

Flyktningbarn i steinerskolen

Av Julie Furuvald

STEINERHØYSKOLEN

Bacheloroppgave Lærerutdanningen, våren 2017

Antall ord: 10259

Oslo, 23.04.2017

Innhold

1	Innledning.....	2
1.1	Bakgrunn for valg av tema	2
1.2	Presentasjon av problemstilling og avgrensning	2
1.3	Valg av metode og litteratur	3
1.4	Sentrale begreper:	4
1.5	Oppgavens videre oppbygging	4
2	Flyktningbarn og lærerens rolle	5
2.1	Hvem er flyktningbarna?	5
2.2	Barns reaksjoner etter traumatiske hendelser	5
2.3	Lærerens rolle i integrering av med flyktningbarn i klasserommet.....	7
3	Steinerpedagogikk og prinsipper som verktøy for inkludering.....	9
3.1	Menneskesynet og hovedintensjoner for det pedagogiske arbeidet.....	9
3.2	Rytme	10
3.2.1	Rytme for å huske og glemme.....	11
3.2.2	Rytme for flyt i undervisningstimen	11
3.3	Musikk.....	12
3.3.1	Musikkens helsefremmende egenskaper.....	12
3.3.2	Musikk som et pedagogisk verktøy i skolen	13
3.4	Fortelling	14
3.4.1	Muntlig fortelling skaper indre billeddannelse	15
3.4.2	Muntlig fortelling skaper gjenkjennelse.....	16
4	Integrering av flyktningbarn ved hjelp av steinerpedagogikken.....	17
4.3	Rytme.....	17
4.4	Musikk	19
4.5	Fortelling	21
5	Konklusjon	23
6	Litteraturliste	26

Forord

Hensikten med denne oppgaven er å få mer kunnskap omkring flyktningbarn som kommer til Norge, ettervirkninger barna kan ha og hvordan utvalgte metodiske aspekter i steinerpedagogikken kan ivareta og fremme læring for disse barna.

Takk til veileder Anne-Mette Stabel for inspirerende samtaler og god veiledning underveis i prosessen! Og takk til min gode venn Åse for hjelp med språk og struktur.

Julie Furuvald, Oslo, 23. mai 2017.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom flere uker i vinter fulgte jeg NRK-programmet *Flukt* (2017), der programleder Leo Ajkic reiser til krigsherjede land og møter mennesker som er ofre for flyktningkrisen i verden. Blant dem er Delsher Asaad, hans fire barn og hans mor, som søker om å komme til Norge som kvoteflyktninger. Familien er blant de 11 millioner syrere som er på flukt i dag. I en scene forteller den eldste datteren, Lilav, at det ikke lenger finnes et skoletilbud til henne der de nå bor i Beirut, Hennes største ønske er å få lov til å lære og hun drømmer om en bedre framtid med utdanning og jobb som matematikklærer i Norge. Tross de små sjansene for å bli valgt ut som én av 8000 kvoteflyktninger Norge har sagt ja til å ta imot på tre år, får seerne et gledelig gjensyn med familien når de ankommer Norge. Familien har fått et nytt hjem i Søgne, ved Kristiansand, faren er i jobb, og barna har startet på skole og i barnehage. Ajkic presenterer flyktningene ikke kun som tall og statistikk, men som enkeltmennesker som har lidd store tap når de er nødt til å flytte fra hus og hjem, arbeid, familiemedlemmer og venner. Etter å ha sett dokumentarserien ble jeg rørt over lærelysten og livshåpet til barn og voksne i krise. Jeg engasjeres over hvordan vi i Norge, og jeg som steinerskolelærer, best kan være med å integrere elever som Lilav i klassefelleskapet, og legge til rette for læring og en trygg skolehverdag for disse elevene. Nettopp dette er det jeg ønsker å se nærmere på i denne oppgaven.

1.2 Presentasjon av problemstilling og avgrensning

I oppgaven tar jeg for meg lærerens arbeid med barn som kommer til Norge som flyktninger og hvordan disse på best mulig måte kan bli ivaretatt i steinerskolen. Flyktningkrisen er et stort tema som alle som jobber i skolen er nødt å forholde seg til, i dag mer enn noen gang tidligere. Inkludering av barn som har vært på flukt, som kanskje har opplevd traume, oppgivelse og fattigdom, og som må lære et nytt språk og en ny kultur å kjenne, er også en problemstilling som lærere i steinerskolen i aller høyeste grad må ta stilling til. Jeg har tatt utgangspunkt i tre metodiske prinsipper fra steinerpedagogikken som jeg mener kan virke trygghetsskapende i en skolehverdag, og vil i oppgaven diskutere hvordan disse kan være et verktøy i integreringen. Det er rytme, musikk og fortelling. Min problemstilling er som følger:

Hvordan kan jeg som lærer i steinerskolen arbeide for å fremme integrering av flyktningbarn, og hvordan kan utvalgte metodiske prinsipper fra den steinerpedagogiske tradisjonen bidra positivt inn i et slikt integreringsarbeid?

Jeg har valgt å avgrense oppgaven til å gjelde barn fra 7-9 år, altså 2.-4. trinn. Jeg vil ta utgangspunkt i barn i familier som har fått innvilget opphold og som har bosatt seg i en kommune. Prinsippene jeg diskuterer i oppgaven er fra den tradisjonelle steinerpedagogikken, og jeg vil vise til tekster av Steiner, samt Bernd Ruf (2006). Samtidig har jeg funnet støtte som underbygger disse prinsippene i litteratur fra annen pedagogisk forskning, helsefremmende arbeid og sosialt arbeid.

1.3 Valg av metode og litteratur

For å best kunne svare på oppgavens problemstilling har jeg valgt litteraturstudium som metodisk tilnærming i oppgaven. Jeg ønsker et innblikk i hva som kjennetegner flyktningbarna og de utfordringer de kan ha, og videre har jeg villet utforsket hvordan en vellykket integrering kan se ut. Det finnes i dag lite forskning fra arbeid med flyktningbarn i steinerskolen. Jeg har benyttet meg av en artikkel av Bernd Ruf (2006), om pedagogiske metoder for barn med traumer etter krig. I artikkelen brukes begrepet *nødpedagogikk*, som beskriver hvordan ulike metoder i steinerpedagogikken kan egne seg godt for barn som har opplevd slike forhold. Fra 2006 har det tyske steinerskoleforbundet hatt en avdeling for «Emergency pedagogy» der Ruf og ulike team stasjonert rundt om i verden, arbeidet med steinerpedagogiske metoder og kunstneriske aktiviteter med barn i flyktningleirer. Mens Rufs (2006) arbeid er fra vanskeligstilte og traumatiserte barn, vil mitt fokus være på mulighetene innenfor rammene av en steinerskole, og hva en pedagog kan gjøre innenfor en vanlig skolehverdag. Jeg har hovedsakelig supplert Rufs forskning med Atle Dyregrov (2010) og Magne Raundalen og Jon-Håkon Schultz (2006) litteratur om reaksjoner til flukt og. Dyregrovs bok. *Barn og traumer* (2010) er skrevet for voksne i møte med barn som har opplevd traumer og tar for seg barns reaksjoner etter slike hendelser, i tillegg hvordan de kan hjelpes. I boka *Krisepedagogikk* (2006) beskriver Raundalen og Schultz hvordan kriser og traumer kan endre elevenes forutsetninger for læring, og hvordan barnehager og skoler kan ta i bruk tenkemåter fra terapirommet og tilpasse dem til bruk i klasserommet, slik at elever og pedagoger kan oppleve mestring.

Når jeg videre trekker frem hvordan de tre prinsippene rytme, musikk og fortelling kan brukes som verktøy i integreringsarbeidet har jeg både benyttet meg av tekster som beskriver steinerpedagogiske visjoner, ideer og perspektiver, som pensumlitteratur av Rudolf Steiner, *Kunsten å undervise og Pedagogisk kunst*, i tillegg til steinerskolens læreplaner, Hanne Weisser, steinerpedagog og forfatter av boka *Undervisningskunst og kunstnerisk* (1999), og den tidligere nevnte artikkelen av Ruf. Som støtte til bruken av musikk i undervisningen vil jeg trekke inn Even Ruuds forskning på musikk og helsefremmende arbeid.

1.4 Sentrale begreper:

Denne oppgaven dreier seg, slik problemstillingen sier, om integrering av flyktningbarn. Med **integrering** menes her å tilpasse og tilrettelegge for nye innvandrere slik at de blir inkludert i samfunnet (Store norske leksikon, 2014).

FN definerer **flyktning** som en person som «(...) har flyktet fra sitt land og har en velbegrunnet frykt for forfølgelse på grunn av rase, religion, nasjonalitet, politisk overbevisning eller medlemskap i en bestemt sosial gruppe, og som ikke er i stand til eller på grunn av slik frykt ikke villig til å påberope seg sitt lands beskyttelse» (FNs flyktningkonvensjon, 1951). Når jeg i oppgaven henviser til flyktningbarn mener jeg barn i alderen 7-9 år som er kommet til Norge som flyktning eller asylsøker, og som er bosatt etter innvilget oppholdstillatelse.

1.5 Oppgavens videre oppbygging

Denne oppgaven har fem kapitler, medregnet dette introduksjonskapitlet. I de to neste kapitlene presenteres aktuell teori som senere danner rammeverket for oppgavens drøftingsdel. Kapittel 2 omhandler i hovedsak teori om flyktningbarn. Jeg har valgt å starte oppgaven med å si noe om barn på flukt og hvilke utfordringer det kan innebære. Videre ser jeg på hvilke reaksjoner og ettervirkninger som kan gjøre seg gjeldende hos barn som har opplevelse i krigsherjede land og/eller flukt. Jeg inkluderer her umiddelbare reaksjoner på traumatiske hendelser, vanlige reaksjoner og mulige langtidsvirkninger. Jeg omtaler kort posttraumatisk stresslidelse, PTSD. Med et ønske om først og fremst hva en lærer i skolen kan gjøre, har jeg valgt ikke å gå inn i videre traumeteorier. Det jeg har valgt å ta med av traumeteorier, anser jeg som viktig for en grunnleggende forståelse av hva en traumatisk opplevelse innebærer, og hvilke følger det kan ha for flyktningbarn. I kapittel 3 vil jeg kort gi

et bilde av hva steinerpedagogikk er, for deretter å se på tre utvalgte steinerpedagogiske aspekter som jeg har et håp om at kan virke tryggende og fremme integrering og læring hos flyktningbarn. I kapittel 4 vil jeg drøfte problemstillingen i lys av den presenterte teorien. Til slutt, i kapittel 5, vil jeg komme med en kort avslutning på oppgaven.

2 Flyktningbarn og lærerens rolle

2.1 Hvem er flyktningbarna?

Krig og konflikt, naturkatastrofer, undertrykkning samt håp om en bedre tilværelse er blant mange årsaker til at mennesker i verden er på flukt (NUPI, 2015). I verden i dag er det over 65 millioner mennesker på flukt, enten fra sitt hjemland eller i et annet land enn sitt eget (Flyktningregnskapet, 2016). Av disse utgjør halvparten barn. Konfliktene i Syria, Jemen og Irak er blant de viktigste årsakene til de høye flyktningtallene i 2015 (FN, 2017). Dette er mennesker som forlater sitt hjemland i håp om å få et bedre liv i et nytt land. Halvparten av alle verdens flyktninger kommer fra tre land: Syria, Afghanistan og Somalia. I 2015 tok Norge imot over 30 000 flyktninger, og til enhver tid bor det flere tusen barn i norske asylmottak (FN, 2017) Disse barna kommer til Norge med en eller begge foreldre eller andre familiemedlemmer. Noen flyktninger kommer direkte fra hjemlandet, mens andre har vært i ett eller flere land før de kommer til Norge. Flyktninger er en sårbar gruppe og mange kan oppleve ettervirkninger etter migrasjon (Dyregrov, 2010). Mange flyktningbarn har sett og opplevd mye vanskelig, og opplevelser kan virke ulikt inn på ulike mennesker. I arbeidet med denne gruppen elever i skolen trengs kunnskap om barn, hvilket ikke er den samme som kunnskap om voksne. Det er nødvendig at barn «får hjelp som ivaretar at de er barn, og som anerkjenner at barn har andre posisjoner og andre betingelser enn voksne» (Hauge, Schultz og Øverlien, 2016:12).

2.2 Barns reaksjoner etter traumatiske hendelser

I dagens aviser leser vi daglig om den store flyktningkrisen i verden. En krise er noe som kan utvikle seg langsomt, eller komme brått og uventet. Som følge av slike situasjoner kan barn utvikle psykiske traumer. (Dyregrov, 2010; Raundalen og Schultz, 2006). Hvert år opplever barn å være på flukt og å leve i eksil, og kan som konsekvens av dette få store belastninger, både fysisk og psykisk. Den amerikanske barnepsykiateren Leonore Terr (referert i Dyregrov, 2010), er kjent for sitt arbeid med barn med posttraumatisk stresslidelse. Terr (referert i

Dyregrov, 2010) beskriver to ulike typer traumesituasjoner: *Type 1-traume*, som tar for seg enkelthendelser som en ulykke eller et dramatisk dødsfall, og *type 2-traume*, som omfatter traumatiske hendelser over tid, som krig og mishandling. Dyregrov (2010) påpeker at barn ikke selv trenger å være offer for en dramatisk hendelse for å bli traumatisert; å være vitne til en alvorlig situasjon, andres skader eller død, kan også føre til at et barn får traumatiske ettervirkninger. Det kan oppstå situasjoner der foreldrene får traumer, enten i en krisesituasjon eller ettervirkninger som følge av traumatiserende situasjoner. Et slikt tilfelle kan forverre barnets opplevelse av situasjonen, i motsetning til om et barn opplever en truende situasjon sammen med foreldre som forholder seg rolige og fattet (Dyregrov, 2010). Andre faktorer som er vesentlige i denne sammenheng er barnets fortolkning av situasjonen og tidligere eller andre forhold ved situasjonen. «Den mening barnet tillegger hendelsen samt barnets utviklingsnivå, temperament og tidligere utviklingshistorie, er andre forhold som er med på bestemme i hvilken grad en situasjon er traumatisk for et barn» (Dyregrov, 2010:14). Et barn kan av traumer oppleve konsentrasjonsproblemer, lærevansker, søvnforstyrrelser og tap av motivasjon, som kan bli synlig ved for eksempel manglende evne til å fullføre oppgaver, sitte stille og vanskeligheter med å gå inn i nye oppgaver. Negative følelser som nervøsitet, sinne, dissosiasjon, isolasjon, skyhet og frykt kan også følge med traumene (Levine & Kline, referert i Ruf 2006). I tillegg viser det seg i en undersøkelse at barn etter en traumatiske hendelse kan oppleve manglende motivasjon for skolearbeidet, fordi barna ikke forstår meningen med å gjøre arbeidet (Yule & Gold, referert i Dyregrov 2007:181-183). Den traumatiske hendelsen kan altså påvirke barns framtidstro, og tristhet og nedstemthet kan dempe tanketempoet slik at skolearbeidet går langsommere enn vanlig. Det er viktig for barnet å finne mening i arbeidet de gjør. Det kan være ved å få oppgaver som engasjerer og oppgaver de kan mestre (Raundalen og Schultz, 2006).

Mennesker reagerer ulikt på potensielt traumatiserende hendelser, og det er forskjell på hvordan mennesker reagerer på situasjonen i etterkant. Når reaksjonene vedvarer over tid kan det utvikle seg til diagnoser som depresjon, angst og posttraumatisk stresslidelse, PTSD, og det er da viktig at barnet henvises til andre fagdistanser (Raundalen og Schultz, 2006). I en vitenskapelig artikkel om behandling av posttraumatisk stresslidelse hos flyktningbarn i *Tidsskrift for norsk psykologforening*, påpeker psykologspesialist Ragnhild B. Lygre (2016) at cirka 11% av studerte flyktningbarn tilfredsstilte kriteriene for PTSD. Lygre (2016:433) skriver videre at «med god kunnskap om flyktningbarn, anbefalt behandling og spesielle

hensyn, kan flere behandlere jobbe med denne gruppen». Før diagnosen tildeles må en del kriterier være oppfylt. «Personen eller barnet må ha opplevd (enten selv erfart eller vært vitne til) dødsfall, alvorlig skade eller en trussel om skade eller død. Barnet skal ha reagert med frykt, hjelpeløshet eller redsel i situasjonen» (Dyregrov, 2010:45). Beskyttelsesmekanismen hos mennesket kan reagere slik at noen først opplever å få disse reaksjonene i etterkant av traumesituasjonen. I tillegg skal barnets etterreaksjoner vare i minimum fire uker.

Etterreaksjonene deles inn i tre hovedgrupper: Gjenopplevelse av den traumatiske hendelsen, unngåelsesatferd og symptomer på økt aktivering (Raundalen og Schultz, 2006:18-19). Hos barn som har begynt på skolen kan reaksjoner og symptomer som konsentrasjonsproblemer, uro og rastløshet, psykosomatiske symptomer (for eksempel vondt i hodet og mage), vansker med å lære, samt personlighetsforandringer være blant de endringer som oppstår (Schultz og Langballe, 2016, Dyregrov, 2010). I slike tilfeller er det viktig at lærere kan skille mellom det som er normale etterreaksjoner hos et barn som gradvis vil gå over, og reaksjoner og symptomer på posttraumatisk stresslidelse slik at barnet blir henvist videre og får riktig behandling (Dyregrov, 2010). Skolen burde ikke ha en avventende holdning, men oppsøke barna og se etter tegn, da dette er til det beste for barnas læring og utvikling, hevder Raundalen og Schultz, (2006). For noen barn vil det være nok med trygge rammer, forutsigbarhet og gode rutiner i skolehverdagen. Andre barn vil trenge helsepedagogisk hjelp og spesialpedagogisk hjelp i tillegg til hjelp fra fagdistanser utenfor skolen. Det er derfor viktig at pedagoger og lærere kjenner til og har kunnskap om reaksjoner og symptomer på traumer og posttraumatisk stresslidelse hos barn, og at disse barna blir henvist til instanser som pedagogisk psykologisk tjeneste, PPT, og barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk, BUP (Fandrem, 2011). For barn som kommer fra krigsherjede land representerer skolen fremtidshåpet i det nye landet. (Raundalen og Schultz, 2006).

2.3 Lærerens rolle i integrering av flyktningbarn i klasserommet

I Opplæringsloven (2017) går det fram at alle barn og unge som kommer til Norge og skal oppholde seg her i mer enn tre måneder har rett til grunnskoleopplæring. Pedagogen i barnehagen og skolen kan gi betydningsfull krisehjelp til barn og unge som har opplevd kritiske hendelser, og denne hjelpen er viktigere enn man tidligere har trodd (Raundalen & Schultz, 2006, Øverlien, Hauge og Schultz 2016). Pedagogens daglige kontakt med elevene er viktig nettopp fordi pedagogene treffer barna jevnlig. Etter foreldre og foresatte, er klasselæreren personen de tilbringer mest tid sammen med. Skolens og pedagogens tidlige

hjelp og støtte kan derfor være avgjørende for barn som har opplevd kriser og traumer. Lærere og pedagoger behøver tilstrekkelig kunnskap for å forstå og kunne sette i gang helsefremmende og nødvendige tiltak for de rammede barna. Det viser seg at en stor del flyktningbarn har mistet troen på egen fremtid, så en viktig pedagogisk oppgave er derfor å hjelpe barnet til å få tro og håp på at det kommer til å gå dem bra (Raundalen og Schultz,2006). Raundalen og Schultz (2006) setter fokus på to vesentlige, men motstridende oppgaver læreren har. Å vise støtte og skape trygge rammer rundt barnet og samtidig hjelpe barnet videre, slik at det opplever selvstendighet og mestring. Flere teoretikere beskriver hvordan anerkjennelse og det å se hvert enkelt barn inngår i disse oppgavene (Varvin, 2003, Ruf, 2006). Det vil for de fleste barn være en stor overgang å komme til Norge. Det kan være utfordrende å lære seg et nytt språk, finne sin plass i det sosiale og tilpasse seg en ny kultur, og mange kan derfor oppleve å føle seg fremmed i det nye landet, samt føle at andre ser på en som fremmed fordi man er fra et annet land. Som følge av dette kan mennesker føle seg ukjent for seg selv (Varvin, 2003). Vår opplevelse av oss selv og egen identitet formes av hvordan vi blir sett av andre. Alle må oppleve å bli sett av lærere og medelever. «Et barn som opplever seg bekreftet, vil etablere en positiv identitet som verdifull og elsket» (Varvin, 2003:178). Det er skolens ansvar at barn skal kjenne seg ivaretatt og føle tilhørighet til skolen. Av St.meld. nr. 18 (2010-2011) fremgår:

«I opplæringsloven § 1–3 heter det at opplæringen skal være tilpasset evnene og forutsetningene til den enkelte elev og at skolen skal sette inn tiltak så tidlig som mulig. Tilpasset opplæring handler om å skape god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og fellesskapet».

For at et barn skal kjenne seg inkludert i klassen er det utslagsgivende at læreren anerkjenner alle barna. Det er viktig at alle føler seg sett og lyttet til av læreren, og av medelever. Læreren kan tilpasse undervisningen gjennom å stille gode spørsmål og inkludere alle barn i samtaler. Følgende aspekter bidrar til et betydningsfullt og positivt læringsmiljø: trivsel og trygghet, forholdet til medelever og lærere, og opplevd mestring (Raundalen og Schultz, 2006).

3 Steinerpedagogikk og prinsipper som verktøy for inkludering

3.1 Menneskesynet og hovedintensjoner for det pedagogiske arbeidet

Steinerskolen er bygget på en pedagogisk idé der kunst og kunstnerisk virksomhet gjennomtrenger hele skolen (Steinerskoleforbundet, 2014). Kunst og kunstnerisk undervisning vil kunne bidra til flere egenskaper i barnets utvikling og modning, slik det fremkommer i steinerskolens læreplan *Idé og praksis* (2014):

«Kunstfaglige aktiviteter fremelsker mestring og selverkjennelse. De utvikler samarbeidsevner, respekt, ansvarsfullhet og toleranse og skaper slik verdier som må ligge til grunn for utviklingen av sosial og kulturell forståelse. Kunsten og kunstundervisningen skal ikke bare være en oppdragende aktivitet, men også en erkjennelsesmetode der iakttakelse, oppmerksomhet, mental tilstedeværelse og vurderingsevne øves. Den skal utvikle ferdigheter, stimulere skaperglede og undring, men også flytte grenser» (Steinerskoleforbundet, 2014:7).

Skolens mål er å praktisere en helhetlig pedagogikk gjennom å undervise hele mennesket. Rudolf Steiners (1861-1925) menneskesyn er bakgrunnen for steinerskolens pedagogikk, som tar utgangspunkt i Steiners filosofiske og antroposofiske arbeid, som «forholder seg til menneske, samfunn og natur på en spirituell så vel som en materiell måte» (Steinerskoleforbundet, 2014:4). Steinerpedagogikken er bygget på to idémessige grunnprinsipper, hvor det første prinsippet arbeider ut fra en idé om at barnets tanke, følelse og vilje skal være aktivisert i undervisningen. «Kort sagt kan man si at grunnlaget for læring og utvikling legges i viljeshandlinger, som relateres til følelsesmessige erfaringer og som så i sin tur knyttes til intellektuell læring». (Steinerskoleforbundet, 2014:4). En slik undervisning skal ifølge Steiner føre harmonisering av mennesket gjennom å undervise hele mennesket: tanken, følelsen og viljen. Undervisningen likestiller disse tre og skal henvende seg til og omfatte både hode, hjerte og kropp. Det pedagogiske prinsippet om at undervisningen ikke kun skal være teoretisk, men også inkludere en viljemessig og følelsesmessig tilnærming til fagene og undervisningen, er kjent og praktisert helt siden Platon, og senere gjennom Pestalozzis tanker om hånden, hjertet og hodets læring (Steinerskoleforbundet, 2014). Den andre idémessige grunnprinsippet i steinerpedagogikken henger sammen med en firedelt strukturering av menneskets natur. Steiner (Steinerskoleforbundet, 2014) innordnet mineraler, planter, dyr og mennesker i en firedelt begrepsstruktur. Læring for den fysiske kroppen, og

dens bevegelse og sansende betydning for utvikling og læring. Dette kommer særlig til uttrykk de første skoleårene der elevene lærer gjennom friluftsliv, lek og å sanse. Eterlegemet er ifølge Steinerskolens læreplan (2014:4) «(...) betegnelsen på livsprinsippet i mennesket. Astrallegemet betegner evnen til kommunikasjon gjennom blant annet persepsjon og bevegelse, og kan forstås relasjonelt som en disposisjon for følsomhet og reaksjon i menneskets møte med sin omverden». Mennesket har i tillegg en evne til refleksjon og selvbevissthet, som knyttes til Jeg-et (Steinerskoleforbundet, 2014).

Barnas modenhet og barnas behov for deres menneskelige utvikling er avgjørende for undervisningens form og innhold (Lindholm, 2004). Selv om barnas modenhet kan variere, har likevel barn på samme alder «noe felles i sin opplevelse av verden, og i sin opplevelse av hva som gir mening» (Weisser, 1999:44). Barnet skal, slik jeg ser det, lære gjennom å lytte og se, arbeide og sanse. Skolehverdagen er bygd opp slik at elevene fordyper seg faglig i første del av skoledagen, andre del i teoretiske fag og siste del til praktiske og kunstneriske fag (Steinerskoleforbundet, 2014) I grunnskolealder lærer barn best gjennom bilder som taler til hjerte og følelsene, ifølge Steiner (1978). Videre la Steiner (1978) vekt på at fortellingene skulle tale direkte til barnas følelser, gjennom lærerens levende og billedlige skildringer, og slik ville elevene bli engasjert. I et av Steiners pedagogiske foredrag har Steiner sagt: «Fra en billedmessig anskuelighet må undervisning og oppdragelse hente sine impulser. Alt i undervisningen må være kunstnerisk formet» (Steiner referert i Mathiesen, 2006). I hvert fag arbeider elevene kunstnerisk med enten sang, tegning eller musikk i samspill eller eget arbeid (Weisser, 1999). Jeg vil videre trekke frem tre av prinsippene som Steiner omtaler. Disse er som nevnt tidligere rytme, musikk og fortelling. Her beskrives hva Steinerskolens læreplan og Steiner selv legger i disse prinsippene, samt hvordan annet forskning fra disse feltene styrker Steiners tanker.

3.2 Rytme

Rytme er utbredt i nesten alle aspekter i steinerpedagogikken. Ifølge læreplanen (2007) skal elevene oppleve regelmessige gjentakelser og rytme gjennom dagsrytme, ukerytme og årsrytme. «Steinerskolens læreplan angir en bred fagkrets og prioriterer konsentrasjon og fordypning innenfor hvert tema istedenfor å rekke over litt om alt (Tellmann, 2016:5). Året i Steinerskolen er delt inn i perioder på 2-5 uker der det i 2.-4. klasse fordyper seg i ulike teoretiske fag som matematikk, historie, norsk. Dagen starter med en dobbelttime med

periodeundervisning, som har elementer av både teoretisk og kunstnerisk innhold. Den lange økten gir rom for faglig fordypning i tema.

3.2.1 Rytme for å huske og glemme

Steiner (1979) mente at det i all undervisning skulle være en god og helhetlig rytme, og slik han så det gjaldt det å balansere mellom det teoretiske og kunstneriske i løpet av en skoledag. Det skal være en veksling mellom aktivitet og ro, «... det som samler og det som åpner, den konsentrerte stillhet og den støyende utfoldelse, alvor og humor» (Weisser, 1999:63). Dette mente Steiner (1978), ville bringe liv til undervisningen og ikke trøtne, men engasjere elevene. Hovedfag, som periodeundervisningen blir kalt, består av en veksling mellom teoretiske og kunstneriske elementer. Undervisningen er bygget opp rundt tre forskjellige aktiviteter: en rytmisk del, der klassen arbeider med sang eller resiterer dikt som er knyttet til perioden det undervises i, eventuelt også bevegelse, en bearbeidelse av gårsdagens undervisningsstoff og en arbeidsstund i form av tegning og skriving. I siste del av timen presenterer læreren nytt undervisningsstoff gjennom en fortellestund. I det pedagogiske arbeid vektlegges søvnens rytme og dens viktighet i undervisningen, hvor elevene over to dager arbeider med det samme stoffet, ved å først lytte, så sove og «glemme» og dagen etter gjenfortelle det (Steinerskoleforbundet, 2007). «Å glemme» er en stor del av læringen, beskriver Mathiesen (2006). I steinerskolens læreplan kommer det til uttrykk slik:

Ved at læreren lar barna sove på nytt undervisningsstoff før det bearbeides videre vil det kunne befruktes av nattens glemsel og fordypes i samtalen neste dag. Gode arbeidsvaner, oppøving av erindringsevnen, gjentakende øvelser i kunst og håndverk samt etableringen av ferdigheter som regning, skriving og lesing tilhører denne utviklingsfasens viktige temaer» (Idé og praksis, 2014).

Et kontinuerlig påfyll av kunnskap og læring er ikke gunstig uten tid til å la det synke inn mener Steiner (1978) Dette gir elevene selv muligheten til å reflektere over det de har lært og la det etablere seg.

3.2.2 Rytme for flyt i undervisningstimen

Det rytmiske arbeider viser seg også i undervisningen gjennom å beholde en god rytme og jevn flyt i timen, særlig i hovedfagstimen. Gjennom gode overganger kan læreren føre elevene fra den ene aktiviteten til den andre uten avbrytelser. I slike sammenhenger kan sang og vers være godt egnet. Alle beskjeder må ikke formidles muntlig. For eksempel kan et vers samle barna i ring. Når dette verset kommer blir det en rutine for elevene å skyve pultene og

stolene inntil veggene og stille seg i en ring. Slik er beskjeden gitt uten formaning og høy stemme. Et annet eksempel er situasjonen etter en arbeidsstund når bøker og fargestifter skal ryddes vekk. I en slik situasjon kan det oppstå bråk i klasserommet, og elevene blir fristet til å snakke med hverandre. For å skape en god overgang kan faste sanger og handlinger benyttes. Er neste aktivitet fortellestund kan bruken av rytme og faste handlinger se slik ut: Læreren slukker lyset og begynner på en sang og signaliserer med det at barna skal rydde sammen bøker og skrivesaker og samle seg ved pulten, uten ord og mas. Når dette elementet gjentar seg hver dag kan overgangen fra den gamle til den nye aktiviteten gå umerkelig forbi, og det vil skape en god flyt i undervisningen. Rutinen er noe alle blir innforstått med.

3.3 Musikk

Å benytte musikk i undervisning er ikke unikt for steinerskolen. Men musikken har en stor plass i steinerskolen og i undervisningen. Ifølge steinerskolens læreplan *Idé og innhold* (2004:161), er «musikalsk øvelse og utfoldelse gjennom hele skoletiden (...) en av bærebjelkene i steinerskolens bestrebelse på å forme en skoledag, et skoleår og et skoleliv som gir barnet livslyst, livsglede og livsevne, både under oppveksten og som voksen». Slik musikkundervisningen er de første skoleårene foregår den hovedsakelig i rytmisk del i hovedfagstimen i form av morgensang som innvier dagen, i overgangen mellom to aktiviteter, og en sang før måltidet. Videre er det i steinerskolen en lang tradisjon med kulturbærende musikk knyttet til det aktuelle fortellestoffet, der musikk og tekst omhandler temaet elevene undervises i (Steinerskoleforbundet, 2004). Det kan være gamle folkeviser og religiøse folketoner som elevene lærer flerstemt eller synger i kanon. Med bevegelser til, er flere av barnas sanser i bruk. Feiringer og fester gjennom året former årstidene og skoleåret med alle sine tradisjoner og gir elevene mulighet til å se hverandre i andre roller enn de ellers er vant med. De to pedagogiske prinsippene musikk og rytme henger med andre ord tett sammen.

3.3.1 Musikkens helsefremmende egenskaper

Musikk påvirker oss på mange måter, blant annet emosjonelt og kulturelt (Ruud, 2013). Den kan oppleves beroligende, den kan oppmuntre og virke oppløftende alt ettersom. Vi lytter til musikk, spiller sammen og vi spiller alene, og vi kan gjennom musikk erfare mening og sammenheng (Steinerskoleforbundet, 2007). Even Ruud (2013) beskriver musikk som et ordløst møte mellom en sansende kropp og et instrument. Man kan også se på musikk som et universalspråk fordi den ikke behøver noen ord. Det er derfor et pedagogisk verktøy som gir

læreren mange muligheter i integreringsprosessen. Steiner (2011) var opptatt av musikkens mulige harmoniserende og legende effekt på mennesket. Hvordan vi føler og hva vi føler mens vi oppdager musikk er med på å frigjøre oss fra tanken (Rolvsvjord, 2002). I klasserommet kan musikk blant annet være et godt redskap for at elevene kan føle at de er i nuet og kommer i direkte kontakt med følelsene sine. Ruud (2004) knytter musikk til vårt følelsesliv, til helse og livskvalitet, og hevder at musikk kan fremme helse og forebygge sykdom. Han understreker at helse ikke kun omfatter fraværet av sykdom. «Musikk kan gi glede og energi, og en musikkopplevelse kan ha en direkte terapeutisk virkning ved å vekke og erkjenne tyngende følelser, og med det være oppløsende på stress og uro» (Ruud, 2004:43). I steinerskolens understrekes også musikkens direkte innvirkning på mennesket: Musikken «berører det dypest menneskelige i oss, den når oss alle på forskjellige måter» (Steinerskoleforbundet, 2007:161). Den amerikanske nevropsykologen Antonio Damasio, referert i Ruud (2004), illustrerer følelsene våre som vinduer inn til kroppen, og skriver at når mennesker lytter til musikk, kan disse vinduene åpne seg. Det kan beskrives som at kroppens tilstand vekkes og vi blir gitt sjansen til å «(...) kjenne på og tydeliggjøre hvordan kroppen og vi selv «har det»» (Ruud, 2004:42). Dette gir oss muligheten til å forstå, og om vi behersker det, bearbeide følelsene som oppstår. Slik kan fantasien hjelpe oss til å skape nye løsninger.

3.3.2 Musikk som et pedagogisk verktøy i skolen

Musikken kan være med å skape felleskap og samhold i klasserommet, gjennom at elevene deltar i samspill. At menneskers forhold til kunst og kultur kan brukes i behandling som fremmer helse gjennom musikalsk samspill er velkjent, hevder musikkterapeut Kari Rolvsjord (2002). Vi kan «fremme helse og livskvalitet ved å gi rom for musikken til å skape tettere menneskelige relasjoner og meningsfylte øyeblikk» (Ruud, 2004:6). Dette er også svært aktuelt i klasserommet. Det er rom for mange sterke musikkopplevelser innenfor rammen til steinerskolen. Et eksempel kan være dette: En dag i mai hvor hele klassen vakkert gjennomfører fløytemelodien de har øvet på i lang tid fra begynnelse til slutt, lykkes de i å begynne og slutte samtidig og i å dekke alle hullene på fløyten slik at det ikke blir noen sure toner. Når sangen er slutt er de oppglødde og stolte for å ha klart det sammen. I denne sammenheng blir den enkelte rolle og samspillet like viktig. Klassen har skapt noe sammen og gruppetilhørigheten er styrket gjennom en opplevelse knyttet til musikk. En musikkutøvelse krever evne til samvær, og gjør at alle kan føle seg som en enhet og i tillegg få felles opplevelser. Gjennom musikalsk samhandling øver elevene ferdigheter som er

nødvendige i musikalsk samspill i en gruppe: det å kunne gi og ta, vente på tur, innordne seg et fellesskap og ta på seg ansvar (Ruud, 1990). Dette gir barna trening i å mestre sosiale situasjoner. Musikken er også sterkt knyttet til språkinnlæringen på skolen. Gjennom sanger, rim og regler får elevene repetert nye ord og begreper gjennom lek og aktiviteter de liker. Gjennom bruk av musikk kan elevene oppmuntres til å bruke språket samtidig som de gis muligheter til å også uttrykke seg gjennom kropp og musikk, og får dermed flere strenger å spille på.

3.4 Fortelling

I møter med mennesker forteller vi hverandre historier om hendelser vi har opplevd og erfaringer vi har gjort oss. Muntlig fortelling engasjerer oss. Slik jeg ser det er muntlig fortelling en helt annen opplevelse enn å bli lest for, fordi kommunikasjonen mellom den som forteller og den som lytter er større/tydeligere. Den som forteller har evnen til å se hvordan lytterne responderer på fortelling og kan tilpasse fortellingen til sitt publikum. I møte med barn formes fortellingen «(...) når læreren merker hva som interesserer, hvilke detaljer som fryder barna, hvor lenge man kan dvele med enkelt momenter» (Weisser, 1999: SIDETALL). Den muntlige fortellingen har siden oppstarten av Waldorfskolen i 1919, hatt en viktig plass i læringsarbeidet i steinerskolen, og blitt begrunnet i dannelsesverdi, ikke læringsmål, skriver Marianne Tellemann (2016), høyskolelektor ved Steinerhøyskolen.

I 2. klasse er det sentrale fortellestoffet folkeeventyrene. I 3. klasse er temaet mennesket, naturen og dyrene i fabler og naturfortellinger, og i 4. klasse får elevene en opplevelse om hvordan arbeid og levevilkår i sentrale primæryrker var i førindustriell tid. Gjennom skjønnlitterære møter får barna blant annet høre om bonden Isak på gården Sellanraa, i *Markens grøde* av Knut Hamsun, og om den harde tilværelse som Lofotfisker i Johan Bojers *Den siste viking*, og blir gjennom lærerens fortelling kjente med mennesker i ulike aldre, og i deres gleder og utfordringer i livet. «Fortellinger gjør det fortellinger kan: åpner for alternative, imaginære liv, for å kjenne på det farlige og kjenne at man selv har det i seg å overvinne motstand og kjempe for det som er rett» (Tellemann, 2016 sidetall!!). Den muntlige fortellingen har en positiv virkning på språket. Under muntlig fortelling er språket aktivt i bruk, og ikke bare streker på papir. Gjennom å lytte og fortelle får barn økt språkidentitet og økt ordforråd (Karsrud, 2008). Lærerens muntlige fremstilling av lærestoffet

og fortelling skal oppmuntre elevene til samtale eller gjenfortelling påfølgende dag, samt inspirere barna til å tegne, skrive eller dramatisere.

3.4.1 Muntlig fortelling skaper indre billeddannelse

I dagens samfunn som er preget av visuelle bilder, er det en verdi i å lytte, og selv få lov til å skape egne forestillinger av det som blir fortalt, samt gi rom for egne refleksjoner knyttet til den fortellingen. En av muntlig fortellingens gode egenskaper er barnas evne til indre billeddannelse. Når vi lytter til muntlig fortelling er det fantasien vår som velger ut aspekter fra virkeligheten og omskaper dem til indre bilder (Dahlsveen, 2008).

«Barnets bevissthet blir en billedarena der hendelser utspiller seg i en forstått og selvskapt sfære. Den aktiviteten som øves, vil være grunnleggende for den videre utviklingen av tenkningen. Barnet lærer å holde et visualisert innhold i sin bevissthet, det lærer å forbinde hendelsene med hverandre i forhold til fortellingens tidsstrøm, og det utfører disse tankeøvelsene dypt forbundet med sin egen aktive kreativitet. Selv om ikke barnet har noen direkte rolle i det som fortelles, vil barnets billedmessige forestilling av handlingen ubevisst inkludere seg selv i hendelsene. Det som er sett, er sett av noen» (Steinerskoleforbundet, 2014:21).

Den russiske psykologen Lev Vygotskij (referert i Karsrud, 2011) legger vekt på den indre bildeskapingen og hvor nært knyttet fantasien er til følelser. Vygotskij hevder at «fantasiens bilder er et indre uttrykk for våre følelser; at de tjener som et indre språk» (Karsrud, 2011:24). Fortellinger kan gjøre dypt inntrykk på barn fordi følelsene som treffes oppleves dypt og alvorlig (Vygotskij referert i Karsrud, 2011) Det er derfor vesentlig å velge fortellinger med dybde og eksistensiell mening, altså fortellinger som engasjerer og berører barnet (Karsrud, 2011). Dette kan være fortellinger der barn gjenkjenner elementer eller egenskaper fra sitt eget liv, slik barn gjør i eventyrene, eller i 3. klasses fortellerstoff om dyr og naturen. I denne alderen vil barn høre om det livet som er i verden (Lindholm, 2004). Gjennom å besjele elementer i naturen, gi stemme til en sten på havets bunn, eller historien om hvordan reven fikk sin hvite haletipp, blir følelsene til bilder, og barnet forundrer seg over naturen og skaper samtidig samhørighet med naturlivet. På den andre siden gir fortellingen en distanse til følelsene som gjør at vi kan nærme oss vanskelige tema i fortellingen (Karsrud, 2011). Gjennom samtale og bearbeiding sammen med læreren kan eleven kjenne på følelsene som fortellingene gir i en trygg setting.

3.4.2. Muntlig fortelling skaper gjenkjennelse

I eventyrene blir andreklassingene kjent med karakterenes indre problemer og deres ulike måter å løse dem på. Hovedkarakteren i fortellingen kan være en sympatisk karakter som av og til gjør handlinger som ikke var gjennomtenkte, akkurat slik mennesker gjør. Slik kan elevene identifisere seg med personene, føle sympati med dem, se at det går an å gjøre feil, og senere glede seg over det når det går dem godt. Barna identifiserer seg med rollekarakterene og føler empati med eventyrenes karakterer, også når det ikke går dem vel (Karsrud, 2011). I eventyrene handler ikke alltid mennesket rett, og dette dannes det også et bilde av i 3. klasses dyrefortellinger, som viser egenskaper som grådighet, forfengelighet, dumhet og naivitet seg i bildet av ulike dyr. Egenskaper som vi kan kjenne oss igjen i, men som vi helst ikke vil vedkjenne oss ved. Vi har alle Askeladden i oss, samtidig kjenner både barn og voksne igjen seg selv i Per og Pål. En fortelling skal ikke være moraliserende for et barn, men gjennom å skape en godt bilde av en person vil barn sette seg inn i personens rolle og etikk/moral/ og se at det er greit å gjøre feil og angre seg, slik at det kan løse seg. Det er også mye humor i en gjenkjennelse. Elevene kan le av seg selv, og læreren kan benytte seg av den forløsende og effekten humor har i læringssituasjonen (Karsrud, 2011).

Den amerikanske barnepsykiateren Bruno Bettelheim (referert i Weisser, 1999; Karsrud, 2008) hevder at folkeeventyrene egner seg svært godt for barn, og har i sitt arbeid erfart betydningen av barns identifisering med helten i eventyrene. I folkeeventyrene finnes kvaliteter som barnet trenger:

«For at en god historie skal kunne berike et barns liv, må den stimulere det forestillingsevne; hjelpe barnet med å utvikle sitt intellekt og avklare sine følelser; være tilpasset barnets angst og forhåpninger; anerkjenne dets vanskeligheter fullt ut, og på samme tid foreslå løsninger på de problemer barnet tumler med (Bettelheim, referert i Karsrud, 2011: 52).

Livet kan være forvirrende for barn, og barnet har behov for å forstå seg selv i verdenen. Gjennom folkeeventyrene kan barn «lære mer om menneskers indre problemer og måter å løse dem på. Fordi (...) de bærer på både åpenlyse og skjulte betydninger. (Karsrud, 2011: 52). Slik taler folkeeventyrene til hele menneskets personlighet. Bettelheim (referert i Weisser, 1999), arbeidet med barn som hadde vokst opp med store savn både psykisk og fysisk. Felles for disse barna var at de var fremtids pessimistiske. Gjennom sitt prosjekt erfarte Bettelheim (referert i Karsrud, 2011) at spesielt eventyr vekket barnas oppmerksomhet, noe som førte til en bok om meningen og viktigheten av folkeeventyr i undervisning og terapi. Elementer ved

eventyret klarte å vekke barnet følelsesmessig og senere berike barnas liv. Disse erfaringene viste gjennom mange eksempler hvordan eventyrets bilder «uttrykte realiteter i barnas egne liv» og kunne ha en terapeutisk funksjon fordi det gav barnet tillit og håp (Weisser, 1999: 41).

4 Integrering av flyktningbarn ved hjelp av steinerpedagogikken

I dette kapittelet vil jeg drøfte hvordan funnene fra forskning om flyktningbarn kan tas hensyn til av lærere i steinerskolen, ved å besvare oppgavens problemstilling: *Hvordan kan jeg som lærer i steinerskolen arbeide for å fremme integrering av flyktningbarn, og hvordan kan utvalgte metodiske prinsipper fra den steinerpedagogiske tradisjonen bidra positivt inn i et slikt integreringsarbeid?*

Som framtidig steinerskolelærer er det et viktig og aktuelt tema for meg å undersøke hvordan steinerskolen kan bidra til at alle barns velferd og utvikling best mulig blir ivaretatt, også flyktningbarn og barn av innvandrere. Jeg synes det er viktig at steinerskolen arbeider for å bli mer tilgjengelig for flyktningbarn enn den er i dag, og vil i det kommende belyse hvordan prinsippene fra steinerpedagogikken er relevante for denne gruppen elever. Steinerpedagogikken tar sikte på å styrke og harmonisere og gi livshåp til elever, noe nettopp barn som har opplevd traumer kan trenge. Slik jeg ser kan mange av Rufs (2006) erfaringer brukes som inspirasjon til arbeidet med flyktningbarn i skolen. I sitt arbeid beskriver Ruf (2006) hvordan en rytmisk strukturert daglig rutine, perioder med lek og hvile og musikkterapi, kan hjelpe barn til å orientere seg på nytt og finne trygghet og støtte. Jeg oppfatter det slik at steinerpedagogikken kan dekke flere av de overnevnte aspektene. De tre prinsippene rytme, musikk og fortelling skaper rammen for drøftingen i dette kapittelet.

4.3 Rytme

Gode rytmer gjennom timen, dagen og året er i stor grad vektlagt i steinerskolen, og viser seg å være en viktig forutsetning for flyktningbarns hverdag (Raundalen og Schultz, 2006). Dette er i tråd med hva psykolog Jo Eckardt (referert i Ruf, 2006:8) nevner som pedagogiske prinsipper for håndtering av barn med traumer: lytte og snakke med barnet, tillate barnet å uttrykke følelser, gode rytmer, hjelpe barnet med å slappe av (puste, hvile, sove),

konsentrasjonsøvelser, arbeide kreativt gjennom skriving, maling og lage musikk, bevegelse, lek, lage planer og styrke selvtilliten. Hovedfagsundervisningen er gjennom hele perioden bygget opp med det samme innholdet og de samme elementene hver dag. Hvilket betyr at for elevene starter dagen likt, med det samme fag og tema, fremfor ulike fag og hver morgen. Denne forutsigbarheten og fordypningen gjør at hovedfagundervisningen egner seg godt for flyktningbarn. De har et stort behov for slike trygge rammer og rutiner for å kjenne seg trygge. Ved at hovedfagstimen er uten friminutt, er det heller ingenting som avbryter økten. Allikevel oppleves ikke timen lang, slik jeg ser det, fordi timen er bygget opp rundt en god rytme, med en musikk- og bevegelsesdel, en lang arbeidsstund der elevene kan jobbe uforstyrret med å skrive og tegne fra gårsdagens fortellestoff, før de til slutt får nytt undervisningsstoff i fortellestund. Det viser seg at mange traumatiserte barn opplever skoletimene som tryggere enn friminuttene. Dette kan være fordi de kjenner seg trygge i den voksenstyrte verden (Raundalen og Schultz, 2006). Timen kan derfor være en god og trygg ramme for flyktningbarn. I overgangene mellom aktiviteter har jeg tro på at lærerens bruk av musikk og vers kan gjøre språklige, kulturelle og kognitive forskjeller mindre tydelig for elevene. Dette fordi det for mange blir en ubevisst rutine alle følger, dermed blir ikke forskjellene mellom barna like tydelig. Elevene kan støtte seg til andre, og være en del av fellesskapet. Ved å følge og etterstrebe en god rytme i undervisningen gjennom hele dagen gjennom en kombinasjon mellom teoretisk- og kunstnerisk aktiviteter som appellerer til barns kreativitet og skaperevne, kan skolen oppnå å harmonisere hele mennesket, fordi tanke, følelsen og viljen er intakt (Steiner referert i Mathisen, 2015). Eksempelvis i inndelingen av skoledagen vil det være å foretrekke at undervisningen starter med teoretiske fag, når barnet er på sitt mest våkne, midt på dagen har elevene øvingsfag, det vil si fag som matematikk og norsk og språk som krever gjentakende aktivitet, og avslutter skoledagen med fag som håndarbeid og maling der bevegelse og viljeaktivitet er fremtredende (Steinerskoleforbundet, 2007). Skoledagen får dermed som helhet en rytme som veksler mellom handling og opplevelse, og dekker dermed flere av flyktningbarnas behov, som er å gi barna en forutsigbar skoledag som har en god rytmisk oppbygging, der det er rom for å puste og hvile, og i tillegg utfolde seg i kreativt arbeid gjennom musikk, tegning og maling og bevegelse (Ruf, 2006; Raundalen og Schultz, 2006). Noe som gjør at barna kan bidra og utfolde seg og kjenne tilhørighet uten at språket nødvendigvis er helt på plass. Steinerskolens tilstreber å ikke kun fremme teoretiske kvaliteter hos barn, men undervise hele mennesket slik at kunstneriske- og teoretiske egenskaper sidestilles og fremheves hos elevene. Ved å undervise ut fra et slikt syn

kan skolen bidra til at alle barn har områder de mestrer og flere kvaliteter synliggjøres for barnet selv, og for andre.

Den doble timen i hovedfag balanserer mellom å lytte, samtale, arbeide skriftlig og med tegning, og en rytmisk del med musikk og bevegelse. I det rytmiske arbeidet i hovedfagstimen får elevene øvet språk gjennom resitasjon av dikt og sang, samt å lytte til hverandre. I tillegg er den rytmiske delen et sted barnet kan utfolde seg gjennom sang, musikk og bevegelse. I rytmisk del i foregår mye av arbeidet i ring. I en slik setting får barna muligheten til å se alle, og de kan speile hverandre. Gjennom sang og bevegelse er hele kroppen og flere sanser i bruk, og barna gjør det i fellesskap. Elevene øver språk gjennom resitasjon og sang, samt lytter til hverandre. Dette form for undervisning kan være styrkende for samhold, samhandling og opplevelse av fellesskap, og bidrar dermed til integrering. Med kunstneriske fag og kunstneriske aktiviteter i skolen mener Weisser (1999), at læreren vil se elever i nytt lys. En elev som har rollen som klassen klovn, kan stå å synge et vers høytidelig og alene foran hele skolen. Eller en sjenert elev som sjelden rekker opp hånden, og som blir nervøs for å snakke foran klassen, kan briljere i hovedrollen i klassens skuespill. Gjennom det kunstneriske arbeidet trer flere av elevenes egenskaper frem for læreren og medelever, og barna får sjansen til å vise flere ulike sider av seg selv. Det kan være med å bryte roller i klassen, og gi flyktningbarn en mulighet til å blomstre og vise sider ved seg selv som de ellers ikke ville få muligheten til å vise.

4.4 Musikk

Musikkarbeid i skolen kan gi stor glede til barn, samt følelsen av å være del av noe. Gjennom musikkopplevelsen ved å synge og musisere sammen i gruppe, knyttes mennesker sammen gjennom felles opplevelser (Ruud, 2004). Gode musikkopplevelser vil dermed være en faktor for å styrke klassesamholdet og øke tilhørighetsfølelsen. Ved å bruke musikk som et integreringsverktøy i skolen finnes det flere muligheter læreren kan benytte seg av. Eksempelvis at klassen lærer seg en sang fra et annet barns kultur. I innøvingen kan barnet bidra med uttale av ord, forklare innholdet i sangen og i hvilken sammenheng sangen benyttes. Klassen blir på denne måten kjent med elevens kultur, noe som kan gjøre eleven stolt av sin bakgrunn.

«Utviklingen av et sunt og sterkt selvbilde henger sammen med evnen til å ta imot, holde ut og bearbeide de følelser som oppstår – også i situasjoner som inneholder dramatiske

elementer som ikke kan finne sin løsning i virkeligheten» (Ruud, 2013). I fagplan for musikk står det at musikken er godt egnet i samspillet med barn, fordi vi gjennom musikken kan erfare sammenheng og mening (Steinerskolen, 2007). Det å skape musikk sammen er meningsfullt arbeid som kan bidra til økt samhold og integrering. Ruud (2004) hevder at musikk vekker følelsene våre, og gir glede. Det kan dermed egne seg godt som et verktøy for å integrere nye elever og til å styrke fellesskapet i klassen. Musikkprosjekter med elevene og instrumentalopplæring som en del av rytmisk del er, i mine øyne, meningsfullt arbeid. I musikk er det trygge rammer og faste holdepunkter å forholde seg til, noe flyktningbarn har behov for i sin hverdag (Raundalen og Schultz, 2006; Dyregrov, 2010). Elevene følger læreren som dirigerer, samt støtte seg til andre elevene og er en del av fellesskapet. Gjennom musikkprosjekter, instrumentalopplæring og den daglige musikkøvingen kan det oppstå gode musikkopplevelser som styrker fellesskapet i klassen. I arbeidet elevene gjør sammen i fellesskap opplever de å mestre alene, samt i fellesskap, noe som er viktig for alle barn, og da spesielt flyktningbarn (Raundalen og Schultz, 2006).

Når elevene sanger og skaper musikk i rytmisk del står barna oftest i ring. Elevene er da avhengige av å lytte til hverandre og ta hensyn til alle som står i ringen. Det finnes flere sanger og leker læreren kan introdusere for barna som kan fremme læring og integrering. Et viktig element i mine øyne, er å bli anerkjent. Sangleken som nevner alle barnas navn er et eksempel i denne sammenheng:

Og (navn på barn) er her.
Og (navn på barn) er her.
Takk og pris for at (navn på barn) er her.
I vår glade flokk ser vi (navn på barn) her i dag.
Takk og pris for at (navn på barn) er her.

Sangen repeteres til alle voksne og barn er nevnt. Alle opplever her «å bli sett», noe som er en viktig dimensjon av identitetsdannelse (Ruud, 2013). Identitet sier i tillegg noe om «den kraften som binder livet vårt sammen, det som skaper enhet, sammenheng og mening mellom personlig identitet og sosiale identiteter» (Ruud, 2013:46). For flyktningbarna er det betydningsfullt og viktig å bli bekreftet og anerkjent (Varvin, 2003; Ruf, 2006).

4.5 Fortelling

Muntlig fortelling berører følelser og vekker empati (Karsrud, 2011). Slik jeg tidligere har beskrevet i oppgaven viste psykolog Bruno Bettelheims (referert i Weisser, 1999; Karsrud, 2011) arbeid at folkeeventyrene egnet seg godt for barn med ulike psykiske og fysiske plager, fordi barna opplevde eventyrene som meningsfulle og hadde karakterer de kunne identifisere seg med. Prosjektet viste gjennom mange eksempler hvordan barnas realiteter i livet kom til uttrykk i eventyrets form, og gav mening for barna. For de nedbrutte barna ble dette betydningsfullt. Bettelheim fokuserte derfor på eventyrets terapeutiske funksjon for alle barn:

Moderne fortellinger skrevet for små barn unngår for det meste (...) eksistensielle problemer, til tross for at disse spørsmålene er helt avgjørende for oss alle. Barnet trenger i særdeleshet å få forslag, i symbolsk form, om hvordan det kan håndtere disse spørsmålene og så trygt vokse frem til modenhet. 'Trygge' fortellinger nevner hverken døden eller det at vi blir gamle, heller ikke vår eksistens' begrensning eller ønsket om evig liv. Eventyret derimot konfronterer barnet direkte med menneskenes grunnleggende vanskelige situasjon» (Bettelheim, referert i Weisser, 1999:41-42).

Eventyrene gir barnet mot til å møte livet og dets motgang (Weisser, 1999). Slik det fremkom i prosjektet kom det av eventyrets kunstneriske kvaliteter: Eventyrets dypest mening kan være forskjellig fra barn til barn, og det kunne forandre seg for det samme mennesket på ulike tidspunkter i livet (Weisser, 1999). I arbeidet med flyktningbarn i skolen kan barna som har vært på flukt oppleve perioder uten fremtidshåp, og har i den sammenheng behov for å finne mening i tilværelsen (Raundalen og Schultz, 2006). Meningsfulle fortellinger og eventyr som barn kan kjenne seg igjen i og identifisere seg med, viser seg å være betydningsfullt for mange barn (Karsrud, 2001; Weisser, 1999). Dermed vil slike fortellinger og eventyr være viktige for flyktningbarn. I tillegg viser det seg at fortellinger som omhandler vanskelig tema kan hjelpe barnet til å åpne seg for andre, samt være til hjelp i barnets oppgave i å takle motgang og utfordringer (Karsrud, 2011). Muntlig fortelling kan dermed spille en stor rolle i alle barns liv og læring (Karsrud, 2006; Dahlsveen, 2008; Tellmann, 2016). Den muntlige fortellingen vekker emosjonelt engasjementet som kan påvirke elevens motivasjon og vilje til innsats i læringsarbeidet (Karsrud, 2008). Vygotskij (referert i Karsrud, 2011) hevdet at følelsene våre tjener som et indre språk. Læreren må velge fortellinger som kan berøre og engasjere elevene, slik at eleven ønsker å samtale med hverandre når historien er slutt. Når barn blir berørt av undervisningsstoffet vil de oppleve at undervisningen var meningsfull. Slik jeg ser det vil derfor en slik undervisning være betydningsfull for flyktningbarn, som trenger å

oppleve at skolen og verden er meningsfull for dem. Fantasien hjelper barnet å skape indre bilder. Ved økt fantasi vil det videre føre til økt håp hos barn. For flyktninger kan det være håp for fremtiden, for at fortiden på flukt vil være tilbakelagt og for nytt og bedre liv i Norge. Håp viktig for traumatiserte barn som kan være fremtidspessimistiske (Raundalen og Schultz, 2006).

Muntlig fortelling kan benyttes for å støtte språkopplæringen, som et redskap for å utvikle ordforråd og begrepsdybde (Karsrud, 2011). Gjennom bevisst bruk av synonymer i fortellingen kan alle barn, særlig elever med et annet morsmål, utvide ordforrådet og begrepsdybde i en meningsfull sammenheng. Karsrud (2011) nevner at læreren med hjelp av gjenstander, og bruk av sang og kroppsspråk, kan støtte opp om fortellingens handling og bistå barn som ikke har tilstrekkelig ordforråd og begrepsforståelse. Det er også virkningsfullt å ta i bruk kreative elementer i gjenfortellingen om gårsdagens fortellestoff, ved eksempelvis å dramatisere handlingen fremfor å gjenfortelle, noe som kan inspirere nye elever til å delta. I samtalen og gjenfortellingen er det vesentlig at læreren stiller gode spørsmål som inviterer til samtale, men også refleksjoner barna har gjort seg. Det er slik jeg ser det viktig å skape et rom hvor alle lytter til hverandre og anerkjenner hverandres tanker og refleksjoner, slik at alle kjenner seg inkludert. Karsrud (2011) viser til forslag hvor barn med språkvansker kan gjenfortelle til læreren og videre gjenforteller læreren elevens ord til resten av klassen. Gjennom å tilpasse undervisningen på en slik arbeidsmåte opplever elevene at hun eller han også er en viktig stemme i klassen, og er deltaker i samtalen. Eleven vil kunne oppleve selvstendighet og mestring, noe som viser seg å være en viktig del i integreringsprosessen (Raundalen og Schultz, 2008). Man kan også la elevene snakke sammen to og to først, etter at læreren har stilt et spørsmål, slik at de får tenkt og øvet seg litt på det de skal si. På den måten blir det tryggere for alle å delta den felles samtalen i klassen etterpå, som igjen fremmer inkludering. Gjennom å lytte og oppleve sammen kan muntlig fortelling skape sosial tilhørighet i klassen. Etter en fortellestund er det ikke uvanlig at elevene samtaler om fortellingen, om hendelser som gjorde inntrykk og aspekter de festet seg ved, eller undret over. Disse samtalene bidrar til tilhørighet og fellesskap med de andre barna.

5 Konklusjon

I dette kapittelet vil jeg runde av oppgaven ved å samle trådene i en oppsummering. I tillegg vil jeg reflektere rundt hvordan oppgaven bidrar til å besvare.

Ved å se på utvalgt litteratur som omhandler flyktningbarn, traumer og ettervirkninger, og utvalgte pedagogiske prinsipper i steinerpedagogikken har jeg forsøkt å belyse min problemstilling:

Hvordan kan jeg som lærer i steinerskolen arbeide for å fremme integrering av flyktningbarn, og hvordan kan utvalgte metodiske prinsipper fra den steinerpedagogiske tradisjonen bidra positivt inn i et slikt integreringsarbeid?

For å kunne vurdere om det har lyktes å besvare disse spørsmålene, vil jeg presentere en kort oppsummering av oppgavens resultater.

Jeg har i denne oppgaven sett på hvordan de utvalgte metodiske prinsippene, rytme, musikk og fortelling, kan være inkluderende for barn som har opplevd traumer, men også hvordan de metodiske prinsippene kan legge til rette for barnas styrker og egenskaper. Dette mener jeg gjelder alle barn, også barn som ikke har store ettervirkninger etter flukt. Ved å gi undervisning som er god for alle, favner vi også flyktningbarna. Jeg tror det er aspekter i steinerpedagogikken som kan være trygghetsskapende og bidra til å styrke håp hos alle barn, samt styrke barnets tro på seg selv i egenskaper og i deres utvikling, slik det kommer til uttrykk i oppgaven.

Læreren og skolens har en viktig rolle i å gi barn omsorg, trygge rammer og gode rutiner (Raundalen og Schultz, 2006). Det er viktig at læreren er kjent med vanlige ettervirkninger hos flyktningbarn slik at barnet blir henvist til andre fagdistanser hvis det synes nødvendig. Læreren skal forsøke å se, respektere og fremme barnets egenart og utvikling, samt gi barnet selvtillit på hvem det er. Et viktig aspekt for flyktningbarn i skolehverdagen er mestring, og det er læreren jobb å tilpasse undervisningen slik at flyktningbarna, og klassen som helhet får oppgaver de kan mestre i alle fag. Mestring er den viktigste motivasjon for å lære og utvikle seg.

Gjennom gode rytmer og en balanse mellom teoretiske og kunstneriske fag, appellerer undervisningen til hele mennesket og ivaretar alle barn på en god måte, slik jeg ser det.

Musikk er inkluderende og kan være et verktøy for å integrere og styrke barns tilhørigheten til klassen. I musikk kan alle barn bidra selv om de ikke kan språket. Gjennom gode musikkopplevelser og samspill kan barn kjenne mestring alene og i fellesskap. Jeg synes det har vært interessant å lese om hvordan både musikk og muntlig fortelling kan knyttes til helse og terapi, samt pedagogikk. Slik det fremkommer i oppgaven er det flere aspekter ved muntlig fortelling som kan styrke barnets indre liv, ved å styrke mot, skape indre bilder som bidrar til økt håp gjennom fantasien, samt styrke identitetsfølelse gjennom å identifisere seg med karakterene i fortellingen (Karsrud, 2011; Dahlsveen, 2008; Tellmann, 2016). Jeg ser derfor muntlig fortelling som et pedagogisk verktøy som kan benyttes i mange sammenhenger med barn i skolen.

For mange flyktningbarn i skolen er håpefullhet en viktig faktor i hverdagen, for noen vil det si å skape mening i det meningsløse (Raundalen og Schultz, 2006). Jeg tror at læreren må være bevisst at flyktningbarn kan ha ekstra bagasje, som ettervirkning etter traumer, men likevel være klar på hvor mye godt barn bringer med seg. For elevene kan det være en berikelse å få en ny venn i klassen.

Jeg er klar over at det ikke er mulig å besvare problemstillingen min på en fullverdig måte innenfor rammene av en bacheloroppgave, men jeg tenker likevel at jeg har lyktes i å belyse noen siden av saken. Jeg opplever å ha tilegnet meg ny og mer dyptgående kunnskap om flyktninger og flyktningbarn, deres utfordringer, og vanlige ettervirkninger barn kan få av traumer. Hvilke faktorer som er viktig i en integreringsprosess, samt hvordan metodiske prinsipper kan fremme integrering av flyktningbarn. Jeg ser lærerens utfordringer, samtidig hvilke berikelser dette arbeidet kan bringe med seg. Jeg har et håp og ønske om at steinerskolen skal synliggjøre seg i samfunnet slik at også steinerskolen kan bidra i flykningers skolegang. I arbeidet med bacheloroppgaven har jeg dannet nye spørsmål som jeg enda har til gode å besvare. Mange flyktninger har behov for hjelp og støtte i foreldrerollen. Er det et behov i skolen å styrke lærerens kompetanse på foreldresamarbeid med flyktninger? Og kan steinerskolens rykte på å være en sær skole ha noe å si for innvandrere som vil integreres i det norske samfunnet? Avslutningsvis vil jeg avslutte slik jeg startet, med noen ord fra TV-serien *Flukt*. Jeg oppmuntre oss alle til å våge å bry oss og sette barnets beste i sentrum.

«Jeg var bare syv år gammel da de første granatene og bombene begynte å smelle rundt meg i Bosnia. Jeg kommer aldri til å glemme hvordan det er å flykte for livet. Det er over 65

millioner på flukt i verden i dag og tallet blir større med 34 000 hver eneste dag. Men jeg vil ikke at vi skal se på dem som mennesker som bare er i nød, frustrerte og traumatiserte, vi må òg tenke at de er 34 000 muligheter hver dag.» (Leo Ajkic, 2017).

6 Litteraturliste

- Damasio, Antonio referert i Ruud (2004). *Varme øyeblikk. Om musikk, helse og livskvalitet*. Oslo: Unipub forlag.
- Dahlsveen, Heidi (2008). *Innføringsbok i muntlig fortellerkunst. ... eller snipp snapp snute, så var fortellingen ute og Tipp tapp tynne, nå kan du begynne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dyregrov, Atle (2007). *Barn og traumer*. Bergen: Fagbokforlaget
- Dyregrov, Atle (2010). *Barn og traumer*. Revidert utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dyregrov, Atle (2002). *Katastrofe psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole: Migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Karsrud, Fridunn Tørrå (2011). *Muntlig fortelling i norskfaget. En vei til tekst- og tolkningskompetanse*. 1. utgave, 2 opplag. Cappelen akademiske forlag.
- Kvalvaag, Jakob (2004). *Idé og innhold. Fag og arbeidsmåter gjennom 13 skoleår*. En læreplan for steinerskolen. Oslo: Antropos.
- Flyktningkonvensjon (2017). *Flyktningkonvensjonen*. Convention and Protocol Relating to the Status of Refugees. Hentet fra: <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Flyktninger/Flyktningkonvensjonen>
- FN-sambandet (2017). *Flyktningssituasjonen i verden*. Hentet fra: <http://www.fn.no/Tema/Flyktninger/Flyktningssituasjonen-i-verden>
- Flyktningregnskapet (2017). *Det globale flyktningbildet*. Hentet fra: <https://www.flyktninghjelpen.no/global/temaartikler/det-globale-flyktningbildet/>
- Levine, Peter og Kline Maggie, referert i Ruf, Bernd (2006). *When the world collapses. Emergency pedagogical interventions for psychologically traumatized children in crisis region*. Hentet fra: https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/documents/Notfallpaedagogik/Hintergrund/Konzeption/Nothilfe_Konzeption_Englisch.pdf
- Lindholm, Dan (2004). *På menneskevei*. Fra livet i en steinerskole. 4. opplag. Oslo: Antropos.
- Lygre, Ragnhild B (2016). Behandling av PTSD hos flyktningbarn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening Vol 53*, 432-439. Hentet fra: <http://www.psykologtidsskriftet.no/pdf/2016/432-439.pdf>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring i fellesskap*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Mathisen, Arve (2006). Tillit til kunst. Estetikk og estetiske fag i steinerskolen. *Pedagogisk profil nr. 2. Det utdanningsvitenskapelige fakultet*, Universitetet i Oslo. Hentet fra: http://arvema.com/tekster/Tillit_til_kunst_2006.pdf, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
- Mathisen, Arve (2015). Rhythms in education and the art of life. *RoSE – Research on Steiner education Vol. 6*. Hentet fra: <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/download/297/284>.

- NUPI (2015). <http://www.nupi.no/Skole/HHD-Artikler/2015/Verdens-flyktningkrise-aarsaker-konsekvenser-og-mulige-loesninger>
- Raundalen, Magne og Schultz, Jon-Håkon (2006). *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rolvstjord, Kari (2002). *Når musikken blir språk. Musikalsk kommunikasjon i musikkterapi – et dialektisk perspektiv*. Oslo: Unipub forlag.
- Ruf, Bernd (2006). *When the world collapses. Emergency pedagogical interventions for psychologically traumatized children in crisis region*. Hentet fra: https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/documents/Notfallpaedagogik/Hintergrund/Konzeption/Nothilfe_Konzeption_Englisch.pdf
- Brochmann, Grete. (2014, 31. oktober). Integrering. I Store norske leksikon. Hentet 22. april 2017 fra <https://snl.no/integrering>.
- Ruud, Even (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling. Teoretiske perspektiv på musikkterapien*. Oslo: Solum forlag.
- Ruud, Even (2004). *Varme øyeblikk. Om musikk, helse og livskvalitet*. Oslo: Unipub forlag.
- Ruud, Even (2013). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvalvaag, Jakob (2004). *Idé og innhold. Fag og arbeidsmåter gjennom 13 skoleår. En læreplan for steinerskolen 2004*. Oslo: Antropos.
- Opplæringsloven (2017). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1
- Steiner, Rudolf, referert i Weisser, Hanne (1999). *Undervisningskunst og kunstnerisk undervisning. Idé og erfaring i steinerskolen*. 2. utgave. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS
- Steiner, Rudolf (1978). *Kunsten å undervise*. 2. opplag. Oslo: Antropos.
- Steiner, Rudolf (2011) *Pedagogisk kunst*. Oslo: Antropos.
- Schultz, Jon-Håkon og Langballe, Åse (2016). *Barn, vold og traumer. Møter med barn i utsatte livssituasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinerskoleforbundet (2007). *En læreplan for steinerskolene 2007 – grunnskolen. Fagenes formål og perspektiver – kompetansemål – vurdering*. Utgitt av Steinerskoleforbundet, Oslo. Hentet fra: http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2015/09/L%C3%A6replan-for-steinerskolene-2007-grunnskolen-v-2-1_aug_2015.pdf
- Steinerskoleforbundet (2014). *En læreplan for steinerskolene. Oversikt – steinerpedagogisk idé og praksis*. Utgitt av Steinerskoleforbundet, Oslo. Hentet fra: <http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2016/01/En-lareplan-for-steinerskolene-Oversikt-steinerpedagogisk-ide-og-praksis-2014.pdf>
- Terr, Leonore, referert i Dyregrov, Atle (2010). *Barn og traumer*. Revidert utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tellmann, Marianne (2016). Fortelling – alle fags mor. *Steinerskolen fortelling. Tidsskrift for pedagogikk, samfunn og kultur*. Nr. 4. Lillehammer: Steinerskoleforbundet
- Varvin, Sverre (2003). *Flukt og eksil. Traume, identitet og mestring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Varvin, Sverre (2008). *Flyktningpasienten*. Oslo: Universitetsforlaget.

Yule, W. og Gold, A. (1993). Referert i Dyregrov, Atle (2007). *Barn og traumer*. Bergen: Fagbokforlaget

Weisser, Hanne (1999). *Undervisningskunst og kunstnerisk undervisning. Idé og erfaring i steinerskolen*. 2. utgave. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

Øverlien, Carolina, Hauge, Mona-Iren og Schultz, Jon-Håkon (2016). *Barn, vold og traumer. Møter med barn i utsatte livssituasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.