet blant lærere at ”de ikke får nok tid til å undervise og konsentrere seg om faglig formidling til elevene, grunnet de økende krav som stilles til rapportering og testing” (nettkilde 8).

Mange nevner Finland som foregangsland når det gjelder skole, ettersom de oppnår svært gode resultater. Interessant nok har de senere skolestart, færre skoletimer per uke og liten grad av testing. En av de ledende tenkere innen pedagogikk, John Dewey sa følgende om læringspress; verdien av hva elever gjør “ligger i den forbindelse det har med en stimulering av tanken, ikke i den grad det er anstrengende” (Kohn 2004: 43). Alfie Kohn utdyper Deweys poeng ved å sammenligne skole med en opera; å vurdere en skole ut fra hvor krevende det er, er som å vurdere en opera ut fra hvor mange noter det er i verket- det essensielle blir utelatt totalt (Kohn 2004).

En annen stor tenker, Thoreau uttrykte seg med følgende ord “it is not enough to be busy, the question is what are we busy about”, etter min mening gir Thoreau en viktig pekepinn for hva skolen burde være. Jeg kan skrive side opp og side ned i forsvar for en mykere skole, en der presset på prestasjon og resultater viker for en begeistrende undervisning, men jeg skal komme tilbake til dette i Del 2 når jeg går nærmere inn på Steinerskolens pedagogikk og

metoder. Her vil jeg heller påpeke at der det finnes forskning som støtter standardiserte tester og karakterer så finnes det like mye forskning, om ikke mer, som støtter det motsatte. Det blir til sist og slutt et verdispørsmål som jeg mener faller tilbake på et menneskesyn, kall det et barnesyn.

NATUREN

”I like to play indoors better, cause thats where all the electrical outlets are.” Paul 9 år

Nordmenn elsker å gå tur. ”Ut på tur aldri sur” sier vi, og spenner på skiene eller pakker sekken med matpakke og termos. Det er en del av norsk kulturarv som vi kan bevitne en hvilken som helst dag hvis vi tar oss en tur ut i skogen; det vrirler av folk. Det er dårlig med forskning på temaet hvorvidt vår bruk av naturen er påvirket av hastighetskulturen. Et av problemene er at det ikke var så mange som stilte disse spørsmålene for tredve år siden, slik at langsiktige undersøkelser nesten ikke er å finne. Det er likevel en voldsom interesse for naturbruk og økologisk bevissthet i flere akademiske miljøer, spesielt i USA. Et voksende antall mennesker bruker nå tid og ressurser på å kartlegge utviklingen og konsekvensene av vår tids naturbruk.

I en undersøkelse gjennomført i Israel som omhandler barndom og natur, svarer nesten alle de voksne som ble spurt at naturen var det aller viktigste miljøet i oppveksten. Under halvparten av barna som ble spurt ga samme svar (Louv 2008: 32). I løpet av den korte perioden fra 1987 til 2003 var andelen barn i USA som leker ute halvert. En sammenlignende undersøkelse i Holland viser at barn leker mindre ute og i kortere strekk av gangen nå enn for 50 år siden (Louv 2008: 35). Et viktig årsak til dette er utvilsomt knyttet til at naturen, spesielt i urbane områder, blir mer og mer utilgjengelig. Også her i Norge har vi har vært vitne til en stadig urbanisering av samfunnet de siste 100 årene. I 1900 bodde omkring 35 prosent av den norske befolkningen i byer og tettsteder, innen 1980 hadde andelen av befolkningen i tettbygde strøk økt til 70 prosent. I dag bor åtte av ti norske barn i byer og tettsteder (Huitfeldt 2008).

Margrete Skår ved Norsk Institutt for Naturforskning har i sin doktorgrad studert norske barns daglige bruk av naturen, det hun kaller hverdagsfriluftslivet.

Ifølge Skår er det tre hovedtrekk som karakteriserer hverdagslivet og som får konsekvenser for naturbruken:

- Tid i barnehage og skole der naturbruken er planlagt og styrt av voksne.
- Tilgang til data og dataspill er blitt allmenn og barn tilbringer mye tid foran skjermen.
- Fritiden er blitt stadig mer organisert (Svendsen 2009).

Den oppvoksende generasjon med barn kan sees på som et sosialt eksperiment i dette henseende; aldri før har unge mennesker i Norge hatt et så begrenset forhold til naturen. Hvilke konsekvenser har mindre og begrenset tilgang på natur for barn? Tidspresset har økt i vår bestrebelse etter bedre utdanning, økt produktivitet, og bedre resultater. Vi har økt vår produktivitet, men i den prosessen står vi i fare for å spise opp barns tid og frie lek. Det krever tid, nettopp fri og ustrukturert drømmetid for å oppleve natur på en meningsfylt måte, og det er i natur at den frie lek oppstår best og får utfoldet seg (Louv 2008: 117). I følge Skår kan dette i verste fall bety at barn ikke får utviklet egenskaper som selvstendighet og kreativitet, følelsen av mestring (Svendsen 2009). Naturlige omgivelser er viktige for barn fordi det stimulerer alle sansene og sammenfører lek og læring. Såkalte multisensoriske opplevelser hjelper med å skape kognitive konstruksjoner som er nødvendig for videre intellektuell utvikling (Louv 2008: 86). Naturen har i seg nærmest et uendelig antall variabler som barnet kan oppdage, forholde seg til og utvikle seg med.

HELSE

I 1890 beskrev psykolog William James to typer av oppmerksomhet; *rettet oppmerksomhet* og *fascinasjon*. Rettet oppmerksomhet er den som barnet bevisst frembringer i for eksempel en klasseromsituasjon. Fascinasjon er en oppmerksomhet som oppstår av seg selv i det barnet begeistres, for eksempel i naturen. Dette skillet mellom to typer oppmerksomhet har jeg selv vært vitne til hos barn i klasseromsituasjoner versus utelek.

På 1970-tallet ved University of Michigan lot Rachel Kaplan seg inspirere av William James sine tanker og forsket på det hun kaller oppmerksomhetsgjenoppbygging. Kaplan oppdaget at ved for mye rettet oppmerksomhet mister barnets hjerne evne til å konsentrere seg, og de øvrige symptomene ligner i stor grad på ADHD. ADHD står for Attention Deficit Hyperactivity Disorder og omfatter en rekke former for konsentrasjonssvikt, impulsivitet, lærevansker, atferdsvansker (Louv 2008). Diagnosen ADHD har økt i omfang i voldsomme proporsjoner, og muligheten har blitt lagt frem av forskere for at det er et symptom på tiden vi

lever i. Ifølge Kaplans forskning viser det seg at naturopplevelser er den mest effektive behandlingen for disse symptomer (Louv 2208: 104).

Livsstilsykdommer er sykdommer som trenger lang tid for å utvikle seg, og når sykdommen er etablert er det vanskelig å helbrede den. Samtidig er dette sykdommer som vi i høy grad kan forebygge eller forsinke gjennom vårt kosthold, livsstil og miljø. Stressrelaterte lidelser er sjelden nevnt i forbindelse med livsstilsykdommer, men mange mennesker velger å ha en livsstil med høyt tempo og knappe frister. Også barn blir revet med i denne livsstilen. En livsstil i høyt tempo vil ofte gi ujevn døgnrytme og redusert søvnmengde, noe som vil kunne forsterke de stressrelaterte lidelsene. Slike lidelser kan være muskelspenninger, redusert immunforsvar og økt fare for utbrenthet og psykiske lidelser (nettkilde 9).

David Elkind har fordypet seg i barns forhastede hverdag og konsekvensene det har for deres mentale helse. Han påstår at det å forhaste barn per definisjon er stress, være seg i den hverdagslig omgang med tid hjemme så vel som i de institusjonaliserte miljøene (Elkind 2001: 164). Tidligere opp om morgenen med foreldrene som har lange arbeidsdager, barnehage og skole som stiller stadig høyere krav, fritidsaktiviteter og koordinering av dem kan være stressfaktorer i et barns liv. ”Samfunnsutviklingen har ført med seg mange konfliktsituasjoner som barn ikke klarer å ordne opp i alene. Ofte sitter de alene igjen med inntrykk uten voksnes hjelp til å sortere dem og forklare” (Sandvik 1986). Forskjellige mennesker, og barn, takler press på forskjellige måter; følgelig reagerer noen individer i langt større grad på tidspresset enn andre. Kronisk stress kan i følge David Elkind i verste fall gi seg utslag i det som Sigmund Freud kalte flytende angst; en smertefull (frittflytende) følelsesladet opplevelse. Frittflytende angst er karakterisert av det ikke kan vises til en konkret årsak for følelsene. I barnepsykologien kjenner man til at stadig flere barn får stressrelaterte sykdommer (Glendrange 2002). Psykologer som spesialiserer seg på behandling av unge med angst finner et økende antall barn med lidelser som kan knyttes direkte til tidspresset; magesmerter, hodepine, søvnløshet, depresjon og spiseforstyrrelser blir vanligere og vanligere (Honoré 2004; 11). Elkind støtter opp under forskningen til Kaplan når han viser til at den beste måten å motvirke tidspress og følgene av det er barns frie lek (Elkind 2001: 213).

Et annen tendens som er synlig verden over er det som innenfor medisinsk teori omtales som *akselerasjon*. Menneskets fysiske og fysiologiske utvikling har forandret seg drastisk de siste 150 årene, vi blir stadig større og høyere og vi når puberteten tidligere enn før.

Konsekvensene av dette overskrider kun tidligere fysisk og seksuell modning. Det mest urovekkende er at den psykologiske modningen ikke utvikler seg i samme tempo som den fysiske. Problemer kan oppstå der det ikke er en samstemthet mellom den “ytre” og den “indre” akselerasjonen; det kan resultere i større grad av anspenhet og større potensial for nevroses. Om akselerasjon er en konsekvens av hastighetskulturen er uklart, men forskning viser at barn som har hatt en langsommere læring, i dette tilfellet steinerpedagogisk, hadde en markant langsommere fysisk modning (Matthiolus & Schuh 1977).

DEL 2; STEINERSKOLEN SOM MOTKULTUR

Bak tanken om hastighetskulturen og dens negative innvirkning på barns oppvekstvilkår ligger det nødvendigvis en idé om at det finnes en roligere, langsommere måte å behandle tiden på som er gunstigere for barns utvikling og hverdag (Elkind 2001). Jeg er av den oppfatningen at steinerpedagogisk metode og didaktikk er en slik måte. Verden har uten tvil blitt langt mer industrialisert og livet mer urbant, også barn som bor i mer landlige områder bærer preg av tiden vi lever i slik det ble skissert i Del 1. Hastighetskulturen er per definisjon vår egen og felles kultur. Steinerpedagogikken kan ikke gjøre noe med tiden, den går sin skjeve gang uansett. Men Steinerskolen kan med sin alternative pedagogiske fremgangsmåte tenkes å fungere som en motvekt for barnet, med blick rettet mot menneskesynet som ligger til grunn for pedagogikken.

For vel hundre år siden satt en mann og tenkte store tanker om tiden som hadde vært, om tiden han levde i og om tiden som skulle komme. Rudolf Steiner (1861-1925) er grunnleggeren av antroposofien (antroposofi; gr. anthropos; menneske, og sohia; viten) og grunnleggeren av den første Steinerskolen i Stuttgart. Med antroposofien beskrev og forklarte Rudolf Steiner, fra et historisk, fysiologisk og sjelelig-åndelig perspektiv, hele menneskets eksistens. Steiner var opptatt av den naturgitte rytme som gjør seg gjeldende i alle levende skapninger, samtidig som han var en modernist som så nødvendigheten av å forholde seg til den mekaniske tiden. Steinerpedagogikken er et forsøk på å ”finne en tidsmessig bevissthetsform som erstatter både den naturstemte tidsoppfatningen og den mekaniske tiden, en blanding av individualisert tid og en ytre fellestid” (Brierley 2002). Tiden måtte

nødvendigvis, i følge Steiner, knyttes til mennesket og ut ifra dette oppstår en pedagogikk og læreplan som skiller seg fra den offentlige læreplanen i stor grad.

I årene fra 1919 til 1924 holdt Rudolf Steiner over 200 foredrag om pedagogikk (Kvalvaag 2004), og i dette tidsrommet ble den første Steinerskolen grunnlagt som et tilbud til barna til fabrikkarbeiderne ved Waldorf Astoria Sigarettfabrikk i Stuttgart. Det var nettopp disse barnas manglende tilgang på utdanning og gode oppvekstvilkår som var utgangspunktet for dannelsen av pedagogikken. Den skulle fylle de manglende behov, som barn i det industrialiserte miljøet hadde. Sett i lys av hastighetskulturen er steinerpedagogikken spesielt interessant i dag, nettopp fordi mange barn har uoppfylte behov som følge av det industrialiserte miljøet de vokser opp i.

NATURRYTMENE

Det er helt essensielt, mener jeg, å knytte pedagogikken til den organiske forståelsen av mennesket ettersom det er den organiske forståelse av mennesket som legger til rette for en helt spesifikk behandling av tid i steinerpedagogikken.” Enhver livsform vokser i forhold til intervaller og tidspunkter innenfor en tidsramme, det gjelder alt fra dynamikken i de enkleste planter til endringsforløpet i elevenes bevissthet gjennom skolegangen” (Brierley 2002). Det David Brierley her snakker om er rytmer, en av fellesnevnerne til alt liv. Det utgjør det bevegelige i naturen og er det motsatte av det lineære. Den rette linjen er et produkt av menneskets tanke, en abstrakt ide som egentlig ikke finnes i den fysiske verden.

Rudolf Steiner så etter sammenhengen i alt levende liv. Han trakk paralleller mellom planter, dyr og mennesker for å vise at det er de samme livskrefter som virker på alle levende organismer. Han så en overordnet sammenheng i livet. Samtidig som Steiner arbeidet med sine pedagogiske ideer, lanserte biolog Ludvig von Bertalanffy sin teori om *Levende Systemer*. I utgangspunktet var dette en ny måte å betrakte liv på der verden forstås ut ifra prinsippet om at alt er forbundet med hverandre. Siden har teorien utviklet seg til å også gjelde sosiale relasjoner. Mange stiller spørsmål ved gyldigheten av Steiners tanker ettersom det er basert på en åndsvitenskap, heller enn naturvitenskapelig forskning. Systemteori er svaret til skeptikerne; alt som lever, fra den minste bakteriekoloni til mennesket har til felles de er i konstant vekst og utvikling og at de har som hovedprinsipp årsak og virkning. Som i antroposofien forstås mennesket og gruppen ut fra kontekstualitet, med blick på det

kvalitative versus det kvantitative, fra struktur til prosess (Capra 2005). Fritjof Capra viser til en grunnleggende rytmeforståelse i systemteori, som gjør seg gjeldende i alt liv og i alle samfunn, og steinerpedagogikken omgås dette bevisst (Brierley 2002). ”Tiden blir en dimensjon i tilværelsen, gjennom en pedagogikk som har siktemål å føre elevene inn i verdens romlige og tidmessige virkelighet”(Brierley 2002: 16). Med dette forstår jeg at steinerpedagogikken er et forsøk på å bringe eleven inn i en tilstand som er gitt av naturen.

Tidsforståelsen krever altså en rytmeforståelse, ettersom tid er bestående av en konstant foranderlig rytme. I rytmens natur ligger nettopp dette paradoksale at det “består av de to elementene kontinuitet og fornyelse” (Brierley 2002), regelmessighet og variasjon. Rytmen er vekselvirkning som fenomen, og i steinerpedagogikken kan man trekke en rød tråd gjennom hele metodikken og didaktikken, som har med dette å gjøre; “Hele timeplanen, så vel som hver undervisningsøkt, utformes med hensyn til en god og bærende rytme” (Kvalvaag 2004: 17). I tillegg er hele det 12-årige skoleløpet bundet sammen av en rytmisk faglig sammenheng. Hovedfagsundervisningen i en Steinerskole gir et bilde på denne rytmiske strukturen, jeg vil komme tilbake til den senere i oppgaven. Fagtimene i løpet av en undervisningsdag legges opp, i den grad det er mulig, ved at det teoretiske og tankekrevede arbeidet kommer tidlig på dagen når barnet er våkent og opplagt; ”det er om morgenen man lærer best og er klar i hodet til matematikk og andre tankefag. Senere på dagen kan det være språkfag og kunstnerisk bearbeidelse” (Lindholm 1981:82). Den rytmen som døgnet utgjør spiller en stor rolle i undervisningen. Foruten for viktigheten av elever som er uthvilt og tilstede, viser forskning at søvn er nødvendig for å fordøye kunnskap (Brierley 2002), og steinerpedagogikken gjør nettopp søvnen til et av hovedelementene i undervisningen.

EN UTVIKLINGSPEDAGOGIKK

I begrepet utvikling ligger det en forståelse om at noe beveger seg med tiden og at all utvikling er bevegelig i sin natur. Rudolf Steiner har gjort rede for en utviklingsteori som går ut på at i løpet av et liv, spesielt i barndommen, utvikler mennesket seg etter visse lovmessigheter (Kvalvaag 2004: 14). I det antroposofiske menneskebilde som steinerpedagogikken arbeider ut fra, “er det gjort et forsøk på å beskrive det egenartede for hver livsalder og det sammenfattende som gjelder for hver livsfase i utviklingen frem til det voksne individ” (Bøhn 1996: 6). Alle mennesker har naturligvis individuelle utviklingsmønstre, men til felles har vi alle at vi er ”et vesen i uopphørlig vekst” (Bjørneboe

2006: 73). Rudolf Steiner mente at mennesket utvikler seg i sykluser på omkring syv år. I pedagogisk henseende er det følgelig de første tre syvårsperiodene som er relevante, og i Steinerskolen legges det særlig vekt på to sider i denne utviklingen; ”Det ene gjelder tre grunnleggende områder i menneskets natur; den legemlige organisme, de rytmiske livsprosessene og evnen til kommunikasjon. Det andre er knyttet til hvordan tenkning, følelse og vilje kan få en fruktbar modning gjennom skoleårene” (Kvalvaag 2004: 14). Den fysiske kropp utvikler seg mer enn noen gang i den første syvårsperioden, rytmene gir grunnlag for kunstnerisk-billedlig læring i den andre og tanken våkner i den tredje. Vilje, følelse og tanke er krefter som virker i mennesket gjennom hele sin utvikling og utgjør det som i steinerpedagogisk forstand forstås som “det hele menneske”. Steiner gir ettertrykkelig uttrykk for hvor viktig det er for læreren å gjøre seg kjent med disse prinsippene; “Å vite om hva som naturnødvendig må dukke opp på de forskjellige alderstrinn, slik at man kan forberede seg på å møte de vanskeligheter med den rette holdning, det er viktigere enn alle ‘gode råd’”(Steiner 1979: 32).

DEN FØRSTE SYVÅRSPERIODEN

I steinerpedagogikken handler den første syvårsperioden i stor grad om hvordan modningstiden må tas hensyn til. Ikke i noen periode senere i livet vokser barnet så fort som i de første årene (Kvalvaag 2001), utviklingen er enorm. Ifølge Steiner er denne fasen det ”aller viktigste i et barns liv” og han legger vekt at måten barnet blir oppdratt på har konsekvenser for barnets sunnhet og helse for hele det følgende liv (Steiner 1979: 20). Barnet utvikler seg fra et nyfødt, hjelpeløst spedbarn til et skolemodent barn som behersker sin fysiske kropp og beveger seg trygt i sine fysiske omgivelser. Steiner omtaler hele barnets vesen i denne perioden som et ”eneste stort sanseorgan”; enda ikke avgrenset i seg selv, men totalt forbundet med sine omgivelser (Steiner 2 1984: 11). Barnets første syv år handler i stor grad om nettopp å bli tilstede i seg selv, i sin kropp i sine omgivelser. Dette gjør barnet ved å lære å gripe, krabbe, reise seg, stå opp, gå og snakke. Med språket som kilde vokser så tankeevnen frem. Videre lærer barnet å beherske sin motorikk i form av fysisk motsand og utfordring, og gjennom lek. Ved å studere et barnehagebarn kan vi se dette tydelig; de klatrer i trær, balanserer, øver finmotorikken i tegning og i lek med klosser og byggesaker. Barnet lærer ved å gjøre, ved å handle. Primærerfaringer tar tid ettersom de må gjentas før de mestres. Et eksempel på dette er når barnet lærer seg å gå; hvor mange ganger den lille ettåringen

forsøker å reise seg for så å falle ned igjen tror jeg ikke en eneste forelder har oversikt over. Barnet gir aldri opp, men tar tiden nødvendigvis til bruk. Barns fysiske utvikling krever handlekraft og tid. Noen barn går tidligere enn andre, noen lærer å snakke sent. Sikkert er det at dette er en høyst individuell prosess, som ikke bør la seg fremskynde. Forskning viser at barn lærer mer og blir mer harmoniske når de får utvikle seg rolig og uten press (Honoré 2004: 252).

Det minste barnet har som sitt grunnleggende motiv å være i fysisk bevegelse og møte motstanden som den fysiske kroppen gir. I steinerpedagogikken omtales den kraften som muliggjør disse anstrengelsene som *vilje*. Det er viljeskreftene som muliggjør den enorme anstrengelsen det er å utvikle seg fysisk og derfor er det i steinerpedagogikken et spesielt viktig motiv å styrke barnets vilje. Viljen styrkes ved å gjøre og ved å handle, å lære er å gjøre (Iversen 1992: 107). Mange ting i livet krever nettopp denne type handling, at man bare gjør (Keller 2003: 110).

Utvikling av viljen er nært knyttet sammen med vaner og rytmer, ”et regelbundet mønster av handlinger og ritualer er frigjort fra våre tanker, synsinger og følelser, vi utfører den som rene viljestyringer” (Keller 2003: 110). I steinerpedagogiske barnehager er tidsbruken nøye strukturert slik at det ikke skal bryte med barnas behov for god tid. Det legges stor vekt på rytmisk gjentakende aktiviteter som fordrer handling, samt fysisk mestring og lek, fremfor stillesittende mentalt arbeide. Førskolebarns intellektuelle kapasitet har en helt annen karakter enn det eldre barnet; i dem ser vi at fantasien er spiren til den våknende tanken. Fri lek er per definisjon åpen, dette gjelder også i forhold til tid. Barn må få rom for å spille ut sin fantasi, som praktisk talt er helt uten grenser (Iversen 1992: 175).

Steinerskolen fikk fritak fra Reform 97 i forhold til tidligere skolestart, nettopp på grunnlag av deres syn på seksåringen. Seksåringen er ut fra et steinerpedagogisk syn enda ikke skolemodent og det trenger fremdeles sjelelig frirom for å utvikle sin fantasi. I den travle hverdagen er det spesielt viktig at 6-åringen får tid til å falle til ro, tid til å dagdrømme, tid til å gjøre ingenting eller bearbeide opplevelser og inntrykk (Kvalvaag 2004: 210). I hele den første syvårsperioden krever barnet god tid til å utvikle seg både fysisk, følelsesmessig og mentalt. Dette tar steinerpedagogikken høyde for og integrerer det så vel metodisk og didaktisk i barnehagen.

DEN ANDRE SYVÅRSPERIODEN

Fra syvårsalder til omkring fjortenårsalder, går barnet in i en ny utviklingsfase. Barnet begynner på skolen og inntar en ny rolle. Nå blir læringen mer konkretisert; barnet skal lese, skrive, regne og tilegne seg mye annen kunnskap. Skolemodenhet er et vidt og uregjerlig begrep, men en ting som ganske sikkert gir enighet er at ”skolemodenhet innebærer at en grunnleggende del av den motoriske utviklingen bør han kommet til en slutning” (Keller 2003:117). I den andre syvårsperiode griper barnet lærdom, ifølge Steiner, gjennom sitt følelsesliv og gjennom en billedlig anlagt undervisning. Det har med andre ord oppstått et skille hva det angår kraften som gjør seg gjeldene for det skolemodne barnet, det er i følge steinerpedagogisk teori *følelsen* som er den dominerende kraft. I den andre syvårsperioden gjør de seg gjeldende i større og større grad, spesielt med tanke på hvordan barnet opplever verden omkring seg. Følelser kan forstås på som bevegelser i det indre, ”mennesket er rytmisk anlagt, en kvalitet som ikke nødvendigvis er synlig, men ikke desto mindre viktig” (Weisser 1999: 63). Steiner trekker en slutning mellom det å lære i denne fasen og de rytmiske prosesser i kroppen, spesielt viktig er åndedrettet og søvnen.

Motivet er å skape en rytmisk balanse mellom stillesittende, konsentrert arbeid og fri atspredelse, ”vi puster jo ikke bare inn, vi puster like meget ut, vi befrir oss! Slik må også elevene kunne puste ut, kunne befri seg litt fra all den kunnskap de suger inn” (Lindholm 1981:140). Vi må forstå innpust og utpust, i direkte så vel som i overført betydning. En følelsesmessig balanse må etterstrebes så vel som en harmonisk fysisk kropp. I Steinerskolen snakker man om å balansere mellom innpust og utpust i det faglige og med det menes en rytmisk undervisning som er viktig for barnets evne til å lære. Det gir seg utslag i en veksling mellom gjentakende rytmer i undervisningen og nytt stoff. De ”forvandlende repetisjoner legger grunnlag for inderliggjøring av læringen” (Mathisen 2007). Dessuten hjelper den vekslende aktivitet barnet å utvikle sine evner og anlegg både innen tankefeltet, viljefeltet og følelsesfeltet (Mathisen 2007). Selv voksne mennesker med evnen til å ”ta seg sammen” merker at vi blir slitne av å ta imot inntrykk over en lengre periode uten mulighet for å la dem synke og bli bearbeidet. I slike tilfeller når man en grense der man slutter å ta til seg det som blir formidlet og blir utålmodig, man når en oppmerksomhetsgrense. Det samme gjelder, om ikke i enda større grad, skolebarn. William James sin teori om rettet oppmerksomhet versus fascinasjon, som jeg beskrev tidligere i Del 1, lar seg fint forene med den steinerpedagogiske metode i dette tilfellet.

Primærhensikten for en Steinerpedagog i den andre syvårsperioden er dermed ikke å stimulere det fysiske i barnet, ei heller det intellektuelle; hensikten er å belive læringsstoffet gjennom en kunstnerisk og kreativt gjennomarbeidet metode, å gi elevene følelsen av ”gjenkjennelsens stillferdige glede og nyoppdagelsens friskhet” (Mathisen 2007). Det er først og fremst gjennom begeistring for stoffet og for sine omgivelser at barnet kan ta det inn og ”fordøye” det. Læreren på en Steinerskole må gi en stor del av seg selv i denne prosessen. Han må vise evne til å formidle stoffet på en måte som gjør at hvert og ett barn blir fascinert og begeistret for det, og for å oppnå dette er undervisningen i stor grad formidlet muntlig. Ettersom læreren må gestalte stoffet uten hjelp fra lærebøker er det en langt mer tidkrevende forberedelse enn i offentlig skole. Fagene presenteres gjennom fortelling og bearbeides i stor grad på et kunstnerisk plan. Tiden spiller også en viktig rolle i de følende og kunstneriske erfaringer som elevene gjør seg. Kunstnerisk aktivitet krever fordypelse, ro og tid og dermed er kunstnerisk undervisning en viktig arena for å motvirke tidsjaget i skolen.

DEN TREDJE SYVÅRSPERIODEN

Som motsats til den forhastede skole er kanskje den tredje syvårsperioden den mest tydelige. Barnet er på vei til å bli ungdom. I denne perioden skal alle mennesker gjennomgå en stor forvandling, fra det å være barn til det å bli voksen. En del av mennesket vokser frem, en del som virker ”hinsides tid og rom” (Clouder & Rawson 2003: 65), nemlig *tanken*. Utviklingen av tanken er ikke begrenset til den tredje syvårsperiode, men den våkner med forsterket kraft i denne perioden. I løpet av de årene som har gått har barnet øvet sin kreativitet gjennom fantasilek i den første syvårsperioden, og gjennom kunstnerisk aktivitet i den andre. Tanken er en kreativ prosess i seg selv, en forlengelse av de praktisk-estetiske aktivitetene fra tidligere år.

Fra fjorten år til endt skoletid, utvikler ungdommen den selvstendige, frie tanken samt egen dømmekraft og kjennskap til seg selv. Mennesket tilpasser seg sin egen individualitet i forhold til og i sammenheng med verden omkring. I følge Steiner våkner nå evnen til kausal tenkning. I begrepet kausalitet ligger årsak og virkningsprinsippet, som krever klar tanke for å begripes. Elevene trenger klare og tydelige forklaringer, begreper og idealer som kan gi en ny, dypere forståelse for verden rundt dem. De leter etter tanker og meninger å bygge videre på og vil vite hvorfor ting skjer, i hvilken sammenheng og hvilke konsekvenser det får for helheten. I følge lærerplanen legges det i undervisningen vekt på ”orienterende oversikt og på

fenomener som lar seg studere på en enkel og likefrem måte” (Kvalvaag 2004: 24). Dette er hva som i steinerpedagogikken omtales som fenomenologisk undervisning.

Steinerskolens pedagogiske prosjekt er i stor grad å se de lange linjer og røde tråder i all læring, gjennom alle årene på skolen. Målet er at eleven ved endt skolegang er i stand til å ta egne beslutninger basert på erfaring og selvstendig dømmekraft.

RETT STOFF TIL RETT TID

”Steinerpedagogikken er en utviklingspedagogikk: metodisk og didaktisk sett bygges den opp fra et grunnsyn som går ut på at pedagogiske impulser innføres til bestemte tider, eller rettere sagt når tiden er inne” (Brierley 2002). ”Vi skal avlese undervisningsplanen ut fra barnet; fra år til år, fra måned til måned, uke til uke, for å gi barnet det som det gjennom sin indre natur krever ” (Steiner 1 1984: 38). Det krever at pedagogen, for å undervise barnet til rett tid, må bevisstgjøre seg barnets utvikling og tar seg tid til å tilpasse undervisningen i forhold til denne. Dette har innvirkning på både hvordan stoffet presenteres, men også til hvilken tid det presenteres. Dette gjør at Steinerskolen kommer i konflikt med den offentlige læreplanen og kompetansemål, ettersom det ikke nødvendigvis står i samsvar med den steinerpedagogiske utviklingsidé. Steinerskolen har et større perspektiv hva det angår en mer humanistisk grunnet utdanning. For å tilpasse seg samfunnskrav og samtidig undervise i forhold til den antroposofiske menneskekunnskap har Steinerskolen skrevet en ny læreplan som ble godkjent i 2010. Foruten det faktum at undervisningen følger et annet ”tidsskjema” enn den offentlige pedagogikken, med tanke på menneskets utvikling i syvårsperioder, krever metodikken tid i seg selv. Veien til kunnskap slik den kommer til syne i hovedfagsundervisningen og i den praktisk-estetiske bearbeidelsen av undervisningen krever tid. Jeg skal komme nærmere inn på hovedfagsundervisningen om litt.

LÆREPLANEN

Et av de viktigste elementene i Steinerskolens læreplan er hensynet som må tas til barnets utviklingsmessige behov for tid. I den tidligere læreplanen for Steinerskolene i Norge innleder Svein Bøhn med at ”menneskets naturgitte lange barndom kan synes ineffektiv fra et læringssynspunkt. I virkeligheten må den tas på høyeste alvor, og ethvert forsøk på å

komprimere den vil straffe seg” (Bøhn 1997: 6). Steinerskolens lærerplan er et arbeidsredskap for skolens lærere. Menneskesynet som ligger til grunn for pedagogikken gjør det umulig å gi konkrete metoder som er fastlåste på noen måte, Steinerskolens læreplan gir retningslinjer som brukes av lærere i frihet og med ansvar. Det er vektlagt at læreren ser de individuelle elevene og gruppen som helhet an, og står fritt til å velge vinkling i forhold til den kunnskapen som skal formidles. Likevel følger det at læreren tar utgangspunkt i det antroposofiske menneskebilde, spesielt med tanke på de forskjellige syvårsperiodene og utviklingen av tanken, følelsen og viljen. Slikt sett representerer lærerplanen i seg selv en motkultur til hastighetskulturen ettersom den tar utgangspunkt i en utviklingidé som ikke er påvirket av hastighetskulturens hang til forskyndelse. Dessverre, mener jeg, er Steinerskolen pålagt nasjonale prøver, internasjonale prøver samt kartleggingsprøver som nødvendigvis strider imot de steinerpedagogiske prinsipper. Dette er en stor konflikt som jeg vil komme til å berøre senere i oppgaven.

HOVEDFAGSUNDERVISNINGEN

I alle trinn på en Steinerskole begynner skoledagen med en lengre økt som kalles hovedfag. Disse timene brukes til å undervise i ett fag i perioder fra to til seks uker, alt ettersom hva stoffet krever. De fagene som krever intensiv fordypning er ikke splittet opp over hele året, men blir gjennomført som periodeundervisning konsentrert over flere uker. “Først gjennom hovedfagsundervisningen bedriver Steinerskolen langtidspedagogikk, og lar elevene lære, ikke for skolen, men for livet” (Schad 1989: 3). Den vanlige skolens utilstrekkelighet, slik jeg ser det, ligger i at lærdommen gjør seg gjeldende i barnets bevissthet en kort stund for siden å bli glemt; det pugges, testes og glemmes. Hovedfag virker slik at stoffet får synke i langtidshukommelsen (Schad 1989: 2). For at noe skal forstås og bli til kunnskap, forutsettes det at stoffet festes i langtidshukommelsen, hvis ikke vil det bli borte like fort som det kom. I følge forskning økes glemsel gradvis med hastighet samtidig som erindring er rytmisk bundet, ”Gjentagelse hjelper hukommelsen ved å fordre et dypere inntrykk...som kan lede til en voksende forståelse” (Brierley 2002). En lang undervisningsøkt og lange perioder gir mulighet for fordypning og god kontinuitet ved at man har flere timer hver dag til rådighet for å undervise i samme tema. Man slipper å måtte stykke opp undervisningen i korte økter og lange mellomrom mellom hver gang man holder på med samme fag eller tema. ”Derigjennom sparer vi barnet for de indre ødeleggelser som en oppstykket timeplan medfører” (Steiner

1979: 56). Fordypende arbeid gir bedre resultat ettersom barnet kan konsentrere seg om det over en lengre periode; ta stoffet til seg, bearbeide det og lagre det. ”I undervisningen betyr en langsom og øvende arbeidsmåte at elevene får mulighet til å inderliggjøre læringen, langsomhet ivaretar modningen” (Mathisen 2007).

Vanligvis undervises hovedfag etter en fast ramme, hvor læreren søker å imøtekomme ”hele mennesket”, nemlig elevens tanke, følelse og vilje. Tanken, følelsen og viljen er ikke atskilte fra hverandre, grensene er flytende og sammen utgjør de i følge steinerpedagogikken en helhet. Likevel kan man stimulere dem i større grad gjennom forskjellige aktiviteter. I hovedfagstimene kan disse øves og styrkes. Viljen gjennom fysisk aktivitet og rytmer, følelsene gjennom belivet fortelling og kunstnerisk arbeide, og tanken i arbeidet med stoffet.

En vanlig oppdeling av hovedfag for å favne disse tre begrepene er følgende:

- Rytmask del; den første delen av hovedfag som består av rytmiske og motoriske øvelser, rytmer og klapping, sang og musikk, dikt og vers.
- Opphenting; gårsdagens lærestoff hentes opp gjennom samtale med elevene. Målet er at elevene selv gjensker innholdet i gårsdagens undervisning. Hukommelsen øves med andre ord daglig.
- Arbeidsstund; arbeidsstunden består av en bearbeidelse av stoffet med utforming av egen tekst og tegning, maling, forming (evt. annen kunstnerisk metode).
- Nytt stoff; læreren formidler muntlig, nytt lærestoff eller fortellinger i den siste delen av timen. Læreren må ha tilegnet seg stoffet og gjort det til sitt eget, slik at det på en levende og billedrik måte kan formidles til elevene.

Denne rytmen gjentar seg dag etter dag, uke etter uke og endrer seg i liten grad selv om periodene behandler ulike fag. Barnet får nytt stoff en dag, fordøyer det i sin bevissthet over natten, for så å hente det opp igjen gjennom en aktiv prosess og på denne måten øver sin langtidshukommelse. I løpet av en skolegang vil fagene tas opp og videreføres i flere hovedfagsperioder år etter år, og en tidsmessig kontinuitet som har vært ubevisst vil tre frem i bevisstheten til eleven (Schad 1989: 3).

EVALUERING

Steinerskolen kan betraktes som motkultur til hastighetskulturen med sin lærerplan basert på det antroposofiske menneskesyn. Elevene tar naturligvis med seg inn i skolen det som hverdagen består av i hjemmet og i samfunnet forøvrig, men på skolen slipper de å bli forhastet. De naturgitte rytmer og deres behov for tid blir tatt hensyn til. Barn utvikler seg ikke lineært og jevnt, men i svært individuelle mønstre. Dette bør åpne for tilbakeholdenhet mht. å evaluere elever ut ifra en gitt standard. Steinerskolene evaluerer har i alle år bestått i at læreren gir en ”skriftlig skildring av elevens innsats og læring” (Kvalvaag 2004). Eleven selv får ikke innsyn i denne evaluering før i senere år; i stedet får de gjerne en egen personlig hilsen fra læreren. Allerede her oppstår et fundamentalt skille mellom Steinerskolen og den offentlige skole; barna selv opplever ikke at de blir vurdert, det presset er de unndratt. De opplever i liten eller mindre grad at de må nå et gitt felles mål til en gitt felles tid. Forfatter og foredragsholder Alfie Kohn, som har utmerket seg som en av de mest høytalende motstandere for testing og karaktersetting i USA, viser til følgende;

- Karakterer har en tendens til å senke elevenes interesse i å lære; dess mer et menneske blir belønnet for å gjøre noe, dess mer minskes interessen for det de må gjøre for å oppnå det.
- Karakterer har en tendens til å redusere elevenes sans for utfordringer; elever som konsentrerer seg om karakterer vil i større grad enn ellers velge den letteste oppgaven dersom de blir gitt valget.
- Karakterer har en tendens til å redusere kvaliteten på elevenes kreativitet; forskning viser at elever gitt tall karakterer er betraktelig mindre kreative enn de som får en kvalitativ vurdering

(Kohn 2004: 76).

Kohn fortsetter videre ved å peke på at karakterer verken er gyldige, pålitelige eller objektive, at de setter læreplanens egentlige mål til side, at de utsetter relasjonene mellom lærer-elev og elevene seg imellom, og at de oppmuntrer til juks (Kohn 2004: 78).

I henhold til loven er Steinerskolene i Norge nå pålagt å teste elevene etter standardiserte rammer, i kartleggingsprøver samt nasjonale-og internasjonale prøver; med dette trues Steinerskolen i Norge som et tidsmessig frirom. Vi lever i et samfunn som er materialistisk i

så måte at vi verdsetter det kvantitative over det kvalitative i skolen. Det målbare verdsettes høyere, og grunnlaget for tidens pedagogiske diskusjon er hvordan vi kan få bedre resultater; resultater som kun viser et bruddstykke av elevenes evner og kompetanse. De måles i noen utvalgte fag som settes opp mot et gjennomsnitt, noe som kommer til kort i forhold til elevenes sosiale kompetanse og personlige utvikling. Det som er viktig å ha i sin bevissthet i disse resultatorienterte tider er at det viktigste i livet ikke er en høy karakter på kortet, men en elev som går fra skolen med selvfølelse, lærelyst og livsglede.

Definisjonen på en god pedagog fra et steinerpedagogisk ståsted ”vil ikke først og fremst være en lærer eller lærerinne som driver sine klasser frem til høyere gjennomsnittskarakter, men en som får det menneskelige samvær i sine klasser til å bli rikt og levende” (Bjørneboe 2006: 148). Som sagt trues det tidsmessige frirom i de norske Steinerskolene av utenfor pålagte tester og påfølgende karakterjag. Steinerskolen kjemper en kamp mot disse kravene fordi det er en grunnleggende trussel mot steinerpedagogikken. Av denne grunn står Steinerskolen i Norge ved et veiskille, som vil kunne komme til å avgjøre i hvilken grad den vil komme til å representere en reell motkultur til hastighetskulturen i tiden som kommer.

NATUR OG FRI LEK

I Del 1 gjorde jeg rede for noen av konsekvensene hastighetskulturen kan få for det oppvoksende barns fysiske og sjelelige helse. I følge forskningen til Rachel Kaplan som jeg viste til i Del 1, har natur og fri lek nærmest en helbredende effekt på barns symptomer på hastighetskulturen. Rudolf Steiner gjør klart rede for sitt syn på barn og natur når han sier at ”fordypelsen i naturens hemmeligheter er viktig for utviklingen av følelseslivet” (Steiner 2006: 33). Når vi tolker det utsagnet ut fra hva et barns følelsesliv, i følge Steiner innebærer i pedagogisk forstand, så forstår vi at det er ikke rent lite hva natur betyr for oppdragelsen.

I 1979 beskrev den amerikanske sosiologen Aaron Antonovsky *saluttogenese*. I sin forskning på hvordan mennesker håndterer ekstremt stressende og traumatiske opplevelser, kom han frem til at måten forskjellige mennesker taklet erfaringene sine på kom an på hvilken grad individet kunne sette erfaringene i en større sammenheng i livet. Menneskets helse og følelse av velvære er betinget av denne evnen, i følge Antonovsky (Simonsson 2008). Steiner la stor vekt på dette i sin pedagogikk; ”Uten denne forbindelse og følelse av sammenheng vil livet fortone seg som rotløst og uten mening” (Steiner 1979: 41). Gjennom undervisningen kan

læreren ”hjelp barna til å føle at jorden selv er en organisme, i sin art et levende vesen” (Steiner 1979: 40) Elevenes liv ”må ha noe med verden å gjøre” (Keller 2003: 30) for at de skal forbindes med den og fornemme sin sammenheng med den.

Følgelig er naturfagene den gitte arena for å formidle og styrke dette synet på naturen. Den fenomenologiske undervisning som etterstrebes i Steinerskolen forutsetter nettopp at elevene fordyper seg i naturens hemmeligheter. Botanikk og zoologi undervisningen er gode eksempler på fag hvor elevene skal kunne forbinde seg med livet; ”de lærer å tenke overensstemmende med naturen selv” (Steiner 1979: 40), med plantene og dyrene. Mange Steinerskoler har økologi og landbruk som sentrale deler av sin læreplan, blant annet i form av skolehager. Dette konkrete grepet er til for å forbinde elevene med økologien, altså menneskets forhold til naturen. Foruten den faglige undervisningen legger Steinerskolen til rette for friluftaktiviteter i alle klassetrinn; fra små turer i nærområdet i småklassene, fjellvandring på ungdomstrinnet, og tilslutt en lang reise utenlands på det videregående trinn.

Naturbruk i skolen er påvirket av lovpålagte retningslinjer for sikkerhet (Kvalvaag 2004: 148), en tendens som er langt mer synlig i USA. Dette må også Steinerskolen forholde seg til. Et viktig element av ”økologiundervisningen” i Steinerskolen omhandler det å vekke barnets kjærlighet til naturen og det er nettopp positive opplevelser og erfaringer med natur som kan gjøre det. Faren er at restriksjoner på og nedprioritering av naturbruk i skolen kan svekke barns forhold til sine omgivelser; ”Uten direkte erfaring med natur vil barn assosiere natur med frykt og apokalypse, heller enn glede og undring” (Louv 2008:134). Dette er et relevant tema i forhold til hastighetskulturen, ettersom miljøet til stadighet trues av dens konsekvenser. En intellektuell tilnærming til natur med miljøkrisen som fokus, kan skape varige mén i barns forhold til natur, skal vi tro forskning. Barn har en tendens til å atskille seg fra smerte, de beskytter sitt eget følelsesliv ved å undertrykke negative emosjoner (Louv 2008: 135). Resultatet kan være at barn distanserer seg fra naturen heller enn å forbinde seg med den, som følge av et ensidig og negativt fokus på miljøet. En stor svensk forskningsrapport om steinerpedagogikk viser at ungdom som går på Steinerskolen engasjerer seg i samfunnsspørsmål og naturvern i langt større grad en elever ved offentlig skole (Dahlin 2006). Om noe så bør Steinerskolene i Norge sette inn enda flere tiltak for å styrke elevenes kjærlighet til naturen, spesielt med tanke på tendensene som er skissert i denne oppgaven.

AVSLUTING

Vår tid er preget av hastverk. Kulturen som har vokst opp og ut av denne tiden har jeg valgt å kalle hastighetskulturen. Tiden er karakterisert av at vi ikke syntes vi har nok *tid*. Rent filosofisk fremstår dette for meg som et paradoks; ettersom *tiden er*. Hastighetskulturen har gjort seg gjeldene i nærmest hver eneste del av det som utgjør våre liv; i samfunnet, i skolen, i hjemmet, og i våre egne erfaringer som vi gjør oss i hverdagen. Vi venner oss til den, og glemmer som regel å stoppe lenge nok opp til at den synliggjøres. Hastighetskulturen er ikke alltid synlig for oss, men de fleste føler den på seg; det påvirker livene våre i så stor grad at mange mennesker blir syke av det tidspresset som er en følge av den.

Som jeg beskrev i det innledende kapittelet om hastighetskulturen, har mennesket i alle tider forut for vår egen, vært nødt til å forholde seg til naturrytmene, også de i oss selv. I vår tid har vi på sett og vis overskredet naturen, og vi tillater oss å ikke ta hensyn til den i like stor grad som før. Til sist er det et verdisyn som avgjør hva slags stilling vi skal ta til hastighetskulturen; vi må vurdere hva som er godt for oss og hva som er godt for våre omgivelser.

Hastverk er lastverk var det en som sa. Hvilken eldgammel visdom ligger det ikke i det begrepet? Ting tar tid, og vi får stadige påminnelser om at det ikke gagnar oss å utfordre naturbestemte premisser for vår eksistens. Et grusomt eksempel på dette, er miljøet som vi i løpet av de siste 100 årene har klart å skade i så stor grad at mange forskere mener det er uopprettelig. Ja visst kan vi få planter til å vokse med mangedoblet kraft, selv uten sollys! Men til hvilken pris? En forurenset klode. Et annet eksempel, også urovekkende, er effekten tidsjaget kan ha på mennesket. Jeg leste for litt siden om en treåring i det sørlige Kina som var medlem i farens sirkus trupp. I anledning en forestilling skulle hun balansere på en line 30 meter over bakken. Det var ikke farlig ettersom hun hadde en sikkerhetsline, men vinden gjorde det vanskelig for henne å holde positur; hun slet med å holde balansen. I denne artikkelen ga faren uttrykk for sin store skuffelse på vegne av datterens prestasjon. Jeg benytter anledningen her til å gjenta meg selv, piken var *tre* år gammel.

Av åpenbare grunner ble jeg forferdet. Jeg mener det er helt på sin plass å bruke dette som et eksempel på hva hastighetskulturen kan gjøre med mennesker. Vi vet at barn er svært følsomme vesener, og samtidig ekstremt tilpassnings- og overlevelsesdyktige. Mennesker er sterke i så måte; vi kan overleve det mest grusomme som livet påfører oss, men igjen, til

hvilken pris? Følelser er relative: vi opplever dem svært individuelt. Noen mennesker tåler de utroligste påkjenninger mens andre knekker under tilsynelatende lite press. Det filosofiske begrepet *qualia* beskriver den subjektive kvaliteten av våre personlige erfaringer. Qualia knyttes gjerne til hvordan vi opplever fysisk smerte; vi har ingen mulighet å kunne objektivisere den ettersom vår personlige erfaring alltid er individuell og av subjektiv karakter. Det er umulig for oss å definere helt konkret hvordan forskjellige mennesker og barn opplever tidspresset, men vi kan trygt trekke den slutningen at noen takler det dårligere enn andre; flere blir syke og antallet er stadig økende. Det å imøtekomme sine egne, familiens, skolens og samfunnets krav kan oppleves som svært stressende, og det kan bli patologisk. Piken på balanselinen kan virke som et søkt eksempel, men fenomenet er gjeldene for en stor andel barn i vår kultur ettersom kravene til prestasjon blir større og større.

Aaron Antonovsky gjorde rede for at menneskers fysiske og mentale helse var betinget av hvorvidt de kunne sette erfaringene sine inn i en større sammenheng. Steinerpedagogikken har som et sentralt motiv å sørge for at elevene får denne opplevelsen. En av metodene for å oppnå dette er en langsom læring, som til enhver tid etterstreber å forbinde eleven med stoffet. Rudolf Steiner baserte sin pedagogikk på en menneskekunnskap, der mennesket figurerer i en større helhet som omhandler alt liv. Han insisterer på at den pedagogiske metoden må ivareta tiden og de rytmer som er fordret av naturen, all undervisningen i en Steinerskole bærer preg av denne tidsforståelsen. Barnets utvikling over tid og rytmene fordrer langsomhet i læringen. I så måte representerer steinerpedagogikken en motkultur til hastighetskulturen, og Steinerskolen bidrar til at elevene får et frirom der tidsjaget ikke er *så* present. Jeg skulle likt å si at Steinerskolen er et frirom hvor elevene er tidsjaget foruten, men *det* er det nok ikke. Hastighetskulturen kan vi ikke komme bort fra; for at det eventuelt skal kunne skje må noe fundamentalt i vår tid forandre seg. De økonomiske kreftene som i stor grad nærer opp under hastighetskulturen er sterkere enn de fleste av oss kan ane, og jeg tror det skal mye til for at de skal bremse opp frivillig. Et helt annet scenario er om menneskeheten på et tidspunkt vil bli tvunget til det.

I mars og april 2010 opplevde Europa å bli lammet av et vulkansk utbrudd fra under isbreen Eyafjellsjökulen på Island; flytrafikken stoppet helt opp grunnet en gigantisk askesky som beveget seg gjennom luftrommet. Flyselskapene tapte milliarder av kroner, og menneskene måtte ta til takke med tog, båt og bil for å kunne reise og frakte varer; over natten ble mennesker over hele verden tvunget til å sakne tempoet betraktelig. Sett i forhold til naturen er hastighetskulturen svært skjør, og i tilfellet med Eyafjellsjökulen, ble vi vitne til

naturkreftenes seier over menneskene og vår tilsynelatende uovervinnelige teknologi. Vi ble tvunget til å forholde oss til krefter som er helt utenfor vår kontroll og mange mennesker ble nok minnet på hvor små vi er sett i det større perspektiv. Vi kan ikke se bort i fra at naturen vil sette den bremse på vår livsførsel som vi ikke makter, ønsker eller kan på egen hånd. En dyp respekt og kjærlighet til naturen kreves av oss mer enn noensinne; for å kunne forstå den, leve med den og for å beskytte den.

Skolen er en viktig del av et barns liv, den er et sted der de tilbringer mye tid i sine mest formative år, og den har en innflytelse på elevene som langt overskrider den kunnskap de skal erverve. Dette medfører et stort ansvar, spesielt i vår tid. Elevene møter store og små utfordringer på alle plan som vi ikke har noe historisk belegg for å forutsi konsekvensene av. Skolen må ta innover seg det ansvaret det er å oppdra et voksende menneske med blikket rettet mot individet og omgivelsene på en og samme tid. Steinerskolen har et fundament som skiller seg klart fra den omverden den eksisterer i. Dette fundamentet, mener jeg, er et verdisyn. Jeg vil avslutte denne oppgaven med et sitat fra Rudolf Steiner som berører nettopp dette; ”Enhver oppdragelse og undervisning må selv være en moralsk handling, må helt igennem udspringe af moralske impulser”. Med denne holdingen tar Steinerskolen ansvar for elevene og deres individuelle behov, og samtidig tar det ansvar for en verden i utvikling ved å styrke individets evne til å møte sine omgivelser med kjærlighet.

BØKER

- Bjørneboe, Jens (2006): *Under en mykere himmel, pedagogikk og antroposofi*. Oslo: Antropos Forlag
- Bøhn, Svein (1997): *Å tenne en ild Å Tenne En Ild. Steinerpedagogikk gjennom 13 skoleår*. Oslo: Antropos Forlag
- Capra, Fritjof (2005): *Ecological Literacy*. USA: Collective Heritage Institute
- Clouder, Christopher & Rawson, Martyn (2003): *Waldorf Education*. Edinburgh: Floris Books
- Damman, Erik (1989): *Pengene eller livet*. Oslo: Dreyer Forlag
- Elkind, David (2001): *The Hurried Child- growing up too fast too soon*. USA: Da Capo Press.
- Frønes, Ivar (2007): *Moderne barndom*. Oslo: JW Cappelens forlag as
- Honore, Carl (2004): *In praise of slow, how a worldwide movement is challenging the cult of speed*. Canada: Vintage Canada Edition
- Iversen, Reidun (1992): *Hva står på spill?* Oslo: Vidarforlaget
- Kohn, Alfie (2004): *What does it mean to be well educated?* USA: Beacon Press
- Keller, Godi (2003): *Med hjertet i skolen, lesebok i pedagogikk for foreldre*. Oslo: Rudolf Steinerhøgskolen
- Kvalvaag, Jakob (2004): *Idé & innhold. Fag og arbeidsmåter gjennom 13 skoleår. En læreplan for Steinerskolen*. Oslo: Antropos Forlag
- Lindholm, Dan (1981): *På menneskevei, fra livet i en Steinerskole*. Oslo: Dreyers Forlag
- Louv, Richard (2008): *Last child in the woods, saving our children from nature deficit disorder*. USA: Algonquin books of Chapel Hill
- Steiner, Rudolf (1979): *Kunsten å undervise på grunnlag av innsikt i menneskenaturen*. Oslo: Antropos Forlag
- Steiner, Rudolf (1984; 1): *Menneskeerkendelse, oppdragelse og undevisning*. Odense: Forlaget Jupiter
- Steiner, Rudolf (1984; 2): *Oppdragelseskunstens åndeligsjelelige grunnkrefter*. Oslo: Antropos Forlag
- Steiner, Rudolf (2006): *Barnets oppdragelse*. Oslo: Antropos Forlag
- Waage, Peter Normann (2002): *Mennesket, makten og markedet*. Oslo: Pax Forlag a/s
- Weisser, Hanne (1996): *Undervisningskunst og kunstnerisk undervisning, ide og erfaring i steinerskolen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal 1996

ARTIKLER

Abildgaard, Inger (2006): Amerikanerne skal spise sammen.

<http://www.fdb.dk/samvirke/mad/artikler/Sider/AMERIKANERE%20SKAL%20SPISE%20SAMMEN.aspx> hentetid 02.03.10 kl 12.42

Boateng, Sadiq Kwesi (2005): Flere tar utdanning – og stadig lengre *Statistisk sentralbyrå*. 27. september 2005,

Brierley, David (2002): Bevissthetsformer i omgang med tiden. *Meddelelser til skolens medarbeidere nr.30 september 2002*. Steinerskoleforbundet

Glendrange, Sølvi (2002): Sressa barndom. *Dagbladet Magasinet 09.02.02*

Hafstad, Anne (2010): Hjernen blir anderledes i fremtiden. *Aftenposten 25.01.10*

Khan, Steven K (2006): Harnessing the Complexity of Childrens Consumer Culture. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education Volume 3(2006), Number 1*. Queens University Canada

Kitterød, Ragni Hege (1999): Tidsbruk, tidspress og tidsprioriteringer: Hvor travelt har vi det egentlig? *Samfunnsspeilet nr. 4, 1999*

Larsen, Grete (2009): Mer tid til lærerarbeide.

http://www.utdanning.ws/templates/udf20_____19949.aspx hentetid 19.04.2010

Lømo, Aase (2000): Søndag - ikke lenger den store familiedagen? *Samfunnsspeilet nr. 5, 2000*.

Mathisen, Arve (2007): Om langsomhet i pedagogikken Aristoteliske og platonske elementer i Rudolf Steiners 'Allmen menneskekunnskap' *Meddelelser til lærerne nr. 41 2007*, Forbundet Steinerskolene i Norge

Püler, Susanne (2001): Retten til en barndom, broen til fremtiden. *Tidsskriftet Steinerskolen nr 2, 2001*

Ropeid, Kirsten (2008): Usikre om læring i barnehagen

http://www.utdanning.ws/templates/udf20_____17462.aspx hentetid 20.04.2010

Rønning, Elisabeth (2001): Barns levekår før og nå. *Samfunnsspeilet nr. 4, 2001*

Sandvik, Jo (1986): Stress blant skolebarn-et tidsfenomen er det slitsomt å være barn i 80-årenes norge? *Tidsskriftet Steinerskolen nr 1 1986*

Schad, Wolfgang (1989): Dag uke måned og år -om menneskets og skolens rytmer *Tidsskriftet Steinerskolen nr 1 1989*

Simonsson, Bo (2008): Psychosomatic complaints and sense of coherence among adolescents in a county of sweden: a cross-selectional survey. *BioPsychoSocial Medicine 2008, 2:4*

Svendsen, Paal (2009): Barn leker mindre ute

http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20_____21991.aspx hentetid 14.04.2010 9.56

Waljasper, Jay (2001): The Speed Trap- Why it's so hard to slow down--and why we can't wait any longer. <http://www.utne.com/1997-03-01/the-speed-trap.aspx> hentetid 06.03.10 kl 14.42

ANNET

Dahlin, Bo/ Liljeroth, Inger/ Nobel, Aagnes: *Waldorfskolan- en skole för Menniskobildning*. Karlstad university studies, 2006; 46

Huitfeldt, Anniken (2008): *Åpningstale til konferanse om barndom i by. Barn +by = sant*. http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/aktuelt/taler_artikler/ministeren.html?id=572337

Matthiolus, Hanno & Schuh, Christa (1977): *Reversal of Acceleration Trends in Waldorf Schools*. A New image of Man in Medicine (vol. III). New York Futura Publishing Company Inc

Medietilsynet: *Barn og digitale medier 2010, Fakta om barn og unges bruk og opplevelse av digitale medier* Språkrådet (2010): epost datert 14.02.2010

NOVA (2008): *Kvalitet og innhold I norske barnehager, en kunnskapsoversikt*. 6/2008

Tidsbruksundersøkelsen 2000/2001. Serie: Norges Offisielle Statistikk (NOS C 720)

INTERNETT

Nettkilde 1:

<http://www.barnevakten.no/tekst/24330/Hver-tredje-fem%E5ring-ser-TV-alene-.aspx> hentetid 26.04.10 kl 11.26

Nettkilde 2:

<http://www.ssb.no/barnehager/> hentetid 06.03.10 kl 10.44

Nettkilde 3:

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler_artikler/politisk_ledelse/statssekretar-lisbet-rugtvedt/2007/sfos-plass-i-kunnskapsloftet--og-veien-f.html?id=464673
hentetid 04.03.10 kl 10.20

Nettkilde 4:

<http://arbeiderpartiet.no/Aktuelt/Nyhetsarkiv/Skole-utdanning-og-forskning/Mer-tid-til-laering> hentetid 24.04.10 kl 15.11

Nettkilde 5:

<http://www.regjeringen.no/nn/dokumentarkiv/regjeringen-brundtland-iii/kuf/veiledninger/1996/reform-97-dette-er-grunnskolereformen.html?id=87403> hentetid 04.03.10 kl 10.28

Nettkilde 6:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-/2/1/1.html?id=441404> *hentetid 04.03.10 kl 10.26*

Nettkilde 7:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/1/1.html?id=404435> *hentetid 04.03.10 kl 10.35*

Nettkilde 8:

<http://www.norskleksorlag.no/nyhetsarkiv-2009/krav-til-dokumentasjon-og-rapportering-den-stoerste-tidstyven-article109-197.html> *hentetid 23.04.10 kl 17.00*

Nettkilde 9:

http://home.online.no/~eramm/no_psyk3.htm *hentetid 05.02.10 kl 13.00*