

Barna som utfordrer oss og fortellerstoffet i Steinerskolen

STEINERHØYSKOLEN

Bacheloroppgave / PEK4
Erlend Steine Lie
Bergen, 25.04.19

Antall Ord: 10.371

Innhold

Innhold	2
1.0 Innledning	3
2.0 Problemstilling	4
3.0 Utviklingsmotiver i steinerpedagogikken – en kort redegjørelse	4
4.0 Spesialpedagogiske begrepstradisjoner i steinerskolen: helsepedagogikk og sosialpedagogikk...	6
4.1 Den helsepedagogiske tradisjonen	6
4.2 Antroposofisk sosialpedagogikk – en akademisk-antroposofisk syntese?.....	8
5.0 Fortellerkunst på steinerskolen	9
6.0 Fortellerkunsten som indre kraftdannelse	10
7.0 Fortellerstoffet i en helsepedagogisk sammenheng	12
8.0 Salutogenese og indre bilder - en bro mot resiliens?	15
9.0 Koherens og resiliens i steinerpedagogikken: å snakke til hodet, hjertet eller hånden.....	18
10.0 Resiliens: Indre styrke og ytre hjelp	21
11.0 Diskusjon: Fortellerstoffet som kunnskapsformidling, indre kraftdannelse eller begge deler?..	23
12.0 Avslutning	26
13.0 Litteraturliste.....	28

1.0 Innledning

Steinerskolen har mang en gang blitt søkt av foreldre som med en antakelse om at vår pedagogikk kan hjelpe deres barn, som gjerne sliter i sitt eksisterende barnehage- eller skoletilbud. Gjennom en årrekke har skolene vært forbundet med Bjørneboes bok Jonas og en antakelse om at skolen kunne være “en annerledes skole for annerledes barn” (Edlund, 2009). Det er møtet med disse barna denne oppgaven skal handle om. Barna som behøver noe ekstra. Å ta på oss et slikt ansvar er ikke uproblematisk. For eksempel kan man stille spørsmål om de ulike skolenes faglige kapasitet, elevsammensetninger i «skjøre» klasser og inkluderingen av mange barn i klassefelleskapet (Edlund, 2009).

Temaets aktualitet handler dels om omfang: Edlund (2009) peker på en oversikt fra Steinerskoleforbundet indikerer at rundt 9 % av elevene på grunnskolenivå i steinerskolene får spesialundervisning etter et enkeltvedtak i kommunen. Til sammenligning viser tall fra de offentlige skolene at omfanget ligger mellom 5 og 6 prosent. Det er altså et markert større innslag av elever med spesielle behov steinerskolene enn i den offentlige skolen (Steinerskoleforbundet, referert i Edlund 2009). I tillegg har steinerskolene et eget tilbud gjennom sine helsepedagogiske skoler. Her mottar ca. 75 elever en særskilt tilrettelagt undervisning. Disse finnes på Hamar, Skjold ved Bergen og i Oslo (Ibid).

Tallene sier noe om hvor mange barn på skolene som får enkeltvedtak av kommunen og mottar spesialundervisning. Et av forholdene vi ikke kan lese av tallene er hvor mange som får hjelp uten slike vedtak. Mens alle elever får hjelp i klasserommet, kan læreren ha noen elever i sin særlige bevissthet og disse kan motta mye hjelp og støtte. Hjelpelærere kan være satt inn i klassen hvor disse elevene blir fanget opp. De kan også få delta i mindre grupper – uten vedtak. Det kan også være lærere som tar på seg å følge disse elevene alene. Det finnes lite forskning på organiseringen av både spesialundervisning og tilpasset undervisning i steinerskolene. Et diskusjonstema som melder seg er hvordan steinerpedagogikken ivaretas innen ulike organiseringsformene. Er inkluderingen i stor klasse inkluderende nok eller sitter det mange virkningsløse barn i klasserommene? Hvis elever tas ut i i mindre grupper eller enetimer, forankres undervisningsopplegget til klassens hovedfag og prosjekter eller er det snakk om helt egne opplegg? Er rytmiske og kunstneriske elementer inkludert i undervisningen innen de forskjellige organiseringsformene eller er opplegget mer likt det vi finner i et ordinært opplæringstilbud?

2.0 Problemstilling

Spørsmålene ovenfor ville utvilsomt gitt oss mangfoldige beretninger. Organiseringen av spesialpedagogikken er utvilsomt interessant som gjenstand empiriske studier. Denne oppgaven kommer imidlertid til å ha et teoretisk utgangspunkt. Generelt ønsker jeg å diskutere forholdet mellom spesialundervisning/tilrettelegging og steinerpedagogiske grunnideer. Jeg ønsker å identifisere noen grunnleggende elementer/metoder som barn på steinerskolen kommer i kontakt med. Videre vil jeg diskutere vårt handlingsrom innenfor disse metodene utfra en salutogenetisk tilnærming.

Mer spesifikt ønsker jeg å fokusere på fortellerstoffet i hovedfagsundervisningen. Fra småtrinnet av fortelles det fra eventyr, fabler, myter og legender. En viktig del av dette stoffet fremføres muntlig gjennom fortellingen (Mathisen 2014, s. 7). Høyere opp i klassene skifter undervisningen karakter og fortøner seg mer i retning av forståelse og oppdagelse. Likevel handler dette også om å skildre f. eks skikkelser, personer som følges opp med diskusjoner rundt ideer og samfunnstrukturer som endrer seg/ligger bak.

Problemstillingen vil derfor drøfte vårt *møte med barn med behov for tilrettelegging*.

Hvilke metodiske handlingsrom og hvilke mulige ekskluderende faktorer kan man finne i fortellerkunsten og bearbeidelsen av denne hos elever med spesielle behov i steinerpedagogikken?

3.0 Utviklingsmotiver i steinerpedagogikken – en kort redegjørelse

I oppgavens diskusjonsdel vil man igjen møte på begrep og argument som krever en redegjørelse for enkelte grunnleggende steinerpedagogiske motiver. I det følgende vil jeg deskriptivt legge opp en skisse av to grunnleggende idékomplekser som steinerpedagogikken bygger på. Samtidig reguleres undervisningen av en tanke om at barnet har ulike utviklingsmotiv til ulike tider i livet. Utviklingsmotivene knyttes til det man kaller syvårsperioder (Mathisen 2014, s. 18).

Fra steinerpedagogikken finner man to grunnleggende steinerpedagogiske ideer:

Fordi Steiner var spesielt opptatt av menneskets bevissthetsutvikling ikke minst menneskets evne til å tenke, la han i fremstillingene av menneskets vesen stor vekt på hvordan tenkningen endres og utvikles i løpet av barndommen og frem til voksen alder og hvordan utviklingen best kunne understøttes (Stabel 2016, s. 26)

Den ene ideen handler om en tredeling av mennesket i kognitive, emosjonelle og viljesmessige

elementer i mennesket. Steiner var opptatt av at barn kunne forstyrres i sin utvikling, dersom man satte forventninger til at barnet skulle tenke som voksne. Derfor beskrev Steiner *faser* i barnets tenkning (Stabel 2016, 26). Pedagogikken som sikter derfor inn mot henholdsvis barnets *vilje* (frem til 7-årsalderen), *følelse* (frem til 14årsalderen) og *tanke* (frem til 21-årsalderen). Elementene utgjør en pedagogisk utviklingsdiktisk idé som går ut fra at tredelingen utgjør ulike utviklingstemaer og områder gjennom årene. Først viljesbetonte erfaringer gjennom egen aktivitet. Deretter mer opplevelsesbetonte og følelsesmessige erfaringer i andre syvårsperiode. Til sist at utviklingen og tenkningen kan bygge på de tidligere opplevelses- og viljesmessige erfaringene (Mathisen 2016, s. 21, Stabel 2016, s. 28). Likevel er det snakk om en gradvis utvikling innen hver av 7 årsperiodene, slik at for eksempel læring ut fra egen dømmekraft gradvis tiltales lenge før 14-års alder (Mathisen 2016, s. 19).

Utvikling av menneskets tenkning beskrives i sammenheng med vesensleddenes modning av barnets fysiske legeme. Steiner hevdet at krefter som har vært bundet i den kroppslige utviklingsprosessen langsomt frigjøres slik at de kan benyttes til å utvikle tenkningen (Stabel 2016, s. 26).

Tilsvarende har man i steinerpedagogikken en firdeling bestående av det Steiner kalte for vesensledd. Aspektene ble av Steiner kalt for (1) *fysisk legeme* og dette gjenspeiler den delen av oss mennesker som finnes i resten av verden og beslekter oss til mineralriket. (2) *Eterlegemet* betegner livsprinsippene i oss og dette er prosesser vi har til felles med plantene. Altså vekst og formkrefter. (3) *Astrallegemet* betegner evnen til kommunikasjon gjennom blant annet persepsjon og bevegelse og betegner krefter vi har til felles med dyrene. Til slutt betegner Steiner (4) *jeg'et*. Til dette kobler han tenkning, språklige ferdigheter og selvbevissthet. Og med jeg'et kommer det spirituelle aspekt ved mennesket frem (Mathisen, 2014, s. 7-8, Stabel, 2016, s. 25).

Alle vesensledd er til stede hos barnet fra fødselen, men Steiners utgangspunkt er at de ikke er like aktivt virkende fra begynnelsen. Også her er var et sentralt poeng for Steiner var at barnet s sunne utvikling var avhengig av at krefter og følelser i vesensledd ikke utfordres før arbeidet de gjør i det kroppslige er avsluttet (Stabel, 2016, s. 26). En forutsetning for sunnhet (og salutogenese) i et steinerpedagogisk perspektiv blir derfor at undervisningen formes med et innhold og med arbeidsmåter som kommer overens med barnets utvikling.

4.0 Spesialpedagogiske begrepstradisjoner i steinerskolen: helsepedagogikk og sosialpedagogikk

“Waldorfpedagogikken med sin vekt på kunstneriske og praktiske aktiviteter hadde gode forutsetninger for å kunne yte noe ovenfor barn som trengte alternative og konkrete innlæringsmetoder” (Edlund, 2010a, s. 34).

Når man diskuterer steinerpedagogikk og barn med spesielle behov er det essensielt å beskrive egne retninger som har utviklet seg for mennesker med behov for bo, arbeids eller undervisningstilbud i en antroposofisk kontekst. Tradisjonen handlet fra Steiners tid *både* om klinikkbehandling og undervisning i skolen. Denne retningen ble i Tyskland kalt for «heilpedagogikk» og kalles på norsk for *Helsepedagogikk*. I en rapport fra 2010 beskriver Edlund det faglige samarbeidet mellom nordiske antroposofiske aktører. Her angir hun det helsepedagogiske begrepet til å handle om de spesifikt antroposofiske tiltakene innen spesialpedagogikken (Edlund, 2010b). Dette er en anvendelse jeg ønsker å bruke, men det er noen implikasjoner man må være klar over. Dette handler om at det helsepedagogiske begrepet også danner grobunn for hele tradisjonen som gikk ut fra det helsepedagogiske kurset (se neste avsnitt). Tiltakene er nøye beskrevet av Bente Edlund i hennes doktoravhandling. I 2010 ble dette utgangspunkt for en monografi kalt «Kulturøyer» og dette verket er det eneste vi har som diskuterer helsepedagogikken på et fagfelleverdert nivå. Det helsepedagogiske begrepet ble senere delt opp i helsepedagogikk (barn) og sosialterapi (voksne). Senere har man igjen har slått sammen betegnelse ved steinerhøyskolen i Oslo. Her har man laget en «ny betegnelse» - *sosialpedagogikk* som gjør bildet mer komplekst. I tillegg vitner dette om en utvikling fra en delvis individbasert tilnærming til en mer interaksjonistisk tilnærming hvor elever og brukere blir sett på som en samhandlende part - også i et samfunnsperspektiv. Det er likevel grunner til å betegne helsepedagogikken som spesifikke antroposofiske tiltak innen spesialpedagogikken. Både det faktum at skolene fortsatt kaller seg selv for helsepedagogiske, samt at man i 1983 Norge godkjente den helsepedagogiske kompetansen som likeverdig med spesialpedagogisk kompetanse i skolen. Det gjaldt dem helsepedagogiske utdannelsen fra Järna, Eckwälden og Donach (Edlund, 2010b).

4.1 Den helsepedagogiske tradisjonen

Fra Steiners tid handlet tradisjonen *både* om klinikkbehandling *og* undervisning i skolen. Ved Waldorfskolen i Stuttgart hadde man tatt inn elever som bød på store utfordringer (Edlund 2010a, s. 79-79). Samtidig hadde Steiner knyttet et nært samarbeid til legen Ita Wigman som i 1921 hadde

startet en klinikk for antroposofisk medisin i Arlesheim. Her var det en del barn med hemninger og problemer som overskred grensene for somatisk pleie. Medarbeiderne både ved klinikken og skolen kom stadig til kort og Steiner stilte opp som brannslukker og rådgiver. Faglig sett kom det også en rekke fagtekster og praksisberetninger fra Johannes Trüper på Sofiemølle. Med støtte fra Emil Molt (som også hadde stått bak opprettelsen av Waldorfskolen i Stuttgart) kom også et nytt initiativ utenfor Jena. Dette ble kalt "Helbredelses- og oppdragsinstitutt for barn som trenger sjelelig pleie" Samlet sett var det altså både nye initiativ og behov for å løse eksisterende oppgaver. Steiner ga derfor tilsagn om å holde et kurs i heilpedagogikk (Ibid, s. 78- 80).

Kurset er «stenografert» til en egen monografi og leses også i dag ved de helsepedagogiske skolene. Denne består av tolv kapitler og er satt sammen delvis basert på deltakernes notater og delvis på en sirkulert virksomhet etter kursene hvor deltakerne bearbeidet notatene og satte den sammen til en helhet. Dette gjør at teksten er en av de mest mangelfulle foredragene vi har (Eldund, 2010a, s. 83). De to første foredragene berører problemstillinger knyttet til normalitet og avvik og forholdet mellom individualitet og handicap (ibid, s. 84). Dette vil jeg i korte trekk implementere i diskusjonen om fortellerstoff og helsepedagogikk (se under). I tredje til femte foredrag legges det fram det man kan kalle en diagnostisk modell – seks ulike tilstander av utviklingshemming eller utviklingsforstyrrelse hos barn. Fra sjette foredrag fulgte presentasjon av de ulike barna, eller pasientene på Lauenstein og Arlesheim. Fra slutten av tiende foredrag vendte Steiner seg tilbake til mer prinsipielle spørsmål rundt behandling, men også helsepedagogens «indre vei» - personlig, faglig og etisk skolering (ibid, s.84)

«Som innføring i den antroposofiske heilpedagogikken egner boken seg neppe, men for antroposofiske heilpedagoger har teksten hatt og har fortsatt, en sentral betydning som faglig kildekrift» (Edlund, 2010a, s. 83)

Foredragene fant sted i 1824. Endel diskurser og begrep er problematiske. De bygger på et spirituelt grunnsyn hvor inkarnasjon, vesensledd og sjelekrefter får stor forklaringskraft. Endel tilstander f.eks utviklingshemming og epilepsi forklares utfra en inkarnasjonsforstyrrelse, mens hysteri ble omtalt som sjelelig sårbarhet (Edlund, 2010a, s.88-92).

I dag finnes det medisinske forklaringsmodeller som har et klart hegemoni også i den pedagogiske sfæren. Likevel har man i den antroposofiske helsepedagogikken tendert mot å beholde de gamle kategoriene *samtidig* som man har beholdt de gamle kategoriene og forsøkt å relatere de til nyere fenomen og klassifiseringer (Edlund, 2010a, s.100). En viktig oppgave både for helsepedagoger og

forskere blir derfor å fremheve hvordan (blant annet) dette verket leses og praktiseres.

Helsepedagogikken som praksis er likevel et sammensatt felt som summerer en rekke disipliner og metoder. Edlund (2010a, s. 34) peker på at man på mange måter kan man se at helsepedagogikken oppsummerte Steiners verk. Dette fordi at ideene bygger på det allerede etablerte filosofien og menneskesynet han hadde formidlet. I feltet ligger det en sentral tanke knyttet til individualitet og menneskets ubegrensede utviklingsmulighet. Her snakker Edlund om moralsk fantasi og moralsk teknikk som skulle munne ut i etiske handlinger. Hva som ligger i begrepene er litt uklart for meg. Likevel kan man danne et bilde av virksomheter som bygger på både ideologiske og praktiske initiativer: Kunstneriske og praktiske aktiviteter skal yte noe for barn som trenger alternative og konkrete innlæringsmetoder. Her peker Edlund bl.a på en rekke kunstterapeutiske tradisjoner fra antroposofiens dattervirksomheter (Edlund, 2010a, s. 34). Jeg vil anta at dette kan handle om terapier vi kjenner fra skoler og virksomheter også i dag. Eksempler kan være helseeurytmi, maleterapi, musikkterapi, kirofonetikk, presselmasasje eller liknende. Hun peker også på en gjennomgripende satsing på kulturlivet innen virksomhetene. Her inkluderer hun den særlige antroposofiske byggestilen, men også det bio-dynamiske jordbruket som mange fortsatt driver. Rent sosialt var tanker om sosial tregrening viktig (og ble mange steder praktisert), da institusjonene den gang ikke bare så på seg selv som behandlingsinstitusjoner, men også som sosiale samfunnsalternativ (ibid).

Personlig opplever jeg (rent sosialt) en endring i elevsammensetningen ved vår egen helsepedagogiske skolen. Mens småtrinnet fortsatt har søkere med utviklingshemming, får skolen en stadig større søkermasse gjennom mellom- og ungdomstrinnet. Deres vansker handler ofte om f. eks adferd, konsentrasjon, skolevegring og angstproblematikk. Noen av elevene er søkt over fra de store klassene på skolen - etterhvert som man har oppdaget komplekse eller særskilte behov. Et eksempel på denne endringen handler om at mange av de første elevene kom fra og bodde ved skolens «stiftelses-institusjoner» Helgeseter og Rostadheimen. I dag bor elevene hjemme hos sine egne foreldre og er «integrert» i egne familier, lokalmiljø etc.

4.2 Antroposofisk sosialpedagogikk – en akademisk-antroposofisk syntese?

Samtidig som elevmassen kan ha endret seg på steinerskolene, har de helsepedagogiske kursene i Norge blitt lagt ned og erstattet av en bachelorgrad ved RSH. Graden heter sosialpedagogikk og favner også om det helsepedagogiske feltet. Studiet skal kvalifisere for arbeid i institusjoner for utviklingshemming (også ledelse), fritidshjem, men også sosialpedagogisk arbeid i steinerskolene: Sosialpedagogen skal kunne virke som sosialrådgiver i skolen, og lede og gjennomføre pedagogisk-

sosiale tiltak for elever som trenger et alternativ til ordinær undervisning og spesialundervisning (Hentet fra steinerhøyskolens nettsider, 21.03.19.)

I tillegg til at spesialundervisning blir en del av det sosialpedagogiske feltet ser vi at skillet mellom helsepedagogikk og sosialterapi igjen blir visket ut til fordel for en bredere og mer tverrfaglig tilnærming til arbeidet. En annen syntese handler om at den antroposofiske tradisjonen kobles med det sosialpedagogiske feltet som har vokst frem ved høyskoler og sosial praksis i Europa utenfor det antroposofiske miljøet. Det er derfor nærliggende å spørre seg om overgangen fra de seminarbaserte kursene til den akademiske høyskolen har ført til en integrasjon mellom antroposofien og de sosialpedagogiske tradisjonene ellers.

Begrepet har vært brukt både som analytisk begrep, men også som en praksis. Universiteter og høyskoler har brukt betegnelsen på utdannelse som barnevernspedagogutdanning, vernepleierutdanning og lærerutdanning. Begrepet favner vidt og defineres ulikt (Gjertsen, 2010, s. 46). Likevel er sosialpedagogikken en tverrfaglig disiplin som favner om psykologi, pedagogikk, sosiologi, jus, administrasjon, kultur og aktivitetsfag, filosofi og etikk. Dette gjør at det er vanskelig å avgrense sosialpedagogikken som vitenskapelig disiplin og definere det teoretiske grunnlaget (Madsen, 2006, s. 22).

5.0 Fortellerkunst på steinerskolen

I den videre drøftingen vil jeg starte med fortellerkunsten. Fortellerstoffet er utformet kunstnerisk av den enkelte lærer, men dens tema er hentet fra læreplanen som bygger opp årene ut fra at barnet i de første skoleårene lever i en billedrik forståelse verden (Stabel 2016, s. 62). Arbeidsformene er varierte, men fortellerstoffet er en av formene som vektlegges (Mathisen, 2010, s. 24). Mathisen argumenterer for at denne på mange plan vil betone sammenhenger i undervisningen. Den har en rød tråd og en hendelseslinje som snakker til elevenes egenerfaring og individuelle opplevelser. Motsatt av faktaorientering skaper man en konkret og opplevbar ramme rundt innholdet som formidles. De første årene møter elevene eventyr, legender og mytiske fortellinger (Ibid, s. 11). Høyrere opp i klassene bevares den muntlige formen selv om en mer vitenskapelig tenkning øves fra 12-års-alderen da man f.eks forteller biografier og drøfter dem. Her legges det vekt på refleksjon og personlig dømmekraft (ibid, s. 24).

De første to timene på dagen er periodiske og handler om at man avsetter tid til konsentrasjon og fordypning. Samtidig ønsker man å betone en sammenheng mellom fagene. Disse timene brukes til mye, f. eks prosjekter, gruppearbeid og tverrfaglige innslag (Mathisen, 2010, s. 17). Svært ofte blir det formidlet og bearbeidet fortellerstoff (Mathisen, 2016, s 11, Granlund, 2013, 155). Disse er

fagovergripende og ofte knyttet til slutten av den daglige hovedfagstimen (Granlund 2013, s. 55, Tellmann, 2016 s. 2) Gjennom samtaler, skriftlig arbeid og tegning, maling, modellering m.m bearbeides stoffet kunstnerisk.

Den muntlige undervisningsformen og påfølgende samtaler spiller en stor rolle i steinerskolen. En levende dialog mellom lærer og elev skaper en atmosfære av trygghet og vektlegger en sosialt utviklet forståelse i gjensidig respekt og verdsettelse (Mathisen, 2014, s. 7).

I det følgende blir det derfor viktig å diskutere flere aspekt. Det ene er steinerskolens idé om hva fortellerstoffet er ment å bringe til barna. Dette handler både om barnets velvære på skolen, men også en idé om at fortellerstoffet skal gi en livslang ballast som modnes. Mer teoretisk skal undervisningen gi *sammenheng i undervisningen* (se over), men på lang sikt snakker man også om en *indre kraftdannelse* hos elevene. På mange skoler har man likevel opprettet hjelpeklasser hvor enkelte elever mottar undervisning i mindre grupper. Utfra dette har jeg valgt å diskutere fortellertradisjonen utfra en helsepedagogisk tradisjon. Hva tenker man at undervisning og fortellinger skal gi denne elevgruppen og er det konkrete ideer når det gjelder tilpasning for disse elevene?

6.0 Fortellerkunsten som indre kraftdannelse

En sentral tanke i steinerpedagogikken er at de indre bildene barna danner seg under disse fortellingene forvandles og blir en indre kraft senere i livet. Heller enn kunnskapsoppbygning, er stoffet valgt ut for en livsutvikling (Weisser, 1996, s. 47). Henning Köhler (2003) er en tysk helsepedagog som arbeider ved Janusz-Korczak-Instituttet utenfor Stuttgart. I en generell diskusjon rundt undervisningskunst argumenterer han for at fortellerstoffet har en "*working essence*". Han peker på at indre bildedannelse er *posteriori*. Slik jeg leser ham handler dette om at forutsetningene for bildene kan endre seg utfra barnets alder, forståelsesnivå og omgivelser. Köhler peker på at eleven er et interaksjonelt vesen, heller enn "en klump med leire" som kan skapes/formes så pent som mulig av en lærer. Det er det som skjer *mellom oss* i undervisningskunsten blir i følge Köhler utenfor tid og utenfor rom (Köhler 2003, s. 63-67). Et slikt syn på fortellingen er ikke unikt for Köhler. Claus-Petter Röh peker her på et forhold mellom en «*outer sense experience*» og en «*inner journey*» hvor barna kan skape deres egne fantasifulle bilder. Han snakker om lærerens virkemidler som «innvever» eleven i den rolige flyten av fortellingen. Når fortellingen er over må noen gjenorientere seg i klasserommet. Dette kaller Röh for transformative kefter (Röh 2017, s. 20). Kreftene knyttes til Steiners vesensledd (Se kap 3). Her er ideen at dersom fortellingen fortelles ut fra lærerens indre stemning, vil elevene være i stand til å føle historiene i hele kroppen – og noe av

dette vil utstråles fra den astrale kroppen og til hodet (Röh, 2003, s. 62). For Köhler blir interaksjonen mellom lærer og elev en forutsetning for indre bilder. Heller enn noe målstyrt fra læreren blir bildene et potensiale for viljeskrefter. Hvis man skal forberede barn for en livsutvikling, mener Köhler at underviseren må være *kunstnerisk*. Det kunstneriske kan overgå det sanselige og skolene må derfor være autonome fra økonomi og administrasjon (Köhler, 2003, s. 63-67).

«Biography does not imply not a world constructed from a world of meaningful events. But an account of a life as a projection of the real it self. As such it is a much deeper than personality» (Brierley, 2006, s. 236). Steinerpedagog og forsker David Brierley har arbeidet mye med indre bilder. Han forteller om en av sine daværende elever som var til stede for ham, men likevel ikke fysisk tilstedeværende i klasserommet. Dette handler ikke om en fjern elev, men om en biografisk skikkelse – Mignon fra Goete (Brierley, 2006, s. 321). Å trekke frem Mignon er ikke særegent for Brierley, men en skikkelse som er kjent i helsepedagogikken gjennom Karl Königs artikkel *Mignon – Versuch einer Geshichte der Heilpädagogikk* (Edlund 2010a, s. 53). Undersøkelsen av hennes mystikk blir en ledetråd, som Brierley arbeider etter i klasserommet. Mer teoretisk handler hans spørsmål om elevenes oppvekst, utvikling og formasjon. For Brierley er det et tett forhold mellom lærer-elev relasjonen og impulsen til å personifisere ideene vi har om *selvet*. Slik jeg tolker ham handler hans allegori om Mignons gåtefullhet om at elevene også er gåtefulle og at interaksjonen med dem er avgjørende for å forstå. Han knytter tanken til Steiner og hans åpning av Stuttgartskolen nettopp fordi han så en interesse i selvet. Det blir en revitalisering av barneutviklingen:

In this way we experience memory as a creative act that fuses together diverse images of the past. It brings about a new condition of time. Moments of the deepest insight give a meaningfulness to the relation between the individual and the world. In an inter-human context that is what teaching is all about (Brierley, 2006, s. 237).

Gjennom bilder av fortiden dannes det mening mellom individet og verden. Slik argumenterer Brierley (2006) for at fortiden blir nøkkelen til fremtiden. Slik jeg forstår ham handler dette om at den historiske fortiden blir en nøkkel til hvordan eleven skal se på seg selv i tilknytning til omgivelsene. Brierley peker på at vår prosessorienterte pedagogikk blir både en psykologisk, men også utviklingsmessig skolemodell. Og det er en slik tanke som blir nøkkelen for vårt arbeid med læreplan og metoder i steinerskolene.

Forstår jeg Brierley rett argumenterer han for at bildene vi gir elevene blir til en indre bagasje. Gjennom eventyr, fabler, legender, biografier etc., forbinder eleven seg med verden. På en annen måte kan man da argumentere for at vår «utvelgelse» av lærestoff blir en nøkkel til felles kulturbegreper og referanser. Disse skaper integrasjon og fellesskap. En slik tanke trenger ikke være

unik for steinerskolene. Kunnskap er noe alle skoler tilbyr og felles referanser har man i ethvert fellesskap. Det unike ligger derimot i utvelgelsen av lærestoff, våre metoder, men ikke minst at det pedagogiske rammeverket bygger på en spirituell grunnidé som påberoper seg å være helhetlig. Helhetsbegrepet tror jeg ikke handler om at steinerskolene er altomfavnende, men at man favner om både de materielle og spirituelle sidene av mennesket.

7.0 Fortellerstoffet i en helsepedagogisk sammenheng

I avsnittet over er det noen henvisninger til helsepedagogisk litteratur. Argumentene er slik jeg ser det ikke særskilt helsepedagogiske, snarere er ideen om indre kraftdannelse noe man tilegner hele pedagogikken, hvor fortelling kun blir ett av verktøyene. Motivet er vakkert, men i spesialpedagogisk sammenheng kan det likevel virke som at steinerpedagoger har hatt behov for å tilpasse lærestoffet opp gjennom årene. I dette avsnittet vil jeg skrive litt om hvordan fortellerstoffet er tenkt brukt i en slik (tilpasset) helsepedagogisk sammenheng. Dette er heller ikke uproblematisk. For det første har jeg funnet svært lite litteratur om dette, både gjennom søk, kollegaforespørsler og kontakt med forskere på steinerhøyskolen. For det andre må en tilpasning handle om elevene i gruppen. Denne oppgaven belyser ikke spesifikke vansker elever kan ha, hverken diagnostiske, kulturelle eller sosiale. Vår egen helsepedagogiske skole har også favnet en vid elevmasse, hvor deres behov for særskilt opplæring kan være forankret i alt fra psykisk utviklingshemming til sosiale aspekter (barnevern, rus m.m). For meg kan det se ut som at innholdet i pedagogikken (og dermed også fortellingene vi bruker) derfor må komme ut fra lærerens oppfattelse av hvem som sitter foran ham/henne. Og det er muligens her implikasjonene av en kunstnerisk undervisning virkelig kommer til syne: Møtet med barna danner lærers vurdering for hva som trengs av undervisningsstoff og hva man kan bringe barna (Weisser 1996, s. 46). Og det er læren som må gå inn i elevenes gåtefullhet (som Brierley antyder med Mignon). Gjennom samhandling og egen sansing blir elevene lærers hovedsakelige pedagogiske rettesnor.

Ettersom helsepedagogikken har røtter i særskilte tilbud for barn og voksne er det viktig å si noe om hvordan jeg vil bruke begrepet. På skolen min er den helsepedagogiske skolen under samme tak og har det samme kollegiet som resten av skolen. Terapeutenes stillinger er ofte delte og medarbeidere (inkludert meg selv) har arbeidet begge steder. Når jeg nå snakker om billedannelse i en helsepedagogisk sammenheng er det lett å havne i et spor hvor man tenker på undervisningen den helsepedagogiske skolen. Jeg vil imidlertid argumentere for at de helsepedagogiske tiltakene er både særskilte for praksisen på disse skolene, men kulturelt og metodisk kan virkemidlene likevel

brukes over hele linjen. Hvis man tenker på helsepedagogikk som antroposofiske spesialpedagogiske tiltak er det grunn til å anvende denne på små, mellomstore og større grupper som inkluderer barn med lærevansker, men også alle andre funksjonsnivå. En vanskelighet med å anvende det helsepedagogiske begrepet slik er at skillet mellom helsepedagogikk og «ordinær steinerpedagogikk» blir vanskeligere å skimte. Ut fra avsnittet ovenfor kan man stille spørsmålet om kunstnerisk undervisning alltid på et vis er helsepedagogisk. Når jeg likevel velger å diskutere fortellerstoffet som en helsepedagogisk metodikk er det fordi man på disse skolene har hatt en særegen praksis hvor hovedfaget og fortellerstoffet tilpasses elevgrupper med spesifikke behov. Ettersom man helt fra Steiner sin tid hadde hjelpeklasser, kan det tyde på at man i enkelte tilfeller alltid har hatt behov for å tilpasse mer enn man kan klare i en større gruppe. Derfor er det på sin plass med en diskusjon rundt helsepedagogiske fortellertradisjoner:

«Barna bør få en undervisning som taler til det høyere vesen i dem, slik at dette høyere vesen kan virke i de utviklingshemmede(s), nedre lag i deres organisasjon og gi dem kraft og retning» (König 1951, referert i Müller-Wiedermann, 2011, s. 270).

Historisk sett har denne pedagogikken vært rettet mot utviklingshemmede. Karl König er ukjent i offentligheten, men i de antroposofiske kretsene er han kjent som initiativtaker, stifter og organisatorisk leder av Camphill-bevegelsen. Ved Camphill i Skottland/Aberdeen startes det tidlig en skole for medarbeidernes barn. I Juni 1951 starter man arbeidet med å inkludere beboerne i skoletilbudet. König lagde et memorandum som delvis er sitert ovenfor. I min sammenheng er dette interessant fordi König grunnlegger et helsepedagogisk tilbud utfra Stuttgart-tradisjonen. Her må han altså reflektere over hva som skal være særskilt med den helsepedagogiske undervisningen.

König argumenterer for at undervisningen skal tale til deres «høyere vesen». Dette skal igjen virke nedover igjen og gi dem kraft og retning. En slik tankegang skiller seg ikke så mye fra argumentasjonen ovenfor om fortellerkunsten som en vei til en indre kraft hos elevene. Akkurat som Brierley handler dette i følge König om at barnet føler seg som en «bærer av fortiden» og fornemmer den historiske utviklingen. Likeså mye argumenterer han for at barnet skal føle seg som en del av sitt miljø og som en del av menneskeheten (König, referert i Müller-Wiedermann 2011, s. 270). Dette tolker jeg som en radikal idé: En tanke om å danne et kulturelt, sosialt og historisk felleskap mellom (de helsepedagogiske) elevene og verden. Slik ser vi at helsepedagogikken fra starten av har handlet om integrering. Likevel er det noe særskilt med disse elevene, siden de trenger et helsepedagogisk tilbud. Hva handler dette behovet om?

König peker på at det er et forhold mellom barnets høyere vesen og det kroppslige. Hvor man i sitt høye vesen ønsker å utfolde seg, må det indre potensialet i kontakt med kroppens potensiale.

«Her må man finne en helsepedagogisk form for oppdragelse. Det betyr at fag som skriving, lesing, aritmetikk, maling og tegning, plastisk arbeid, musikk, sang, eurytmi, gymnastikk, folkedans etc. undervises slik at det helbredende helsepedagogiske element begynner å virke» (König, referert i Müller-Wiedermann, 2011, s 270).

Müller-Wiederman diskuterer ikke innholdet i spesialundervisningen videre. Han peker på det radikale med inkluderingsprinsippet, nemlig at elevene har gått i aldersdelte klasser, heller enn en slags «mental alder». Müller-Wiedermans argument blir da at hoved(fags)undervisningen respekterte verdigheten i et menneskes samtlende utvikling. Det er også vært å legge merke til at König snakker om et «helbredende helsepedagogisk element» i fagene. Og her tror jeg vi finner en kjerne i steinerpedagogikken:

For de helsepedagogiske elevene blir det helbredende begrepet (slik jeg leser Müller-Wiedermann) delvis knyttet inkludering. De faglige elementene kan imidlertid virke mer korrelerende med steinerskolens læreplan, som ikke bare gjelder helsepedagogiske elever. Her ser man det «helbredende elementet» Müller-Wiederman omtaler gjelder alle elever, men at de «spesielle» elevenes tilgang og inkludering gjør det helbredende også for disse. Den spirituelle kraften man har tenkt fortellerstoffet inn i skal altså tale til barnas «høyere vesen» og gi kraft og retning. Begreper som terapi eller helbredelse er begreper som ofte nevnes i helsepedagogikken. Her argumenterer Edlund (2010a, s. 252) for at disse begrepene ikke handler om en idé om at utviklingshemming var noe man kunne bli frisk av. Det handlet om aktiviteter som kunne «gjøre godt» og på sikt bidra til en positiv utvikling, uten at det nødvendigvis kunne måles i ferdigheter (se under for videre diskusjon rundt salutogenese og resiliens).

Fortellerstoffet blir en del av det König kaller det *helbredende element*, men det ser ut til å være svært få beretninger om hva som er metodisk særegent med et hovedfag eller en fortelling i den helsepedagogiske tradisjonen.. I en brosjyre fra et av de tidlige helsepedagogiske hjemmene (Lauenstein) blir undervisningen diskutert. Her peker forfatteren på at de større barna skulle undervises i det samme som ellers på dette alderstrinnet. Alle barns undervisning krever at man avanserer med alderen. Det var imidlertid tilpasset gruppene både billed- og begrepsmessig slik at det talte til hvert enkelt barn (Edlund, 2010a, s. 106).

I så henseende finner vi et svært vakkert fellesskapsmotiv. Helsepedagogikken har tidlig hatt som mål at barna skal følge sin egen aldersgruppe og gjennomgå steinerskolens læreplaner (Müller-Wiedermann, 2011, s 271). Dette gjør at elevene på et vis skal arbeide med det samme som resten av elevene arbeider med. Likevel snakket man i de tidlige helsepedagogiske virksomhetene om *tilpasning* et begrep som er vidt brukt i dagens spesialpedagogiske felt (Edlund, 2010a, s 106). Bilder og begrep som brukes i fortellingen bør tilpasses de som til den gjeldende tid er elever.

König anmoder om hovedfagsundervisningen er så muntlig så mulig og at de skriftlige elementene ikke legges like stor vekt på.

Det kan virke som at de praktiske tradisjonene innen helsepedagogikken er sterkere enn de teoretiske. Praktisk sett har man drevet hjelpeklasser og senere spesialklasser siden steinerskolens begynnelse. Vi ser at det tidlig utkrystalliserte seg et behov for et helsepedagogisk kurs og at de ulike helsepedagogiske hjemmene tidlig startet opp et undervisningstilbud. Det er derfor nærliggende å anta at tradisjoner og metoder som er opparbeidet i disse årene danner levende og førende impulser for hvordan man forteller og ellers legger opp undervisningen innholdsmessig. En empirisk kartlegging av disse tradisjonene virker å være tiltrengt og viktig for forskningsfeltet.

8.0 Salutogenese og indre bilder - en bro mot resiliens?

Ut fra den pedagogiske litteraturen ser vi at fellesskapsmotivet i steinerskolen er sterkt. Dagens elever følger læreplanen helt eller delvis og blir svært ofte fortalt for. Jeg tenker at dette krever en bevissthet av oss, pedagogisk og metodisk. Når vi forteller om f.eks den industrielle revolusjon til en sprikende elevgruppe - hva er i såfall det helbredende element i det? Og for hvem? For å diskutere dette trekker jeg inn og introduserer begrepene om salutogenese og resiliens.

«Our classrooms need to be havens for salutogenic growth» (Brierley, 2006, s. 269)

Ut fra steinerpedagogikken skissert ovenfor har vi sett at forbindelse til omverden er noe *alle* elever trenger. Brierleys argument handler om at menneskene er sensitive subjekter. Han bruker begrepene *inward reality* og *outward reality*. Og det er her det spirituelle forenes med pedagogikken. For Brierley har kunnskapen plassen sin i den menneskelige sjel. Dermed kan kunnskap aldri være passiv, men at subjektene (elevene) gir kunnskapen sin egen moral: Og det er dette som danner forholdet mellom det subjektive og objektive i kunnskapen. Hovedmålet er som sagt *å forstå seg selv i verden*. I barnets indre verden blir den objektive kunnskapen forstått utfra barnets egen forståelsesramme. Han argumenterer for at dette prosjektet tar store deler av barnets døgn. Ved siden av rommet barnet sover i, er det ingen steder barnet tilbringer mer tid enn i klasserommet. Her argumenterer han for lærerens bevissthet rundt barns behov beskyttende, varme og lukkede omgivelser (Brierley, 2006, s. 268-269). Lærerens bevissthet rundt å regulere stimuli og inntrykk skal gjøre klasserommet til en «varm sone» Her peker han på noe sansemessig; nemlig farger, musikk etc., men også at klasserommet skal være et beskyttet rom for vennlighet, tankefullhet og gjensidig interesse. Kreativitet og evner kommer ikke naturlig, men må vokse i det han kaller *salutogenetiske veksthavner* (min oversettelse).

For barnas del utgjør fortellerstoffet en sentral del av undervisningen. Ofte er det denne formidlingen man baserer samtaler og felles refleksjon rundt. Det er også motiver herfra som danner grunnlaget for periodeheftet – hvor elevene bearbeider fortellerstoffet. Her starter man med enkle setninger, men oppover i årene blir tekstene mer gjenfortellende og tilslutt drøftende. Mye av den skriftlige innlæringen skjer via slike arbeidsbøker (Mathisen, 2014, s. 7).

Slik jeg ser det er det mindre problematisk å argumentere for at fortellingen er en sentral del av undervisningen og dermed også en sentral del av et «helbredende» prosjektet vi har hørt om tidligere i oppgaven. Det finnes imidlertid flere teoretiske rammeverk som brukes av dagens forskere når det gjelder bestyrking av den enkelte elev. Et av dem jeg vil trekke frem er Aron Antonovskys teori om *Sence of Coherence*. Med begrepene *salutogenese* og *patogenese* gjør han helse til et kontinuum hvor begrepene danner hver sin ytterkant av aksens. Teorien innebar et paradigmeskifte fra bl.a. diagnostisering til å se etter hva som gir muligheter, helse og livskvalitet og hva som kan dempe eller fjerne risikofaktorer (Olsen & Traavik, 2010, s. 29). Utfordringen blir i så måte å legge til rette for en utvikling så nært det sunne som mulig.

Det finnes en del som argumenterer for en sammenheng mellom salutogenesebegrepet og steinerpedagogikken. I en masteroppgave ved steinerhøyskolen drøftes begrepet i sammenheng med et helsepedagogisk håndverksprogram (Johansen, 2012). I tillegg til Brierley ovenfor brukes begrepet analytisk i en artikkel av den antroposofiske legen Anette Bender (2010). Jeg vil derfor prøve å anvende begrepet som innramming for fortellerstoffets helseskapende ambisjon i steinerskolene.

Når det gjelder funksjonshemming argumenterer Steiner i sitt helsepedagogiske kurs for at hvert menneske har en «frisk kjerne» i det man kaller abnormalt (Edlund, 2010a, s. 106). Steiner snur problemstillingen på hodet og peker på at alle i realiteten har noe «abnormalt» ved seg. Og når Steiner snakker om noe «helbredende» (se under) handler dette om å tilføre noe sundt og oppdragende til menneskene vi har rundt oss. En slik tilnærming vil jeg argumentere for at er salutogenetisk i sin natur og så langt tenker jeg dette sammenfaller godt med Antonowsky ved at man fokuserer på muligheter, helse og livskvalitet i et allment perspektiv.

Steiners uttalelser om normalitet og abnormalitet er etter Edlunds (2010a, s.85) vurderinger mer i tråd med vår samtid enn hans egen. Vi finner imidlertid en rekke spirituelle argumenter hos Steiner, som er mindre vanlig i dagens spesialpedagogiske litteratur. Steiner begrunner mange av sine argumenter på bakgrunn av bl.a. inkarnasjon, karma og deler mennesket og skiller sterkt mellom en kroppslige og sjelelige – hvor det bak en syk kropp og et overflatisk sjeleliv fantes et *egentlig sjeleliv* (ibid). Antroposofiens idé om det tredelte mennesket understøtter en slik interaksjon mellom sjel og kropp. Like viktig i denne sammenhengen mener hun er behandlingsoptimismen som råder.

Dette handler først og fremst om praktiske og terapeutiske tiltakene som kom til å prege antroposofien (ibid.,s. 100). Skolene inneholder en rekke slike tiltak og fortellerstoffet blir bare en liten del av det.

Anthonowsky pekte på at salutogenese avhenger av at man forstår og opplever mening i sin tilværelse. Han peker på tre faktorer som danner hans *Sence of Coherence*, (heretter koherens): (1) Forståelse av egen situasjon (comprehensibility), (2) Tro på at man kan komme frem til løsninger (manageability), (3) finne en mening o å forsøke på dette (meaningfulness (Olsen & Traavik, 2010, s.29).

Olsen og Traavik snakker om høy eller lav koherens. Slik ser det ut som at dersom vi har høy følelse av sammenheng i tilværelsen vil vi klare oss bedre i livet enn om vi ikke føler dette. Slik de ser det, handler koherens om å tro på egne krefter og ha god selvoppfatning. Ut fra koherensperspektivet kan man tenke seg et barn som sliter med lav konsentrasjon og store læringsvansker. Forfatterne eksemplifiserer med et barn som har kommet til Norge som flyktning og har sett familien bli utsatt for fæle ting i hjemlandet. De peker på at en måte de voksne rundt kan forhode seg til gutten er å arbeide ut fra hypotesen om at det vonde han har opplevd gir ham vansker med å se mening og sammenheng i tilværelsen. Utfordringen for de som arbeider med gutten blir derfor å hjelpe eleven til å få høyere koherens. De må legge til rette for at eleven skal forstå sin egen situasjon (nåværende og tidligere). Man må skape tro på at vanskene kan endres og gi eleven meningsfulle grunner til å starte arbeidet.

I et steinerpedagogisk perspektiv kan det virke som at Anthonovskys koherens-teori både er fruktbar og problematisk. Olsen og Traavik peker på at modellen er konstruert for voksne (noe pedagogiske fagfolk har kritisert den for), men etter deres syn kan det være fruktbart å benytte koherens også i arbeidet med barn som et teoretisk bakteppe (Olsen & Traavik, 2010, s. 30-31). Elevgruppen er en mangfoldig gruppe og målet om at barna skal forstå sin egen situasjon er avhengig av alder, modenhetsnivå og ikke minst kompleksiteten i det barnet står oppi. Jeg vil anta at en slik samtale må «siktes inn» og tilpasses barets evne til å forstå og hva det behøver å vite (kanskje noe kan utelates?) Forholdet mellom den enkeltes problematikk og fortellerstoffet er ikke direkte overførbart, da problemene kan være individuelle, mens fortellingene våre er kollektive. Likevel kan fortellingene danne en «bro» til en forståelse/bearbeidelse av egen situasjon. Tellmann (2010, s. 2) peker på at nettopp fordi fortellingene er kollektive og mer allmenne kan de muligens skape en distanse til det personlige, som oppleves vanskelig:

Noen ganger kan fortellinger gi gjenkjennelse av egen situasjon, andre ganger må barn strekke seg lengre for å komme fortellingene nær. Kan barn gjøre det? Er det alene innholdene som rører – hvilket gjerne kan være godt nok – eller treffer også formen noe

virksomt med hensyn til empatiutvikling? (Tellmann, 2010 s. 2)

Tellmann stiller et spørsmål om *innhold* eller *form*. Her peker hun på at de billedlige og billedskapende fortellingene blir et pedagogisk verktøy som kan sammenlignes med førskolealderens rollelek. Fortellinger kan skape en «ufarlig innfølingsarena for fenomener og problematikker, mener hun. Hun peker på at rollelek og fortellinger kan gjøre noe fint ut av noe som konkret eller i virkeligheten kan oppleves vondt. Likevel tar Tellmann et forbehold som handler om at fortellinger ikke kan kompensere for møtene menneskene i mellom. Sårende språkbruk eller sosial utstøting i klassen krever tiltak, likeså gir konkrete møter mellom mennesker god grobunn for innlevelse (Tellmann, 2010; 2).

Verktøyet skissert ovenfor virker kompatibelt med koherens. Her kan man arbeide på et «kognitivt individnivå» i vår konkrete virkelighet (gjennom f. eks samtaler med den aktuelle eleven), men man kan også arbeide mer billedlig på et kollektivt nivå (gjennom bildebruk). Og det er her jeg antar at Steinerpedagogikkens tredeling av mennesket blir fremtredende (se under). Blant kollegaer hører jeg tidvis om lærere som taler om at de inkoorporerer «budskap» til elever gjennom fortellerstoffet. Det kan handle om konflikter mellom elever på skolen, vanskelige hjemmesituasjoner, m.m.. Selv tror jeg denne praksisen har med at man i pedagogikken sikter inn mot ulike deler av mennesket: Tanken, følelsen eller viljen (Mathisen, 2016, s.18-19). Slik kan man muligens snakke om en pedagogikk med flere «talerør».

9.0 Koherens og resiliens i steinerpedagogikken: å snakke til hodet, hjertet eller hånden

Undervisningen i Steinerskolen er basert på fortelling eller demonstrasjon av (rene) fenomener. Begge deler ligger prinsipielt «åpne» for bearbeidelse, forståelse eller fortolkning, og må selvfølgelig utformes ut fra innsikt i alderstrinnets behov og muligheter. Her ligger mye av Steinerpedagogikkens egenart (Bender, 2010, s. 241)

Anette Bender er antroposofisk lege og har skrevet artikkelen «*Påvirker steinerskolen elevenes helse?*» Hun argumenterer for at Antovskys *Sence of Coherence* er et fruktbart perspektiv for å forstå dette forholdet. Hun knytter dette direkte opp til barnas utviklingstrinn. Slik vil emnene bli gjenkjennelige og meningsfulle. Videre mener hun at koherens kan knyttes (i vid forstand) opp mot de kunstneriske elementene i undervisningen fordi at disse er med på å forene tanke, følelse og vilje.

Bender trekker inn Johan Heinrich Pestalozzi som er en sveitsisk teoretiker fra syttenhundretallet. Han pekte allerede da på at mennesket er ved god helse når det føler seg i overensstemmelse med verden. Dette knytter han til hodet, hjertet og hånden og at man gjennom disse elementene kan

forholde seg til verden på nytt, i en skapende prosess (Bender, 2010, s. 240). Det er lett å se paralleller til Steiners tanke følelse og vilje. Den mindre opplagte parallellen er til Antonowskys tre komponenter av koherens:

A. Antonowsky	J.H. Pastalozzi	R. Steiner	Sjelelige dimensjoner	Antroposofisk menneskeerkjennelse
Sence of comprehensibility - Forståelighet	Hode	Iaktakelse av ytre verden Indre betraktning. Forståelse av sammenhenger	Tenkning	Nerve/Sansesystem
Sense of meaningfulness - Mening	Hjerte	Indre betraktning blir til opplevelse av orientering	Følelse	Rytmask system
Sense of manageability - Håndterbarhet	Hånd	Handling utfra konkret erkjennelse- Det er mulig å påvirke verden gjennom egen skapende aktivitet.	Vilje	Stoffskifte/ muskel. Og skjelettsystem.

Utfra Benders modell ser vi at Anthonovskys komponentbetingelser er koblet til steinerpedagogikken. For meg ser det ut som at Olsen & Traavik (2010) har tolket komponentene litt annerledes enn Benders. For begge er den overordnede problemstillingen pedagogikk og helse. Likevel kan det virke som om Benders har et mer allment perspektiv. I begges forskning pekes det på at Anthonovskys perspektiv om salutogenese skiller seg fra resiliensperspektivet ved at man her stiller spørsmålet om fungering, under *unormale* forhold. Olsen og Traaviks eksempel om den krigstraumatiserte gutten (se ovenfor) kan tyde på at salutogensesebegrepet har blitt brukt i et resiliensperspektiv. Dette er i seg selv ikke problematisk. Salutogensesebegrepet er et fruktbart verktøy når man arbeider mot resiliens (Olsen & Traavik, 2010, s. 29-30).

Perspektivet skiller seg imidlertid fra spørsmålet om undervisningen ved steinerskolen er helsefremmende. Elevene kan potensielt sitte på opplevelser som danner grunnlag for en

resilienstenkning Dette være seg sykdom i nær familie, ulykker, skilsmisser, overgrep med mer. Likevel må vi gå ut fra at elevgruppen samlet sett ikke er i en slik utsatt situasjon. Her ser det ut til at Bender kobler resiliensbegrepet i skolen til ikke bare handle funksjon og mestring under vanskelige forhold, men heller å så en kraft hos barna som kan gi dem en generell styrke til å tåle motgang (Bender, 2010, s.239). Slik ser det ut som at resiliens for henne ikke handler om å fungere *under* unormale forhold, men å skape styrke til å *kunne* stå i vanskelige situasjoner. Til dels tenker jeg at dette er forenelig med Steiners tanke om en indre kraft – spesielt når man snakker om å danne iboende viljeskrefter til senere i livet.

Olsen & Traavik (2010, s.29) kobler de tre koherens-faktorene til en allerede oppstått vanskelig situasjon: å forstå situasjonen, Tro på at man kan komme frem til løsninger, finne en mening med å forsøke på dette. Bender bruker komponentbetingelsene i en mer steinerskolerelatert kontekst. Hun benytter seg aktivt av hva vi kaller det tredelte mennesket, eller sjelekraftene, nemlig *tanke, følelse og vilje*.

I lys av det som er presentert i tabellen ovenfor, vil fortellingen appellere til tenkningen, forståelsen. Refleksjon og gjenfortelling vil inneholde elementer fra følelsespanelet, den gir en egen mening. Til sist vil skriftlig og billedlig bearbeidelse gi utfordringer på handlingsplanet. Eleven «håndterer» stoffet (Bender, 2010, s 241).

I lys av tabellen kobler Bender (2010, s.241) fortellingen til noe helhetlig hvor både tanke, følelse og vilje forenes i lærerens fortelling, elevens opplevelse og gjenfortelling, til slutt bearbeidelsen som er skriftlig eller praktisk i hånden. Momentet at mennesket sees på som en helhet kommer her godt til syne. Også at det er samspill mellom de sjelelige dimensjonene gjennom hele løpet. Likevel har vi sett innledningsvis at Bender peker på steinerpedagogikkens alders- og utviklingstrinn. Dette drøfter hun ikke videre, men som jeg tidligere har redegjort for er dette en viktig essens i pedagogikken. Jeg skal forsøke å kommentere tabellen litt videre utfra hennes artikkel, men også annen litteratur:

For det første kobler hun den praktiske håndterbarhetsdimensjonen til Viljen, hånden og den skapende aktiviteten. Viljen er en dimensjon som man arbeider med helt fra barnehagealder og ut videregående (Mathisen, 2016, s. 21).

For det andre kobler hun meningsdimensjonen til følelsen hjertet og den indre betraktning (Bender, 2010, s. 240-241). I følge syvårstankegangen er dette en tilgang vi lærere først får ved tannfelling, altså ved 7 års alder. Fortellerstoffet kommer her i en «gullalder» fordi barnas indre bilder blir til opplevelser (Mathisen, 2016, s. 24, Tellmann 2016, s 2). Både hva man gjennomgår i klassefelleskapet (ibid, s.11), men også hva man opplever av sanseintrykk når bildene skapes under fortellingen (Röh, 2017, s. 20).

Til slutt kobler hun forståelighetsdimensjonen til tanken og hodet. Gjennom iakttagelser av den ytre verden blir bildene nå gjenstand for en indre betraktning (Bender, 2010 s. 240). Og det på dette alderstrinnet at barnets selvstendige dømmekraft, kritiske sans og egen forståelse kan «vekkes».

Bender diskuterer ikke den videre helsegevinsten med denne tilnærmingen. Selv tenker jeg at det er nyttig med noen refleksjoner For det første tenker jeg at perspektivet samsvarer med «fortellerbroen» jeg har konstruert i forrige kapittel – i alle fall dersom man tar alders- og utviklingstrinnene med i analysen. Slik kan man argumentere for at både lærestoff til klassen og mer individuelle budskap kan tilpasses en aldersadekvat tilnærming, fordi man først da oppnår en meningsfull samtale mellom oss som lærere og barnet. Her kan man argumentere for at om lærestoffet i undervisningen blir for abstrakt eller eleven ikke forstår substansen i individuelle oppfølgingsamtaler vil begge scenario sette barnet i risiko for å bli fremmedgjort heller enn bevisstgjort. Vurderingen av hvilken informasjon som gir mening for det enkelte barn er imidlertid ikke tilfestet en læreplan, men må bli et av lærernes kvalitative og kunstneriske vurderingsområder. Samtidig blir fortellerstoffet et av steinerpedagogikkens verktøy for å arbeide med dette. Dette handler om ideen om en flerfoldighet i mennesket. Dersom man kan tredele lærerens formidling i viljes- følelses og tankeelementer gir dette muligheter til å nå barnet utfra en mangfoldig verktøyskasse.

10.0 Resiliens: Indre styrke og ytre hjelp

Steinerpedagogikken har (som skissert ovenfor) lange tradisjoner for å arbeide med indre billeddannelse. Det er også lange tradisjoner for å tenke sunnhet inn i dette. Vi har sett at indre kraftdannelse er et brukt begrep, likeså en spirituell antakelse at man kan tale til et høyere vesensledd som igjen virker nedover i elevenes organisasjon for å gi kraft og retning. Når jeg nå skal diskutere resiliensbegrepet opp mot dette ser jeg en viss problematikk:

Mens salutogenesebegrepet viser oss vei til å fokusere på vårt eget potensial, våre egne evner og delene av oss som fungerer, kan det virke som om resiliensbegrepet er mer komplekst. Direkte oversatt betyr begrepet «spenst» eller «elastisitet» - i overført betydning handler begrepet om å kunne hente seg inn. Likevel er begrepet knyttet til barns erfaringer med dårlige situasjoner og rissikoen for å utvikle problemer. Resiliens blir altså prosessene som gjør at barnas utvikling er tilfredsstillende *tross* erfaringer som tilsier det motsatte (Olsen & Traavik, 2010, s. 27). Tidligere betegnelser brukt om barn med resilient utvikling er blant annet «løvetannbarn», usårbare barn og motstandsdyktige barn. Problemet med slike tidligere begrep er at man gir inntrykk av at noen barn er «immune» mot risiko eller belastninger. Betegnelsene ivaretar ikke (iflg. Olsen & Traavik) det

faktum at alle barn er sårbare og at det finnes en grense for alle. Spørsmålet er imidlertid på hvilke områder barnet er sårbart og hvilke resiliensfaktorer som finnes rundt barnet. Og det er her forfatterne argumenterer for koherens (ibid, s. 29). Gjennom forståelse, tro på løsninger og se mening i å forsøke dem kan man komme videre i livet gjennom ens egne muligheter.

Resiliensbegrepet tar utgangspunkt i barns negative erfaringer, men ønsker å bygge på barnas muligheter. Her tenker jeg at fortellerstoffet har to mulige resilientfaktorer: resiliens som indre kraft og resiliens som ytre hjelp.

Det kan se ut som at Bender (2010, s. 239) heller mot å bruke den første tilnærmingen jeg skisserer. Hun spør seg:

«Hva er det som skaper god helse (salutogenese) og gir styrke til å tåle motgang (resiliens)» Bender 2010, s. 239).

Traavik og Olsen har en annen tilnærming. De hevder at:

«Resiliens innebærer en [...] positiv utvikling. Men dette er ikke tilstrekkelig for å kunne snakke om resiliens. En nødvendig forutsetning er at barnet har vært eksponert for risiko som vanligvis medfører psykososiale vansker» (Olsen & Traavik 2010, s. 27).

Ut fra de to tilnærmingene ser det ut til at resiliensbegrepet kan brukes snevert og vidt. For Traavik og Olsens del ser det ut til at barnet *har* vært utsatt for risiko/problematiske forhold. Dette gjør ikke begrepet uegnet i en steinerskolekontekst. Blant barna som kommer til oss er det mange som sliter psykososialt. I tillegg kan man tenke seg at blant barna som trenger spesialundervisning og tilrettelagt undervisning av og til kan oppleve at sammenhenger blir vanskelige å gjennomskue. Kan dette føre til vansker som går utover f.eks motivasjon og selvbilde. Denne måten å anvende begrepet på er blant annet brukt i en studie av Brooks & Goldstein (2001, referert i Rønhovde 2009, s 292).

Ut fra Benders tilnærming kan det likevel virke som om begrepet er noe utvidet. Hun betegner også resilient som normal fungering under *unormale* forhold. Likevel ser det ut til at hun i noen grad betegner hun salutogenesen i steinerpedagogikken som et virkemiddel for resiliens som bygges i *forkant* av en rissikosituasjon. «Mestring, mening og kreativitet har vist seg å være gjennomgående og viktige faktorer for å kunne utvikle resiliens [...] skoler og lærere har vist seg å være blant de hyppigst forekommende beskyttelsesfaktorene for barn som viser resiliente trekk» (Bender (2010, s. 246).) Her kan det virke som at Bender setter noen forutgående faktorer for resiliens ved at skoletilbudet «bidrar til mestring og utvikling av et godt selvbilde som viktige resiliensfaktorer» (Bender 2010, s. 247). Dette kan sammenfalle med de steinerpedagogiske ideene vist lengre oppe

hvor jeg diskuterer fortellerstoffet i lys av en indre kraftdannelse og livslang ballast som modnes, gir viljeskrefter og forbindelse (med sin kultur og historie).

11.0 Diskusjon: Fortellerstoffet som kunnskapsformidling, indre kraftdannelse eller begge deler?

Det kan virke som at fortellerstoffet som et salutogenetisk verktøy innehar flere perspektiver. Ovenfor har jeg diskutert fortellerstoffet som indre kraftdannelse, hvor «kraften» ser ut til å ha både spirituelle og kunnskapsmessige dimensjoner. Ovenfor så vi at Weisser (1996, s. 47) argumenterte for at kunnskapsperspektivet var mindre viktig for henne enn den livsutviklingen som stoffet er ment å jobbe med. Ser man dette i lys av Brierleys argumentasjon synes det ikke å være noen motsetning mellom en «astral» overføring av indre fantasifulle bilder som gjør godt og skaper en livslang ballast, og en konkret oppbygning av lærestoff som gjør elevene bevisst og forbinder dem verdens fenomener. Snarere ser det ut til at kunnskapsoppbygningen er nøye gjennomtenkt gjennom lange læreplantradisjoner. Læreplanenes egenart er nøye beskrevet i Anne Mette Stabels «Hva skal vi med skole?» som er en bearbejdet versjon av hennes avhandling fra UiO 2014 (Stabel, 2016, s. 9). Hun argumenterer for ideen om at dannelse, utdanning, kunnskapstilegnelse og utvikling av mennesket utgjør et hele (ibid, s. 10). Og når det gjelder kanonen av fortellinger som presenteres på skolene, var de fra starten av tenkt i et dannelsesperspektiv. Likevel er det opp gjennom årene et startpunkt for selve læringsarbeidet hvor man beveger seg i en retning mot begrepsliggjøring og øving av dømmekraft for elevene (Tellmann, 2016, s. 2).

Fortellerstoffet brukes mye til fordypelse (Mathisen, 2014, s. 11). Her bearbejdes kjernestoff fra undervisning og elevene øver basisferdigheter i tall, bokstaver og mye av skriveopplæringen foregår i form av diktater, gjenfortellinger og avskrifter (Mathisen, 2016, s.13-14). Fortellingene dermed har en didaktisk side hvor f.eks røde linjer i en biografi eller en historisk utvikling presenteres.

Heller enn motsetninger er en sammenfallende helhet mellom det kunstneriske og det faglige. Fortellerstoffet skaper forbindelse mellom eleven og verdens fenomener, noe som jeg vil argumentere for at er et av de største inkluderingsprinsippene ved skolen. Likevel ser det ut som at man kan konstruere en slags dikotomi ut av dette forholdet. Som jeg har vist har skolene en særegen spesialpedagogisk retning som er kalt helsepedagogikk. Også her er det snakk om en undervisning som skal gi kraft og retning gjennom å tiltale høyere vesen. Man snakker også om et helbredende element, hvor argumentet er at man ikke skal bli frisk, men at tiltakene skal gjøre godt for elevene og på sikt bidra til en god utvikling. Innen helsepedagogikken er det også en rekke terapier som har et slikt formål. Når det gjelder fortellerstoffet har det blitt vist til minste litteratur. Et argument som

jeg har vist til er ideen om at bildene må tilpasses elevgruppen. Jeg vil anta at dette handler om å fortelle med et enklere språk, kortere spenn og med færre detaljer. På denne måten tenker vi at eleven likevel får en forbindelse til verden, via det samme lærestoffet som de på tilsvarende alder. Når det gjelder *forbindelsesbegrepet* har jeg pekt på et historisk inkluderingsprinsipp som handler om å inkludere alle barn i skolen, også de «spesielle».

Ut fra dette ønsker jeg å identifisere to spesialpedagogiske strategier. Jeg vil kalle dem for en *terapeutisk strategi* og en *kompensatorisk strategi*. Innen den terapeutiske tradisjonen velger jeg å sette de særegne antroposofiske tiltakene og helsepedagogikken. Når fortellerstoffet gis og bearbejdes innenfor en slik strategi vil jeg argumentere for at målsetningen ikke handler om at eleven skal tilegne seg begreper og fakta, men heller at eleven skal dra nytte av den transformative kraften fortellingene gir. Dette muliggjøres blant annet av at elevene med rett til spesialundervisning har en individuell opplæringsplan og dermed ikke følger kompetansemålene i læreplanen (Fosse, 2014, s 421-422). Årsakene til en slik terapeutisk strategi vil jeg likevel argumentere for at ligger i den helsepedagogiske tradisjonen. Den andre strategien er en kompensatorisk strategi. Her har Olsen og Traavik pekt på at resiliens kan oppnås hvis man iverksetter tiltak rundt noe som mangler i et barns oppvekstmiljø (Olsen & Traavik, 2010, s. 32-33). I deres sammenheng handler dette om resiliens fra risikosituasjoner. For eksempel at en nær slektning kompenserer for voksne omsorgspersoner som er behøvd, men fraværende. Dette resiliensperspektivet handler først og fremst om barn i risiko og belyser sosiale problemstillinger i skolen. Jeg mener at et slikt perspektiv også er mulig når det gjelder elevers fagspesifikke vansker. Her peker spesialpedagogene Haustätter og Vik (2016, s. 44-46) på ulike spesialpedagogiske praksisregimer. Disse peker på at man kan typologisere praksisregimene til å veksle mellom en kontinental tradisjon som bygger på Rousseaus oppdragelsesfilosofi og en britisk tradisjon som bygger på Lockes oppdragelsesfilosofi. Mens førstnevnte fokuserer på samfunnets krav til hva en god samfunnsborger er, fokuserer den andre ikke på å forme, men skape vekst og utvikling. Dette danner den horisontale delen av typologien hvor venstre side angir den kontinentale tradisjonen, mens høyre side angir den britiske. Den vertikale aksene i typologien arbeider ut fra om det «spesielle» med elevene sees på som noe positivt (vekst eller mulighetsskapende) eller negativt (begrensende eller mangelfullt).

Det spesielle er positivt

Frihetsrom for barnets iboende muligheter	Vekstperspektiv	Mulighetsperspektiv (tilpasset opplæring)	Samfunnets krav
	Begrensende perspektiv	Mangelperspektiv (tidlig innsats)	

Det spesielle er negativt

Haustätter & Vik peker på at mangelperspektivet kan sies å være den tradisjonelle spesialpedagogiske diskursen. Her bygger man på et grunnsyn om at målsetningen med pedagogikken er å utdanne gode samfunnsborgere. Det å være spesiell blir her sett på som noe problematisk fordi man hindrer eller begrenser at organisasjonen skal nå sine mål. Blant annet er det er innenfor denne diskursen «tidlig innsats» ligger. Poenget med denne tilnærmingen er å oppdage eventuelle vansker tidlig og og iverksette nødvendige strategier slik at man kan redusere konsekvensen av vansken (Haustätter & Vik, 2016, s. 44-46). Mulighetsperspektivet er det andre perspektivet i en slik britisk utdannelsesstradisjon. Også her er det institusjonenes opplæringsmål som blir toneangivende. Det optimistiske med perspektivet er tanken om at individuelle ulikheter er noe av mangfoldet som er å finne i en opplæringsgruppe. Argumentet som dominerer denne tradisjonen er knyttet til målsetningen om å utvikle en inkluderende opplærings situasjon. Her peker Haustätter & Vik på at dette i norsk kontekst har vært tydelig konkretisert gjennom å gjøre tilpasset opplæring som et sentralt prinsipp for undervisningen. Likevel er tanken også her at tilpasningen skal nå opplæringsmålene på en tilfredsstillende måte.

Det er imidlertid vanskelig å plassere steinerskolen i en slik modell. Generelt sett vil jeg tro at den høyre delen av typologien blir problematisk i en steinerpedagogisk tradisjon. Som jeg har antydnet tidligere har skolen betraktet seg som endel av åndslivet og sett seg best tjent med at teoretiske, praktiske, og kunstneriske fag må inngå som noe integrert gjennom skoleløpet. Da må en være frisatt fra økonomi og effektivitetstenkning (Stabel 2016, s. 10). Et slikt syn på skole harmonerer ikke med den britiske oppdragelsesstradisjonen skissert over. Det er derfor nærliggende å plassere steinerpedagogikken på venstresiden av typologien. Empirisk ville jeg likevel tro at dette ville hatt sine implikasjoner.

For hvis en gjør kategoriene i typologien til noe gjensidig utelukkende kan det tenkes at den ikke dekker over hele praksisfeltet til steinerskolen. Kanskje er det mer nærliggende å tenke at man i

praksis har et «dobbel» sett av spesialpedagogiske metoder. De kompensierende, som ønsker å styrke bl.a basisferdigheter og å inkludere elevene i klassefelleskapet, og de terapeutiske som tilfører særegne antroposofiske elementer. Noen ganger (som med fortellerkunsten) kan det tenkes at disse perspektivene forenes: Læreren tilfører både «transformative elementer» (Röh, 2017, s.20). , men justerer også f. Eks bildebruk med en tanke om tilpasning. Ut fra Olsen og Traaviks perspektiv kan dette være en viktig del av koherensperspektivet. Steinerskolene gir jo også spesialundervisning. Våre elever har de samme formelle rettighetene som andre elever og henvises til PPT-systemet dersom det viser seg at det er behov for spesialundervisning. PPT skriver ut sakkyndige vurderinger ut fra dette (Fosse, 2014, s. 421).

Jeg vil tro at en arbeidshypotese for videre forskning kan være at kombinasjonen av kompensatoriske og terapeutiske tiltak avhenger av elevenes evner til å ta utgangspunkt i institusjonens mål. Kan man arbeide kompensatorisk med f. Eks bearbeidelse av fortellerstoffet er det et godt utgangspunkt for integrasjon i stor klasse. Dersom fortellingene blir for komplekse vil imidlertid elevene dette av og føle fremmedgjøring. I så tilfelle kan man tenke seg at de terapeutiske tiltakene får en større helsemessig effekt hos enkelte av elevene.

12.0 Avslutning

Fortellerstoffet i steinerskolen har en vidtgripende målsetning. Det skal gi sammenheng i undervisningen, det skal gi velvære, men også en livslang ballast gjennom det man steinerpedagogisk har kalt for en *indre kraftdannelse*. Her har jeg redegjort for transformative prosesser hvor barna kan skape sine egne indre bilder i en «indre resise» som føles med hele kroppen (Röh 2017, s. 20). Likevel har jeg pekt på problematiske elementer når det gjelder de svakeste elevene. Her har jeg vist til at helsepedagogikken tidlig har dannet tradisjoner for elever som trenger hjelp i denne prosessen. Innen den helsepedagogiske retningen har det blitt vist til en tilpasningsstrategi hvor fortellerstoffet skal tilpasses billed- og begrepsmessig for å treffe det enkelte barn. Når det gjelder denne tilpasningen har jeg funnet få teoretiske bidrag. Dette kan handle om læreren har en rolle som kunstner hvor vedkommende utformer sin undervisning i samhandling med barna. En annen grunn kan være at de praktiske tradisjonene i helsepedagogikken har fått leve mer ut enn de teoretiske. Utover tilpasningsstrategien har jeg pekt på et inkluderingsaspekt som handler om at barna forbindes med verden gjennom et historisk og kulturelt fellesskap – og fortellerstoffet søker nettopp en slik forbindelse. Det spirituelle argumentet handler om å tale til barnas høyere vesen – som igjen virker nedover med kraft og styrke. Her har jeg vist til et *terapeutisk* perspektiv i helsepedagogikken. Denne handler om at bl.a fortellinger kan gi kraft

eller være helbredende gjennom at det «gjør godt» på sikt og bidrar til en positiv utvikling (uten at det skal kunne måles i ferdigheter).

Salutogenesebegrepet har vist seg vesentlig for fortellerkunsten i steinerpedagogikken. På et generelt nivå handler dette om et felles utgangspunkt om å fokusere på muligheter, helse og livskvalitet. Mer spesifikt har jeg tatt utgangspunkt i diskusjoner knyttet til flerfoldigheten og bl.a. tredelingen av mennesket i steinerpedagogikken. Her har jeg diskutert mulighetene for å se fortellerstoffet som en «bro» til forståelse/bearbeidelse av egen situasjon gjennom en ufarlig innfølingsarena. Videre har jeg pekt på en tanke om at fortellingen kan kobles til noe helhetlig hvor både tanke, følelse og vilje forenes i lærerens forestilling. Dette er blitt diskutert både ut fra et daglig undervisningsperspektiv (hvor alle elementene inngår), men også ut fra et utviklingsperspektiv hvor de ulike elementene siktes inn etter barnets alder. Og det er her man ut fra steinerpedagogikken kan snakke om utvikling fra erfaring til opplevelse, forståelse indre betraktning og selvstendig dømmekraft.

Når det gjelder fortellestoffets resiliensfaktorer ble en problematikk i diskusjonen at begrepet handler om barn som er utsatt for risiko eller problematiske forhold. Her ble det ut fra to forskeres anvendelse av begrepet diskutert om det var mulighet for at fortellerstoffet har potensiale i to retninger: resiliens som indre kraft og resiliens som ytre hjelp.

Til slutt har jeg foreslått en todeling av det jeg har kalt spesialpedagogiske strategier: En *terapeutisk strategi* og en *kompensatorisk strategi*. I denne diskusjonen har jeg vist til to oppdragelsesperspektiver hvor den ene handler om å utdanne gode samfunnsborgere og den andre handler om å skape vekst og utvikling. Her har jeg vist til en kompleksitet når det gjelder en entydig plassering av steinerskolen. Dette handler om at hvis man gjør kategoriene gjensidig utelukkende vil man ikke dekke over hele praksisfeltet på skolene. Fortellerstoffet er f.eks ment å være terapeutisk helbredende, men tilpasses likevel billedmessig. Slik ser vi eksempler på at begge strategiene brukes. Hvordan disse vurderingene gjøres og slår ut hadde vært et svært spennende empirisk forskningsområde.

13.0 Litteraturliste

- Brierley D.L (2006) *The Not Yet in the Now – reflections of a teacher and his thirteen year olds*. Oslo: ASK - Rudolf Steinerhøyskolen
- Edlund, B (2009) Steinerskolen – en annerledes skole for annerledes barn? Spesialpedagogikk i steinerskolen. *Steinerskolen* 4 (2009)
- Edlund, B (2010a) *Kulturøyer – Antroposofiske tiltak for mennesker med spesielle behov 1924-1990*. Oslo: Antropos Forlag
- Edlund, B (2010b) *Antroposofisk helsepedagogikk og sosialterapi i Norden – Faglig samarbeid gjennom 40 år*. Oslo: Nordisk forbund for helsepedagogikk og sosialterapi
- Bender, A (2010) Påvirker Steinerpedagogikken elevenes helse? I Bøhn, S, Schiøtz, C & Waage, P.N (red.) *Liv Laga – Erfaringer fra Steinerskolen*. Oslo:Arneberg forlag
- Fosse, B.O (2014) Tilpasset opplæring, som intensjon og virksomhet. I Stray J.H & Wittek L (red.) *Pedagogikk – en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Gjertsen, P (2010) *Sosialpedagogikk Forståelse handling og refleksjon* Oslo: Fagbokforlaget
- Granlund, L (2013) *Hvordan oppdras oppdragerne – En sammenlignende studie av en lærerutdanning for steinerskolene og en offentlig lærerutdanning*. Bergen: Sosiologisk institutt, UiB
- Hausstätter, R. & Reindal S.M (2016) *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Johansen, K.H (2012) *JEG/DU – JEG/DET. Salutogenese og resiliens i pedagogisk praksis*. Oslo: Rudolf Steinerhøyskolen
- Köhler, H. (2003) *Difficult Children – There is no such thing*. Chatham, NY: Waldorf Publications
- Madsen, B. (2006) *Sosialpedagogikk* Oslo: Universitetsforlaget
- Mathisen, A (2014) Oversikt – steinerpedagogisk idé og praksis. I Thaulow H, Alsos G & Müller-Wiedemann (2011) *Karl König. En mellomeuropeisk biografi i det 20. århundre*. Oslo: Anropos Forlag
- Nicolaisen A (2016) *I Fra Askeladden til Einstein – kunnskap i sammenheng* Oslo: Steinerskoleforbundet
- Olsen, M.I & Traavik K.M (2010) *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget
- Röh, C (2017) Storytelling as a Challenge for the Future. *Journal, Pedagogical Section at the Goetheanum* 62(2017)19-23
- Rønhovde, L.I (2009) *Kan de ikke bare ta seg sammen? Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom* Oslo: Gyldendal akademisk
- Stabel, Anne-Mette (2016) *Hva skal vi med skole? Steinerskolens historie i Norge 1926-2016*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tellmann M (2010) Fortelling og empati. *Steinerskolen* 4(2010) 2-5
- Tellmann, M (2016) Fortelling – alle fags mor. *Tidsskrift for pedagogikk, samfunn og kultur* (4)4-7
- Weisser, H (1996) *Undervisningskunst og kunstnerisk undervisning. Idé og erfaring i Steinerskolen*. Oslo: Notam Gyldendal AS