

Oppmerksomt nærvær i Steinerskolen

Bacheloroppgave vår 2019

Gro Sørby

25. April 2019

Bachelorstudiet i Sosialpedagogikk 2014-2018

Steinerhøyskolen

“The highest function of education is to bring about an integrated individual who is capable of dealing with life as a whole”.

- Krishnamurti

Innhold

Kapittel 1	Innledning	s. 5
1.1	Bakgrunn	s. 5
1.2	Faglig begrunnelse	s. 5
1.3	Aktualitet	s. 7
1.4	Intensjon	s. 7
1.5	Problemstilling	s. 8
1.6	Kilder	s. 8
1.7	Oppbygning	s. 8
Kapittel 2	Hva er oppmerksomt nærvær?	s. 9
2.1	Å kultivere Mindfulness, 7 grunnholdninger	s. 9
2.2	Hensikt	s. 11
Kapittel 3	Mindfulness i skolen	s. 11
3.1	Mindfulness i lærerrollen	s. 11
3.2	Mindful klasseledelse	s. 14
3.3	Mindfulness med elever	s. 16
3.4	Programmer for Mindfulness i skolen	s. 18
Kapittel 4	Oppmerksomt nærvær i Steinerpedagogikken	s. 20
4.1	Steinerpedagogikkens idègrunnlag	s. 20

Kapittel 5	Hvilke virkemidler i Steinerpedagogikken kan fremme oppmerksomt nærvær?	s. 22
5.1	Håndhilsing	s. 22
5.2	Fortelling	s. 22
5.3	Eurytmi	s. 23
5.4	Fenomenologi og rytmer i undervisningen	s. 24
Kapittel 6	Antroposofisk meditasjon som selvutvikling i lærerrollen	s. 26
6.1	4 momenter	s. 26
6.2	Lærermeditasjoner	s. 27
6.3	Videreføring av Rudolf Steiners meditasjoner	s. 28
Kapittel 7	Drøfting	s. 29
Kapittel 8	Konklusjon	s. 32
	Litteraturliste	s. 33

Kapittel 1: Innledning

"Oppmerksomt nærvær" har blitt den norske oversettelsen av begrepet "Mindfulness" på engelsk. Mindfulness er en måte å være tilstede på, her og nå. Mindfulness omfatter en rekke metoder og teknikker for å fremme tilstedeværelse i øyeblikket. Begrepet forklares ofte som: "Å være oppmerksom, med vilje, på det nåværende øyeblikket, uten å dømme eller tolke." Ofte øves oppmerksomt nærvær ved å kjenne seg inn på og bli bevisst det som skjer i egen kropp, tanker eller følelser.

1.1 Bakgrunn

Jeg har nå hatt mitt daglige arbeid på barnetrinnet ved en Steinerskole i snart 5 år. Det som ledet meg inn i Steinerskolen var min interesse for og erfaring med arbeid med oppmerksomt nærvær. Jeg hadde gjennom noen år holdt kurs for voksne i oppmerksomt nærvær, og da jeg selv fikk barn som nærmet seg skolealder, våknet mitt engasjement for betydningen av dette også for barn i skolen. Jeg gjennomførte et pilotprosjekt over en periode på 10 uker ved en offentlig barneskole på østlandet. I to fjerdeklasser hadde jeg ukentlige timer i oppmerksomt nærvær.

En viktig årsak til min tese om at dette er et udekket behov i skolen er de økende prestasjonskravene i skolen de siste årene og den tiltagende testkulturen. Jeg undret meg over hvordan barnas psykiske og emosjonelle helse blir ivaretatt i dette skolesystemet og forøvrig i en hverdag preget av tempo, effektivitet og stress.

Evalueringen av mitt pilotprosjekt viste at elevene hadde hatt god nytte av dette. Mange beskrev at de hadde lært teknikker de kunne bruke for å takle eksempelvis uro, frykt eller konsentrasjonsvansker. De ønsket å fortsette med disse timene i oppmerksomt nærvær. Min konklusjon på dette prosjektet var at det er behov for å øve sosio-emosjonelle ferdigheter i tillegg til, og som en motvekt til den intellektuelle læringen i skolen.

1.2 Faglig begrunnelse

Det har de siste tiårene vært gjort mye forskning på hvordan trening i oppmerksomt nærvær og Mindfulnesskulturen påvirker hjernen i forhold til blant annet stress og depresjon. Det har vært gjort forsøk internasjonalt på mange skoler især i forhold til adferdsproblematikk som viser interessante resultater. Flere aktører har utviklet programmer for bruk i skolene.

Programmer finnes både tiltenkt lærere og elever. For lærere kan øvelser i oppmerksomt nærvær blant annet bidra til bedre evne til å møte hver enkelt elev og skape gode relasjoner, noe som er verdifullt i undervisningssituasjonen. Økt oppmerksomt nærvær kan gi lærere et verktøy til å håndtere stress og fremstå roligere og mer balansert i klasserommet, i foreldresamarbeid og i lærerkollegiet. Lærerens ro og tilstedeværelse vil også være en forutsetning for elevenes oppmerksomme nærvær. Undersøkelser viser at 50% av lærere slutter i profesjonen innen 5 års yrkespraksis på grunn av elever med utfordrende adferd, vanskelig foreldresamarbeid og psykososiale utfordringer i klassemiljøet. Oppmerksomt nærvær kan bidra til å gjøre læreryrket mer håndterbart både ved at læreren tilegner seg metoder for å bedre takle utfordringene og ved at utfordringene minsker som en konsekvens av lærerens oppmerksomme nærvær. Når det gjelder elevene kan det være at øvelsene i oppmerksomt nærvær blant annet kan dempe uro, fremme konsentrasjon, bidra til bedre selvtillit og skape et bedre psykososialt miljø.

Den generelle delen av læreplanen for grunnskolen omtaler blant annet hvordan skolen skal skape forutsetning for en helhetlig personlig utvikling, inspirere til å utvikle individuelle iboende evner, skape undring og begeistring og et godt etisk og moralsk grunnlag for livet. Skolens ansvar for sosial trening, utvikling av evne til å håndtere vansker og konflikter, og fremme gode samarbeidsevner, står sentralt i læreplanens generelle del. Opplæringen skal "fostre til menneskelighet i et samfunn i utvikling" (Utdanningsdirektoratet, Generell del av læreplanen, 2015). Øvelser i oppmerksomt nærvær kan være en måte å arbeide med å oppfylle denne delen av læreplanen.

Steinerskolen er en skole som tar hele mennesket med i betraktning i sin pedagogikk. Det legges vekt på å skape undring og å tilegne seg fagstoffet på en organisk måte. Man er kritisk til overdreven bruk av digitale hjelpemidler, og disse forsøkes unngått brukt i undervisningssammenheng. Mange elementer i pedagogikken kan bidra til å fremme oppmerksomt nærvær gjennom sanseopplevelser, rytmisk del eller kunstnerisk bearbeidelse. Steinerpedagogikk er en motvekt til et prestasjonssammfunn og en testkultur.

1.3 Aktualitet

I et målstyrt samfunn strekker vi oss stadig etter å tilegne oss gode karakterer, titler, eiendeler og andre bevis på vellykkethet. Samfunnsutviklingen går mot stadig større effektivitet og måloppnåelse. Det blir mindre her-og-nå opplevelser i både arbeid, skole og fritid. Vi strever og "gjør" kontinuerlig, utmattelsesdiagnosene blir stadig flere og yngre mennesker erhverver seg slike diagnoser. Barn og unge beskriver seg selv som stresset. Digitale medier tar over for menneskemøter og sanseopplevelser. I en intellektualisert verden, hva skjedde med kunsten å bare være? Ikke minst opplevelsen av å være god nok som man er uten å måtte vise til ytre resultater. Jeg vil i denne oppgaven vise noen synspunkter på hvilke ferdigheter barn trenger å lære for å håndtere livet videre inn i voksenverdenen i vår tid og noen forslag til hvordan disse kan læres.

Dette var noen av tankene jeg gjorde meg som førte til at jeg ble opptatt av barns sosio-emosjonelle læring og behovet for dette ved siden av, og som forutsetning for-, den intellektuelle læringen i skolen.

1.4 Intensjon

Jeg vil i denne oppgaven vise til argumenter for betydningen av oppmerksomt nærvær generelt og i skolen spesielt. Min intensjon med oppgaven er å belyse i hvor stor grad og i hvilke deler av steinerpedagogikken oppmerksomt nærvær er en naturlig del. Jeg vil vise til en del metoder som er tilgjengelige i steinerpedagogikken for å fremme oppmerksomt nærvær hos lærere og elever og jeg vil drøfte hensikten med dette. Spørsmålet jeg stiller er om det som allerede finnes av oppmerksomt nærvær steinerpedagogikken er tilstrekkelig for at elevene skal kunne stå imot resten av samfunnets konkurranse og prestasjonsutfordringer, digitalisering og høyt tempo, eller om det er behov for å ytterligere styrke sosioemosjonell læring med tanke på øvelser i oppmerksomt nærvær.

1.5 Problemstilling:

"Hvordan kan øvelser i oppmerksomt nærvær berike Steinerpedagogikken?"

Er øvelsene som ligger innbakt i steinerpedagogikken tilstrekkelig for å fremme oppmerksomt nærvær i vår tid, eller er det rom for å vektlegge dette sterkere i Steinerskolen? Kan tilnærming til læring i Steinerskolen bli så radikalt annerledes fra tempoet i resten av samfunnet at det blir vanskelig tilgjengelig for en del elever? Kan man gjøre mer for å styrke elevenes evne til å håndtere dagens samfunn med sin individualitet, integritet, samarbeidsevne og kreativitet i behold?

1.6 Kilder

Grunnlaget for å skrive om dette er på den ene siden hentet fra Antroposofisk litteratur, Rudolf Steiners verker og andre som har forenklet eller videreført hans tanker rundt meditasjon, pedagogikk og helhetlig læring. På den andre siden vil jeg bygge oppgaven rundt bøker og forskning fra Mindfulnesskulturen, og med særlig vekt på Jon Kabat-Zinn som har hatt stor betydning for veksten i interessen for Mindfulness i vesten.

1.7 Oppbygning

Jeg vil begynne oppgaven med å gi et innblikk i hva som er opphavet til Mindfulnessbegrepet og hva denne praksisen kan innebære. Så vil jeg vise hvordan dette kan se ut i skolesammenheng. Jeg vil presentere forsøk som har vært gjort for å studere om økt nærvær, hos lærer og elever, kan bidra til å skape et bedre lærings-, psykososialt- og utviklingsmiljø. Jeg ønsker gjennom denne oppgaven å belyse hvordan tilstedeværelse i øyeblikket er vesentlig når det gjelder å skape gode forutsetninger for både sosioemosjonell- og faglig læring. Det finnes mange muligheter for å skape et større nærvær i skolen.

Videre vil jeg vise hvordan elementer av oppmerksomt nærvær er tilstede i Steinerpedagogikken og -skolen. Jeg vil også gi et innblikk i Rudolf Steiners tanker rundt, og øvelser med meditasjon.

Kapittel 2: Hva er oppmerksomt nærvær?

Øvelser i oppmerksomt nærvær eller "mindfulness" dreier seg om å kultivere vår evne til å være oppmerksomme i nået og på de sanseinntrykk, fornemmelser, tanker og følelser som oppstår her. Gjennom meditative øvelser fokuserer man oppmerksomheten på en måte som affekterer tankene og kroppen (Willard, 2010). Man øver på å forholde seg nøytralt til det man observerer, det vil si å ikke bedømme eller analysere for eksempel de tanker man blir bevisst. Resultatet av å trene oppmerksomt nærvær kan være at man blir mer oppmerksom på sine reaksjonsmønstre som krever mye krefter og ikke er hensiktsmessige. Man kan lære å bli mer avslappet og bli istand til å velge hvordan man vil respondere i en gitt situasjon. Bevisst respons kan erstatte ubevisst reaksjon. Mindfulness består av konkrete øvelser for å fremme konsentrasjon, fokus, finne ro i øyeblikket og opplevelse av balanse ved vedvarende øving. Denne måten å forholde seg til livet på kan redusere stress, øke fokus på det man anser som vesentlig og gi større livsmestringsopplevelser. Det har blitt gjort mye forskning på hvordan meditasjon og mindfulness kan påvirke hjernen når det gjelder for eksempel å takle stress eller depresjon.

Mindfulness-begrepet stammer fra Buddhistisk meditasjonspraksis og har blitt kalt selve hjertet i denne retningen. Begrepet har røtter 2.600 år tilbake i mange asiatiske land. På 1960-70 tallet begynte denne formen for meditasjon å spre seg til vestlige land både ved at buddhistiske munkereiste ut for å undervise og ved at folk fra vesten dro til østen for å lære mer om meditasjon. Denne trenden har forsterket seg siden den gang. Essensen i Mindfulness er universell og kan praktiseres helt uavhengig av buddhismen (Kabat-Zinn, 2013). Jon Kabat-Zinn er en av dem som har gjort Mindfulness-begrepet kjent i vesten. Som student i molekylær-biologi ved MIT ble han interessert i meditasjon og studerte hos flere buddhistiske lærere. Kabat-Zinn har en forskningsbasert tilnærming til Mindfulness og ser ikke dette i et religiøst perspektiv (Wikipedia). Han har skrevet et titalls bøker om emnet og arbeider blant annet med Mindfulness i forhold til stressreduksjon, depresjon, foreldrerollen og som en hjelp til å takle livet generelt ved hjelp av disse teknikkene.

2.1 Å kultivere Mindfulness, 7 grunnholdninger

Metoden Jon Kabat-Zinn tar utgangspunkt i ved sin MBSR (Mindfulness based stress reduction) klinikk ved Universitetssykehuset i Massachusetts har 7 grunnpillarer som

omhandler holdninger til praksisen i Mindfulness/oppmerksomt nærvær.

Disse 7 holdningene er:

Å ikke dømme: man øver på se hvordan man lett kan kategorisere tanker som f.eks "gode" eller "dårlige", og ser om det er mulig å observere det som er uten å ha en agenda eller forestilling om hvordan det er.

Tålmodighet: lærer oss å være åpen for hvert enkelt øyeblikk og akseptere det som er i det. Man øver å ha tillit til at alt har sin tid.

Nysgjerrighet/Begynnersinn: et åpent sinn og utforskertrang hjelper oss å se nye muligheter og frigjøre oss fra forventninger basert på tidligere erfaring. Man kan øve ved å nysgjerrig observere hva som foregår for eksempel i egen kropp eller tanker for å se ting med nye øyne.

Tillit: å utvikle en grunnleggende tillit til deg selv og dine følelser og fornemmelser. Å ha tillit til at ditt indre og ytre fungerer akkurat som det skal. Målet er å bli mer deg selv ikke mer lik andre. Når man øver på å ha tillit til seg selv vil man utvikle større tillit også til andre mennesker og evne til å se deres grunnleggende gode sider.

Ikke-streven: i all vår målrettet gjøren har vi oppmerksomheten vår et sted i fremtiden. Ved å akseptere det som er nå kjenner vi på det å være tilstede i øyeblikket. Når vi strever mot et mål kan vi ha opplevelsen av at noe ikke er i orden akkurat nå.

Aksept: å lære å se seg selv som man er og akseptere det som virkelig er akkurat nå uten at dette er en motsetning til å ønske utvikling og vekst.

Å gi slipp: å gi slipp på ideer om hvordan noe burde være og akseptere det som er. For eksempel gjør vi dette for å få sove når vi legger oss om kvelden.

(Kabat-Zinn, 2013).

Disse holdningene øves i Mindfulness-praksis og er gjensidig avhengige av hverandre og henger nært sammen. Gjennom øvelse og kultivering av Mindfulness lærer vi å ikke identifisere oss med tankene våre og ser muligheter for å relatere til dem på forskjellige måter.

2.2 Hensikt

Gjennom observasjon av tanker, følelser og hvordan vi forholder oss til disse, blir vi oppmerksomme på hvor vi reagerer lite hensiktsmessig. Tankene lever sitt eget liv og vi kan forholde oss som et vitne til dem istedenfor å hele tiden analysere, gruble og bekymre oss (Kabat-zinn, 2013). Stress-reaksjoner skjer automatisk og ubevisst. Når man kultiverer en oppmerksomhet rundt egne tanke- og følelsesmønstre på denne måten kan man etter hvert lære å respondere på det som skjer på en hensiktsmessig måte fremfor å reagere automatisk. Man gir seg selv et mellomrom for å velge hvordan man vil respondere (Kabat-Zinn, 2013).

Når det gjelder hvordan Mindfulness kan være nyttig i skolen vil jeg først se på dette med fokus på lærerrollen. Hovedkilden til denne delen er Patricia A. Jennings sin bok "Mindfulness for teachers". Jennings er professor i utdanning ved universitetet i Virginia og forsker på hvordan det sosioemosjonelle miljøet og læring i skolen kan forbedres ved hjelp av metoder fra Mindfulness.

Kapittel 3: Mindfulness i skolen

3.1 Mindfulness i lærerrollen

Barn absorberer stresset de møter gjennom de voksne i livet sitt og fra sine omgivelser. Stressede foreldre og lærere kan skape stressede barn uten at vi tenker over det (Willard, 2010). Å øve og kultivere oppmerksomt nærvær kan være et nyttig verktøy for å forbedre miljøet i klasserommet, undervisningen og for å bygge gode relasjoner med elevene. Læreren kan gjennom øvelse utvikle sine kognitive og emosjonelle ferdigheter og bli bedre rustet og mer fleksibel i å håndtere situasjoner og utfordringer i klasserommet (Jennings, 2015). Både når det gjelder det forberedende arbeidet med å skape et godt fysisk og sosioemosjonelt læringsmiljø, og når det gjelder å håndtere det som oppstår uventet, har disse øvelsene vist seg nyttige.

Å være lærer er et særlig krevende yrke som ofte kan oppleves overveldende. Hvis man som lærer ikke har lært å håndtere sin egen emosjonelle reaksjon på situasjoner som oppstår slik at man evner å respondere på en hensiktsmessig måte, kan man fort bli demotivert og utmattet i dette yrket (Jennings, 2015). Å ha ansvaret for elevens læring, formidle lærestoffet til over 20 barn som ikke nødvendigvis er klare til å sitte stille og lytte og håndtere sine egne følelser som oppstår samtidig som man skal respondere på en pedagogisk hensiktsmessig måte, er virkelig et kunstykke. Som alle omsorgspersoner trenger lærere først å kultivere egenomsorg for å ha kapasitet til å skape gode relasjoner, opptre støttende og skape en positiv stemning i klasserommet. Egenomsorg kan være vanskelig å prioritere i en hektisk og målfokusert skolehverdag og resultatet kan bli at man blir bitter og føler at ingen setter pris på de anstrengelsene man gjør for dem. Man kan bli en slags martyr, og ende med å legge skylden på omstendighetene for alt man ikke mestrer (Jennings, 2015). Jennings regner med fire områder for selvutvikling som forutsetter egenomsorg: fysisk, emosjonell, intellektuell og spirituell utvikling. Ved å venne seg til å oppmerksomt observere egen kropp, energinivå, emosjonelle tilstand og -respons, blir man bevisst hva man trenger og kan gjøre noe med dette. Aktiviteter som nærer vår spiritualitet kan øke vår opplevelse av at noe er meningsfylt og gi oss opplevelse av tilhørighet til noe større enn oss selv (Jennings, 2015).

Ved å øve å være oppmerksom på egne tanker og følelser, kan man bli mer tilstedeværende og oppmerksom på sine elever og evne å respondere hensiktsmessig fremfor å reagere ubevisst (Kabat-Zinn, 2013). I lærerrollen kan man lett føle at man ikke er i stand til å dekke elevens behov da disse kan gå utenfor skolens rammer og ikke inkluderes i lærerprofesjonen. Nel Noddings, professor i utdanning ved Stanford Universitet, argumenterer at omsorg for elevene ikke betyr at man skal møte ethvert behov man avdekker hos dem. Det viktige er at man responderer på en måte som nærer relasjonen til eleven. Hvis man som lærer kan kommunisere på en måte som viser at man anerkjenner det eleven strever med og er villig til å lytte, kan dette ofte være nok (Noddings, 2003). Å kunne lytte med et åpent sinn og hjerte, er et viktig moment innen Mindfulness. Ved å lytte slik at man virkelig hører det den andre uttrykker, istedenfor det man antar at de uttrykker, kan man forstå hva som foregår hos den andre og kan lettere hjelpe dem. Jennings forklarer hvordan dette er et nyttig verktøy både i elev- og foreldrearbeid. For eksempel kan læreren ha en forestilling om at en elev eller forelder er negativ til læreren når man samtaler om en situasjon. Oppmerksom lytting kan avsløre at årsaken ligger et helt annet sted, og man kan lettere beholde en god relasjon gjennom å vende samtalen i en positiv og konstruktiv retning (Jennings, 2015).

Positive og negative følelser fyller et klasserom, og å vite hvordan man håndterer disse har påvirkning på relasjonen til elevene og til klasseromsmiljøet (Jennings, 2015). For eksempel ved å hilse individuelt på hver elev ved skoledagens begynnelse, kan eleven føle seg sett, verdsatt og få en følelse av tilhørighet til klassen og skolen. Når elevene føler lærerens støtte, blir de mer interessert og motivert (Wentzel, 1998). Jennings vektlegger viktigheten av å skape positivitet i klasserommet som en betingelse for læring. Hun forklarer hvordan lærerens øvelse i oppmerksomt nærvær kan være en hjelp for å selv møte med en positiv holdning som er smittende og å være bedre istand til å snu stemningen når det trengs. Positive følelser skaper samhold i klasserommet og gjør at det oppleves trygt, hvilket er et godt grunnlag for læring. En levende undervisning basert på fortelling og praktiske eksempler gjør abstrakte konsepter mer begripelig og skaper en positiv stemning. Når informasjonen assosieres med en positiv følelse, husker vi også bedre det som har blitt formidlet (Jennings, 2015).

Reaktiv adferd av læreren, for eksempel ved å heve stemmen og kraftig korrigere en elev, kan føre til en negativ spiral og vedvarende maktkamp mellom lærer og elev. Elever som strever med sin reaktive adferd, kan lett utløse det same i læreren om denne ikke er bevisst sin respons. Når man overreagerer overfor disse barna, vil man bare forsterke deres reaktive adferd. Eleven vil oppleve seg urettferdig behandlet og læreren blir fortvilet fordi han ikke klarte kontrollere seg. Det kan utvikles et mønster det er vanskelig å komme ut av, der eleven får skylden for å være "vanskelig". Positive følelser kan virke som buffere mot negative spiraler, man bygger resiliens mot stress ved å kunne ta seg ut av en negativ situasjon ved å tilgi seg selv og eleven og erstatte negative følelser med positive. Humor kan være til hjelp (Jennings, 2015).

Forskning viser at positive følelser utvider vår kapasitet for å være oppmerksomme i motsetning til negative følelser som frykt, som når opplevd over tid, begrenser vår kapasitet til å være oppmerksomme på noe annet enn "fare". Gjentakende opplevelse av positive følelser vil også være en hjelp til å lettere håndtere og legge bak seg negative følelser (Fredrickson, 2009). Kabat-Zinn forklarer hvordan negative følelser utløser en fight-or flight-reaksjon og setter det sympatiske nervesystemet i full alert. Denne reaksjonen kan være hensiktsmessig i farefulle øyeblikk, men er skadelig når det varer ved. Det vil da utvikles det vi betegner som stress. Dette begrenser vår kapasitet for sosiale relasjoner, opplevelse av positive følelser og gir dårligere resiliens (Kabat-Zinn, 2013). Kabat-Zinn viser hvordan for eksempel enkle øvelser i å observere egen pust kan roe ned dette stresset. Når man ved øvelse

i oppmerksomt nærvær blir mer bevisst sine mønstre når det gjelder oppførsel, tenkning eller kommunikasjon, kan vi ta ansvar for disse aspektene ved oss selv og forstå hvordan de påvirker andre. Istedenfor å bli offer for omstendighetene, kan vi se at det er mange forskjellige måter å respondere på i en gitt situasjon (Jennings, 2015).

Vi påvirker hele tiden elevene gjennom måten vi underviser på, hvordan vi er som rollemodeller for sosiale og emosjonelle konsepter, og hvordan vi håndterer sosiale og emosjonelle aspekter i klasserommet. Når lærere klarer å skape gode relasjoner og opptrer støttende, hjelper dette elevene med å forbinde seg med skolemiljøet og oppleve trygghet til å utforske nye ideer og påta seg utfordringer. Dette er igjen grunnleggende for læring (J. Mitchell-Copeland, 1997).

3.2 Mindful klasseledelse

Terje Ogden definerer i sin bok klasseledelse som: "Lærerens kompetanse til å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene" (Ogden, 2012, s. 17). Tidligere var normen at læreren brukte sin autoritet som middel for å holde disiplin i klasserommet, og forventet lydighet av elevene. Disiplin var et mål i seg selv. Dagens lærere er stort sett mer demokratiske, og både lærere og elever har mindre respekt for autoriteter enn tidligere (Ogden, 2012). I og med at man ikke som lærer idag kan forvente seg respekt og lydighet kun basert på det faktum at man er lærer, er relasjonsbygging og å motivere til læring viktig.

"Klasseledelse bør handle om å skape et aktivt læringsmiljø heller enn å kontrollere problemadferd, og elevs selvkontroll er viktigere enn lærerens kontroll". Tiltak som tar sikte på å øke elevenes oppmerksomhet og faglige innsats, har prioritet framfor adferdskorrigerende tiltak" (Ogden, 2012, s.24). Jennings skriver at om man som lærer har som utgangspunkt at man må kontrollere elevens oppførsel, er dette selve oppskriften på maktkamper og et lite gunstig læringsmiljø. Selv om man ikke kan kontrollere elevene, har man kontroll over en mengde faktorer som kan skape et effektivt læringsmiljø. Planlegging av undervisningen, forberedelse av undervisningsrommet og andre tiltak som kan forebygge "problemadferd" og inspirere til læring, virker som grunnleggende faktorer for å lykkes i lærerrollen. Man kan kontrollere seg selv, om man snakker høyt eller hvisker, fort eller langsomt. Man kan stå eller sitte eller bevege seg rundt i klasserommet. Man kan ha det lyst eller mørkt, plassere møblene på forskjellige måter. Man kan planlegge aktivitetene, lengden

på disse og overgangene mellom dem. Det er mange muligheter for å arrangere disse elementene for å skape et optimalt utgangspunkt for læring. Poenget er å fokusere på læring fremfor kontroll. Når undervisningen ikke fungerer som man ønsker, kan man observere alle disse faktorene og gjøre forandringer (Jennings, 2015).

Oppmerksomt nærvær hjelper oss å bli mer bevisst sosiale-, emosjonelle- og intellektuelle faktorer og dynamikker så vi bedre kan legge til rette og respondere på hver enkelt elevs behov. Når vi øver på å oppmerksomt observere og lytte til elevene, dynamikken mellom elevene og hvordan de påvirkes av undervisningen og hendelser og omgivelser i skolehverdagen, får vi verdifull kunnskap for å bedre tilpasse undervisningen og klasserommet. Observasjonen må være basert på interesse for barnet og være helt åpen og fri. Vi er ikke ute etter å finne “feil”, heller muligheter (Jennings, 2015).

I mindfulness dreier det seg hele tiden om å være oppmerksom på det som skjer akkurat nå, enten ved å observere seg selv, eller å nøytralt observere andre eller omgivelsene. Med øvelse kan man lære seg å ta ting mindre personlig og håndtere egne følelsesimpulser bedre. Ofte er man som lærer så fokusert på hva man har planlagt og har forventninger til hvordan det skal foregå, at man ikke lenger har oppmerksomheten på det som foregår i øyeblikket. Man blir forbundet med forventningene og ser ikke hvordan ting egentlig er. Slike forventninger kan vanskelig innfries, og det kan ende med at man tenker at en elev forstyrrer undervisningen med vilje, istedenfor å se at det faktisk er dette barnets vanlige metode for selvregulering. Ved å ta oppmerksomheten tilbake til øyeblikket, for eksempel ved å bli oppmerksom på egen pust, kropp eller tanker, kan man bli bevisst forandringer i elevenes oppmerksomhet, justere undervisningen og oppdage optimale øyeblikk for læring (Jennings, 2015).

Å være oppmerksom på hvordan man kommuniserer er en annen viktig del av mindfulness og læreryrket. Dette er også en faktor man har mulighet til å kontrollere, om man er seg bevisst. Ved å observere egen kommunikasjon og om den virker i henhold til intensjonen, kan man oppdage om man tydelig formidler det man ønsker. Det er for eksempel lett at en instruks kan oppfattes som et forslag om man ordlegger seg utydelig. Hvis man må gjenta same beskjed flere ganger, er det lett å komme i en situasjon hvor man forsøker å få kontrollen på en lite hensiktsmessig måte. Det er lett å havne i et negativt mønster om man ikke avslører hva det er i ens kommunikasjon som ikke virker som man ønsker. Å vite hvilke faglige og sosiale utfordringer elevene har, er også et godt utgangspunkt for å tilpasse hvordan man kommuniserer med dem (Jennings, 2015).

Ved å være en god rollemodell for prososial oppførsel, oppmerksom lytting og omsorg kan man skape et trygt og godt klassemiljø og et godt læringsmiljø. Når man kjenner elevenes sterke og svake sider kan man legge til rette for gode samarbeid der alle kan bidra og få mestingsopplevelser, som igjen styrker klassefelleskapet. Forskning på klasseledelse peker på viktigheten av lærer-elev relasjon (Pianta, 2006). Den læreren som gjorde en forskjell i en elevs liv, vil ofte være den som så dem for den de er og viste omsorg. Ved å gi hver enkelt elev fullstendig oppmerksomhet i korte øyeblikk lar vi dem få vite at de er verdsatt (Jennings, 2015).

3.3 Mindfulness med elever

Lærere vil ofte be elevene om å "følge med" eller "høre etter" på det som foregår i undervisningen, men de har kanskje ikke lært elevene hvordan de skal gjøre dette. Eller er det slik at gjennom lærerens autoritære rolle skal elevene forstå at det er deres plikt å følge med av respekt for læreren? Ifølge buddhistmunken Thich Nhat Hanh kan barn gjennom øvelser i Mindfulness lære å følge oppmerksomt med og at slike øvelser kan forbedre både akademisk- og sosial-emosjonell læring. Barn kan lære å fokusere oppmerksomheten, bli mindre reaktive og utvikle større empati med seg selv og andre (Hanh, 2011).

Her er noen eksempler på øvelser i Mindfulness man kan gjøre med elever:

Hørsel: Lukk opp vinduene i klasserommet og be barna lytte. Vær helt stille i noen øyeblikk og lytt etter lyden av stillhet. Når barna har vært stille noen minutter, be dem om å skrive ned alle lydene de hørte. Til slutt kan man ha en runde og dele hvilke lyder alle hørte.

“Følg lyden av klokken”: Man kan bruke en bjelle eller en metallballe, men det beste er en syngebolle som holder en lang etterklang. Be elevene først om å rette oppmerksomheten til sin egen pust og ta noen få åndedrag. Be elevene lytte når du forsiktig slår på klokken eller bollen. Be elevene om å rekke opp en hånd i stillhet når de ikke lenger kan høre etterklangen av klokken. Man kan også avtale å bruke klokken slik at hver gang den kimer, må alle holde opp med det de gjør og ta 3 oppmerksomme åndedrag.

“Sky-meditasjon”: Be barna velge seg ut en sky på himmelen, begynn med en liten sky.

“Hold fokus på skyen og pust inn i den. Med hvert åndedrett, prøv å legge merke til om skyen

forandrer seg eller begynner å bli mindre. Hvis tankene vandrer, hjelp oppmerksomheten tilbake til skyen. Hold oppmerksomheten på skyen til den gradvis blir borte”.

“Belly-breathing”: Be elevene holde en hånd på brystet og en på magen. Dette kan gjøres sittende eller liggende. Pust vanlig og legg merke til hvilken hånd som beveger seg. Så kan man forsøke å få hånden som ligger på magen til å bevege seg ved å pust for pust bevege pusten lenger ned. Man kan eventuelt se for seg bølgenes bevegelser når man gjør denne øvelsen.

“Universet i en rosin”: La barna få hver sin rosin og spør dem hvor den kommer fra. Begynn å sammen tenke tilbake på alle menneskene som har bidratt til denne rosinen: de som plantet druerranken, høstet druene, tørket dem osv. Man kan også ta med familien og vennene til disse menneskene, de som fødte dem, de som anla gården osv. Barna kan bruke øvelsen som utgangspunkt for å skrive en tekst eller lage en tegning. Til slutt kan alle langsomt spise sin rosin, langsomt og skritt for skritt ved å først berøre den, lukte, kjenne den på tungen osv. Dette kalles “Mindful eating”.

“Tell sansene”: Be barna finne 5 ting de sanser med hver sans for eksempel når klassen er ute i skogen. “Finn 5 lyder som du hører, 5 ting du ser, 5 ting du berører, 5 ting du lukter, og 5 ting du smaker”. Kan varieres med for eksempel å begrense til farger eller materiale.

“Body scan”: Be barna sette/legge seg i en komfortabel stilling. “La gulvet bære deg og la kroppen puste, slik den gjør helt av seg selv. Legg merke til hvor kroppen berører gulvet/puten/stolen. Se for deg at pusten går helt ned til tærne når du puster inn. Hold oppmerksomheten her og kjenn hva som skjer i tærne dine. Er de kalde eller varme? Etc. La oppmerksomheten gå til anklene. Hvordan kjennes det ut i anklene? Kan du kjenne sokkene som berører huden?” Osv. Instruktøren leder elevenes oppmerksomhet gjennom kroppen. Dette kan gjøres detaljert eller ikke. Det er lettest å begynne med en kortere øvelse, begrenset til ca. 5 minutter. Etter øvelsen kan barna inviteres til å fortelle om noe av det de oppdaget i meditasjonen.

“Zen telling”: Dette er en gruppeøvelse som kan bygge konsentrasjon, sosial bevissthet og samhørighet. En gruppe/klassen står i en sirkel, fortrinnsvis med lukkede øyne. Hvem som helst kan begynne å telle, men man kan bare si et tall om gangen. Noen andre må si det neste

tallet, men om to personer sier det samtidig, må man begynne å telle på nytt. Det gjelder å kjenne seg frem til når man kan si et tall. Prøv for eksempel å komme til 10 eller 20.

Disse øvelsene er hentet fra Christopher Willards bok, "Childs mind". Det finnes utallige forslag til øvelser i oppmerksomt nærvær, både formelle og uformelle. Uformelle øvelser kan innebære at man gjør en daglig aktivitet ekstra langsomt, for eksempel gå opp trappen. Man kan forsøke å pusse tennene med den ikke dominante hånden eller stå over et grønt lys når man krysser veien. Moralske fortellinger inngår også i forslagene til øvelse i oppmerksomt nærvær.

Øvelser i meditasjon skal alltid være frivillig og basert på nysgjerrighet og lekenhet. Gjennom øvelse vil det vise seg hvordan disse kan være til nytte for eksempel med tanke på livsmestring. Hensikten med disse øvelsene er ikke å reparere noe, men å videreutvikle sine styrker. Willard mener at små øyeblikk med oppmerksomt nærvær gjennom dagen kan hjelpe elevene med overganger, holde fokus og roe ned kroppen og sinnet (Willard, 2010).

3.4 Programmer for Mindfulness i skolen

Det er en mengde og et voksende antall aktører som har utviklet programmer for Mindfulness siden de siste 30-40 årene. Særlig MBSR (mindfulness-based stress-reduction) og MBCT (Mindfulness-based cognitive therapy) – programmene utviklet av Jon Kabat-Zinn ved universitetet i Massachusetts, har spredd seg i USA og globalt. Det har blitt gjort mye forskning på effekten av disse treningsprogrammene (Publications/Research/ Center for Mindfulness). Da forskningen viser positive resultater ved å følge disse programmene for voksne, har det også blitt satt igang forskning og utvikling av programmer rettet mot barn og ungdom. Siden årtusenskiftet har mange programmer rettet mot elever og lærere i skolen blitt utviklet. Mindful Schools, Learning to BREATHE, .b, Inner Kids, MindUp og Holistic Life Foundation er eksempler på disse (Jennings, 2015).

En artikkel publisert i *Frontiers of Psychology* i 2014, presenterer den første virkelige forskningen som er publisert på effekten av Mindfulness-programmer i skolen. Forskerne hadde som mål å se på effekten av Mindfulness-trening hos elevene. Rapporten henviser til en mengde artikler, forskningsresultater og litteratur som begrunner hvorfor Mindfulness-trening for elever kan være gunstig. Med tanke på blant annet økende antall diagnoser, angst, depresjon, ADHD, stress relaterte vansker og sosioemosjonelle vansker blant barn i USA,

ville man se hvordan dette virket. Det argumenteres med at Mindfulness kan anses som en forutsetning for læring da elevene kan lære å regulere sin oppmerksomhet og sine følelser for å håndtere frustrasjon og å kunne motivere seg selv til læring. Det vises til forskning som viser at akademisk erhvervelse, sosial- og emosjonell kompetanse og psykisk- og fysisk helse er avhengig av hverandre og henger sammen. Skolens oppdrag idag og i fremtiden må utvides til å i tillegg til å gi formell utdanning og også måtte inkludere å gi elevene verktøy for å håndtere livsmestring, selvutvikling og trivsel. Videre vil man forsterke viktige kvaliteter i vår tid som empati, kreativitet, problemløsningsevner, og prososiale evner utenom disse, og bidra til at elevene kan bli omsorgfulle, resiliente samfunnsborgere som er fleksible for en verden i endring. Disse behovene har ført til at lærere, psykologer og utdanningsspesialister har lett etter metoder for å undervise på disse feltene og møte dette behovet. Mindfulness i skolen anses for å være en tilnærming for å håndtere disse utfordringene i skolen og samfunnet. Således har det vokst frem mange aktører som tilbyr programmer for Mindfulness i skolen. Det finnes organisasjoner og plattformer som samler informasjon og forskning om Mindfulness i skolen hvor mennesker som arbeider med dette på en eller annen måte kan dele ideer og erfaringer. Slike er for eksempel: *Mindfulness in Education Network* (Mindfulness in education network, u.d.) eller *Association of Mindfulness in Education* (Association of Mindfulness in Education , u.d.).

Programmene som er laget for skolen, er ikke standardisert på samme måte som for eksempel MBSR, så resultatene av forskningen er noe vanskeligere å bestemme i denne undersøkelsen. De fleste programmene går over tid, med 8 uker som et gjennomsnitt. Noen har faste, ukentlige skoletimer, andre er lagt opp som workshops og noen foregår frivillig utenom skoletid. Grunnleggende Mindfulness-øvelser som å forankre oppmerksomheten i pusten og å øve på å være tilstedeværende i egen opplevelse i øyeblikket, med en åpen holdning, er fellesnevnerne for programmene.

Resultatene fra denne forskningsrapporten konkluderer med signifikant effekt av Mindfulnessprogrammer for elever særlig når det gjelder kognitiv utøvelse, resiliens og stressmestring. Når det gjelder effekten programmene hadde på emosjonelle utfordringer, var ikke resultatene signifikante. Resultatene viser større utbytte der treningen har vært mer omfattende og gått over lengre tid. Undersøkelsen viste også høy grad av aksept for denne treningen blant elevene, og at flertallet rapporterte å ha utbytte av dette.

På grunn stor variasjon i type skoler programmene var implementert i, sosiale forskjeller, stort spenn i alder, opplegg og tidspunkt for treningene, kan denne forskningen bare anses å være orienterende. Det konkluderes også med at instruktørens kvalifikasjoner og personlige erfaring med Mindfulness er avgjørende for hvor vellykket disse prosjektene er.

Forskerne bak rapporten mener implementering av Mindfulness i skolen virker som et lovende prosjekt. De påpeker at å trene lærere i Mindfulness, slik at dette kan brukes både som en faktor i undervisningsmetoden og for å undervise Mindfulness direkte med elevene, virker fruktbart. Dette ville være styrkende for lærerens egen resiliens, motvirke utbrenthet, og antagelig være den beste metoden for å benytte Mindfulness i skolen (Charlotte Zenner, 2014).

Kapittel 4: Oppmerksomt nærvær i Steinerpedagogikken

4.1 Steinerpedagogikkens idègrunnlag

Det filosofiske og pedagogiske grunnlaget for Steinerpedagogikken er Antroposofien, utviklet av Rudolf Steiner. Ordet *Antroposofi* stammer fra det greske *anthropos*, som kan oversettes med “menneskets visdom” (Mazzone, 2010). Steiner presiserte i et foredrag i 1924 at han mente utviklingen av pedagogikk var bygget på en helt utilstrekkelig innsikt i menneskets natur og at den var utviklet utifra en materialistisk holdning til verden. Han mente pedagogikk måtte bygges på en virkelig vitenskap om menneskets dypere vesen for å kunne hjelpe elevene til å utvikle sitt fulle potensiale. Denne vitenskapen måtte inkludere hele menneskets vesen: kropp, sjel og ånd (Steiner, 1978).

I Steinerskolen er pedagogikken utformet på en måte som tar hele mennesket med i betraktning: kropp, sjel og ånd. Alle deler trenger næring for at oppveksten og utviklingen av viljen, følelsen og tanken skal foregå på best mulig måte. Elevenes behov og evner til læring og utvikling er satt i sentrum. En viktig konsekvens av pedagogikken kan være at barnet under oppveksten får innsikt i sitt eget potensiale, finner sin egen autenticitet og kan stå stødig i seg selv som voksen.

Steiner uttalte: “As teachers, our one and only help is that we learn to observe human beings, to observe the bodies of the children, the souls of the children and the spirits of the children” (Mazzone, 2010, s 97). Steinerpedagogikken er utviklet med tanke på må møte det barna

trenger i sin naturlige utvikling og å nære denne utviklingen. Barnets utviklingsbetingete behov og interesser vil være den beste veiviser for å velge pensummateriale for elevene. Det ytre undervisningsstoffet bør komplimentere elevens indre opplevelser (Mazzone, 2010).

Læreren i Steinerskolen bør være en autoritet overfor sine elever, og formidle kunnskap på en levende og autentisk måte. Det læreren deler i undervisningen bør komme fra læreren selv, og ikke kun være en repetisjon av noe som er innøvet. Et fint utgangspunkt er at elevene kjenner at "han (læreren) kan noe ikke jeg kan", og at det av dette kan skapes et tillit- og autoritetsforhold.

Læreren forventes å kunne observere elevenes natur og temperament, og finne undervisningsmetoder og tilnærminger som samsvarer med disse.

I steinerpedagogikken fremheves barnets individualitet som en kilde til nyskapning og kreativitet. Det individuelle i hvert barn forbindes med evnen til etiske handlinger og personlig utvikling. Pedagogikkens målsetning vil være å skape best mulige forutsetninger for at dette innerste og dypere sett hellige i alle mennesker skal komme til sin rett. Læreren og læreplanens utfordring blir å være en medhjelper og en inspirasjonskilde til at barnets individualitet og egenart skal få så gode utviklings- og vekstvilkår som mulig.
(Steinerskoleforbundet-Læreplanen, 2014)

Det undervises ikke i Antroposofi på noe alderstrinn i Steinerskolene. Dette er grunnlaget pedagogikken er bygget på og en inspirasjonskilde og selvutviklingsvei for lærere. Steiner gav i en mengde foredrag praktiske råd for undervisningen. Samtidig ønsket han ikke at lærerne skulle bli "læringsmaskiner, men frie, selvstendige lærerpersonligheter" (Steiner, 2011).

Steiner sa at det er en forutsetning for at elevene skal tilegne seg lærestoffet at læreren virkelig har levd seg inn i det og oppdaget essensen i det som skal undervises. Abstrakte ting må settes i sammenheng med noe livsnært for at det skal være begripelig for elevene (Steiner, 1978). "Hovedfeilen ved undervisningen mellom syv- og tolvårsalderen idag, er jo at det undervises altfor intellektuelt" (Steiner, 2011, s. 123). Steiner presiserte at lærerne måtte være helt *oppmerksomt nærværende* når de underviser og legge fra seg alt som ikke har med elevene eller fagstoffet å gjøre utenfor klasserommet (Christian Egge, Steinerbladet).

Steinerpedagogikken ønsker å komme barnets medfødte evne til undring i møte og pleie og bevare denne gjennom skoletiden. Pedagogikken vil kultivere beundring for og nysgjerrighet på naturen og verden (Christian Egge, Steinerbladet).

Kapittel 5: Hvilke virkemidler i Steinerpedagogikken kan fremme oppmerksomt nærvær?

5.1 Håndhilsing

Rudolf Steiner foreslo at læreren håndhilser på hver enkelt elev ved dagens begynnelse. Om læreren er oppmerksomt nærværende i dette møtet, kan han merke seg mange ting om hvordan dette barnet har det. Øyekontakt, håndtrykk, ansiktsuttrykk, temperatur... mange små faktorer kan gi læreren en opplevelse av dette barnet akkurat idag. Han merker jo også variasjonen i disse møtene fra dag til dag. Det er viktig at læreren er bevisst tilstede i dette møtet og at det ikke bare blir en rutine (Egge, 2017). Når læreren håndhilser på elevene, kommer ingen elev ubemerket inn i klasserommet. Hver enkelt har i beste fall hatt et anerkjennende møte med læreren og blitt sett når skoledagen begynner. Dette lille møtet mellom lærer og elev kan være en viktig brikke i byggingen av relasjonen mellom lærer og elev (Uhrmacher, 1993).

5.2 Fortelling, muntlig formidling

I Steinerskolen brukes, særlig i de første skoleårene, fortellerkunst som en undervisningsform. Gjennom fortellingene belyses mange sammenhenger i undervisningen. Den muntlige formen og en levende dialog mellom læreren og elevene spiller en stor rolle og skaper trygghet. Fortellingene man bruker har en handling som taler til elevenes egenerfaring og individuelle opplevelser, og skaper gjerne ressonans i barnets sjel. Fortellingen *oppleves* av barnet på mange plan, og taler ikke bare til det intellektuelle. Fortellingene er en billedlig fremstilt ramme for både den kunnskapsmessige og den generelle utvikling hos barnet.

Rudolf Steiner uttrykte det slik:

Pedagogisk må vi gå ut fra at alt i verden er belivet og besjelet, og at hele naturen derfor ytrer seg på menneskevis - i gjensidig sympati eller antipati. Derfor må alt som barnet skal bli venner med i undervisningen ha noe av eventyrets eller legendens liv over seg. Det som fortelles må være sjelelig gjennomvarmet, gjennomlyst. Da utvikles barnas fantasi- og sjeleanlegg på aller beste vis. Da grunnlegges et inderlig forhold til livet.
(Steiner, 1979)

For å kunne formidle eventyrene på en levende og inderlig måte, kreves det at læreren fordyper seg i eventyret, og har sin egen ressonans i billedspråket og den sannhet som lever der. Han må selv *tro* på det han forteller. Dette er vesentlig for at eventyret mottas på best mulig måte i barnet, og for tillitsforholdet mellom lærer og elev. Særlig i alderen mellom tannfelling og puberteten har barnet lett for å avsløre om læreren ikke er sann i sin formidling og innlevelse.

Læreren må gi av sitt eget indre, må tennes i sin egen sjel. Hvis det først lykkes en gang eller to å gi en billedrik fremstilling, hvor man merker at dette slår inn hos barna, vil man også kunne gjøre en oppdagelse hos seg selv. Man vil oppdage at det blir stadig lettere å skape de fantasibilder som trengs i undervisningen, og til slutt blir man så oppfinnsom som man aldri har drømt om.
(Steiner, 1979)

Man må fortelle ut fra en stemning som lar bildene arbeide videre i barna. De skal ikke straks føle seg ferdige med historien. Fortellermåten inspirerer til at de får trang til å gå videre med det de har hørt. Når fortelleren er helt tilstede i fortellingen, vil han ha barnas fulle oppmerksomhet, og det blir ikke uro blant elevene. "The important thing to recognise, in regard to the story curriculum content, is that it is not the actual tales and mythologies chosen for the story curriculum which is important but the consciousness which these tales and mythologies reveal" (Mazzone s 90).

5.3 Eurytmi

I eurytmiundervisningen er lærerens oppgave å forsøke å vekke glede og engasjement i bevegelseskunst. Eurytmiundervisningen er i de første skoleårene formet som lek. Senere kan elevene få en større forståelse og interesse for bevegelse. Eurytmi er et kunstnerisk fag som tar utgangspunkt i det menneskelige. Å øve kunst gjennom bevegelse på denne måten kan være selverkjennende ved at man møter seg selv gjennom praktisk bevegelsesøvelse (Mathisen, 1987). Eurytmi øves til levende musikk, som oftest piano. Elevene skal lytte,

sanse, forholde seg til de andre og skape bevegelsene. Eurytmien er basert på indre lovmessigheter i språk og musikk, men bevegelsen skal skapes gjennom individuelt engasjement og glede. Bevegelsen skal komme som et uttrykk for en indre opplevelse og skal være fri. Eurytmiundervisningen henter opp tema fra den øvrige undervisningen og er også ofte inspirert av årstidene (Mathisen, 2000). Elevene øver i eurytmitimene blant annet koordinasjon og å bevege seg i forhold til andre og til rommet.

5.4 Fenomenologi og rytmer i undervisningen

Fenomenologi kan defineres som læren om den virkelighet som trer frem for den menneskelige bevissthet og tar utgangspunkt i tesen at “mennesket alltid allerede eksisterer i verden, som det er forbundet med” (Zahavi, 2003). Det dreier seg om det som oppleves gjennom erfaring forut for analyse, refleksjon og begrepsdannelse. En erfaring av verden og fenomenene slik de er i seg selv. Slik jeg forstår det, har dette mye til felles med: "Å være oppmerksom, med vilje, på det nåværende øyeblikket, uten å dømme eller tolke", som er en definisjon av oppmerksomt nærvær (innledning).

I prinsippet skal oppmerksomt nærvær øves av læreren (i Steinerskolen) i alle fag gjennom en opplevelsesbasert tilnærming til fagstoffet og å gå fullstendig inn i aktiviteten med elevene. Det tilstrebes å legge tilrette for undring over det som utfolder seg. Læreren forventes å grundig forberede seg og finne en indre resonans til fagstoffet. Det antas at lærerens engasjement og entusiasme skal smitte over på elevene. *“Steiners tanke var at oppmerksomt nærvær og empatikrefter må vekkes i elevene via lærerens eget, indre arbeid og undervisning”* (Egge, 2017).

Rudolf Steiner observerte barnets utvikling og kom frem til at denne kunne deles opp i 7-års faser, fra 0-21 år. Den psykologiske utviklingen etter denne modellen, forklarer at en sjelsegenskap er dominant innenfor hver fase: fra 0-7 år er det primært **viljen** som utvikles, fra 7-14 år er det **følelse**, og fra 14-21 år er det **tankekraftene**. Undervisningen og pedagogikken i Steinerskolene er lagt tilrette for å møte denne utviklingen (Mazzone, 2010). Det vil si at når det gjelder undervisningen i tidsrommet mellom 2. og 8. klasse, skal det læreren legger frem gi resonans i elevenes følelsesliv. For eksempel er fortellingene valgt ut for å gi gjenklang hos elevene på akkurat det trinnet de er i sin utvikling. På dette stadiet har det større betydning for barnet hvordan det føler og opplever sine omgivelser, sine venner og fagstoffet på skolen, enn å tenke abstrakt eller huske fakta. For eksempel læres bokstavene

gjennom bilder og kunstnerisk bearbeidelse slik at hver bokstav skaper et indre bilde hos eleven. Sang, musikk, vers og rytmiske øvelser er en del av den daglige undervisningen, og tilpasses med tanke på å skape resonans i barnets følelser (Uhrmacher, 1993).

Læreren skal legge tilrette for at elevene får sin individuelle, fenomenologiske opplevelse av det som undervises, snarere enn å “gi” elevene en opplevelse. Denne tilretteleggingen omfatter mange faktorer, for eksempel innredningen av klasserommet, rytmen i undervisningen og valg av fagstoff. Steinerpedagogikken omfatter mange muligheter for å skape en rytme gjennom dagen som kan bidra til å skape interesse og engasjement for undervisningen. Læreren oppretter kontakt med elevene for eksempel gjennom sang og musikk, bilder, taktile former og annet som taler til elevenes sanseapparat. En undervisningsøkt kan inneholde: håndhilsing når elevene kommer inn i klasserommet, morgenvers, en rytmisk del, gjenfortelling fra gårsdagens fortelling, arbeidsstund og nytt fortellerstoff. Undervisningen er tenkt å være balansert ut i fra elevenes evne og behov for å motta nytt fagstoff, individuell bearbeidelse, kunstnerisk uttrykk og bevegelse (Uhrmacher, 1993). I Steinerskolen kaller man dette “innpust” og “utpust”. Gjennom dagen bruker læreren forskjellige samlende eller fokuserende aktiviteter. Eksempel kan være morgenverset som sies unisont hver dag, sang, klapperegler, gitar- eller fløtespill i overganger eller et stearinlys som tenes når det er fortelling. Elevene kjenner rytmen og vet hva som kommer som neste aktivitet. Dette skaper trygghet og forutsigbarhet og kan begrense behovet for å gi eksplisitte verbale beskjeder. Det blir en organisk flyt i skoledagen. De rytmiske og sensoriske innslagene gir også læreren mulighet for å skape gode relasjoner med elevene og sørge for at alle føler seg sett (Uhrmacher, 1993).

På ungdomstrinnet kan et typisk eksempel på den fenomenologiske undervisningen være fra fysikk- og kjemifagene. Eksperimenter utføres foran klassen som iakttar og opplever det som skjer. Dette er det man begynner med. Tanken er at opplevelsene skal vekke følelser hos elevene, sanseapparatet henger sammen med følelsene. Opplevelser som er forbundet med følelser er lettere å huske, da følelser og hukommelse er nært forbundet. Læreren påkaller gjennom eksperimentene elevenes oppmerksomme nærvær. I etterkant av opplevelsen kommer en naturlig trang til å uttrykke det som er opplevd i språk og bilder. Det settes ord på det man har sett, sanset og opplevd. Elevene oppfordres til å finne fram til hva som skjedde i fenomenet som ble vist. Her blir tankekraftene engasjert. Man forsøker å finne frem til det grunnleggende i det som skjer, urfenomenet, og sette det inn i en helhet (Nicolaisen, 2018).

Steiner utviklet sin sin pedagogikk med “fenomenet mennesket” som utgangspunkt. De pedagogiske grepene er ment som en speiling av utviklingsfasene i menneskets vesen. Dette er hele grunnlaget for pedagogikken, den skulle ikke være påvirket av noe annet enn dette (Nicolaisen, 2018).

Kapittel 6: Antroposofisk meditasjon som selvutvikling i lærerrollen

Rudolf Steiner utviklet i sammenheng med Antroposofien en rekke øvelser i meditasjon. I Antroposofisk meditasjon søkes det å utvikle en sterkere forbindelse til det åndelige og samtidig få en utvidet erkjennelse av menneskets og tingenes egentlige natur og opphav. Steiners meditasjonsform kan forstås som utvikling av høyere filosofisk tenkning (Sparby, 2016). Øvelser i å kultivere tenkningen på en disiplinert måte skiller denne formen fra meditasjonsformer fra Buddhistisk tradisjon hvor man legger vekt på å kultivere oppmerksomheten til tanker, sanser eller omgivelser og forsøker å unngå å bruke tankens kraft til å tolke.

6.1 4 essensielle momenter i Antroposofisk meditasjon:

- **Tenkning:** Et kjernepunkt i Antroposofien er menneskets utvikling til frihet gjennom å kultivere tankekraftene og fordype sin kunnskap.
- **Selvet:** Det søkes å utvikle individualitet, moral og karakter som en del av en åndelig erkjennelsesvei som er forankret i det virkelige livet.
- **Natur:** Å tilegne seg kunnskap om livets- og naturens opprinnelse og sammenhenger i naturen, mennesket og universet. Dette kan omfatte alt fra hvordan et frø spirer til karmiske sammenhenger i et menneskets liv. Et aspekt ved denne delen er å utvikle sin evne til oppmerksomhet for å legge merke til naturfenomen.
- **Samfunn/kultur:** Antroposofisk meditasjon søker å inspirere til utvikling i samfunnet. Her kan vises til utviklingen av biodynamisk jordbruk, antroposofisk medisin, arkitektur og Steiner/Waldorfpedagogikken.

Antroposofisk meditasjon legger vekt på menneskets forhold til verden.
(Sparby, 2017)

6.2 Lærermeditasjoner

Steiner gav instruksjoner til seks meditasjonsøvelser for å tilstrebe en indre utvikling. Disse øvelsene er kjent som *bi-øvelsene*:

1. Dreier seg om å øve på å disiplinere tankekraften for å "bli herre i sin egen tankeverden". I hverdagen spinner tankene gjerne rundt jobb, gjøremål osv. Instruksjonen er å sette av minst 5 minutter daglig til å konsentrere seg fullstendig om én tanke i form av en gjenstand. Steiner tar en knappenål som eksempel. Man skal forsøke å holde tanken uforandret på knappenålen i hele tidsrommet uten at tanken vandrer. Denne øvelsen skal gjøres hver dag i minst én måned.
2. Når man har øvet den første øvelsen i en måned, legger man til en ny øvelse. Denne dreier seg om å bestemme seg for og gjøre en bestemt, ubetydelig handling på samme tidspunkt hver dag og øver viljeskraften. Det kan for eksempel være å vanne en plante. Øvelsen gjør en oppmerksom på en indre drivkraft til handling.
3. Den tredje måneden legges det til en øvelse for å utvikle en indre ro og balanse. Man øver på å regulere hvordan man reagerer følelsesmessig, slik at ingen følelse bringer en ut av fatning. Gjennom oppmerksomhet på dette skal man kunne oppleve en indre ro. Samtidig øves øvelsene fra de foregående to måneder.
4. I den fjerde måneden legges det til en øvelse som dreier seg om å utvikle oppmerksomheten på det positive i alle erfaringer, mennesker eller ting man støter på i sine omgivelser. Man skal ikke dømme utifra egen sympati eller antipati, men heller undre seg over at det man møter er som det er.
5. I den femte måneden utvider man med en øvelse i å forholde seg helt åpen til alt man møter uten å dømme det utifra det man fra før regner som en sannhet. Man øver å ta imot nye erfaringer og gjøre opplevelsene mer levende.

6. I den siste måneden skal man systematisk og regelmessig veksle på å gjøre de fem foregående øvelsene. Dette vil føre til større tilfredshet og forståelse for omverdenen og de erfaringer man møter.

(Steiner, *Anweisungen für eine esoterische Schulung*, 1979).

Steiner skildrer gjennom instruksjonen til disse øvelsene leveregler og anvisninger for meditasjonene som han mener må være en forutsetning for en “okkult” utvikling. Han forklarer at man må gjøre tiltak både på det indre og ytre plan i tråd med disse instruksjonene for å oppheve hindringene i livet. Det dreier seg om å videreutvikle de krefter som allerede ligger i hvert menneske (Steiner, *Anweisungen für eine esoterische Schulung*, 1979).

6.3 Videreføring av Rudolf Steiners meditasjoner

Arthur Zajonc er sterkt inspirert av Rudolf Steiner i sin bok “När vetenskap blir till kärlek”. Han beskriver “kontemplativ begrunnelse” som metode og mener vi må komplettere vårt ytre arbeid med et like stort indre arbeid om vi skal kunne være gode pedagoger i vår tid. Zajoncs bok er blant andre basert på Rudolf Steiners sine råd om meditasjon, og han anser hans arbeid som et godt eksempel på kontemplasjonsarbeid som en vei til kunnskap. Som et moralsk grunnlag for meditasjon beskriver han 4 holdninger: *ydmykhet*, *ærefrykt*, *hengivenhet* og *takknemlighet*. Han skriver at man gjennom meditasjon åpner for aspekter ved seg selv og verden som man ellers velger å overse, for eksempel unødvendig irritasjon eller dårlig konsentrasjon. Man oppnår innsikt gjennom å bevisst øve sin oppmerksomhet i meditasjon. “Kontemplativ begrunnelse” strever etter å være oppmerksomt tilstede i den direkte erfaringen og fordype seg i bevissthet som fenomen. Objektivitet oppnås gjennom større selvinnsikt. Han beskriver hvordan vi gjennom øvelse kan oppdage hvordan vi kan forbedre vår evne til oppmerksomhet, styrke beslutningsevnen og stabilisere vårt følelsesliv. Zajonc henviser til Rudolf Steiners “bi-øvelser” og til Michael Lipsoms videreutvikling av disse (Lipson, 2002) for å styrke og balansere det indre liv i dette henseendet. Han henviser også til meditasjonsøvelser fra buddhistisk tradisjon og fra mindfulness-kulturen. Han mener at selv om man anvender øvelser i oppmerksomt nærvær kun for å for eksempel styrke sin konsentrasjonsevne eller for å roe seg ned, vil man uten at dette er hensikten også åpne for åndelige opplevelser. Meditasjonen skal ikke være en flukt, men en forberedelse til livet som venter oss.

Zajonc beskriver i sin bok først øvelser for å forbedre psykisk og følelsesmessig stabilitet.

Senere i boken beskriver han øvelser for å “destabilisere” oss. Disse er konstruert for å løsrive oss fra en virkelig kun basert på sanseinntrykk og åpne for åndelig utvikling, og baseres gjerne på elementer fra naturen eller tekster fra historiens store åndelige lærere. Zajonc legger vekt på viktigheten av meditasjonsøvelser som en vei til åndelig utvikling.

Kapittel 7: Drøfting

Ut i fra problemstillingen: “Hvordan kan øvelser i oppmerksomt nærvær berike Steinerpedagogikken?”, vil jeg forsøke å drøfte dette ut i fra forskjellige perspektiver. Først vil jeg se på dette når det gjelder elevene.

Steinerpedagogikken, som jeg har vist gjennom litteraturen, er lagt opp for å møte barnets utvikling med fagstoff valgt ut i forhold til barnets alder for å begeistre og inspirere til fordypning. Det tas utgangspunkt i barnets naturlige nysgjerrighet i de forskjellige faser av barndom og ungdom. Fenomenologisk metode brukes i stor utstrekning i formidlingen av fagene. Alt skulle, slik jeg ser det, ligge til rette for et naturlig oppmerksomt nærvær i denne type undervisning. Fenomenologi er jo nettopp oppmerksomt nærvær, å oppleve det som viser seg akkurat der og da. Steinerpedagogikken bygger på en grundig analyse av hvordan man best kan tilrettelegge undervisningen på de forskjellige trinn, og at det som læres modnes i barna. Det at man legger opp til, for eksempel mellom 7- 14 års alder, å treffe det følelsesmessige hos barna, gjør opplevelsen mer tilgjengelig for dem. Barna skal i stor grad selv oppleve og oppdage, uten at læreren eksplisitt bevisstgjør for dem hva de skal se etter. Dette er en vesentlig forskjell mellom en planlagt øvelse i oppmerksomt nærvær og en tilsynelatende “tilfeldig” observasjon barna selv gjør i undervisningen i Steinerskolen.

Håndhilsing er et eksempel på en “øvelse” beskrevet både fra Mindfulness-litteraturen og Steinerpedagogikken. Heller ikke med et Mindfulness-motiv blir håndhilsing presentert for elevene som en øvelse. Dette er både i Steinerskolen og for en lærer som øver Mindfulness med elever, ment som et øyeblikk med kontakt der eleven føler seg sett og læreren får et inntrykk av hvordan eleven har det denne dagen. Når det gjelder å gjøre meditative øvelser med elevene for å fokusere oppmerksomheten på egen kropp, tanker eller følelser, er ikke dette noe læreren gjør med elevene i Steinerskolen. I kapittelet om oppmerksomt nærvær viste jeg til at disse øvelsene i oppmerksomt nærvær anvendes for å øve selvregulering slik at man lærer å respondere mer hensiktsmessig i for eksempel en stresset situasjon. Gjennom

observasjon av seg selv på denne måten, er tanken at man kan bli mer “herre over seg selv”, redusere reaktiv adferd, og muligens oppleve større harmoni med seg selv. Et mulig sammenligningsgrunnlag fra Steinerpedagogikken som kan tjene et lignende formål, er fortellingene. Hvis fortellingene virkelig “treffer” elevene, slik at de kjenner seg igjen i dem, kan dette føre til for eksempel økt selvinnsikt eller empati, og dermed en mer hensiktsmessig måte å forholde seg til omverdenen. Moralske historier kan også brukes som en del av et “Mindfulness-program”, og er ment å virke på denne måten.

Eurytmiundervisningen har også ofte mye til felles med noe som kunne vært en øvelse i oppmerksomt nærvær. Elevene øver egen bevegelse, koordinasjon, samhandling med andre og bevegelse i forhold til rommet. De lærer å både bli kjent med egne bevegelser, balanse og grenser, og seg selv som en del av gruppen som beveger seg i samsvar med hverandre. Slik jeg ser det, er det allerede mange øvelser i oppmerksomt nærvær i Steinerpedagogikken. Uten at elevene vet om det. De vil ikke bli forklart hvordan de skal forholde seg til tankene eller følelsene sine, men kan lære noe om dette gjennom fagene eller gjennom lærerens eksempel som en autoritetsfigur.

Allikevel er det vesentlige forskjeller mellom det som ligger i Steinerpedagogikken av innbakte øvelser i oppmerksomt nærvær og direkte, ledete øvelser slik man gjør det i et Mindfulness-program. Øvelsene i oppmerksomt nærvær er gjerne ment for å gi elevene et verktøy til å bruke i situasjoner i hverdagen. Slike situasjoner kan være: når de føler seg redde, sinte, stresset, ukonsentrert eller forstyrret av noen andre. I tillegg til å ha en dannende virkning på sikt, kan disse øvelsene brukes som kognitive verktøy for å håndtere livet her og nå. Selv med en pedagogikk som tar sikte på å møte hele barnet der hvor det er, tenker jeg at det kan være tilfeller i et barns liv og hverdag hvor de kan ha nytte av slike verktøy.

Gjennom studier i Antroposofi og Steinerpedagogikk kan læreren tilegne seg kunnskap som gjør det mulig å finne passende fagstoff og tilrettelegging ut i fra observasjon av barnets natur og temperament. I syvårs faser fra 0-21 års alder utvikles vilje-følelse og tanke mest mulig naturlig hos barnet i Steinerskolen. Å spesifikt arbeide med bevisstgjøring av tanker eller følelser før disse områdene er tilstrekkelig utviklet, blir å forstyrre denne utviklingen i et Antroposofisk perspektiv. Allikevel tenker jeg det kunne være mulig å iblant for eksempel å forsterke sanseopplevelsene elevene presenteres for, og kanskje også enkelt forklare hvordan disse kan benyttes for å finne ro, om man kjenner at man trenger det (eksempel fra kap. 3.3). Jeg tror sanseopplevelser, særlig fra naturen, er mindre tilgjengelige for mange barn idag enn

tidligere. Dette på grunn av en stresset hverdag, et materialistisk jag og mye tid foran en skjerm.

Læreren har forberedt undervisningen til hver time og har gjerne som mål å formidle fagstoffet på planlagt måte. I tillegg til denne planen må det beregnes rom for fleksibilitet. Ofte kan ideen om hvordan undervisningen skal foregå stå i veien for en god læringsøkt. Kabat-Zinn sine 7 holdninger i Mindfulness, som jeg har presentert tidligere, kan virke som en fruktbar måte å forholde seg til en undervisningsøkt på. Dette må i så fall øves, men kan være en god ambisjon. Selv om undervisningen ikke skulle gå akkurat som planlagt, kan man forholde seg undrende til det som oppstår, ha tålmodighet og tillit til at det blir som det skal, og ikke kategorisere avvik fra planen som et personlig nederlag. Man kan se at det som oppstår til enhver tid gir innblikk i elevens behov og ved å se dem som de er kan det åpnes for nye muligheter.

Arthur Zajonc beskriver også 4 holdninger, disse som et moralsk grunnlag for meditasjonen og som en utviklingsvei i meditasjonsarbeidet. Slik disse holdningene er presentert, virker de mer som en hjelp i et personlig meditasjonsarbeid enn en måte å forholde seg til det som oppstår i omgivelsene.

Når det gjelder øvelser i oppmerksomt nærvær som et verktøy for lærernes mestring av sin hverdag gis det en mengde råd om dette både i Rudolf Steiners tekster og i litteratur fra de som har videreført hans arbeid. Steiner la stor vekt på viktigheten av indre arbeid, i form av meditasjoner, for å bli en god pedagog. Det kommer samtidig tydelig frem at hensikten med meditasjonene og det indre arbeidet er å komme lenger i sin åndelige utvikling. Dette kan man arbeide med etter at grunnlaget er lagt gjennom utviklingen av vilje-, følelse og tanke.

Meditative øvelser i Mindfulness-kulturen trenger ikke ha noen begrunnelse i åndelig arbeid. Slik de er bragt til den vestlige verden, blant annet av Jon Kabat-Zinn, blir de presentert som praktiske verktøy for livsmestring. Det skal være sagt at mange vil nok mene at en åndelig utvikling uansett vil være en bieffekt av å jevnlig øve oppmerksomt nærvær i meditasjon, uten at dette må være det initielle formålet. Steiner omtaler den som søker å utforske den meditative vei som "*åndseleven*". Slik jeg oppfatter litteraturen, er det et omfattende arbeid å sette seg inn i Steiners originale tekster når det gjelder tanker om og øvelser i meditasjon. Dette krever fordypning, dedikasjon og tid. Hvis man velger denne veien med å "lære" oppmerksomt nærvær som formål, vil jeg betegne det som en omvei. Innfallsvinkelen i

Mindfulness-kulturen er mer praktisk rettet. Man begynner direkte å følge en instruks eller veiledning i øvelsene, så kan innsikt og åndelig perspektiv komme som en konsekvens om man er interessert i å fordype seg i dette. Opplevelse av umiddelbar nytte av øvelser i oppmerksomt nærvær er individuelt. I forskningen jeg har presentert ovenfor, og av erfaring fra eget arbeid med dette, ser man at effekten forsterker seg ved vedvarende øvelse. Den vanligste lengden på et kurs i Mindfulness er 8 uker.

Kapittel 8: Konklusjon

Steinerpedagogikken legger til rette for, om ikke forutsetter, oppmerksomt nærvær i undervisningen. Det er allikevel pedagogens evne til tilstedeværelse i klasserommet og i den levende formidlingen av fagstoffet som er avgjørende for hvordan læringen foregår.

Rudolf Steiner gav en mengde råd, veiledning, meditasjoner og instruksjoner til meditasjonsarbeid som kan føre til oppmerksomt nærvær gjennom disiplinering av tanken, selvutvikling og åndelig utvikling. Dette arbeidet krever fordypning og må kontinuerlig holdes levende. Antroposofisk meditasjonsarbeid i skolen er kun ment for pedagogene, ikke for elevene da dette kommer senere i menneskets utvikling.

Mindfulness-kulturen tilbyr praktiske øvelser i oppmerksomt nærvær for både barn og voksne. Disse kan ta utgangspunkt i bevissthet rundt for eksempel pust, sanser eller tanker.

Når det gjelder øvelser i oppmerksomt nærvær for pedagogen i Steinerskolen, kan ikke jeg se at dette står i motsetning til Antroposofien. Jeg mener at dette kan være et nyttig supplement og praktisk verktøy i Steinerpedagogens hverdag. Jeg ville anta at på samme måte som pedagoger i andre skoler, kan Steinerpedagoger også ha utbytte av dette blant annet for å motvirke utbrenthet og styrke resiliens. Det er også elementer i disse øvelsene som kan gi pedagogen ytterligere verktøy for å tilrettelegge undervisningen og bygge relasjoner til elevene. Når det gjelder øvelser i oppmerksomt nærvær for elevene i Steinerskolen, tenker jeg at det kan være fruktbart å utvide noen av aktivitetene i Steinerskolen med disse. Barn i Steinerskolen kan også stå overfor utfordringer for eksempel sosialt eller emosjonelt, der de mangler et verktøy for å håndtere disse. Også for å arbeide med samhold, empati og takknemlighet i en klasse, mener jeg noen av øvelsene kan være verdt å prøve uten at de står i motsetning til Steinerpedagogikken.

Litteratur:

- Association of Mindfulness in Education* . (u.d.). Hentet fra www.mindfuleducation.org
- Charlotte Zenner, S. H.-K. (2014, juni 30.). *Frontiers Media SA (CH)*. Hentet fra *Frontiers in Psychology*:
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00603/full>
- Egge, C. (2017, 4). *Steinerbladet*.
- Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity*. New York: Three Rivers Press.
- Hanh, T. N. (2011). *Planting seeds. Practicing mindfulness with children*. Berkeley: Parallax Press.
- J. Mitchell-Copeland, S. A. (1997, 8). Q-sort assessment of child-teacher attachment relationships and social competence in the preschool. *Early Education and Development*, ss. 27-39.
- Jennings, P. A. (2015). *Mindfulness for Teachers: Simple Skills for Peace and Productivity in the Classroom*. W. W. Norton, New York, NY, 2015, 288 pp (Vol. 7). New York: W.W. Norton & Company Ltd. Hentet 2 20, 2019 fra
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s12671-015-0470-z.pdf>
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full Cattastrophe Living*, . London: Piatkus.
- Lipson, M. (2002). *Stairway of Surprise*. Anthroposophic Press.
- Mathisen, A. (1987, 4). Hva er eurytmi egentlig godt for? En eurytmilærers refleksjoner. *Steinerskolen*.
- Mathisen, A. (2000, 2). Lytte med hendene - skape med hjertet. Eurytmi for barn og ungdom. *Arabesk*.
- Mazzone, A. (2010). *A passionate schooling*. Salisbury: Griffin Press.
- Mindfulness in education network*. (u.d.). Hentet fra www.mindfuled.org
- Nicolaisen, A. (2018, 3). Fenomenologiens plass i steinerpedagogikken. *Steinerbladet*.
- Noddings, N. (2003). *Caring: Afeminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: praksis, teori og forskning*. Gyldendal Akademisk.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. I C. S. C. M. Evertson, *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (ss. 685-709). New Jersey: Erlbaum.

- Publications/Research/ Center for Mindfulness*. (u.d.). Hentet fra UMASS Medical school, Center for Mindfulness in medicine, health care and society: (<https://umassmed.edu/cfm/research/publications/>).
- Steiner, R. (1966, 2011). *Pedagogisk kunst*. Oslo: Antropos.
- Steiner, R. (1978). *Kunsten å undervise*. Oslo: Antropos.
- Steiner, R. (1979). *Anweisungen für eine esoterische Schulung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steinerskoleforbundet-Læreplanen*. (2014). Hentet fra www.steinerskole.no/laereplanen: <http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2018/05/En-lareplan-for-steinerskolene-Oversikt-steinerpedagogisk-ide-og-praksis-2014.pdf>
- Thaulow, H. (2012, 3). Faglig fordypning - fra sansning til tenkning. *Steinerskolen*.
- Uhrmacher, P. B. (1993, 4). Making Contact: An exploration of focused attention between teacher and students. *Curriculum Inquiry*, ss. 433-444.
- Utdanningsdirektoratet, Generell del av læreplanen*. (2015). Hentet fra www.udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, ss. 202-209.
- Willard, C. (2010). *Child's mind*. Berkeley: Parallax Press.
- Zahavi, D. (2003). *Husserls fænomenologi*. København: Gyldendal.