

Menneskemøter

Steinerskolelærerens menneskelige kvaliteter,
og deres virkning på elevenes utvikling



Marc Chagall 1980

Anne Fredrikke Schreiner, 26. 04. 2016

Bacheloroppgave, lærerlinjen, Rudolf Steinerhøyskolen

11 460 ord

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har selvfølgelig vært en utviklingsvei. Jeg startet med å ville skrive om hva som kunne gi elevene livsglede og fremtidstro, og endte opp med å se på hva kommunikasjon av indre kvaliteter, som sårbarhet og tilstedeværelse, gjør i forholdet mellom læreren og eleven, og dermed med elevens utviklingsmuligheter.

På mange måter er temaene mine egne, jeg lurer på hvordan jeg kan styrke min livsglede og fremtidstro, jeg lurer på hvordan jeg skal arbeide for å bli sannferdig i min kommunikasjon, og jeg er dypt interessert i den styrken som skjuler seg i sårbarheten og tilstedeværelsen, og jeg er svært opptatt av hvem jeg skal være som lærer. Prosessen har gått fra det litt utvendige i «fremtidstro» til det dype i sårbarhetstemaet. Jeg har opplevet at jo dypere jeg er kommet, jo mindre forskbart ble temaet, men jo mer allment, menneskelig, og sant og viktig blir det. Jeg er hellig overbevist om at det bare er når vi er dypt rotfestet i oss selv at vi kan være virkelig verdifulle for andre, og at det særlig gjelder voksne i møte med barn, fordi det vi formidler til dem *blir* formende enten vi tenker på det, eller ikke.

Steiner gjorde sitt ypperste for å sette lys på det uforskbare i mennesket, og på hvordan alt som virkelig betyr noe kommer fra denne dype, åndelige kilden. Han oppfordrer alle som skal ha med barn å gjøre, til å arbeide med å skjerpe sitt blikk, øke sin fintfølelse og hente frem sine egne dypere krefter. Slik jeg ser det er *det* det viktigste for læreren, kanskje det viktigste overhode for et menneske i samspill med andre.

Jeg vil gjerne rette en stor takk min veileder Aaslaug Mellgren, lektor ved Oslo By Steinerskole for spennende samtaler, tålmodig gjennomlesning av mange utkast og masse fine innspill til skrivearbeidet.

En stor takk går også til Ingebjørg Seip, professor i filosofi ved Institutt for filosofi og religionsvitenskap, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet i Trondheim, for sterk støtte til å tro på egen stemme i skrivearbeidet.

Anne

Innhold

| | |
|---|----|
| Forord..... | 2 |
| Innledning..... | 5 |
| Menneskemøter i skolen..... | 5 |
| Problemstilling..... | 6 |
| Oppgavens oppbygning og kildebruk | 6 |
| Utvikling og samspillskompetanse | 8 |
| Menneskemøter som utgangspunkt for utvikling..... | 8 |
| Menneskets utvikling hos Erikson | 8 |
| Barnets <i>jeg</i> i møte med andre, Lacan, Covington og Beery | 13 |
| Kommunikasjon og det å forstå hverandre..... | 14 |
| Kroppsspråk og «subtil», ordløs kommunikasjon, Knapp og Hall | 14 |
| Om skam og sårbarhet, Brené Brown | 15 |
| Roller og identiteter, Goffman | 15 |
| Dobbeltkommunikasjon, Gregory Bateson | 16 |
| Læreren, relasjoner og kommunikasjon | 17 |
| Relasjoner i skolen, Nordenbro og kolleger | 17 |
| Relasjoner i skolen 2, Pianta, Stuhlman og Hamre..... | 17 |
| Hvordan bør læreren håndtere relasjonene? Drugli og Nordahl | 18 |
| Allmene etiske lover, Manger, Lillejord, Nordahl og Helland | 19 |
| Livslang læring..... | 20 |
| Grunnlaget for steinerpedagogikken | 20 |
| Elevene og læreren..... | 21 |
| Steiners tanker om sansenes innvirkning på menneskelig utvikling..... | 21 |
| Steiners syvårsperioder | 21 |
| Erikson vs. Steiner | 23 |
| Interaksjonen, sann og usann kommunikasjon..... | 24 |
| Relasjoner og kommunikasjon | 24 |
| Ansvar for egne følelser, sann og usann kommunikasjon..... | 25 |
| Steinerpedagogikken i møte med Drugli og Nordahl | 26 |
| Lærerens menneskelige kvalitet..... | 27 |
| Steiner, om lærerens egenutvikling og relasjonene til elevene | 27 |
| De syv dyder | 27 |
| Steiners skoleringsvei for lærere..... | 29 |

| | |
|-------------------------------|----|
| Tanker ved avslutningen | 31 |
| Referanser | 32 |

Innledning

“Try to penetrate with our limited means the secrets of nature and you will find that, behind all the discernible laws and connections, there remains something subtle, intangible and inexplicable. Veneration for this force beyond anything that we can comprehend is my religion. To that extent I am, in fact, religious”. Albert Einstein (2007)

Menneskemøter i skolen

Hva er det viktigste for elever i skolen? Når læreren står foran en klasse står hen der med hele seg, som menneske og som lærer. I læreryrket er det ikke mulig å skille disse to fra hverandre, fordi det er «mennesket» som kommuniserer, det er «mennesket» som inngår i relasjon til andre, og det er dette menneskets selvinnsikt, trygghet og begrensninger som legger grunnen for forholdet mellom «læreren» og elevene. Kan det tenkes at dette møtet mellom mennesker er det viktigste?

Nordenbro og hans kolleger (Nordenbro, Larsen, Tiftkci, Wendt, & Østergaard, 2008) finner at lærerens evne til å skape gode relasjoner til elevene, er det viktigste i skolen, og at lærerens faglige kompetanse først kommer på tredje plass når det gjelder viktighet. Den menneskelige siden av lærerkompetansen kan ikke læres på lærerskolen, som vi skal se nedenfor utvikles menneskelige kvaliteter av hvert enkelt individ som en følge av dets utvikling, med dets erfaringer og utfordringer. Hva trenger barn å få fra voksne for å kunne utvikle seg til frie mennesker med livsglede og fremtidstro, og hva betyr det for lærerens arbeide med å være et støttende voksent menneske?

Jeg er ikke først og fremst opptatt av å diskutere forskjeller mellom «vanlig» pedagogikk og steinerpedagogikk, eller å trekke frem ulikheter mellom forskjellige utviklingssyn, men å hente frem i lyset viktigheten av lærerens vilje til å ta ansvar for sine egne menneskelige egenskaper. I denne sammenhengen er steinerpedagogikken interessant. Den bygger på et menneskesyn som ser hvert individ som en helhet av kropp, sjel og ånd i kontinuerlig utvikling. I skolen er læreren forbilde for denne utviklingen hos barna og derfor legger Steiner stor vekt på lærerens menneskelige skoling og ser den som en livslang prosess.

Problemstilling

Dette fører meg frem til følgende problemstilling:

Hvordan påvirkes barn av lærerens menneskelige kvaliteter, og hvilke konsekvenser får det for steinerskolelærerens egen skoling?

Fra problemstillingen kommer tre hovedspørsmål: 1. Hvordan utvikler barn seg, og hva bør være i fokus for å sikre størst mulig trygghet og utviklingsrom for barna? 2. Hvordan påvirker læreren elevene i klassen gjennom sin væremåte, og sin kommunikasjon? 3. Hva er det viktig at læreren arbeider med å utvikle i seg selv? Disse spørsmålene behandles videre i oppgaven.

Oppgavens oppbygning og kildebruk

Oppgaven er bygget opp med en bakgrunnsdel hvor jeg presenterer teori fra områdene utvikling, relasjoner og kommunikasjon og diskuterer denne fortløpende, og en del hvor jeg går inn i Steiners tanker om de tilsvarende temaene og diskuterer hans ståsted i forhold til andres.

Teorien spenner vidt fordi problemstillingen ligger i et skjæringspunkt mellom psykologi, sosiologi og pedagogikk. Teoretikere fra sosiologien er: Brené Brown, Erving Goffman, og sosialantropolog Gregory Bateson. Teoretikere med en psykologisk tilnærming er Erik Erikson, Jacques Lacan, Martin Covington og Richard Beery innenfor utviklingspsykologi, og Mark Knapp og Judith Hall innenfor kommunikasjon. Teoretikere med et pedagogisk ståsted utenfor en steinerpedagogisk tradisjonen er Nordenbro og kolleger, Pianta og hans kolleger, May Britt Drugli og Thomas Nordahl, og Terje Manger og kolleger. Innenfor steinerpedagogikken gjør jeg bruk av en rekke tekster av Rudolf Steiner, og i tillegg Arve Mathisen og Jenny Steinnes.

Gangen i oppgaven er som følger: Kapitlet *Utvikling og samspillskompetanse* er bygget opp av tre deler sentrert rundt temaene utvikling, kommunikasjon og lærerens rolle i relasjoner. I første del *Menneskemøter som utgangspunkt for utvikling* konsentrerer jeg meg om Eriksons utviklingsmodell, i andre del *Kommunikasjon og det å forstå hverandre* ser jeg på Knapp og Hall, og Brown som behandler den subtile, ordløse kommunikasjonen i utviklingssammenheng. Kapitlet avsluttes med en tredje del *Læreren, relasjoner og kommunikasjon* med et blikk på lærerens rolle gjennom artikler av forskjellige pedagoger. I andre kapittel *Livslang læring* ser jeg på Steiners syn på utvikling og relasjoner, og diskuterer Steiner opp mot teoretikerene fra første kapittel. Dette kapitlet har først en innledning om

Steinerpedagogikken, og er deretter delt i tre: først *Elevene og læreren*, og deretter *Interaksjonen, god og dårlig kommunikasjon*, disse to delene setter Steiners utviklingstanker og hans syn på lærerens rolle inn i møte med teorien fra første kapittel. Den siste av de tre delene er *Lærerens menneskelige kvalitet*, som går inn i Steiners syn på læreren og hvilke kvaliteter hen bør strebe etter. Til slutt i kapitlet ser jeg på *Steiners skoleringsvei for lærere*.

Helt til sist i oppgaven kommer en kort konklusjon.

I slutten av flere av avsnittene i oppgaven, har jeg egne betraktninger, påstander eller spørsmål, disse står etter siste litteraturreferanse i avsnittet.

Utvikling og samspillskompetanse

«There are two very different approaches to body reading and they reflect two different ways of operating in the world, two different paradigms. One way attempts to be objective and relies on theory, logic and memory. The other includes feelings and personal experience and relies on intuition and direct knowing». Ron Kurtz (2015).

Menneskemøter som utgangspunkt for utvikling

Forestillingene om, og følelsen av hvem man selv er, legger grunnen for om man føler seg på plass i livet eller ikke. Hvordan blir så menneskets selvfølelse og identitet skapt? Det er anerkjente sannheter innenfor psykologien at vi blir trygge på oss selv og får tillit til andre i relasjoner hvor vi føler oss trygge og blir vist tillit. Vi ser oss selv når andre ser oss. Vi lærer å velge, å handle, å føle, ved å være i relasjoner hvor det velges, handles og føles. Vi er forbilder for hverandre både med det svake i oss, og med det sterke.

Hva sier utviklingsteoretikere om hvordan mennesker utvikles, og hva bør være i fokus for å sikre størst mulig trygghet og utviklingsrom for barn? På hvilken måte påvirker de voksnes handlingsmåte barns utviklingsmulighet, og vilken rolle spiller mellommenneskelig kommunikasjon i denne prosessen?

Menneskets utvikling hos Erikson

Hva finner vi hos Erik H. Eriksons¹ om barns utvikling, og om hvordan kommunikasjonen mellom de voksne og barnet preger barnets identitet? På 1950-tallet beskrev Erikson en modell for den menneskelige utviklingen (Erikson, *Identity and the Life Cycle*, 1980). Her beskriver Erikson utviklingen ved å dele livet i faser, og han mener at hver slik fase er preget av en skapende dragkamp mellom to motsatte krefter i individet. Han hevder at denne dragkampen fører til en *krise*. Ordet betegner ikke noe negativt hos Erikson, men heller et vendepunkt eller en mulighet for utvikling. Erikson ser på de motsatte kreftene som virker, som gjensidig nødvendige i et menneskes utvikling, man lærer for eksempel først noe om *mot* når man kjenner til *frykt*. Erikson mener at kontinuitet er viktig for utviklingen gjennom livet. Kontinuitet innebærer at erfaringene fra alle livsfasene blir med individet videre, slik at utkommet i én fase er direkte bygget på erfaringene fra den forrige, for eksempel at barndommens håp, åpenhet og livsglede kan fortsette å være tilstede hos den voksne. Hvert

¹ Erik H. Erikson (1902- 1994), første psykoanalytiker i Boston til å arbeide med barn. Interesse for sammenhengen mellom psykologi og antropologi. Flere store studier på barns oppvekst og utvikling, publiserte i 1950 boken *Childhood and Society*, om sammenhengen mellom de menneskelige påvirkninger barnet utsettes for og dets utvikling.

individets historie skaper den kontinuitet som gir individet mulighet til å oppleve seg selv som et interessant, produktivt og moralsk menneske. Erikson bruker ordet *ego* som betegnelse på et menneskes balanse mellom kropp og sjel på et hvert punkt i livet. Denne balansen er både personlig, og relatert til den sosiale sammenhengen individet befinner seg i. Utviklingen sees hele veien som en balansering og syntetisering av ulike motstridende krefter, det er alltid en kamp eller en spenning i denne prosessen, og det er egoets oppgave å finne den personlige enheten, identiteten, midt i livskampene (Erikson, 1980).

Erikson (1980) beskriver utviklingen som en *følge av kommunikasjon* mellom barnet og den voksne, og han peker på hvordan den voksnes behandling av barnet er utslagsgivende for om det ender i positiv eller negativ selvoppfatning. Den positive, sunne selvoppfatningen som innebærer mulighet til selvstendighet, initiativ, trygghet, intimitet og arbeidslyst, vokser frem når barnet støttes og føler seg trygt. Den negative, usunne som fører til tvil, skyldfølelse, mindreverdighet, rolleforvirring og isolasjon vokser frem når barnet ikke føler trygghet eller opplever seg elsket. I hver av Eriksons faser befinner barnet seg i en krise mellom to krefter som skal balanseres, men om barnet er blitt sviktet, hånet, eller utsatt for uklar kommunikasjon fra de voksne vil ikke denne balansen finne sted. Erikson mener at barnet fødes uten noe skille mellom det selv og verden, følelsen av trygghet i verden er følelsen av «jeg», men manglende trygghet i starten av livet og videre i barndommen, kan føre barnet inn på en smertefull vei av mistillit, selvkritikk, skyldfølelse og isolasjon. Dersom fremtiden i tillegg oppleves som fastlåst eller uønsket, blir det ikke mulig for barnet å tro på en vei ut av smerten, og når barnet blir eldre og bedre kan sette seg selv i relasjon til verden kan et ødelagt selvbilde, og en utrygghet overfor fremtiden, slynge den unge ut i depresjon og angst. Dette fører lett til at hen trekker seg inn i seg selv og slutter å interessere seg for verden. En slik tilstand nærer resignasjon, slik at hen velger å gjemme seg i det private og blir opptatt av å tilfredsstillende egne behov (Erikson, 1980). Det som former barnet blir med inn i voksenalderen, og danner bakgrunnen for hvem den voksne og dermed læreren, er. Den voksne bærer de følelsesmessige erfaringene fra barneårene og lever med det ego disse erfaringene førte til. Dersom ikke læreren er bevisst dette, og arbeider med sin egen tvil, frykt og utrygghet, vil det kunne føre til at hen legger disse følelsene ut på elevene gjennom sin egen underliggende kommunikasjon.

Livsfasene hos Erikson

Når et barn begynner på skolen og møter læreren, har det allerede gått gjennom en svært vesentlig del av sin utviklingsprosess, og mye av dets ego er allerede blitt formet. Derfor er det viktig at vi ser på hele Eriksons utviklingstanke fra fødselen av for å forstå det som foregår i skoletiden.

Erikson (1980) deler opp menneskelivet i åtte faser, hvor hver fase innebærer én grunnleggende krise. Den første kampen står i følge Erikson mellom *tillit og mistillit*, og den foregår særlig i barnets første leveår. Det lille barnet er uten mulighet til å beskytte seg selv og trenger morsskikkelsen som holder det i et varmt grep, synger for det, vugger det og gir det melk. Om behovet fylles bygger barnet opp en sterk basis av tillit, og opplevelsen av å bli holdt og vugget er like viktig for spebarnets vekst og liv, som det å holdes varm og få mat. Samtidig må spebarnet noen ganger vente på å få sine behov oppfylt, foreldre kan ikke være der med trøsten i samme sekund som barnet skriker. Ved slike situasjoner vil barnets tillit til at det blir ivaretatt bli stilt på prøve. Gjennom vekslingen mellom fravær og tilstedeværelse av morsskikkelsen øves barnets tillit til andre: «Jeg tåler å være alene litt, for jeg håper/vet at mor kommer tilbake». Tillit og håp knyttes til hverandre. Dette håpet bygges ut og fordypes videre gjennom livet. Muligheten til å føle tillit til andre i en uoversiktlig, og på mange måter skremmende verden, bygger på det håp og den tillit barnet utviklet i tidlig barndom. Dersom ikke barnet trygges når det skriker og sender signal om sine behov, og reaksjonen fra foreldrene er preget av utrygghet eller uvilje, eller om den er for sporadisk eller helt uteblir, vil trygghetsfølelsen bli borte og erstattes av dyp mistillit, ubehag og sinne (Erikson, 1980).

I andre fase hos Erikson (Erikson, 1980) står dragkampen mellom grunnleggende *selvstendighet*, eller følelsene *skam* og *tvil*. Denne fasen begynner når barnet begynner å få så mye kontroll over sin egen kropp at det kan stå og gå. Nå kan det vende ryggen til foreldrene om det vil det, og dette er tiden for en begynnende *jeg*-utvikling, en utvikling av en selvstendig vilje. Til å begynne med er et barns vilje helt selvsentrert, en uovervinnelig følelse av at: «Jeg vil!», men siden alle er del av en sosial enhet vet foreldre at dette «egoistiske» behovet må begrenses, barnets vilje må innordnes mellom andres viljer. Om foreldrene klarer å korrigere barnets oppførsel uten å gi det en følelse av å være feil, vil barnet kunne utvikle en trygg selvstendighet. Hvis ikke foreldrene er svært oppmerksomme på hvordan de korrigerer barnet vil de lett komme i skade for å bruke en metode Erikson (1980) kaller 'shaming', å bli gjort skamfull. Når barnet gjør noe som ikke er ønsket, blir det utsatt for noe det vil skamme seg over. Sammen med følelsen av skam kommer følelsen av tvil: «Er jeg egentlig god nok,

når de synes jeg gjør så mye galt?» Det som er viktig for barn i denne tiden er å bli møtt med aksept for egen vilje og egne valg, og bli støttet i at det er verdifullt og godt nok, selv om visse av dets handlinger ikke passer inn i den sosiale sammenhengen. Det å ha *gjort en feil* må ikke bli ensbetydende med å *være feil*. Tvil på egen verdi som vokser frem tidlig i livet vil kunne være ødelggende for hele den videre utviklingen til menneskeet, og kan bli utgangspunkt for depresjon og manglende livslyst senere (Erikson, 1980). Hvordan vil en lærer som har fått med seg tvil på sin egen verdi som menneske fremstå for elevene sine? Det skal vi se på hos Knapp og Hall, og Bateson nedenfor.

I Eriksons tredje fase står hovedkonflikten mellom *initiativ* og *skyldfølelse*. Initiativ er den grunnleggende livskraften i et lite barn, når barnet tar i bruk kroppen sin og etter hvert mestrer den, kan det oppleve en følelse av triumf og tilhørighet. Gjennom utforskning av mange forskjellige typer handlinger finner barnet ut hva det mestrer og hva som kan gå galt. Det får større forståelse for at foreldrene mener at visse ting er ulovlige å gjøre. I denne fasen utvikles samvittigheten, en følelse av skyld *uten* at man er tatt i å gjøre noe galt, og sjalusi når en annen får en større plass enn en selv. Dette er også tiden hvor barnet kan kjenne de voksnes dobbeltkommunikasjon, og det kan oppleves som forvirrende og paralyserende, siden de voksne oppleves som allvitende og allmektige. Erikson ser leken som barnets mulighet til å bearbeide alle inntrykkene og fantasiene som settes i gang i denne tiden. Ved å leke alle de skumle tankene, ved å iscenesette en lek om de konflikter og forvirrede oppfatninger det får i verden, kan barnet oppnå en frihet fra det moraliserende og begrensende. (Erikson, 1980).

Når barnet så begynner på skolen går det i følge Eriksons (1980) inn i fjerde fase, og denne varer til puberteten starter. Krisen i denne fasen står mellom *arbeidsiver* eller *underlegenhet*. Skolen har stor betydning for barnets videre utvikling, fra nå av er «lekelivet» over og barnet begynner «å arbeide». Nå får håp en ny mening: *håp om å lykkes på skolen*. Barnet balanserer mellom å mestre eller ikke mestre, og dets selvfølelse og videre arbeidsglede er avhengig av hvordan det klarer seg på skolen, og hvordan det blir møtt i sin streven. I denne tiden er barnet sårbart for andres vurderinger, en kommentar eller latter kan føre til en følelse av å være en taper, og det kan føre videre til sinne og frustrasjon. I denne tiden er læreren en vesentlig voksen for barna, og videre utvikling av trygghet og utrygghet hos barnet ligger i stor grad i lærerens hender. (Erikson, 1980). Nedenfor skal vi komme tilbake til hva Lacan, og Covington og Beery sier om suksess eller nederlag i denne tiden.

Ved puberteten starter Eriksons (1968) femte fase, og nå handler det om *identitet* eller *rolleforvirring*, «Hvem er jeg»? Begrepet *identitskrise* kommer fra Erikson, og innebærer at hvert unge menneske må finne sin egen retning og perspektiv i livet, skapt ut fra erfaringene fra barndommen sammen med håpene for voksenlivet. Man må finne en balanse mellom det man føler er en selv dypt i sitt indre, og det man merker at andre tror man er. Ved å vurdere hva hen har, og hva hen kan bruke det til, må den unge *skape* sin egen identitet og velge sine roller. Dette er en periode hvor den unge er svært sårbar for andre menneskers reaksjoner, kritikk eller ros. I denne tiden kan voksne være en enorm støtte, ved å se den unges krefter, talenter og muligheter og å holde disse frem for den unge selv, og på den måten hjelpe den unge til å finne sin identitet. Erikson mener at de tidligere fasenes temaer kommer til overflaten på nytt i ungdomstiden, samtidig som fremtiden speiles, «Hvor kommer jeg fra og hvor skal jeg?» er spørsmål som er med å former valgene som gjøres (Erikson, 1968).

Eriksons (1968) tre siste faser omhandler voksenlivet, altså de fasene av livet læreren befinner seg i. Sjette fase er å være en ung voksen, det er tiden for å etablere seg med jobb, dype vennskap og parforhold, og krisen står mellom *intimitet* og *egen identitet*. Hovedmålet i denne tiden er å finne kjærlighet fra andre, uten å miste følelsen av seg selv, og å finne et fundament som voksen i møte med andre. Den syvende fasen er den lengste i menneskets liv, og handler om det å være en moden voksen. Brytningen i denne tiden står mellom videre *utvikling* og *stagnasjon*, engasjement i andre åpner for fortsatt utvikling og tilfredshet ved livet, i motsatt fall kan individet ende i stagnasjon og tvil rundt alle livsvalgene sine (Erikson, 1968).

Læreren er avhengig av å arbeide for å styrke sin *identitet* og evne til *intimitet*, og å være åpen og engasjert slik at hen ikke ender i stagnasjon og selvsentrert. Her er Erikson som vi skal se enig med Steiner, de ser begge den menneskelige utviklingen som en livslang prosess.

Åttende fase er alderdommen, nå står krisen mellom *integritet* og *desperasjon*. Denne tiden kan bli en avklart tid med aksept av en selv som menneske, med mulighet til å være en styrke og inspirasjon for andre, eller den kan føre til en opplevelse av fortvilelse over å ha kastet bort livet. Erikson mener som vi ser at individets muligheter til sunn og god utvikling er avhengig av hvordan det blir møtt i de ulike fasene av livet, og legger stor vekt på hvilken rolle voksnes oppførsel og kommunikasjonsform spiller i barns utvikling (Erikson, 1980). Det interessante er at det oppstår en sirkel hvor barnet blir voksent og igjen oppdrar det nye barnet, og spørsmålet blir hvordan den voksne skal få den bevisstheten som trengs for ikke bare å viderefordre sine egne smertefulle erfaringer, men støtte barnet til en sunn og sann trygghet.

Barnets *jeg* i møte med andre, Lacan, Covington og Beery

Som en utvidelse av forståelsen av det som skjer i Eriksons fjerde fase, i skoletiden, kan det være interessant å se litt på Lacan og Covington & Beery. Jacques Lacan² (2006) bygget videre på Freud og mente at barnet før det er et halvt år ikke skiller mellom seg selv og verden. I alderen mellom 6 og 18 måneder blir i stand til å kjenne seg selv igjen i speilet, og Lacan ser barnets begeistring over gjennkjennelsen som et uttrykk for at det har sin første opplevelse av å være et helt og adskilt *jeg*, et subjekt i møte med de andre som objekter. Fra det tidspunktet blir barnet fanget i det dobbelte ved relasjonen til andre. På grunn av sin følelse av å være et *jeg* med egne behov, som ser andre med deres behov, vil barnet kunne begjære det andre har, og slik trekkes inn i en konkurranse med andre om å inneha en «førsteplass». Dette kan danne utgangspunkt for rollebygging og identitet videre i livet (Lacan, 2006), og kan få konsekvenser i skoletiden.

I boken *Self-Worth and School Learning* behandler Covington og Beery³ (1976) suksess og nederlag: hvordan det elever tenker om seg selv fører til at noen arbeider for suksess, mens andre satser på å unngå nederlag, og om hva det gjør med elevenes utvikling i skolen og senere. Hver elev ønsker i utgangspunktet å være en suksess, en ener i klassen, men denne plassen kan raskt inntas av en annen som får mer ros eller fremstår som flinkere. Slik kan barn få en rolle som mindre flink, og når konkurransen øker vil for eksempel feil på prøver, som er naturlige deler av en læringsprosess, kunne bli bekreftelse på nederlag og «dumhet». Fra da av vil eleven kunne velge en strategi for å *unngå nederlag*, ofte ved ikke å arbeide, slik at hen har en god begrunnelse når det går dårlig på prøven: «Det er ikke noe, rart for jeg leste ikke». Anti-nederlagsstrategien kan føre til en rolle som skolehater, men kommer egentlig fra manglende følelse av egen verdi (Covington & Beery, 1976). Dette fenomenet kan knyttes til Lacans tanke om begjær, denne gangen knyttet til en posisjon i klassen og skolen. Hvordan læreren fremstår i klassen, hens egen trygghet og hens aksept av elevene, samt relasjoner og arbeidsformer i klassen er viktige for å unngå at disse strategiene oppstår. Dette understreker hvor viktig lærerens menneskelige kvaliteter er, elevenes trygghet er tuftet på lærerens trygghet.

² Jacques-Marie-Émile Lacan 1901- 1981) fransk psykoanalytiker og psykiater.

³ Martin Covington, Professor ved University of California, Berkeley. Richard Beery, Counseling Psychologist ved University of California, Berkeley.

Kommunikasjon og det å forstå hverandre

Hvordan påvirker læreren elevene i klassen gjennom sin væremåte, og sin kommunikasjon?

Som vi skal se nedenfor utgjør den subtile, nonverbale kommunikasjonen og det som skjer på et ubevisst plan mennesker i mellom, grunnen og kjernen i kommunikasjon, og hverken kroppsspråk eller tale/skrift er mulig uten denne kjernen.

Den menneskelige kommunikasjonstypen som er lettest å observere er den verbale/språklige.

Språket gir oss mulighet til å utveksle erfaringer, fortelle historier, dele hemmeligheter og mye mer, gjennom språket utvikler vi tenkningen, og med den store deler av oss selv.

Samtidig ligger det begrensninger i språket fordi ordene er symboler, og når vi skal bruke språket til å snakke om kompliserte temaer som følelser, tanker og opplevelser kan det bli vanskelig å virkelig forstå hverandre, for vi kan ikke vite hva andre legger i ordene eller hvilke reaksjoner vi vekker.

Kroppsspråk og «subtil», ordløs kommunikasjon, Knapp og Hall

I tillegg til språket bruker vi kroppsspråk for å gjøre det vi sier mer levende og forståelig for den som lytter, og for å få overført en klarere mening. I følge Knapp og Hall⁴ (2006) i boken *Nonverbal Communication in Human Interaction* er kroppsspråket fullt av gjenkjennbare tegn som ser ut til å være uavhengige av kultur. Mennesker over hele verden hever øyenbrynene når de gjenkjenner og hilser på andre, legger hodet bakover i forbindelse med gledesutbrudd og latter, eller krøller seg sammen i smerte og fortvilelse. Dette viser at kroppsspråket er relativt ubevisst og ikke del av en kulturell overenskomst. Knapp og Hall (2006) beskriver hvordan den subtile, ordløse kommunikasjonen, kan foregå med svært små bevegelser og mimikk, eller underliggende «usynlige» strømmer som formidler stemning, innstilling, selvbilde, mottakelighet for den andre osv. De sier videre: «1. Når vi er sammen med andre mennesker sender vi konstant ut signaler om våre holdninger, følelser og personlighet.» og «2. Andre kan bli spesielt flinke til å oppleve og tolke disse signalene» (min oversettelse) (Knapp & Hall, 2006, s. 4). Det betyr at både den som sender ut og den som er mottaker av nonverbal/kroppslig kommunikasjon har en aktiv rolle i kommunikasjonen. Det som er interessant med denne kommunikasjonsformen er at den formidler selvopplevelse, følelser, holdninger, meninger eller indre stemninger slik de faktisk er hos den som sender dem ut, og at det ikke er mulig å skjule dem (Knapp & Hall, 2006). Det at disse signalene er ubevisste gjør at en lærer står foran sine elever med alt det hen er som menneske, og at selv

⁴ Mark L. Knapp (1938 -), professor emeritus ved University of Texas, Austin. Judith A. Hall (1951 -), professor i psykologi ved Northeastern University. Begge gjør forskning på non-verbal kommunikasjon.

om en trist lærer later som hen ikke er lei seg vil hen allikevel sende tristhet ut til elevene. Dette kommer vi tilbake til hos Brown og Bateson nedenfor.

Om skam og sårbarhet, Brené Brown

Brené Brown⁵ (2012) arbeider med relasjoner mellom mennesker, og studerer hvilke faktorer som gjør mennesker resistente mot skamfølelse og gir tro på egen verdi. Hun finner at sann menneskelig kommunikasjon er avhengig av evnen til å å føle sårbarhet og tåle det uperfekte, ellers holder man andre på avstand og har alltid en fluktvei klar (Brown, 2012). Brown viser at det å skape noe og dele det med andre alltid innebærer en risiko. Skolehverdagen er preget av slik risiko, og for barn er det å bli tatt alvorlig og føle seg verdifull nødvendig for å ha trygghet til å kunne dele sitt eget med andre. Dersom muligheten til å bli ledd av er tilstede, vil barnet kunne holde seg tilbake og føle seg skamfull. Skam kan føre til frykt, og videre til aversjon mot risiko, og det igjen fører til at initiativ og skaperglede dør (Brown, 2012). I skolen kan det igjen føre til strategier for å unngå nederlag slik Covington og Beery (1976) beskrev. For at det skal bli mulig for elevene i en klasse å vise seg sårbare, er det nødvendig at læreren kan være sårbar, at læreren viser at det er i orden å ikke mestre alt, eller å bli skuffet og lei seg, og å være et helt menneske. Spørsmålet blir hvordan læreren kan arbeide for å skaffe seg slik trygghet. Det kommer vi tilbake til i møtet med Steiner senere i oppgaven.

Roller og identiteter, Goffman

Goffman⁶ (1990) studerte identitet (indre selvoppfattelse) og roller (hvordan individet fremstår i verden), og mener at valg av roller ofte er styrt av ønsket om å tilhøre visse grupper. Han sier at identiteten kan utvikles fra utenforskap og isolasjon, gjennom rolleforvirring, til enten en negativt valgt rolle som gir et valgt utenforskap (eller tilhørighet i negativ gruppe) eller til en positivt valgt rolle som gir deltagelse og innenforskap i kulturen. Goffman gjorde i årene 1949 til 1951 en stor studie av spill mellom mennesker, hvor han så på hvordan de innrettet sin oppførsel etter hvilke forestillinger de hadde om andre menneskers vurdering av dem. Han fant store endringer i folks mimikk og handlinger dersom de for eksempel trodde at de ble observert fra et hus de gikk forbi (Goffman, 1953). Det samme ser vi i skolen hvor både elever og lærere kan endre oppførsel når de ikke tror seg observert av hverandre. Denne typen rollespill opptok Goffman videre og i en senere bok, *The presentation of self in everyday life* (Goffman, 1990), peker han på at dersom evnen til å føle

⁵ Dr. Brené Brown er professor ved University of Houston, Graduate College of Social Work. Forsker med fokus på sårbarhet, mot, verdi og skam.

⁶ Erving Goffman, kanadisk-amerikansk sosiolog, var professor ved University of Pennsylvania fra 1968. Satte frem teorien om symbolsk interaksjon, hvor han så på rollene individer inntar i sosiale settinger.

kontakt med selvet i ens indre hemmes, kan det skje en sammenblanding av identitet og rolle, altså en sammenblanding av indre og ytre identitet, slik at individet tror fullt og helt på den *rolle* det spiller i verden som *seg selv*. Hvis individet plutselig blir klar over at det har en slik «falsk identitet» kan det ende i krise og sammenbrudd. Et individ kan også være fullt klar over at det spiller en rolle og ha til hensikt å føre den andre bak lyset. Begge disse typene rollespill vil være resultat av hemmet evne til å kjenne hvem man faktisk er, og kommer fra en manglende trygghet i en solid indre identitet (Goffman, 1990). Slike rolleforvirringer ser man i skolen i ulike sammenhenger, de fins som del av mobbing, gruppedannelser og utestenging, dette bekrefter at trygg identitetsdannelse er viktig for mellom-menneskelige forhold.

Dobbeltkommunikasjon, Gregory Bateson

Gregory Bateson⁷ (1989) satte på 1950-tallet frem en teori kalt Double Bind Theory, hvor han beskriver hvordan et menneske kan drive dobbeltkommunikasjon overfor et annet, og gjennom dette binde det andre mennesket i en umulig situasjon. Det som sendes ut kan for eksempel være to motstridende befalinger samtidig, og en underliggende trussel om straff om ikke befalingene utføres. For den som mottar befalingene oppstår det et paradoks som gjør det umulig å velge riktig handling i situasjonen (Bateson, 1989). Det Bateson her beskriver skjer også i det ordløse, som for eksempel når man møter noen som gir en en klem, og man kjenner at de samtidig sender ut uvilje eller avvisning med kroppen. Dobbeltkommunikasjon skjer altså når to motstridende signaler kommuniseres samtidig. En lærer som ikke er bevisst hva hen sender ut kan lett komme til å sette barn i en type dilemma, som kan bidra til å gi barnet utrygghet og forvirring uten at hen er klar over det. For barn blir en slik blanding av ulik kommunikasjon en umulig situasjon, når det er manglende samsvar mellom de forskjellige signalene man plukker opp, vil det kunne skape en sterk følelse av utrygghet og av noe usant. Barnet mister muligheten til å svare eller handle på en måte som godkjennes av den andre (Bateson, 1989). Den dobbelte kommunikasjonen kan den bli skummel i relasjoner mellom mennesker fordi den er handlingslammende, uklar og utrygg.

⁷Gregory Bateson (1904 – 1980), britisk sosialantropolog, biolog, systemteoretiker og kommunikasjonsteoretiker.

Læreren, relasjoner og kommunikasjon

Vi har altså sett at kommunikasjonen fra læreren påvirker elevenes utvikling, men hva innebærer det for hvordan læreren bør arbeide med seg selv?

Relasjoner i skolen, Nordenbro og kolleger

I 2007 ble det gjort en metaundersøkelse som skulle se på hva forskning viste om sammenhengen mellom lærernes kompetanse og læring i barnehagen og skolen. Her slår Nordenbro, Larsen, Tiftkci, Wendt, & Østergaard⁸ (2008) fast at det aller viktigste for elevs læring er lærerens kompetanse i å *etablere en sosial relasjon* til hver enkelt elev i klassen. Det nestviktigste er lærerens evne til å *lede klassen som helhet og håndtere dem som gruppe*. Som den voksne er det læreren som skaper relasjonen og det er viktig at den er bygget på respekt, toleranse, empati og interesse, eleven må føle seg akseptert som den hen er. Det beste for læring er at det blir en positiv spiral mellom lærerene og elevene hvor de gjensidig påvirker hverandre til mer respekt og engasjement. (Nordenbro, Larsen, Tiftkci, Wendt, & Østergaard, 2008). Her mangler at det blir sagt noe om hvordan læreren skal lære å være respektfull, tolerant, empatisk, interessert og aksepterende, og det vekker et spørsmål om hvordan læreren skal skaffe seg denne kompetansen.

Relasjoner i skolen 2, Pianta, Stuhlman og Hamre

Pianta, Stuhlman og Hamre⁹ (2002) tar utgangspunkt i tilsvarende forskningsresultater i USA og finner også at relasjonene mellom lærer og elever er det aller viktigste for barns trivsel og læring i skolen. De fremhever at relasjonen er asymmetrisk pga. ulike roller og modenhetsnivå, men peker også på at dette forholdet endres etter som elevene blir eldre. Relasjonene med yngre barn er mer direkte i sin nærhet og oppfølging, eldre barn og tenåringer trenger i større grad læreren som et rolleforbilde, som faglig inspirasjon og som støtte i sin streben etter løsrivelse og egen identitet. Pianta og kolleger ser også at barn med ulike vanskeligheter har dårligere sjanser for å lykkes dersom det er negative relasjoner mellom lærer og elev, og konklusjonen er at disse elevene er enda mer avhengige enn andre av relasjonen. Konklusjonen til Pianta og hans kolleger er at fokus alltid må være på *både* menneskene og på læringsmiljøet, ikke ensidig på læringsstrategier (Pianta, Stuhlman, & Hamre, 2002). Pianta og hans kolleger mener at grunnleggende, gode menneskelige relasjoner må ligge i bunnen for at relasjonene skal holde i læringssituasjoner. Slike relasjoner styrkes av

⁸ Nordenbro, Larsen, Tiftkci, Wendt, & Østergaard, forskere ved Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning

⁹ Pianta, professor Curry School of Education's Programs in Clinical and School Psychology, University of Virginia. Stuhlman og Hamre, doktorgradsstudenter på samme sted.

aktiviteter hvor lærer og elever kan være jevnbyrdige, som skoleturer og felles opplevelser (Pianta, Stuhlman, & Hamre, 2002). Denne typen samvær er viktig fordi det bygges på lærer og elever som *likeverdige* individer, det som skjer er møter mellom hele mennesker, ikke rollene de bærer. Her gir altså Pianta og hans kolleger et redskap til å utvikle gode relasjoner.

Hvordan bør læreren håndtere relasjonene? Drugli og Nordahl

I artikkelen *Dyrk lærernes relasjonskompetanse* tar Drugli og Nordahl¹⁰ (2014) utgangspunkt i Pianta, Stuhlman og Hamre for å si noe om lærer-elevrelasjoner og har satt opp en liste på ti punkter som de mener er viktige i arbeidet med å utvikle relasjonskompetanse. Syv av disse gjelder lærerens væremåte overfor elevene: 1. Læreren må utvise sensitivitet overfor elevens signaler og adferd. 2. Læreren må gi eleven tilpasset respons. 3. Læreren må formidle aksept og varme. 4. Læreren må gi støtte ved behov. 5. Læreren må ha kontroll over sin egen adferd og reaksjoner. 6. Strukturer og grenser må være tilpasset elevenes adferd og behov.

7. Læreren må bruke positive læringsstrategier i klasserommet (Drugli & Nordahl, 2014).

Med utgangspunkt i disse punktene hevder Drugli og Nordahl videre: «For at læreren skal fremstå som en trygg voksenperson (...), er det nødvendig at læreren har kontroll over egen negativ atferd og uhensiktsmessige reaksjoner i samspill med elevene» (Drugli & Nordahl, 2014, s. 9). Innvendingen til dette er som vi så hos Brown (2012) og Bateson (1989) at læreren ikke bare *må ha kontroll* over negativ adferd, og *fremstå* som trygg, men ha et observerende og reflekterende forhold til egen adferd, og derigjennom *være* trygg og ta *ansvar* for negative følelser slik at ikke kommunikasjonen blir dobbel og usann.

Drugli og Nordahl (2014) peker på at relasjonene til mindre barn preges av at læreren er en «foreldrevikar» (Drugli og Nordahls begrep), men at dette endres når barna blir eldre; når de i større grad får egne meninger, og behov for å ytre dem, vil de lettere komme i konflikt med lærere slik at relasjonene svekkes. Selv om unge ofte får dårligere relasjoner til lærere viser forskningen at relasjonene fremdeles har svært stor betydning både for de unges faglige prestasjoner og for deres psykiske helse (Drugli & Nordahl, 2014). Når elevene får dårligere relasjon til læreren er det kanskje fordi læreren ikke tåler å bli utfordret, men det å *ytre* egne meninger er et viktig ledd i det å øve på å *ha* egne meninger, og altså en svært viktig del av overgangen fra å være barn til å bli voksen. Det betyr som vi har sett hos Brown at læreren må lytte til det som ligger bak de unges «negativitet» eller aggresjon, og vise at hen tåler den

¹⁰ May Britt Drugli, pedagog og professor i pedagogikk ved NTNU. Thomas Nordahl, pedagogikkforsker og professor, leder av Senter for praksisrettet utdanningsforskning ved Høgskolen i Hedmark.

unge som helt menneske. Slik blir det mulig for den unge å fortsette å lytte til læreren, og se på hen som en veileder og en hjelp til å finne egen identitet.

Allmene etiske lover, Manger, Lillejord, Nordahl og Helland

Hva sier pedagogisk litteratur for lærerstudenter om lærerens ansvar overfor elevene?

Manger, Lillejord, Nordahl og Helland¹¹ (2013) setter i boken *Livet i skolen 1* det faglige som lærerens første anliggende, det innebærer innholdsmessige valg av fagstoff og bestemte arbeidsmåter. I tillegg må læreren gjøre verdivalg fordi undervisning er et normativt prosjekt.

Om den normative siden ved undervisning sies det videre:

«Undervisningens normative sider kan belyses ved hjelp av tre prinsipper. For det første skal undervisningen ta hensyn til hva som er det beste for eleven på lang sikt. Ideelt skal skolen bidra til elevens personlige utvikling ved at det eleven opplever på skolen, får betydning for hans eller hennes fremtidige liv. (...) Til sist skal læreren gjennom undervisningen overholde allmene etiske normer, det vil si vise grunnleggende respekt for elevene og få dem til å føle seg verdsatt.» (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2013, s. 139).

Det er i følge Manger og medarbeidere et ideal at skolen skal bidra til elevenes personlige utvikling, og man vil at læreren skal vise elevene respekt og få dem til å føle seg verdsatt.

Vi ser at hverken Nordenbro et al., Pianta et al., Drugli og Nordahl eller Manger et al. legger spesiell vekt på at læreren bør arbeide med utvikling av personlige egenskaper. Man minner læreren om å være respektfull eller empatisk osv., og lar det være opp til læreren selv å finne ut hvordan hen skal gjøre dette. Overser man de svakheter voksne mennesker ofte bærer med seg inn i læreryrket, og nødvendigheten av et selvutviklingsarbeide? Det ser slik ut.

Steiner ser den menneskelige utviklingen som kjerne i all pedagogikk, og videre i oppgaven skal vi se på mer på hans tanker rundt dette.

¹¹ Terje Manger, professor i pedagogikk, UiB. Sølvi Lillejord, professor i pedagogikk, Norges forskningsråd. Thomas Nordahl, (se fotnote 10). Turid Helland, professor i logopedi, UiB.

Livslang læring

«Å forskrive seg til stoffet, er å sønderrive sjeler.

Å finne seg selv i ånden, er å binde mennesker sammen.

Å skue seg selv i mennesket, er å bygge opp verdener». Rudolf Steiner (1996)

Grunnlaget for steinerpedagogikken

Rudolf Steiner (1861 – 1925) arbeidet gjennom mange år med sine ideer om oppdragelse og pedagogikk, og de fikk sin første praktiske anvendelse ved oppstarten av skolen ved Waldorf sigarettfabrikk i Stuttgart i 1919. Steiner var filosof, Goetheforsker, pedagog, kunstner, dramatiker, sosial tenker, anarkistisk orientert individualist, esoteriker, grunnlegger av antroposofien og altså opphavsmann til steinerpedagogikken. Jenny Steinnes (2004) belyser hvordan Steiner bygger sin pedagogikk på antroposofiens tanke om mennesket som bestående av legeme, sjel og ånd. Det innebærer at mennesket er en enhet av en kropp med tanker, følelser og vilje; og i tillegg et eget vesen, en evig kraft, en ånd, noe som ikke umiddelbart lar seg forstå. Steiner (1994a) mener at barn fødes med denne kraften/ånden, og at den bærer med seg tidligere erfaringer inn i livet. Som voksne og oppdragere står vi derfor overfor et individ som nok er ungt i alder, men som samtidig er likeverdig med oss selv i en større sammenheng. Vår «voksenhet» er relativ, vi har vært noe lenger i dette livet, men trenger allikevel ikke å være klokere på et dypere plan enn det barnet er. Tankene om barnets ånd kan brukes av den voksne som en inspirasjon i møtet med barnet, slik at det møtes med dyp respekt og undring, noe som er sentralt i steinerpedagogikken. Steiner (1996) holdt en foredragsrekke om *Livsbetingelser for fremtidens oppdragelse* ved et pedagogisk stevne i Stuttgart i 1924. I foredragene går han dypt inn i de indre menneskelige erfaringene som danner basis for all mellommenneskelig kommunikasjon og som ligger i kjernen av elev-lærerrelasjonene. Her snakker Steiner om den moderne vitenskaplige tenkning som både noe fantastisk og anvendelig for menneskene, men også en tenkemåte som fører forståelsen bort fra mennesket selv, han sier: «De metoder som på en storslått måte har kastet lys over livet i den ytre natur, (...) disse metoder fratrar oss egentlig den umiddelbare elementære virkning som går fra sjel til sjel» (Steiner, 1996, s. 14). Han mener at menneskelig erkjennelse og ånd ligger utenfor det vi kan forstå på grunnlag av sanseinntrykk, den kan ikke være gjenstand for naturvitenskapen.

Denne tenkemåten er klart beslektet med tankene om den subtile kommunikasjonen som er nevnt tidligere, begge bygger på noe som «går fra sjel til sjel». Sitatet fra Albert Einstein som åpner oppgaven, kan handle om det samme som Steiner snakker om her.

Elevene og læreren

Hva tenker så Steiner om barns utvikling, og hva mener han bør være i fokus for å sikre størst mulig trygghet og utviklingsrom for barna? Steiner bruker mange forskjellige forklaringsmodeller når han ser på barn, her ser vi på to av dem: sansene og syvårsperiodene.

Steiners tanker om sansenes innvirkning på menneskelig utvikling

Steiner ser sansene som det grunnleggende verktøy som mennesket har til å skaffe seg de første erfaringer om verden. Steiner (1994b) velger å beskrive tolv sanser, og deler dem inn i tre grupper, lavere, midtre og høyere sanser. Han mener at alle sansene stimuleres og utvikles hele livet, men at de tre gruppene til en viss grad bygger på hverandre i de tre første syvårsperiodene. I de første syv årene av barns liv er hovedvekten på de laveste sansene, de som gir erfaringer om det å lære å forstå og bruke *egen kropp*. I de neste syv årene brukes først og fremst de midtre sansene til å få erfaringer om *verden omkring*, og i påfølgende syv år utforskes de høyeste sansene, tenkningen og derigjennom *forholdet til andre* mennesker (Steiner, 1994b). Resten av livet har mennesket muligheten til å bevege seg inn i dypere erkjennelse av seg selv og de åndelige lag i livet, ved å *bygge videre* på de høyeste sansene kan mennesket kjenne nye lag av verden, ved å utvikle nye organer for utvidet sansning. Det er denne videreutviklingen Steiner oppfordrer læreren til å gjøre gjennom meditasjoner og øvelser (Steiner, 1984).

De erfaringene mennesket tilegner seg gjennom sansene danner grunnlaget for dette menneskes «jag», som videreutvikles gjennom hele livet. Utviklingen av de høyere sansene er altså helt sentral i et empatisk, interessert og handlende menneske. Når mennesker lytter til hverandre, skapes både en tenkning basert på ord og refleksjoner, og en ordløs kunnskap om underliggende harmoni eller disharmoni, om holdninger og intensjoner, om sympati og antipati (Steiner, 1994b).

Steiners syvårsperioder

Steiner (1994a) deler i *Barnets oppdragelse* menneskets utvikling inn i syvårsperioder.

Oppdragelsen foregår i de tre første av disse frem til den unge er ca 21 år gammel. Steiner knytter de første syv leveårene til utvikling av viljen, det er viljen som får barnet til å reise seg og bli kjent med kroppen sin og dens muligheter. I denne tiden mener Steiner at den voksne ikke skal oppdra barnet med ord, men gjennom å være et forbilde, et menneske. Dette kommer tydelig til uttrykk i arbeidsformene i steinerbarnehagene. I denne tiden er barnet i sin sarteste alder, Steiner (1996) mener det fremdeles er et helhetlig vesen av legeme, sjel og ånd, slik at barnet nesten er som et eneste sanseorgan som tar inn inntrykk fra verden. Alt det som

strømmer fra de voksne taes inn av barnet i denne tiden, og det virker i barnet og plantes i dets kropp og sjel. Steiner mener at smertefulle påvirkninger tidlig å barndommen kan finnes igjen som sykdom og fysiske problemer senere i livet (Steiner, 1996). Dette finner sin parallell i Eriksons tanker om hvordan de voksnes reaksjoner på barnet spiller inn i utviklingen av barnets identitet, og videre inn i de påfølgende fasene av livet slik at den voksne blir sunn eller usunn (Erikson, 1980).

Videre sier Steiner (1994a) at når kroppen har fått sin form kan de kreftene i barnet som hittil har vært brukt på kroppens utvikling taes i bruk til neste utviklingsfase, nemlig til utvikling av følelsene. I alderen fra syv til fjorten forbinder barnet seg med verden, det tar i bruk alle sansene og berøres sterkt av det det møter. Følelsen, begeistring og kjærligheten til verden er svært viktig i disse årene, og undervisningen fra 2. til 7. klasse er slik lagt opp at den skal tenne barnets innlevelse og følelse for verden omkring, for naturen og andre mennesker. I denne tiden er lærerens kjærlighet og engasjement i verden drivkraften, barna lærer innlevelse og forbindelse ved å føle at læreren formidler dette. Ved ca fjorten års alder er følelsene så utviklet at kreftene igjen kan frigjøres til nye oppgaver, og nå våkner den abstrakte tenkningen for fullt (Steiner, 1994a). Steinerpedagogikken svarer på de unges utvikling i denne tiden med først å gå inn i årsak/virkning, og etter hvert i analyse og kritisk tenkning rundt fenomenene, altså en øvelse av tenkningen. Nå må læreren være en engasjert diskusjonspartner, et menneske fullt av interesse, et åpent menneske som er i stadig bevegelse (Mathisen, 2007).

Steiner (1994a) beskriver hvordan livskreftene i barnet arbeider slik at det skjer en utvikling og modning av de muligheter som allerede er tilstede fra fødselen. Han har meget klare tanker om hvor viktig det er at voksne gjør oppvekstmiljøet trygt og gi best mulig forutsetninger for at barnet skal utvikle seg sunt (en parallell til Erikson), han sier i *Barnets oppdragelse*: «Man kan aldri gjøre godt igjen det man som oppdrager forsømte i de første syv år» (1994a, s. 19). Sterke ord, men Steiner har samtidig en sterk tillit til at det finnes krefter i barnet som ikke påvirkes av dets opplevelser i dette livet, det er noe der inne som ønsker å utvikle seg, som finner veien frem. Disse kreftene støtter barnet i dets streben mot å bli et fritt og vitalt menneske, og det er disse kreftene læreren må arbeide sammen med (Steiner, 1994a). Når vi ser på læreplanen i for steinerskole og -barnehage ser vi at pedagogikken er en direkte følge av tankene om barnets utvikling, både faglig innhold og arbeidsmåter er valgt for å virke inn i barnet akkurat der det til en hver tid befinner seg (Mathisen, 2007). Det spesielle med utviklingen i steinerpedagogiken er at menneskesynet som ligger bak legger vekt på en sjelelig-åndelig utvikling, i tillegg til psykologisk modenhet og faktiske ferdigheter.

Erikson vs. Steiner

Erikson (1968) har et annet utgangspunkt for sine utviklingstanker enn Steiner, han er først og fremst opptatt av det individuelle barnets *psykologiske* utvikling i møte med omgivelsene, men det finnes allikevel mange interessante sammentreff mellom de to. Som vi har sett faller de fem første fasene til Erikson i årene frem den unge er ca 21 år gammel, altså i de tre første av Steiners syvårs-perioder. Erikson (1980) beskriver som vi så tidligere, sine tre første faser som en periode hvor barnet utforsker sin kropp, og sine muligheter og begrensninger innenfor den sosiale sammenhengen barnet befinner seg i frem til det begynner på skolen. Erikson mener den voksne må være oppmerksom på alle de tre krisene barnet går gjennom i disse årene: tillit og mistillit, selvstendighet og skam/ tvil, og initiativ og skyldfølelse og møte dem alle med trygghet og vennlighet, om ikke barnet skal skades. Han snakker om den voksne som en *oppøyet autoritet* i barnets liv (Erikson, 1980). Denne perioden faller langt på vei sammen med Steiners første syvårsperiode som har kroppen og viljen i fokus. Steiner legger vekt på at den voksne er *forbilde* i hele denne tiden, og i barnehagen må ikke metodikken være tillært men må «sprudle levende frem av det indre, av vår egen lærerindividualitet» (Steiner, 1996, s. 38). Å være forbilde er å gå *ved siden av* barnet og vise vei, i motsetning til autoriteten som står *over* barnet. Begge mener imidlertid at barnet må gis rom til å utforske og mestre sin kropp og sitt jeg, og at det må støttes av trygge voksne.

Hos Erikson (1980) følger en ny fase som omhandler utvikling av arbeids glede og nysgjerrighet i skoletiden frem til puberteten. For Erikson står krisen i denne tiden mellom *arbeidsiver* eller *underlegenhet*, og læreren må ha spesiell oppmerksomhet på at den vurdering elevene får skal støtte deres tro på dem selv og deres evner. Denne fasen faller sammen med Steiners andre syvårsperiode, men her er vekten på følelsesmessig tilknytning til verden. Nå mener Steiner at læreren skal være en autoritet, i den forstand at hen skal være en som barnet har tillit til og hører på: «Da oppdrar vi barnet ved å utforme billedaktig alt det vi formidler til det, ved å gjøre oppdragelsen til en kunstnerisk, men likevel ekte menneskelig subjektiv-objektiv praksis (...) Tilgang finner da bare den moral vi utfører praktisk, det som barnet kan se leve seg ut som moral gjennom handlinger, geberder, tanker, følelser i den menneskelige omgivelse». (Steiner, 1996, s. 83). Der hvor Erikson legger vekten på mestringsfølelse, legger altså Steiner vekten på innlevelse og kjærlighet til verden. Steiner vil åpne barnets blikk slik at det kan se ut over seg selv, og på den måten styrke dets trygghet gjennom en følelse av tilhørighet i omverdenen.

Til slutt i barne/ungdomsutviklingen beskriver Erikson (1968) identitetskrisen i ungdomstiden, nå handler det om *identitet eller rolleforvirring* for den unge. Den voksne må, i følge Erikson, legge vekt på å være en støtte, ved å se den unge og hjelpe hen til å finne sin identitet. Steiner (1994a) legger vekt på fremveksten av tenkning og vurderingsevne i tredje syvårsperiode. Lærerens rolle forandres fra autoritet til veileder, «nå skal mennesket hjelpes til å finne i sitt eget indre det som det skal forstå, at det kan hente opp fra sitt eget indre det som er gitt det gjennom etterlignelse og kunstnerisk billedligjøring» (Steiner, 1996, s. 85). Erikson og Steiner mener begge at den voksne er viktig som veileder i denne fasen av det unge menneskes liv, Erikson ser dette fra et psykologisk synspunkt, Steiner fra et mer åndelig.

Drugli og Nordahl (2014) pekte på hvordan ungdom endres i sin relasjon til lærere, men det viser seg også at nærhet i relasjoner med lærere gir færre symptomer på emosjonelt stress, selvmordstanker, mindre vold og rus, i tillegg til at sjansen for å havne i et asosialt vennemiljø blir mye mindre. Læreren får altså et nytt og stort ansvar i relasjonen i ungdomstiden. Drugli og Nordahl sier også at det må være læreren som tar initiativet til å skape relasjonen, fra et ærlig ønske om å møte elevene. De mener at det viktigste for at dette skal kunne skje er at læreren har et bevisst og profesjonelt forhold til arbeidet med å bygge positive relasjoner til elevene (Drugli & Nordahl, 2014). Hva vil et bevisst og profesjonelt forhold til relasjonsarbeidet innebære? Her kan vi finne svar hos Brown: Det blir viktig å forbli voksen i møte med de unge, og ikke ta deres angrep personlig, de må kjenne at læreren tåler det som kommer fra dem, og at de kan være seg selv i møte med hen, altså at læreren er en sann og trygg voksen ikke bare en *profesjonell* (Brown, 2012). Dette støttes som vi ser absolutt av Steiner.

Interaksjonen, sann og usann kommunikasjon

Hva kjennetegner «sann» og «usann» kommunikasjon, og hvordan virker den på barns utvikling? Hvordan kan læreren gjøre sin kommunikasjon sann?

Relasjoner og kommunikasjon

Som vi har sett hos Brown (2012) og Knapp og Hall (2006) er samspillet mellom mennesker et område hvor vi deler mye med hverandre uten å være klar over det. Alt vi bærer av trygghet og utrygghet kommuniseres ut, og den som er våken for det, fanger det opp og forstår det. Dersom man ikke har denne våkenheten for det som kommer fra den andre, vil man bare kjenne en underliggende uro, en murrende følelse av at noe er galt, og man vil kanskje slå det man opplever fra seg som fantasi. I stedet for å merke at den andre driver med uklare

kommunikasjon, kan man tro at man tar feil, snu tvilen og ubehaget inn mot seg selv, og vurdere seg selv som feil. Tvilen kan igjen føre til tvil på om man blir elsket og på egen verdi (Knapp & Hall, 2006).

Forskningen bekrefter at læreren er en veldig viktig person i et barns liv og har stor makt til å skape trygghet eller utrygghet. Skolearbeidet og læringen foregår, som vi har sett (Nordenbro, Larsen, Tiftkci, Wendt, & Østergaard, 2008), (Pianta, Stuhlman, & Hamre, 2002), i et relasjonsrom, hvor det er nødvendig med stor selvinnsett fra lærerne. For å kunne være de sunne voksne som barn kan støtte seg til, må lærere altså ha stor bevissthet om egne forstillinger, idealer og selvoppfatninger, og også om hvordan man som kolleger handler overfor hverandre (Brown, 2012). Barn er åpne og lyttende til den underliggende kommunikasjonen på en helt annen måte enn det voksne er, og for elever i en klasse kan signaler fra læreren være det som gir dem glede ved å gå på skolen, eller det som gjør det tungt. Steiner tar konsekvensen av dette ved at pedagogikken er bygget på tryggheten i forholdet mellom læreren og barna.

Ansvar for egne følelser, sann og usann kommunikasjon
Når læreren står foran en klasse står hen der altså med hele seg både som menneske og som lærer. *Mennesket* kan ha en dårlig dag, men *læreren* må allikevel være profesjonell i klassen. Brown (2012) viser hvordan det å være positiv og sann *ikke* er å leke glad, men å ta ansvar for egne følelser og stemninger på en voksen måte, for eksempel ved å *tenke*: - Ja, jeg har det vanskelig nå, men det legger jeg ikke på dere barn, jeg håndterer det selv. Mitt sinne handler ikke om dere men om meg, min tristhet er min. Ingen av dere skal bli definert som bråkemakere eller aggressive fordi jeg er kranglete eller aggressiv. Jeg er ansvarlig for mine følelser, og håndterer og tåler dem. Gjennom denne oppmerksomheten overfor meg selv kan jeg stå stødig i møte med dere, og se hvem dere er og hva dere bærer, og tåle *det* -. Dette er å tørre å være sårbar og å føle, og å bære egne følelser uten å legge ansvaret for dem på elevene. På den måten kan læreren være forbilde som helt og sant menneske. I stedet for å forsøke å være en som kan alt og alltid har kontroll, inviterer læreren til likeverdighet og samarbeid, og legger grunnen for et miljø som aksepterer sårbarhet og gjør det trygt å ta en risiko (Brown, 2012).

Det å ta ansvar for egne følelser *er ikke* det samme som å skjule sine egne stemninger og følelser, eller å leke glad i møte med elevene. Her ligger skillet mellom *sann* og *usann* kommunikasjon. Som vi så tidligere beskrev Bateson (1989) hvordan det å opptre på den

måten er dobbeltkommunikasjon eller usann kommunikasjon: barna kjenner lærerens grunnstemning, samtidig som læreren smiler og later som ingenting, en situasjon hvor barnet vil kunne oppleve en sterk følelse av utrygghet og usannhet, og som fører til at det mister muligheten til å svare eller handle på en måte som gjør situasjonen trygg (Bateson, 1989). Sann kommunikasjon er at læreren er et helt og følende menneske i møte med barna, og samtidig viser at det ikke er nødvendig å legge alt man bærer ut i det felles rom. Her møter vi en av dydene Steiner oppfordrer til: «Ha mot til sannhet» (vi ser på flere dyder nedenfor). Steiner kommer stadig tilbake til hvor viktig det er at læreren forener åndelige og sjelelige krefter og blir hel (Steiner, 1996).

Steinerpedagogikken i møte med Drugli og Nordahl

I lys av det vi har sett på ovenfor manglet det noe vesentlig i Drugli og Nordahls (2014) fremstilling av lærerne og relasjonskompetansen, nemlig det at relasjonene aldri blir bedre enn det den voksne er i stand til å skape ut fra sine egne forutsetninger. Steinerpedagogikkens ståsted er et annet enn Drugli og Nordahls, i Arve Mathisen¹² innledning til læreplanen fra 2007 (Mathisen, 2007) formuleres det slik:

«Steinerpedagogikken er på den ene siden rettet mot utviklingen av en konkret livsdyktighet knyttet til aktuelle samfunnsmessige og kulturelle vilkår. På den andre siden søker pedagogikken å møte hvert enkelt barn *med taktfullhet og dyp respekt.*» (Mathisen, 2007, s. 5) «Idealet om en oppdragelse til frihet står sentralt i steinerpedagogikken. Frihet forstås ikke her som den størst mulige emansipasjon eller selvrealisering, men som idealet om at elevene skal kunne utvikle sine evner og talenter på en slik måte at de kan forholde seg *aktive og ansvarstagende til seg selv og sin verden.*» (Mathisen, 2007, s. 6) (mine uthevninger)

Dette gjør som vi har sett lærerens rolle som *forbilde* svært sentral i steinerpedagogikken, og innebærer at læreren må være et helt menneske, som gjennomskuer og arbeider med seg selv, slik at dette fører til at hen kan «... møte hvert enkelt barn med taktfullhet og dyp respekt». Å være forbilde handler ikke bare om å lære bort hvordan man holder kniven når man skjærer opp gulrøtter, men respekten for gulrøtter og for mat i det hele tatt, for det å gjøre et arbeid på en skikkelig måte, for det å legge kjærlighet og omtanke i det man gjør. Samtidig er læreren et forbilde for det å være menneske i situasjonen, ved å vise omtanke, tålmodighet og kjærlighet for barna. Å være et forbilde er en svært dyp og alvorlig oppgave, det er å være «aktiv og ansvarstagende» (Steiner, 1994a).

¹² Arve Mathisen, høyskolelektor, studieleder for mastergraden ved Rudolf Steinerhøyskolen i Oslo.

Lærerens menneskelige kvalitet

Hva mener Steiner bør være målet med lærerens selvutviklingsarbeid, og hvordan skal dette arbeidet utføres?

Steiner, om lærerens egenutvikling og relasjonene til elevene

I *Livsbetingelser for fremtidens oppdragelse* sier Steiner (1996) at oppdrageren ikke trenger noe av det hen har lært seg i møtet med de minste barna, men: «Aller størst betydning har det hva for et menneske jeg er, hvilke inntrykk barnet får gjennom meg, om det kan etterligne meg» (Steiner, 1996, s. 26). Altså må den voksne arbeide for å være slik at hen kan være et forbilde for barnet. Læreren skal ikke utvikle seg med tanke på å nå et mål som «perfekt», men for å være forbilde for selve prosessen med å være i utvikling. Denne støtten skjer ikke i form av ord, det er lærerens tilstedeværelse og våkenhet i hens eget liv som virker i det ordløse/kroppslige i møte med barna. Denne våkenheten innebærer åpenhet, nysgjerrighet og undring overfor prosesser i læreren selv og i de mennesker hen har med å gjøre (Steiner, 2008). Steiner legger stor vekt på at hvert menneske fortsetter å utvikle seg gjennom livet, og at dette er særlig viktig for lærere. I læreplanen (Mathisen, 2007) kan vi lese at: «Lærerens engasjement i egen utvikling settes i relasjon til hans eller hennes arbeid med å bistå barn og unge på deres utviklingsvei.» (Mathisen, 2007, s. 13).

Steiner (1996) snakker videre i *Livsbetingelser* om det umulige i å *bevise* menneskelig erkjennelse, han sier at man spør etter bevis fordi man har mistet tilliten til at mennesket selv kan komme frem til innsikt gjennom indre aktivitet, og han oppfordrer læreren til å vende tilbake til tillit til denne innsikten. Innsikt og evner i den kommunikasjonstypen vi snakker om her, er nettopp resultat av en indre aktivitet. Overføringen «fra sjel til sjel» lyver ikke fordi den kommer fra det indre i mennesket. En tillit til indre erkjennelse starter med å gjenopprette tilliten til de reaksjoner man kjenner i sitt indre i møte med verden (Steiner, 1996).

De syv dyder

Samtidig påpeker Steiner igjen og igjen hvor viktig den voksne, som *menneske*, er for barnet i alle de tre syvårsperiodene. Gjennom hele barnets dannelsesvei er lærerens menneskelighet grunnleggende for barnets trygghet og utvikling. I *Almen menneskekunnskap* (Steiner, 2008) og i *Seminardrøftelsene* (Steiner, 1990), som består av foredrag Steiner holdt for de kommende lærerene i dagene før oppstarten til Waldorfskolen, nevner Steiner syv dyder som læreren må arbeide mot: 1. Gjennomtreng deg med fantasikrefter. 2. Ha mot til sannhet. 3. Skjerp din følelse for sjelelig ansvarlighet. 4. Vær et initiativrikt menneske. 5. Interesser deg

for alt. 6. Vær sannferdig og lojal. 7. Bli ikke sur, ikke tørr. Her møter vi igjen sannhetsdyden som ble nevnt i forhold til Bateson tidligere i oppgaven. Læreren må i tillegg til grunnleggende faglig kunnskap og pedagogisk skoling, kontinuerlig fortsette arbeidet mot disse dydene, arbeide mot å være skapende, ærlig, undrende, ansvarlig og levende. Steiner beskriver altså læreryrket ikke bare som en jobb man kan lære, men som et *kall* til å være et helt menneske i møtene, relasjonene og kommunikasjonen med barn (Steiner, 1996).

Hos Brown (2012) ser vi at en voksen som er trygg i seg selv, som kjenner seg selv og akseptert alle sine egne sider, vil møte andre mennesker på en helt annen måte enn en voksen som ikke har arbeidet med sin engstelse, blitt klar over sin misunnelse eller arbeidet seg gjennom sitt raseri. Relasjoner preges av at man speiler seg i det andre mennesket, og at man i sine reaksjoner på *det man ser* som dårlige sider hos den andre, egentlig bare speiler tilsvarende sider i en selv. Resultatet av å mangle oppmerksomhet rundt dette vil være at man tillegger den andre sine egne uavklarede følelser, og det vil føre til at det blir vanskelig å møte, og å se og akseptere den andre slik hen faktisk er. Slik blir det mye lettere for læreren å like de snille elevene, de som ikke kaller frem de uaksepterte sidene i hen selv. Det blir lettere å tenke at det er den «frekke» eleven det er noe galt med, enn å se at den eleven bare har stukket fingeren i noe som er ubehagelig i lærerens indre. Hvordan lærer man å lese nonverbal kommunikasjon og forstå andre riktig? Gjennom å øve selvinnsikt, fordi når man kjenner egen verdi kan man se andres, og når man tør å føle sin egen frykt eller aggresjon kan man tåle det samme hos andre (Brown, 2012). Det betyr at jo større selvinnsikt læreren har, og jo større ansvar hen er i stand til å ta for sine egne følelser, desto større blir evnen til å forstå elevene, og støtte dem. For å oppnå dette må læreren være sann mot seg selv, tåle å være sårbar, og tørre å ikke være perfekt. (Brown, 2012). Fra samme ståsted må barn ha rett til å eie sine følelser, tanker og handlinger, og ha ansvar for dem. Det som skal skje i relasjonen må skje i rommet *mellom* læreren og barna: Læreren kan velge å legge noe ut i det felles rommet, og barna må ha frihet til å plukke det opp eller ikke. Læreren kan ikke gjøre læringen for barna, men kan vise vei og inspirere til læring. Dette bekreftes som vi har sett av Bateson (1989).

En erfaring jeg selv har gjort i praksis er at når man møter noe i en annen som for eksempel sårer én, eller gjør én sint, blir resultatet lett at man «faller i alder». I møte med den «frekke» 11-åringen faller man ned i følelser som hører til ens egen fortid som 11-åring, og blir stående i samme kamp eller trass som man selv opplevet som den gangen. Det er i dette øyeblikket læreren mister styringen, mister muligheten til å være forbilde og å lede klassen. Min erfaring

er at det viktigste man gjør i en slik situasjon er å puste dypt inn, huske at man er voksen, hente frem sin egen voksne kraft, og fra *dette* ståstedet se barnet (eller gruppen/klassen) som står foran en. Da kan det interessante skje at noe nytt sprer seg utover i klassen, at man får igjen ledelsen og at noe roer seg ned. Når læreren kommer til seg selv som trygg voksen, blir det trygt å være barn. Dette bekrefter Brown og sier «Vi kan ikke gi folk det vi ikke har. Hvem vi er, betyr mye mer enn hva vi kan, og hvem vi ønsker å være» (min oversettelse) (Brown, 2012, s. 177). Alt dette handler om at læreren må «ha mot til sannhet, og å skjerpe sin følelse for sjelelig ansvarlighet», og ikke bare la seg føre av strømmen i egne følelser.

Steiners skoleringsvei for lærere

Det vi har sett ovenfor bekrefter og underbygger Steiners oppfatning om lærerens ansvar som menneske og forbilde. Hva kan så læreren lære av Steiner om hvordan hen skal være i møte med barna, i relasjonene og kommunikasjonen? Slik jeg forstår ham mener Steiner læreren til å ha en oppmerksom tilstedeværelse, slik at det hele tiden blir mulig å sette nytt lys på det som finner sted. Det er ikke nok å finne *en metode*, det som virket i én situasjon én dag, trenger ikke å ha effekt i tilsvarende situasjon en annen dag. Det blir altså tvingende nødvendig med en lyttende oppmerksomhet mot ens *egen indre forståelse* for situasjonen, og derigjennom evne til å tilpasse reaksjonene sine. Den lyttende oppmerksomheten kommer fra lærerens evne til å være sårbar og tilstede.

Spørsmålet blir nå hvordan Steiner mener at læreren skal kunne øve oppmerksomheten? Han har gitt svar på det flere steder¹³, men det første er at læreren kjenner behovet dypt i seg selv, utviklingsarbeidet kan bare skje som følge av en indre trang til erkjennelse. Når denne trangen er tilstede foreslår Steiner en rekke forskjellige øvelser som kan brukes for å disiplinere tanker, handlinger og følelser. Det er særlig to typer som anbefales for lærere, tilbakeblikksøvelsen og biøvelsene (*bi-øvelser* fordi de er tenkt som tilleggsøvelser til annen meditasjon).

Tilbakeblikksøvelsen går ut på å oppsummere dagen ved å betrakte hendelsene i baklengs rekkefølge. Frode Barkved (2007) beskriver en mulig bruk av øvelsen i *Steinerskolen, 4, 2007*: man velger seg ut visse hendelser i løpet av dagen, som man lar utfolde seg for det indre blikk, samtidig som «man kan ledsage tilbakeblikket med en følelse av fordomsfri hengivelse til de menneskene man har møtt og de hendelsene man har opplevd». Når læreren

¹³ *Blant annet i Meditativt erhvervet menneskekunnskap, Teosofi, Hvordan oppnå kunnskap om de høyere verdner, Vitenskapen om det skjulte* (oversettelse med kommentarer av Leif Holbeck-Hanssen i tidsskriftet *Steinerskolen*, 1, 1975).

gjør dette med skoledagen blir hen bevisst barna og seg selv, og får mulighet til å la og hendelsene tale til seg (Barkved, 2007).

Biøvelsene (Holbeck-Hanssen, 1975) er oppmerksomhetsøvelser som er ment å gjennomføres over en seks-måneders periode, og i rekkefølge. Hver øvelse bør gjøres daglig i en måned, så begynnes den neste mens man stadig holder fast i den første. Siden fortsetter man å holde fast de to første, mens man arbeider med den tredje og så videre til at alle øvelsene er med når man øver den sjette og siste. Øvelsene bygger på hverandre, først øves tankekontroll, så viljen til selvbeherskelse, deretter balanse innenfor følelseslivet, og til sist åpenhet mot verden og indre harmoni. Steiner mener at øvelsene skal gjøres sammen med meditasjon for å bidra til en moralsk indre skolering, men de kan brukes som selvstendige øvelser i arbeidet med å utvikle innsikt i det åndelige som vanligvis ellers forblir skjult for menneskene, eller for rett og slett å øve tilstedeværende oppmerksomhet (Holbeck-Hanssen, 1975).

Slik bevissthet må øves over tid for å bli en del av læreren, og ikke bare en utvendig metode. Læreren oppfordres til stadig å komme tilbake til disse øvelsene, fordi resultatet av dem vil endre seg ettersom læreren utvikler seg (Steiner, 1984).

Selvutviklingsarbeid kan ta flere andre retninger enn det Steiner foreslår, og lærere må kjenne hva som føles aktuelt og inspirerende for netopp deres utvikling. Det viktige med alle varianter av slikt arbeid, er at det er individet selv som må ønske det, og som må gjøre det faktiske arbeidet. Steiner og andre kan bare være veivisere og støttespillere, og utviklingsarbeidet må skje i hvert individ som en kontinuerlig strøm over tid. Det er i de egne øvelsene og i det daglige møtet og samspillet med andre at mennesket utvikler seg, og det er her ny oppmerksomhet og nye handlingsmønstre kan læres.

Tanker ved avslutningen

“The greatest irony of all is that it is the very methods we invent to free us from our fears which are themselves the chains whose grip on us creates our difficulties. (...) For the fact is, that this seeming chaos which is in us, is a rich, rolling, swelling, dying, liling, singing, laughing, shouting, crying, sleeping *order*”. Christopher Alexander (1979)

Gjennom arbeidet med denne oppgaven er jeg blitt sikker på at den voksne har et minst like viktig ansvar som «menneske», som «lærer» i skolen. Uansett hva vi mennesker gjør med hverandre eller hvor vi møtes, er vi mennesker før vi er profesjonsutøvere og det er i det mellommenneskelige alle profesjonelle relasjoner må oppstå.

Siden voksne er forbilder for barn, først og fremst gjennom det de er som mennesker, blir det å være oppmerksom på hvem man er og hvordan dette kommer til uttrykk overfor barna en grunnleggende oppgave for læreren. Lærergjerningen utføres gjennom fagene og de pedagogiske metodene, men den utføres av et menneske og er en mellommenneskelig aktivitet. Dette bekreftes av de ulike teoretikerene jeg har sett på.

Steiners oppfordring til å se barnet som en sjel og ånd med en verdi lik den voksnes, til å møte det med *taktfullhet og dyp respekt*, og til alltid å sette *nytt lys på det bestående* er viktige og virkningsfulle råd. Ved alltid å ha respekt og kjærlighet for seg selv og den andre, og alltid å være villig til å lytte våkent til det som skjer i *dette øyeblikket* vil læreren ha kraftfulle verktøy i møte med elevene. Slik mener jeg at Steiner bidrar med noe utover det vanlig pedagogikk vektlegger, nemlig en tillit til de levende, bevegelige, risikofylte og kjærlighetsfulle mellommenneskelige relasjonene.

Referanser

- Barkved, F. (2007). Meditasjon, del 3. *Steinerskolen, Tidsskrift for pedagogikk, samfunn og kultur*, ss. 66 - 69.
- Bateson, G. (1989). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- Brown, B. (2012). *Daring Greatly, How the Courage to Be Vulnerable Transforms the Way We Live, Love, Parent and Lead*. New York: Penguin Group Inc.
- Covington, M. V., & Beery, R. G. (1976). *Self-Worth and School Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2014, oktober). *Dyrk lærernes relasjonskompetanse*. Hentet fra psykologisk.no: <http://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/>
- Einstein and God: A Spiritual Journey. (2007, April 16). *Time Magazine*.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. London: Faber & Faber.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the Life Cycle*. New York: W.W. Norton & Company.
- Goffman, E. (1953). *Communication Conduct in an Island Community*. Chicago, USA.
- Goffman, E. (1990). *The presentation of self in everyday life*. London : Penguin Books.
- Holbeck-Hanssen, L. (1975). Om forberedelse og øvelser for meditasjon og åndsvitenskapelig arbeide. *Steinerskolen, Tidsskrift for pedagogikk, samfunn og kultur*.
- Knapp, M. L., & Hall, J. A. (2006). *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Lacan, J. (2006). The mirror stage as formative of the function of the I as revealed in psychoanalytic experience. I M. Smith, & J. Morra, *Visual culture : Vol. 2 : Histories, archaeologies and genealogies of visual culture* (ss. 216 - 221). London: Routledge.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mathisen, A. (2007). *Oversikt - Steinerpedagogisk idé og praksis, Læreplanens grunnideer og steinerpedagogisk praksis*. Oslo: Steinerskoleforbundet i Norge.
- Nordenbro, S., Larsen, M. S., Tiftkci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. W., & Hamre, B. K. (2002). How school can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions for Youth Development*(93), ss. 91 - 1007.

- Steiner, R. (1984). *Hur uppnår man kunskap om de högre världarna?* Stockholm: Antroposofiska Bokförlaget .
- Steiner, R. (1990). *Opdragelseskunst. Seminarudførelser og foredrag om undervisningsplanen.* Odense: Forlaget Jupiter.
- Steiner, R. (1994a). *Barnets oppdragelse fra et åndsvitenskaplig synspunkt.* Oslo: Antropos Forlag.
- Steiner, R. (1994b). *Menneskets tolv sanser i forhold til imagination, inspiration, intuition.* Odense: Forlaget Jupiter.
- Steiner, R. (1996). *Livsbetingelser for fremtidens oppdragelse.* Oslo: Antropos.
- Steiner, R. (2008). *Almen menneskekunnskap som grunnlag for pedagogikken.* Oslo: Antropos Forlag.
- Steinnes, J. (2004). Rudolf Steiner: Pedagogikk som kunstnerisk praksis. I K. Steinsholt, & L. Løvlie, *Pedagogikkens mange ansikter, Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (ss. 392 - 406). Oslo: Universitetsforlaget.