

I møtet med elevene

om lærer-elevrelasjonen i steinerskolen



Mathilde Stabel

Steinerhøyskolen

Bacheloroppgave lærerlinjen vår 2018

Antall ord: 11 545

Innhold

1 Innledning.....	4
2 Perspektiver på relasjoner og læring	6
2.1 En behavioristisk læringsteori	6
2.2 En kognitiv læringsteori	7
2.3 En konstruktivistisk læringsteori.....	7
2.4 En sosiokulturell læringsteori.....	8
2.5 Hva er et steinerpedagogisk syn på relasjon og læring?	8
2.6 Refleksjon.....	9
3 Lærer og elev i steinerskolen.....	10
3.1 Det antroposofiske menneskesyn og en steinerpedagogisk utviklingsteori	10
3.2 Lærerenrollen	12
3.3 Autoritetsbegrepet i steinerpedagogikken	13
3.4 Autoritativ klasseledelse.....	14
4 Møtet med eleven – hva er en god relasjon?	16
4.1 Den gode lærer før og nå.....	16
4.2 Læreren profesjonalitet og personlighet	17
4.3 Relasjonskompetanse	17
5 Hvorfor trenger vi gode relasjoner i skolen?.....	20
5.1 Relasjon og resiliens.....	20
5.2 Relasjon som utgangspunkt for læring og motivasjon	21
5.3 Relasjon som grunnlag for et godt klasse- og læringsmiljø	22
6 Steinerpedagogikk i et relasjonelt perspektiv.....	24
6.1 Tilbakemelding og vurdering	24
6.2 Å lede barn i kreative prosesser	25
6.3 Møtet med elevene gjennom muntlig formidling	27
7 Avsluttende oppsummering og drøfting.....	29

8 Konklusjon	32
Bibliografi	33

Foto forside: Fra Sloka Waldorf School, India. Foto: Mathilde Stabel

1 Innledning

Å arbeide som lærer handler i stor grad om å møte barn og unge. Filosofen Knud Eilert Løgstrup beskriver menneskemøter slik: «Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskes liv i sine hender» (Spurkeland, 2011, s. 13). Og lærere har nettopp med barn og unges liv å gjøre, og holder kanskje noe av deres liv i sine hender. Mange kan huske en lærer som gjorde spesielt inntrykk; en lærer som virkelig så deg, en lærer som tok grep i vanskelige situasjoner, en lærer som var et medmenneske, eller en lærer som gjorde deg engasjert i et fag. Selv hadde jeg flere slike lærere. Sigurd var en av dem. Sigurd utfordret, så og inspirerte meg. Han bidro også til at jeg ble oppslukt av brøkgregning da jeg var 11 år gammel. Jeg ivret etter ekstraoppgaver med nevnerer og tellere – brøk var gøy! Hvordan klarte han å skape en god relasjon og å skape arbeidslyst i klassen?

Tema og problemstilling

Gode relasjoner i skolen er verdifullt i seg selv, men kan også ha betydning for elevens konsentrasjon, interesse for skolearbeid og trivsel på skolen (Hattie & Yates, 2014). Med bakgrunn i dette, og et ønske om å bli en lærer som evner å skape gode relasjoner med elevene, har lærer-elevrelasjonen i steinerskolen blitt tema for denne oppgaven.

Å bygge tillitsfulle og gode relasjoner med elevene står sentralt i steinerpedagogikken (Mathiesen, 2014). I steinerskolen er det tradisjon for at klasselæreren følger samme klasse de første syv-åtte skoleårene. Det betyr at det kan bygges tette bånd mellom lærer og elev i steinerskolen (Kvalvaag, 2004). I denne oppgaven vil jeg undersøke hvilke muligheter og utfordringer steinerpedagogen har for å skape gode lærer-elevrelasjoner. Problemstillingen i oppgaven lyder slik;

Hvilken betydning har lærer-elevrelasjonen i steinerskolen?

For å besvare problemstillingen har jeg studert sentrale aspekter ved steinerpedagogikken representert ved tilbakemeldinger, kreativitetsledelse og muntlig formidling. Disse aspektene har vært utgangspunktet for å belyse det relasjonelle i steinerskolen. Hvordan tilbakemeldinger kan gis i et relasjonelt perspektiv blir belyst i oppgaven. Det stilles også spørsmål til hvordan læreren kan møte barn på best mulig måte i arbeidet med kreativitet. Kunstneriske fag og arbeidsmetoder vektlegges i steinerskolen, og er derfor er relevant spørsmål å stille. I fravær av

tradisjonelle lærebøker og begrenset bruk av digitale hjelpemidler står den muntlige formidlingen og åpne dialogen mellom lærer og elev sentralt i steinerskolen. Hvilke muligheter gir dette steinerpedagogen til å etablere gode elev-lærerrelasjoner?

Oppbygning av oppgaven

Oppgavens kapittel 2 Perspektiver på relasjoner og læring gjør rede for sammenhengen mellom relasjoner og læring ut fra ulike læringsteorier, og setter lærer-elevrelasjonen i steinerskolen i en sammenheng. Kapitlet 3 Lærer og elev i steinerskolen redegjør for det antroposofiske menneskesynet og et steinerpedagogisk perspektiv på barnets utvikling. Dette er grunnleggende for å forstå betydningen av det relasjonelle i steinerskolen. Kapitlet tar også for seg autoritetsbegrepet i steinerskolen og hvordan dette har sammenheng med autoritativ klasseledelse. Kapitlet 4 I møtet med eleven tar sikte på å beskrive hva som kjennetegner en god lærer-elevrelasjon, og hvordan den kan styrkes ved hjelp av lærerens relasjonskompetanse.

Kapitlet 5 Hvorfor gode relasjoner i skolen? belyser problemstillingen ved å vise noen utvalgte aspekter av hvordan positive relasjoner kan bidra til å utvikle resiliens, motivasjon og læring hos barn. Kapitlet 6 Steinerpedagogikk i et relasjonelt perspektiv tar utgangspunkt i de foregående kapitlene og belyser problemstillingen gjennom de tre utvalgte aspektene ved steinerpedagogikken. Oppgaven avsluttes med 7 Avsluttende oppsummering og drøfting og 8 Konklusjon. For å skape sammenheng mellom kapitlene drøftes og reflekteres det underveis i teksten. Kapittel 7 er i hovedsak et drøftingskapittel som tar utgangspunkt i presentert teori.

Avgrensning

Det er mange aspekter ved relasjonsarbeidet ved en skole. For å avgrense oppgaven har jeg konsentrert meg om relasjonen mellom lærer og elev i alderen 7-14 år. På grunn av plassbegrensning i oppgaven har jeg ikke kunnet utdype betydningen av relasjoner med foreldre, elev-elevrelasjoner eller kollegiesamarbeidet.

Litteratur

Oppgaven er litteraturbasert og er hovedsakelig basert på steinerpedagogisk litteratur og nyere faglitteratur. Hovedkilder er blant annet steinerskolens læreplaner, *Relasjonspedagogikk* (2011) av Jan Spurkeland, *Elevenes verden* (2008) av Gunn Imsen, *Livet i skolen* (2013) av Terje Manger og Sølvi Lillejord (m. flere), samt pedagogisk litteratur av Rudolf Steiner.

2 Perspektiver på relasjoner og læring

Læringsteorier kan ikke alene være et utgangspunkt for undervisningen, men kan være nyttige med tanke på å utvide perspektiver på pedagogisk arbeid og sammenhengen mellom læring og relasjoner. De ulike læringsteoriene som blir presentert i dette kapitlet bidrar til å belyse det steinerpedagogiske synet på sammenhengene mellom læring og relasjoner. Kapitlet tar utgangspunkt i fire utvalgte læringsteorier; behavioristisk, kognitiv, konstruktivistisk og en sosiokulturell læringsteori. Til slutt belyses det steinerpedagogiske perspektivet på relasjon og læring. Kapitlet avsluttes med en refleksjon.

2.1 En behavioristisk læringsteori

Behaviorismen var utgangspunktet for atferdspsykologien, og var en psykologisk retning etablert i USA på første halvdel av 1900-tallet. Behaviorismen kan sies å ha et *objektivistisk* grunnsyn, der læring først og fremst foregår som resultat av ytre stimuli etterfulgt av respons i form av synlig atferd (Imsen, 2008, s. 24). I en læringssituasjon innebærer dette at stimuli i form av belønning og straff er det som avgjør responsen (Manger, 2013). Behaviorismen tar liten høyde for at menneskets *egne* tanker og følelser har innflytelse på læring. Kunnskapen er «ferdig». Innenfor denne retningen betraktes det meste av menneskets kunnskap og erfaring som *tillært* uavhengig av kultur og individuelle forskjeller (Imsen, 2008). Innenfor behaviorismen er lærerens oppgave å gi oppgaver og å utdele stimuli i form av belønning og straff, mens eleven i hovedsak er passiv og tar imot «ferdig kunnskap» (Imsen, 2008). Dette kan forstås som at selve lærer-elevrelasjonen ikke er av stor betydning, siden kunnskapen likevel betraktes som «ferdig», og at elevens motivasjon er avhengig av belønning, og i mindre grad påvirkes av relasjonen til læreren.

Behavioristen B.F. Skinner introduserte begrepet *operant betinging*. Operant atferd betraktes som en følge av omgivelsene. I skolesammenheng kan det for eksempel innebære at elevene rekker opp hånda, er rolige/urolige eller annen atferd som reaksjon på omgivelsene (Imsen, 2008). Begrepet *forsterkning* er sentralt, og er den reaksjonen som følger etter en handling. Den kan være *positiv* i form av ros eller materiell goder, eller *negativ*, som vil si at noe fjernes fra situasjonen, for eksempel verbal beskjed om å slutte med en type atferd eller lovnad om å slippe hjemmelekse hvis det jobbes godt nok. Skinner betraktet negative og positive forsterkere som langt mer effektive enn bruk av straff (Imsen, 2008). Dette synspunktet støttes av blant annet Manger (2013), som viser til at straff ikke bidrar til at eleven forstår hva som kan gjøres for å forbedre seg, men først og fremst fører til at eleven forsøker å unngå

straffen fremfor å endre atferd (Manger, 2013). Slik jeg forstår det, er det først og fremst *ytre* stimuli som er av betydning for læring i en behavioristisk tankegang, mens det usynlige «båndet» mellom lærer og elev har mindre betydning for læringen, nettopp fordi det er usynlig og ikke kan måles. Jeg tenker også at forsterkere, fortrinnsvis positive, kan være et pedagogisk virkemiddel. Jeg tenker imidlertid at det er andre aspekter enn stimuli og forsterkning som er av større betydning for eleven, noe denne oppgaven vil belyse.

2.2 En kognitiv læringsteori

Moderne kognitiv psykologi ble etablert i USA rundt 1960, og tar utgangspunkt i at menneskets nysgjerrighet og ønske om viten, en *indre* motivasjon, er drivkraften for læring (Manger, 2013). *Kognitivismen* skiller seg fra behaviorismen ved at eleven er *aktiv*, og ikke reagerer umiddelbart på stimuli, men bearbeider informasjon mentalt. Den canadiske psykologen Albert Bandura (f. 1925) var med på å utvikle det som kalles en *sosial læringsteori* (Imsen, 2008). Bandura knyttes også til kognitivismen, men vektla særlig *observasjonslæring*. I praksis vil dette si at læring foregår ved at en elev observerer en lærer eller medelev, for deretter å etterligne ved hjelp av egen hukommelse. Læringen/kunnskapen betraktes som «ferdig kunnskap», men avhenger av elevens selvstendige kognitive bearbeiding. Lærerens oppgave blir å vise, forklare og tilrettelegge for gunstige læringssituasjoner. Denne teorien tar utgangspunkt i at motivasjonen for læring kan være både indre- og ytrestyrt, for eksempel det å oppleve egen mestringsfølelse eller få ros/belønning (Imsen, 2008).

2.3 En konstruktivistisk læringsteori

Den *konstruktivistiske* læringsteorien betrakter også individets mentale bearbeiding og tidligere erfaringer som avgjørende for kunnskap. Mentale prosesser er avgjørende for at kunnskapen «konstrueres». Eleven er derfor aktiv i sin kunnskapstilegnelse. Pedagog og psykolog John Dewey med sitt kjente sitat «learning by doing», faller inn under konstruktivismen med synet på at tenkning er et redskap for handling. Slik blir kunnskap individuelt og det finnes ingen garanti for at formidlet kunnskap oppfattes likt, fordi det avhenger av den enkeltes bakgrunn og tankevirksomhet (Imsen, 2008).

Innenfor et konstruktivistisk læringssyn fungerer læreren som en tilrettelegger, mens kunnskapen «konstrueres i hodet» på eleven. Innenfor retningen som kalles *sosial konstruktivisme*, betraktes også kultur, språk og fellesskap som sentrale faktorer for læringen (Imsen, 2008). Slik jeg forstår det, representerer kognitivistene og konstruktivistene et

læringssyn som i større grad enn behavioristene betrakter individets tankevirksomhet som betydningsfull for læringen. Hvordan mellommenneskelige relasjoner også har betydning for læringen kommer tydeligere fram i den *sosiokulturelle læringsteorien*.

2.4 En sosiokulturell læringsteori

Psykolog Lev Vygotsky (1896-1934) var sentral i utviklingen av den *sosiokulturelle teori*. Vygotsky tok utgangspunkt i at læring finner sted i samhandling med omgivelsene og kulturen. Vygotsky tiller særlig *språket* stor betydning for kunnskapen individet tilegner seg. Vygotskys teori kalles også en *kulturhistorisk teori* (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Vygotskys teori betrakter læring i sammenheng med kultur og omgivelser, og at individualitet og selvstendighet utvikles som *følge* av læring. Innenfor et slikt syn på læring er individet *aktiv* i sin kunnskapstilegnelse ut fra sosialt skapte læringsbetingelser. Kunnskap blir overlevert fra kulturen og selvstendigjort i individet. Motivasjonen styres av indre mentale prosesser og er kulturelt betinget. Lærerens rolle er å støtte eleven for å oppnå kunnskap og erfaring gjennom det sosiale og kulturelle samspillet. Vygotsky representerte også et syn på at læring skjer best i samspill med andre (Imsen, 2008). Et nøkkelbegrep innen Vygotskys teori er det *aktuelle* utviklingsnivå, som er betegnelse på det individet kan oppnå på nåværende tidspunkt, på egen hånd. Videre mente Vygotsky at individet har potensiale til å nå lengre ved hjelp av samhandling med lærer eller medelever. Dette kalte Vygotsky det *proksimale* utviklingsnivået (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 125). For å oppnå det proksimale utviklingsnivået vil det være sentralt å kjenne eleven godt for å kunne tilpasse undervisningen. Innenfor den sosiokulturelle teorien er det grunnleggende at pedagogen tar ansvar for å se, tilrettelegge og stimulere den enkelte elev (Imsen, 2008).

2.5 Hva er et steinerpedagogisk syn på relasjon og læring?

Et grunnleggende steinerpedagogisk syn er at kunnskap ikke er «ferdig», men at det skapes i møtet mellom elev, lærer og fag, og kan bidra til elevens faglige og menneskelige utvikling. Derfor kan kunnskap forstås som en del av dannelsesbegrepet (Stabel, 2011). I Svein Bøhns læreplan for steinerskolen (1977) beskrives undervisning slik: «Undervisning er til syvende og sist en samtale, til utvikling og belæring for begge parter. Og som alle vet, i en samtale gjelder det å være våkent og lyttende til stede (..)» (Bøhn, 1997). Dette kan forstås som at samtalen og selve samspillet mellom lærer og elev har betydning for læring, og at undervisningen er en arena der *både* lærer og elev er i personlig og faglig utvikling.

En av lærerens oppgaver i steinerskolen er å bidra til at eleven kan forbinde seg med og interessere seg for verden (Mathiesen, 2014). Dette kommer billedlig fram i tittelen på Bøhns læreplan for steinerskolen fra 1997, «Å tenne en ild» (Bøhn, 1997). Det kan forstås som at det å begeistre og skape interesse for faget er like viktig som å overlevere kunnskap. *Måten* det undervises på og opplevelsene undervisningen gir elevene har også betydning. Det kan sammenfattes i at kunnskapen kan fungere som et verktøy som kan bidra til menneskelig og faglig utvikling. Dette innebærer også at arbeidsmetoder, innhold og formidlingsmåter er avhengig av møtet med elevene og tilpasses møtet mellom elev, lærer, faget - og tiden det står i (Stabel, 2011).

Sett i lys av de fire presenterte læringsteoriene kjennetegnes steinerskolen ved at både lærer og elev er aktiv i læringsprosessen. Eleven er aktiv i sin selvstendige bearbeidelse av fagstoffet. Kanskje kan man også kalle kunnskapen og erfaringene «aktive», fordi de modnes i takt med elevens utvikling. Eksempelvis vil eventyrene som fortelles i 2.klasse bidra til å skape indre bilder og innlevelse i eventyret. Når barnet blir eldre modnes disse bildene og kan munne ut i en mer intellektuell forståelse av eventyret. Kunnskapen går fra å være erfaringer og indre bilder til å bli grunnlaget for en mer intellektuell forståelse.

2.6 Refleksjon

Det er nå belyst fire ulike læringsteorier og et steinerpedagogisk syn på sammenhengen mellom relasjon og læring. Med bakgrunn i dette tenker jeg at læring er svært komplekst og neppe kan forstås ut fra én teori. I nyere pedagogisk forskning (Hattie (2014), Drugli og Nordahl (2013) m.fl.) er det grunnleggende at elevens egen aktivitet i samspillet med læreren og omgivelsene er av stor betydning for læring. Derfor har man i stor grad gått bort fra en behavioristisk læringsteori i dag. Mens konstruktivistene representerer et syn der eleven lærer på bakgrunn av individuelle mentale prosesser, vektlegger Vygotsky sammenhengen mellom læring og sosial interaksjon, samt samspillet med omgivelsene. Derfor kan Vygotskys sosiokulturelle teori kanskje ha størst relevans sett i et relasjonspedagogisk perspektiv. De fire ulike læringsperspektivene er presentert i en rekkefølge der individet/eleven blir mer og mer aktiv, og samspillet mellom lærer og elev får større betydning for læringen. Fra å være mottakelig for «ferdig kunnskap» og ytrestyrt motivasjon, har synet på eleven endret seg til en skaper av egen kunnskap i samspill med andre (Imsen, 2008). I steinerskolen er nettopp samspillet mellom elev, lærer og fag grunnleggende for læring, der både lærer og elev er aktive og i stadig utvikling, og til og med kunnskapen modnes og forvandles i takt med elevens utvikling.

3 Lærer og elev i steinerskolen

Dette kapittelet gir en kort beskrivelse av det steinerpedagogiske idégrunnlaget. Kapitlet redegjør for det antroposofiske menneskesynet og et steinerpedagogisk perspektiv på barnets utvikling, om lærerrollen og autoritetsbegrepet i steinerskolen og sammenhengen med autoritativ klasseledelse.

3.1 Det antroposofiske menneskesyn og en steinerpedagogisk utviklingsteori

Utformingen av steinerpedagogikken tar utgangspunkt i et *antroposofisk* idégrunnlag, utviklet av filosofen Rudolf Steiner (1861-1925). Steiner utviklet den åndsvitenskapelige retningen som kalles antroposofi (av *antro* som betyr menneske og *sofia* som betyr visdom). Menneskesynet er uavhengig av et religiøst verdensbilde, og er ifølge Steiner resultat av en streng vitenskapelig tilnærming (Steiner, 2006).

Ifølge Steiner har det sjelelige i mennesket en tredelt struktur bestående av *tanke*, *følelse* og *vilje*. Disse sjelekraftene knyttes til den steinerpedagogiske utviklingsteorien (Mathiesen, 2014). Grunnleggende i det antroposofiske menneskesynet er også en firedeling av det Steiner kalte menneskets vesensledd. *Det fysiske legemet* er det man kan erfare gjennom sanseiakttagelser og som kan tas og kjennes på. Det fysiske består av stoffer og fysiske lover, og er det mennesker har til felles med mineralriket. I følge Steiner (2006) er *eterlegemet*, eller livskraftene, det som muliggjør livsprosessene i mennesket. Mennesket har dette til felles med plantene. Så vidt det er kjent kan ikke plantene kjenne begjær, lyst, smerte, lidenskap osv. Disse egenskapene har mennesket til felles med dyreriket, og Steiner kalte det *astrallegemet*. Unikt for mennesker er at det har et fjerde vesensledd, *jeget*. Det innebærer å kunne si «jeg» til oss selv, og å ha evne til å huske, tenke og å ta bevisste valg i livet. *Jeget* gir også mulighet til bevisst å kunne endre vaner, velge livsstil, og utvikle bevisstheten (Steiner, 2006).

Læreplanen i steinerskolen tar utgangspunkt i den antroposofiske utviklingsteorien, som også har betydning for lærer-elevrelasjonen og hvordan barnet forholder seg til omgivelsene i ulike aldre. Steiner delte barnets utvikling inn i syv-årsperioder. Ut fra et antroposofisk perspektiv dreier barnets første 7 år seg hovedsakelig om de fysiske prosessene og utviklingen av det legemlige/kroppslige. Dette understøttes ved at pedagogikken er rettet mot *viljen* (Steiner, 2006). I denne perioden lærer barnet i stor grad gjennom etterligning, samseerfaringer og aktivitet, og den voksne fungerer som et forbilde i sine handlinger og væremåte. Den andre syvårsperioden, fra 7-14 år, er lærerens oppgave å få barnet til å forbinde seg til verden gjennom

å bli følelsesmessig engasjert. I pedagogikken innebærer dette å aktivere hele følelsesregisteret til barnet gjennom fortellinger som skaper indre bilder og gjennom å ta del i opplevelser og stemninger (Kvalvaag, 2004). 9-årsalderen utgjør et betydningsfullt skille i steinerpedagogikken. Steiner (1986) kaller det «9-10-årskrisen», der barnet ofte har vanskeligheter med å finne seg til rette i verden (Steiner, 1986, s. 91). I denne alderen opplever ofte barn at skillet mellom seg selv og omverden blir tydeligere. Det speiles i pedagogikken med nye, differensierte fag og gir mulighet for å betrakte fenomener og fagområder på en mer betraktende måte enn tidligere (Kvalvaag, 1977). I denne alderen skjer det også en endring i barnets relasjon til læreren. Tidligere har barnet helt naturlig sett opp til læreren, men etter denne alderen må læreren gjøre seg fortjent til denne autoriteten. I følge Steiner (1986) er nøkkelen til dette å vise interesse og omsorg for det enkelte barn, slik at barnet kan føle seg trygg. I den tredje syvårsperioden (14-21 år) rettes undervisningen i større grad mot elevenes tenkning, som i denne alderen er moden for en mer abstrakt og intellektuell forståelse av verden (Steiner, 1986).

En av lærerens oppgaver i 7-14 årsalderen er også å gjøre lærestoffet *billedlig* for barna. En kunstnerisk utformet undervisning, med billedrike fortellinger som pedagogen har forbundet seg med og som gjør at barna kan skape egne indre bilder, vil appellere til barnets følelsesliv. I steinerskolen vektlegges det derfor å ikke stimulere til dømmekraften for tidlig gjennom å oppfordre barnet til å gjøre seg opp meninger, felle en dom eller forvente at barn tenker som voksne. Slik jeg forstår det, betyr det ikke at barnet ikke tenker før det er 14 år gammelt, men at barnet i 7-14 årsalder i større grad har en billedlig tenkning som næres av fortellinger og fagstoff som barna følelsesmessig *blir grepet* av, og som senere kan *begripes* gjennom abstrakte begreper (Steiner, 1986).

Ifølge Steiner (1984) er det først og fremst barnas behov og utviklingsnivå som avgjør undervisningens form og innhold. Læreplanen kan være en støtte, men det er av stor betydning at læreren kan tilpasse undervisningen sine elever. Med andre ord kan man si at barna ideelt sett *er* læreplanen. Det kan forstås som at undervisningen formes i møtet med elevene og at det å kjenne sine elever godt er essensielt for å kunne utforme undervisningen. Steiner (1984) uttrykker også at i undervisningen av barnet som er mellom 7 og 14 år virker bare det som er «fylt av kjærlighet». Kjærlighet overfor barnet og undervisningsmetodene er utgangspunktet for lærergjerningen, og bør ikke bare «springe ut fra intellektet» (Steiner 1984: 42-45). Dette kan forstås som at lærerens forbindelse med stoffet virker på barna. I praksis kan det bety at læreren bør være begeistret overfor faget for å kunne begeistre eleven. Skillet som skjer i

barnets 9-10årsalder kan også ha betydning for relasjonen. Det kan forstås som at man etter denne alderen i større grad kan forvente at elevene kan se situasjoner og omverden mer utenfra, noe som kan ha betydning for hvordan man velger å henvende seg til et barn. Uansett tenker jeg at det vil være betydningsfullt at læreren kjenner det enkelte barns utvikling for å kunne tilrettelegge best mulig.

3.2 Lærerrollen

Læreren kan både være barnets følgesvenn og en representant for samfunnet. Ifølge Steiner opplever barnet verden gjennom pedagogen (Steiner, 1996). En av lærerens oppgaver er å vinne tillit hos barn og unge, og i steinerskolen legges det stor vekt på å utvikle og pleie en tillitsfull relasjon mellom elev, lærer og hjem (Mathiesen, 2014).

I steinerskolen brukes ikke lærebøker på samme måte som i den offentlige skole.

Lærerens muntlige formidling av fagstoffet står sentralt, etterfulgt av elevenes selvstendige bearbeiding. Dette stiller krav til at læreren tilegner seg fagstoffet, forbinder seg med det, og formidler det til elevene på en levende og inspirerende måte. Selve undervisningen har helt fra steinerskolens start blitt framhevet som en form for kunstnerisk virksomhet. Steiner kalte dette undervisningskunst. Det innebærer at læreren til enhver tid er i utvikling i møte med barna og nye fagområder, og kan forbinde seg til faget på kunstneriske måter (Weisser, 1999). At læreren er i utvikling, både personlig og profesjonelt kan ha stor betydning for lærergjerningen. Steiner (1996) beskriver også at enhver lærer bør arbeide med seg selv, og at lærerens temperament og sjelelige liv har innvirkning på barnas utvikling (Steiner, 1996). Et eksempel viser hvordan dette kan virke i praksis; hvis en lærer ikke er tilfreds med det en elev gjør, bør læreren først vende blikket innover mot seg selv og stille spørsmålet hvordan han/hun kan forholde seg til eleven, og hjelpe eleven slik at han/hun kan arbeide videre (Steiner, 1996). Her tenker jeg at det ligger en grunnleggende oppfatning om at mennesker utvikler seg i møtet med andre. En slik holdning til lærerrollen betyr at læreren har utviklet selvinnsikt og evne til å reflektere over sin egen innvirkning på barna. Det innebærer også et syn på at læreren, både i holdninger og handlinger, har innflytelse på eleven. Det at læreren er så avgjørende i steinerskolen gjør at læreren har mulighet til å prege undervisningen. Steiner (1996) beskriver lærerens indre liv som avgjørende for barnets fysiske og psykiske helse. Jeg tenker at en lærer bør være bevisst sin innvirkning på barnas utvikling, og at det å arbeide med seg selv kan være et nyttig pedagogisk verktøy. Riktignok kan det bli en tung bølge å bære dersom man alltid bebreider seg selv for hvordan barna utvikler seg. Jeg opplever at selvinnsikt er en viktig egenskap hos en lærer, men

at det også bør være rom for at en lærer trår feil, og kan gjøre det godt igjen. Videre tenker jeg at pedagogikk i stor grad handler om samspillet mellom mennesker, og innebærer personlig utvikling både hos lærer og elev.

I steinerskolen følger læreren ofte samme klasse de første syv-åtte skoleårene. Forfatter og steinerskolelærer Jakob Kvalvaag (1977) skriver at dette er av stor betydning dersom man ønsker at «forholdet mellom elev og lærer skal bli et menneskeforhold». Videre skriver Kvalvaag at «først etter puberteten har barnet utviklet en indre selvstendighet så det ikke lenger behøver dette faste punkt i sin skoledag i samme form som tidligere. Nå er tiden kommet da det vil møte nye lærere og da de faglige krav også har nådd en intensitet som bare kan føres videre av faglærere.» (Kvalvaag, 1977). Det er altså en intensjon om at det skapes sterke bånd mellom lærer og elev, og at det etableres en stabil relasjon som kan endre seg i takt med barnets utvikling. Det synes likevel å være en tendens til hyppigere skifte av klasselærere i steinerskolen i dag enn tidligere. Mette Jacobsen, lærer ved Kristofferskolen i Roskilde bekrefter dette (Jacobsen, 2017). Jacobsen uttrykker at denne utviklingen blant annet kommer av at lærere ønsker å spesialisere seg på én bestemt aldersgruppe, og at noe av grunnen er å kunne sikre det faglige nivået ved at lærere kan fordype seg i fag tilpasset en bestemt alder (Jacobsen, 2017). Det kan altså se ut til at klasselærerrollen er i ferd med å endres på noen skoler. Da kan det være av betydning å være bevisst på at stabile relasjoner kan skape trygghet, være mer robuste og «tåle mer» av utfordringer og eventuelle konfrontasjoner. Dette vil bli beskrevet senere i oppgaven. Videre tenker jeg hvordan et bytte av klasselærer gjøres, også kan ha innvirkning på barna. Kanskje kan noen klasser være mer «robuste», og til og med ha godt av et lærerbytte, mens andre klasser kan være mer sårbare? Kanskje er det elever i klassen som har særlig behov for en stabil relasjon til klasselærer? Jeg tenker at et eventuelt lærerbytte bør vurderes ut fra den enkelte situasjon, klassen som helhet, og av hensyn til enkeltelever, men at stabile relasjoner som har opparbeidet trygghet er et godt utgangspunkt for et positivt lære- og klassemiljø.

3.3 Autoritetsbegrepet i steinerpedagogikken

Autoritet er et sentralt begrep i steinerskolen, særlig i barnets 7-14 års alder. Med autoritet i steinerskolen menes et trygt og utvunget tillitsforhold til læreren og at eleven kan stole fullt og helt på den voksne (Steiner, 1996). Det kan bety at lærerens autoritet skaper et trygt holdepunkt i barnets verden. Frihet og selvstendig tenkning, som er et av steinerpedagogikkens overordnede mål, forutsettes av at barnet har kunnet leve i hengivenhet og med en selvfølgelig autoritetsfølelse i sitt 7.-14. år (Faye Smit, 1970). Når barnet utvikler større selvstendighet og

dømmekraft endres behovet for autoriteter. Tenåringen vil i større grad ha behov for å finne egne autoriteter og forbilder (Ledsaak, 1966). Den form for autoritet som er sentral i barnets 7-14 årsalder samsvarer godt med det som kalles *autoritativ klasseledelse*, og vil bli beskrevet i neste avsnitt. Steiner brukte selv begrepet autoritativ om denne formen for autoritet (Steiner, 2011, s. 14).

Nordahl (2013) beskriver tre ulike former for autoritet i skolesammenheng.

Institusjonsautoritet tildeles fordi man er tilknyttet institusjonen skolen, og i kraft av at man er lærer, tilskrives man autoritet. *Profesjonsautoritet* tildeles på bakgrunn av anerkjennelse og respekt overfor lærerens faglige kompetanse, mens *personlig autoritet* kjennetegnes av en lærers handlinger og identitet, og opparbeides ved hjelp av relasjonelle ferdigheter og evne til å lede. Tidligere var det mer utbredt med en ubetinget tillit og autoritet til læreren på bakgrunn av lærerens posisjon (Nordahl, 2013). I dag må lærere i større grad gjøre seg fortjent til autoritet ved å bygge relasjoner med elevene og være bevisst sin rolle som leder. Autoritet som er bygget på gjensidig kjærlighet, verdsetting og respekt, kan kalles en *naturlig autoritet* fordi den ikke har noen element av tvang eller underkastelse. Naturlig autoritet er en følge av lærerens relasjonelle samhandlingsferdigheter. En slik lærer skaper vennlighetsrelasjoner, setter mål og stiller krav til sine elever, samtidig som elevene føler seg ivaretatt og får omsorg og tilpasning (Spurkeland, 2011). Personlig og naturlig autoritet samsvarer godt med det Steiner beskriver at barnet trenger i alderen 7-14 år, og det som ofte beskrives i sammenheng med autoritativ klasseledelse (Steiner, 2011).

3.4 Autoritativ klasseledelse

Det viser seg at en tydelig ledelse har god effekt på faglige resultater og det sosiale miljøet i klassen (Roland, 2015). *Klar ledelse* er ikke det samme som å være autoritær. En *autoritær* leder spiller på makt og frykt for å nå sine mål. En *autoritativ* leder har andre virkemidler, og baserer seg på omsorg, varme, tydelighet og tillit. Den autoritative læreren møter elevene med respekt og innlevelse, og har fokus både på sosiale ferdigheter og faglig framgang. Et tydelig faglig fokus kan bidra til å styrke det sosiale miljøet, og kan gi elevene opplevelse av at de har framgang, noe som gir styrket selvtillit og trivsel, og kan dessuten gi mindre rom for negativ atferd. Den autoritative læreren er klassens tydelige faglige og sosiale leder, oppmuntrer og støtter positiv atferd gjennom ros og tilbakemelding, og viser *omtanke* for elevene. I en klassesituasjon kan dette bety å gi den enkelte oppmerksomhet og vise interesse. En autoritativ lærer setter også grenser for atferd og er tydelig på hva som ikke kan aksepteres både i faglige

og sosiale aktiviteter i klassen. Uten å være følelsesmessig involvert kan negativ atferd korrigeres på en bestemt, men vennlig måte. Kanskje er det også lettere å bli korrigert av en vi vet bryr seg om oss? En tydelig og konstruktiv beskjed, som ikke tar for lang tid eller innbyr til forhandling, og som er adressert til én elev om gangen, er virkemidler for den autoritative læreren (Roland, 2015).

Det er imidlertid opp til læreren å bruke sin posisjon til å hjelpe elevene med å utvikle sine evner og muligheter. Derfor krever det at læreren er bevisst sin posisjon og sitt ansvar. Det er først når makten blir brukt som middel til undertrykkelse at det blir en motsetning mellom lærerens autoritet og elevens medbestemmelse og frihet (Bergem, 2011, s. 101). Det trenger altså ikke å være noen motsetning mellom autoritativ klasseledelse og å gi elevene rom for medvirkning. Roland (2015) sier det slik: «Klar ledelse er ikke nødvendigvis å frata andre frihet» (Roland, 2015, s. 109). Jeg opplever at dette er relevant i steinerpedagogisk sammenheng fordi mye av undervisningen er lærerstyrt og lærerens autoritet spiller en sentral rolle. Samtidig er et av steinerpedagogikkens mål å oppnå selvstendighet og frihet i tenkningen, ved å gi elevene plass for individuelt og kreativt arbeid (Mathiesen, 2014). Jeg tenker at steinerpedagogikken gir rom for elevmedvirkning gjennom blant annet dialog og selvstendig bearbeiding av lærestoff. Dette krever at læreren er bevisst på å gi elevene rom for selvstendighet og medbestemmelse, innenfor trygge rammer som skapes av læreren.

4 Møtet med eleven – hva er en god relasjon?

Flere studier viser at læreren er den faktoren som har størst betydning for læring (Spurkeland, 2011). Hva som betraktes som en god lærer har endret seg i løpet av årene, og blir redegjort for i dette kapitlet. Betydningen av lærerens profesjonalitet og personlighet blir også beskrevet. Evnen til å skape gode relasjoner kan sammenfattes i begrepet *relasjonskompetanse* og de mest sentrale aspektene ved relasjonskompetanse og beskrives i egne avsnitt.

4.1 Den gode lærer før og nå

Danske Helle Bjergs doktoravhandling *Skoling af lyst* er en undersøkelse av elevers opplevelse av «den gode læreren» de siste 50 årene (Bjerg, 2011). Bjerg ser en markant endring i hvordan elevene beskriver læreren, som bokstavelig talt har gått fra å stå bak kateteret til å gå ned til elevene. På 50-tallet var det å utøve *rettferdighet* viktig for å fylle lærerrollen og å oppnå autoritet. I dag er det av større betydning at læreren inngår i personlige relasjoner med hver enkelt elev (Bjerg, 2011). Dette er en utvikling som påpekes av flere. Tidligere hadde læreren en mer selvfølgelig autoritet på grunn av sin posisjon som lærer. I dag gir ikke selve profesjonen samme autoritet og respekt, men er først og fremst noe læreren opparbeider seg gjennom relasjon og samhandling med elevene (Lillejord & Manger, 2013; Spurkeland, 2011).

Så hva kjennetegner en god relasjon- i dag? En positiv relasjon mellom lærer og elev innebærer nærhet, omsorg, respekt og lavt konfliktnivå, og kjennetegnes av toleranse, gjensidig respekt, interesse og støtte. Indikasjoner på en negativ relasjon er blant annet å bli oversett, skjelt ut, ydmyket, truet og å oppleve at læreren ikke tror du duger til noe (Drugli & Nordahl, 2013). Studier har vist at lærere ofte har lettere for å skape positive relasjoner med barn som har et positivt og enkelt temperament, og som tilpasser seg skolens forventninger og krav. Barn med utfordrende sinn og trass får ofte flere negative bekreftelser og dårligere kvalitet på relasjonen med lærer, noe som kan forsterke en utfordrende atferd. Det viser seg også at barn som opplever negative relasjoner hjemme, eller som ikke er vant til å ha støttende, trygge relasjoner med voksne, kan ha vanskelig for å inngå i en positiv relasjon med en lærer. Barnets ubevisste strategi kan da bli å søke en negativ relasjon med lærer. Dette er heldigvis ikke alltid tilfelle. Dessuten kan relasjoner repareres og nye relasjoner etableres (Drugli & Nordahl, 2013). Uansett viser dette betydningen av at læreren er bevisst sin rolle, har god relasjonskompetanse og evner å se betydningen av sine handlinger og holdninger, i tillegg til å være bevisst på å skape positive relasjoner til samtlige elever. Kanskje særlig til de som trenger det mest – de som ellers får mye negativ bekreftelse, eller ikke har optimale forhold hjemme.

4.2 Lærerens profesjonalitet og personlighet

Å opptre profesjonelt i møtet med elevene, kan bety å sette sine personlige sympatier, antipatier og meninger til side. Det er likevel ikke slik at en lærer trenger å være upersonlig. Derfor kan vi snakke om *personlig profesjonalitet* (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 247). Hva med lærerens personlighet – hvilken betydning har den for relasjonen? Det viser seg at hvorvidt du er optimist eller pessimist, nervøs eller avslappet, introvert eller ekstrovert ikke har nevneverdig betydning for elevenes holdninger til deg som lærer. Elever som har evaluert lærerne sine, uttrykker at de trenger lærere som er aksepterende, varme og kompetente. Blant det som har størst betydning for at elever er tilfredse med en lærer, er at de blir møtt med rettferdighet, verdighet og individuell respekt. Om læreren respekterer sosiale regler, uskrevne eller skrevne, er også avgjørende for å bli likt. For at lærere beholder autoritet er det viktig at de holder løfter som er gitt. Barn har en sterk rettferdighetssans. Noe av det som stiller en relasjon mest på prøve er det å lyve, det bidrar til å miste troverdighet og respekt (Hattie & Yates, 2014). Ut fra dette ligger man altså godt an dersom man opptrer aksepterende, respektfullt, rettferdig, følger de sosiale reglene og snakker sant.

Holdninger, tonefall, blick og kroppsspråk har også betydning for hvordan læreren oppfattes. Det kan uttrykkes slik: «Selv om atferden er subtil, naturlig og tilsynelatende usynlig, er påvirkningen på elevene enorm» (Hattie & Yates, 2014, s. 65). Dette bekrefter betydningen av at læreren er bevisst hvordan kroppsspråket kan ha påvirkning på eleven. Ofte er det blick, holdninger, tonefall og stemmen som avgjør hvordan eleven oppfatter læreren (Bergem, 2011).

4.3 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse består av ulike egenskaper og ferdigheter som er nødvendige for å etablere gode relasjoner. Det omfatter blant annet evne til å se den enkelte, kunne opparbeide tillitsforhold, empati, anerkjennelse, bevissthet om likeverdighet, elevmedvirkning og dialogferdigheter (Spurkeland, 2011). I dette kapitlet gjøres det rede for sentrale delferdigheter innen relasjonskompetanse.

Tillit er selve bærebjelken i en god relasjon. Evne til å vekke tillit hos andre innebærer å utøve gjentakende tillitsvekkende atferd som oppleves som positiv og utført med velvilje. Tillit er nært beslektet med kjærlighet, og handler om tiltro til at den andre vil deg det beste, og kan beskrives som en følelse av å kunne stole på den andre. Tillit tar tid å etablere, og det er

individuell hvor lang tid mennesker bruker på å få tillit til andre. For å vedlikeholde tillit trengs bekræftelse i mange mellommenneskelige situasjoner. For eksempel kan det å bli lyttet til være tillitsskapende (Spurkeland, 2012).

Også *empati* er grunnleggende for å skape gode relasjoner. Med empati menes evnen til innlevelse i andre menneskers følelser (Røkenes & Hanssen, 2012). Det kan være lettere å forstå andre dersom vi selv har vært i en lignende situasjon eller har kjent på de samme følelsene. Dersom vi ikke kan gjenkjenne følelsen, kan det kalles et «empatigap» (Hattie & Yates, 2014, s. 51). Dersom empatigapet blir for stort kan det eskalere til vonde situasjoner uten forståelse mellom partene. Dette kan bety at det er verdifullt at læreren selv har et rikt, nyansert og balansert følelsesliv for å kunne møte barna med innlevelse og forståelse.

Å *anerkjenne* et barn er med på å bygge tillit, likeverdighet og respekt i relasjonen (Spurkeland, 2011). Anerkjennelse kan betraktes som en grunnleggende innstilling hos læreren og innebærer respekt for at barnet har egne tanker, følelser og erfaringer. I skolen vil dette innebære at undervisningen legger til rette for lytting, refleksjon, undring, spørsmål og bekræftelse som kan bidra til at eleven føler seg sett og verdsatt. Å se den enkelte kan innebære blant annet å ha øyekontakt, bruke elevens navn, bruk av humor, og å vise interesse for eleven (Drugli & Nordahl, 2013).

Selv om *likeverdighet* kan være et ideal i forholdet mellom elev og lærer, vil læreren likevel ha større makt enn eleven. I møtet med eleven er læreren allerede tildelt tillitt fra samfunnet til å ta vare på barna. Læreren har derfor et stort ansvar. Forholdet mellom lærer og elev er *asymmetrisk* både når det gjelder makt, modenhet og kunnskap. En slik asymmetri kan skape frykt og avstand. Derfor er det av stor betydning at læreren er bevisst hvordan han/hun kan skape et likeverdighetsforhold med eleven. For eksempel bør læreren være bevisst sin væremåte og stemmebruk og legge til rette for at fysiske omgivelser oppleves trygge og forutsigbare (Spurkeland, 2011).

Dialogferdigheter. I fortrolige samtaler på tomannshånd kan relasjonen mellom lærer og elev styrkes (Spurkeland, 2011). Særlig i etableringsfasen av en relasjon bør en lærer ha mange samtaler med elevene. Likeverdighet og balanse er to nøkkelord for dialogen. Elevens betydning og verdi er like stor som læreren i en slik samtale. Fysisk likeverdighet kan signaliseres gjennom blant annet plassering i rommet og lærerens kroppsholdning. Et lite rom kan virke mer beskyttende og tillitsvekkende enn et stort og åpent rom. At læreren sitter lavere eller på høyde med eleven og inntar en lyttende og respektfull holdning kan virke balanserende (Spurkeland, 2011).

Elevmedvirkning oppstår i samspill der elever opplever at de blir hørt og er medvirkende. Medvirkning kan oppstå i dialog som er balansert og likeverdig. Dersom dialogen preges av at læreren snakker mye mer enn eleven, vil den være ubalansert og eleven kan oppleve at han/hun blir tilsnakket mer enn lyttet til (Spurkeland, 2011). Elevmedvirkning kan også finne sted i for eksempel kreativt arbeid og felles aktiviteter. Dette blir ytterligere beskrevet i kapitlet *steinerpedagogikk i et relasjonelt perspektiv*.

Ros og bekreftelse. Ros forstått som verbal bekreftelse, hva har det å si for relasjonen og for læring? Det er ulike meninger om dette. Hattie og Yates (2014) argumenterer for at ros har liten betydning for læring, og at ros kan føre til at elevene slutter å strekke seg dersom det brukes for ofte. De skriver at ros kan bidra til å styrke de mellommenneskelige relasjonene, og kan være en betydningsfull del av det å skape et godt miljø. Hattie og Yates (2014) presiserer betydningen av å være bevisst på hva som er ros og hva som er konstruktiv og effektiv tilbakemelding (Hattie & Yates, 2014). Nerstad (2014) uttrykker, på grunnlag av to amerikanske studier, at effekten av ros avhenger av hvordan rosen gis. Det kan være stor forskjell på å rose barn for å være *flinke og smarte*, noe som kan gjøre barna mer prestasjonsorienterte. Å rose barn *for innsats* og til og med rose for å feile ved et mestringsforsøk, kan bidra til at barna blir mindre redde for å feile og søker nye utfordringer, altså bidra til mer motiverte og mestringsorienterte barn. Nerstad argumenterer for å rose barnet for *innsatsen* som legges i en aktivitet (Nerstad, 2014). Det er altså uenigheter i hvorvidt ros bidrar til indre motivasjon. Ogden (2009) skriver at forskning understøtter begge forklaringene. Dette viser at ros er et sammensatt felt og effekten avhenger av situasjonen og personen som gir og mottar ros. Ogden skriver at ros har best effekt når den er konkret, begrunnet, oppriktig og variert (Ogden, 2009, s. 156). Selv tenker jeg at ros bør brukes bevisst, og kan bidra til å styrke elevens selvoppfatning. Jeg mener at det å rose barn for mestringsforsøk og initiativ er viktig, og at det kan bidra til styrke barns tro på egne evner. Det å skape et mestringsorientert klima der mestringsforsøk verdsettes vil ifølge Øverland og Bru (2016) kunne bidra til bedre forutsetninger for læring, særlig for engstelige elever. For elever som sliter med angst, prestasjonsangst og engstelighet, kan det være spesielt betydningsfullt at læreren verdsetter elevens innsats, mestringsforsøk og det å våge å ta sjanser i læringsarbeidet (Øverland & Bru, 2016).

5 Hvorfor trenger vi gode relasjoner i skolen?

I dette kapitlet rettes fokuset mot hvorfor gode lærer-elevrelasjoner er viktige. Betydningen av det relasjonelle mellom mennesker er stort og sammensatt. I dette kapitlet har jeg valgt ut tre aspekter som jeg tenker at har relevans for læreryrket; hvordan gode relasjoner kan bidra til å utvikle resiliens hos barn, fremme motivasjon og læring og bidra til et godt klasse- og læringsmiljø.

5.1 Relasjon og resiliens

Resiliens betyr å kunne håndtere kriser og krevende situasjoner på en positiv måte (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 258). Mye av resilienstenkningen er del av sosiologen Antonovksys tanker om *salutogenese*; faktorer som bidrar til god helse og det å oppleve mening og sammenheng i tilværelsen. Resiliens er i stor grad et resultat av samhandling mellom mennesker, er ikke en medfødt egenskap og kan ikke oppstå i isolasjon (Olsen & Traavik, 2014, s. 29). Å være *resilient* er altså det å klare seg bra på tross av et vanskelig utgangspunkt.

Det er flere ulike faktorer som kan bidra til å utvikle resiliens. *Selvoppfatning* er blant de største resiliensfaktorene, og kan betraktes som et overordnet begrep for *selvfølelse* og *selvtillit*. Mens selvtillit handler om troen på egne evner og er situasjonsavhengig, er selvfølelsen en grunnleggende følelse av å ha verdi som menneske (Olsen & Traavik, 2014). Læreren kan i sitt arbeid styrke barnets selvtillit gjennom bekreftelser og tilbakemeldinger. Anerkjennelse av barn kan ha stor betydning for barnets selvfølelse. Å oppleve mestring påvirker selvoppfatningen, og er noe en lærer kan legge til rette for. Derfor er det viktig at alle elever opplever mestring, både faglig, sosialt og emosjonelt. Å oppleve mestring beskrives også som en av de sterkeste forebyggende faktorene mot å utvikle psykiske helseproblemer (Olsen & Traavik, 2014, s. 62).

Det å ha en trygg tilknytning til minst én voksen person har vist seg å være en forutsetning for at barn utvikler resiliens (Olsen & Traavik, 2014). En god relasjon til læreren kan være avgjørende, særlig for barn som opplever omsorgssvikt i hjemmet. Da kan en god, støttende og stabil relasjon til læreren være av uvurderlig betydning, både for faglig utvikling og god mental helse (Drugli & Nordahl, 2013). Det å ha noen å søke hjelp, trøst og støtte hos i vanskelige situasjoner beskrives som en sentral resiliensfaktor. Her kan læreren spille en sentral rolle gjennom å gi emosjonell og personlig støtte (Olsen & Traavik, 2014). Olsen og Traavik (2014) viser til studier gjort av professor i psykologi Sunia Luthar, som viser at autoritativ

klasseledelse er den mest effektive med tanke på å utvikle resiliens hos barn. Det forklares ved at balansen mellom en tydelig autoritet og selvbestemmelse kan skape trygghet og styrke selvpoppfatningen hos barn. Ubalanse eller overvekt av det ene kan i verste fall føre til utagerende atferd og aggressivitet, i tillegg til angst og depresjon (Olsen & Traavik, 2014).

5.2 Relasjon som utgangspunkt for læring og motivasjon

Blant annet Hattie og Yates (2014) viser at når læreren utvikler positive og støttende relasjoner til hver enkelt elev har dette stor effekt på elevenes læring og faglige motivasjon. En god relasjon til læreren kan også bidra til å skape et læringsmiljø der det er i orden å gjøre feil og å be om hjelp (Hattie & Yates, 2014, s. 57). Som tidligere nevnt var også Vygotsky opptatt av samhandlingen som utgangspunkt for læring. For å kunne nå elevens *proksimale utviklingszone*, altså mulige utviklingsnivå, kan lærerens støtte, veiledning, ros og anerkjennelse ha avgjørende betydning (Olsen & Traavik, 2014, s. 145).

Bandura brukte begrepet «self-efficacy» som kan oversettes med *mestringsforventning*, graden av tro på egen mestring (Moen, 2016). Bandura mente at individets mestringforventning har stor betydning for innsatsen som legges i en oppgave. Mestringsfølelsen avhenger av fem faktorer; *tidligere erfaring*, *vikarierende erfaring* (observere rollemodeller utføre oppgaven), *verbal overbevisning* (støtte og oppmuntring), *emosjonelle forhold* og den *individuelle tolkning* av oppgaven (Imsen, 2008). Ut fra Banduras teori om mestring, er det særlig to av faktorene i mestringsforventningen som læreren kan bidra til; *vikarierende erfaring* og *verbal oppmuntring*. Moen (2016) presenterer studier som viser at elever som opplever emosjonell støtte fra lærere er mer engasjerte og har større motivasjon til å arbeide med faget (Moen, 2016, s. 13). Dette viser betydningen av at læreren er aktiv i læringsprosessen og at relasjonskompetanse er nødvendig for å styrke graden av mestringsforventning.

Spurkeland (2011) beskriver også betydningen av relasjoner for å skape motivasjon. Spurkeland skriver at «Vennlighetsrelasjoner fører oftest til en indre motivasjon og en selvdreven innsats der mennesket presterer innenfor rammen av medmenneskelighet og trygghet» (Spurkeland, 2011, s. 26). Dette fremhever betydningen av at eleven har trygge omgivelser og gode relasjoner, og at det kan bidra til å fremme elevens egne indre motivasjon for å ta fatt på nye oppgaver. Barn som opplever at utforskning og mestringsforsøk blir verdsatt av en lærer, vil også være mer utholdende enn elever som opplever det motsatte (Drugli & Nordahl, 2013, s. 75). Det betyr at barn som opplever at mestringsforsøk blir støttet har økt motivasjon, selvtillit og tro på egne evner. Drugli og Nordahl (2013) belyser også effekten av

å anerkjenne mestringsforsøk hos barn, og at effekten øker dersom kvaliteten på relasjonen er god (Drugli & Nordahl, 2013). Med andre ord; jo bedre etablert og stabil en god relasjon er, jo større effekt har lærerens anerkjennelse. Dette kan være relevant for steinerskolen, fordi læreren ideelt sett har muligheten til å etablere relasjoner som varer over flere år.

5.3 Relasjon som grunnlag for et godt klasse- og læringsmiljø

Spurkeland (2011) viser til sin erfaring som tilsier at gode relasjoner i seg selv er disiplinskapende og kan bidra til bedre arbeidsro (Spurkeland, 2011, s. 35). Det viser seg også at elever som har en god relasjon til lærere har mindre behov for å gjøre opprør og å utprøve grenser, noe som har innvirkning på læringsmiljøet (Moen, 2016). På mange skoler praktiseres det å håndhelse på elevene når de kommer inn i klasserommet. I følge Ogden (2009) kan dette ha en positiv effekt på læringsmiljøet. Ogden skriver at å håndhelse på elevene ofte virker beroligende, særlig på elever med atferdsvansker, og at disse elevene ser ut til å ha lettere for å konsentrere seg etter å ha fått denne kontakten med læreren (Ogden, 2009, s. 138).

En positiv relasjon kan ha forebyggende effekt mot mobbing (Olsen & Traavik, 2014). Lærere som har god kontakt med elevene kan fungere som rollemodeller overfor andre elever i hvordan å omgås hverandre. Dessuten er det større sjans for at elever liker hverandre dersom læreren uttrykker interesse for en elev. I miljøer der mobbing er et problem er usikkerhet blant elevene ofte en faktor, og gode relasjoner med en lærer vil kunne skape trygghet blant elevene, og dermed kunne forebygge mobbing (Olsen & Traavik, 2014). Altså kan en lærer-elevrelasjon ha effekt *utover* det vi umiddelbart legger merke til, og kan ha ringvirkninger for hele klassemiljøet.

Relasjoner som er etablert over tid har ofte større handlingsrom fordi det er opparbeidet en stabil og tillitsfull relasjon mellom partene. Da tåler relasjonen mer, og partene kan være mer direkte og ærlige med hverandre, fordi de «har mer å gå på» (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 28). Dette er relevant i steinerpedagogisk sammenheng fordi det er ønskelig og mulig å opparbeide stabile relasjoner gjennom mange år (Kvalvaag, 1977). Steinerpedagogen har altså en unik mulighet til å etablere stabile relasjoner der det er rom for å være åpen, ærlig og konfronterende når nødvendig fordi relasjonen kan tåle det. Dette synliggjør også verdien av at klasselærer følger klassen i mange år.

Hattie og Yates (2014) viser til at de første lærer-elevrelasjonene barn får når de starter på skolen kan ha betydning for resten av deres skolegang. Det viser seg at elever som har etablert gode relasjoner til sine lærere i starten, også har det etter ti år (Hattie & Yates, 2014, s.

57). Gode relasjoner kan altså fremme gode relasjoner, og møtet med den første læreren kan være spesielt betydningsfullt. Likevel er det ikke slik at elever som har hatt negative lærer-elevrelasjoner ikke kan etablere en god relasjon til den neste (Drugli & Nordahl, 2013). Uansett synliggjør dette betydningen av å møte de yngste elevene med sikte på å etablere gode relasjoner. Det viser også at gode relasjoner danner et grunnlag for nye gode relasjoner etter hvert som barnet vokser opp. Det er imidlertid ikke slik at nære relasjoner til lærer ikke har betydning for ungdomsskole- og videregående elever. Det er mye forskning som understøtter betydningen av lærerrelasjonen for å fremme både faglige prestasjoner og psykisk helse også i eldre klasser (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016). Dette kommer også fram i boka *Klassen – fortellinger fra et klasserom* av Marte Spurkland som følger læreren Annette og syv av hennes elever fra en videregående skole gjennom ett år. Boka viser at gode relasjoner på skolen er viktig også for de eldre elevene. For noen elever betyr relasjonen til læreren alt (Spurkland, 2017).

6 Steinerpedagogikk i et relasjonelt perspektiv

Ved å belyse tre sentrale steinerpedagogiske områder; *tilbakemelding/vurdering*, *kreativitet* og *mundlig formidling*, undersøker jeg i dette kapitlet aspekter ved lærer-elevrelasjonen. Kapitlet er skrevet i en drøftende form og tar sikte på å belyse problemstillingen ut fra ulike perspektiver.

6.1 Tilbakemelding og vurdering

Det finnes flere former for vurdering og tilbakemelding i skolen. Med *summativ vurdering* menes en tilbakeskuende vurdering på et arbeid som er gjort, mens en *formativ vurdering* peker framover på hva som kan gjøres for å nå læringsmålene for slik å fremme elevens faglige nivå. Det er gjort en rekke undersøkelser som dokumenterer den positive effekten formativ vurdering har på læring. Engh kaller det *framovermeldinger* (Engh, Dobson, & Høihilder, 2011). Steinerskolen er i utgangspunktet en karakter- og eksamensfri skole og vektlegger at vurderinger og tilbakemeldinger stimulerer til læring. Det gis muntlige og skriftlige vurderinger, i tillegg til jevnlig muntlige tilbakemeldinger i dialog med elevene (Mathiesen, 2014). Dette samsvarer i stor grad med det som kalles formativ vurdering. I steinerskolen vektlegges en åpen dialog om elevens arbeid, progresjon og innsats. Kvalvaag (2008) beskriver vurderingssituasjonen i steinerskolen først og fremst som «et menneskemøte». Han fremhever dermed betydningen av det relasjonelle i en vurderingssituasjon. Vurdering i steinerskolen skjer både muntlig og skriftlig, underveis i arbeidet og som oppsummerende tilbakemeldinger (Kvalvaag, 2008). Vurdering gir mulighet til økende innsikt i egen utvikling og kan støtte elevene i sin tro på egne evner og muligheter (Mathiesen, 2014). Det faglige læringsaspektet vektlegges i vurderinger, i tillegg til at de tar sikte på å styrke elevens tro på seg selv. Med tanke på å utvikle resiliens kan dette være essensielt, fordi troen på egne evner er en sentral resiliensfaktor, slik det ble beskrevet i forrige kapittel.

I steinerskolens læreplan (2014) nevnes også at vurdering kan bidra til at eleven utvikler *innsikt i egen utvikling*. Det presiseres at elevens innsikt bør være i tråd med den elevens utvikling og i takt med den økende evne til selvinnsikt. Det vil derfor ikke være naturlig å involvere barnet i vurderingskriterier før barnet er modent for det. Derfor gis vurderingene de første skoleårene til foresatte, mens elevene får muntlige og kontinuerlige tilbakemeldinger i dialog med pedagogen. Lærere ved en steinerskole holder jevnlig kontakt med foresatte om elevenes innsats, arbeid og situasjon på skolen. En god dialog mellom foresatte og læreren vektlegges. I tråd med den steinerpedagogiske utviklingsteorien, er det først mot slutten av

mellomtrinnet og på ungdomsskolen at elevene tar større ansvar for egen læring og får vurderinger basert på selvinnsett og evne til å vurdere eget arbeid (Mathiesen, 2014).

Engh, Dobson og Høihilder (2011) beskriver elevmedvirkning i vurdering som en betydningsfull måte å bidra til at elevene utvikler bevissthet om egen læring. Målet med elevmedvirkningen i vurdering er å oppnå motivasjon og styrket selvbilde og større ansvar for egen læring. Engh (2011) argumenterer også for at elevmedvirkning i form av at elevene vurderer eget arbeid opp mot kriterier bidrar til å utvikle en «aktiv, metakognitiv rettesnor, eller det vi kan kalle for et indre, kritisk øye» (Engh, Dobson, & Høihilder, 2011, s. 67). Et slikt «kritisk øye» handler om å styrke elevenes bevissthet om egen læringsprosess og å utvikle et kritisk perspektiv og et metablikk – et overblikk over eget arbeid. Mathiesen (2014) beskriver at tilbakemeldinger bør være i tråd med den elevens aldersmessige utvikling. I et steinerpedagogisk perspektiv betyr det at barnet først er modent til å se sitt arbeid med kritiske øyne «utenfra», først mot slutten av eller etter mellomtrinnet (Mathiesen, 2014). Jeg tenker at målet med vurderinger uansett bør være å styrke elevens motivasjon, tro på egne evner og bidra til å fremme læring. Jeg tenker at effekten av vurderinger avhenger av lærerens bevisste bruk av relasjonskompetanse og at det å gi tilbakemeldinger har et relasjonsbyggende potensial fordi det gir rom for at eleven føler seg sett, anerkjent og verdsatt. I like stor grad kan det også svekke relasjonen dersom tilbakemeldinger blir gitt på en respektløs, sarkastisk eller nedverdiggende måte. Et annet aspekt ved vurderinger og tilbakemeldinger, er at læreren bør være bevisst hvilke vurderingskriterier han/hun setter. Mye av det vi ønsker å utvikle hos barn, som for eksempel pågangsmot, styrket selvfølelse, innsats, kreativitet m.m. - kan kanskje ikke telles, veies eller måles, men kan verdsettes gjennom ros og bekreftelse.

6.2 Å lede barn i kreative prosesser

Kreativitet som relasjonskompetanse innebærer alt som er utforskende, fantasifullt og formende og som realiseres i samspillet mellom mennesker (Spurkeland, 2012). I pedagogiske sammenhenger vil dette si å åpne opp for elevenes kreative innspill og tanker og ideer. Det å lede elevene i kreative prosesser kan kalles *kreativitetsledelse* (Spurkeland, 2011).

Kunst- og håndverksfag står sentralt i steinerskolens læreplan (Mathiesen, 2014).

Det brukes både på grunn av sin egenverdi, men også som bearbeidelsesform i mange fag. Et område der elevene får mulighet til å gjøre egne valg og å uttrykke seg på sin måte, er i de kunstneriske arbeidsmetodene. Her får den enkelte rom for å utvikle individuelle ferdigheter innenfor klassens helhetlige miljø. Også i utformingen av arbeidsbøker får elevene i

steinerskolen stort frihetsrom og mulighet til å gjøre egne kreative valg i utformingen. Tanken er også at selvstendig bearbeidelse av fagstoff kan bidra til større innsikt i egen læring. Andre kreative fagområder i steinerskolen er blant annet sang, drama og musikk, samt en rekke håndverksfag som for eksempel sløyd, maling, tegning, søm og metallarbeid. I tillegg står den muntlige klassesamtalen sentralt, og er også en arena for kreative innspill (Mathiesen, 2014).

Kreative prosesser er personlige og innebærer blant annet at eleven kan dele tanker, ideer og drømmer. Å dele av sin kreativitet innebærer dristighet og ærlighet fra elevens side (Spurkeland, 2011). Kanskje er det derfor spesielt viktig med en trygg og tillitsfull relasjon til læreren. Kreative innspill kan komme i alle situasjoner, for eksempel i dialog, klassesamtale eller i gruppe- og selvstendig arbeid. Om kreativitet møtes med anerkjennelse og respekt, eller med avvisning og neglisjering, kan ha stor betydning for relasjonen og vil avgjøre om eleven fortsetter å by på kreativitet. Det kan gjøre et varig negativt inntrykk å bli møtt med avvisning, og barn lærer fort å tie hvis innspill avvises. Dessuten er kreative prosesser ofte sårbare for skuffelser og negative bekreftelser. Å bli møtt med anerkjennelse og takknemlighet kan styrke og bygge opp troen på egne evner, samtidig som det styrker relasjonen. Dette har et stort relasjonsbyggende potensial og kan berøre elevens selvoppfatning. Derfor bør pedagogen være bevisst sin væremåte og hvordan han/hun kan bidra til å åpne eller lukke de kreative dørene hos eleven (Spurkeland, 2011).

Kreativitetsledelse starter med å være oppmerksom på og å kunne fange opp elevens kreativitetsinitiativ – kanskje et par ivrige øyne eller et ansiktsuttrykk? Det avhenger av en mottaker som er lyttende og som har evnen til å registrere initiativet. Dette er et sårbart øyeblikk der responsen avgjør opplevelsen av alt fra avvisning og neglisjering, til verdsetting og interesse. I neste omgang kommer *anerkjennelse* og *interesse* for innspillet. Det kan bety å møte innspillet med «spennende», «la oss høre mer om det» osv. Å gi innspillet en *reell sjanse* er neste stadium, og kan bety å markere initiativet på tavlen eller å prøve ut en idé. Fjerde stadium innebærer å *vise glede og takknemlighet* for innspillet. Det kan bety å vise begeistring for et forslag i plenum slik at eleven får hele klassens anerkjennelse. Det å uttrykke takknemlighet og å verdsette elevens bidrag er noe av det sterkeste virkemiddelet i utviklingen av relasjonen med elever (Spurkeland, 2011).

I skapende arbeid kan mennesker føres sammen ved at bånd knyttes gjennom samhandling, enten det er i musikk, lagidrett eller det å finne løsninger sammen. Det vi «skaper sammen, fører oss sammen». Det gir oss felles stolthet og eierskap. Begrepet «fellesskapelse» ble lansert i 2006 i masteroppgave og handler om dette; betydningen av det å skape noe sammen

(Spurkeland, 2011, s. 114). Felles prosjekter som skuespill, forestillinger og klassesaker er en del av det å være elev ved en steinerskole. Det kan gi pedagogen muligheter for «fellesskapelse», og er også en arena der steinerpedagogen bør være bevisst sin kreativitetsledelse. Jeg tenker at klassesaker og skuespill og andre felles aktiviteter kan være både relasjonsbyggende og relasjonskrevende. Uenigheter kan oppstå, konflikter må løses og kameler må svelges, men kan kanskje bidra til en styrket relasjon dersom man kommer godt ut av det?

I kreativitetsledelse ligger muligheten til å skape et miljø der elevene opplever at de har medvirkning og innflytelse på undervisningen (Spurkeland, 2011). Kanskje er det i de kreative prosessene at steinerpedagogen kan gi elevene opplevelse av medvirkning? Som beskrevet, kan kreative prosesser være sårbare for avvisning, og pedagogen bør være bevisst på hvordan å åpne kreative dører fremfor å lukke. Kanskje bør steinerpedagogen være særlig bevisst på sin kreativitetsledelse fordi steinerpedagogikken vektlegger det kreative.

6.3 Møtet med elevene gjennom muntlig formidling

Det er lang tradisjon for å bruke fortelling som undervisningsform i steinerskolen, gjerne etterfulgt av en bearbeidingsamtale. Gjennom fortellinger går barn og voksne «på oppdagelsesferd» sammen. Kvalvaag uttrykker det slik: «En levende dialog mellom lærer og elev skaper en atmosfære av trygghet og vektlegger en individuelt utviklet forståelse» (Kvalvaag, 2004, s. 11). Muntlig formidling gir læreren mulighet til å tilpasse lærestoffet elevenes behov, gjennom utvalget av fortellerstoff og valg av fortellerstil. Lærers fortelling vil oppfattes forskjellig fra elev til elev, og fungerer derfor som en tilpasning til hvert enkelt barn (Kvalvaag, Idé og innhold, 2004). I motsetning til læringsverk fra digitale medier er muntlig formidling toveiskommunikasjon som skjer i et sosialt samspill. Tilhørernes blikk, smil, gester og reaksjoner kan inspirere og korrigere fortelleren. Muntlig formidling har potensiale til å styrke relasjonene og nærværet mellom lærer og elever (Danielsen, 1997, s. 142). Gjennom muntlig formidling gis også muligheten til å utvikle en god samtalekultur (Mathiesen, 2014). I steinerskolen gjøres dette ved at fortellerstoffet blir tatt opp som en bearbeidingsamtale i klassen neste dag. Steiner (2011) skriver om betydningen av at barna får bearbeide det de har sett og hørt, og at i annen syvårsperiode er det vesentlig ikke å appellere til det intellektuelle i barna (Steiner, 2011). I tråd med den steinerpedagogiske utviklingsteorien vil det i denne alderen derfor være naturlig å styre samtalen slik at elevene får mulighet til å uttrykke sin opplevelse og sine tanker om det som ble fortalt. Slik blir samtalen en bearbeiding,

og ikke bare «hukommelsestrening» (Steiner, 2011). Forutsetningen for at barna tør å delta i klassesamtaler, er at det er etablert gode, tillitsfulle lærer-elevrelasjoner (Drugli & Nordahl, 2013).

Danielsen (1997) bekrefter at samtalen er «fortellingens følgesvenn». Samtalen kan bidra til å øke forståelsen for fortellingen, sette ord på tanker og til å utvide elevenes innsikt og forståelse (Danielsen, 1997): 204). Hattie & Yates (2014) belyser også betydningen av at barn deltar i samtalen med voksne, og at det kan ha innvirkning på barnets hukommelse, ordforråd og generelle læring (Hattie & Yates, 2014). En slik klassesamtale kan også bidra til å styrke lærer-elevrelasjonene, for eksempel ved at elevene opplever å bli anerkjent av læreren. Danielsen (1997) beskriver forutsetningen for en god samtale slik: «Når flest mulig kan gå ut fra timen og føle at de har blitt tatt på alvor og at de har deltatt i noe som er viktig» (Danielsen, 1997, s. 209). Dette synliggjør igjen ansvaret til læreren, som bør sørge for at alle elevene får deltatt og at innspill blir tatt imot på en respektfull måte, slik det ble beskrevet i kapitlet om kreativitetsledelse. Dersom læreren ønsker at elevene reflekterer rundt spørsmålene som stilles, er det viktig å gi elevene tid til å tenke. Skålid (2009) viser til en undersøkelse som forteller at det i snitt tar kun 0.9 sekunder fra læreren stiller et spørsmål, til læreren kommer med et tilleggsspørsmål (Skålid, 2009). Det er altså nødvendig å gi elevene tid dersom vi ønsker at elevene byr på sine tanker.

Kan muntlig formidling og klassesamtale innebære noen utfordringer? Paulsen og Bru (2016) trekker fram et viktig perspektiv med tanke på introverte, sjenerte og sosialt usikre elever. Dersom undervisningen har for stort fokus på sosial interaksjon kan det føre til at denne elevgruppen får negative opplevelser av undervisningen. Paulsen og Bru (2016) argumenterer for at introverte, sjenerte og sosialt usikre elever trenger tid til å arbeide selvstendig og i små grupper, samt at læreren henvender seg direkte til disse elevene for at de skal få plass og støtte til å ta ordet i klassen (Paulsen & Bru, 2016). Kanskje kan steinerskolens muntlige undervisningsform, etterfulgt av samtale i plenum være problematisk eller utfordrende for enkelte elever? Kanskje kan det bety at i muntlige undervisningssituasjoner er spesielt viktig å tilrettelegge for denne gruppen elever. Jeg tenker at i en bearbeidingsamtale i steinerskolen kan en slik tilrettelegging innebære å variere bearbeidingsformen; samtale i mindre grupper, i par, eller å henvende seg til den enkelte elev slik at alle får deltatt i klassesamtalen.

7 Avsluttende oppsummering og drøfting

Dette kapitlet er en helhetlig oppsummering og tar sikte på å besvare spørsmålene knyttet til problemstillingen. Det stilles også nye spørsmål som har dukket opp og som vil være aktuelle å arbeide videre med ved en senere anledning.

Oppgaven har undersøkt steinerskolens syn på sammenhengen mellom læring og relasjoner, i lys av ulike læringsteorier representert ved behaviorisme, kognitivism, konstruktivism og sosiokulturell læringsteori. Jeg fant ut at en grunnleggende oppfatning i steinerskolen er at læring skjer i samspill med omgivelsene. Eleven er *aktiv* i læringsprosessen, blant annet ved at muntlig formidling gir etterfølges av individuell forståelse og bearbeiding. Læreren er også *aktiv*, og er både bærer av fagstoffet og elevens støttespiller. Det er av stor betydning hvordan læreren har forbundet seg med fagstoffet, og hvordan samspillet er med elevene (Mathiesen, 2014). Fordi læreren spiller en sentral rolle, og har mulighet til å prege et barns utvikling og læring, er det betydningsfullt at læreren evner å etablere positive relasjoner med elever.

Positive lærer-elevrelasjoner kjennetegnes av blant annet trygghet, tillit, respekt og et lavt konfliktnivå (Drugli & Nordahl, 2013). For å skape gode relasjoner med barn trengs både medmenneskelighet og profesjonalitet hos en lærer; medmenneskelighet i form av egenskaper som blant annet empati, og profesjonalitet i form av bevissthet omkring relasjonskompetanse, lederstil og faglig kompetanse (Spurkeland, 2011). Videre har oppgaven vist at lærer-elevrelasjonen er av stor betydning for elevens utvikling av resiliens, læring, motivasjon, samt for klasse- og læringsmiljøet. Blant annet gjennom autoritativ klasseledelse, der lærere har varme, tydelighet, omsorg og gjensidig respekt som sine virkemidler, kan relasjonen styrkes (Roland, 2015). I starten av oppgaven stilte jeg spørsmål om steinerskolens vektlegging av autoritet er forenlig med elevmedvirkning. Et mulig svar på dette kan være at de kunstneriske og kreative fagområdene gir rom for elevmedvirkning, i likhet med den muntlige formidlingsformen etterfulgt av en god dialog i klassen. Dette er arenaer som gir gode muligheter for elevmedvirkning og utfoldelse under trygge rammer og klar ledelse. Det krever at læreren gir elevene plass, rom og invitasjon til innspill, og i stor grad lærerens relasjonskompetanse. Jeg tenker at graden av elevmedvirkning er opp til enhver pedagog å skape og at det ikke er noen motsetning mellom autoritativ ledelse og elevmedvirkning, men at det krever bevissthet fra pedagogens side.

Som beskrevet i oppgaven kan de første lærer-elevrelasjonene barn etablerer, ha

betydning for senere relasjoner (Hattie & Yates, 2014). I steinerskolen har læreren ofte mulighet til å etablere langvarige relasjoner med barn (Kvalvaag, 2004). Oppgaven har vist at en slik form for stabilitet kan bidra til å skape relasjoner som «tåler mer» og er mer robuste for utfordringer, konfrontasjoner m.m., fordi de bygger på en grunnleggende trygghet som er opparbeidet over lang tid (Røkenes & Hanssen, 2012). Dette synliggjør verdien av at en lærer følger samme klasse over mange år. For barn som opplever at læreren er den eneste trygge og stabile voksne kan lærer-elevrelasjonen være avgjørende. Kanskje kan det være noen utfordringer knyttet til dette. Dersom konflikter mellom lærer og elev, eller med foreldre, ikke lar seg løse og blir vondere over tid, kan det kanskje være befriende å starte med «blanke ark» for alle parter? Men relasjoner kan repareres, så dette hører forhåpentligvis sjeldenhetene til (Spurkeland, 2011). Om elever blir værende i faste, ugunstige roller, og om de får tilstrekkelig med sjanser til å utvikle et rikt spekter av sider ved seg selv, kan være et aktuelt spørsmål å stille når det gjelder lærer-elevrelasjonen i steinerskolen fordi elevene ofte knytter seg til én lærer.

Siden steinerskolene ofte er forholdsvis små skoler, hender det at barn har sine foreldre som lærere, eller at lærere og foreldre er venner eller tilhører samme familie. Det kan være aktuelt å stille spørsmål ved hvordan dette kan svekke eller styrke lærer-elevrelasjonen. Kan det bidra til at lærerrollen blir mindre profesjonell, og tas privatlivet inn i skolen – eller kan det være en styrke og skape trygghet å kjenne hverandre fra arenaer utenfor skolen? Kan det virke ekskluderende på elever som ikke har en privat tilknytning til lærerne? Jeg tenker at det er viktig å være bevisst hvilken rolle man ønsker å ha som lærer, og at det ligger både utfordringer og muligheter i å være kjent også utenfor skolegården.

Jeg tenker at steinerskolens vektlegging av jevnlig, muntlige tilbakemeldinger og dialog med både foresatte og elever kan virke relasjonsbyggende. Det forutsetter imidlertid en god og åpen dialog preget av en tillitsfull relasjon mellom partene. Dersom partene har tillit til hverandre tenker jeg at dialogen kan bli ærligere og mer fruktbar. Å kjenne den enkelte og å ha bevissthet om elevens utviklingsnivå vil være sentralt for å kunne tilpasse tilbakemelding til den enkelte elev. Kanskje krever steinerskolens vektlegging av muntlig tilbakemeldingsform ekstra stor bevissthet om det relasjonelle.

Som oppgaven har vist, er kreative og kunstneriske fag en sentral del av steinerskolens læreplan. Å våge å dele av sin kreativitet krever at eleven er trygg og ikke opplever avvisning. Det kan sammenfattes i at kreativitet forutsetter trygghet. Derfor er det essensielt med en god lærer-elevrelasjon for at de kreative arbeidsområdene skal få en ønsket effekt. Skapende arbeid

kan også være «fellesskapende» og relasjonsfremmende, og gir mulighet for elevmedvirkning. Hvordan lærere møter barnets kreativitet kan også ha betydning for utvikling av elevens selvpoppfatning, og krever at læreren har god relasjonskompetanse.

Som beskrevet i oppgaven, er læreren i stor grad bærer og formidler av fagstoffet. Det kan være et omfattende arbeid for læreren å sette seg inn i det faglige og å utforme en kunstnerisk undervisning (Weisser, 1999). For å unngå at lærere blir utslitte kan samarbeid med gode kollegaer som kan by på erfaringer og som har forslag til undervisningsopplegg kanskje lette arbeidet for den enkelte lærer. På den annen side tenker jeg at lærerens arbeid med å utvikle seg både faglig og personlig, samt å utforme undervisningen kunstnerisk kan bidra til å berike og ivareta lærerens engasjement og nysgjerrighet for læreryrket.

Oppgaven har vist at steinerskolens vektlegging av aktiviteter som for eksempel skuespill, månedsfester m.m., kan ha et relasjonsbyggende potensial og skape fellesskap, men også kan være relasjonskrevende områder der uenigheter kan oppstå. Det å oppleve hvordan konflikter kan løses, tenker jeg imidlertid kan være verdifullt for elever, så lenge de sitter igjen med en positiv helhetsopplevelse av prosessen. Slik det er trukket fram tidligere i oppgaven, kan også den muntlige formen ha et relasjonsbyggende potensial (Danielsen, 1997). Dessuten tenker jeg at effekten av muntlig bearbeiding styrkes dersom situasjonen preges av positive lærer-elevrelasjoner. Kan det være noen utfordringer knyttet til muntlig form? Hva hvis elever har vanskeligheter med å uttrykke seg muntlig i klassefellesskapet, og trives bedre med skriftlig selvstendig bearbeiding? I slike tilfeller tenker jeg at det er lærerens oppgave å tilrettelegge for at også disse elevene opplever å bli sett og at deres tanker blir hørt. For eksempel gjennom å bruke skriftlige bearbeidingsformer eller å la elevene samtale to og to om lærestoffet. Det kan være viktig å variere undervisningsformene, tilrettelegge for klassen som helhet og å ta hensyn til enkeltelever.

Avslutningsvis vil jeg si at jeg opplever at lærer-elevrelasjonene i stor grad avhenger av den enkelte lærers innsats og relasjonskompetanse. Jeg tenker også at «effekten» av steinerpedagogiske metoder, i denne oppgaven representert ved tilbakemelding, kreativtetsledelse og muntlig formidling, kan styrkes dersom lærer-elevrelasjonene er positive, og elevene føler seg trygge. Trygge, positive lærer-elevrelasjoner er derfor av stor betydning i steinerskolen.

8 Konklusjon

I steinerskolen er det av stor betydningen å etablere positive lærer-elevrelasjoner. Vektleggingen av muntlig formidling, muntlige og jevnlig tilbakemeldinger, og kreative arbeidsformer gjør at møtet mellom lærer og elever er fremtredende og bør baseres på trygghet og tillit. Læreren har i stor grad mulighet til å prege undervisningen og det sosiale livet i klassen. Dette innebærer at læreren har både ansvar og muligheter, og at læreren har god relasjonskompetanse, som i denne oppgaven er representert ved tillit, empati, anerkjennelse, likeverdighet, dialogferdigheter, bekreftelse og elevmedvirkning. Autoritetsbegrepet i steinerskolen står ikke nødvendigvis i motsetning til elevmedvirkning, men krever at læreren har bevissthet om hvordan å være en autoritet samtidig som elevene opplever at de blir hørt og har medvirkning. I steinerskolen og i alt pedagogisk arbeid er lærer-elevrelasjonen grunnlaget for læring, motivasjon, trivsel og god psykisk helse, og har derfor stor aktualitet for alle som arbeider med pedagogikk. «Effekten» av steinerpedagogiske metoder, i denne oppgaven representert ved tilbakemelding, kreativitetsledelse og muntlig formidling, kan styrkes dersom lærer-elevrelasjonene er positive, og elevene føler seg trygge. Svaret på problemstillingen blir derfor at det å etablere og ivareta positive lærer-elevrelasjoner er essensielt i steinerskolen, og i stor grad avhenger av den enkelte lærers innsats og relasjonskompetanse.

Bibliografi

- Bergem, T. (2011). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. (2011). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjerg, H. (2011). *Skoling af lyst. Ph-d.-avhandling for Institut for Uddannelse og Pedagogik*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, I., & Thurmann-Moe, A. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten, *Vygotsky i pedagogikken* (ss. 123-143). Cappelen Akademisk Forlag.
- Bøhn, S. (1997, 4). Å tenne en ild - steinerpedagogikk gjennom 13 år - læreplanen. *Steinerskolen*, ss. 1-83.
- Danielsen, R. (1997). *Kulturbærende fortellinger, barn og skole*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Drugli, M., & Nordahl, T. (2013). Læreren og eleven. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland, *Livet i skolen 1* (ss. 69-98). Bergen: Fagbokforlaget.
- Engh, R., Dobson, S., & Høihilder, E. (2011). *Vurdering for læring*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Faye Smit, C. (1970, 3). Autoritet? Elevdemokrati? Frihet? *Steinerskolen*.
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Synlig læring - hvordan vi lærer*. Cappelen Damm.
- Imsen, G. (2008). *Elevenes verden. Indføring i pædagogisk psykologi*. København: Gyldendals lærerbibliotek.
- Jacobsen, M. (2017, 4). Ny klasselærer? *Steinerbladet*.
- Kvalvaag, J. (1977). *Læreplan for 12-årig Rudolf Steinerskole*. Bergen: Rudolf Steinerskolen i Bergen.
- Kvalvaag, J. (2004). *Idé og innhold*. Sarpsborg: Antropos.
- Kvalvaag, J. (2008, 4). Vurdering i steinerskolen. *Steinerskolen*.
- Ledsaak, S. (1966, 2). Autoritet, frihet, pubertet. *Steinerskolen*.
- Lillejord, S., & Manger, T. (2013). Å bli lærer. I S. Lillejord, T. Manger, & T. Nordahl, *Livet i skolen 2*.

- Manger, T. (2013). Læring som gjensidig påvirkning. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helleland, *Livet i skolen 1* (ss. 211-240). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Mathiesen, A. (2014). *En læreplan for steinerskolene. Oversikt - steinerpedagogisk idé og praksis 2014*. Steinerskoleforbundet.
- Moen, T. (2016). *Positive lærer-elev-relasjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Nerstad, C. (2014, Desember 17). *forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-pedagogiske-fag/2014/12/slik-roser-du-barn-riktig>
- Nordahl, T. (2013). Klasseledelse. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland, *Livet i skolen 1* (ss. 105-136). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Olsen, M., & Traavik, K. (2014). *Resiliens i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Paulsen, E., & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, E. Cosmovici, & K. Øverland, *Psykisk helse i skolen* (ss. 28-45). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. (2015). *Mobbings psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røkenes, O., & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Vigmostad & Bjørke.
- Skålid, J. (2009, April 15). *forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/2009/03/la-elevene-vurdere-seg-selv>
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, M. (2017). *Klassen. Fortellinger fra et skoleår*. Oslo: Cappelen Damm.
- Stabel, A.-M. (2011, 2). Danningsperspektivet i steinerskolens læreplaner. *Steinerskolen*, ss. 18-21.
- Steiner, R. (1986). *Oppdragelsen og tidens åndsliv*. Oslo: Antropos Forlag.
- Steiner, R. (1996). *Livsbetingelser for framtidens oppdragelse*. Oslo: Antropos Forlag.
- Steiner, R. (2006). *Barnets oppdragelse*. Oslo: Antropos Forlag.
- Steiner, R. (2011). *Pedagogisk kunst*. Oslo: Antropos Forlag.
- Weisser, H. (1999). *Undervisningskunst og kunstnerisk undervisning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Øverland, K., & Bru, E. (2016). Angst. I E. Bru, E. Cosmocivi, & K. Øverland, *Psykisk helse i skolen* (ss. 45-69). Oslo: Universitetsforlaget.

*I have come to a frightening conclusion
I am the decisive element in the classroom.
It is my personal approach that creates the climate.
Its my daily mood that makes the weather
As a teacher I possess tremendous power to make a
Child's life miserable or joyous.
I can be a tool of torture or an instrument of inspiration.
I can humiliate or humor, hurt or heal.
In all situations, it is my response that decides whether a crisis
Will be escalated or de-escalated, and a child
Humanized or de-humanized.¹*

¹Skrevet av Haim Ginott, hentet fra (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2011, s. 193)