

---

# FOU OPPGAVE – MENING I UNDERVISNING

---

Johannes H. Ulsund – LU3

02.12.2020

PEL 1. 4

Steinerhøyskolen

2020/2021, høstsemesteret

<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>3</b>
<b>1.1 Hvorfor mellomtrinnet?</b> .....	<b>4</b>
<b>1.2 Gylne tråder gjennom oppgaven</b> .....	<b>5</b>
<b>1.3 Oppgavens oppbygging</b> .....	<b>6</b>
<b>2. TEORI</b> .....	<b>7</b>
<b>2.1 En kort tur innom livsmestring</b> .....	<b>8</b>
<b>2.2 Kort om utdanningens retning i dag</b> .....	<b>9</b>
<b>2.3 Kommunikasjon og risiko går hånd i hånd</b> .....	<b>10</b>
<b>2.4 Tillatelse til å være lærer</b> .....	<b>12</b>
<b>2.5 Autoritet og mulige fallgruver ved lærerstyrt undervisning</b> .....	<b>13</b>
<b>2.6 Praksiserfaringer som ga grobunn til problemstillingen</b> .....	<b>15</b>
<b>2.7 Den krevende jobben med å gjøre undervisning meningsfull</b> .....	<b>16</b>
<b>3. FORSKNING</b> .....	<b>18</b>
<b>3.1. Elevers tanker om lærerne – et speilbilde på resiliens</b> .....	<b>19</b>
<b>3.1.1. Resultatene fra den første forskningsartikkelen</b> .....	<b>21</b>
<b>3.2 Anbefalinger for å fremme pedagogisk motstandskraft i klasserommet</b> .....	<b>23</b>
<b>3.2.1 Resultatene fra den andre forskningsartikkelen</b> .....	<b>24</b>
<b>3.3 Tanker om forskningen</b> .....	<b>26</b>
<b>Oppdragelse til frihet på Steinerskolen</b> .....	<b>27</b>
<b>4. OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJON</b> .....	<b>29</b>
<b>LITTERATUR &amp; KILDER</b> .....	<b>34</b>

# 1. Innledning

Jeg anser det som essensielt å stille spørsmålet; hva er viktig i livet? I vårt velfungerende samfunn er distraksjoner fra det meningsfulle en reell daglig kamp og da kan dette spørsmålet fungere som en slags rettesnor. Da blir verden klarere, og de ustanselige valgene filtrert ned til det som virkelig betyr noe, men med større mening følger også større ansvar. For ca. 3 år siden realiserte jeg et slikt spørsmål ved påbegynne en lærerutdanning på Steinerhøyskolen etter over 10 år i en intetsigende kontorjobb. I arbeidet som ledet frem til denne oppgaven stilte jeg meg samme spørsmål på nytt og det som ble stående igjen var: Er det mening i undervisningen vi gir barn i dag?

Ser man på resultatene fra siste Ung Data undersøkelse kan man lese at 15% av ungdomsskoleelever og 21% av videregående elever rapporterer å ha hatt mange psykiske helseplager den siste uken. Ser man på skolen spesielt er andelen unge mennesker som kjeder seg, gruer seg eller skulker skolen økende. Det er også negative tall når det gjelder barn og unges rapportering på hvorvidt læreren bryr seg om de (Ungdata.no, 2020). Dette er den samme skolen hvor 99.88% av norske barn tilbringer store deler av hverdagene sine (Madsen, 2020, s.7).

Skal ikke skolen skal være et springbrett inn i livet for sunn og frisk, ja jeg vil påstå tøff, ungdom? For meg er det mulighetene vi gir barn videre i livet som gir mening i undervisningen og jeg anser det for å være et meget aktuelt tema. Jeg har derfor valgt en problemstilling som forsøker å avdekke hvilke konkrete pedagogiske faktorer som kan ha innvirkning på elevers motstandsdyktighet og selvfølelse. Jeg benytter utelukkende pedagogisk teori og internasjonal forskning for å forsøke å besvare følgende problemstilling:

Hvilke pedagogiske faktorer, begrenset til mellomtrinnet på Steinerskolen, kan styrke elevers resiliens?

Hva legger jeg så i begrepet resiliens? Vi kan begynne med Store Norske leksikons definisjon av begrepet:

«Resiliens er psykologisk motstandskraft, de faktorer som har sammenheng med at man beholder en psykisk styrke og helse til tross for stress og påkjenninger. Å være resilient vil si at man er robust (Skre, Ingunn B, snl.no).»

Resiliens er altså en evne eller en ressurs for å motstå stress, angst m.m. Definisjonen er likevel noe sirkulær; illustrert ved siste setning «resiliens vil si at man er robust», så svaret forskyves delvis inn i «robust» begrepet. I forskningsdelen av oppgaven vil jeg derfor vise til flere definisjoner av begrepet. I tillegg vil jeg ta meg friheten av å utvide begrepet litt videre. Resiliens kan, i denne oppgaven, forstås som kraft eller egenskap hos den enkelte, men også en prosess, som styrker dennes livsmot, selvbilde og evne til å motstå livets mange påkjenninger og urettferdigheter. I forskningsdelen av oppgaven vil jeg også vise til noen ytterligere definisjoner av begrepet resiliens.

## 1.1 Hvorfor mellomtrinnet?

Så hvorfor sette søkelys på mellomtrinnet; årene 9-10 til 13-14 eller femte, sjette og syvende klasse? Hovedårsaken er den Steinerpedagogiske ideen om at barnets «jeg», i større grad enn tidligere, gjør seg gjeldende i denne fasen (Steiner, 1977, s.28). Det er således interessant å se nærmere på om pedagogiske faktorer, som påvirker barnets personlige motstandskraft, kan være spesielt virksomme her. Første, andre, tredje og fjerdeklassens pedagogikk er i grove trekk rettet mot klassen som helhet mer enn det enkelte barnet. Den pedagogikken som utøves i disse årene bidrar høyst sannsynlig til å styrke den sosiale rammen hvorpå barna kan tre frem, men det er ikke like relevant i denne sammenheng. Det er også mye mindre forskning på barn i denne aldersgruppen

På ungdomsskolen er pedagogikken i større grad rettet inn mot den enkelte elev og fokus er utvikling den selvstendige tanken og personlige dømmekraft. Det

er nok helt sikkert verdifullt å se på sammenhenger mellom pedagogikken på ungdomsskolen og hvordan det påvirker resiliens på videregående og senere i livet. Jeg har likevel valgt å begrense meg til mellomtrinnet da det er her jeg har det meste av min erfaring fra praksis, i tillegg til de naturlige begrensingene som ligger i oppgavens omfang og tidsramme.

## 1.2 Gylne tråder gjennom oppgaven

Jeg vil vektlegge tre styresetninger, som er tenkt å fungere som gylne tråder gjennom oppgaven:

- Undervisning er noe mer enn læring. Det bidrar til å skille det som er viktig og meningsfullt fra det som ikke er det.
  - Jeg vil lene meg på Gert Biestas tanker om hvor pedagogikken i dag er på vei og hvorfor utdanning er mer enn tilrettelegging for læring.
  - Dette er relevant for problemstillingen da det viser det pedagogiske landskapet denne virker, eller ikke virker, i.
- Kan en opplevelse av meningsfullhet gi elever stø grunn å stå på? Kan lærerens positive pedagogiske handlinger i denne sammenheng bidra til å gi elever økt resiliens.
  - Jordan Petterson, Gert Biesta og Rudolf Steiner har alle litt å si om hvordan mening fungerer som rammeverk til å bygge et sunt liv.
  - Gjennomgående vil jeg forsøke å spille ideen om mening i undervisning tilbake til problemstillingen. Her vil jeg lene meg på teoriene til Biesta og Steiner og i mindre grad Peterson.
- Noen fallgruver og utfordringer knyttet til vektlegging av elevens indre helse kontra faglige utvikling.
  - Problematisering av lærerstyrt og engasjerende undervisning i tråd med barnets utvikling sett opp mot nødvendige krav til faglig bredde og dybde i undervisningen.

- Det er min ambisjon med oppgaven å forsøke å identifisere så mange potensielle fallgruver i min argumentasjon som mulig, dette har vist seg å være ytterst krevende.

### 1.3 Oppgavens oppbygging

Innledningsvis i oppgaven vil jeg se på hvor dagens pedagogikk er på vei og hvor Steinerpedagogikken plasserer seg i det bildet. Her vil jeg i stor grad benytte meg av Gert Biestas tanker i behandlingen av en rekke temaer som omkranser problemstillingen. I tillegg vil jeg trekke inn Steiners ideer om hva lærerens rolle bør være og hvordan det både har beviselige fordeler, men samtidig åpner for noen fallgruver. For å trekke paralleller til egen praksis og profesjonsutøvelse har jeg sett på bakgrunnen og konsekvensene av innføringen av Folkehelse og livsmestring som fag på Norsk skole fra 2020. Her har jeg i stor grad benyttet Ole Jacob Madsens bok *Livsmestring på timeplanen – rett medisin for elevene?*

I forskningsdelen vil jeg ta for meg to relevante forskningsartikler der den ene sammenfatter nøkkelresultater fra en større mengde forskning på pedagogisk resiliens blant en stor gruppe elever. Den andre ser på hva elever på mellomtrinnet og ungdomsskolen trekker frem som viktige kvaliteter hos læreren. Vi ser på hvilke pedagogiske faktorer som gjør seg gjeldende på tvers av artiklene og hvordan disse er representert på Steinerskolen. I siste del vil jeg drøfte de forskjellige teoriene opp mot hverandre og reflektere rundt egne tanker om konklusjonene fra forskningen og arbeidet med oppgaven.

Jeg har i hovedsak benyttet Gert Biestas bøker *Utdanningens vidunderlige risiko* og *The Rediscovery of teaching* samt et utvalg foredrag og bøker av Rudolf Steiner. I tillegg til noen perspektiver fra Jordan Petersons bok, og tilknyttede foredragsserie, *Maps of Meaning*. Der jeg har opplevd det som berikende for oppgaven har jeg også inkludert relevante erfaringer fra egen praksis.

## 2. Teori

Gert J. J. Biesta er professor i pedagogikk, foreleser og forfatter. Han representerer hovedkilden til moderne pedagogisk tenkning og teori i oppgaven. Han beskriver seg selv som en som ønsker å gripe essensen ved utdanning, men sier samtidig at bare det å forstå hva utdanning er, eller ønsker å være, kan være vanskelig nok i dagens samfunn (Biesta, 2020). I denne delen av oppgaven vil vi ved hjelp av Biesta og andre navigere oss gjennom det pedagogisk teoretiske landskapet som problemstillingen befinner seg i.

En av disse andre er Rudolf Steiner som, foruten å være en naturlig kilde å benytte seg av i en antroposofisk oppgave, har pedagogiske synspunkter som utfyller de andre teoretikerne på en spennende måte. Jeg har begrenset meg til å diskutere Steiners syn på hva en god lærer bør inneha av kvaliteter og forsøkt å belyse både de positive og negative konsekvensene disse kvalitetene kan føre med seg (Steiner, 2008, s. 229). Steiner deler flere likhetstrekk med både Biesta og til en viss grad Peterson som f.eks. viktigheten av å se mot en selv først, verdien av dialogen og den kjærlige innstillingen man ideelt sett bør ha i møte med andre mennesker (Steiner, 1994, s.23). Selv om oppgaven refererer til Peterson i mindre grad enn de to andre er han kanskje mer ukjent og, for de som vet hvem han er, muligens noe mer kontroversiell, derfor en liten introduksjon og oppklaring.

Jordan Peterson er en 58 år gammel Canadisk universitetsprofessor som i de siste årene har gjort stor suksess med sin selvhjelpsbok *12 Rules for life: an antidote to chaos*. Som en forlengelse av den suksessen har Peterson opparbeidet seg en stor tilhengerskare på flere sosiale medier. Kommentarfelter o.l. i tilknytning til dette har iblant bunnet ut i polariserende, og til tider usmakelige, diskusjoner som noen kan oppleve som støtende. Jeg nevner dette her for å avsikre for leseren at den siden av Peterson ikke er relevant for oppgaven. Jeg referer til noen av hans ideer og teorier knyttet til viktigheten av mening i menneskers liv og det å utføre meningsfulle handlinger, slik de

fremstår i boken *Maps of Meaning – The architecture of belief* fra 1999 og i forelesningsserien ved samme navn (Peterson, 1999, s.2).

## 2.1 En kort tur innom livsmestring

Jeg refererte over til innføringen av folkehelse og livsmestring som fag på timeplanen i Norsk skole fra 2020. Jeg har likevel holdt ordet livsmestring ut av problemstillingen og heller benyttet begrepet resiliens da jeg opplever det som et mer passende og konkret begrep. Årsaken er at livsmestring er, i mangel av en bedre beskrivelse, et bølgeord. Det er det du putter i det. Definisjonen av livsmestring hos utdanningsdirektoratet, som Ole Jacob Madsen henviser til i sin bok, er nesten komisk sirkulær;

«...Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv...»

(Madsen, 2020, s. 9-10)

Livsmestring er altså mestring av eget liv. Ole Jacob Madsen tar livsmestring på kornet i sin høyst aktuelle bok *Livsmestring på timeplanen – Rett medisin for elevene?*. Madsen viser til hvordan denne ulne definisjonen har vært delaktig i at skoler over hele landet har håndtert livsmestringsfaget på forskjellig vis. De fleste har hentet inn eksterne krefter, i form av ferdigtygde programmer og workshops, som deretter har forsøkt å tillære barn, unge samt foreldre og lærere psykologiske selvregulerende teknikker. Han trekker frem eksempler som power posing og mindfulness. (Madsen, 2020, s.26-27)

En tendens i boken til Ole Jacob Madsen er et ansvarsskifte fra den ansvarlige voksne, i dette tilfellet pedagogen, til barnet selv. Barnet, helt ned i barnehagealder, får gjennom livsmestring på timeplan et mer personlig ansvar for selvregulering og håndtering av vanskelige tanker. En fare ved denne utviklingen er at barn på skolen i større og større grad orienterer seg mot seg



selv og ikke mot verden. Her refererer Madsen til forskerne Kathryn Ecclestone og Dennis Hayes som uttalte dette i forbindelse med en kritikk av resiliens-programmer i skolen (Madsen, 2020, s. 32). Ser man på Steinerskolens nye læreplan, som kom ut i år, er livsmestring nevnt fire ganger fordelt på 302 sider. Resiliens er ikke nevnt overhodet foruten en gang i referanse til økologi og planters resiliens (Steinerskoleforbundet, 2020, s. 113). Jeg nevner dette da det er viktig å ha med seg Steinerskolens relative unike posisjon i Norsk skole. Det er nok rimelig å anta at ved nærmere gjennomlesning av læreplanen vil man avdekke en mer helhetlig holdning til styrking av både resiliens og som en forlengelse av det livsmestring. Språk, og i dette tilfellet mangel på språk, indikerer like fullt et ståsted. Lærere på Steinerskolen bør kunne forsvare mangelen på referanser til både livsmestring og resiliens i en læreplan som utgis i 2020.

Før vi forlater begrepet livsmestring helt vil jeg ta en nærmere kikk på et av kompetansemålene for 10. klasse hvor livsmestring nevnes slik «reflektere over betydningen av å delta i arbeidslivet for livsmestring og personlig vekst» (Steinerskoleforbundet, 2020, s. 302. Her er det altså implisitt at lærer og elev har jobbet med livsmestring gjennom ordinær undervisning, siden det jo ikke er et fag på Steinerskolen. Det er også direkte knyttet til arbeidslivet og hvordan det å ha en jobb faktisk innvirker på livsmestring og personlig vekst. Dette kompetansemålet kunne vært skrevet av Jordan Peterson og det var en av grunnen til at jeg ville inkludere han i oppgaven. Peterson, og tydeligvis Steinerskoleforbundet, ser en tydelig sammenheng mellom å forfølge det du anser som viktig i livet, typisk din vokasjon, og opplevelse av meningsfullhet og personlig vekst (Peterson, 1999, s.32).

## 2.2 Kort om utdanningens retning i dag

For de fleste er det naturlig å tenke på utdanning som et nokså fastsatt fenomen hvor undervisning, en lærerskikkelse og gjerne noe læring finner sted. Samtidig er utdanning, som alle andre humanistiske grener, i bevegelse med samtiden. Før vi kan ser nærmere på hva forskningen sier om pedagogiske faktorer som

påvirker resiliens er det nødvendig å se på hvor utdanningen befinner seg i vår tid. I *Utdanningens vidunderlige risiko* beskriver Biesta (2014, s. 69) hvordan klasseromspraksisen i de siste tiårene har blitt preget av konstruktivismen, han trekker frem Jean Piaget og Leo Vygotskijs henholdsvis kognitive og sosiale konstruktivisme som eksempler. I økende grad legges det opp til at elevene selv skal bygge modellene for egen kunnskap og forståelse. Selv om det kan hevdes, som Biesta viser til via Virginia Richardson, at konstruktivisme er en læringsteori og ikke en undervisningsteori (2014, s. 69).

Denne dragningen, samt den økte vektleggingen på testing og måling fra OECD via PISA, indikerer en trend hvor læring overtatt for undervisning som ledende begrep i skolen (Madsen, 2020, s.63 & Biesta, 2014, s.89). Biesta viser til at noe av dette kan spores helt tilbake til 60-tallet og forståelsen av lærerens kontroll i klasserommet som en direkte innskrenkning på elevens frihet. Denne kritikken har på en eller annen måte blitt hengende ved læreren og forslag som forsøker å henspille til andre måter å forstå lærerens autoritet på blitt ansett som konservative og dermed ikke fått fotfeste (Biesta, 2017, s. 2-3).

Læring er altså på fremmarsj, det høres jo unektelig fint ut? Her er Biesta behjelpelig igjen ved å vise at læring faktisk kun beskriver en aktivitet eller en prosess. Poenget med utdanning, slik han ser det, er ikke læring i seg selv, men hva man faktisk lærer. Man kan derfor ikke si noe om hvorvidt læring er bra eller dårlig før man har nedfelt dens formål, hva læringen skal inneholde (Biesta, 2020, s. 87). Videre er årsaken og hensikten bak det aktuelle innholdet helt avgjørende. Der læringsspråket er et prosess- og individualistisk språk er utdanningen og det pedagogiske språket mer inkluderende og relasjonelt. Noen må utdanne noen andre (Biesta, 2014, s. 155). Ut ifra et lærersynspunkt er dette meget viktig. Legger man all vekten på læringen er det ikke lenger åpenbart hva lærerens rolle er? En pedagogikk tuftet kun på læring skaper altså en usikkerhet knyttet til rollen og identiteten til lærerne og stiller store spørsmålsteget til ansvarsfordelingen i klasserommet (Madsen, 2020 s. 96-97).

## 2.3 Kommunikasjon og risiko går hånd i hånd

Foreløpig er lærerens rolle fortsatt en av betydning og pedagogisk relevans i klasserommet, i alle fall basert på min egen erfaring fra skolegang og praksis i Steinerskolen. Som vi skal se på senere så er det i kommunikasjonen med elevene at læreren har størst påvirkningskraft, enten positiv eller negativ, på elevene. Biesta ser på kommunikasjon som noe vi gjør, en handling som skapes sammen. Her spiller han videre på tankene til bl.a. John Dewey og hans forestillinger om kommunikasjon som noe helt sentralt i mennesket og en forutsetning for å oppnå selvinnsikt (Biesta, 2014, s. 49). Videre påpeker han at det er stor forskjell på kommunikasjon som overføring av informasjon der f.eks. kunnskap mottas og innarbeides i mottakeren uten noen forvrengning eller omdannelse og kommunikasjon som en åpen prosess med iboende risiko (Biesta, 2014, s. 48).

Vi merker oss at kommunikasjon kan være mer eller mindre målbar og homogen i tilknytning til hvor lite den endres i overføringen fra klasserom til klasserom. Her er Steinerskolen og Steiner selv proponenter for variasjon og lærerstyrt tilpasning, med den felles tanken at læreren bør stå i arbeidet med ekte følelse og slik komme i kontakt med barna i sin klasse (Steiner, 2008, s. 171). I Steinerpedagogikken ligger mye av det pedagogiske arbeidet i kvalitativ god og engasjerende hjertelig kommunikasjon. Læreren må ifølge Steiner legge sin sjel i kommunikasjonen med barnet. Kun da gjør læreren seg forstått og gjør seg fortjent sin rolle som lærer og sin autoritet ovenfor barnet (Steiner, 1978, s. 32).

Biesta er nærmest i samklang med Steiner her. Slik han ser det må all kommunikasjon være fruktbar, og det krever en åpen prosess. I dette ligger det implisitt en risiko, det kan gå galt. Noen kan bli fornærmet, man kan misforstå hverandre og et utall unike personlige tilbøyeligheter og dragninger kan føre til en mer eller mindre fruktbar samtale. Det er likevel viktig å navigere gjennom dette samspillet slik at meningsfull undervisning kan inntreffe (Biesta, 2014, s.67-68). Denne formen for pedagogikk krever åpenhet fra både eleven og læreren, de må begge ofre noe og erkjenne at de ikke vet alt.

Uten denne risikoen reduseres kommunikasjon, slik Biesta ser det, til forflytning av informasjon fra A til B (Biesta, 2014, s. 54). Kommunikasjonen vil da miste sitt dialogiske potensial, og med det sin evne til å ha en positiv innvirkning på elevens selvfølelse og resiliens. Biesta er samtidig rask med å påpeke at selv om denne typen kommunikasjon, altså en pragmatiske, utøvende og dialogisk variant, er den foretrukne måten å kommunisere på så er det ikke et likhetstegn til utdanning. Utdanning er noe mer enn bare kommunikasjon (Biesta, 2014, s.68). Det er noe unikt som oppstår mellom mennesker.

## 2.4 Tillatelse til å være lærer

Biesta beskriver i boken *The rediscovery of teaching*, hvordan læreren faktisk bidrar til å frigjøre eleven som subjekt. Han viser til hvordan det å bli adressert utenfra, ved å bli tiltalt av noen andre enn oss selv, skaper et rom hvor elevene får kjenne på hvordan det er å eksistere i verden som selvstendige mennesker. Han snur ideen om læring på hodet ved å si at mennesket er et vesen som ikke lærer, men som kan bli lært. Som kan få opplæring (Biesta, 2017, s. 3-4).

Han henviser til vår iboende natur og fascinasjon ved det ukjente ved fremtiden, (et tema Jordan Peterson bruker mye tid på i sin bok *Maps of Meaning: The Architecture of belief.*) og hvordan enhver utdanning som kun legger til grunn det synlige og det beviselige effektivt lukker muligheten for en slik fremtid (Biesta, 2017, s.6). Biesta beskriver videre hvordan denne måten å tenke undervisning på fører frem til en forståelse av lærerens identitet som lærer, i ordets rette forstand og ikke som tilrettelegger for læring, faktisk er den riktige. Å bli sett på som lærer er i slik henseende en tillitserklæring og et kompliment da det betyr at barna legger sin menneskelige sårbarhet åpen for oss, de lar seg bli lært (Biesta, 2014, s. 78). Ser man på læringen som noe iboende, en nærmest naturlig og ustoppelig prosess fører det til en uheldig konklusjon som Biesta viser med følgende tankerekke:

1. Læring er naturlig og en del av det å leve.

2. Læring blir som en konsekvens av det en livslang prosess.
3. Dette fører til den naturlige konklusjonen at alle *normale* kan lære.
4. Og hvis alle *normale* (Biestas kursiv) mennesker kan lære så bør de jo også lære.
5. Til sist vil det bety at det er noe galt med deg hvis du ikke ønsker å lære.  
(Biesta, 2014, s.92)

## 2.5 Autoritet og mulige fallgruver ved lærerstyrt undervisning

Tar man utgangspunkt i overnevnte beskrivelse av undervisningsopplevelsen kan man igjen bringe tilbake ideen om autoritet inn i undervisningen uten noen risiko for frihetsberøvelse, snarere tvert imot. Bildet på læreren som en autoritet har tidligere blitt knyttet til en kontrollerende figur som hemmer elevens frihet. En del av denne kritikken har vært knyttet til at det begrenser elevene til objekter ment til å fylles med kunnskap (Biesta, 2017, s. 2).

Det er da heller ikke vanskelig å se hvordan dette pedagogiske synet, det lærerstyrte, falt ut av smak. Biesta bemerker at selv om dette ikke er hvordan læreren opererer i et klasserom i dag er det kononasjoner til denne måten å tenke på som fortsatt henger ved lærerrollen og gjør det vanskelig å ha en diskusjon om hva lærerrollen bør inneholde i dag. Ofte kan en slik diskusjon indikere et ønske om en retur til et slik konservativt autoritært fortid og ikke den mulig fruktbare frivillige autoriteten som kan skapes mellom elev og lærer i klasserommet i dag.

Denne fruktbare autoriteten kan kun eksistere der den tillates å eksistere av de den er ment å ha innvirkning over. Det er derfor ikke snakk om frihetsberøvelse eller påtvunget kontroll, men en villighet til å være verdig det ansvaret som overrekkes av elevene når de anser deg for å være deres lærer. Verdifull undervisning av den typen barn kan vokse av med bakgrunn i deres egen investering i den, oppnås først når reell autoriteten gis av elevene til

læreren. Som vi har sett så er denne rollen alltid bare til låns (Biesta, 2014, s. 80, Biesta).

I ånd med tankene over vil jeg la Rudolf Steiner selv få lære oss noe om hva det vil si å være til stede i lærerøyeblikket, denne gangen fra talerstolen i Torquay, England (August 1924). Ifølge Steiner er det ikke plass til lærere som aldri får latteren på glid, de oppnår ingenting ifølge han (Steiner, 1978, s. 39). Dette kan vi godt merke oss da moderne forskning langt på vei er enig med Steiner på dette punktet. Forskjellen er at de trolig oppnår noe negativt (Johnson, 2008, s. 393-394). Steiner fortsetter med spørsmålet om hvorfor det er så mange rotløse mennesker her i verden og svarer selv ved å henvise til mangelfull livsgrunn å stå på. Her mener han skolen har mye mer å gi, det hjelper ikke med slagord og fraser om hvordan undervise livsnært, man må faktisk gjøre det (Steiner, 1978, s. 41). Her er det fristende å trekke paralleller til innføringen av livsmestring som fag kontra faktisk livsnær, for ikke å si næringsrik, faglig mettende undervisning på skolen.

Steiner snakker til oss fra en annen tid og det er lett å misforstå han når han legger vekk på oppdragelse som en naturlig følgesvenn til undervisningen, men jeg velger å tolke han dertil at man skal ta lærervirke på samme alvor som man gjør oppdragelsen for sitt eget barn. En lærer må, ifølge Steiner, ha fantasi og han må være en god menneskekjenner, disse egenskapene må han ha om han skal kunne innvirke meningsfullt på eleven. For Steiner var det ikke et spørsmål om pedagogikk kunne innvirke på barnet, men heller hvordan man kunne legge til rette for best tenkelige innvirkning (Steiner, 1978, s. 42).

Leser man litt mellom linjene kan vi også se noen fallgruver når det kommer til Steiner og Steinerskolens måte å undervise på. Steiner beskriver det som en gru(!) å se en lærer undervise med en bok i hånden og der mye godt kan sies om det å formidle billedlig og engasjerende fra hjertet så må vi ikke glemme at barna også er på skolen for å ta innover seg kunnskap, faglig og sosial med hverandre. Steiner gir selv et eksempel der en kvinnelig lærer var en meget dyktig formidler, men straks hun hadde fortalt ferdig historien gikk det galt, noen sloss og noen fløy på gangen. Her viste han til nødvendig avspenning og

jeg vil legge til balanse som et nødvendig virkemiddel. Barna må få anledning til å uttrykke seg, til å jobbe! Som Steiner selv beskriver så ble barna til sist de reneste nervebuntene (Steiner, 1978, s. 49) Generelt er det på elevdeltagelsen at vi vil se moderne forskning skiller lag med Steiners tanker om den rene lærerstyrte undervisningen (Downey, 2008, s. 59 & Johnson, 2008 s. 392).

«Hva er det gode i livet? I det virkelige liv er det gode det vi har klart å levendegjøre i forholdet mellom oppdrageren og barnet.»

(Steiner, 1977, s. 46)

Steiner har den riktige ideen i forhold til innstillingen til lærervirket og han er enige med meg i forhold til hva som er viktig. Han er også våken når det gjelder å identifisere mulige svakheter ved siden egen pedagogikk.

## 2.6 Praksiserfaringer som ga grobunn til problemstillingen

Steinerskolens undervisningspraksis på mellomtrinnet eksisterer i spenningsfeltet mellom kjærlig formidlingsevne og oppbyggingen av et solid faglig fundament. Med andre ord dreier det seg om en forlengelse av det man forventer å se på barnetrinnet. Det skjer likevel en viss oppvåkning hos barnet i alderen 9-10 år hvor det opplever seg mer selvstendiggjort fra verden. Samtidig er læreren nå pålagt et større faglig ansvar som igjen er en naturlig konsekvens av at barna kan og vil ta til seg mer kunnskap (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 28). Jeg har erfart at det kan være krevende å stå som lærer i en slik situasjon. På den ene siden ønsker elevene åpenbart å lære mer, ta til seg ny kunnskap, nesten uansett hva det måtte være. På samme tid er de mer kritiske til din rolle som lærer og hvorvidt du er rette person til å lære de dette.

Elevene er kunnskapstørste, nysgjerrige og engasjerte på en ny måte enn tidligere. Fra egen praksis i 6 og 7. klasse, og fra samtaler med andre lærere og elever på mellomtrinnet, sitter jeg igjen med et inntrykk at de er veldig travle,

både følelsesmessig, men også i alle aktivitetene de er engasjert i. Samtidig er det et nokså kort vindu, når man kommer opp i 9-10. klasse ebber denne energien mer ut og lærerens må i større grad dra elevgruppen i gang i hver time. På det tidspunktet kan det også være tungt å etterfylle med faglig kunnskap de skulle hatt tidligere. Så hva kan man gjøre? En forholdsvis enkel løsning er å gi barna det de vil ha, som i dette tilfelle er det samme som det lærerne ønsker at barna skal få, nemlig faglig kunnskap på mellomtrinnet.

Ved å sette søkelys på faktisk, relevant, tidsaktuelt og meningsfullt fagstoff kan kunnskapsfundamentet bygges for fremtiden. Forskning viser at tilegnelse av fagstoff, vurdert som å være av viktig og essensiell karakter av elever, er en medvirkende faktor til styrking av elevers resiliens (Johnson, 2008, 392 & Downey, 2008, s. 59).

Pugging og prøver er nødvendigvis ikke det første man tenker på når det gjelder Steinerpedagogisk praksis, men i disse kritiske årene må dette hentes frem. Det gode metodiske didaktiske håndverket lærerne har opparbeidet seg med klassen frem til mellomtrinnet kommer nå til sin fulle rett. Elevene kan utarbeide egne spørsmål til prøven, de kan dykke ned i prosjektarbeider som de presenterer for klassen ved hjelp av digitale hjelpemidler, herunder bli kjent med kildekritikk, og ta aktivt eierskap til fagstoffet gjennom andre former for elevdeltakelse. Klasserommet og læreren gis nytt liv sammen med eleven.

## 2.7 Den krevende jobben med å gjøre undervisning meningsfull

Jordan Peterson konkretiserer verdien av denne ansvarsfulle rollen, hvor jeg vil bruke læreren som eksempel, når han beskriver menneskets bevegelse mot noe vi anser å ha verdi. For han er mening tett knyttet opp til en iboende vurdering av hvilken retning det er hensiktsmessig å bevege seg. Viktig for han, og relevant for oss, er at det er en kostnad knyttet til å bevege seg mot dette ukjente. Det være seg ny kunnskap, større sosial aksept i en gruppe eller bare delta i en ny lek i neste friminutt. Denne kostnaden, foruten å være rent fysiologisk, er ansvar. Ansvar er tett bundet opp til vår følelse av mening ifølge



Peterson (Peterson, 1999, s.324-325) som følge av at dette nye vi velger å bevege oss mot faktisk befinner seg i ukjent farvann og det vil helt sikkert være krevende og tungt å komme seg ditt eller oppholde seg der for en elev på mellomtrinnet.

Her kan læreren, i form av sin midlertidige rolle som autoritet og ektefølt voksen, hjelpe elevene. Gjennom å tiltale eleven på en måte som hjelper han eller henne oppholde seg i denne viktige meningsfulle sfæren hvor det ukjente erobres (Biesta, 2017, s. 15). Biesta beskriver denne dialogen som dynamisk, fylt av riktig mengde faglig motstand og ekte opplevelse. Det er krevende å stå i et slikt rom, både for eleven og læreren, men her kan det virke som det er verdt å oppholde seg der. Biesta benytter også en annen beskrivelse av lærerens rolle ovenfor eleven, en som jeg anser som meget relevant for problemstillingen. Han beskriver lærerens oppgave som det å vekke et ønske om å delta i verden på en «voksen» (grown-up og grown-up-ness) måte (Biesta, 2017, s. 7). Han utdyper at det handler om å legge til rette for at elevens subjekt, og her skiller han mellom identitet og subjekt, skal kunne få integritet til å vokse og utvikle seg fritt. Her er det tydelige koblinger til Steinerskolens oppdragelse til frihet som jeg kommer tilbake til senere i oppgaven. Denne «voksenheten» som Biesta ønsker å legge til rette for fortjener å vite om verden slik verden er. Slik er verden bør fremstå som sann for Steiner (KILDE). Samtidig tvinger den eleven til å våkne fra vår egen indre verden der vi er isolert. Biesta beskriver denne «voksenheten» som en tilstand som lærer og elev kan jobbe med sammen, som inneholder en viss skarphet og alvor som forbinder undervisningen til noe ekte (Biesta, 2014, s. 15).

Han bruker dette eksempelet videre for å illustrere hvordan man kan gjengi samfunnet på en mer reell måte. Et rom for å kjenne etter om de driverne elevene har i seg er vil fungere der ute i den virkelige verden, om de vil gagne dem. Han beskriver det som å snu elevene mot spørsmålet «er det jeg ønsker noe som faktisk gir meg det jeg virkelig ønsker?» Han erkjenner at dette er vanskelige pedagogiske aktiviteter å forsøke seg på som lærer og en iboende risiko ved dette er at man ikke nødvendigvis får tilbakemelding fra eleven på om dennes subjekt/voksenhet ble adressert (Biesta, 2014, s. 20).

### 3. Forskning

Når jeg i arbeidet med denne oppgaven forsøkte å finne frem til relevant forskning som kunne si noe om pedagogiske faktorer og deres innvirkning på barns resiliens var det to hovedperspektiver jeg lette etter. Det ene var et meta-perspektiv på hva forskning generelt har å si om faktorer som påvirker elevers resiliens og det andre var hva elever konkret, på mikro-nivå, selv har å si om lærerens konkrete handlinger og påfølgende innvirkning.

Søker man på «resilience in students» og sorterer etter publisering får man mellom år 1900 og år 2000 ca. 44 100 treff på Google Scholar. Hvis man derimot begrenser søket til å dekke de 8 siste årene (2012-2020) er antall treff 423 000 (Google Scholar, 2020). Årstallene er mer eller mindre tilfeldig valgt, men hensikten var å illustrere to ting. Det første er at forskningsartikler knyttet til resiliens hos studenter domineres av moderne forskning. Det andre er at temaet virker å ha bred appell da det er forsket relativt mye på dette. Resiliens er i forskningssammenheng ofte sett i sammenheng med barn og unge i en eller annen form for risiko. Det være seg fattigdom, traumer i barndommen eller bare oppvekst i tungt urbaniserte strøk.

De fleste forskningsartikler som berører temaet resiliens er enige om at barn og unge i dag, som resten av verdens befolkning, har høyere livskvalitet nå enn før, vi har det trolig bedre enn for bare 10-15 år siden og enda mye bedre ser man lenger tilbake. Det er mindre krig, mindre fattigdom og bedre helse. Forskjellene mellom fattig og rik utjevnes også sakte, men sikkert. Sistnevnte punkt kan det tenkes året 2020 vil påvirke i negativ retning, men den store trenden er positiv. Samtidig advarer FN mot klimautfordringene og mot en tendens til et stadig økende skille innenfor utdanning. Det er i dette bildet av verden barn og unge navigerer i dag (Forente Nasjoner, 2020).

### 3.1. Elevers tanker om lærerne – et speilbilde på resiliens

Den beste kilden til å forstå hvilke, om noen, pedagogiske faktorer som påvirker resiliens hos barn og unge, er å henvende seg direkte til barn og ungdom. Det så lenge ut til at det ikke ville la seg gjøre å bruke noen slik forskning i oppgaven, men etter mye leting og noen heldige svar på henvendelser fikk jeg tilgang til denne og en annen relatert forskningsartikkel. Forskningsartikkelen med originaltittel: *Teacher-student relationships which promote resilience at school: a micro-level analysis of student's views* ble publisert i november 2008 utgaven av *British Journal of Guidance & Counselling* og forfatteren er professor i utdanning ved utdanningsavdelingen ved universitetet i Sør-Australia (Johnson, 2008, s. 385).

Forfatteren tok utgangspunkt i langtidsstudien *The South Australian longitudinal resilience project* som gikk over 8 år. Her ble 130 tilfeldige valgte barn i alderen 9-12 intervjuet og stilt en rekke spørsmål knyttet til deres liv. Disse barna var på forhånd klassifisert som sårbare. Spørsmålene kretset rundt hva barna mente utgjorde et vanskelig (tough) liv og hvorfor det var slik at noen barn som lever under litt vanskelige forhold (tough lives) likevel klarer seg bra. I tillegg til hvorfor noen barn som lever under vanskelige forhold ikke klarte seg bra.

Disse barna og de svarene de ga i den langtidsstudien utgjør grunndataene i denne artikkelen. Forfatteren instruerte lærerne til disse barna å kartlegge hvem av de som levde under vanskelige forhold og var sårbare eller spesielt utsatt. 55 barn ble identifisert til å være i en sårbar gruppe eller hadde levd «tøffe» liv. Disse ble deretter klassifisert av deres lærere inn i to grupper. 25 barn som klarte seg greit, vurdert som resilient, og 30 barn som ikke klarte seg greit, vurdert til ikke resilient. Arbeidet som ble gjort for å klassifisere barna i disse gruppene er interessant og hele artikkelen anbefales som lesestoff for enhver med interesse for pedagogikk, men jeg går ikke inn på det her. Barna ble fordelt i disse to grupper basert på relevante og konkrete kriterier. De forskjellige definisjonene av resiliens som ble brukt var:

- Prosessen og evnen til å omgjøre krevende og truende omstendigheter i suksessfulle utfall.
- Den positive enden av fenomenet som utgjør individuelle forskjeller i menneskers evne til å håndtere stress og motstand.
- Den iboende og fremvoksende kapasiteten individer har til å håndtere livets stressfaktorer slik at de kan leve sunne og meningsfulle liv.

Disse definisjonene søker å gripe de essensielle egenskapene ved konseptet resiliens (Johnson, 2008, s.386)

Når det gjelder disse definisjonene anbefaler jeg å se til selve forskningsartikkelen som er på Engelsk, her faller min oversettelse noe til kort. Den originale forskningsrapporten er vedlagt som *vedlegg 1* til oppgaven.

Artikkelen tar seg altså god tid til å kartlegge hva resiliens er og hvilke faktorer som kan påvirke det. De viser også til risikoen som ligger iboende i studien, og som er gjennomgående i de aller fleste studier som berører teamet resiliens, nemlig de varierte og mangfoldige faktorene som har innvirkning på barn og unges liv (Johnson, 2008, s. 388-389). Dette vil jeg komme noe nærmere tilbake på i siste del av oppgaven som en mulig feilkilde for noen av de tentative konklusjonene i oppgaven ellers.

Så mange som mulig av disse 55 barna som forskerne klarte å spore opp ble så intervjuet og stilt spørsmål hvert år over en periode på 5 år. Deretter en siste gang etter 4 år. Målet var å se om beskyttende, støttende faktorer var til stede i livet til barna som hadde blitt klassifisert som resilient. Samtidig hvorvidt slike prosesser var tydelige fraværende hos de barna som klarte seg mindre bra.

De spørsmålene som da ble stilt var følgende type:

- Hvilke viktige ting har skjedd i livet ditt?
- Hvem er de viktigste menneskene i livet ditt for øyeblikket?
- Hva liker du med livet ditt?

Svarene som barna ga, ble deretter videre sortert ned til å kun omfatte svar som relaterte til lærere. Hensikten var å se om lærere hadde en vesentlig rolle i å

hjelpe barna håndtere motstand i livene deres. Og i så fall hvilke pedagogiske faktorer som bidro til å styrke barnas resiliens (Johnson, 2008, s. 388-389).

### 3.1.1. Resultatene fra den første forskningsartikkelen

Resultatet var slående i den forstand at det var de "små tingene" lærere gjorde i det daglige som hadde langvarig og meningsfull innvirkning på barnas resiliens. Det kan tyde på at resiliens ikke primært utgår fra noen helt spesielle ferdigheter, men heller magien som finnes i det det dagligdage (Johnson, 2008, s. 387).

De viktigste egenskapene barna refererte til i tilknytning til lærere var følgende:

- Være tilgjengelig og til stede.
  - Veldig mange barn refererte til de samme lærerne og trakk frem hvordan de representerte noen av de viktigste menneskene i livene deres.
  - Et barn kommenterte hvordan det var nok å si «Hei» til en av lærerne og at det gjorde henne lykkelig bare at læreren var der (Johnson, 2008, s.390-391).
- Lytte med genuin interesse.
  - Flere barn påpekte hvor viktig det var at lærerne faktisk lyttet til dem.
  - En annen påpekte at en lærer alltid visste hva som foregikk og derfor var det så fint å kunne snakke til henne om ting uten å måtte forklare så mye.
  - Samtidig ble flere lærere som var dårlige til å lytte trukket frem, her ble mangelen på respekt det viste ovenfor barna et gjennomgående tema (Johnson, 2008, s. 391-392).
- Kunne lære bort grunnleggende ferdigheter.
  - Elevene fremhevet det som en viktig faktor at lærerne hjalp de mestre grunnleggende ferdighetene som skrive, lese og regne.

- En gutt forklarte hvordan han ikke fikk nok hjelpe på sin forrige skole og at dette hadde vært en utfordring i flere år. Nå var han i en mindre klasse og fikk den hjelpen han trengte (Johnson, 2008, 392).
- Være positive
  - Her så man fra svarene at lærerne spilte en rolle både når det gjaldt å forsterke negative selvbilder, men også skape positivitet og oppmuntre gjennom å sette oppnåelige krav til elevene (Johnson, 2008, s. 393).
- Bryte inn ved urett, spesielt mobbing
  - Generelt kunne man se at elevene merket seg hva lærerne gjorde, og samtidig ikke gjorde.
  - Mange elever anså det å gripe inn ved urett, f.eks. mobbing, som en av de viktigste rollene til lærerne ved skolen.
  - En alternativ måte å gripe inn på var da en lærer hadde søkt om penger til å delta på en sommerleir på vegne av en elev som kom fra en relativt sett fattig familie (Johnson, 2008, s. 393-394).
- «Den menneskelige faktoren»
  - Viktige faktorer som ble fremhevet her var evnen til å le av en spøk og generelt ha god humor.
  - Det å ikke ta seg selv så alvorlig og være litt rar.
  - Enkle ting som å huske elevers bursdager og løfte frem individuelle måloppnåelser hos elever både på skolen, men også i elevens fritid (Johnson, 2008, s. 394).

Forskningsartikkelens resultater viser at det ikke er uvanlig eller eksepsjonell praksis som definerer en resiliens byggende lærer. Det er heller de «små tingene» som for mange lærere kanskje virker åpenlyse. Samtidig er det en indikasjon på at lærere må være bevisste det relasjonelle samspillet som foregår på skolen mellom lærer og elev og elever seg imellom. Gjennomgående var det de små og daglige menneskelige øyeblikkene som hadde størst og mest vedvarende effekt på elevene (Johnson, 2008, s. 395-396).

### 3.2 Anbefalinger for å fremme pedagogisk motstandskraft i klasserommet

Jayne A. Downey fra Universitetet i Montana, USA er forfatteren bak denne forskningsartikkelen med originaltittel: *Recommendations for Fostering Educational Resilience in the Classroom*. Artikkelen hadde som mål å sammenfatte resultatene fra en rekke dyptgående langtidsstudier på pedagogisk resiliens. Pedagogisk resiliens er et samlebegrep for evnen til å lykkes på skolen til tross for samfunnsmessige og miljømessige faktorer som vanskelig situasjoner i hjemmet, psykologiske utfordringer og fattigdom m.m. (Downey, 2008, s. 56). Metoden som ble brukt er nærmere forklart i forskningsartikkelen som vedlegges oppgaven som *vedlegg 2*.

Resultatene fra denne typen resiliens-forskning hadde frem til da kun blitt brukt til å igangsette undervisningsprogrammer som ble koblet på skolene eksternt. Ulempen med disse programmene var at de krevde økonomiske tilskudd for å holdes ved like og de varierte i tilgjengelighet, utforming og suksessgrad. Forfatterens ønske var derfor å destillere resultatene ned til en håndfull konkrete daglige grep lærer i alle skoler kunne gjennomføre selv uten eksternt hjelp og til mer eller mindre ingen ekstra kostnad for skolene (Downey, 2008, s. 57).

Elever er i dag utsatt for en rekke risikofaktorer som kan ha innvirkning på deres akademiske suksess. Likevel viser forskning at sannsynligheten for denne risikoen ikke nødvendigvis innvirker negativt på elevers akademiske resultater. Artikkelforfatteren ønsket derfor å kartlegge de tiltakene og anbefalingene som omhandlet den daglige klasseromspraksisen da disse i teorien var lettere å gjennomføre for alle skoler. Etter å ha sammenfattet forskningen og isolert de tiltakene og anbefalingene delte forfatteren disse med 30 praktiserende lærere og noen av deres innspill og synspunkter er inkludert i artikkelen (Downey, 2008, s. 56).

### 3.2.1 Resultatene fra den andre forskningsartikkelen

Forfatteren tok utgangspunkt i alle funnene fra en stor del av denne forskningen og kategoriserte resultatene uti fra hva som kunne gjennomføres i klasserommet av hvilken som helst lærer, i fire hovedgrupper. Dette var de mest effektive og betydningsfulle pedagogiske faktorene som i positiv grad påvirket akademisk resiliens:

- Lærer-elev-relasjon
- Det sosiale klimaet i klasserommet
  - Opplæringsstrategier
  - Elevens ferdigheter

Når det gjelder punktene: *Opplæringsstrategier* og *Elevens ferdigheter* så henviser jeg til forskningsartikkelen i sin helhet da en nærmere gjennomgang av disse faller utenfor oppgavens ramme. De er heller ikke relevante for problemstillingen.

Den viktigste faktoren for at barn, som står i fare for å mislykkes på skolen, likevel kan oppnå gode faglige resultater var relasjonen til læreren. Forskningen avdekket at det var nok at eleven hadde en sterk, positivt og personlig relasjon til en lærer. Effekten av denne relasjonen kan ikke overdrives (Downey, 2008, s. 57). Som en erfaren klasseromslærer i tilknytning til artikkelen skrev så vet elevene om du bryr deg eller ikke og før de har kartlagt om du bryr deg om de så er de ikke interessert i det du har å formidle. En annen erfaren lærer påpekte at jo nærmere man kommer innpå disse barna jo større innvirkning kan man ha på dem (Downey, 2008, s. 57).

De tre underordnede konkrete tiltakene som ble identifisert som vesentlige, for akademisk resiliens, i tilknytning til lærer-elev relasjonen var:

1. Bygge sunne personlige relasjoner til elevene
2. Sette høye, men realistiske forventninger til faglig suksess
3. Bruke elevens styrke til å promotere selvfølelse og selvsikkerhet.



En mulig fallgrube som ble identifisert i forbindelsen med punkt 1 over var at man i for stor grad utviklet personlig relasjoner til elevene og at dette gikk på bekostning av lærer-elev-relasjonen. Dette er et annet punkt jeg vil se nærmere på i siste del av oppgaven.

Når det gjaldt punkt 2 var det avgjørende at disse forventningene ble godt kommunisert til eleven. Jeg vil komme tilbake til dette punktet i oppsummeringen av oppgaven.

Den andre av de fire hovedfaktorene, og den siste vi skal se nærmere på her, var det sosiale miljøet i klasserommet. De underliggende konkrete pedagogiske faktorene som ble destillert ut her var:

1. Vise elevene at de er ansvarlige for sin egen faglige suksess
2. Utvikle et omsorgsfullt klasseroms miljø
3. Legge til rette for meningsfull elevdeltakelse

Forskningen viste at der elevene selv kunne identifisere referanser for måloppnåelse fikk større eierskap til prosjekter i klasserommet og oppnådde bedre resultater (Downey, 2008, s. 59). Samtidig ble det påpekt at det iblant var nødvendig at elevene ikke ble hjulpet frem til å lykkes med alle faglige aktiviteter og at det var verdifullt at de fikk kjenne på det å feile, de må kjenne på hva det vil si å ikke komme i mål med alt. Dette førte ofte til at elevene tok prosjektene sine mer alvorlig og la mer arbeid i de neste gang. Som en av lærerne i tilknytning til studien sa: «...Jeg syns ikke vi voksne hele tiden må redde de (barna)». Gjennomgående viste det seg at dersom forventninger ble satt i samråd med eleven så ble disse for det meste nådd eller overskredet. En av de erfarne lærerne i tilknytning til studien påpekte at barna trenger oppmuntring hver dag. I noen tilfeller er skolen det eneste stedet de får dette (Downey, 2008, s. 59).

Ikke overraskende så var miljøet i klassen viktig. Der elevene følte seg trygge og som en naturlig del av klassegruppen så gjorde de det bedre faglig. Punkt 3 kan summeres opp med at elevdeltakelse var en viktig faktor for at elevene skulle lykkes faglig. Samtidig kunne ikke denne elevdeltagelsen påtvinges

barna, de måtte selv se verdien, og som en forlengelse av det, meningen i det arbeidet de foretok seg. Dersom det forelå et personlig ansvar for aktiviteten så hadde også det innvirkning på elevdeltagelsen generelt. Som en erfaren lærer påpekte så må elevene være investert i det de driver med, da jobber de villig og effektivt (Downey, 2008, s. 60).

Forfatteren av forskningsartikkelen oppsummerer med at det er slående hvor lite «ny» kunnskap som ble avdekket og at de fleste konkrete tiltakene som ble avdekket som verdifulle for å forsterke elevenes pedagogiske resiliens var det lærerne i tilknytning til studien kalte god gammeldags pedagogikk. Samtidig påpekte hun viktigheten av at disse støttetiltakene er vedvarende og inntreffer naturlig som en del av elevens skolehverdag (Downey, 2008, s 62-63).

### 3.3 Tanker om forskningen

Frem til nå har vi sett på forbindelser og dialoger, som oppstår i forbindelse med utdanning. Felles for disse er at de kan sies å ha det Biesta kaller en «svak» karakter. Forskningen som utføres for å finne overordnede svar innen utdanning har en tendens til å se på mer «sterke» årsak-virknings sammenhenger (Biesta, 2014, s. 148). Slike sammenhenger er selvsagt viktige da de sier noe om utdanning og pedagogikk som helhet. Samtidig kan de sette læreren i en litt vanskelig, ja kanskje også urettferdig, posisjon. Det er godt å se at det er pedagogiske faktorer i klasserommet som daglig bidrar til å styrke elevers resiliens. Selv om vi vet at denne magien finnes så krever det likevel en betydelig innsats for å måle den (Johnson, 2008, s. 388). De er også ekstremt vanskelig å sammenligne på noen meningsfull måte på tvers av skoler for ikke å snakke om land eller verdensdeler som en konsekvens av det. Biesta antyder videre at dette kan forklare noe av den påtrengende praksisen til PISA hvor det legges opp til at skolesystemer kan og bør sammenlignes. Biesta hevder videre at PISA, gjennom OECDs program for internasjonal kartlegging, kan skape en illusjon av at noe som egentlig ikke lar seg sammenligne faktisk kan det

allikevel. Jeg er redd for at jo lengre denne illusjonen vedvarer jo mer sann blir den. Biesta deler min bekymring, men begrenser seg til skolene trolig blir mer og mer like (Biesta, 2014, s.151). Et godt eksempel på den retningen pedagogikken muligens er på vei er nøkkelkompetansen lærere bør besitte i henhold til EUs utdanningspolitikk. Disse er:

- Kunne samarbeide med andre
- Arbeide med kunnskap, teknologi og informasjon
- Jobbe med og i samfunnet

Dette er ikke de tre første nøkkelkompetansene som kommer til hodet mitt, men her er altså fokuset (Biesta, 2014 s. 153). Under de forskjellige punktene utdypes nøkkelkompetansene med et vell av lovord, men gjennomgående beskrives elevene som «lærende». Det presiseres også hvor viktig det er at læreren må kunne jobbe enkeltvis med lærende mennesker slik at de kan bli aktive og deltakende samfunnsmedlemmer og globalt ansvarlige EU-borgere. Læreren må videre være fortrolig med IKT og evne å innlemme IKT på en effektiv måte. Det er også en egen setning som presiserer bruken av kvalitetssikringssystemer. Det jeg reagerer på her er hvordan disse kvalitetene er hevet frem og den menneskelige kontakten er nærmest usynlig. Videre kan vi lese at læreren må kunne samarbeide effektivt med lokalsamfunnet og med andre partnere og støttespillere (Biesta, 2014, s.153). Her skulle jeg gjerne linket til den originale nettsiden Biesta referer til, men denne er ikke lenger tilgjengelig.

## Oppdragelse til frihet på Steinerskolen

Da er det fint at man ennå kan si at man er tilknyttet en skole hvis formål er å gi oppdragelse til frihet. Ofte fører dette likevel til et visst forklaringsbehov. Ikke minst fordi det implisitt henter til at vi er den eneste skolen som gjør dette, noe jeg ikke tror stemmer. Steinerskolens nye læreplan av året utdyper dette

poenget og kaster samtidig et nytt lys over oppgavens problemstilling. Ifølge denne er friheten i dette tilfellet mer en anledning for eleven til å utvikle sine egne talenter og evner slik at denne kan ta aktivt og ansvarsfull del i verden (Steinerskoleforbundet, 2020, s. 10). Her er det likheter til både Jordan Peterson og en spennende inngang til Paulo Freires tanker i *Pedagogy of the oppressed* (Freire, 2017, s. 68-69) som et eksempel.

Biesta argumenterer for at vår læring til en viss grad har blitt et verktøy for domestisering og temming. Frigjøring blir da noe som finner sted utenfor læring. En slik frigjøring, som ikke på forhånd krever at personen skal frigjøres fra en lavere status eller situasjon, men heller at frigjøringen er et slags personlig steg eleven selv tar (Biesta, 2014, s.94). Han argumenterer for at menneskets frihet også kan sees på som en livslang prosess der man aldri «kommer i mål». Et ideal man kan strebe etter (Biesta, 2014, s.100). Denne avstikkeren til frihet og frigjøring i forbindelse med skolegang blir mer aktuell for problemstillingen jo dypere man setter seg inn i det, men jeg får ikke anledning til å forfølge de perspektivene noe videre i denne oppgaven.

Vi kan likevel lese noe av det samme ut av Steinerskolens nye læreplan hvor frihetstanken konkretiseres ytterligere til å omfatte en sammenfatning av bevisstheten og det kroppslige. Læreplanen presiseres at det her er snakk om barnet (Steinerskoleforbundet, 2020, s.10). Jeg har likevel forsøkt å vise til hvordan denne friheten til en viss grad også omfatter læreren. Hvordan det er i samspillet mellom lærer og elev at den virkelige frihetsutfoldelsen skjer. I forskningsdelen har vi også sett på konkrete resultater av dette, hvor samspillet mellom lærer og elev har ført til større resiliens hos eleven (Johnson, 2008, s. 390-395). Det hadde vært meget interessant å se nærmere på hvordan de lærerens pedagogiske grep kan påvirke elevens tilhørighet til skolen og klassen som igjen kan ha en positiv effekt på elevens resiliens, men den tråden blir ikke forfulgt ytterligere i denne oppgaven.

Denne avstikkeren til frihet og frigjøring i forbindelse med skolegang blir mer aktuell for problemstillingen jeg dypere man setter seg inn i det, men jeg får ikke anledning til å forfølge de perspektivene noe videre i denne oppgaven.

## 4. Oppsummering og avsluttende refleksjon

Her må aller først nevnes elefanten i rommet. Det er en enormt stor mengde faktorer som innvirker på resiliens hos barn og unge. Jeg har forsøkt å beskrive forskningen jeg har brukt i denne oppgaven på en så åpen og tilgjengelig måte som mulig, men innså likevel at det var nødvendig å inkludere de fulle forskningsartiklene som vedlegg. Jeg har forsøkt å isolere de pedagogiske faktorene som påvirker resiliens, men dette er meget vanskelig selv for forskere som har brukt flere år av livet sitt på tema. Om ikke annet så ønsker jeg med dette innsmettet vise at jeg tar den utfordringen på alvor. Jeg refererer for øvrig til de to vedlagte forskningsartiklene og deres valgte metode for å avsikre og isolere resiliens-faktorene (Johnson, 2008, s. 388-389).

Steinerskolen er den eneste skolen jeg har erfaring med og derfor kan jeg ikke si noe om forventningsstyring på andre skoler. Fra egen erfaring fra praksis vil jeg likevel nevne at forventningsstyringen, spesielt på mellomtrinnet på Steinerskolen, til tider kan være mangelfull. Det gis stort sett alltid instruksjoner til hvilken oppgave elevene skal utføre, men akkurat hva hensikten med oppgaven legges det ikke så stor vekt på. Det samme gjelder hvilke elementer i oppgaven som er viktige samt hvordan den kan sees i sammenheng med elevens faglige utvikling. Dette er elementer jeg vil ta med meg inn i praksis gående fremover.

Jeg vil trekke opp tråden til testing en siste gang. Jeg anser det som en styrke ved Steinerpedagogikken at steinerskolene ikke nevneverdig lar seg påvirke av PISA testene eller de nasjonale prøvene. Så vidt meg bekjent så i legger ikke skolene om på måten de underviser på for å gjøre det bedre på disse prøvene. Man kan se for seg at dersom flere og flere skoler tilpasser seg modellene som tilsynelatende fører til bedre testresultater på de disse prøvene, vil det føre til at variasjonen mellom skolene forsvinner. De elevene som kunne fått en bedre skolegang ved å bytte til en skole med en noe annen pedagogikk vil i et slikt scenario få det vanskeligere og vanskeligere. I siste instans av en slik utjevning får vi en enhetsskole i ordets verste forstand, med identisk pensum og

metodikk. Et tilhørende moment er sårbarhet knyttet til de pedagogiske faktorene identifisert av forskning i denne oppgaven. Det er derfor viktig å beholde dialogen rundt hva det er som gjør at en skole eller en viss type pedagogikk lykkes.

Her vil jeg nevne en kort personlig erfaring i praksissammenheng med et sårbart barn. Han ønsket ofte å leke alene og det var derfor vanskelig for de andre barna i klassen å involvere han i lek som de mer eller mindre naturlig havnet i. I en anledning under en ekskursjon med klassen benyttet jeg anledning til å tilbringe en del tid med denne gutten. Vi var i skogen og de fleste guttene jobbet med å bygge trehus av de mange store kvistene langs bakken. Lars, han het ikke det, hadde påbegynt sitt i bakken nedenfor der resten av guttene holdt på. De bygget noen ganske store trehus sammen, mens Lars hus på sin side bar preg av at han hadde bygget det alene. Jeg tok på meg ansvaret for dette trehuset og jobbet med å samle så mange pinner som mulig å stable de opp sammen med Lars.

Jeg tenkte ikke noe lengre enn at jeg ønsket å vie litt ekstra tid til han på denne måte. Han satte også umåtelig stor pris på at jeg hjalp han. Omsider dukket det opp en gutt til, denne gutten var ganske fleksibel når det gjaldt hvem han lekte med. Nå var vi tre stykker og etter en liten stund til fikk vi hjelp av en av jentene. Denne konkrete, enkle formen for pedagogikk var tilgjengelig for meg gjennom at jeg hadde tid til å observere barna. Jeg hadde ikke hatt anledning til å hjelpe Lars hvis jeg hadde vært den eneste voksne i skogen den dagen. Det er disse og lignende prioriteringer som må veies opp mot endringer i lærerens rolle og ansvar.

Lærerens tid er dyrebar og får vi innfører nye fag med gode intensjoner må vi være bevisste de mer uforutsette konsekvensene. Vil ønsker ikke å sende våre barn på en skole der læreren ikke rekker å møte elevens blikk. Der inderligheten som forsterker barn og unges resiliens må vike plass for et seminar om livsmestring?

Den sterkeste faktoren jeg selv sitter igjen er viljen til å lære fag og ferdigheter hos elevene. Forskningen viser hvordan det å sette forventninger og jobbe

målrettet med fagstoff kan ha en positiv effekt på elevers resiliens. Man ser det i klasserommet også når man viser genuin interesse for et elevarbeid så vekker det nye krefter i barnet. Selv er jeg ikke redd for at det blir for mye fag, men som nevnt tidligere er det faktiske innholdet av enorm viktighet. Her stiller Steinerskolen sterkt med sin kanon av litteratur og fortellinger fra hele verden, myter som har fullt menneskene gjennom historien og er fullstappet av visdom og kunnskap.

Når det gjelder livsmestring kan vi ikke si stort ennå om hvilke effekter faget vil ha i offentlige skole. Faget har ikke fått etablert seg, og skolene måtte forholde seg til en pandemi som trolig vil påvirke elevene i lang tid fremover. Likevel er det mye i Ole Jacob Madsens bok om å fundere på om politikerne overser den beste ressursen nemlig læreren. være et slags siste forsøk på å snøre sekken sammen rundt læreren. Nå trenger ikke lenger læreren være bekymret for at alt det som foregår utenfor skolen skal ha en negativ innvirkning på forutsetningene for læring. Ved å ta utfordringene elever støter på i livet inn i skolen gjennom et fag som livsmestring vil lærerne kunne fokusere helt og holdent på å legge til rette for maksimalt læringsutbytte.

Biesta har vist hvordan de risikofylte utdanningsøyeblikkene, der elever så vel som lærere åpner opp for sunn og forsterkende undervisning. Disse tankene harmonerer også godt med Steiners ekteføyte lærerskikkelse som vi har sett fra forskningen faktisk har en vedvarende positiv effekt på sårbare elever. Som lærer må vi da heller ikke være redde for å trække feil når vi beveger oss i dette risikofylte samspillet med eleven. Det er lettere å fornærme noen i dag enn det kanskje var for 10-15 år siden og det gjelder også elevene. Det er ikke alltid lett å vite hvor balansen går mellom å styre fra hjertet og slippe på gassen.

Som alle store samfunns idéer kan man bli blendet av potensiale i endringen man ønsker å gjennomføre, uten å se de utilsiktede konsekvensene. Biesta eksemplifiserer dette når han hevder at kompetansecfokus, gjennom økt testing og eksamener, trolig har en positiv effekt på kompetanseheving, men det kan ha en negativ effekt på subjektivnivået. Den enkelte elev kan sitte igjen med følelsen av at konkurranse trumfer samarbeid. Elevene kan som regel ikke

samarbeide under testing og eksamener, selv om jeg syns dette er et spennende konsept jeg selv har tenkt å teste ut under praksis neste år.

Jeg vil informere barna at skal jobbe oss frem mot en prøve i slutten av perioden. Der skal de selv få lov å bidra med et spørsmål til prøven. Det blir spennende å se om dette har en positiv effekt på elevdeltakelsen i klasserommet og hvor godt de jobber i arbeidsstund.

God undervisning, eller undervisningens gave som Biesta beskriver det, kan nødvendigvis ikke produseres av læreren alene, det er i samspillet mellom elev og lærer at undervisningens gave kan overrekkes. Altså det er på elevens premisser at undervisning kan gis. Her inne ligger noe av nøkkelen i det Biesta beskriver som sårbarhet eller risiko i lærervirket. Læreren er maktesløs i møte med eleven når det dreier seg om overføring av reell undervisning. Dette virker i første omgang ekstremt vanskelig å programmere seg frem til, for ikke å snakke om å måle eller teste. Kan ønsket om å kunne måle resultater være noe av årsaken bak den norske skolens dreining vekk fra en forståelse av undervisning som et samspill mellom lærer og elev. Skyldes det igjen risikoen som kreves for å kunne skape god undervisning. Denne sårbar kraften som skapes kan nødvendigvis ikke reproduseres likt, for ikke å snakke om skapes fra et rigid program eller en læreplan?

Man kan hevde at utdanning hele tiden innvirker på flere felt. Det er trolig ikke gjennomførbart å forsøke å operasjonalisere eller utvikle god praksis som en naturlig konsekvens av det. Svaret på hvorfor utdanning likevel virker, og virker utmerket i de fleste land, er nok mangfoldig, men forskningen relatert til i denne oppgaven gir en viss indikasjon på at noe av svaret trolig ligger i lærerens daglige arbeid. Kanskje er det lærerens evne til å stå i stormen av elevenes følelser og av pedagogiske forhåpninger hver dag. Hans årvåkne blikk for å stake ut kursen, som passer den spesifikke klassen i det klasserommet, akkurat den dagen. Han må være villig til å forlate notatene sine på et øyeblikks varsel når hodene siger ned mot pultene, uansett hvor godt han gjengir fortellerstoffet.



Det er derfor viktig å på hvor pedagogikken står i dag, men kanskje enda viktigere hvor den er på vei. Biesta belyser dette klart i det siste, oppsummerende kapitlet om virtuositet i *Utdanningens vidunderlige risiko*. Formålet med utdanning er ikke at elevene skal lære, men at de skal lære noe. Og dette «noe» kan ikke være tilfeldig. Som alle store samfunns idéer kan man bli blendet av potensiale i endringen man ønsker å gjennomføre, uten å se de utilsiktede konsekvensene.

Hvor våkent man utfører resiliens handlinger hadde vært interessant å fokusere nærmere på, men uansett åpner det opp for muligheten for at det er en evne eller ferdighet som kan forsterkes, men også forstyrres eller brytes ned.

Det kan kanskje fremstå unødvendig å avklare hvorvidt pedagogiske faktorer påvirker resiliens, man tenker kanskje at sånn er det. Til en viss grad viser forskningen at det stemmer, men det er ikke gitt. Som vi har sett er det mange forskjellige faktorer som innvirker samtidig og det krever masse tid og ressurser fra læreren. I et pedagogisk landskap som dreier mot en mer læring kontra utdanningsfokusert pedagogikk er det viktig å vise til det viktige arbeidet som for det meste skjer i det skjulte. For å oppsummere kan man si at det er sterke indikatorer for at god gammeldags pedagogikk virker. De unike grepene hver lærer tar i klasserommet akkurat der det i øyeblikket passer, det påvirker elevens resiliens. Selv om man sidestiller resiliens med en hvilken som helst god kvalitet eller fordel så er spørsmålet, slik jeg ser det, valid. Det er noe godt vi kan gi til barnet.

Som lærer kan vi faktisk ikke uten videre anta at det vi driver med gagner barnet eller er til barnets beste. En del av vårt profesjonelle ansvar er å holde oss oppdatert på hva samtiden; med vitenskap, psykologi, filosofi og pedagogisk teori sier. Vi må vite hva som skjer med vårt fag og det vi driver med i det daglige. Det er vår daglige praksis som i størst grad påvirker og styrker barnet, kanskje spesielt på mellomtrinnet, slik at det senere kan stå stødig mot livets mange utfordringer

## Litteratur & kilder

Skre, I. B.: resiliens i Store norske leksikon på snl.no. Hentet 30. november 2020 fra <https://snl.no/resiliens>

Steinerskoleforbundet. (2020, 1.12)\_laereplan\_grunnskolen\_web. Hentet fra: [https://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2020/11/Steinerskolens-\\_laereplan\\_grunnskolen\\_web.pdf](https://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2020/11/Steinerskolens-_laereplan_grunnskolen_web.pdf)

Steinerskoleforbundet. (2014). Fra Askeladden til Einstein. Oslo: Paradigmeskifte forlag.

Johnson, B (2008) Teacher-student relationships which promote resilience at school: a micro level analysis of students` views, British Journal of Guidance & Counselling, 36:4, 385-398, DOI: Skriv inn tallet på slutten

Downey, D. J (2008) Recommendations for Fostering Educational Resilience in the Classroom, Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 53:1, 56-64, DOI: Skriv inn tallet på slutten

Madsen, O. J (2020). Livsmestring på timeplanen – rett medisin for elevene? Oslo: Spartacus Forlag AS.

Biesta, J.J. G (2020, 01.12.). Home. Hentet fra: <https://www.gertbiesta-com.jimdosite.com/>

Biesta, J.J. G (2014). Utdanningens vidunderlige risiko. Bergen: Fagbokforlaget.

Biesta, J.J. G (2017). The rediscovery of teaching. New York: Routledge (Taylor & Francis Group)

Steiner, R (2008). Almen menneskekunnskap. Oslo: Antropos Forlag

Steiner, R (1977). Antroposofi og pedagogikk – Foredrag i Norge 1921 og 1923. Oslo: Antropos Forlag.

Peterson, J. (1999). Maps of Meaning – The architecture of belief. New York: Routledge (Taylor & Francis Group)

Steiner, R (1978). Kunsten å undervise. Oslo: Antropos Forlag.

Steiner, R (1994). Barnets oppdragelse. Oslo: Antropos Forlag.

Forente Nasjoner (2020, 1.12) Human Development Report 2019. Hentet fra: <http://hdr.undp.org/en/2019-report>

Google Scholar (2020, 1.12) resilience in students. Hentet fra: [https://scholar.google.com/scholar?q=resilience+in+students&hl=no&as\\_sdt=0%2C5&as\\_ylo=2012&as\\_yhi=2020](https://scholar.google.com/scholar?q=resilience+in+students&hl=no&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2012&as_yhi=2020)

Paulo Freire (2017) Pedagogy of the Oppressed. Penguin random house UK.