



**STEINERHØYSKOLEN**  
Rudolf Steiner University College

## **Master Thesis**

Det er ikke bare håndtrykket, vet du

Blikk på det gode møtet i døren

**Bjørnar Lothe Flemmen**

15. november 2021

Master Programme in Waldorf Education

Rudolf Steiner University College, Oslo, Norway

## Abstract

This study takes as its starting point the tradition in Steiner Waldorf schools of the morning handshake. It examines the individual meeting that takes place between the teacher and the student each morning, with an aim to describe and understand this practice on the basis of both teacher experiences and the Steiner Waldorf curriculum, and to discuss it with the concepts recognition, ritual and intersubjectivity. For this exploration I have done a basic qualitative study, where Video Stimulated Recall Interview (SRI) is used. The data was analysed in two parts; thematically, and through the lens of ritual critique. The study shows correspondence between the teacher's experiences of what they recognize as a true meeting, Buber's concept of I-Thou as well as Steiner's philosophy of freedom. In addition, the study illuminates and problematizes the power relations between teacher and student, through ritual critique. Restrictions in conjunction with Covid-19 has influenced the research, at the same time it has strengthened the teachers' awareness of the ins and outs of the morning handshake.

Keywords: Handshake, Steiner Waldorf education, recognition, Honneth, ritual, Quantz, intersubjectivity, Buber

## Sammendrag

Utgangspunktet for denne oppgaven er Steinerskolens håndhilsepraksis. Den tar for seg det individuelle møtet som finner sted mellom lærer og elev i Steinerskolen hver morgen. Målet er å beskrive og forstå denne praksisen på bakgrunn av læreres erfaringer og Steinerskolens læreplan, og å drøfte den opp mot begrepene anerkjennelse, ritual og intersubjektivitet. For å undersøke dette har jeg laget en basic qualitative study der Video Stimulated Recall Interview (SRI) er benyttet. Dataene er analysert dels med tematisk analyse og dels med et ritualkritisk blikk. Oppgaven viser sammenhenger mellom lærernes opplevelser av det de betegner som et virkelig møte, Bubers Jeg-Du-begrep og Steiners frihetsfilosofi. Den viser også et godt samsvar mellom anerkjennelse og lærernes praksis. Oppgaven synliggjør og problematiserer i tillegg maktforholdet mellom lærer og elev i hilsesituasjonen gjennom ritualkritikken. Restriksjoner i forbindelse med covid-19 har påvirket forskningen samtidig som den har forsterket lærernes bevissthet rundt det å hilse med et håndtrykk eller ikke.

Stikkord: Håndtrykk, håndhilsen, steinerpedagogikk, anerkjennelse, Honneth, ritual, Quantz, intersubjektivitet, Buber.

### **Koronatid**

*Det er lystig liv og leven i gangen inn til 3. og 4. klasse. Barn med nysnø på luen og saltslaps på skoene kommer inn. Klasket fra støvlettenes første trinn innenfor døren tyder på at gulvmatten nå holder så mye slaps den bare klarer. De voksne hilser hverandre god morgen og prater sammen, men samtidig følger lærer Lisa de ankommende elevene oppmerksomt med øynene fra sin vante posisjon ved den åpne klasseromsdøren. «Hei Markus! Hvordan går det?» «Hei Camilla! Har du ny lue i dag?» Camilla har hengt av seg sitt tøy og kommer mot sin lærer, men blir sendt tilbake. «Huske innesko». Camilla finner raskt sine sko og nærmer seg igjen. Lærer Lisa strekker ut en fot til hilsen. Camilla ser ned på frøkens fot og hopper over den før hun fortsetter inn i klasserommet. Markus har hengt av seg tøyet og står nå og følger med på det som skjer i gangen. «Nå er Markus klar», sier Lisa som for å minne Markus om at han skal komme inn i klasserommet. Hun strekker igjen frem sin fot. Markus ser ned og er et øyeblikk i kontakt med lærerens fot før han går inn i klasserommet. Enda en elev, Louise, kommer mot klasseromsdøren og ser smilende opp på sin lærer som smiler tilbake. Lærer Lisa retter igjen ut foten til en hilsen, men eleven tar sats og hopper over. Inne fra klasserommet høres Louise klart og tydelig der hun med latter i stemmen roper: «Frøken forsøkte å spenne bein på meg!»*

*«Jeg savner håndtrykket», sier Lisa etterpå. «Den foten er jo i beste fall litt morsom, - i verste fall helt meningsløs».*

## **Takk**

Det er med glede, takknemlighet, lettelse og en liten følelse av tomhet jeg nå leverer min masteroppgave. Jeg er så takknemlig for at jeg har fått denne muligheten og blitt gitt dette rommet.

Takk til Morten og Martin som tok så godt og vekkende imot oss på masterstudiet høsten 2018, og til Steinerhøyskolen som gjør dette studiet mulig. Takk til mine medstudenter som har gjort dette til et minne for livet både faglig og kulturelt! Takk til Vidaråsen for at dere finnes og har åpenbart en vakker del av verden som jeg ikke visste fantes.

Takk også til mine kolleger for tålmodighet, spørrende interesse og varmende engasjement, og en særlig takk til dere som delte så raust av deres tanker og erfaringer i intervjuene. Jeg vil også takke familien for raushet og tålmodighet, og Adrian for lån av gaming-tastaturet når skrivingen røynt på.

Takk til mine veiledere: Morten Stene som hjalp meg i gang, og Jenny Steinnes som med tålmodighet, stødighet og klare tilbakemeldinger hjalp meg over kneikene og i mål.

Til sist: Tusen takk kjære Gry og Mikael for denne reisen. For støtte og oppmuntring, motstand og utfordring, for å ha tro på prosjektet mitt, og for å ha vært mine følgesvenner på en reise som har forandret meg. Takk! Tusen takk!

## Innhold

|                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Innledning.....                                                    | 7  |
| 1.1. Forskningsspørsmål .....                                         | 9  |
| 1.2. Veien gjennom oppgaven .....                                     | 9  |
| 2. Litteraturpresentasjon.....                                        | 10 |
| 2.1. Innledning og begrepsramme .....                                 | 10 |
| 2.2. Hvorfor hilser man på Steinerskolen? .....                       | 12 |
| 2.2.1. Håndtrykket.....                                               | 16 |
| 2.3. Anerkjennelse .....                                              | 20 |
| 2.3.1. Tre aspekter ved anerkjennelse .....                           | 22 |
| 2.3.2. Kjærlighetsbegrepet i skolen.....                              | 23 |
| 2.4. Hilsen som ritual.....                                           | 24 |
| 2.4.1. Teori for ritualanalyse .....                                  | 25 |
| 2.5. Bubers Jeg-Du-forhold .....                                      | 26 |
| 2.5.1. Er vi som Sokrates eller Napoleon? .....                       | 27 |
| 2.5.2. Blikket som kamera og lyskaster .....                          | 29 |
| 2.6. Steiner, møtet mellom to personer og kjærlighet .....            | 30 |
| 3. Metode.....                                                        | 32 |
| 3.1. Kvalitativ metode .....                                          | 32 |
| 3.2. Datainnsamling.....                                              | 33 |
| 3.3. Utvalg og organisering .....                                     | 33 |
| 3.4. Intervjuene .....                                                | 35 |
| 3.5. Analyse .....                                                    | 37 |
| 3.5.1. De små historiene .....                                        | 38 |
| 3.6. Insider - fordeler og ulemper .....                              | 38 |
| 3.7. Hvordan forskningsdesignet fungerte.....                         | 39 |
| 3.8. Ethiske vurderinger.....                                         | 39 |
| 3.8.1. Forskningens begrensning.....                                  | 41 |
| 4. Funn.....                                                          | 42 |
| 4.1. Intervjusubjektene og deres klasserom.....                       | 43 |
| 4.2. Inn i varmen – Hvordan elevene tas imot.....                     | 46 |
| 4.3. Over dørstokken – terskelen som symbolsk og fysisk overgang..... | 53 |
| 4.4. Et <i>virkelig</i> møte .....                                    | 58 |
| 4.5. Hilsen for livet.....                                            | 65 |
| 5. Diskusjon.....                                                     | 69 |
| 5.1. Den varme anerkjennelsen.....                                    | 71 |

|        |                                                  |     |
|--------|--------------------------------------------------|-----|
| 5.2.   | Den symbolske dørterskelen.....                  | 76  |
| 5.2.1. | Ritual som form og rytme .....                   | 76  |
| 5.2.2. | Et ritualkritisk blikk på hilsetradisjonen ..... | 78  |
| 5.3.   | Et <i>virkelig</i> Jeg-Du-møte.....              | 88  |
| 5.4.   | Hilsen for frihet .....                          | 95  |
| 5.5.   | Hilsenens mangfoldighet .....                    | 98  |
| 6.     | Konklusjon .....                                 | 101 |
| 6.1.   | Oppgavens begrensning.....                       | 104 |
| 6.2.   | Forslag til videre forskning.....                | 104 |
| 7.     | Litteraturliste .....                            | 106 |
| 8.     | Appendiks.....                                   | 108 |
| 8.1.   | Informasjon og samtykke – lærer .....            | 108 |
| 8.2.   | Informasjon og samtykke – elev.....              | 110 |
| 8.3.   | Intervjuguide.....                               | 112 |

# 1. Innledning

*Det er blitt ordentlig sommer og asfalten er tørr og varm. Vi skriver 1996 og jeg har fått vite at jeg har fått ny jobb. Jeg står utenfor butikken og snakker med en lærer som om en knapp måned skal bli min kollega. Mens vi står og snakker lyser ansiktet hennes opp i det hun ser forbi meg, og jeg legger merke til en ung jente med langt mørkt hår og sommerslitte tøysko som like lysende kommer sin lærer i møte, rekker frem sin hånd, ser sin lærer inn i øynene og hilser. Den unge jenten blir vår meg, rekker frem sin hånd, møter mitt blikk og med et fast håndtrykk presenterer seg: - Amanda.*

Dette var mitt første møte med en elev på det som skulle bli min nye arbeidsplass. Dette korte øyeblikket pekte frem mot mitt møte med en skole der de voksne forholdt seg annerledes til sine elever enn jeg hadde opplevd noe annet sted.

Hva var det med denne skolen som tiltalte meg? Hva var det som opplevdes så riktig? Hva gjorde at jeg opplevde forholdet mellom lærere og elever annerledes her? Hva var dette som ble gjort med en slik selvfølgelighet at man ikke trengte å sette ord på det? Noe av dette merket jeg i håndhilsenen mellom lærer og hver enkelt elev om morgenen.

Liv Anne Fossbråten, førstelektor med bakgrunn blant annet i teatervitenskap, har besøkt 100 klasserom der hun observerte lærernes kroppsspråk. Noe av det hun observerte var at «43 % av lærerne viste små nikk og smil mot én eller to enkeltelever gjentatte ganger i løpet av skoletimen, mens andre ikke fikk noe blikk direkte rettet mot seg» (min understrekning), og at «87 % av lærerne overså én eller flere ganger i løpet av skoletimen elever som rakk opp hånda og ba om hjelp til å løse en oppgave» (Fossbråten, 2016). Om den jevne Steinerskolelærer ville skåre bedre enn lærerne i Fossbråtens studie vites ikke, men steinerskolens tradisjon med å håndhilse på elevene sørger i hvert fall for at elevene blir sett *én* gang hver skoledag.

Denne oppgaven vil ta for seg håndhilsenen og det individuelle møtet mellom lærer og elev som finner sted hver morgen i steinerskoler rundt i verden. Håndtrykket ved skoledagens begynnelse er et kjennetegn på Steinerskolene, men så langt jeg kjenner til har vi faktisk ikke noe skriftlig fra Steiner om håndtrykket. Tradisjonen forteller at Steiner introduserte det i den første Steinerskolen (Fertey 2017). Til tross for manglende anvisninger fra Steiners side lever denne tradisjonen sterkt, og i Steinerskoler over hele verden ønskes elever velkommen av sine lærere med et håndtrykk.

Hva er det med dette håndtrykket? Hvorfor gjør vi det? Hvilken betydning tillegger vi det og hva opplever vi at vi oppnår? Hva får lærerne ut av det, og hvilken betydning tenker vi at det kan det ha for den enkelte elev og for klassen?

Denne undringen var utgangspunktet for min masteroppgave, men når tiden var kommet var håndtrykket gått. Covid-19 hadde gjort håndtrykket om fra et symbol på velkomst til et symbol på smitte. Det synlige uttrykket for å bry seg om andre var nå å holde avstand snarere enn fysisk nærhet. Manglende håndtrykk til tross; mange lærere hilser hver enkelt av sine elever velkommen hver morgen, men hilsenen i koronatiden er annerledes. Oppgaven vil derfor handle om dette individuelle møtet mellom lærer og elev hver morgen, og håndtrykket vil i hovedsak tjene som referanse snarere enn å være selve fokus for oppgaven.

Selv om håndtrykket ikke er synlig i skolen nå, skal likevel elevene gå over dørterskelen inn til klasserommet. Jeg har valgt ut lærere og klasser der denne overgangen fortsatt har preg av en hilsen. Min oppgave vil dreie seg om dette møtet i døren der hver elev én etter én hilser på sin lærer ved skoledagens begynnelse.

Jeg er på jakt etter hvordan lærerne begrunner sin hilsepraksis, hvordan de opplever den, og hva de opplever at denne hilsepraksisen gjør for hver enkelt elev, klassefellesskapet og dem selv. Det er i første rekke lærernes opplevelser og vurderinger av fenomenet jeg er ute etter.

Det som ingen den gangen kom på å forklare meg, og det jeg ikke kom på å spørre om er blitt til vaner og taus kunnskap slik mye lærerkunnskap er, men noen ganger når lærere snakker om små detaljer, dukker spennende diskusjoner opp. «Når begynner du med Lyrastifter i din klasse?» «Tegner du på tavlen mens elevene ser på?» «Lar du elevene tegne med svart voksstift i 3. klasse??» I samtaler om slike detaljer dukker ofte lærernes erfaringer og visdom opp. - Visdom som strekker seg langt forbi introduksjonen av Lyr-fargene, og som sier noe om hva som er viktig og virkelig for denne læreren. For å komme nærmere dette som ofte forblir taus kunnskap har jeg valgt å benytte meg av en metode der jeg først har filmet lærerne mens de tar imot sine elever og så har vi etterpå sett på og diskutert videomaterialet sammen. På denne måten har vi sammen kommet nærmere detaljer og fenomener vi ellers ikke ville snakket om, og som i noen tilfeller har vist seg å gå helt til kjernen av hva det vil si å være lærer, å være elev, og å være mennesker sammen.

I denne oppgaven er jeg altså tilbake der jeg startet mine Steinerskolereise, med håndtrykket som utveksles mellom lærer og elev i Steinerskolen. Et øyeblikks møte. Et øyeblikks

gjensidig oppmerksomhet. Et øyeblikks hverdagslig rutine. Men også et øyeblikk som kan speile de dypeste eksistensielle og pedagogiske spørsmål.

### 1.1. Forskningsspørsmål

*Hvordan beskriver og begrunner steinerskolelærere sin hilsepraksis om morgenen, og hvordan kan begrepene anerkjennelse, ritual og Bubers Jeg-Du-begrep kaste lys over lærernes refleksjoner?*

For å undersøke dette spørsmålet vil jeg i drøftingen ta for meg fire underspørsmål:

Jeg belyse hvordan lærerne tar imot sine elever om morgenen med utgangspunkt i anerkjennelsesteorien, hvordan morgenhilsenen kan beskrives og forstås som ritual, hvordan lærernes opplevelse av *et virkelig møte* kan beskrives og forstås, og hvilken betydning morgenhilsenen kan ha for elevenes liv i lys av lærernes refleksjoner. Til sist vil jeg trekke sammen momenter fra de ulike temaene.

### 1.2. Veien gjennom oppgaven

Jeg vil i kapittel 2 presentere litteratur med utgangspunkt i steinerskolens læreplan (Steinerskoleforbundet, 2020). Jeg vil så trekke inn litteratur fra nyere skoleforskning som kan belyse problemstillingen. Jeg legger særlig vekt på Honneths (1992/2008) anerkjennelsesteori og Jordets (2020) bearbeiding av denne teorien for skolen. Som en del av analysen ønsker jeg også å se på morgenhilsenen som ritual.

Som metode for datainnsamling har jeg hovedsakelig basert meg på intervju av fire lærere. Metoden jeg har brukt kalles *Video Stimulated Recall Intervju* og presenteres i kapittel 3. I kapittel 4 presenterer jeg mine funn, og i kapittel 5 diskuteres disse opp mot teorien i kapittel 2. Til slutt bringer jeg i kapittel 6 svar på forskningsspørsmålet og avrunder oppgaven.

Min oppgave har ingen illustrasjoner, men som en litt impulsiv del av analysearbeidet har jeg skrevet noen historier som presenteres i starten av noen av kapitlene. Disse er ikke nøyaktige handlingsreferater, men er diktet slik at de på bakgrunn av mine data kanskje *kunne* ha skjedd. De er ikke en del av funnene og får stå for seg selv som små stemningsinntrykk fra et spennende møte med mennesker i en vanlig skolehverdag.

## 2. Litteraturpresentasjon

*Våte sko og regnbukser ligger på de grå flisene i 4. klassegangen. Tinende snøslaps lager små dammer. På min oppfordring finner noen av de våte ytterplaggene sin riktige knagg. De fleste elevene innser at innesko må tas på, men to elever løper etter hverandre på strøpelesten. Jeg kjenner en lett kulsing i kroppen mens jeg et øyeblikk forestiller meg et helt hovedfag med våte strømper. Elevene finner etter hvert sin plass i rekken. «Er alle klare?». Den første eleven i rekken hilser på meg og sier «God morgen». Jeg hilser tilbake og sier «God morgen, Petter». En etter en hilses de inn. Når Ole nærmer seg stiller jeg meg litt i veien. Om jeg ikke gjør det smetter han gjerne forbi og begynner å løpe inne i klasserommet. Jeg holder hans hånd mens jeg hilser god morgen og slipper ham ikke før jeg merker at jeg har fått kontakt. Jeg forsøker samtidig å markere at innenfor terskelen er det hellig. Jeg har forberedt både arbeid og fortelling som jeg tror vil ha en betydning også for Ole – bare han kan ta den til seg. Den neste i rekken har ventet tålmodig, men når det er Lisas tur oppleves min utstrakte hånd nesten som en avvisning, så jeg åpner begge mine armer. Her er det bare en god, varm omfavnelse som teller.*

### 2.1. Innledning og begrepsramme

Jeg vil starte med å undersøke den Steinerpedagogiske bakgrunnen for hilsepraksisen. Til dette tar jeg utgangspunkt i Steinerskolens godkjente læreplan (Steinerskoleforbundet, 2020). I den generelle delen omtales både lærerrollen, elevrollen og forholdet mellom disse. Læreplanen sier også noe om det menneskesynet som Steinerskolen bygger på. Hilsepraksisen er ikke beskrevet i læreplanen eller i Steiners verker så langt jeg kjenner til, men det er flere temaer i læreplanen som kan belyse hilsepraksisen. Det finnes en rik flora av tekster og publikasjoner innenfor Steinerskolebevegelsen, blant annet publisert i Steinerbladet og dets forgjengere. Det finnes enkelte omtaler av håndtrykket (Brierley, 2015, Egge, 2017 og Fertey, 2017), og disse er det nærmeste jeg kommer skriftlige kilder til Steinerskolens håndhilsepraksis. Læreplanen og disse steinerskolekildene vil være en del av bakgrunnen for å finne svar på forskningsspørsmålets første del. Til denne delen tar jeg også med Sissel Holtens (2011) beskrivelse av håndtrykket som hun har filmet og forsket på i lys av klasseledelse, og Bruce Uhrmacher (1993) sitt begrep *focal activity*. Uhrmacher er professor

og forfatter innen utdanning og har blant annet forsket på en amerikansk steinerskole. I hans funn trekkes elementer fra steinerpedagogisk praksis frem som eksempel til etterfølgelse, blant annet håndhilsenen. *Focal activity* tas derfor med i denne delen selv om Uhrmacher ikke selv står i en steinerpedagogisk sammenheng.

Som et selvstendig teoretisk alternativ presenterer jeg Honneths (1992/2008) *anerkjennelsesteori*. Jeg ønsker å se om denne teorien kan kaste lys over hilsepraksisen ved å forklare, utdype, vise nye sider eller stille kritiske spørsmål til praksisen slik den fremstår i mine funn. Både begrepet og teorien er dagsaktuell, og Honneths teori er belyst i nyere norske bøker blant annet i Skoglund og Åmot (2019) og i Jordet (2020). Jeg finner også støtte i et slikt valg hos Mathisen (2016) som argumenterer for at anerkjennelse er et steinerpedagogisk kjernetema.

Jeg har valgt å presentere litteratur om begrepet *ritual* fra flere forskere. Begrepet ritual nevnes ikke i steinerskolens læreplan (Steinerskoleforbundet, 2020), men jeg oppfatter det slik at begrepene *rytme*, *rutine* og *form* i steinerskolelitteraturen har med dette å gjøre, og jeg ønsker å se om dette kan kaste lys over morgenhilsenen.

I samfunnsforskningen finnes også begrepet *ritualkritikk* (Quantz, 2011) som viser til et analytisk perspektiv blant annet brukt i skoleforskning. Denne teorien skiller seg i min oppgave fra de andre ved at det er den som i størst grad etablerer en kritisk og ikke-pedagogisk distanse til funnene og den øvrige litteraturen. Den skiller seg også på den måten at jeg i denne delen forlater lærerens perspektiv.

Et aspekt ved hilsenen, dette møtet i døren, er dialogen. Det er flere filosofer som kan kaste lys over dette møtet med *den andre*. Jeg har valgt å presentere Martin Bubers (1923/2003) Jeg-Du-begrep. Dette gjøres delvis på bakgrunn av mine funn der Buber nevnes, og delvis på bakgrunn av at intersubjektivitet – det at man blir til i møte med den andre – kan være en mulig del av svaret på mitt forskningsspørsmål. Traub (2011) viser en sammenheng mellom møtet mellom to personer slik det er beskrevet i Rudolf Steiners *Frihetens Filosofi* og intersubjektivitet slik det er beskrevet hos Buber. Der Buber beskriver veien til frihet gjennom fellesskap beskriver Steiner veien til frihet gjennom kjærlighet.

Bubers (1923/2003) Jeg-Du-begrep holdes opp mot mine funn for å se om man kan gjenfinne Bubers beskrivelser av vårt forhold til verden i lærernes beskrivelser, og om denne måten å se på dialog og intersubjektivitet på kan utdype lærernes beskrivelser. Også med bakgrunn i

mine funn tar jeg i denne delen for meg *blikket* og blikkets kraft slik det omtales i av Heskestad (2020).

Selv om denne oppgaven er skrevet i en tid da de færreste håndhilser, ligger denne hilseformen som en referanse både i samfunnet, i skolen og i mitt datamateriale. Det er derfor naturlig først å si litt om denne hilseformen:

Håndhilsenen har før korona nærmest vært betraktet som en universell måte å hilse på i vår kultur. Den brukes når barn skal være høflige og hilse på onkel og tante, den brukes når venner treffes og den er en forutsigbar måte å opprette kontakt med mennesker man ikke kjenner. Håndtrykket er en del av førsteinntrykket når man søker jobb, og det brukes som bekreftelse på en handel. Det er et symbol på at man har inngått en likeverdig, gjensidig forbindelse. Det er gjerne håndhilsenen som foreviges når statsledere fra land i konflikt har signert fredsavtaler.

Håndtrykket kan være universelt, men det kan også markere tilhørighet til en gruppe som den opprinnelig afroamerikanske hilsen med *high five*, som etter hvert ble en måte å vise solidaritet på (Hall & Hall, 1983), eller håndhilsener som ekskluderer dem som ikke kjenner kodene, slik som frimurernes hemmelige regler for forskjellige utførelser av håndtrykket (Aaser, 2009). At håndtrykket har en sterkt symbolsk kraft viser seg tydelig når ting ikke går som planlagt. Det fikk Zeliha Acar erfare da hun i forbindelse med angrepet på Al-Noor moskeen i 2019 forsøkte å hilse på kronprinsen ved å legge hånden på hjertet istedenfor å rekke frem hånden.

Den hverdagslige håndhilsen i døren i klasserommet har på denne måten et universelt og symboltungt bakteppe. Hvordan koronapandemien vil påvirke håndhilsenen på lang sikt vil vise seg, men på kort sikt blir den forsøkt erstattet av fothilsen, albuehilsen eller kanskje en hånd over hjertet og et vennlig blikk.

## 2.2. Hvorfor hilser man på Steinerskolen?

Verken Steiner eller steinerskolens læreplan (Steinerskoleforbundet, 2020) nevner håndhilsen, men allikevel oppfattes håndhilsenen som et varemerke ved steinerskoler rundt i verden (Fertey, 2017). Når håndtrykket ikke omtales av Steiner, kan det ha med at denne måten å hilse på var en selvfølge i tyske skoler på den tiden. Om opprinnelsen er uklar, har uansett håndtrykket vært en del av steinerskolens kultur i 100 år. Det finnes mange momenter i

læreplanen som kan kaste lys over det at elev og lærer hilser på hverandre om morgenen, og vi kan starte med lærerens rolle.

*En læreplan for steinerskolene 2020 – grunnskolen* (Steinerskoleforbundet, 2020) gir i innledningskapittelet en oversikt over steinerpedagogisk idé og praksis. Her beskrives lærerens rolle som todelt. For det første skal læreren være «barnets følgesvenn og nærmeste forbundsfelle» (s. 25). Samtidig skal læreren være representant for samfunnet. Å være følgesvenn og forbundsfelle fordrer at man kjenner hver elev og gjør det som kreves for å vinne deres tillit. Læreren må blant annet «utvikle en nyansert og forståelsesfull lytting og oppmerksomhet rettet mot elevenes ytringer og initiativer» (s. 25). Å utvikle en slik oppmerksomhet krever et arbeid av læreren, og læreplanen betoner lærerens arbeid med egenutvikling og at dette står i sammenheng med lærerens rolle som følgesvenn på elevens utviklingsvei (s. 26). Målet er en dyp kjennskap til hver av elevene som grunnlag for dybdelæring og tilpasset opplæring (s. 25).

Læreplanen (Steinerskoleforbundet, 2020) slår fast at «anerkjennende respons og respektfull interaksjon fra lærerens side er vesentlig for elevenes læring og utvikling» (s. 25). Det legges i det hele tatt avgjørende vekt på relasjonen mellom elev og lærer:

Steinerpedagogikken legger svært stor vekt på å skape en fruktbar og tillitsfull relasjon mellom elevene og deres lærere. Elevenes læring og utvikling stimuleres når de respekterer sine lærere og har tillit til lærerens formidlingsevne, dømmekraft og klasseledelse. Å pleie og utvikle relasjonen mellom lærere og elever utgjør en grunnsøyle i steinerpedagogikken. (s. 25)

Dette gir læreren sterke føringer for å arbeide med relasjonen. Læreplanens elevsyn gir retning til dette arbeidet.

### **Å se eleven**

Det sies i steinerskolen at «eleven er læreplanen». I læreplanen (Steinerskoleforbundet, 2020) er Steiner gjengitt på denne måten:

Rudolf Steiner uttrykte ofte i sine pedagogiske foredrag at det var elevenes behov, elevenes evner til læring og til utvikling som ga læreplanen dens utforming. Lærernes oppgave var å lese i menneskenaturen og undervise i tråd med denne lesningen. (s. 11)

Dette med å «lese i menneskenaturen» formuleres også som «lærerens åpne lesing av elevens muligheter» (s.11), og i dette ligger det blant annet at man må nærme seg eleven med «en spørrende respekt for nettopp dette individets egenart» (s. 11). Noe av måten å nærme seg

dette på er å meditere eller tenker på elevene om kvelden og ha dem med i søvnen. Steiner (1999) sier det slik i foredraget «Meditativt erhvervet menneskekunnskab»:

Om aftenen mediterer De over menneskekunnskab, og om morgenen vælder der ting som f.eks.: Ja, med Hans Møller må du nu gøre det eller det - eller: Hos den pige der. mangler det eller det osv, kort sagt, De vil vide, hvad De må foretage Dem i de enkelte specielle tilfælde." (s. 46)

Det er derfor en øvelse for læreren i det å se eleven, både som individ og som øvelse i å se eleven i lys av den antroposofiske menneskekunnskapen.

Læreplanen (Steinerskoleforbundet, 2020) fastslår: «En lærer som virkelig ser sine elever, vil kunne ane de muligheter som hver enkelt av dem bringer med seg og vil kunne stimulere til læring og utvikling» (s. 11). Her knyttes det å «se eleven» til både læring og utvikling, og at det krever en aktiv holdning fra lærerens side til å søke og verdsette det individuelle.

Læreplanen beskriver også det individuelle som en kilde til nyskaping og kreativitet og sier videre:

Det individuelle i hver elev 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 utvikles og komme til sin rett (s. 7)

Det at det individuelle skal komme til sin rett, knyttes gjerne opp mot steinerskolens idé om oppdragelse til frihet. Denne ideen «bygger på en dyp respekt for menneskeselvets unike kvalitet» (s. 9). Idealet er at elevene «skal kunne utvikle sine evner og talenter på en slik måte at de kan forholde seg aktive og ansvarstagende til seg selv og sin omverden» (s. 10). Som en del av dette frihetsbegrepet nevnes gode vaner og relasjonsmessig modning (s. 19) samt «kunnskaper og ferdigheter som fordres i samfunnet» (s. 8).

Skolen beskrives som et sted der eleven møtes med respekt og interesse. Læreplanen (Steinerskoleforbundet, 2020) slår videre fast at: «På steinerskolen tiltales barn og unge som fullverdige og kompetente ut fra egne forutsetninger» (s. 10). Dette med «ut fra egne forutsetninger» blir ekstra tydelig når læreplanens tanker skal anvendes i klasser med elever med spesielle behov slik som i helsepedagogisk skole.

Læreplanen (Steinerskoleforbundet, 2020) nevner menneskeselvet, og utdyper:

I antroposofien beskrives mennesket som bestående av legeme, sjel og ånd, og menneskets åndelige eller spirituelle natur oppfattes som eksisterende ut over liv og død. Slik oppstår et menneskesyn som tilkjenner alle mennesker noe

uutgrunnelig og hellig ut over iakttagbare evner og ferdigheter. (s. 8)

Her henvises det til Rudolf Steiners filosofiske og antroposofiske grunnlag for det som i dag er Steinerskolens pedagogikk. En del av steinerpedagogikken er Steiners helsepedagogikk. Den tar som grunnlag at alle mennesker har en frisk kjerne: «En av de bærende ideer i steinerpedagogikken er at alle mennesker har en indre kjerne, en personlighet, som er sunn. Hos enkelte individer kan evnen til utfoldelse være begrenset eller låst av fysiske og/eller psykiske hemninger» (Steinerskoleforbundet, 2021).

### **Syvårsperioder i barnets utvikling**

Læreplanen (Steinerskoleforbundet, 2020) beskriver også de såkalte syvårsperiodene. Steinerpedagogikkens inndeling i første, andre og tredje syvårsperiode har blant annet innvirkning på hvordan læreren utøver sin autoritet som igjen kan innvirke på måten morgenhilsenen introduseres og vedlikeholdes:

Steinerskolenes førsteklasse regnes med til første syvårsperiode og der «legges det vekt på at læring best skjer gjennom etterligning, interaksjon og lek» (s. 26). For hilsenens del er det etterligning og interaksjon læreren spiller på, og pedagogene har på dette trinnet «en oppgave som aktive og handlende forbilder samtidig som de responderer anerkjennende, kjærlighetsfullt og rettvist på barns ytringer og initiativ» (s. 29). Dette innebærer at etableringen av hilsepraksisen skjer i en atmosfære der barna naturlig etterligner læreren, og vanen innarbeides parallelt med at lærer og elever lærer hverandre å kjenne.

I andre syvårsperiode er det elevens relasjon til læreren som er det bærende prinsippet, og undervisningen beskrives slik: «I steinerpedagogikken knyttes den følelsesorienterte undervisningen til etableringen av gode vaner. (...) Vaner bygges opp gjennom bevisste gjentakelser i undervisningen. Den gjentakende øvelsen er for øvrig et viktig element i utviklingen av både vilje og følelse» (s. 30). I denne syvårsperioden blir relasjonen til læreren og den bevisste gjentakelsen en ny bakgrunn for den daglige håndhilsenen.

Tredje syvårsperiode beskriver læreplanen (Steinerskoleforbundet, 2020) slik:

I den tredje syvårsperioden orienteres undervisningen primært mot elevenes egen tenkning, dømmekraft og mot ungdommenes nye muligheter for etisk engasjement ved at de utvikler individuelle ansvarlige og kjærlighetsfulle relasjoner til verden. (s. 26)

Her kommer bevisstgjøring og etisk orientering inn i bildet. Elevene begynner å få et reelt ansvar for seg selv, og de «utvikler nye evner til kommunikasjon med både mennesker og

natur. Disse evnene kan sammenfattes i et omfattende kjærlighetsbegrep; en individualisert og ansvarstagende måte å forholde seg til verden på» (s 34). Kort sagt legges det nå til rette for individuelt ansvar også i kommunikasjonen og det sosiale feltet, noe som gjenspeiler seg også i måten elever og lærere hilser på.

Håndhilsenen ved skoledagens begynnelse er også en vane, og lærerplanen betoner viktigheten av å innarbeide gode vaner, særlig fra andre syvårsperiode av. Læreplanen (Steinerskoleforbundet, 2020) viser her en kobling mellom vaner og det emosjonelle: «I steinerpedagogikken knyttes den følelsesorienterte undervisning til etableringen av gode vaner. Det gjelder både arbeidsvaner og mer kreative, emosjonelle eller intellektuelle vanemessige holdninger» (s 30). Faget samfunnsfag «starter med etablering av gode sosiale vaner» (s.161). Vaner knyttes også opp mot steinerpedagogikkens frihetsbegrep som inkluderer «kroppslig sunnhet, gode vaner og en relasjonsmessig modning» (s. 10).

Det som er gjengitt ovenfor gjelder generelt, men er valgt ut fordi det kan ha en relevans med hensyn til morgenhilsenen. For å avrunde denne delen tar jeg med et sitat om hvordan alt på skolen kan virke sammen for å tilføre verden noe godt (min understrekning):

Steinerpedagogikken legger vekt på at hele skolens virksomhet, fra den materielle driften av bygninger og uteområder til undervisningen og hvordan folk møtes, er båret oppe av en dyp intensjon om å tilføre verden noe godt. Slik kan respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet komme til uttrykk og pleies og utvikles. Skolen som helhet og alle som arbeider der søker å være konstruktive og kreative verdimessige rollemodeller i møtet med barn, unge og deres foresatte (Steinerskoleforbundet, 2020, s 11).

Oppsummert beskriver læreplanen en lærer som ser hver enkelt elev, som interesserer seg for hver enkelt elev, og som møter hver enkelt elev med respekt og søker å skape en tillitsfull relasjon og et trygt fellesskap. Dette kan få sitt uttrykk i håndtrykket.

### 2.2.1. Håndtrykket

Håndtrykket er en vesentlig referanse for hilsenen selv når Covid-19 gjør at man ikke håndhilser, så her presenteres litteratur både fra steinerskolelitteraturen, forskning av andre på steinerskolen og litteratur om håndtrykket ellers i samfunnet:

Det er ikke mange som har skrevet spesifikt om håndtrykket, men Phil Fertey (2017) beskriver i sin artikkel *The Morning Handshake and Its Deeper Meaning* håndtrykket og betydning:

At the start of each day, the class teacher stands at the door of the classroom. As each student enters, teacher and student shake hands, look each other in the eye, and exchange greetings. Ideally, the student speaks first. “Good morning, Mr. Fertey” is met with “Good morning, John,” and perhaps a comment such as “It’s good to see you” or “I read your composition yesterday. You are becoming a strong writer.” Only when all the students have entered, and all have been greeted by the teacher does the school day begin. (Fertey, 2017, s. 18)

Her har Fertey (2017) samlet mange momenter: Håndtrykk, øyekontakt, at både lærer og elev hilser hverandre med navn, og det presiseres hvor hilsenen finner sted. Han beskriver det som å samle elevene under lærerens vinger. Fertey vektlegger lærerens rolle som *det voksne mennesket*:

The role of the teacher is to remain in place, upright, as a representative of the adult human being and not bend and preempt the child’s effort. It is the *child* who then looks up to meet the teacher’s gaze – with stretch and considerable effort in grade one – and who speaks first: “Good morning, Mr. Fertey”. (s. 19)

Han gjør det til et poeng at læreren ikke bøyer seg ned til barnet, men at barnet etter hvert som det vokser ikke lenger trenger å strekke sin hånd opp mot læreren. Fertey (2017) beskriver dette som den sunne arketypiske gest i skoleårene.

David Brierley (2015) kommer inn på håndtrykket i artikkelen *Håndens intelligens* i tidsskriftet Steinerskolen. Han beskriver håndens uttrykksfullhet for eksempel der det å holde noen i hånden kan gi trygghet, trøst eller ledelse. Han beskriver håndtrykket som en anerkjennelse av den andre og fortsetter: «I skolen er håndtrykket en viktig måte å etablere et sunt elev-lærer-forhold. Det er tegn på et høflig, respektfullt og tillitsfullt møte (s. 7). I følge Brierley står hånden i en særstilling i menneskets anatomi med sine mange nerver som gir sensibilitet, og sine mange muligheter for bruk – også for kommunikasjon og hilsen, enten det gjelder håndtrykket eller det å vinke eller gestikulere.

### **Oppmerksomt nærvær**

Mindfulness eller oppmerksomt nærvær blir knyttet til steinerpedagogisk praksis. Marie Kolmos (2013) og Christan Egge (2017) ser begge på sammenhengen mellom mindfulness-basert meditasjon og Steiners anvisninger til lærerne. Det oppmerksomme nærværet handler blant annet om å være tilstede i møtet mellom lærer og elev. Kolmos (2013) betoner at læreren gjennom håndtrykket kan bli oppmerksom på hvordan eleven har det, samtidig som det gir eleven en opplevelse av å bli sett. Egge (2017) henviser til håndhilsetradisjonen i Steinerskolen og skriver:

Dette medfører øyekontakt, og naturligvis den fysiske kontakten med elevens hånd. I denne situasjonen kan læreren merke mye av hvordan eleven har det, en spesiell dag eller over tid. Et direkte, åpent blikk – eller unnvikende, dvelende eller hurtig, – varme hender, kalde, tørre, fuktige, – kraftige håndtrykk, eller slappe. (s. 58)

Når læreren kan få så mye ut av et kort møte handler det også om at dette er en rytme som gjentas hver dag, men det mister sin virkning dersom det blir noe man bare gjør på rutinen. Egge (2017) sier det slik:

(...) det er utrolig mye man kan merke i disse korte øyeblikkene – ikke minst fordi man som lærer gjentar handlingen hver dag. Det kreves et sterkt, oppmerksomt nærvær fra lærerens side, hver dag, øyeblikk for øyeblikk – om man da ikke gjør det av rutine og «på autopilot». (s. 58)

Hvordan man kan øve dette oppmerksomme nærværet tar også Frode Barkved for seg i tidsskriftet Steinerbladet (nr 4/2017). Han tar utgangspunkt i Steiners oppfordring til lærerne om å oppfatte barnet som en *vandrende verdensgåde*. Han kommer så inn på meditasjonsøvelser som egner seg som selvundersøkelse, og beskriver tankeøvelsen som redskap «for å se, ikke bare barnet, men ethvert medmenneske, inkludert en selv, som en vandrende verdensgåde» (Barkved, 2017), og han oppsummerer selv:

Dersom jeg virkelig ønsker å oppfatte mine elever og mine medmennesker som «vandrende verdensgåter», må jeg være villig til å leve meg inn i dem med en tenkning som ikke utelukkende er preget av det jeg tror at jeg allerede vet. Jeg må finne den roen i meg selv som åpner opp for at noe nytt kan vise seg, noe som jeg kanskje bare aner. Dette som jeg aner er det blivende, det gåtefulle potensiale som kanskje vil vise seg i fremtiden. Som lærer vet man at det er nettopp et slikt blikk og en slik interesse eleven trenger. (s. 62)

### **Focal activity**

Bruce Uhrmacher (1993) beskriver det han kaller *focal activities* og *focal conditions* når han gjennom sin forskning beskriver overgangssituasjoner i en amerikansk steinerskole. Dette er aktiviteter eller forhold som brukes for å skape situasjoner der læreren oppretter, bekrefter eller avslutter kontakt med elevene. En av aktivitetene han nevner i denne sammenhengen er håndtrykket hver morgen.

Uhrmacher (1993) mener at begrepene *focal activities* og *focal conditions* fanger mye av det steinerskolelærere gjør, selv om begrepet i seg selv er ukjent i steinerskolen. Han sier at slike aktiviteter sørger for jevnlig kontakt mellom lærer og elev kan brukes som diagnostiserende

verktøy, gjør lærer-elevrelasjonen mer personlig, skaper stemning i klasserommet og kan også virke forberedende for elevene med tanke på neste aktivitet.

Slike focal activities har ifølge Uhrmacher (1993) minst seks funksjoner:

- Noen aktiviteter slik som håndhilsning hver morgen sørger for en rutinemessig kontakt mellom lærer og elev. Denne aktiviteten sørger for at ingen elever kommer til timen uten å få oppmerksomhet. Dersom det er problemer mellom elev og lærer, møtes de likevel ansikt til ansikt og må opprette en kontakt. De kan ikke unngå hverandre.
- Det Uhrmacher betegner som «diagnostic» innebærer at læreren gjennom håndtrykk og blikkontakt kan få et inntrykk av hvordan eleven har det. Med denne informasjonen kan læreren vurdere endringer timens eller dages forløp. Inntrykkene læreren får gjennom håndhilsenen gir annen informasjon enn synet alene.
- Håndtrykket bidrar til å etablere eller videreføre en personliggjøring av forholdet mellom lærer og elev. Eleven blir anerkjent som individ. Dette motvirker at elevene bare blir et tannhjul i skolemaskineriet. Dette gjøres også ved at læreren er på plass før timen og etablerer personlig kontakt.
- Slike fokusaktiviteter kan også være å tenne et lys eller spille harpe for å skape en stemning. Slike aktiviteter reduserer også lærerens behov for verbalt å roe ned eller forberede klassen.
- Sang eller drama kan forberede elevene på det som skal komme.
- Fokusaktiviteter som foregår i dags- eller ukerytme bidrar til å reetablere og bekrefte kontakt. Det gir en følelse av forsterket fellesskap og trygghet for elevene. Det gir elevene forutsigbarhet og skaper forventning.

Han oppsummerer med at fokusaktiviteter er mer enn overganger. De har en egenverdi, og de sørger for at i hvert fall noe av lærerens tid med hver elev vil være positiv.

### **Håndhilsen og klasseledelse**

Sissel Holten med boken *Trygg klasseledelse i dialog med eleven* (2011) har filmet og analysert håndhilsning i starten av timen. Hun betegner håndtrykket som en effektiv måte å oppnå relasjon på og beskriver i detalj hva som skjer dersom læreren er uoppmerksom mens man hilser, hvordan uro i gangen blir med inn i klasserommet, hvordan eleven blir stående litt

forlatt dersom læreren avbryter blikkontakten først, og så videre. Hun knytter det til å se eleven. Effekten av å håndhilse blir listet opp slik:

- Det gir læreren en mulighet til å gi eleven en følelse av å bli sett.
- Læreren markerer at det er hun som er leder og ønsker velkommen inn i rommet.
- Gjennom smilet ser eleven at læreren setter pris på at hun kommer og føler seg velkommen
- Læreren får observert eleven og sett om dagsformen til eleven er som vanlig
- Ved at læreren lar eleven gå først ut av kontakten sikrer hun seg at eleven har fått den positive kontakten som var lærerens mål med hilsningen.
- Når læreren har fått et smil tilbake fra eleven, sikrer hun seg at stemningen mellom dem der og da er positiv. Dette styrker lærerens tro på at eleven er interessert i en positiv relasjon som det kan bygges videre på (s. 74).

Oppsummert beskrives håndtrykket som betydningsfullt og virksomt i pedagogiske relasjoner både i Steinerskolen og ellers, enten det dreier seg om overganger i skoledagen og klasseledelse, eller det dreier seg om å se eleven på et relasjonelt plan. Håndtrykket er et tegn på anerkjennelse.

### 2.3. Anerkjennelse

*Man vil bli elsket, i mangel av det å bli beundret, i mangel av det å bli fryktet, i mangel av det å bli avskydd og foraktet. Man vil inngi menneskene en eller annen slags følelse. Sjelen skjelver av skrekk for tomrommet og ønsker kontakt for enhver pris (Hjalmar Söderberg. Her fra Eidsvåg 2005, s. 263)*

Begrepet *anerkjennelse* har flere betydninger. Man kan for eksempel anerkjenne et valg og dermed mene at valget er riktig gjennomført, man kan anerkjenne et nederlag, altså godta at man har tapt. Anerkjennelse kan også være et godt renommé: En anerkjent kunstner, et anerkjent merke, anerkjent forskning. I skolen kan det bety ros: «Jeg gav ham litt anerkjennelse», men anerkjennelse er også et samfunnsvitenskapelig begrep med lange røtter.

*Anerkjennelse* knyttes i dag ofte til sosialfilosofen Axel Honneths *Kamp om anerkjennelse* (1992/2008). Han står i Frankfurterskolens tradisjon for kritisk teori og beskriver i utgangspunktet samspill mellom voksne, moralsk kompetente aktører som grunnlag for en ny samfunnskritisk teori. Hans anerkjennelsesteori har allikevel siden 1990-tallet blitt anvendt i skole og barnehage. Begrepet har gjennom sin forklaringskraft fått stort gjennomslag innen pedagogisk forskning og praksis og er et dagsaktuelt begrep. Mens jeg har arbeidet med denne oppgaven har Arne Nikolaisen Jordet gitt ut boken *Anerkjennelse i skolen – en forutsetning for læring* (2020) der han med skole og barnehage for øye gjør en grundig bearbeiding av Honneths anerkjennelsesbegrep i lys av aktuell pedagogisk og psykologisk forskning, for å beskrive en samlet anerkjennelsesteori for skolen.

Hilsenen i døren er den eneste gangen lærer og elev garantert møtes ansikt til ansikt i løpet av skoledagen (jf. Fossbråten, 2016). Til tross for møtets korte varighet ønsker jeg derfor å drøfte hilsesituasjonen opp mot anerkjennelsens mange aspekter og konsekvenser, både på godt og vondt.

### **Anerkjennelsens relevans for skolen**

Å hilse på noen, å rekke frem sin hånd og utveksle noen ord er en måte å bekrefte den andre på, en måte å vise respekt på. Slike møter gjør noe med oss. Forestill deg bare et kort øyeblikk to situasjoner: Hvordan oppleves det å bli gjenkjent, at noen husker navnet ditt og hva dere snakket om sist, kontra det å bli oversett eller kanskje bevisst ignorert?

I følge Honneth (1992/2007) er anerkjennelse helt grunnleggende for å kunne utvikle selvfølelse, selvverd og selvtillit. Hans tese er at «mennesket er avhengig av å erfare anerkjennelse for å kunne være menneske» (s. 145). Dette har pedagogiske implikasjoner og jeg tror at noe av bakgrunnen for teoriens gjennomslag er at Honneth også så tydelig beskriver hva manglende eller *tilbakeholdt anerkjennelse* gjør med oss. Hva gjør det med et menneske å *ikke* få anerkjennelse i situasjoner der anerkjennelse ville vært naturlig? Honneth omtaler dette med begreper som *krenkelse* og *patologi*. – Altså noe vi blir syke av. På samme måte som anerkjennelsen er livsviktig, er tilbakeholdt anerkjennelse livsfarlig: «Erfaringen av sosial fornedrelse og ydmykelse truer menneskets identitet i samme grad som sykdommer utgjør en fare for dets fysiske liv» (s 144).

Anerkjennelse er et kraftfullt begrep innen samfunnsforskning, og kraften gir det også mening innen det pedagogiske feltet. I følge Skoglund og Åmot (2019) har begrepet funnet sin vei inn

i norsk pedagogisk forskning på 1990-tallet, og som fersk barnehageassistent oppdaget jeg hvordan begrepet anerkjennelse gav meg en nøkkel til å møte barnehagebarna på en ny og meningsfull måte. Men før vi går videre til pedagogiske konsekvenser, ser vi litt nærmere på hvordan Honneth presenterer sin anerkjennelsesteori.

### 2.3.1. Tre aspekter ved anerkjennelse

Med utgangspunkt i Honneth (1992/2008) kan anerkjennelse sees ut ifra tre aspekter.

- Den ubetingede kjærlighet i hjemmet.
- Samfunnets rettslige anerkjennelse av ethvert menneske. En anerkjennelse av at alle individer i et samfunn har visse like rettigheter som en del av kollektivet.
- Den solidariske anerkjennelse som handler om at man blir anerkjent for det man gjør, det man kan og den man er. Altså en anerkjennelse av det individuelle.

Om et menneske erfarer anerkjennelse på disse områdene, vil resultatet være det Honneth (1992/2008) beskriver som *en hel og intakt identitet*. Familiens anerkjennende kjærlighet vil gi *selvfølelse*. Det å bli anerkjent som rettssubjekt og møtt med respekt og likeverd vil gi *selvrespekt* og mulighet for å utvikle autonomi. Hvis man i den solidariske sfære blir respektert for den man er, og verdsatt for det man bidrar med, hvis man i skolen erfarer mestring både faglig og sosialt, vil det styrke elevenes *selvtillit* (s 373). Selvtillit beskriver Honneth som grunnlaget for dannelse av *egen identitet*. Jeg velger i oppgaven å bruke disse «selv»-begrepene slik Jordet gjør da disse stemmer best med øvrig pedagogisk litteratur. Se Jordet (2020) s. 67 for diskusjon av begrepsbruk.

Honneth (1992/2008) sier at man kan se disse aspektene som en slags utvikling fra anerkjennelsesformen kjærlighet, til anerkjennelsesformen rettighet og videre til anerkjennelsesformen solidaritet. Denne utviklingen er ikke slik at det ene avløser det andre, men snarere at det ene bygger på og er avhengig av at det forrige nivået er intakt.

Jordet (2020) refererer hvordan Honneths anerkjennelsesteori tillegger barnet en trang til selvrealisering og viser til at om barnet opplever anerkjennelse, vil det utvikle aktørskap/agens:

Anerkjennelse er betingelsen for at barnets selvrealiserende tendens, det vil si barnet relasjonelle, meningssøkende, utforskende og skapende natur og evnen til å kommunisere egne intensjoner, sette grenser og handle målrettet skal kunne virkeliggjøres. (s. 121)

Slik jeg oppfatter Honneth og Jordet er aktørskap eller agens et mål for hvert individ, altså det å være aktør i eget liv og realisere sine iboende ressurser.

*Tilbakeholdt anerkjennelse* har ifølge Honneth (1992/2008) også tre aspekter. Tilbakeholdt kjærlighet omtaler han som fysisk vold. Tilbakeholdt respekt omtaler han som rettighetsberøvelse og ekskludering, og tilbakeholdt sosial verdsetting kaller han nedverdiggelse og krenkelse (s 139). Hans teori sier noe om hvordan «erfaringen av ringeakt er forankret i subjektens affektive opplevelser på en slik måte at de kan motivere til sosial motstand og konflikt, det vil si til en kamp om anerkjennelse» (s.141). Kampen om anerkjennelse blir i sosialfilosofen Honneths teori på denne måten en drivkraft i den enkelte og i samfunnet. Jordet (2020) stiller seg tvilende til om denne drivkraften blir elevene til del og oppfordrer lærerne til å stå opp for og kjempe for elevenes anerkjennelse i møte med strukturene i skolen.

### 2.3.2. Kjærlighetsbegrepet i skolen

*Elsk meg mest når jeg fortjener det minst, for da trenger jeg det mest*  
(Svensk ordtak)

Kan vi kreve at lærerne møter sine elever med kjærlighet? Før Jordet (2020) svarer på det, slår han med henvisning til bred forskning fast at barn har behov for kjærlighet: «Erfaringen av kjærlighet, i form av varme, omsorg og empati i nære, sosiale relasjoner, er en nødvendig betingelse for et godt liv» (s. 168). Etter sin gjennomgang av forskningen omtaler han kjærlighet «sannsynligvis som menneskets mest grunnleggende behov» (s. 169). Han beskriver anerkjennende væremåter som kjærlighetens «hverdagsansikt» (s. 169).

Siden dette er så grunnleggende for hver av oss, har vi også en moralsk forpliktelse til å møte andre mennesker med kjærlighet (s. 169). Honneth (1992/2008) knytter i utgangpunktet kjærlighet til familiesfæren, mens Jordet (2020) utvider det til dem man «deler liv med». Det «å dele liv med» kan for eksempel være førskolelærere som deler liv med barna i barnehagen. «Med den store plass skolen har i barns liv i det senmoderne samfunn, er det derfor rimelig å hevde at lærerne 'deler liv' med barn også i skolen» (s 171).

Kort oppsummert handler anerkjennelse om å møte eleven med uforbeholden kjærlighet, en klar tanke om respekt og vise at akkurat denne eleven er ønsket til å bidra med sine unike evner og muligheter, eller sagt på en annen måte: Anerkjennelse *fordi man er til*, anerkjennelse *fordi vi er like* og anerkjennelse *fordi vi er ulike*.

Kan vi så kreve at lærerne møter elevene med kjærlighet? Jordet (2020) viser blant annet til barnevernets kjærlighetskrav (s. 187) og går langt i å antyde at barn må kunne forvente å bli møtt med kjærlighet av profesjonelle utøvere:

Det er bare når lærerne møter elevene i en subjekt-subjekt-relasjon med kjærlighet at elevene vil åpne seg og gi læreren tilgang til sine tanker og følelser. Da vil læreren også være et støttende stillas for elevene. (s. 370)

Her knytter Jordet kjærlighet til en subjekt-subjekt-relasjon, noe jeg vil se opp mot Bubers (1923/2003) Jeg-du-begrep som jeg beskriver i kapittelet *Bubers Jeg-Du-forhold*.

## 2.4. Hilsen som ritual

Hva er det som gjør at vi oppfatter en utstrakt hånd som en hilsen? Hva er det som gjør at vi skjønner at dette er tid og sted for å hilse? Flere forskere omtaler håndhilising som ritual, og jeg vil se nærmere på slike beskrivelser for å finne svar på om det gir mening å se på håndhilsenen i lys av ritualbegrepet.

Henry (1992) anvender i sin artikkel *School rituals as educational contexts: symbolizing the world, others, and self in Waldorf and college prep schools* ritualbegrepet for å sammenligne to skoler og sier at: «They socialize people toward school goals helping to sustain individuals emotionally and to create an intangible ‘school spirit’» (s. 295). Ritualer forstår hun som symbolske handlinger som bekrefter et meningssystem eller kultur og hjelper til å definere et fellesskap. Hun sier at ritualenes potensiale også kan bli et verktøy for undertrykkelse. Ritualer kan være en del av et kulturelt monopol, men deltagerne er ikke uskyldige i dette spillet. Deltakerne samarbeider i meningsskapingen. Med ritualene som utgangspunkt stiller hun spørsmål ved kulturelle antagelser og meninger: «Hvem sine interesser tjener de? Hvilket verdensbilde fremmer de? Hvilke utfordringer løser de?» (s.296).

Christoph Wulf (2010) har ledet et stort studium med utgangspunkt i barneskoler i Berlin der han har sett på ritualer og gester i skolen, i familien, i vennegjengen og i media. Han beskriver ritualer som viktige for det sosiale, for å skape samfunn, og for læring og utdanning (s. 4). De

uttrykker følelser og relasjoner, og de har en estetisk side. De er gjentakende og de er viktige for overgangene:

They are homogenizing and create a community; they are liminal, which means that they create transitions from the status of a child to the status of a school child, for example. (s. 5)

Ritualer er kraftfulle. Noe av grunnen til det er at de ifølge Quantz (2011) skaper en kobling mellom det emosjonelle og det kognitive.

Because ritual is performed its importance lies in much more than the cognitive associations one can make to its defining symbols. While the cognitive associations of symbols are important to ritual, by physically acting out meaning in the world one imbues that constructed meaning with a nonrational spirit of ontological existence that is far more persuasive for most people than any rational discursive argument. (s. 37)

I ritualet spilles meningen ut gjennom den fysiske handlingen. Dette gjør at ritualet taler til langt mer enn det kognitive. Det gjør ritualet mye mer overbevisende enn rasjonelle argument.

Oppsummert benytter både Henry (1992), Wulf (2010) og Quantz (2011) ritualbegrepet i skoleforskning. Henrys og Wulfs ritualbegreper har en kritisk side, men de benyttes hovedsakelig for å forklare den positive kraften ritualer kan ha i en skolehverdag. Quantz benytter også ritualbegrepet, men tar det i bruk i en mer kritisk sammenheng: Ritualkritikken.

#### 2.4.1. Teori for ritualanalyse

Ritual og ritualkritikk er aktuelle begreper både for den litteraturen jeg ønsker å ta med meg i drøftingen og for analysen jeg gjør i kapittel 5.2. Jeg velger å presentere den her selv om den også har metodiske implikasjoner og utdyper dette i drøftingen.

Det mest grunnleggende begrepet for å nærme seg *ritualkritikk* (Quantz, 2011) som redskap er begrepet *ritual*. Dette ordet kan fylles med forskjellig innhold både i dagliglivet og i forskningslitteraturen. I definisjonen som Richard Quantz (2011) benytter i sin ritualkritikkforskning defineres ritual som: «that aspect of action that is a formalized, symbolic performance» (min understrekning). Et ritual er en handling som har en betydning ut over det rent instrumentelle – et symbolsk aspekt - handlingen har en ramme som støtter opp om den symbolske meningen, og den har et aspekt av forestilling. Anvendt på håndtrykket kan man si: For det første; det er ikke et mål i seg selv at hender berører

hverandre. Det gir først mening når man tillegger det en *symbolsk* betydning. Denne betydningen kan for eksempel være en bekreftelse av et kjøp eller en avtale, eller det synlige uttrykket for gjensynsglede. For det andre; handlingen har *en form*. I dette tilfellet at man rekker frem sin høyre hånd, man griper om den andres høyre hånd med et visst trykk i en viss tid mens man oppretter øyekontakt og utveksler noen ord som passer i sammenhengen. For det tredje; den er ment for et større eller mindre publikum. I denne oppgavens sammenheng vil de to som hilser være hverandres publikum samtidig som man er bevisst på at resten av klassen følger med enten fra gangen eller fra klasserommet.

Quantz (2011) vektlegger performance-aspektet i sine undersøkelser. Der etnografene «titter over skulderen» til deltakerne og leser kulturen som en *tekst*, ønsker heller Quantz å titte over deltakernes skulder og se på fremførelsen av et spill. Å lese kulturen som en tekst forutsetter at meningen er fiksert. I spillet, derimot, er meningen dynamisk (s. 130).

### **Makt, ansvar og lærernes rolle**

Ritualkritikk handler også om makt og ansvar. Quantz (2011) tar for seg disse temaene på forskjellige måter. For eksempel skriver han om samspillsritualer, hvor en lærer skal be en elev å skrive noe på tavlen, eller elevene skal velge lag til fotballkampen i friminuttet. I disse mikroritualene viser det seg gjerne hierarkiske strukturer, som i sin tur synliggjør etablerte maktposisjoner. Alt dette er en del av skuespillet og de ikke-rasjonelle aspektene ved det. Eleven som blir kalt opp til tavlen, eller valgt ut til å spille kamp, kan vegre seg eller protestere. Det er også en del av ritualet og kan lede til at protesten blir slått ned på, eller at ritualet, og dermed også skuespillet, endrer form.

Her ser vi at enkelthandlinger er både formaliserte, symbolske og performative, på en slik måte at de enten *spiller med* eller *utfordrer* samspillet – og skuespillets – regler. Et spørsmål som Quantz (2011) tar opp, er hvordan lærerne forholder seg til disse temaene, både bevisst og ubevisst, og hvordan det blir håndtert hvis en elev vegrer seg eller protesterer.

## **2.5. Bubers Jeg-Du-forhold**

Møtet med andre mennesker kan ha en dyp betydning for hvordan vi opplever livet, og hvordan vi møter andre kan ha en dyp betydning for *deres* liv. Martin Bubers tenkning i boken *Jeg og Du* (1923/2003) kaster lys over dette. I hans fremstilling er mennesket tvefoldig. Buber forstår Jeget alltid som en relasjon, aldri jeg-et alene. Det kan ikke være noe *jeg* i

og for seg. *Jeg* blir alltid til i et møte. Buber presenterer han det han kaller to grunnord. De er *Jeg-Du* og *Jeg-Det*. Dette er de to mulige måtene å forholde seg til verden på. Den ene er den analytiske måten der vi måler, vurderer, bedømmer og ser tings og menneskers egenskaper i forhold til hverandre. Dette forholdet eller grunnordet kaller han *Jeg-Det*. Det andre forholdet, som Buber betegner som det opprinnelige, kaller han *Jeg-Du*. For Buber er det ikke noe *jeg* i seg selv. Først når mennesket sier *Du* eller *Det* til noe er det et *Jeg* som er virksomt. Buber (1923/2003) sier det slik:

Det finnes ikke noe *Jeg* i og for seg, men bare det *Jeg* som hører til grunnordet *Jeg-Du* og det *Jeg* som hører til grunnordet *Jeg-Det*. Når mennesket sier *Jeg*, mener det ett av de to (s 4).

*Jeg-Du-jeget* er annerledes enn *Jeg-Det-jeget*. *Jeg-Du-jeget* blir til i forholdet til et *Du*, og det er i denne relasjonen at man virkelig fremtrer som helt menneske. *Jeg-Det-jeget* er et vurderende *Jeg*. Når vi betrakter et annet menneskes hårfarge eller klesdrakt, når vi vurderer den andre utfra nyttetenkning, da tar vi ikke inn det hele mennesket. Da bruker vi heller ikke vårt  *eget* hele vesen. Selv om vi i et slik tilfelle kan *tiltale* den andre som «*Du*», har vi ikke oppnådd en *Jeg-Du*-relasjon. En *Jeg-Du*-relasjon kan oppstå når et menneske med hele sitt vesen sier *Du*.

Dette fellesskapet som oppstår når man møter den andre som subjekt, som du, har også med frihet å gjøre. I boken *Between Man and Man* (1947/2004) forklarer Buber frihet slik:

Det er en tendens til å oppfatte frihet som det motsatte av tvang, men det motsatte av tvang er ikke frihet, men derimot fellesskap. Tvang er negativ virkelighet, fellesskap er positiv virkelighet. Frihet er en mulighet. (s. 107, egen oversettelse)

Her knytter Buber sammen frihet og fellesskap, som er sentrale verdier også i steinerpedagogikken.

### 2.5.1. Er vi som Sokrates eller Napoleon?

Buber (1923/2003) verdsetter *Jeg-Du*-forholdet høyt i en verden stadig mer preget av *Jeg-Det*. For å leve våre liv må vi stadig ha et *jeg-det* forhold til verden, «men om vi ikke også har et *jeg-du* forhold til verden, er vi ikke mennesker» (s 31). Vi er altså i begge disse forholdene, og de veksler stadig. For man kan ikke bli værende i *Jeg-Du*, og man bør ikke bli værende i *Jeg-Det*. Buber trekker likevel frem to arketyper som for å illustrere disse motpolene i mennesket: Vi kan velge å være som Napoleon som betraktet alt og alle i et *Jeg-Det*-forhold, som en gjenstand med en viss nytte, en viss verdi. Napoleons suksess forutsatte at alt og alle

ble redskaper for hans sak (s. 61). Som motpol kan vi tilstrebe å være som Sokrates i møte med mennesker eller som Goethe i møte med naturen. I følge Buber hadde både Sokrates og Goethe en særegen evne til å gå inn i et Jeg-Du-forhold til henholdsvis menneskene og naturen.

Der Jeg-Det-forholdet konstituerer adskillelse, gir Jeg-Du-forholdet samhørighet. Jeg-Du-forholdene er sjeldnere og kan være flyktige, men når slike forhold oppstår, er møtet altoppslukende. Da er *forholdet* alt, og alt annet sees gjennom forholdet. Disse øyeblikkene forsøker Buber (1923/2003) å gjøre oss oppmerksomme på gjennom å mane frem et bilde av hvordan verden fortoner seg når man kan møte den i en Jeg-Du-relasjon:

Mennesket er ikke Han eller Hun, begrenset av andre Han eller Hun, et punkt som er avmerket på verdensnettets av rom og tid. Og mennesket er ikke en beskaffenhet, en erfarbar, beskrivbar løs bunt av navngitte egenskaper. Nei, alene og usammensatt er mennesket Du og fyller himmelkretsen. Ikke som om intet annet var til enn det. Men alt det andre lever i *dets* lys. (s. 8)

Det er når vi med vårt innerste vesen sier *Du* til ett annet menneske at vårt Jeg blir til. Det å bestrebe seg på å møte noen som Du er derfor ikke noe vi *gjør* med det andre mennesket. Det er noe vi går inn i, og når vi går ut av det igjen, kan vi ta med noe av Jeg-Du-møtet som berikelse.

Som lærer vil det alltid være en stor del av arbeidet både i forhold til lærestoff, elever og foreldre som foregår planmessig i et Jeg-Det forhold, men Buber (1923/2003) sier at vi ikke kan være mennesker om vi ikke også går inn i Jeg-Du-relasjoner. Vi trenger altså i tråd med Buber å møte elevene i et Jeg-Du forhold, men slike møter kommer ikke på bestilling, de kommer av vilje og av nåde: «Du'et møter meg av nåde – ved å søke finner jeg det ikke» (s.10). Det vil si at vi må *ville* og *forberede* møtet, men det kan ikke tvinges frem. Det gis ingen garanti.

### **Men hvordan hilser vi?**

Buber (1923/2003) viser hvordan ordene vi bruker når vi hilser, reflekterer et Jeg-Det-forhold også i vanlige måter å hilse på: Vi ønsker den andre noe godt, vi forsikrer den andre om vår hengivenhet, vi ønsker den andre Guds nåde. Han setter dette opp mot afrikanerens «Jeg ser deg!» eller amerikanerens «lukt meg».

Som en parallell til afrikanerens hilsen siterer jeg Susan David, en sørafrikansk psykolog, som åpner sin forelesning (2017) med zuluhilsenen *Sawubona*, som svarer til Hei eller Hallo, og

hun forklarer hva hilsenen bokstavelig talt betyr: «I see you, and by seeing you I bring you into being». På zulu kan man da svare *Yebo sawubona*: «I see you seeing me». I en slik hilsen gjenspeiler også ordene i hilsenen et virkelig Jeg-Du-møte.

### 2.5.2. Blikket som kamera og lyskaster

Det å *se den andre*, det å *bli sett*, *blikkontakt* er begreper som brukes både i den presenterte litteraturen og i funnene, både i bokstavelig og overført betydning. Psykiater Stig Heskestads (2020) artikkel *Blikkets makt* utdyper dette. «Øyet fungerer både som et kamera og en lyskaster, det både tar imot og utstråler». Slik beskriver Heskestad blikkets funksjon. Som lyskaster beskrives gjerne blikket med ord som forsonende, hardt, drepende, usikkert, flakkende, flørtende, åpent. Vi har også fått ordet *blikking* på norsk som språkrådet forklarer med «å markere at dei er utanfor fellesskapen eller er mindre verdt, ved å sjå stygt på dei» («Blikking», 2018). Blikket sender altså signaler til andre mennesker: «Signal som kan oppfattes som en invitt, en korreksjon, et spørsmål og mye mer» (Heskestad, 2020). Det observerende blikket kan brukes for å kontrollere og disiplinere. Hvordan blikket kan oppleves, beskriver han slik:

Å bli lagt merke til kan være både godt og ubehagelig, men å bli oversett er entydig negativt. Å la være å se på et annet menneske når dette er forventet, oppleves avvisende eller ydmykende. (Heskestad, 2020)

Denne opplevelsen av å bli sett kan være sterk og alle samfunn har ifølge forfatteren uskrevede regler for hvor lenge det er tillatt å se på et annet menneske og hvem som skal bryte blikkontakten først. Heskestad oppfordrer derfor til profesjonell bevissthet rundt blikkets kraft.

Når han omtaler *omsorgsblikket* er det med blikket som kamera. Han refererer til den vestlige medisins grunnfortelling om den barmhjertige samaritan som ser den skadde og det vekkes en inderlig medfølelse i ham. Han viser videre til sykepleiepioneren Kari Martinsen som snakker om «å se med hjertes øye». Hun beskriver det som en allmennmenneskelig egenskap å ha blikk for andres sårbarhet. Martinsen siteres videre:

Blikket utløser en omsorgshandling når det gir en emosjonell resonans. Emosjonen beveger. Det eksistensielle blikket sier: Du er mitt medmenneske. Det er et blikk som ser mennesket, får et glimt av sjelen og utløser medfølelse. (Heskestad, 2020, s. 1574)

Denne allmennmenneskelige egenskapen å se den andres sårbarhet utløser altså omsorg, og Heskestad henviser videre til Lévinas og skriver: «Stråleglansen oppstår i blikket når man ser den andre som en enestående og uerstattelig skapning. Her har etikken sin kilde, ifølge Lévinas» (s. 1575). Blikket er på denne måten nært knyttet til omsorg.

Som psykiater har Heskestad også sett at det for noen er spesielt krevende å bli gjenstand for andres blikk: «For enkelte oppleves blikkets berøring så sterkt at de må beskytte seg. Dette er et sentralt problem for mennesker med sosial fobi. For dem er det viktig å unngå situasjoner hvor de er gjenstand for andres granskende blikk» (s. 1575). Han beskriver at noen mennesker er svært sensitive for blikk og ansiktsuttrykk. Nærmest som en motsetning nevner han det nyfødte barnets blikk i sin første kontakt med mor. «Når blikkontakten er etablert, kan den utholdes over lang tid det første leveåret».

Til tross for blikkets betydning er det forsket lite på læreres bruk av det, særlig det kommunikative blikket (McIntyre, 2016), altså blikket som lyskaster. Fossbråtens (2016) forskning sier også noe om at bevisstheten om dette er lav. Nora Ann McIntyre (2016) forsøker i sin doktorgrad å bote på dette. Hun har sammenlignet hvordan ferske og erfarne lærere fra to forskjellige kulturer bruker blikket og kommer til at erfarne lærere bruker blikket bedre på flere måter. Blant annet: «In both cultures, expertise in teaching was demonstrated by giving students priority, that is, higher proportions and longer durations of teacher gaze directed towards students» (s. 4).

Blikket utgjør en viktig del av kommunikasjonen og Heskestad (2020) kommer med en oppfordring som også kan være aktuell for lærere: «I disse møtene [med pasientene] er det avgjørende at legen er bevisst på kraften i blikket og mestrer både det observerende blikk og kan se med hjertets øye» (s. 1575).

## 2.6. Steiner, møtet mellom to personer og kjærlighet

Rudolf Steiner beskriver i sin bok *Frihetens filosofi* et virkelig møte mellom mennesker som en unik opplevelse som skiller seg fra opplevelsen av objekter (Traub, 2011). Han viser til Jegets villighet til å *forstå* som kjennetegnes ved å holde tilbake spontane tolkninger og bedømmelser. For å observere et objekt må man aktivt undersøke, mens i møte med et annet menneske må jeget innta en mer passiv rolle. I Traubs (2011) gjengivelse av Steiner innebærer det å møte en annen en midlertidig utslukking av egen tenkning, slik at det gis plass

for opplevelsen av den annens tenkning, en tenkning som oppleves som ens egen. Dette fjerner avstanden mellom to separate individ helt. Traub (2011) forklarer det slik:

If in this way something communicated by one person replaces the conscious contents of another, then the one can be said to (temporarily) constitute the consciousness of the other, and not as a sense impression, but as a real experience of an individual spirit, as a person. (s. 12)

I Traubs (2011) gjengivelse sammenlignes dette med vekslingen mellom drøm og våkenhet som begge er virkelige opplevelser i bevisstheten, men i drømme er det underbevisstheten som får plass. I møtet er det den annens bevissthet som får plass. For å forstå et annet menneske må man altså, ifølge Steiner, slippe til en opplevelse av det andre mennesket, og nøkkelen til denne opplevelsen er kjærlighet. Det å *forstå et annet menneske* forutsetter hos Steiner derfor *kjærlighet*. Traub finner hos Buber *fellesskapet* som den tilsvarende forutsetningen for forståelse. Slik Traub beskriver Steiner på dette punktet knyttes da frihet, kjærlighet og forståelse sammen.

### 3. Metode

Forskning kan beskrives som en systematisk innsats for å vinne ny kunnskap. Jeg vil her gjøre rede for hvilke metodiske valg jeg har gjort for å skape et forskningsdesign som kunne egne seg til å besvare mine forskningsspørsmål. Det gjelder både hvilke metoder jeg planla å bruke, og en begrunnelse for justeringer jeg gjorde underveis. Det innebærer også å si noe om mitt ståsted, hvilke begrensninger jeg måtte forholde meg til og hvordan jeg har bestrebet meg på å samle inn data som jeg mener er både gyldige og pålitelige. Jeg vil beskrive de ulike stegene i datainnsamlingen, hvordan jeg har analysert og hva som ligger til grunn for mine kategorier. Jeg vil peke på både fordeler og ulemper ved de valg jeg har tatt.

#### 3.1. Kvalitativ metode

Mitt forskningsspørsmål er rettet mot læreres erfaringer. Dette ønsket jeg å undersøke gjennom deres egne beskrivelser og begrunnelser for sine handlinger i sosiale sammenhenger på skolen. I oppgaven tolker jeg deres beskrivelser og begrunnelser med tanke på meningsinnholdet i deres beskrivelser. Slik sett dreier min forskning seg om hvordan vi alle, hver for oss, oppfatter at vi konstruerer våre liv og hvilken mening vi tillegger våre ideer og erfaringer. Dette tilsier at jeg tar et konstruktivistisk ståsted som forsker, og at jeg bruker en kvalitativ metode (Savin-Baden, Howell Major 2013).

Jeg har valgt det Merriam (2009) kaller *basic qualitative research*. Hun beskriver bakgrunnen slik:

A central characteristic of qualitative research is that individuals construct reality in interaction with their social worlds. Constructionism thus underlies what I am calling a basic qualitative study. Here the researcher is interested in understanding the meaning a phenomenon has for those involved. (s. 22)

Mitt forskningsspørsmål retter seg mot lærernes refleksjoner. Jeg velger derfor forskningsdesign med et konstruktivistisk utgangspunkt. Det at jeg benytter flere forskjellige teorier gjør det naturlig å velge dette grunnleggende kvalitative forskningsdesignet.

Teorier kan ha flere funksjoner. De kan søke å forklare og utdype, de kan belyse og de kan søke å kritisere for å forandre. Honneths (1992/2008) anerkjennelsesteori kommer i utgangspunktet fra en kritisk tradisjon, men med Jordets (2020) bearbeiding benytter jeg den først og fremst som pedagogisk forklarende teori. Håndtrykket er i mange sammenhenger beskrevet som ritual, så det var naturlig å ta med teori om dette. Quantz' (2011) ritualkritikk

står i en etnografisk, postmoderne tradisjon. Det postmoderne springer ikke ut av mine funn, så begrunnelsen for å ta dette med er at det postmoderne blikket er tilstede i offentligheten og i academia, og blant andre Mathisen (2008) argumenterer for at Steinerskolen må forholde seg til dette perspektivet. Bubers (1923/2003) begrep Jeg og Du er gjennom sin virkningshistorie godt etablert i pedagogisk forskning og blir i oppgaven brukt til å belyse lærernes beskrivelser.

### 3.2. Datainnsamling

Med mitt ønske om å kunne *beskrive* og *forstå* var det naturlig å finne en metode der jeg både kunne observere og intervju. Med observasjon kan jeg med egne ord tolke og beskrive, med intervju kan jeg få innblikk i hvordan andre setter ord på sine oppfatninger og opplevelser. En måte å få det beste fra to verdener på er Stimulated Recall Interview (SRI). Denne metoden er mye benyttet innen forskning på lærere (Tjärnstig, 2020). Tanken er at intervjuer og intervjuperson sammen, i intervjusituasjonen, utforsker et opptak av intervjupersonen i en bestemt situasjon. Dempsey (2010) angir følgende forskjell på vanlig intervju og SRI:

SRI further enhances the quality of ethnographic interviewing by providing a sort of memory prosthesis, a crutch that can bring an informant beyond a recitation of traditional “best practices” or socially valorized morals or values about how one ought to act in given situations. (s. 351)

Videoopptaket vil altså kunne bringe intervjupersonen tettere på hva vedkommende tenkte og følte i øyeblikket. Både intervjueren og intervjusubjektet har også en god mulighet til å stille spørsmål eller kommentere faktorer eller bevegelser og andre detaljer som intervjupersonen ikke egentlig har tenkt over og som derfor ikke ville kunne bli et tema i et tradisjonelt intervju.

### 3.3. Utvalg og organisering

Jeg ønsket å snakke med lærere på forskjellige trinn. De laveste der man introduserer morgenhilsenen og de høyere der dette har blitt en vane. På grunn av situasjonen med korona endte jeg med å gjøre alle intervjuer på egen skole. Utvalget av klasser/lærere ble gjort ut fra et ønske om aldersspredning på elevene, og at klassene nå i koronatiden allikevel gjennomførte en eller annen form for hilsen i døren. Jeg inviterte alle klasselærere på skolen til å delta, og fikk etter hvert tillatelse til å intervju lærerne i 1. klasse, en klasse på barnetrinnet, en helsepedagogisk klasse og en klasse på ungdomstrinnet. Utvalget er derfor sterkt preget av

koronasituasjonen og at det var dette var det som var mulig å få til praktisk. Likevel svarte utvalget godt til mitt ønske om aldersspredning. Lærerne i de aktuelle klassene har svært variert bakgrunn, men alle har lang erfaring med steinerpedagogikk. Jeg anser derfor utvalget som tjenlig for en undersøkelse av mitt forskningsspørsmål.

Siden jeg ønsket å filme hilsesituasjonen krevdes det samtykke fra foreldrene til alle elevene samt samtykke fra læreren. Samtykkeskjemaene ble basert på NSD sine maler og var en del av grunnlaget når NSD godkjente mitt prosjekt. Disse er vedlagt sist i oppgaven. Det var tre elever der foreldrene ikke samtykket til filming. Dette ble smidig ordnet av klasselærer ved at de aktuelle elevene kom 5 minutter for sent den dagen det skulle filmes. En elev kom likevel med på en kort filmsekvens. Denne sekvensen ble slettet før all videre behandling av filmen.

Jeg filmet med to kameraer og forsøkte å plassere dem slik at jeg både filmet læreren og elevene mest mulig frontalt. Det var også mål for kameraplasseringen at jeg av personvern hensyn ikke fikk med på filmen andre elever enn akkurat de som hilste. Dette ble løst ved å justere zoom og ved å plassere kameraet høyt slik at det filmet ovenfra og ned. En følge av det var at filmene ikke fanget opp så mye mimikk og bruk av blikket, men det var en avveining opp mot det å begrense arealet jeg filmet. Jeg brukte små kameraer, et Gopro 4 og et Zoom Q4n. Sistnevnte hadde best mikrofoner, så jeg forsøkte å plassere det nærmest der hilsenen skulle finne sted for å fange opp samtalen. Kameraene supplerte hverandre, men de fungerte også som backup da jeg ved en anledning opplevde at det ene kameraet sluttet å filme før elevene kom inn. Det at jeg hadde film fra én synsvinkel gjorde at jeg likevel hadde videodata nok til å kunne gjennomføre det påfølgende intervjuet med denne intervjuemetoden.

Ved SRI er det en fordel at intervjuet finner sted så snart som mulig etter den filmede situasjonen slik at opplevelser, følelser og minner er friskest mulig når intervjuet finner sted. Samtidig skal forskeren ha tid til å se og gjøre en analyse av videoen som forberedelse til intervjuet. Både Dempsey (2010) og Pitkänen (2015) anbefaler som et kompromiss mellom disse hensynene å gjennomføre intervjuet dagen etter filmingen. Jeg hadde dette som utgangspunkt da jeg planla intervju, men ved ett tilfelle måtte intervjuet finne sted samme dag som filmingen. Dette gav kort tid til forberedelse av intervjuet, men min opplevelse var at dette ikke gikk særlig ut over kvaliteten på intervjuet da intervjusubjektet da på mange måter selv deltok i analysen under intervjuets gang.

I forbindelse med intervju av 1. klasselærer ble det etterhvert klart at det ville være upraktisk å filme. I koronatiden hilser ikke læreren på elevene i døren, men tar imot dem i gangen. Det var derfor ingen kameraplassering som ville gjøre nytten for denne dynamiske hilsesituasjonen. Dette er en klasse og en klasselærer som jeg kjenner og har kontakt med i andre sammenhenger. Jeg valgte derfor å være på besøk to morgener for å stille meg litt inn i stemningen og på denne måten forberede meg på intervjuet.

For de andre intervjuene fikk jeg gjennomgått og analysert filmene alene før intervjuet. Jeg la begge kameravinklene inn i samme skjermbilde med lydsporet fra det kameraet med best mikrofoner. Filmen ble vist for intervjupersonen på en 24" dataskjerm.

I noen av klassene kom elevene til ulike tider. Dødtiden ble redigert bort fra filmen. I andre klasser kom elevene inn relativt samtidig, og der så vi hele hilsesekvensen fra begynnelse til slutt. Jeg stoppet filmen en gang eller to på steder som jeg hadde merket meg som spesielt interessante, og jeg stoppet også opp i de tilfellene intervjusubjektet viste en eller annen form for reaksjon eller startet med å kommentere filmen mens den gikk. I noen tilfeller spolte vi også tilbake og så på situasjoner om igjen. Min erfaring er at filmene hadde den ønskede effekt; at intervjuet fikk en praksisnær form og at vi kom inn på temaer som ikke ville kommet opp i et vanlig intervju.

### 3.4. Intervjuene

Jeg valgte å gjennomføre semistrukturerte intervju (Kvale og Brinkmann, 2019). De gir en retning og en struktur i intervjuet samtidig som de gir fleksibilitet til å følge opp temaer som oppleves relevante i intervjusituasjonen. Dette passet godt til intervjusituasjonen der vi samtidig ser på film, og gjorde det mulig å forfølge temaer som oppstod på bakgrunn av filmen. Jeg hadde gjort klar en generell intervjuguide som intervjupersonene fikk utdelt etter filmingen, men før intervjuet. Tanken med å dele den ut etter filmingen var at spørsmålene ellers ville kunne påvirke situasjonen som ble filmet. Denne intervjuguiden ble så bearbeidet for hvert intervju på bakgrunn av hver av filmene slik at jeg kunne fange opp situasjoner og detaljer som jeg ønsket å ta opp i intervjuet. Intervjuene ble så utført med utgangspunkt i intervjuguiden og filmen. Kvale og Brinkmann (2019) kaller dette et interpersonelt intervju, der jeg lytter, følger opp det som det som synes å engasjere intervjupersonen, og der jeg forsøker våkent å avklare og tolke i intervjuets gang. Kvale og Brinkmann skisserer tre intervjuopposisjoner: Opinionsundersøker, utforsker eller deltaker. I mine intervju startet jeg

som *utforsker* ved å stille åpne spørsmål og forsøke å gi nøytral eller oppmuntrende respons, mens jeg etter et stykke ut i intervjuet tok rollen som deltaker der jeg i større grad gikk i diskusjon med intervjusubjektet. I analysefasen er jeg bevisst på hvor i intervjuet jeg gjorde dette skiftet. Det intervjusubjektet sa i første del tilla jeg større vekt som deres meninger, mens da samtalen etterhvert fikk karakter av diskusjon må resultatet ansees som felles meningsskaping.

Ved ett tilfelle hadde ikke e-posten med intervjuguide nådd frem i tide. I det intervjuet var det tydelig at intervjupersonen i større grad enn i de andre intervjuene resonnererte og tenkte i intervjuets gang. Dette ble det lengste intervjuet, og intervjupersonen ringte meg opp senere på dagen med supplerende synspunkter. Sett i ettertid gav dette intervjuet spennende refleksjoner, men alt i alt vurderer jeg det som en fordel at intervjusubjektene fikk den generelle intervjuguiden på forhånd. Flere av de intervjuede satte ord på tanker som de ikke tidligere hadde satt ord på, og det dukket opp referanser til barndom og ungdom som de ikke hadde et like bevisst forhold til. Her opplevde jeg at jeg fikk en gave da intervjupersonene reflekterte så åpent og personlig med meg, så jeg hadde etter alle intervjuene på forskjellige måter en opplevelse av at noe helt unikt har oppstått i intervjusituasjonen.

## **Opptak**

Intervjuene ble tatt opp med to enheter. En Zoom H2n med god lyd, og min smarttelefon som backup. Alle opptakene av intervjuene gikk fint, men i ett av intervjuene er det sjenerende viftestøy med på opptaket som gjør det vanskelig å tyde noen av de mer subtile språklige uttrykkene.

## **Transkribering**

Jeg lyttet igjennom intervjuene en gang før jeg startet transkriberingen og noterte stikkord fra det som umiddelbart gjorde inntrykk. Dette lettet også transkriberingen siden jeg da kjente intervjuets gang og var vant til kvaliteten på opptaket. Transkriberingen er gjort ganske nøyaktig med markering av pauser, halve setninger, fylldord som «på en måte», «sant», «likksom». I flere av intervjuene er også *trykk* vesentlig for meningen. I disse tilfellene er ord satt i kursiv. I setningen «Det handler vel om å finne *henne* i det der blikket.» gir setningen ikke den samme meningen om man ikke markerer trykket. Tekstene er «oversatt» til bokmål blant annet for å anonymisere intervjupersonen, og man står da alltid overfor muligheten for at meningen da endrer seg. Man må derfor anse en slik oversettelse som en forsiktig grad av

tolkning. Noen steder er også setningsbygningen forandret til en mer normert skriftlig ordstilling. I noen tilfeller er dialog fra filmen transkribert inn i intervjuet for å synliggjøre hva som er utgangspunkt for samtalen i intervjuet, men dette er ikke med i sitatene som er presentert i oppgaven.

### 3.5. Analyse

Etter transkriberingen var neste analysesteg det Kvale og Brinkmann (2019) kaller meningskonsentrering. Dette var første steg i det de kaller innholdsanalyse. I denne fasen forsøkte jeg etter beste evne å forenkle og konstruere hele setninger og sammenfatninger som så langt som mulig uttrykker intervjusubjektets utsagn *slik jeg tolket det*. Her utelot jeg etter hvert det jeg vurderte som avsporinger som ikke hadde en åpenbar relasjon til forskningsspørsmålet og jeg skrev sammen halve setninger slik at det gav den meningen jeg tolket at intervjupersonen mente å uttrykke. En gevinst av dette arbeidet var å få meningsinnholdet i intervjuene ned i en overkommelig tekstmengde med tanke på videre analyse. Ordrette sitat som brukes i oppgaven er sjekket opp mot den mer nøyaktige første-transkripsjonen. Intervju er en samtale, og en skriftliggjøring vil aldri få med alle nyanser. Etter hvert som nye spørsmål dukket opp, har jeg også lyttet igjennom lydfilene og tatt notater med bestemte problemstillinger i fokus.

Med forskningsspørsmålet friskt i minne trakk jeg ut stikkord fra intervjuene. Disse skrev jeg inn i OneNote. I dette programmet er det lett å flytte rundt på stikkordene, gruppere dem på nye måter og legge til kommentarer. Her bearbeidet jeg stikkordene ved for eksempel å sette ordet «Eleven» midt på arket, og så gruppere stikkordene utfra deres relasjon til eleven. Jeg laget stadig nye versjoner med nye ord i midten eller med ordpar som organiserende prinsipp. Dette var til hjelp for å se mønster, og prøve ut ideer til organisering av funnene.

Organiserende stikkord har foruten «eleven» vært «læreren», «møtet», «atmosfære», «terskelen», «anerkjennelse», «Jeg-du-øyeblikk», og naturlig nok «hvorfor håndhilser vi». Jeg forsøkte også det samme systemet med papirlapper, men det å ha analysen lett tilgjengelig i skyen gjorde at jeg hadde muligheter til å prøve ut ideer uavhengig av sted.

Analysen videre var en stadig pendling mellom mulige kategorier eller aspekter ved hilsenen og søken etter litteratur som syntes relevant for den forsøksvise analysen. Jeg valgte å gjøre det slik siden den opprinnelig planlagte litteraturen var valgt ut med tanke på et snevrere

fokus på det fysiske håndtrykket. Denne pendlingen har vært spennende og lærerik, men også frustrerende og tidkrevende.

Planen var også å bruke filmene fra klasserommet til en mer inngående videoanalyse. Covid-situasjonen gjorde at filmingen ble forsinket, så denne delen av prosjektet ble lagt på is av tidshensyn, men filmene har allikevel vært med meg som referanse til intervjuene og som påminnelse om hva det dreier seg om når omverdenen har truet fokuset på masteroppgaven.

### 3.5.1. De små historiene

Filmene og intervjuene har vært utgangspunkt for mine små diktete historier i kursiv. Historiene er nettopp historier og ikke handlingsreferat, men er diktet slik at de med utgangspunkt i materialet *kunne* ha hendt. De har vært en uplanlagt del av analysen for å forsøke å leve meg inn i og bearbeide situasjonene jeg har fått beskrevet – på en poetisk måte. Jeg opplever at de kan kaste lys over mitt materiale på en måte som mitt akademiske språk ikke evner. Jeg har derfor valgt å ta dem med som stemningsbilder og la dem tale for seg selv ved siden av funnene.

## 3.6. Insider - fordeler og ulemper

Som forsker og steinerskolelærer vil jeg nærme meg hilsefenomenet som en *insider*. Tjærnstig (2020) referer til Janik (1996) i sin metodediskusjon:

Forskarens funktion och uppgift blir genom sin nära delaktighet till den praktik som utforskas inte bara att registrera ett tillstånd utan även att bistå aktörerna att fördjupa förståelsen av problematiska aspekter av sina sysslor (Janik, 1996, referert i Tjærnstig, 2020, s. 89)

Som insider vil jeg være kjent med og bruke det samme språket som de deltagende lærerne. Det betyr at intervjusubjektene kanskje opplever at de ikke trenger å forklare så mye fordi de regner en del av konteksten som gitt. Man kan derfor raskere komme til kjernen av det intervjusubjektet ønsker å uttrykke fordi kommunikasjonen løper lettere. En mulig ulempe er at jeg som forsker «kjenner meg igjen i», og tolker mine egne erfaringer og referanser inn i det intervjusubjektene sier på en måte som ikke har grunnlag i det de faktisk sier. En annen er at man kan gå glipp av temaer som intervjuer og intervjusubjekt i kraft av sitt fellesskap tar for gitt og derfor ikke setter ord på.

Det er åpenbart for meg i denne oppgaven at mitt forhold til intervjusubjektene påvirkes av at jeg også er kollega. Flere av mine intervjusubjekter kommenterer dette forholdet ved for eksempel å si: «Etter at du fortalte om oppgaven din har jeg tenkt på at ...». Utvalget er lite og intervjuene ville helt sikkert blitt annerledes med andre intervjusubjekter, men det står for meg i denne prosessen som helt innlysende at en annen intervjuer med en annen relasjon til intervjusubjektene også ville fått andre svar – selv med den samme intervjuguiden som utgangspunkt.

### 3.7. Hvordan forskningsdesignet fungerte

Jeg opplever at mitt utvalg fungerte godt. Det var spesielt positivt at jeg fikk lærere på klassetrinn i tre forskjellige syvårsperioder. Jeg synes det var synd at jeg ikke fikk gjort fokusgruppeintervju og tror det ville gitt meg enda flere spennende synspunkter, og samtidig hjelp til tolkning og analyse. Det å forske med video gav mersmak. Det gav en nærhet til situasjonen og ble grunnlag for mange fine samtaler. Intervjuguiden fungerte bra, men noen av de innledende spørsmålene tok litt stor del av tiden som var tilgjengelig. Det var inspirerende og spennende å ha mange innfallsvinkler til analysen, og det å gjøre mange forsøk på å ordne stikkord slik at forskjellige mønster trer frem, var en fin prosess. Jeg synes det har vært krevende å anvende ritualkritikk på materialet, men det var interessant å se hvordan et så annerledes perspektiv gjorde noe med mitt forhold til funnene. Jeg tror at anerkjennelsesteorien har et kritisk potensial, men at dette ikke kom frem når utvalget bestod av så dedikerte lærere der liv og lære i så stor grad gikk sammen.

### 3.8. Etiske vurderinger

Etiske vurderinger omfatter normer for god vitenskapelig praksis (akademisk frihet, åpenhet, etterprøvbarhet etc.), normer i forskersamfunnet (redelighet, etterrettelighet, habilitet, kritikk etc.), forskningens forpliktelse overfor dem som deltar i forskningen (respekt, menneskeverd, konfidensialitet, fritt og informert samtykke etc.) og forskningens relasjon til resten av samfunnet (uavhengighet, interessekonflikter, samfunns ansvar, forskningsformidling etc.) (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016).

Noen av disse punktene ivaretas gjennom mine holdninger og min bevissthet som forsker, mens andre aspekter krever arbeid og konkrete tiltak, for eksempel korrekt kreditering av andres arbeid eller utarbeidelse av god informasjon til deltagerne i prosjektet.

Det viktigste for meg har vært etikken knyttet til de som har sagt seg villige til å delta. Jeg har lagt vekt på at de som deltar skal ha grunn til å føle seg trygge på at det som deles behandles respektfullt og korrekt. Anonymitet er en utfordring i mitt prosjekt da jeg gjør forskning på egen skole. Dette krever taktfullhet og noen ganger avveininger om hvilke data jeg kan ta med og hvor fritt jeg tolker dem. Jeg har lagt vekt på å informere om prosjektet formål, omfang og sammenheng, samt å tydeliggjøre hvordan dataene har vært tenkt brukt slik at intervjusubjektene skulle kunne vurdere selv hva de ønsket å dele i intervjusituasjonen. Grad av anonymitet og muligheten for å trekke seg ble også klargjort. Siden absolutt anonymitet ikke er mulig, er det viktig at data som kommer til uttrykk i oppgaven ikke stiller deltagerne i et uforholdsmessig dårlig lys. Dette kunne ført til at jeg måtte utelate sitater eller tolkninger som kunne være relevante for forskningen, men dette har vist seg å ikke bli en problemstilling i praksis.

Det er to grupper i mitt materiale som vil kunne påvirkes negativt av min forskning. Det er elevene som er med på filmen, men i første rekke læreren som filmes og som i etterkant intervjues.

### **Lærerne og SRI**

Lærerne skulle filmes i sin interaksjon med elever, og det medfører alltid et moment av usikkerhet i pedagogiske situasjoner. Jeg måtte være forberedt på at jeg fanget situasjoner på film som ikke var hensikten. Det kunne være situasjoner der lærere handler i strid med sine egne standarder, eller at filmen avslørte uvaner de ikke selv var bevisst på. Det å bli filmet er alltid en utrygg situasjon, og det krevde takt og våkenhet fra min side. Jeg håpet at bruk av SRI ville bidra til at deltakerne kunne få nye perspektiver på sin selvoppfatning, og dermed mer presise refleksjoner. Ulempen ville være at de følte seg blottstilt, og kunsten var å skape en trygg intervjusituasjon. En del av mitt ansvar har vært å passe godt på film og intervjuer slik at ingen andre skulle få tilgang til dem. Dette er gjort i henhold til kravene fra NSD.

### **Elevene**

De deltagende elevene – som ville være i en alder fra 6 til 15 - ville i betraktelig mindre grad enn lærerne kunne overskue hva de skulle delta i. Fokus for filmen skulle være læreren, men et viktig poeng var å fange opp kontakten lærerne hadde med elevene i hilseøyeblikket, og derfor var det avgjørende at elevene følte seg trygge under filming. Klasselærer informerte med bakgrunn i min prosjektpresentasjon elevene, mens foreldrene fikk skriftlig informasjon

de skulle lese og signere før filming. Min vurdering var at det kun i særlige tilfeller ville risikere å oppstå personsensitive forhold, og dersom det skulle skje, så ville dette med letthet kunne klippes bort fra opptaket uten at prosjektet tok skade.

### 3.8.1. Forskningens begrensning

Forskningen er gjennomført på min egen skole. Det at mitt prosjekt har vært kjent på skolen vil også påvirke bevisstheten til mine kolleger. Jeg ser det som sannsynlig at de intervjuede legger mer i morgenhilsenen enn de ville gjort om de ikke jobbet på en skole der en kollega hadde uttrykt spesiell interesse for dette. Jeg antar også at de lærerne som takket ja til å delta deler min interesse for morgenhilsenen og håndtrykket siden de sa ja til å delta. Jeg har derfor på ingen måte noe representativt utvalg, og dette i tillegg til antallet legger naturlig nok klare begrensninger på hvilke slutninger jeg kan trekke ut fra funnene. I tillegg er forskningen gjennomført på én skole. Svarene jeg får kan derfor være en del av en skoleintern kultur.

Kvalitativ metode fordrer at forskeren evner «å se betydningen av sin egen rolle i samhandling med deltakerne, de empiriske dataene, de teoretiske perspektivene, og den forforståelsen som forskeren bringer med seg inn i prosjektet» (NEM, 2010). I mitt prosjekt er det mange slike forhold å ta hensyn til, og de påvirker som jeg har gjort rede for hva slags slutninger jeg kan trekke ut fra mine funn.

## 4. Funn

### *Å, er det en slik morgen, ja*

*Skoleklokken har for lengst sluttet å ringe, og roen har senket seg på skoleplassen. Så går døren forsiktig opp i gangen inn til den lille klassen. Lærer Lisa har hørt at det gikk i døren og kommer ut i gangen. Hun lukker døren etter seg. «God morgen Kristoffer!» sier Lisa med smil og varme i stemmen. «Hvor er Marie?» sier Kristoffer. «God morgen Kristoffer nå er det en jente som venter på deg!». «Hvor er Marie?». «Vi har ikke hatt en for fin morgen i dag har vi vel?» sier far. «Hvor er Marie?» sier Kristoffer igjen. «Å er det en slik dag?» sier lærer Lisa tankefullt og med forståelse i stemmen. «Ja, hva har du spist til frokost i dag?» Enda et hyggelig forsøk på dialog. «Har vi spist noe til frokost i dag?» sier far. «Å, er det en **slik** dag?», sier Lisa med medfølelse i stemmen. Klokken går og Kristoffer vil ikke kle av seg, vil ikke henge opp tøyet, vil ikke at pappa skal gå ... men blir til slutt klar og far kan gå. Enda en gang møter Lisa Kristoffer med varme i stemmen: «God morgen! Er du der i dag?» Kristofer svarer ikke. Han snur seg bort og stiller seg med hodet inn mot hjørnet. - Det er ikke så lett for tiden. Han må få litt tid for seg selv før han kommer inn, forklarer Lisa senere.*

I dette kapittelet vil jeg presentere mine funn. Jeg presenterer først intervjusubjektene, klasserom og tilhørende gangareal og deretter funn fra intervjuene. Presentasjonene bygger på min kjennskap til klasserommene, intervjuene og noen inntrykk fra filmene. Som del av intervjuet er det vist film av intervjusubjektet. Inntrykk fra filmen blir kommentert i intervjuene, men filmene er ikke analysert ut over forberedelsen til intervjuet.

Funnene blir her presentert i fire hovedkategorier som jeg har valgt å kalle *Inn i varmen*, *Over dørstokken*, *Et virkelig møte* og *Hilsen for livet*. De fleste overskriftene er hentet fra intervjuene. *Inn i varmen* tar for seg hvordan lærerne sørger for å ta imot og ønske elevene velkommen, og hvordan de bygger opp en stemning i overgangen inn i klasserommet. *Over dørstokken* beskriver form og rutine for hilsenen. I *Virkelig møte* kommer vi inn på kvaliteter

og aspekter ved dette møtet som rører dypt i det mellommenneskelige og i *Hilsen for livet* bringer jeg sitater som sier noe om betydningen hilsenen kan ha for resten av livet. I slutten av hver kategori er det en kort oppsummering av det jeg tolker som de viktigste funnene.

Jeg har intervjuet fire lærere som jeg i det følgende benevner som *førsteklasselæreren*, *barnetrinns læreren*, *ungdomstrinns læreren* og *helsepedagogen*. Dette er benevnelse jeg bruker for at det i oppgaven skal være mulig å holde de intervjuede fra hverandre og det sier samtidig noe om alderen på elevene. Jeg gjør ikke noe forsøk på å si noe om hvordan andre førsteklasselærere, barnetrinns lærere, ungdomstrinns lærere eller helsepedagoger kunne forholde seg til oppgavens problemstilling.

#### 4.1. Intervjusubjektene og deres klasserom

##### **Førsteklasselæreren**

Førsteklasselæreren har steinerpedagogisk utdannelse og lang erfaring som steinerpedagog og helsepedagog. Hun har de senere år vært skolens faste førsteklasselærer. Hun har med seg to assistenter i skolehverdagen.

Førsteklasse sine lokaler ligger i tilknytning til barnehagens uteområde, og foreldrene går gjennom barnehageporten når de bringer sine barn til førsteklasse. Gangen man kommer inn i er relativt romslig. Inngangsdøren er i den ene enden og døren inn til selve førsteklasserommet er i den andre. Langs veggene har hver elev sin egen plass med hyller til sko, yttertøy og skiftetøy. Gangen er lasert i en varm rødfarge, og det brenner gjerne et lys på et bord i gangen om morgenen. Når man går videre inn i førsteklasserommet, er det et slags rom i rommet med trebenker langs veggene slik at det akkurat er plass til at elever, lærer og assistenter kan samles i en krets. Innenfor dette igjen er det bord til spising og arbeid, lekekrok, dukkekrok, eventyrkrok og tegnekrok.

Ved skoledagens begynnelse er det bare gangen og rommet med benkene som benyttes. Elevene kommer inn i gangen sammen med sine foreldre. Der blir de tatt imot av en av de voksne, fortrinnsvis førsteklasselæreren. Førsteklasselæreren henvender seg til eleven eller inkluderer eleven i samtale med foreldrene. Hun knytter en kommentar til hilsenen som har med den eleven å gjøre. For eksempel spør hun hvordan det gikk dersom hun dagen før har fått vite at eleven skulle noe spesielt. Når elevene har sagt farvel til sine foreldre hilser de god morgen til sin lærer og kommer inn i rommet med benkene der det også alltid er en voksen.

Før korona ville førsteklasselæreren håndhilst på eleven ved døren inn til klasserommet. Innenfor etablerer de voksne en rolig og hyggelig stemning der voksne og barn sitter og småprater, ser i en bok eller arbeider med bivoks og tar imot sine klassekamerater etter hvert som de kommer. Når alle er kommet starter selve skoledagen med navneopprop før man går videre inn i førsteklasserommet.

Førsteklasselærer har valgt å komme kl. 8 og være til stede i den tiden som formelt sett regnes som morgen-SFO. Dette gjør at hun er den første som møter elevene når de kommer om morgenen. Det er et ordløst samspill mellom de voksne som sørger for at det alltid er noen som kan ta imot barn og foreldre i gangen, og alltid noen i rommet med benkene som sørger for en rolig og hyggelig stemning. Alle elevene blir hilst velkommen med navn og litt småprat. Elever som har blitt tatt imot i gangen av en av assistentene blir noen ganger stående i døren helt til førsteklasselærer har lagt merke til dem og hilst dem ved navn.

### **Barnetrinns læreren**

Barnetrinns læreren har utdanning fra Steinerhøyskolen og følger sin første klasse som hun startet med i andrekasse og som nå er midt i barnetrinnet. Når man kommer utenfra kommer man inn i en gang med grå fliser som klassen deler med en annen klasse. Det står en gulmalt hylle midt i rommet som skiller området til de to klassene. Gangen er relativt trang til så mange elever, men det er plass nok til at klassen kan stille opp på rekke før man går inn. Dette gjøres ikke nå i koronatiden. Uro i den ene klassen forplanter seg raskt til den andre så det er som regel et samspill mellom de voksne i de to klassene for å holde en viss ro før det ringer inn. Hver elev har en smal hylle og en krok til å henge yttertøy, men plassen er så liten at elevene kan komme til å rive ned naboens tøy i forsøk på å henge opp sitt eget. De dagene jeg filmer blir det vått på gulvet av snøslaps, så innesko er påkrevet for å kunne komme inn i klasserommet med tørre sokker. Læreren er i klasserommet en stund før skoledagen starter og ser ut i gangen av og til. Hun veksler noen ord med de som er kommet tidlig, men uten å slippe dem inn i klasserommet.

Når skoleklokken ringer, åpner barnetrinns læreren døren ut i gangen og står i døråpningen når hun tar imot sine elever. Derifra har hun oversikt over gangen samtidig som hun kan holde et øye med elevene som etter hvert er kommet inn i klasserommet. Hun står stort sett med venstre hånd på dørklinken og kan lett lukke døren inn til klasserommet, noe hun også ved ett tilfelle gjør når det oppstår noe inne i klasserommet. Læreren hilser elevene velkommen med

navn og noen hyggelige ord når de kommer gjennom ytterdøren og inn i gangen. De forsøker også en fothilsen i døren inn til klasserommet når eleven har hengt fra seg yttertøy og er klar til å gå inn. Nå i koronatiden skal elevene etter fothilsenen gå og vaske hender og så finne sin plass og være rolige. Når alle har kommet inn lukkes døren og skoledagen starter med en felles hilsen, vers og sang. Det er som regel noen elever som kommer for sent. Disse forstyrrer klassens felles oppstart samtidig som det ikke er så enkelt for læreren å hilse på dem i det de kommer inn.

### **Ungdomstrinns læreren**

Ungdomstrinns læreren har offentlig lærerutdanning og erfaring med offentlig skole før han begynte på steinerskolen. Han har nå lang erfaring som klasselærer på ungdomstrinnet.

Læreren kan gå innendørs fra lærerrommet og inn i klasserommet der han låser opp for elevene utenfor. Da kommer de inn i en liten forgang der de kan ta av yttertøy og sko. Elevene har nesten en krok hver, og det er en skohylle med mulighet for å ha innesko, men det er for lite plass og som regel et visst kaos av sko, sekker og yttertøy i gangen. Det er fullt når de er 5-6 elever der, så elevene slippes inn i selve klasserommet etter hvert som de er klare. Forgangen er relativt mørk og det er relativt lavt under taket. Det er en stor døråpning mellom forgang og klasserom, men ingen dør som kan lukkes. Klasselærer står ved denne døråpningen når han tar imot sine elever. Klasserommet har dagslys gjennom vinduer i taket og langs den ene veggen. Det er stor takhøyde og klasserommet er lasert i en blå farge. Læreren sier gjerne «Hei» og noen ord til elevene når de kommer inn i forgangen. Når de har hengt fra seg yttertøy hilser alle elevene på læreren med en albuehilsen. Elevene hilser god morgen med navn og svarer «God morgen». Elevene går så og vasker hender før de finner sin plass i klasserommet. Elevene som kommer for sent kommer rett inn i forgangen og kan sees og høres fra lærerens plass ved tavla. På filmene jeg tok opp tas forsentkomne elever imot med hilsen tilsynelatende uten at flyten i skoledagen hindres.

### **Helsepedagogen**

Læreren benevnt som *helsepedagogen* har offentlig lærerutdanning, men har lang og bred erfaring i steinerskolen både i helsepedagogisk skole og vanlig steinerskole. Hun har med seg en assistent. Den lille klassen hennes på to elever holder til i et eget lite hus. I gangen har elevene god plass til tøy og utstyr, og det er en benk man kan sitte på når man skal kle av og på seg. Det er relativt god plass til en elev, en forelder og klasselærer. I denne klassen

håndhilses det fortsatt. Dette er noe de har øvet på i flere år og ikke lagt bort under korona. Klasselærer tar imot og håndhilser på elevene i gangen før hun åpner døren inn til selve klasserommet. Når eleven går inn i klasserommet hilser eleven også på assistenten. På filmen ser vi ved ett tilfelle at døren inn til klasserommet står åpen. Dette er nok til å forstyrre hilsestunden i gangen. Det tar vanligvis litt tid før elevene er klare til å hilse, og helsepedagogen bruker den tiden som trengs for å oppnå gjensidig oppmerksomhet i gangen før de går inn i klasserommet.

#### 4.2. Inn i varmen – Hvordan elevene tas imot

Lærerne beskriver hvordan de tar imot elevene om morgenen. Det er ulike ting som vektlegges fra klasse til klasse, fra førsteklasse der hilseritualet introduseres til ungdomstrinnet der læreren sier at «det går automatisk». Lærerne legger opp til at elevene skal føle seg velkommen, ønsket, ventet og sett, og de peker på at dette samtidig er med på å skape en god atmosfære i klassen.

Ungdomsskolelæreren forteller at han var ukjent med steinerskolens hilsepraksis da han kom til steinerskolen, men at han umiddelbart opplevde håndhilsenen som noe positivt:

Her blir jo hver enkelt tatt imot og ønsket velkommen og det synes jeg er en fin greie. Å starte med å si velkommen til hver eneste en og så gjør man det i fellesskap etterpå med «God morgen kjære 9. klasse» og morgenvens gjør at man kanskje da får den fellesskapsfølelsen, så da får man jo: – både tatt dem inn i varmen en og en, - og satt i gang en slags fellesskapsfølelse før man starter selve undervisningen.

Han uttrykker på denne måten en sammenheng mellom en god, varm og inkluderende individuell hilsen, den kollektive hilsenen og en fellesskapsfølelse. Førsteklasselæreren forteller at håndtrykket introduseres i førsteklasse og at møtet mellom lærer og elev kan oppleves sterkt for elevene. Hun lar møtet komme først og formen etter hvert. Hun er klar på at tryggheten og tilliten må pleies før man krever at elevene hilser med et håndtrykk og blikkontakt:

Det møtet er jo noe som kan være ganske stort. Og hvis man skal klare å få til et møte, så må det være en tillit, det må være en trygghet, så i første klasse gjør vi jo ikke det med tvang til å begynne med, men etter hvert så synes de ikke det er ille når de har blitt kjent med den som står der. Da blir det jo et oppriktig møte.

Hun forteller at hun legger stor vekt på hilsenen, og sier også at dette oppleves som stort og noen ganger overveldende for elevene. Håndtrykket beskriver hun som en naturlig

videreutvikling av relasjonen – ikke omvendt som i den voksne verden. Gjennom å møte elevene i gangen og hilse dem velkommen bygges relasjonen opp. Førsteklasselæreren benytter aktivt de små anledningene til å snakke med elevene, - gjerne der det ikke er så mange andre som hører på:

Og det føler jeg knytter bånd mellom oss, og det er gjennom det man kan føle at man kan bygge opp håndtrykket. Det er ikke i håndtrykket selv. Håndtrykket kommer når de også føler at de er der, og føler seg trygge på meg.

Førsteklasselæreren beskriver sin jobb som å hjelpe hver enkelt elev inn, - inn i fellesskapsfølelsen. Først gjennom en trygg relasjon til læreren og så en trygghet i fellesskapet:

Så, hver og en vet jeg hvordan jeg må hjelpe inn i det som skal komme, og det er jo skolen. Jeg føler det er så mye skole. Det er jo nettopp det som er å lage til den fellesfølelsen. Det er egentlig det jeg gjør: - At jeg begynner med hvert enkelt barn, og hjelper dem til å kunne gå inn i det som er en følelse av et fellesskap. For det kan man ikke når man er så liten.

Hun beskriver på denne måten at skole og fellesskapsfølelse henger sammen. Hun sier videre at det å bli en del av fellesskapet også handler om å ha noe å gi. Det er lettere for enkelte elever å tre inn dersom de opplever at de har noe å komme med. Alternativet kan være å få noe av læreren slik som med denne eleven:

Hvis hun har noe å glede seg til, så kan hun fortelle det, om igjen og om igjen. – Så føler hun at hun har noe å gi. Men hvis ikke det er så mye, så er det ett eller annet som hun kan gå inn i – litt sånn mørkt. Og da er det fint å ha ett eller annet å gi henne i hendene, eller kunne lage noen ting sammen med henne. Sånn er det med mange barn.

Når klassefellesskapet er etablert for dagen er det ikke så mange muligheter for at hver og en kan bli lyttet til, så førsteklasselæreren forteller at hun derfor utnytter tiden på morgenen og i overgangsfaser til å skape rom for de som ikke tar plass i fellesskapet.

Det er jo litt sånn som vi alle har behov for. - At noen vil høre på akkurat mine ting før jeg går inn døren og skal være en del av det som er felles. Det er ikke så lett at de små tingene blir en del av fellesskapet. Det blir mer styrt hvis de skal få lov å si noen ting, men akkurat å dele den her lille hemmeligheten. Det er jo ikke en hemmelighet, men for dem er det noe veldig intimt, - å si noe om hva de har opplevd hjemme.

Andre ganger kommer elever inn og tar sin plass med en gang:

Og så har du dem som kan komme inn og åpne døren og si: «HIIAA! I dag har mamma bursdag!», og så har hun sagt det.

Førsteklasselæreren forteller på denne måten at det å ha noe å komme med, eller å få noe er en del av det at hilsenen blir forberedt i førsteklasse. Så bevisst var i utgangspunktet ikke ungdomstrinnslæreren som nå ser tilbake på sitt første møte med steinerskolens håndhilsepraksis:

Akkurat hvordan eller når jeg ble introdusert for det kan jeg ikke huske i det hele tatt, men jeg husker jo at jeg helt starten av, når jeg hadde klasser, at jeg syntes det var en veldig fint ting, da. At jeg både fikk tatt på og sett på, og på en måte sjekket inn hver eneste elev, på morgenen. Det synes jeg har vært en veldig bra greie. Det var ingen nærmere introduksjon til det i det hele tatt. Jeg husker ikke en gang om noen fortalte meg at det var slik det skulle være. Så fikk jeg på en eller annen måte vite at det var vanlig praksis, og bare startet med det.

Han forteller at han legger vekt på å skape en god atmosfære når elevene kommer, og han ser at det er fint for elevene:

Så tenker jeg at det er jo en fin ting for elevene – å bli tatt imot. – At noen ønsker dem velkommen. Det gjør jo noe med atmosfæren eller rett og slett det å føle seg velkommen. Det ville vært ganske annerledes hvis læreren hadde sittet ved kateteret sitt og ikke sett på dem før han sier god morgen felles til alle sammen.

Helsepedagogen beskriver viktigheten av å skape en fellesskapsfølelse mellom seg og eleven. Hun forteller at hun i tillegg til å være lærer også må være klassefellesskapet for sine elever. Byggingen av dette fellesskapet starter i gangen med å forsøke å få et lite møte med blikkontakt. Klassen håndhilser selv om det er koronatid, og ifølge læreren er det helt nødvendig for å skape rammen for et møte og en opplevelse av fellesskap. Det går ikke av seg selv og det krever lærerens fokus. Det er ikke hver morgen hun opplever at hun lykkes med denne eleven, men:

Når vi klarer det ..., når hun etter ufattelig kort tid slår ned igjen blikket og vi mister det, ser jeg allikevel det lille smilet. At vi har vært i noe.

Slik helsepedagogen beskriver det, blir denne korte blikkontakten en slags bekreftelse på at eleven har opplevd å bli sett. En sekvens på videoen viser at hun og den ene eleven lykkes i å hilse og vi hører at helsepedagogen bekrefter øyeblikket med «Der var du!». Helsepedagogen kommenterer det slik:

Ja, det sier jeg. «Der var du, ja!» Jeg vet ikke hvorfor jeg gjør det. Jeg tror at jeg gjør henne oppmerksom på det. Jeg har sikkert en tanke om at, jo oftere jeg gjentar det, at «der ja». «sånn ja», og skryter av det som hun smiler av. At vi har møtt blikket.

Slik forteller helsepedagogen hvordan hun møter hver og en av sine elever og bestreber seg på at hver av dem skal oppleve å bli sett. Hun beskriver en daglig vurdering av hvor mye hun presser og krever for å få til et møte, og hvor mye hun kommer sine elever i møte for å få det til. Selv om hun håndhilser og strekker seg for å oppnå en form for blikkontakt oppleves det ikke alltid som et fullgodt møte slik som i dette møtet med den andre eleven i klassen:

Kanskje jeg går så langt noen ganger og sier «Kan du se på meg?» Og der tror jeg at jeg hjelper [eleven] med å bøye meg helt ned sånn. Ned på kne for å møte blikket, og da ser han jo på meg, men jeg mener ganske sikkert at jeg ikke får det der ... – At han *virkelig* ser meg i øynene. – Hvis du skjønner hva jeg mener.

I barnetrinnsklassen sier læreren at hilsesituasjonen har mistet litt av sin betydning nå i koronatiden. Læreren forteller at de hilser elevene inn med en fothilsen, men at det gir ikke opplevelsen av å møtes ansikt til ansikt. Hun sier videre:

Jeg tror bare ikke jeg har lagt så mye i det etter at vi sluttet med håndhilsingen. Jeg syns at det var noe helt annet. Da hadde man det i seg selv, men nå er det litt halvveis fra min side også. Etter at du nevnte oppgaven så har jeg jo begynt å tenke, hva annet kan vi gjøre? Kan vi håndhilse, og så gå og vaske hendene? Det blir veldig halvhjertet. Som sagt så prøver jeg å få kontakt med dem enten før de er kommet inn eller på vei, og da er jeg liksom fornøyd med det, men akkurat selve hilsingen synes jeg ikke er optimal. Og det er egentlig mest fordi det skjer her nede, sant, man får jo ikke møtt ansiktet når man ser ned.

Slik forklarer barnetrinns læreren hvorfor ikke fothilsenen kan erstatte håndhilsenen om morgenen. Hun uttrykker seg positivt om håndhilsetradisjonen i steinerskolen og forteller at hun ønsker å se hver enkelt elev selv om det ikke akkurat skjer i døren nå i koronatiden:

Men det syns jeg på en måte at jeg klarer litt likevel. Jeg hilser og ser på alle barna når de kommer inn [i gangen]. Man har kanskje en liten kommentar. - Kanskje var de borte dagen før, eller kanskje har de en ny lue på seg, hva som helst bare for å opprette en kontakt, eller man bare nevner navnet og anerkjenner at de er kommet inn.

De tingene hun vektlegger her har med den enkelte å gjøre: Navnet, klær eller om de var borte, og hun understreker betydningen av å hilse på hver enkelt før man henvender seg til klassen som helhet. Hun nevner de små kommentarene i gangen slik:

Så jeg tror kanskje det er *der* jeg får litt kontakt med dem mer enn den foten som vi prøver å gi hverandre som ikke har fungert så godt. Man vil jo ha et personlig møte før man møtes hele klassen inne. Det er vel det. En liten sjekk inn.

Ungdomstrinnslæreren kommer tilbake til dette med å virkelig hilse på hver enkelt. Ved å nevne elevens navn ønsker han å gi hilsenen litt ekstra «tyngde»:

Man kan jo hilse i forbifarten, og det med at man sier «Hei» eller «God morgen» og navnet – det legger litt ekstra tyngde i det. Da vektlegger jeg jo alle de enkeltindividene i stedet for bare å si «Hei» og «Hei», «God morgen» ... Vanskelig å si akkurat hva jeg vil fram til ... - For å tydeliggjøre at man hilser på akkurat *de*, eller at man ser akkurat *de*. Stadfeste at de er her, eller - anerkjenne deres tilstedeværelse.

Her setter ungdomstrinnslæreren ord på hvordan han jobber med å unngå en overfladisk hilsen. Der helsepedagogen uttrykker at hun er avhengig av håndtrykket for å få kontakt beskriver ungdomstrinnslæreren at albuehilsenen fungerer. De andre delene av hilsenen er der fortsatt, og den lille fysiske kontakten med albuen gjør nytten:

Det kan godt hende at jeg har blitt ørlite grann mer bevisst på de andre viktige sidene med håndhilsingen. Som jo er at man har blikkontakt, og at man sier «God morgen» eller at man anerkjenner og ser hverandre. Og det er kanskje derfor også at jeg opplever at det egentlig er veldig liten forskjell hvordan vi hilser nå og når vi trykker hverandre i hånden. Fordi vi er borti hverandre om enn på en annen måte, og så får man de samme tingene som man gjorde ved vanlig håndhilsing. Det er på en måte ikke bare at hender skal møtes. Det er ganske mye mer.

En utfordring er de elevene som kommer for sent. Hilser man på dem og i tilfelle hvordan gir man dem den ønskede velkomst og anerkjennelse av at de er kommet, samtidig som man ønsker å markere at de må komme i tide? Barnetrinnslæreren sier det slik:

[Jeg] synes det er viktig at de blir anerkjent når de kommer. Og det er alltid litt vanskelig med de som gjerne kommer fem minutter etter at vi har [kommet] inn og startet undervisningen. Så kommer de snikende inn litt for sent. Da har vi ikke fått den der – det første møte. Det synes jeg alltid er uheldig.

Hun forteller videre at dette går ut over den felles oppstarten med hele klassen, og at dette er uheldig. Hun forteller også at noen av elevene forsøker å unngå oppmerksomheten som hilsenen gir.

Vi har jo elever med ulike utfordringer og vansker. Noen vil nok helst bare snike seg inn helt usynlig uten å bli sett fordi at ... Jeg vet ikke, men de trenger kanskje litt tid på å komme i gang, da. Må bli litt varm i trøya før de [kan] ta en prat og smil og se på deg.

Barnetrinnslæreren uttrykker det som et dilemma hvorvidt eleven har best av å bli presset inn i en rytme, eller om læreren skal se, anerkjenne og akseptere at enkeltelever vegrer seg for hilsesituasjonen.

Jeg tenker at, *det* skal de i hvert fall ikke grue seg for, å måtte stoppe opp, ta i hånden, se i øynene. Det er mye annet som kan være vanskelig også for elevene på skolen. Men samtidig; jeg vet jo ikke. Kanskje hadde det vært veldig godt for disse elevene å liksom hatt et så tydelig håndtrykk og se i øynene og «God morgen» og en liten sånn sjekk inn hvordan det står til. Jeg vet ikke. Det kan jeg ikke vite hvordan de egentlig opplever det.

Hun setter her ord på et dilemma som hun kan løse på en annen måte enn faglærerne som ikke har samme mulighet til å sørge for kontakt i løpet av dagen.

Et dilemma ungdomstrinns læreren nevner er at elever som kommer for sent, bryter skolens regler – noe som gjerne kunne følges opp av en reprimande. Samtidig er det viktig for læreren å ta godt imot alle. Så det er slik ungdomstrinns læreren prioriterer:

Om de kommer inn litt seint om morgenen prøver jeg allikevel å holde en hyggelig og lett tone, som jeg tenker blir litt sånn førende for dagen. At man ikke starter med å møte dem med en hard hånd fordi de er sene, for eksempel. Jeg irretsetter dem ikke på det på morgenen. Det kan jeg gjøre ut på dagen hvis de kommer for sent til timen og sånt – ut på skoledagen.

Han er tydelig på at det viktigste er å ta imot elevene på en varm og hyggelig måte om morgenen, og dette beskriver han flere ganger i intervjuet.

Førsteklasselæreren arbeider stadig for å bli bedre kjent med sine elever gjennom møtet om morgenen, og som forberedelse til dette møtet merker hun seg hver elevs interesser gjennom hele dagen:

Det har jo også med det å gjøre: Hvem er de? Hvor er det deres interesse ligger? Er det noen som mest er opptatt av hva som skal skje i morgen? Alt det som skal skje i morgen er kjempespennende. Eller det som skjedde: Så man spør: Hvordan var det, da, hos tante Magda? Det at man faktisk har hørt hva de har snakket om dagen før, og fortalt hva de skulle, og hva de gleder seg til. - At man knytter opp til det et barn snakker om, når man møter det om morgenen i den type samtale som det nå må bli.

Hun beskriver en prosess der hun med sin spørrende interesse blir bedre kjent med eleven, og der eleven fordi den møter interesse, forteller mer som igjen fører til at læreren blir bedre kjent med eleven.

Barnetrinns læreren insisterer ikke på blikkontakt i hilsesituasjonen, og det er noe hun har med seg fra steinerskoleutdannelsen:

Men så, da jeg tok den utdanningen så tror jeg også vi snakket om dette: Er det så viktig? Skal man tvinge alle barn til å møte blikket ditt? For noen kan det føles veldig konfronterende. At man kanskje må se barnet litt an også. Jeg har ikke vært

så veldig opptatt av at alle må møte blikket mitt.

Også hun beskriver hvordan hun gjennom andre møter i løpet av dagen forsøker å få en kontakt dersom hun ikke får det gjennom morgenhilsenen.

Hun ser at faglærerne kan være strengere enn henne, men så har også hun flere muligheter i løpet av dagen der hun forsøker å få kontakt.

Ja, - ikke at faglærerne sier direkte at nå må du møte blikket mitt. De gir seg ikke helt før de får øyekontakt med barnet. Så jeg opplever jo at det er poeng for en del steinerpedagoger, men, som sagt, så har ikke jeg tenkt at det kanskje er det viktigste med det møtet. – At man må se hverandre dypt i øynene.

Førsteklasselæreren krever heller ikke øyekontakt, men det er av en annen grunn. Hun ser det slik at relasjonen må være trygg før man kan få til en hilse. Når håndtrykket forsvant som følge av korona gjorde hun et forsøk på at man bare skulle se på hverandre og hilse:

Jeg håpet at man kunne gjort det litt mindre [nå i høst], dette med å se i øynene og få blikkontakt og hilse på den måten. Så det snakket vi om: «Vi kan jo se ett lite øyeblikk og si God morgen, så vet vi at vi har hilst på hverandre».

Men det viste seg vanskelig å få til, så årets førsteklasse har ikke fått øvelse i å hilse slik tidligere førsteklasser har fått.

### **Inn i varmen – sammenfatning**

I denne delen beskriver lærerne hvordan de ønsker elevene velkommen med verbal hilse, blikkontakt og fysisk kontakt. Alle beskriver hvordan de på ulike måter forsøker å oppnå en kontakt med og anerkjennelse av hver enkelt elev, og etablere en god stemning. Alle legger på ulike måter vekt på at denne måten å starte dagen på gir en fellesskapsfølelse, og at kvaliteten på møtet med den enkelte har betydning for denne fellesskapsfølelsen. Alle nevner trygghet. De beskriver samlet sett også en utvikling der håndtrykket introduseres i førsteklasse, fortsatt må øves i småtrinnet og den helsepedagogiske klassen og har blitt automatisert i ungdomstrinnet. De vektlegger lærerens personlige relasjon til hver elev som grunnlag for trygghet og god stemning. De nevner ulike utfordringer. Førsteklasselæreren, barnetrinns læreren og helsepedagogen nevner alle at dette med blikkontakt kan være krevende for elevene, men de vurderer ulikt hvordan dette skal håndteres: Førsteklasselæreren beskriver en strategi der tryggheten og relasjonen må komme først, barnetrinns læreren ønsker ikke å presse elevene, mens helsepedagogen beskriver øyekontakt som så viktig at hun presser litt hver dag fordi det er viktig for disse elevene senere i livet. Det er også ulikt hvordan lærerne

har blitt introduserte for hilsetradisjonen, men felles for dem er at de har tilegnet seg tradisjonen ved å observere andre. Ingen av dem har fått dette forklart fra skoleledelse eller lignende. I alle klassene legges det til rette for hilsen, men det er ikke alle hilsener som fører til blikkontakt. Lærerne beskriver forskjellige strategier for å gjøre dette til et godt møte, men tilstedeværelse og fokus er en fellesnevner.

#### 4.3. Over dørstokken – terskelen som symbolsk og fysisk overgang

Helsepedagogens møte med steinerskolen var som to-lærer sammen med en svært erfaren steinerpedagog. Dette gjorde inntrykk. Steinerpedagogens behandling av overgangen mellom gang og klasserom beskriver hun slik:

Det som skjedde *før* du kom inn i klasserommet, - *før* du går over dørstokken ... - Det var faktisk *mye* viktig som skjedde der. Ting skal komme litt til ro i gangen, de skal bli litt klar. Det kan jo være litt hurlumhei i de små gangene. Det er viktig å komme på plass, og ha sin plass i rekken. Veldig sånn (klikk) på rekke. Så får man: - Puste. - Samle seg. Og så er vi oppmerksomme på hverandre. Altså: Jeg og du, du og jeg. – Lærer og elev.

Her beskriver helsepedagogen et bevisst og målrettet arbeid for å samle elevenes oppmerksomhet som forberedelse til å gå over dørstokken og inn til hovedfagstimen. Den erfarne steinerpedagogen satte ikke ord på dette, men helsepedagogen forteller at inntrykkene har preget henne når hun senere fikk egne klasser. Hun er opptatt av håndtrykket, men beskriver at det er noe mer, noe som hun ikke hadde opplevd i andre skoler:

Det er kanskje ikke bare håndtrykket. Jeg har alltid tenkt at det var noe med det å stige over den dørstokken. Da kommer man inn i noe. I hvert fall hadde jeg en sterk opplevelse av det, som ikke var kjent med å gjøre det så tydelig.

Når hun skal forsøke å sette ord på denne opplevelsen av «noe» beskriver hun både rutinene, forberedelsen og opplevelsen av tilstedeværelse i øyeblikket:

Det er jo rytme, rutine, pusten, blikket. – Det [blikket] er jo like viktig for meg som håndtrykket, selv om du kan kjenne mye ut av barnet på begge steder. Men blikket er jo superviktig for meg. At man ikke er alle andre plasser, men *der*. Bare noen sekunder, sant? Så fort går det, men man fanger det. Og da er det bare deg og eleven. Ikke hele den rekka som står der. Eller de andre som maser på sidene. Nå kan jo jeg ha noen som [forstyrrer] mens du hilser, men da må jeg ... (puster ut) ... virkelig koble ut det.

Her i intervjuet demonstrerer hun pustens rolle, og beskriver en sammenheng mellom blikket, pusten og håndtrykket i et øyeblikks møte. Dette øyeblikket av gjensidig oppmerksomhet ved

dørstokken betones av helsepedagogen som viktig for det som skjer etterpå.

Barnetrinns læreren beskriver starten på dagen og hvordan også hun bruker overgangen til å etablere en rolig stemning for elevene i klasserommet:

Jeg tenker at: Man må møte et rolig klasserom når man kommer inn om morgenen. Ja, – få en rolig start.

Og hun beskriver en vanlig morgen slik:

Det er litt sånn småpratning på gangen når de kommer. Noen er der kanskje litt før det ringer, og da står jo ikke jeg ute så lenge, men jeg prater kanskje litt med de som er kommet tidlig, og så går jeg inn i klasserommet, og så kikker man gjerne ut litt igjen. Hører man at det er mye leven så går man ut og roer ned for at ikke det blir så oppaset før undervisningen starter. Etter at det har ringt og jeg har begynt å hilse elevene inn, så er jeg opptatt av at det er rolig i klasserommet. At de som kommer inn ikke opplever at det allerede er oppaset stemning inne.

Hun forbereder en vennlig og rolig stemning i denne overgangen. Hun savner håndtrykket.

Det er vanskeligere å skape dette øyeblikket av overgang nå i koronatiden:

Jeg føler at det blir litt mer henslengt nå som vi ikke får det møtet. Litt mer tilfeldig. Det blir ikke den rutinen. Når du har dem i hånden, da har du dem litt *der* (ler). – Holde dem litt ... før de går inn, istedenfor at de hopper over foten min – som om det var et hinder.

Hun beskriver håndtrykket som viktig for å få kontakt og oppmerksomhet, og som en vesentlig del av det hun kaller rutinen. Som nevnt i beskrivelsen av barnetrinns klassen står gjerne barnetrinns læreren med en hånd på dørklinken. For å bevare den rolige stemningen inne hender det at hun lukker døren og venter med å slippe inn flere elever fra gangen:

Så hvis det er mye lyd og mye bevegelse, de skal jo egentlig gå rett og vaske hender og sette seg på sin plass, og hvis det blir baluba på veien der, så lukker jeg av og til døren til gangen og så roer jeg ned før jeg slipper inn flere.

Igjen understreker hun betydningen av å skape og vedlikeholde stemningen inne i klassen.

Flere av lærerne nevner håndhilsenen som *en ordentlig hilsen* og en slags bekreftelse av et fellesskap. Spesielt for de yngste elevene gir håndhilsenen en markering av starten på dagen som de andre hilseformene ikke gir. Barnetrinns læreren sier det slik:

Nei, jeg tror bare det er en idé av at det er litt ordentlig – å ta i hånden og se på hverandre og nikke og på en måte være enige om at nå, nå går vi inn i klasserommet og starter dagen. – Tror det bare at det føles som en ordentlig måte å begynne på.

Og hun fortsetter:

Jeg har alltid tenkt at den håndhilsingen er veldig fin – har vært litt stolt over at det gjør vi. Så det er akkurat som at en liten, viktig brikke er borte der, synes jeg. – som har med overgang å gjøre. Fra noe, inn til noe annet. Som jeg ikke får ..., som man ikke får når man ikke tar i hånden.

Hun beskriver håndhilsenens funksjon for å skape en overgang, og at bortfallet av den gjør det vanskeligere å markere denne overgangen inn mot det hun betegner som en ordentlig start på dagen.

I intervjuet med førsteklasselæreren snakker vi om en situasjon der førsteklasselæreren er inne i klasserommet og elevene har blitt hilst velkommen i gangen av en av assistentene: Flere av jentene stopper opp i døren inn til klasserommet og blir stående der til førsteklasselæreren hilser dem velkommen med navn:

Noen av de jentene har jo vært så forsiktige at de ikke har kunnet gå over [dørstokken] når vi har åpnet døren. Det å åpne den døren er noe annet enn der oppe [i det tidligere førsteklasselokalet]. Der var alt litt mer åpent, og det var ingen dør annet enn inn til garderoben.

Det er mest jenter som gjør det. Og det er jo det møtet, – at de vil vise at de er her. Og når man har sagt noe, så har [de] det møtet.

Hun nevner en elev spesielt:

Hun syns det er sterkt å kunne gå over den dørterskelen. Så da må man ut og rett og slett bare helt fysisk løse henne inn.

Lærerne beskriver hvordan de markerer overgangen, men her beskriver førsteklasselæreren hvor stor betydning dørstokken kan ha for elevene, også når det ikke står en lærer i døråpningen. Hun beskriver videre hvordan den fysiske utformingen av tidligere og nåværende lokaler påvirker elevenes opplevelse av å komme inn:

Det er jo noen av dem som har kjent på den dørterskelen, det var jo helt annerledes nede i brakken enn sånn som det var oppe der [i de gamle lokalene]. Det var litt lettere for mange førsteklasinger å komme inn, fordi de kunne komme inn og snike seg rett inn i garderoben, sant. Så det var ikke i situasjonen der man kler av seg at man møtte foreldrene heller. Jeg vil egentlig ikke forstyrre den situasjonen.

Den rutinen som har bliit møysommelig innarbeidet på barnetrinnet, gir frukter som beskrives slik av ungdomstrinns læreren når han forteller om hilsenen på ungdomstrinnet:

Det er ikke slik at vi har gitt dem valget om de skal hilse på oss eller ei. Det er bare en naturlig del av det vi gjør. Jeg tror jo også for alle elevene at det bare blir en ting som de er vant til å gjøre. Jeg tror heller ikke det føles som tvang for dem. Det har i hvert fall aldri slått meg at de skulle oppleve det som tvang. Eller noe

dumt. Den tanken har jeg ikke tenkt en gang.

Slik beskriver ungdomstrinnslæreren hilsenen som noe selvfølgelig, som en godt innarbeidet vane som ikke vekker noen motstand fra elevenes side. Som et slags ideal beskriver ungdomstrinnslæreren morgenhilsenen slik som nedenfor, samtidig som han sier noe om at hilsenen kan ha variasjoner:

Optimalt sett tenker jeg at man stopper opp et lite øyeblikk og at man er rettvendt mot hverandre og ser på hverandre og ser hverandre i øynene når man sier 'God morgen'. Det tenker jeg er, ja: Stoppe litt opp, rettvendt og se på hverandre med hevet hode. Det er jo det aller beste. Og det får man ikke hos [alle]. Man er ikke helt trygg nok til å [stå] helt rett, så man trenger å stå litt sidevendt og kikke litt sånn fra siden, eller litt opp nedenfra eller, eller ett eller annet sånt. Men så lenge de ser på meg, så pleier jeg ikke å si så mye om det. Jeg stopper dem ikke opp og krever at alle skal utføre det 100 % som jeg ønsker. Men jeg tenker normalt sett at hvis de er trygge og sånn, så burde det være slik jeg beskrev.

I tillegg til å beskrive hilsenen sier han her også noe om hva han kan oppfatte ut ifra hvordan eleven velger å hilse, og han presiserer hva han forventer av elevene:

Jeg ber jo på en måte om at de hilser tilbake når de kommer om morgenen. Jeg kommentere gjerne det hvis de bare går forbi eller hvis de ikke ser opp på meg, da. De to tingene forventer jeg av dem.

Han sier her at hilsenen minimum må inneholde blikkontakt og en verbal respons, og det går som regel automatisk, men det må vedlikeholdes og påminnelser må til. På filmen ser vi at ungdomstrinnslæreren henvender seg til en elev som nettopp har gått inn og sider: «Ikke noe God morgen?» Når vi diskuterer denne situasjonen, beskriver han den slik:

Jeg praterte med henne når hun kom inn. Slik sett hadde vi prata med hverandre allerede, men hun sa ikke god morgen når hun gikk forbi. Da prøvde jeg på en litt sånn lett tone å få en hilsning tilbake. Sånn at hun ser opp på meg og, ja, sier 'God morgen'.

Her beskriver han hvordan han forsøker å holde på minimumskravene til formen uten at det skal gå ut over et av målene, nemlig «en lett og god stemning».

I førsteklasse forsøkte læreren i begynnelsen av koronatiden å få til et møte i døren der man bare ser på hverandre og sier «God morgen», men uten håndtrykket. Det fungerte ikke, og førsteklassele læreren uttrykker ikke noen overraskelse over det. Hennes oppfatning er at håndtrykket kommer før øyekontakten, og hun peker videre på at håndtrykket kan ha samme

funksjon som konkreter i en fortelling. Hun trekker her en parallell til konkretene som barnehage- og førsteklasseleerere gjerne bruker i fortellerstunden:

Det er jo egentlig litt sånn som når man har konkreter i en liten fortelling. Det avleder litt hele fokuset inn på  yekontakten. Sånn som vi har det med v re eventyr i barnehagen. Det er ikke bare for   hjelpe barn til   følge med, men det er jo noe med at de har fokus på noen ting i det, og så har det noe   gjøre med at man blir avledet fra den som sitter og forteller. Man avledes jo litt fra blikkontakt hvis den som forteller og barnet skal se, så blir det at den som forteller av og til blir det viktigste, men for   ha fokuset inne så har man disse konkretene   leke med eller n r man forteller om reven, så er det lettere for dem   gå inn, enn   bare sitte og se på fortelleren.

F rsteklasseleereren forteller her om hvordan grunnen for møtet legges: Relasjonen kommer først, så det konkrete håndtrykket og til slutt håndtrykk og blikkontakt sammen. Hun f r denne progresjonen bekreftet nå i koronatiden når hun gjør et forsøk på   hoppe over et ledd.

Helsepedagogen har også erfaring som klasseleer og var opptatt av håndtrykket også i den sammenhengen. En funksjon av håndtrykket er at det hjelper til   opprette blikkontakt. Det er krevende for enkelte, men viktig:

Det er voldsomt når man blir krevd et blikk og et håndtrykk, men den hånden synes jo jeg er viktig for   fange blikket. Den er kanskje like viktig, men du kan ikke hilse uten det blikket. Du kan kanskje m te blikket i denne tiden uten hånden, men det er ikke optimalt, synes jeg.

Satt på spissen sier helsepedagogen at man ikke kan få til et virkelig m te uten blikkontakt.

### **Over dørstokken – sammenfatning**

For   oppsummere dette med dørstokken viser funnene at le erne bruker overgangen mellom gang og klasserom til   etablere noe. Dette «noe» setter de forskjellige ord på som fellesskap, koselig stemning, ro, en lett tone, god atmosfære osv. I alle klassene er det noe nytt som etableres i og med at eleven kommer til le eren, hilser og går videre inn i klasserommet. En fellesskapsstemning. Dette krever at le eren har etablert en struktur, at le eren er oppmerksom på hver enkelt elev, og det er tilpasset de fysiske forholdene i det aktuelle klasserommet. En viktig og savnet del av denne strukturen er selve håndtrykket. Ikke bare i seg selv, men også som mulighet for   få til en hilsen der man også har gjensidig oppmerksomhet og blikkontakt. Le erne på de lavere trinnene beskriver at de enten legger mye oppmerksomhet og konsentrasjon i   få til denne overgangen, eller som barnetrinnsle eren uttrykker, at når håndtrykket mangler blir det for vanskelig   gjennomføre

dette. Ut i fra lærernes beskrivelser oppfatter også elevene denne passeringen av dørterskelen som betydningsfull.

Samlet sett beskriver de slik jeg tolker det fire faser fra elevene kommer inn i gangen:

- Inn i gangen i et venne-modus,
- klar til hilse-fase i gangen der man tar av yttertøy, kanskje stiller opp i rekke, er oppmerksom mot læreren og den som hilser og venter på tur til å gå inn
- selve den personlige hilsenen mellom elev og lærer, og
- fellesskapsstemningen der læreren henvender seg til klassen som en enhet.

#### 4.4. Et *virkelig* møte

Førsteklasselæreren har i utgangspunktet arbeidstid fra kl. 8.45 når skoledagen formelt starter, men har de senere år valgt å være tilstede fra kl. 8 for å være den som tar imot barna om morgenen:

Jeg føler at jeg begynner dagen med barna gjennom det møtet. Jeg leder dem allerede inn i noe. Jeg kan egentlig ikke se det veldig konkret, hva det er jeg leder dem inn i, men det gjør jeg. Det vet jeg, for forskjellen fra å komme kvart på ni og komme klokken åtte – det er veldig stor forskjell. Da følte jeg at jeg ikke hadde noe å jobbe [med]. Det var som jeg ikke hadde fått materialet i hendene på en måte. Selv om jeg gikk inn og de kunne sitte og tegne og de var der og jeg kunne ha et møte: Det ble ikke det møtet. Det å få lov til å møte dem akkurat når de kommer inn døren og si God morgen. – Ja, det er for meg en like stor gave fordi jeg føler at det gir meg noe, og det gir meg det jeg skal bringe inn i dagen. Jeg vet hvor de er, og da er det akkurat som jeg vet litt om hva vi må inn i idag.

Hun beskriver møtet som en gave. Hun bruker her sin evne til å se og «lese» elevene, og forteller at dette, selv om det ikke er så konkret, gir henne en følelse av hvor hun skal lede elevene den dagen.

Forholdene på ungdomstrinnet er annerledes, men ungdomstrinns læreren beskriver også at det første møtet med elevene gir ham noe som lærer, og at det får innvirkning på skoledagen. Han kjenner elevene sine godt, og han kan få viktige signaler gjennom dagnes førsteinntrykk:

For min egen del er det jo å ha sett alle om morgenen. Man kjenner dem ganske godt etter hvert, og man kan jo plukke opp om noen har en dårlig dag for eksempel. Det første inntrykket kan jo gi litt av det. Sånn sett så er det jo en første sånn sjekk på hvordan status er med de ulike [elevene].

Her beskriver han hvilke inntrykk han får gjennom hilsenen og at det gir en trygghet for ham videre i dagen. Han utdyper hva det gjør med ham som lærer:

Det er jo veldig hyggelig for meg selv også. Altså: Samtidig som jeg ser dem, så er det jo da, - Så ser jo alle elevene meg også. Så det er jo ikke bare en side i det der, da. Det er det ikke.

Responsen fra elevene gir glede i møtet med elevene for ungdomstrinns læreren. Den som forteller aller mest om forberedelse og innsats i selve hilsenen er nok helsepedagogen, og det er også hun som setter tydeligst ord på hva som må til for et virkelig møte. Hun diskuterer litt med seg selv hva som gjør at man virkelig har et møte og hvordan det oppleves. Blikket er vesentlig:

Når det er jeg og du, så må vi jo ... hvis det skal bli det [et møte], så må du jo gi det blikket og jeg ta imot. Og omvendt, sant. Han må ta imot mitt blikk eller så har vi ikke møttes. Kanskje det er det? Det er *det* jeg prøver å si med det lille «Der klarte vi det», at han tar imot ... eller gir. Det er to sider av samme sak, tenker jeg. Kanskje ...

Hun peker her på gjensidigheten i blikkontakten som ikke er en selvfølge i for hennes elever, og den beskrives som å gi og ta imot med blikket. Videre beskriver helsepedagogen noen korte øyeblikk der hun opplever at de lykkes i å være i et møte. I de øyeblikkene oppheves rollene, og man møtes med hele seg:

Så handler det bare om meg de sekundene vi møter hverandres blikk. Det handler ikke om at jeg er læreren din, eller det gjør jo det allikevel. Det er ikke det jeg mener, men det er det der, - jeg vet ikke om man kan kalle det for kjerne eller det innerste, eller bare *meg*. Helt. Med hele meg, møter du. Et tiendedels sekund. Og da er alt annet lagt vekk.

Her beskriver helsepedagogen opplevelsen av det hun kaller *et virkelig møte*. Det er i intervjuet tydelig at dette er viktig for helsepedagogen så jeg følger opp: «Forstår jeg deg rett da at akkurat i blikket der så møter du liksom kjernen?»

Ja. Ja, det tror jeg. Eller: Det tror jeg på, heter det vel. Eller, det er jeg helt overbevist om både i meg og i barnet. Og kanskje er det enda tydeligere med sånne barn. At: «Ja, der er du!»

Det hun beskriver som sin overbevisning er at man kan få kontakt med og bekrefte den friske kjernen i eleven, og at det er det som ligger bak når hun sier: «Der er du!». Hun benevner dette både som *kjernen* og som *hele meg*. For å komme til dette møtet med sine to elever beskriver hun forskjellige utfordringer. For den ene eleven handler det om å kunne samle seg og få blikkontakt:

Og det handler vel om å finne *henne* i det der blikket. Det er jo ikke bare håndhilsning vet du. Men i håndhilsingen så handler det blikket om det som er innerst der, tror jeg. En slags kjerne i oss.

Hun utdyper:

Det er jo kjernen i det enkelte menneske: I meg selv og i den andre. Det er jo det det handler om. Og det sier jeg til meg selv daglig. Når jeg tenker: Hvordan skal jeg få det til? Skal jeg lokke han til å ønske å hilse oftere. Hun [den andre eleven] er jo kommet dit. Kanskje jeg burde tenkt oftere på det dypeste, dypeste settet.

Her beskriver hun igjen sammenhengen mellom blikket og den gjensidige kontakten med kjernen i mennesket. Også barnetrinns læreren nevner kvaliteten ved å møtes. Det hun omtaler som å *faktisk møte hverandre*. Når hun oppsummerer det viktigste ved hilsenen sier hun:

Man stopper opp. De få sekundene. Man må stoppe opp og faktisk møte hverandre. Og det er ikke så mange ganger man gjør det i løpet av en skoledag. Det er mye som skjer, det er hit og dit, beskjeder, det er kanskje litt roping, og det er litt sånn kaos på en måte. - og da har vi i hvert fall hatt den.

Hun forteller at hun ønsker denne kontakten med hver elev, og at det gjensidige i møtet betyr noe for læreren:

Men for meg så har jeg jo da hatt det møtet med eleven, så jeg tenker at det gir meg noe, de møtene. Og da kan jeg kanskje holde dem litt der – hvis det er ett eller annet jeg lurar på, og da er det aldri noe sånn alvorlige greier, sant, man tar i døren. Da er det bare sånn koseprat med å få den kontakten. Viktig.

På samme måte som med ungdomstrinns læreren foregår det i en lett og hyggelig tone som hun også beskriver som koselig.

Helsepedagogen forteller også om forberedelser til dette møtet, og neste sitat sier noe om hvor høyt hun prioriterer kvaliteten på møtet med den ene eleven hun hilser på i øyeblikket. Hun, som de andre lærerne, har mange ting som kan forstyrre, så det krever fokus å hilse på den ene eleven når foreldre «bare» skal gi en beskjed.

Det er ikke alltid de [foreldrene] forstår hvor stort og viktig det er med den hilsenen. Så de kan gjerne stille spørsmål midt i [hilsenen]. Det er også en ting jeg må bare lukke ute: 'Jeg bryr meg ikke om deg'. Det er jo bare snakk om sekunder, men jeg bruker krefter på det. Alle de små tingene bruker jeg krefter på å stenge ute, sant. Jeg forstår jo at man ikke klarer helt å ta det inn. At det er en så stor greie som jeg prøver å legge frem for dem. At når hun kommer, så er det *henne*.

Selv om denne klassen håndhilser, understrekes betydningen av blikket i hilsesituasjonen. Blikket er med på å gjøre hilsesituasjonen til noe mer. Til et øyeblikks menneskemøte.

Det er jo rytme, rutine, pusten, blikket. Det er jo like viktig for meg som håndtrykket, selv om du kan kjenne mye av barnet på begge plasser. Men blikket er jo superviktig for meg. At man ikke er alle andre plasser, men *der*. Bare noen sekunder, sant. Så fort går det, men man fanger det. Og da er det bare deg og eleven. Ikke hele den rekka som står der, eller de andre som maser på sidene.

Dette korte øyeblikket der hun kan oppleve at lærerrollen og elevrollen utviskes og man møtes, er knyttet til å gi og ta, og jeg forstår henne slik at det er blikkontakten som blir bekreftelsen på at de har vært oppmerksomme på hverandre samtidig.

Håndtrykkets fysiske side gjør at helsepedagogen sammen med blikket kan bli kjent med eleven gjennom flere sanser. Man kan ifølge henne nærme seg personligheten gjennom håndtrykket:

Det er klart du ser personligheten i håndtrykket, men kanskje det kommer [noe] i tillegg hvis det er elever du bekymrer deg for eller tenker på, så legger du kanskje inn noe. Dette vet jeg jo egentlig ikke. Det kan jeg jo kanskje gjøre ... Legge inn noe i det, også mer enn det er. Men jeg tror det ligger mye av personligheten vår i håndtrykket. (...) – Hvordan vi har det den dagen, eller i livet, eller ... Jeg tror det.

Hun beskriver her at inntrykkene er viktige, men gir også uttrykk for at man legger noe inn i det, og at man må være oppmerksom på at dette for eksempel kan være lærerens egne bekymringer.

Som helsepedagogen sier, er det ikke bare personligheten som kommer til uttrykk i håndtrykket, men også hvordan man har det den dagen. Førsteklasselæreren nevner sansene for å beskrive hvordan man får en fornemmelse av dagsform gjennom håndtrykket:

Det her med at man fikk en klam hånd, en kald hånd, og alle de her. Det har jo med sansene å gjøre. Og det kjenner vi jo mer fra 2. 3, 4. [klasse]. – At man får en fornemmelse av hvem de er. Og når man selv blir nervøs, så vet man jo hvordan det forandrer en [selv]. Inn i varmen plutselig, eller at man blir helt kald. - kaldsvette i hånden ... Det er jo spennende.

Her beskriver også førsteklasselæreren at opplevelsen i håndtrykket er ledsaget av hva man tror om eleven eller legger inn i det, og at man må være åpen for å bli overrasket.

For førsteklasselæreren henger håndtrykket og møtet om morgenen sammen med hele skoledagen før. Bevisstheten om det enkelte barn gjennom skoledagen klinger med når læreren møter sine elever påfølgende dag:

Det er jo alt det vi har i lag. Jeg føler at det kommer inn i det håndtrykket. Det er alt det som dagen består av, og som vi møtes i neste morgen. Så hvordan dagen

var før, det er jo *det* du møter dem med neste morgen.

De gode opplevelsene bruker hun for å få kontakt neste dag:

Så hvis vi har klart å få til en fin dag og gode opplevelser sammen, og ikke minst samtale, hvor man har klart å få dem som ikke våger egentlig å hilse inn i en slags dialog ved bordet, at de våger å si noe.

Og hvis ikke må hun benytte de små overgangene:

Hvis vi ikke gjør det der, så må jeg finne et annet sted hvor jeg kan komme i en slags snakk. At de kan få lov å fortelle meg noen ting av deres hemmeligheter, om det er ute i garderoben eller om det er før de går i garderoben, ute på kjøkkenet skal de sette ut selv der kopp og fat, så med et sånt barn er det viktig å benytte seg av alle de der små overgangsstedene hvor de ikke føler seg sett av noen andre.

Førsteklasselæreren er den eneste som snakker om dette med å møtes i det som gårdsdagen brakte. Hun viser at hun legger stor vekt på å ha en relasjon til hver enkelt, og det individuelle blir understreket av at elevene kan fortelle henne hemmeligheter.

Helsepedagogen forbereder seg på møtet om morgenen ved å tenke på sine elever på forhånd. Det er også en fordel for henne om hun for eksempel vet om eleven har vært hos mor eller far:

Ja i dag kommer han litt senere, i dag har han vært hos pappa, hvordan har han hatt det i helgen. For det gjør jeg jo alltid, prøver å tenke litt på dem dagen før, sant. Og på morgenen på veien. Så jeg samler jo mine krefter.

Både førsteklasselæreren og helsepedagogen gjør på hver sine måter en mental forberedelse til å ta imot elevene individuelt. Helsepedagogen setter ord på at dette handler om det innerste i oss:

Så kanskje det er derfor jeg putter så mye i det med å hilse i hånden og møte blikket. Jeg synes jo de to henger sammen, da. At det har med det innerste i oss å gjøre. Hvem vi er og hvem vi klarer å være overfor deg, kanskje.

Helsepedagogen knytter her sammen blikket, hånden og det innerste i oss. Blikket er ekstra viktig for helsepedagogen av en ekstra grunn. I en vanlig klasse kan læreren få mer informasjon gjennom selve håndtrykket:

[I en vanlig klasse] kjenner du jo mye tydeligere; varme, kulde, slapphet, fasthet i hånden, enn jeg gjør med disse.

Og hun fortsetter:

Det har du jo mer med vanlige elever. Det husker jeg fra klasser, at du kjenner at:  
- Å, du var veldig kald i dag, eller ... De som var slik slappe i hånden, eller de som har begynt slik [klikk]. Rett på.

Helsepedagogen forteller at man ikke får så mye informasjon i håndtrykket fra hennes elever, og at blikket derfor blir viktigere, mens førsteklasselæreren ikke får slik jeg tolker henne så mye informasjon i det heletatt før det er etablert en trygg relasjon. Da blir de små møtene ellers i dagen viktige.

### **Spesielt om blikket**

Flere av lærerne bruker ordet *sterkt* når de omtaler elevens møte med læreren. Når førsteklasselæreren skal gi en bakgrunn for hvorfor møtet kan oppleves så sterkt og betydningsfullt, griper hun tilbake til opplevelsen av å møte øynene til et nyfødt barn.

Hvor ser man det tydeligst? Det er jo egentlig i et helt nyfødt [barn]. Når et barn er født, så er det jo blikket man blir slått av. Et blikk som liksom ikke ennå er i fokus. Det er som du ennå bare får lov å se helt. – Så langt som det gir deg lov å bare se inn i de der øynene, sant. Du kan jo forsvinne helt inn. Mange nyfødte babyer tar ikke øynene til seg, og det er jo bare en helt utrolig gave. Det er derfor det er noe helt spesielt med det møtet.

Alle lærerne nevner blikket, men førsteklasselæreren er den som utdyper det mest:

Vi har jo hele våre liv med i blikket. Vet vi om hva vi har med? Er det noe av det vi ikke vil vise verden? Det viser seg jo i blikket. Jeg tenker at jo mer åpen du er i blikket desto mer har du kanskje jobbet med de tingene du nå har inne. At du ikke føler at du må gå og skjule ditt - hva det er som kunne komme ut.

Førsteklasselæreren beskriver her blikkets helt spesielle rolle i kommunikasjonen mellom lærer og elev, men også mellom mennesker generelt. Dette er noe hun forteller at hun kan snakke med sine elever om på en måte som man kanskje ikke kan senere i skoleløpet:

For lenge siden visste man at det var i øynene man så et annet menneske. Og det vet barna når vi snakker om sånne ting. I første klasse så er det fantastisk, for de har ikke lukket ned for all den kunnskap som de sitter med. Så det vet de. Men derfor blir det også så sterkt.

Litt av grunnen til at hun gav opp dette med å bare se og si God morgen forklarer hun videre slik:

Noen reagerte på at de syntes det var vanskelig at de skulle se i øynene. Og det er jo det møtet som vi snakker om, som er sterkt. – Å møte et annet menneske på ordentlig. - Og ikke bare gå forbi og si 'Hei'. Så [jeg] prøver å lete litt etter øynene og se, og med noen så er det helt ok. Med noen er det ikke ok. Da ser man at de ser ned og at de skjuler seg, og det er helt greit så langt, tenker jeg.

Førsteklasselæreren beskriver den samme avveiningen som barnetrinnslæreren mellom å kreve blikkontakt og det å tenke at det er ok, og de begge sørger for at det ikke blir med denne ene muligheten om morgenen for at lærer og elev skal ha kontakt.

### **Om det å nevne elevens navn**

Dette får ikke så mye fokus i intervjuene, men alle nevner det. Ungdomsskolelæreren er den som tydeligst bringer det inn i diskusjonen:

Jeg prøver alltid å si navnet deres også når jeg hilser: 'God morgen', og så navnet på eleven.

Han forteller at det er fint for at hilsenen ikke bare skal skje «i forbifarten»:

Da tvinger jeg meg til å ha fokus på den jeg hilser på. Ikke på noen andre. Småsamtaler skjer jo på veien inn. Det er en beskjed som skal gis eller noen som sier noe, eller det er noe jeg skal kommentere av ett eller annet slag, og da veksles det jo noen ord her og der, men jeg må jo samtidig se alle som kommer inn.

Han forteller at det med å nevne navnet har en dobbel funksjon. Både som en personlig hilsen, men også en hjelp for ham til å lukke alle andre ting ute og være oppmerksom på den han hilser på. I forbindelse med navn forteller førsteklasselæreren at de har navneopprop, og der kommer barnas forhold til sitt navn inn:

Men det navneoppropet er jo også noe stort. Navnet ditt er jo også det. Et navn og blick og håndtrykk. Det er jo tre ting som er helt sånn personlige, så bare det å si 'Ja', eller høre sitt eget navn bli sagt, - det er jo veldig sterkt.

### **Et virkelig møte – oppsummering**

Som førsteklasselærer sier her til slutt: «Et navn og blick og håndtrykk. Det er jo tre ting som er helt personlige».

Lærerne bruker ord som *virkelig møte*, *at vi faktisk møter hverandre* eller *at vi er i noe sammen*, eller *møte et menneske på ordentlig* for å beskrive noe som på en eller annen måte krever en anstrengelse eller en fokusert oppmerksomhet der man konsentrerer seg om akkurat den eleven man hilser på. For førsteklasselæreren handler dette om å opprette en kontakt, en trygg relasjon der hun gjennom å vise interesse for elevens liv og personlige egenskaper skaper en tillitsfull relasjon der et møte kan oppstå. De andre lærerne knytter møtet til et slags sammenfall av gjensidig oppmerksomhet som får sitt uttrykk gjennom den fysiske kontakten, og det som sies, men der blikket får en egen rolle i å bekrefte at møtet finner sted: – Om man hilser uten blikkontakt har man ikke egentlig hilst. Det at man får respons fra elevene er

vesentlig. Håndtrykket beskrives som en slags katalysator for møtet samtidig som sanseinntrykkene fra håndtrykket er en del av møtet.

Når et slikt møte oppstår, gir det også læreren noe som er meningsfullt ikke bare for lærerrollen, men for mennesket som innehar denne rollen. Noen ganger er møtet av en slik art at lærerne opplever at rollene i et øyeblikk oppheves. Helsepedagogen sier det meste i én linje:

Og så er vi oppmerksomme på hverandre. Altså: Jeg og du, du og jeg. – Lærer og elev.

#### 4.5. Hilsen for livet

Lærerne nevner at det å hilse har betydning for elevenes senere liv. Det kan være det første jobbintervjuet, det å presentere seg selv gjennom håndtrykk og blikkontakt, eller det å løfte blikket slik at man kan oppleve verden. Det kan være en øvelse i å stå opp for seg selv. Et steg på veien for å stå i verden – stå i seg selv.

Når ungdomstrinns læreren bevisstgjør sine elever på hvordan man hilser, nevner han også for dem hvordan man fremstår når man møter nye mennesker og håndhilser:

Innimellom snakker vi litt om hvordan det skal være og da: Som bilde på det: Om man skulle prøve å få seg en jobb eller sånt. Det viktige førsteinntrykket. Hva som er en god måte å hilse på, og ta seg tid til å stoppe opp, et tydelig håndtrykk. Og så har jeg vist med noen [elever] hvordan det blir når to slappe håndledd møtes. - Og øyekontakt, da.

Han ønsker også at hilsenen skal utgjøre en forskjell i livet for de elevene som strever, ved at det skal være fint å komme tilbake når man har vært borte:

Hvis noen har vært borte i flere dager ... – Jeg er jo glad for å ha dem tilbake. Det er jo kjedelig når de er borte, og når noen har vært borte noen dager, så er det kjekt å ha dem tilbake, og da tenker jeg at det er viktig for dem å høre det også. – At det er fint å ha dem tilbake igjen. Ungdomstida kan jo være en tøff tid for mange, og noen har jo større utfordringer enn andre med den psykiske helsen og alt mulig sånt, og det kan jo vise seg i mye fravær for eksempel. Da er det jo viktig å vise at man setter stor pris på dem når de er tilbake ... – uten at jeg gjør veldig mye ut av det. Så sier jeg alltid det til noen som har vært borte en stund, at nå er det kjekt at du kom igjen. Veldig kjekt å ha deg på plass.

Han uttrykker her en bevissthet om at hilsenen om morgenen også har betydning for elevenes trivsel og utvikling av en god psykisk helse, og at han ønsker at skolen skal være et godt sted å være også når man strever. Når lærerne ser tilbake, nevnes minner om egne læreres blikk,

eller om lærere som *ikke* så. En av lærerne forteller dette fra sin oppvekst der vedkommende i ettertid tenker at lærerne *skulle* ha sett:

De burde ha sett det i blikket. [Man må vite] som voksen, - at det er ille å bli sett - hvis man ikke har det bra. Jeg hadde det ikke bra i min ungdomstid. Jeg syntes det var kjempevanskelig å skulle se noen voksne sånn. Og hvis jeg gjorde det, og de ikke gjorde noe med det de så ... For jeg syntes: Da burde de ha sett. Sånne ting kan man jo plutselig ta frem og vet at det tenkte man ikke bevisst, men man har ant det. – At de burde ha sett det. Og hvor skulle de ha sett det? Ja, det er jo nettopp det. De burde ha sett at jeg kanskje ikke hadde det så bra, men de var ikke hjemme hos meg, så det var jo ikke der de burde ha sett det, sant. Jeg gjorde alt det jeg skulle. Det var ikke det. Så det var jo ingen andre steder de skulle ha sett det enn at jeg må ha vist det, følte jeg selv.

Læreren beskriver her inntrykk som sitter igjen etter egen skolegang og som nå har blitt bevisstgjort i egen lærergjerning. I de to foregående sitatene forteller lærerne om viktigheten av hilsenen og kontakten både fra elevsynspunkt og lærersynspunkt.

Helsepedagogen arbeider bevisst med ting som gjør at hennes elever skal løfte blikket og lære seg å møte andre. Hun beskriver dette som bakgrunn for at det er viktig å presse og å kreve for å nå den friske kjernen i mennesket:

Men så er det litt sånn når jeg driver og krever det av dem. Og det der dobbeltheten med disse barna, sant. Er det riktig? Og så tenker jeg at jeg gjør det for at de skal lære seg, og få det bedre, og lære seg å møte andre. Men jeg opplever selv, at jeg på en måte holder ut og holder ut og krever – av kjærlighet, sant. Og når det blikket kommer, så er det ikke autoritet i det eller kravet i meg. Da er det ... Da blir jeg veldig glad, sant. Da møter jeg *henne*. Bare den der kjernen som jeg ofte tenker på i forhold til barn med så spesielle behov. Og det er jo det jeg tror på i steinerpedagogikken. Vi jobber jo med *den*. Vi tror på *den* – helt friske delen der.

Helsepedagogen nevner her noe helt grunnleggende i å være menneske ut fra det helsepedagogiske menneskesynet, og at hun helt bevisst jobber mot denne delen av mennesket hver morgen i hilsesituasjonen.

Både førsteklasseleeren, helsepedagogen og barnetrinnsleeren ser at det kan koste elevene noe å hilse. Helsepedagogen ser på morgenhilsenen som en mulighet for øving og utvikling:

Du må stå for deg selv på et vis. Kanskje det er sterkt for noen. Eller du må ... stå opp for deg selv er litt feil sagt, men det handler om den der kjernen i deg selv, - at jeg klarer å stå: Jeg er meg og møter deg. Jeg tror ... De som ikke vil hilse, det er jo ofte de elevene som har det vanskelig på ulike vis, sant. – Som ikke er helt her, eller kaver med noe. Da tror jeg igjen det handler om det jeg-et som er på vei til å utvikle seg.

Helsepedagogen beskriver her også jeg-utviklingen til vanlige elever. Den lange utviklingen mot som voksen å kunne stå i seg selv – som fritt menneske. Til dilemmaet mellom å presse elevene eller respektere at de ønsker å smyg seg unna, sier hun:

Hvis du står i rekken og det er noen som overhodet ikke vil hilse, så kan det bli negativt. Den ser jeg. Og hvor mye skal du da presse? Jeg mener vi skal presse litt hver dag, og så prøve en annen vei. Snakker med eleven. Kan vi avtale noe annet? Kan vi se på hverandre? Og så øver vi oss. For jeg tror da at de til slutt vil komme med. Jeg har troen på det. Ellers ville jeg ikke vært lærer hvis jeg ikke trodde på det (ler).

Helsepedagogens svar blir derfor å øve snarere enn å la det passere. Hennes elever har spesielle utfordringer, så hun øver på ting som nok er en selvfølge for de andre lærerne, og disse tingene får også større betydning for henne:

Jeg roser jo dem for å møte blikket, for det er veldig vanskelig for begge to, og det er jo så alvorlig viktig for livet deres, tenker jeg. Å komme opp her i verden, og være med, og ikke alltid være der nede. Men det er på to ulike måter. Hun trenger å løfte blikket og være med i verden. Mens han trenger å presses på å gi ... litt, sant.

Hun forteller på denne måten om blikkets betydning for å være med i verden. Og kommer inn på det med å gi noe i hilsenen. Gi noe med blikket.

På filmen ser vi at den ene eleven rekker frem sin venstre hånd når han skal hilse.

Helsepedagogen rekker først frem sin venstre, og tar så hans høyre hånd slik at de hilser med høyre hånd:

Han gir deg jo den [venstre hånden], og så gjør jeg sånn, for at jeg ønsker at han skal øve på den hånden. Han er jo ikke venstrehendt.

Helsepedagogen beskriver hvordan alt må øves. Håndens bevegelse når man skal hilse, blikket og oppmerksomheten. Alt sammen også med tanke på fremtiden. Førsteklasselæreren ser også hen mot resten av livet når hun omtaler hilsenen som skjer på skolen:

Det er ikke viktig bare fordi vi vil det, men vi merker at det gir barn noe som de siden kan stå på. Og at det møtet gir på en måte noen ting som (...) stopper opp og hilser en liten stund på et menneske. Det er jo en kvalitet. Du lærer jo å kjenne igjen dine medmennesker, sant. – Hvis man har gjort det helt fra man var liten.

Det førsteklasselæreren videre utdyper er at elevene øver og lærer å bli kjent med andre mennesker gjennom å hilse i skolen, og at det å kunne danne seg et inntrykk av andre mennesker er godt å kunne til senere. Hun legger i intervjuet også vekt på at man må være oppmerksom og oppdage når dette førsteinntrykket ikke stemmer. Både helsepedagogen og

førsteklasselæreren refererer til egne opplevelser for å forklare. Etter å ha fått jobb fikk førsteklasselæreren høre at førsteinntrykket hadde vært utslagsgivende for at hun fikk jobb:

Og så fikk jeg høre fra en der hvor jeg søkte at jeg måtte bare vite at det første møtet, det var det som gjorde det. Den måten å komme inn og hilse og våge å stå der. Det er jo ikke alle som kan det, sant. Og det merker jeg selv når vi tar imot noen som skal søke seg inn her. Jeg gjør jo det samme.

Hun beskriver hvordan det å legge merke til mennesker i et møte er viktig for henne både i arbeidet med elevene og i møte med nye medarbeidere. Helsepedagogen forteller om inntrykk hun har fått gjennom håndtrykk. Noen mennesker har gjort inntrykk bare gjennom et kort håndtrykk og det har ført til selvrefleksjon:

Jeg reagerer forskjellig på håndtrykk når du møter nye folk, og da har jeg blitt mer bevisst på meg selv. Ja, hvordan er mitt håndtrykk, da? Er jeg fast og tydelig? Eller er jeg litt engstelig, eller litt sånn forsiktig. Jeg tror jeg kan ha vært det tidligere. Vet jeg hvem jeg er og hva jeg vil? Jeg legger alt mulig rart inn i håndtrykket, men jeg har i hvert fall blitt mer bevisst på det jo eldre jeg blir.

Helsepedagogen knytter på denne måten sammen det hun jobber med i møte med elevene til at hun fortsatt jobber med å bli bevisst på seg selv – også gjennom håndtrykket.

### **Oppsummert – en hilsen for livet**

Betydningen for livet nevnes også i de andre kategoriene, men oppsummert beskriver lærerne at håndhilsen har betydning ut over det som skjer på skolen og i klasserommet. Det har betydning for enkeltelever som strever, det har betydning for utviklingen av jeg-et, det er ferdigheter som er gode å ha enten det handler om å presentere seg overfor fremmede, eller det handler om å være tilstede i møtet med fremmede for å danne seg et inntrykk av hvem de er. Personlige erfaringer fra barne- og ungdomsårene bygger opp under lærernes praksis og selvrefleksjon.

Sitatene forteller om erfaringer fra hilsesituasjoner i barndom og ungdom som følger lærerne inn i sitt yrke, og de er alle på forskjellig vis opptatt av at elevene både utvikler seg som mennesker og lærer viktige ting for resten av livet gjennom det å hilse.

Det å ha hilst på sin lærer gjennom skoleårene er en del av det å gjøre elevene til voksne som kan ferdes i verden og møte nye mennesker, virke i verden om man skal bruke litt opphøyede ord, og det kan godt hende at det passer nettopp her. Det er også på dette området at lærerne reflekterer over egen hilsepraksis og sine opplevelser som barn.

## 5. Diskusjon

### ***Ser du meg?***

*Mange barn har kommet til 1. klasse nå. Overgangen fra det de voksne omtaler som morgen-SFO-tid til skoletid nærmer seg, men for elevene har dagen startet. På benkene i hjørnet av klasserommet sitter noen elever med bivoks, andre har funnet en bok. Lærer Astrid fordyper seg i en bok sammen med Mads som sannsynligvis ikke hadde sittet stille særlig lenge om han ikke hadde Astrids fulle oppmerksomhet. Ute i gangen er de siste foreldrene i ferd med å ta farvel. Hanna har tatt farvel med far i garderoben og går mot klasserommet. Nå stopper hun i døren inn til klasserommet. Jeg følger henne i sidesynet og tenker, hva nå? Hvorfor kommer ikke Hanna inn til de andre? Hvorfor går hun ikke og finner en bok eller en bit bivoks hun også? Hanne står fortsatt i døren og ser seg rundt i klasserommet innenfor. Det er noe med dørterskelen, tenker jeg. Selv om Astrid synes fordypet i boken sammen med Mads, er det som om hun har hele rommet i sin bevissthet allikevel. Hun snur seg nå mot døren. «God morgen, Hanna!» Hanna hilser tilbake og så kommer hun inn. Hun finner litt bivoks og setter seg på en plass på benken og synes å bli en del av klassen innenfor. I et annet hjørne sitter jeg og filosoferer: Er det slik vi blir elever? – Blir vi elever i det øyeblikket vi blir sett av vår lærer?*

I dette kapitlet vil jeg drøfte funnene mine og se dem opp mot litteraturen for å svare på mitt forskningsspørsmål:

*Hvordan beskriver og begrunner steinerskolelærere sin hilsepraksis om morgenen, og hvordan kan begrepene anerkjennelse, ritual og Bubers Jeg-Du-begrep kaste lys over lærernes refleksjoner?*

Drøftingen får fire underkapitler som svarer til kategoriene i funnkapittelet. Jeg belyser hvordan lærerne tar imot sine elever med utgangspunkt i anerkjennelsesteorien, hvordan morgenhilsenen kan beskrives og forstås som ritual, hvordan lærernes opplevelse av *et virkelig møte* kan beskrives og forstås, og hvilken betydning morgenhilsenen kan ha for elevenes liv i lys av lærernes refleksjoner. Til hjelp har jeg laget denne tabellen som viser sammenhengen mellom funn og litteratur.

| Overskrifter<br>funn/diskusjon                      | Stikkord                                                                                                                                                         | Litteratur utenom<br>Steiner                                     | Steiner                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Inn i varmen/<br>Den varme<br>anerkjennelsen        | Relasjon, fellesskap, bli sett, føle seg velkommen og ønsket og ventet, tillit, hver elev individuelt, anerkjennelse                                             | Anerkjennelsesteorien,<br>kjærlighet/omsorg<br>Focal activity    | Læreplanen:<br>følgesvenn<br>Tillitsfull relasjon<br>Individets egenart,<br>Kjærlighet til<br>verden, klasselærer |
| Over<br>dørstokken/<br>Den symbolske<br>dørstokken  | Form, rytme, trygghet, etablere en god stemning, skille ute og inne, makt, mimesis.                                                                              | Ritual, ritualkritikk,<br>klasseledelse, focal<br>activity, makt | Rytme, form,<br>rutine,<br>Vaner, vilje og<br>følelse                                                             |
| Et virkelig<br>møte/ Et<br>virkelig Jeg-<br>Du-møte | Lærerens interesse for elevene, for elevenes dagsform, Informasjon og menneskemøte. Lærernes erkjennelse av at de også blir sett, blir lærere i møte med eleven. | Jeg-Du (Buber)<br>Oppmerksomt nærvær<br>Omsorgsblikket           | Læreplanen<br>Den friske kjernen<br>Jeget.<br>Egenutvikling                                                       |
| Hilsen for livet/<br>Hilsen for<br>frihet           | Stå i seg selv, trygg i møte med andre, godt førsteinntrykk, lærernes refleksjoner over sitt eget håndtrykk. Rytmer som bærende for livets tunge stunder         | Aktørskap, hel og<br>intakt identitet                            | Oppdragelse til<br>frihet                                                                                         |

Hver kategori vil i hovedsak drøftes ut fra litteraturen i tabellen, men det er ikke vanntette skott mellom kategoriene i funndelen, og det er heller ikke naturlig at det blir det i drøftingen. Til sist i drøftingskapittelet vil jeg trekke sammen momenter fra de ulike kategoriene.

## 5.1. Den varme anerkjennelsen

### **God atmosfære**

*«God morgen, Theodor». «God morgen, Louise». Lærer Ole tar imot sine 9. klassinger i en lett tone og med koronatidens albuehilsen. «God morgen, Embla», sier Ole idet Embla løfter sin albue, men fortsetter: «Ikke noe ‘God morgen’?» I en lett og humørfyllt tone henvender han seg igjen til Embla som nå har nådd sin pult i klasserommet. Ole står som han pleier i åpningen mellom garderoben og klasserommet og småsnakker med elevene etter som de kommer inn og henger fra seg yttertøy. De hilser som gamle kjente og hilsenen foregår uten at det ser ut som de involverte tenker noe særlig på formen. Albuer løftes og det utvekslet ett lett dult. «God morgen, Andrea», «God morgen, Edvard», «God morgen, William». «God morgen» svarer elevene mens de møter lærerens blikk og smiler. Embla gikk tydeligvis i egne tanker i det hun hilse med albuen. Hun snur seg nå mot sin lærer, ser på ham, smiler og svarer «God morgen». Stemningen er god i klasserommet denne morgenen.*

*- Hvordan legger du til rette for at dere skal hilse om morgenen spør jeg senere. - Nei, det går automatisk det, sier Ole. Når de kommer til oss på ungdomstrinnet gjør de det automatisk, og når det kommer nye elever ser de hvordan det gjøres og faller inn i mønsteret.*

I denne delen vil jeg diskutere mine funn, og se dem opp hovedsakelig mot læreplanen (Steinerskoleforbundet, 2020) og mot anerkjennelsesteorien (Honneth, 1992/2008 og Jordet, 2020).

### **Hvordan kan lærernes mottakelse av elevene om morgenen beskrives og begrunnes?**

Mathisen (2016) argumenterer for at *anerkjennelse* er et steinerpedagogisk kjernetema. Hvordan kan det komme til syne i morgenhilsenen? Ifølge læreplanen (Steinerskoleforbundet, 2020) legger steinerpedagogikken «svært stor vekt på å skape en fruktbar og tillitsfull relasjon mellom elevene og deres lærere» (s. 25). Og «å pleie denne relasjonen mellom lærere og

elever utgjør en grunnsøyle i steinerpedagogikken» (s. 25). Det er mange eksempler i mine funn som viser at det er et sammenfall mellom lærernes og læreplanens intensjon på dette området: Førskolelæreren jobber aktivt gjennom dagen med å ta initiativer som knytter bånd mellom henne og elevene. Hun uttrykker at hun gjør dette for at elevene skal «føle seg trygge på meg». Dette stemmer også overens med ungdomstrinns læreren som vil unngå å hilse i forbifarten, men derimot ønsker «å legge ekstra tyngde i det». Denne tyngden utdyper han selv med «å anerkjenne deres tilstedeværelse». Barnetrinns lærerens uttalelser støtter også opp om dette når hun sier at hun «synes det er viktig at de blir anerkjent når de kommer», og hun opplever det som uheldig når de *ikke* får den kontakten. Dette kan også settes i sammenheng med læreplanen som sier «anerkjennende respons og respektfull interaksjon fra lærerens side er vesentlige for elevenes læring og utvikling» (s. 25).

Slik jeg ser det er det god samhörighet mellom læreplanen og det som lærerne uttrykker som intensjon på dette området. Ut fra funnene kan det se ut som om barnetrinns læreren ikke opplever at hilsepraksisen fyller sin funksjon nå i koronatiden, og at hun derfor må kompensere for manglende kontakt i døren med individuelle henvendelser i gangen før timen, eller som individuell hjelp når skoletimen er kommet i gang.

### ***Hvordan stemmer så dette med Honneths tre aspekter av anerkjennelse?***

Fra anerkjennelsesteorien er det **første aspektet kjærlighet**, og kan ifølge Jordet (2020) beskrives som omsorg og varme og empati. Denne sorten anerkjennelse er ifølge teorien grunnleggende viktig for at elevene skal utvikle selvfølelse.

Ungdomstrinns læreren legger vekt på en god stemning, og er bevisst på at førstemøtet må være bra. Han uttrykker også omsorg for elever som har vært borte eller strever. Helsepedagogen bruker ordet kjærlighet om sitt forhold til elevene, også når hun krever noe av dem, - som det å hilse når elevene ikke umiddelbart vil. Førsteklasselæreren signaliserer også omsorg og varme ved å møte elevene i gangen om morgenen og ønske dem velkommen. Barnetrinns læreren legger vekt på en god stemning, og at det skal være rolig (som jeg tolker til å også bety trygt) når elevene kommer inn.

Trygghet er ett av Uhrmachers (1993) seks punkter der han sier at focal activities slik som håndtrykket «gir en følelse av forsterket fellesskap og trygghet for elevene». I lys av anerkjennelsesteorien vil skolens praksis slik jeg tolker den ut fra mine funn, bidra til anerkjennelsesformen kjærlighet og derved styrke elevenes utvikling av selvfølelse.

Fra anerkjennelsesteorien er det **andre aspektet respekt**. Dette handler slik jeg tolker teorien om anerkjennelse i kraft av at man er en elev blant mange i en gruppe der alle har like rettigheter. Dette aspektet er kanskje det som ut fra funnene og ut i fra skolehverdagen slik jeg kjenner den er vanskeligst å tolke og drøfte, og lærerne snakker lite om det. Er det fordi det er selvsagt eller uaktuelt? Ut fra funnene kan det i første omgang se ut som om dette er uaktuelt, men leser vi litt mellom linjene, kan dette aspektet også komme frem, om enn på en litt teoretisk måte. Funnene viser at *alle* elevene hilses på. Det er ikke slik at læreren hopper over noen. Alle elevene fra funnene hilses med navn og med et positivt uttrykk fra lærerens side. Man innlemmes som medlem i en gruppe - klassen, der elevene har like rettigheter på en del områder. Alle elevene inviteres til å hilse tilbake, og hilsesituasjonen – slik jeg har observert – gir rom for at elevene vil bli hørt av læreren om de har noe på hjertet. Det kan synes selvfølgelig at man innlemmes som en del av gruppen, så for å synliggjøre denne «rettigheten» presenterer jeg det tankeeksperimentet at en elev fra en annen klasse forsøker å komme inn. Jeg vil, fortsatt som antagelse, regne med at denne eleven ikke vil bli møtt med de samme rettigheter som for eksempel det å bli hilst på, invitert inn og innlemmet i gruppen. Jeg tolker mine funn dithen at elevene i måten de blir mottatt på, blir behandlet ut fra at de har visse felles rettigheter som del av gruppen, men slik jeg forstår Fossbråtens (2016) funn, er denne anerkjennelsesformen ikke ivaretatt i mange av hennes observasjoner, blant annet ved at noen elever ikke får blikk fra læreren mens andre får mange, at noen elever får hjelp i timen mens andre ikke får det. Min antagelse om at hver elev får lærerens fulle oppmerksomhet i forbindelse med morgenhilsenen stemmer i hvert fall så langt som mine funn rekker.

Hilsesituasjonen slik jeg har sett den kan man da si bidrar til anerkjennelsesformen respekt som gjør det mulig for elevene å opparbeide selvrespekt.

Sett opp mot **anerkjennelsesteoriens tredje aspekt**, sosial verdsetting, er det flere ting man kan diskutere. Fra læreplanen (Steinerskoleforbundet, 2020) har vi at læreren skal være «barnets følgesvenn og nærmeste forbundsfelle» (s. 25). Som følgesvenn må man engasjere seg i den andre. Læreren skal også «utvikle en nyansert og forståelsesfull lytting og oppmerksomhet rettet mot elevenes ytringer og initiativer» (s. 25) der målet er en dyp kjennskap til hver av elevene som grunnlag for dybdelæring og tilpasset opplæring (s. 25). Når det slås fast at «anerkjennende respons og respektfull interaksjon fra lærerens side er vesentlig for elevenes læring og utvikling» (s. 25), kan vi se sammenhengen med anerkjennelse både som respekt og som sosial verdsetting. Lærerens «spørrende

nysgjerrighet» har en dobbel funksjon da elever som blir møtt slik vil oppleve at de er interessante i dem selv, samtidig som læreren vil bli bedre kjent med dem.

I lærerens møte med en lang rekke elever på gangen er faren at elevene blir en i rekken eller som Uhrmacher (1993) skriver: Ett tannhjul i skolemaskineriet. Leser man mellom linjene er dette en fare lærerne er bevisste på siden de alle nevner egne strategier for å *unngå* nettopp dette. Ungdomstrinns læreren uttaler bevisst elevens navn, og både husker og kommenterer hyggelig at elever er tilbake etter fravær. Barnetrinns læreren tiltaler også elevene med sitt navn, og forsøker å knytte en kommentar til det første møtet enten det er en ny lue, eller at de var borte dagen før. Et interessant dilemma oppstår når barnetrinns læreren ser og anerkjenner at eleven trenger å få snike seg forbi *uten å hilse* med øyekontakt. Hva slags aspekt av anerkjennelse er det når din lærer *ser deg* på en slik måte at læreren skjønner og anerkjenner at du *ikke vil bli sett*? Kan man knytte denne vurderingen til læreplanens (Steinerskoleforbundet, 2020) intensjon om å «se eleven»?

Helsepedagogen velger i motsetning til barnetrinns læreren å bruke den tiden som trengs, og for henne er det ingen fare for at hennes to elever skal bli bare en i rekken. Samtidig som hun hilser for å gi hver elev en god og varm velkomst, har også hilsenen et aspekt av øving, og det er forskjellige ting hennes to elever øver på i denne sammenhengen. I førsteklasse gir læreren uttrykk for et bevisst forhold til hver enkelt, og hun tenker på hvordan hun skal møte hver enkelt. Som beskrevet i funndelen er dette et levende spørsmål i hverdagen:

Hvem er de? Hvor er det deres interesse ligger? Er det noen som mest er opptatt av hva som skal skje i morgen? (...) Eller det som skjedde (...) Det at man faktisk har hørt hva de har snakket om dagen før, og fortalt hva de skulle, og hva de gleder seg til. - At man knytter opp til det et barn snakker om når man møter det om morgenen.

Her viser hun stor bevissthet om elevenes unikhhet. Det at eleven har noe å *gi* eller *komme med* nevner hun som hjelp for eleven til å kunne komme inn i det sosiale. Dette kan knyttes til sosial verdsetting, - at man blir verdsatt som unikt individ.

Fertey (2017) nevner i sin presentasjon av håndtrykket at han som lærer gjerne legger til en kommentar som for eksempel: «You are becoming a strong writer».

At lærerne er så samstemte i å vektlegge det individuelle i forbindelse med morgenhilsenen er litt overraskende for meg med bakgrunn i egne opplevelser som elev og for eksempel

Fossbråtens (2016) beskrivelser, men det stemmer godt overens med læreplanens (Steinerskoleforbundet, 2020) lærerideal som «følgesvenn og nærmeste forbunds-felle».

Situasjonen i døren med et kort øyeblikk til hver elev er ikke mye med tanke på at hver elev skal bli verdsatt med sine spesielle evner og kunnskaper, men lærernes bevissthet på å se hver enkelt kommer tydelig frem i materialet på en slik måte at jeg mener å kunne si at lærerne bidrar til elevenes sosiale verdsetting, som igjen ifølge Honneth (2008) bidrar til deres selvtillit.

Steiner, referert i Traub (2011) vektlegger, som Honneth (1992/2008), kjærlighet som grunnlag for elevens utvikling, men der Honneth knytter dette til selvfølelse, knytter Steiner det til elevens helhetlige utvikling. Med sitt fokus på å møte enhver livsytring med kjærlighet og som «en hellig gåte» gir Steiner et helhetlig bilde av lærerens tankesett som ser ut til å romme både anerkjennelsesteorien og mine funn.

### **Oppsummering**

Selv om møtets varighet er kort, tolker jeg det slik at alle av anerkjennelsens tre aspekter er representert i lærernes møte med eleven om morgenen, og at lærerne vektlegger det. Ut fra funnene er det anerkjennelsesformene kjærlighet og individuell verdsetting som kommer tydeligst frem og som blir vektlagt sterkest av lærerne. Det at anerkjennelsesformen respekt ikke omtales, tolker jeg først og fremst som at dette er en selvfølge for de lærerne jeg har snakket med. Det ser ut for meg som om både lærerne, anerkjennelsesteorien og Steiner enes om kjærlighetens betydning for elevens utvikling.

### **Hva så med krenkelser?**

En av anerkjennelsesteoriens styrker etter min mening er at den så tydelig også beskriver hva *tilbakeholdt anerkjennelse* er. Jeg har i mitt materiale ikke funnet beskrivelser av krenkelser i lærernes praksis, men i ungdomshistorien til den ene læreren kan man kanskje tolke det slik at vedkommende hverken *ble sett* slik steinerskolens læreplan (Steinerskoleforbundet, 2020) beskriver, eller fikk anerkjennelse i form av omsorg og individuell verdsetting ut fra anerkjennelsesteorien.

### *Hva ville kunne være krenkelser i de situasjonene jeg har undersøkt?*

Jeg ser, slik jeg tolker mine funn, ikke tegn til krenkelse. Det kan jeg for så vidt rent prinsipielt heller ikke finne siden krenkelse er knyttet til elevens *opplevelse*, noe jeg ikke har undersøkt. Jeg forestiller meg at krenkelse i hilsesituasjonen kunne være: Tilbakeholdt

kjærlighet; at man ikke blir tatt imot med omsorg. Et eksempel kunne kanskje være om man i motsetning til ungdomsskolelæreren velger å møte forsentkommerne «med en hard hånd». Tilbakeholdt respekt; at man ikke slipper inn i fellesskapet, at læreren hilser på og inkluderer enkelte av elevene, men ikke alle. At man ikke nevner elevens navn når man nevner de andres. Tilbakeholdt sosial verdsetting kunne være at man hilser på alle elevene som en del av massen, et tannhjul i maskineriet eller som en i rekken. Eller at man overser spesielle situasjoner som at en elev er lei seg, en elev forsøker å få lærerens oppmerksomhet, eller at læreren ikke legger merke til hullet etter melketannen som falt ut i friminuttet i elevens forventningsfulle smil.

I mangel av funn har jeg her forsøkt å beskrive krenkelser slik jeg kan forestille meg ut fra rammen for undersøkelsen for at den anerkjennende praksisen skal komme tydeligere frem i min presentasjon.

## 5.2. Den symbolske dørterskelen

### ***Hvordan kan hilsesituasjonen i døren beskrives og forstås i lys av begrepet ritual?***

Jeg vil se på hilsesituasjonen som ritual på to måter. Først ser jeg på det man i læreplanen (Steinerskoleforbundet, 2020) betegner som *form*, *rytme* og *vane*, og sammenligner det med begrepet *ritual* slik det fremkommer hos Henry (1992) og Wulf (2010). I den neste delen presenterer jeg Quantz' (2011) ritualbegrep og metode og gjør et forsøk på å se hilsesituasjonen med utgangspunkt i Quantz' *ritualkritikk*.

#### 5.2.1. Ritual som form og rytme

Ritualer beskrives av Henry (1992) som symbolske handlinger som bekrefter et meningssystem eller en kultur, og hjelper til å definere et fellesskap (s. 295). Wulf (2010) beskriver ritualer som noe som er gjentakende, som er viktig for overganger og som for eksempel markerer at man forandrer status fra å være barn til å være skolebarn (s. 5).

Wulf (2010) beskriver ritualer og ritualisering slik:

Rituals and forms of ritualization are recurring interactive patterns of action which, by means of physical expression, stylized gestures and scenic arrangements constitute and confirm the boundaries, the custom and practices, values and norms that apply within a given community. Rituals are characterized by the form that their repetition takes, their sacred dimension and the fact that they generate and transform collective identity and difference. Ritualizations are

characterized by collective practical execution and reflection, repetitions and mimetic processes. (s. 39)

På samme måte som Henry (1992) betoner han det gjentakende og at ritualer er viktige for å skape et sosialt fellesskap. Wulf (2010) legger i tillegg vekt på «mimetic processes», altså at det å skape ritualer har med etterherming å gjøre. Ritualbegrepet brukt til analyse beskriver han slik:

Then the meaning context and the way the interactions emerge as processes and social performances are examined. This involves analyzing the interactions in terms of their form i.e. their sequencing and symmetry, how one action complements another and how the interactions develop almost as a piece of theater. (s. 42)

Han beskriver hvordan man med ritualbegrepet kan analysere prosesser nærmest som når man ser et teaterstykke utvikle seg. Et ritual er på denne måten noe gjentakende, symbolsk som har med fellesskap å gjøre.

Håndhilsenen ved skoledagens begynnelse beskrives av lærerne som en *vane*, og den innarbeides med det som beskrives som *form* og *rytme*. Læreplanen (Steinerskoleforbundet, 2020) gjør en kobling mellom slike vaner og det emosjonelle og betoner også viktigheten dette har for fellesskapet.

Slik jeg ser det, er det et sammenfall mellom det man i steinerskolen kaller form, rytme og vaner og det jeg ovenfor har beskrevet som ritual. Jeg kobler dette også til Uhrmachers (1993) begrep *focal activity* som han bruker om aktiviteter der læreren oppretter, bekrefter eller avslutter kontakt med elevene. Også han beskriver dette rutinemessige og kobler det til en følelse av forsterket fellesskap og trygghet.

Helsepedagogen beskriver overgangen over dørstokken både som gjentakende og fylt med et innhold ut over det å forflytte seg fra gangen til klasserommet: «Komme på plass (...) puste, samle seg, oppmerksom på hverandre». Som hun sier: «Det er ikke bare håndtrykket. (...) Det var noe med å stige over den dørstokken». Barnetrinns læreren snakker om «å hilse elevene inn», og beskriver også en form og en rytme, og at elevene skal oppleve en rolig og trygg stemning når de kommer inn. Ungdomstrinns læreren beskriver også hilsesituasjonen som form og gjentakelse. Han også peker på at dette har med fellesskapsfølelsen å gjøre. Førsteklasselæreren arbeider også aktivt med å føre elevene inn i fellesskapet. Hun må etablere disse rytmene, denne formen og disse vanene og beskriver håndtrykket som en slags konkret som trengs for å få dette til. Dette håndtrykket, dette konkrete synlige og taktile

uttrykket, er viktig for formen, og barnetrinns læreren beskriver vansker med å holde formen når håndtrykket er borte. Et prinsipp i første syvårsperiode er ifølge læreplanen (Steinerskoleforbundet, 2020) etterligning. Dette svarer godt til Wulfs (2010) beskrivelse av mimesis som drivkraft i det å skape ritualer.

Ser man dette i sammenheng ser det for meg ut som om både lærerne og litteraturen omtaler det samme fenomenet enten man kaller det ritual eller form, rytme og vane. Viktige momenter slik jeg ser det er at det er gjentakende, det berører det emosjonelle og er sentralt for å skape en fellesskapsfølelse. Fra avsnittet *Inn i varmen* henter jeg i tillegg at lærerne fyller dette ritualet med et innhold som sier noe om at eleven er ønsket, velkommen, unik og en del av fellesskapet. Ut fra funnene er det ikke bare elevenes emosjoner som påvirkes. Dette ritualet er med å gi mening til det arbeidet lærerne står i. Lærernes begrep *vane* har et viktig tilleggsaspekt som strekker seg ut over *ritual* slik det er beskrevet: Læreplanen og læreren tillegger *gode vaner* en verdi som noe å ha med seg videre i livet.

### 5.2.2. Et ritualekritisk blikk på hilsetradisjonen

De gjentakende aktivitetene som håndhilsen hver morgen er et eksempel på, har kjennetegn man forbinder med ritualer. Det har en bestemt form og det gjøres regelmessig og på den samme måten (formalisert). Det gjøres i hverandres påsyn (performativt) og det blir fylt med en betydning (symbolsk). Dette svarer til Quantz (2011) sitt ritualbegrep. Han tar utgangspunkt i dette når han utvikler det han kaller *ritualekritikk* som han anvender for å rette et kritisk blikk på amerikansk skolevesen. Det rituelle aspektet er ifølge Quantz (2011) det symbolske ved en handling som peker ut over handlingen selv.

I sin beskrivelse av ritualekritikk som metode sier Quantz (2011) at han ønsker å avsløre skjult maktutøvelse ved at noe får eller blir tillagt status som *common sense*, og at han gjennom sin ritualekritikk vil synliggjøre makt og mekanismer som ellers går under radaren når det har fått en slik status. Noe av kjennetegnet på ting som har oppnådd å bli *common sense* er at man ikke stiller spørsmål ved dem, at man *tar det for gitt*. I så måte kan dette blikket være egnet til å se kritisk på det pedagogiske. Hva er det som i hilsesituasjonen blir tatt for gitt? Hvordan kommer det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev til syne?

Et viktig perspektiv for Quantz (2011) er at makt kommer til syne både i de store og små ritualene:

(...) in the smaller, daily rituals we are likely to find the real stuff of cultural politics. It is there that we are able to see how power is skillfully applied and just as skillfully resisted. It is in the rituals of everyday life that the real school politics is performed and it is the performances themselves that we should be more clearly attuned to in our descriptions of school practices. (s. 44)

Som han skriver kommer denne makten til syne i de små detaljer og blir også møtt med motstand i de små detaljer. Det kan være samspillet mellom lærer og elev eller samspillet mellom elever. Det kan være capsen som læreren ber eleven ta av, og eleven som vet akkurat hvor lenge han kan utsette å ta den av til at læreren har fått demonstrert sin makt og eleven har fått demonstrert sin protest overfor hverandre og overfor resten av klassen, eller det kan være spillet som foregår når elevene skal velge lag på fotballbanen i friminuttene. Begge er eksempler på maktutøvelse innenfor skuespillet.

Ritualenes kjennetegn trer ofte tydeligere frem når de blir utfordret, som når noen ikke vil hilse, når noen kommer for sent, når noen vil inn i klasserommet før læreren er klar, når noen ikke vil vente på tur.

For å få øye på ritualene velger Quantz (2011) å betrakte og beskrive hendelsene som et skuespill. Hva kan vi få ut av morgenhilsenen med et slikt blikk?

### ***Hvordan kan vi beskrive og forstå morgenhilsenen i lys av ritualkritikk?***

Med utgangspunkt i Quantz' (2011) definisjon ser jeg på ritualen som de formaliserte, performative symbolske aspektene ved en handling:

- Morgenhilsenen har en form
- Morgenhilsenen har et publikum
- Morgenhilsenen fylles med et innhold av de som er med i skuespillet.

I tillegg ser jeg som forsker på disse tre aspektene og *tillegger dem et symbolsk innhold* som jeg tolker inn i det skuespillet jeg observerer.

#### **5.2.2.1 Morgenhilsenen som rituell form**

Formen er lett gjenkjennelig selv om den er forskjellig fra klasserom til klasserom, og formen er ikke strengt avhengig av håndtrykket, men håndtrykket hjelper. Formen er der selv om den ikke er synlig i håndtrykket. Dette blir tydelig med jentene i førsteklasse som blir stående i døråpningen helt til førsteklasselærer hilser dem god morgen med navn. Det at formen er der,

understrekes også av at ungdomstrinns læreren ikke trenger å introdusere nye elever for ritualer. «De faller bare inn i det». Wulf (2010) sier i sin drøfting av mimesis at det finnes bevegelser, skjemaer og teknikker som eksisterer uavhengig av elevene, men som blir kroppsliggjort gjennom spillet.

Formen er møysommelig innarbeidet i første klasse der den, slik førsteklasse læreren forteller, også bygger på en god og trygg relasjon til læreren man hilser på. Formen introduseres gjennom etterligning, som er det grunnleggende prinsippet i første syvårsperiode. Formen etableres i en situasjon der læreren vektlegger trygghet og en god relasjon. Slik jeg ser det er dette med på å fylle formen med sitt symbolske innhold.

Formen kan med et utgangspunkt i mine funn og min kjennskap til klasserommene beskrives og tolkes slik:

### **Lærerens eierskap til rommet**

Læreren *er* i rommet og eleven *kommer* til rommet. Dette tolker jeg slik at dette er lærerens rom. – Det ligger en mulighet i at læreren ikke slipper elevene inn. Dette symboliseres også av at det er læreren som bestemmer innredning og utsmykning, belysning, blomster, bilder. Jo mer læreren vektlegger slike detaljer, jo sterkere blir dette eierskapet. Førsteklasselærerens levende lys i gangen er et eksempel.

Læreren legger også føringer for hva elevene har på seg. Ikke yttertøy inne, ikke gå inn med utesko, ikke lue på inne og «på med innesko». Læreren bestemmer også hva eleven kan ta med inn i klasserommet, hvor hver elev skal sitte, hva eleven kan ha på pulten også videre.

### **Lærerens kropp i døren**

Læreren markerer med plasseringen av sin kropp overgangen mellom friminutt og skoletime, mellom areal for frilek og rom for skoleaktivitet. Læreren med sin hånd på dørklinken både har og symboliserer makt og myndighet til å lukke døren og skille dem innenfor og dem utenfor, men lærerens tilstedeværelse i døråpningen har også en innvirkning på rommet utenfor. Man skal gjøre seg klar til å gå over dørstokken. Som helsepedagogen sier:

Det som skjedde *før* du kom inn i klasserommet, - *før* du går over dørstokken ... - Det var faktisk *mye* viktig som skjedde der. Ting skal komme litt til ro i gangen, de skal bli litt klar. Det kan jo være litt hurlumhei i de små gangene. Det er viktig å komme på plass, og ha sin plass i rekken. Veldig sånn (klikk) på rekke. Så får man: - Puste. - Samle seg. Og så er vi oppmerksomme på hverandre. Altså: Jeg og du, du og jeg. – Lærer og elev.

Formen kan være forskjellig, men det er en annen atmosfære i gangen etter at læreren har begynt «å hilse inn» elevene. Den kan beskrives med ro, oppmerksomhet på sin tur til å hilse, og den kan ha sitt fysiske uttrykk som en rekke av oppstilte elever.

Eleven kommer imot -, og forventes å stoppe opp foran læreren og rette sin oppmerksomhet mot denne med blick og kroppsholdning. Dersom eleven ikke gjør dette i tilstrekkelig stor grad har læreren i døren mulighet til å stoppe eleven fysisk gjennom å stille seg i veien, holde eleven lenger i hånden dersom man håndhilser, «holde eleven litt der», som barnetrinns læreren sier, og påkalte elevens oppmerksomhet verbalt.

Eleven er ventet å innordne seg reglene på innsiden. Blickkontakt og håndtrykk blir en symbolsk bekreftelse på re-etableringen av lærer-elev-forholdet. Som barnetrinns læreren sier: «å ta i hånden og se på hverandre og nikke og på en måte være enige om at nå, nå går vi inn i klasserommet og starter dagen».

Ved håndhilsen er det læreren som bestemmer når eleven kan gå videre. Læreren slipper ikke elevens hånd før læreren har fått kontakt og bekreftelse.

I mitt materiale tar læreren verbalt initiativ og sier «God morgen, [navn]» og eleven svarer «God morgen». Ideelt sett har lærer og elev blickkontakt mens dette sies. Ifølge Holten (2011) er det ideelt sett eleven som avbryter blickkontakten først, noe også mine videobilder kan tyde på. Holten begrunner dette med at eleven kan oppleve seg avvist dersom læreren ser videre til neste elev, mens Heskestad (2020) skriver «i flere kulturer forventes det at den sosialt svakeste bryter blickkontakten først.» (s. 1573). Her kan det samme fenomenet tolkes ulikt. Vi kan også se på Ferteys (2017) beskrivelse:

Lærerens rolle er å bli stående oppeist som en representant for det voksne mennesket. Det er barnet som ser opp og møter lærerens blick og med betydelig innsats strekker seg og tar ordet først. Etter at barnet har sagt god morgen besvarer læreren hilsenen (s. 19, egen oversettelse).

Fertey beskriver her en forventning om at barnet skal ta initiativ, barnet skal anstrenge seg og barnet *skal se opp på* læreren. Eleven går så videre inn i klasserommet, finner sin plass som en del av klassefellesskapet.

Både elevene som *skal* hilse og de som *har* hilst er en del av ritualet. De elevene som ikke har hilst forventes å rette sin oppmerksomhet mot de som hilser og å gjøre seg klar til å komme læreren i møte og hilse når det blir deres tur. Elevene som har hilst er nå en del av

klassefelleskapet innenfor. De forventes å holde seg rolige, og å stemme seg inn i den stemningen læreren har etablert mens de følger med på og tar imot sine klassekamerater.

Ritualet varer til alle på gangen har blitt «hilst inn» og læreren lukker døren og henvender seg til klassen som en enhet.

Quantz (2011) beskriver et spillerom i ritualet både for lærer og elev. Ungdomstrinns læreren sier: «Jeg stopper dem ikke opp og krever at alle skal utføre det 100 % som jeg ønsker. Men jeg tenker normalt sett at hvis de er trygge og sånn, så burde det være slik jeg beskrev». I dette spillerommet er det også rom for at enkelte elever hopper over foten til barnetrinns læreren. I spillerommet ligger ifølge Quantz elevenes mulighet til å gjøre motstand mot den makten som ligger i ritualet, og noen ganger også endre skuespillet. Spillerommet i ritualet blir også synlig når vi ser på *forsentkommingsritualet*.

### **Forsentkommerne**

Forsentkomming kan ha helt praktiske årsaker som at bussen var forsinket, men det kan også sees som elevenes protest mot og utfordring av lærerens makt i ritualet. Ritualet *forsentkomming* varierer i større grad i mitt materiale, og det er i ungdomstrinnet at dette med forsentkomming tydeligst trer frem. Ved å tolke mitt material som et skuespill har jeg sett at forsentkommeren kan velge i hovedsak to roller: *Skyggen* og *Stjernen*. Skyggen søker ikke oppmerksomhet. I barnetrinns klassen kommer Skyggen inn etter at alle de andre har kommet inn og fellesdelen har startet. Da kan Skyggen åpne døren forsiktig og finne sin plass lydløst uten å bli kommentert fordi en kommentar fra lærerens side ikke er sannsynlig midt under et vers eller en sang. Stjernen søker derimot oppmerksomhet og *gjør entré*. Jeg har tolket spillet slik:

*Alle har funnet sine plasser, men noe mangler, forsentkommerne. De er ikke langt unna. Forsentkommerne har en litt krevende rolle. Det er ikke så mange spillmuligheter eller rom for improvisasjon, men de to som nå kommer inn mestrer rollen fullt ut: Døren går opp med et passe lett brak, og de to gjør entré med et lystig «God morgen». Dette er ett av de to vanlige valgene, og det som kan gi best tilslutning resten av klassen som nå er publikum. Forsentkommerne tar regien et øyeblikk. «God morgen! Å er vi sene? Unnskyld altså». De har fått med den viktige replikken unnskyld, samtidig som de går rett inn i, og spiller med i, den hyggelige atmosfæren. Disse to er virkelig gode. Alle vet at det vanker en anmerkning, så både*

*forsentkommer og lærer holder dette utenfor spillet. Både forsentkommer og lærer understreker den gjensidige gleden ved å se hverandre. Lærerens regi tåler dette, og han kan gi anerkjennelse for improvisasjonen forsentkommerne utviser.*

*Alle har spilt sine roller riktig godt denne morgenen, og det gjør at overgangen til neste scene i skuespillet går fint. Nå er det lærer og klassefelleskapet som gjelder. Alle reiser seg og læreren sier: 'God morgen kjære klasse'. Alle svarer i kor. 'God morgen kjære lærer', og så toner morgenverset unisont: «Jeg skuer ut i verden ...»*

Hva kunne gått galt i dette spillets mest krevende fase? Det er mange muligheter. Mindre dyktige forsentkommere kunne ha unnlatt å si «unnskyld», eller læreren kunne grepet inn allerede ved den brå døråpningen og påpekt brudd på spillets regler og dermed ødelagt sitt eget forsøk på å holde en lett og god stemning.

Jeg har i dette avsnittet konsentrert meg om ritualets form, men en del av denne formen er at deltagerne også er hverandres publikum. Dette er performative aspektet.

#### **5.2.2.2. Det performative aspektet, at ritualen har et publikum**

Det jeg oppfatter som det performative aspektet i Quantz (2011) ritualkritikk kommer ikke så tydelig frem i lærernes beskrivelser. Helsepedagogen er litt inne på det når hun sier: «Og hvis du lar noe passere, så kan det også være smittsomt i en klasse, sant. Det vet vi alt om. 'Da vil ikke jeg heller'».

Elevene lærer av hverandre, og etterligning er ifølge læreplanen (Steinerskoleforbundet, 2020) et viktig prinsipp i første syvårsperiode, men er også virksomt senere.

Ungdomstrinns læreren beskriver at nye elever lærer av de andre, og helsepedagogen ser at hennes elever ikke har så mange andre å se etter, og at det har noe å si for å lære seg slike ting som håndhilsen.

Det er allikevel åpenbart i mine funn at håndhilsen har «et publikum». Elevene går inn i sin rolle – ikke bare overfor læreren, men også overfor de andre elevene. Med Wulf (2010) kan man si at elevene kroppsliggjør verden mens de også viser sin egen vei til å ta den til seg (s. 150). Når elevene «tuller seg» er det gjerne med de andre elevene som publikum: «Frøken forsøkte å spenne bein på meg!». Wulf sier at publikum må ha referanser til egne erfaringer for å forstå dette spillet, og dette vil gjelde elevene som ser de andre elevene hilse.

Som mulig ulempe med håndtrykket nevner lærerne at det kan være «sterkt» for eleven å møte læreren – spesielt lærerens blikk. Som jeg har beskrevet er blikket viktig for ritualet, og manglende blikk truer ritualets innhold. Dette veies av lærerne opp mot ulempen det er for enkelte elever. I lærernes beskrivelse av de som vegrer seg er det tydelig at eleven føler seg sett av et publikum.

Førsteklassejentene i døren er nevnt, og det «å kjenne på den dørstokken». En akseptabel grad av vegring blir akseptert av ungdomstrinns læreren:

Man er ikke helt trygg nok til å [stå] helt rett, så man trenger å stå litt sidevendt og kikke litt sånn fra siden, eller litt opp nedenfra eller, eller ett eller annet sånt. Men så lenge de ser på meg så pleier jeg ikke å si så mye om det. Jeg stopper dem ikke opp og krever at alle skal utføre det 100 % som jeg ønsker.

Førsteklasselærerne forteller at håndtrykket som «konkret» hjelper eleven: «Man avledes jo litt fra blikkontakt». Håndtrykket som hjelp til å hilse nevner også helsepedagogen: «Det er voldsomt når man blir krevd et blikk og et håndtrykk, men den hånden synes jo jeg er viktig for å fange blikket». Førsteklasselæreren forsøkte seg på en koronahilsen bare ved å se på hverandre: «Noen reagerte på at de syntes det var vanskelig at de skulle se i øynene. Og det er jo det møtet som vi snakker om, som er sterkt.».

Barnetrinns læreren er den som er tydeligst på å ikke kreve blikkontakt, og det er også hun som opplever at noe mangler i starten av skoledagen nå i koronatiden. Hun beskriver hvordan faglærere i klassen har en annen holdning til blikkontakt enn henne:

Ja, - ikke at faglærerne sier direkte at nå må du møte blikket mitt. De gir seg ikke helt før de får øyekontakt med barnet. Så jeg opplever jo at det er poeng for en del steinerpedagoger, men, som sagt, så har ikke jeg tenkt at det kanskje er det viktigste med det møtet. – At man må se hverandre dypt i øynene.

Slik jeg tolker det er det en uenighet blant lærerne med hensyn til blikkontakt. Som psykiater beskriver Heskestad (2020) blikket som en slags berøring, og sier at denne berøringen kan være så sterk at enkelte må beskytte seg. «Dette er et sentralt problem for mennesker med sosial fobi. For dem er det viktig å unngå situasjoner hvor de er gjenstand for andres granskende blikk» (s. 1575). I hilsesituasjonen blir man sett både av den man hilser på og av de andre. Dette å møtes med øyekontakt kan oppleves som sterkt. Her tolker jeg det slik at Heskestads beskrivelser støtter barnetrinns lærerens vurdering om å være forsiktig med å kreve blikkontakt.

### Hvem har makten i hilsesituasjonen?

Først må jeg slå fast at det er læreren som har *ansvar* i situasjonen både i kraft av å være voksen og i kraft av å være lærer. Både lærer og elev har handlingsrom i situasjonen. Eleven kan velge å spille med, opponere eller forsøke å unndra seg situasjonen, og læreren har et valg i hvordan man reagerer på at ritualet blir utfordret. Dette handlingsrommet til eleven kan som et ekstremt tilfelle være å legge seg ned og skrike og dermed umuliggjøre lærerens prosjekt med å starte timen. Både lærer og elev har på denne måten betydelig innvirkning på ritualet, men skal jeg tolke det i linje med Quantz (2011), er det læreren som har og utøver makt gjennom ritualet.

Et spørsmål for meg i denne sammenheng er hvorvidt eleven innordner seg denne makten frivillig, som når man oppsøker en guru, en fotballtrener eller seremonimester i et religiøst ritual. Eller er det slik at man ikke har noe valg: Er læreren den gode fengselsbetjent, tolleren som tar hyggelig imot deg i trygg forvisning om at du ikke slipper unna. Eller kanskje noe imellom: Ekspedisjonslederen du slutter deg til, men som er gitt ansvar til å bestemme, og som må gjøre det på en måte som ivaretar alle uten at man kan hoppe av.

Er det makt som tvang ikledd en hyggelig drakt, eller er det kjøp og salg av opplevelser?

Det er ikke så lett å si noe entydig om dette. Det er skoleplikt i Norge. Elevene *må* gå på skole. Forholdet er imidlertid ikke helt entydig i en friskole der elevene fra tid til annen truer med å si til mamma eller pappa at de vil slutte. Lærerne er i større grad enn i andre skoler avhengig av at elevene trives og blir på skolen for at skolen skal kunne bestå. Etter hvert som eleven blir større, er dette noe de kan bli bevisst på, både fordi klassekamerater slutter og fordi nye elever kommer til skolen og tydelig uttrykker at de *har valgt* den aktuelle friskolen.

Det ligger i ritualkritikkens skuespill en mulighet for elevene til å opponere mot makten gjennom spillmulighetene som ritualet gir. Den tydeligste utfordringen i mitt material står forsentkommerne for. Stjernen kommer inn og tar regien ifra læreren et øyeblikk og har hele klassens og lærerens oppmerksomhet. Selv om dette er en utfordring av lærerens makt, velger læreren å spille med. I spillet får Stjernen positiv oppmerksomhet samtidig som hun har vist overfor resten av klassen at hun tør utfordre lærerens posisjon.

### 5.2.2.3 Hva er det symbolske innholdet?

Før jeg presenterer min tolkning, presiserer jeg at ritualet har en *form*, et *publikum* og et *symbolsk innhold for deltakerne*. Når jeg som forsker ser på «skuespillet» tillegger jeg det et nytt lag av symbolsk innhold. Hva sier dette skuespillet meg? I Quantz' (2011) ritualkritiske metode legger han inn symbolsk innhold slik det fremstår for ham, og jeg forsøker her å gjøre det samme vel vitende om at hver av deltagerne i ritualet har sin egen opplevelse.

Hilsenen symboliserer og uttrykker at eleven er velkommen, at eleven er ønsket. Den uttrykker at eleven er en del av gruppen, både ved å få tilgang, og ved å være uttrykt savnet ved fravær. Hilsenens form sier at det er eleven som kommer til læreren. Dette er lærerens rom, dette er lærerens domene. Det er læreren som har makten i rommet, og som i ytterste konsekvens kan sende eleven ut. Dette understrekes av at læreren bestemmer plassering av den enkelte, påkledning (ikke caps, ikke hette, ikke yttertøy, innesko). På disse områdene har læreren definisjonsmakt. Læreren har også definisjonsmakt for språkbruk og væremåte.

Lærerens vektlegging av unike personlige detaljer, og at læreren bruker elevens navn symboliserer at eleven er unik og verdsatt i seg selv. - Kanskje i motsetning til skoler der man har skoleuniform og blir hilst med sitt slektsnavn.

Lærerens plassering i døren symboliserer at det er læreren som «slipper eleven inn», altså at man er inne «på lærerens nåde», og at man må underordne seg/innordne seg lærerens autoritet for å være en del av fellesskapet. Håndtrykket symboliserer at eleven og lærer bekrefter denne «kontrakten» overfor hverandre. – At eleven respekterer den andre som lærer og at læreren respekterer dette barnet som sin elev. For ungdomstrinns læreren og helsepedagogen er også blikkontakten en sentral del av denne gjensidige bekræftelsen. Eleven godtar også å innordne seg det modus og den stemning som læreren har etablert. (Lett og hyggelig, koselig, varm). Dette innebærer at eleven «er rolig». En elev på en av filmene vil først ikke hilse på læreren. Jeg tolker dette som at eleven ikke er klar for å innordne seg klassefellesskapet og lærerens autoritet, og blir derfor blir stående i gangen. Læreren tar etter en stund nytt tar initiativ, og denne gangen opprettes lærer-elev-kontrakten.

Situasjonen i første klasse tolker jeg til å skille seg fra de andre med hensyn til ritual. Her ser det for meg ut som om det reelle innholdet må komme først: At eleven virkelig er ønsket, virkelig verdsatt. Her må læreren spille på mange flere strenger for å uttrykke aksept av

eleven. Ut av dette reelle innholdet stiger det så frem ritualer som etter hvert kobles til dette innholdet.

Jeg synes å se ett mønster her:

1. I den gode, varme, trygge stemningen finner man en form.
2. Denne formen forbindes så med stemningen,
3. Stemningen kan senere fremkalles gjennom formen.

I barnetrinnsklassen er ikke formen sterkt nok etablert til at den fungerer uten håndtrykket. Barnetrinns læreren må derfor på samme måte som førsteklasse læreren benytte mange andre uttrykksformer for å bekrefte eleven. På ungdomstrinnet er formen så sterkt etablert at det symbolske innholdet kommer klart frem selv når ritualet må forandres på grunn av Covid-19. Hvilket symbolsk innhold kan man tillegge fothilsenen i barnetrinnsklassen? Det er ikke der lærer og elev får bekreftet hverandre, men hilsenen symboliserer allikevel overgangen mellom ute og inne. Mellom lærerens og klassefelleskapets domene og det som er utenfor.

### **Analogier som tolkning**

Som en del av tolkningen og for å få frem sine kritiske synspunkter velger Quantz (2011) å finne analogier som kan tydeliggjøre mønster i hans funn, og som nevnt er makt et sentralt perspektiv for ham. Quantz argumenterer for å se ritualet som *skuespill* (play) og setter dette opp mot etnografene som «titter over skulderen» til deltakerne og leser kulturen som en *tekst*. I en tekst er meningen fiksert, mens i skuespillet er meningen dynamisk. Han formulerer det slik:

When we are structural- functionalists then the ludic, the subjunctive is understood in relation to those socially enforced structures, but when we no longer believe in those structures, then it is all play. (s. 36)

Jeg har forsøkt å finne gode analogier, og noen gir mer mening enn andre. Som poststrukturalist vil Quantz (2011) kanskje si at alle rollene kan være mulige i dette spillet: Pedagog, lærer, skolemester, tyrann, diktator, prest, lege, rockestjerne, museumsvokter, fengselsbetjent, ekspedisjonsleder. Kanskje noen ganger også mamma eller pappa, og om vi går til læreplanens (Steinerskoleforbundet, 2020) ideal: Forbunds felle og følgesvenn.

Er dette et blikk som beriker det steinerpedagogiske? Som nevnt i metodekapittelet er ikke det rituale kritiske blikket noe som springer ut av mine funn, men snarer et perspektiv steinerskolen møtes med utenfra og som jeg derfor har valgt å prøve ut med utgangspunkt i steinerskolens

ritualer. Det å betrakte små og store ritualer i skoledagen som et skuespill kan gi et nytt blikk på situasjoner og kanskje spore til kreativitet og nytenkning. Makten i ritualene er viktig å være bevisst på, men skal vi undersøke hva som ligger bak lærernes beskrivelser, begrunnelser og opplevelser ser det utfra mine funn ut som vi må gå til andre kilder. I den neste delen tar jeg derfor for meg Martin Buber (1923/2003) for å drøfte lærernes refleksjoner opp mot hans filosofi.

### 5.3. Et *virkelig* Jeg-Du-møte

#### ***Der var jeg!***

*Døren inn til den lille klassen går resolutt opp. Med stor dunjakke og sekken litt på skjeve kommer Marie. Hun strekker sin hånd godt frem før hun krysser gangen og går sin lærer i møte. Så tar hun tak. «Hei Marie!». Ikke noe svar. Eleven holder lærerens hånd fast og slipper ikke, og taket er omtrent som når en baby har fått tak i mammas lillefinger. «Hei Marie! Er du der i dag?» Fortsatt ikke svar. «Hei Marie, kan du se på meg?» Læreren bøyer seg og forsøker å få blikkontakt, «Hvor er Marie?» Helt stille. Med ett, og med anerkjennelse i stemmen sier læreren: «Der var du!» Et lite smil kan skimtes i Maries ansikt i det hun senker blikket og slipper det faste taket i lærerens hånd, og det er som om hun sier: «Ja, der var jeg».*

#### ***Hvordan kan lærernes opplevelse av et virkelig møte beskrives og forstås sett opp mot Bubers Jeg-Du-forhold?***

Jeg har i kapittel 2 presentert Martin Bubers (1923/2003) tenkning om de to måten å forholde seg til verden på: Jeg-Du-forholdet og Jeg-Det-forholdet og hvordan disse to måtene er relevante på hver sine områder. Med dette grunnlaget vil jeg drøfte det lærerne i intervjuet omtaler som *at vi faktisk møter hverandre, at vi er i noe sammen, møte et menneske på ordentlig, at han virkelig ser meg i øynene*. Jeg tolker disse utsagnene hentet fra alle lærerne som at de handler om noe av det samme, og jeg vil i det følgende bruke helsepedagogens begrep *virkelig møte* om dette som lærerne har satt ord på.

### 5.3.1. Et virkelig møte – enten eller

Alle lærerne uttrykker på forskjellige måter at møtet med eleven noen ganger rommer en kvalitet som jeg med helsepedagogen velger å kalle *et virkelig møte*, men som det viser seg at de setter forskjellige ord på:

Barnetrinns læreren sier: «Man stopper opp. De få sekundene. Man må stoppe opp og faktisk møte hverandre». Uteblivelsen av et slik møte uttrykker Helsepedagogen slik: «og da ser han jo på meg, men jeg mener ganske sikkert at jeg ikke får det der ... – At han virkelig ser meg i øynene». Førsteklasselæreren betegner disse møtene som en gave, og at dette er så viktig at hun velger å starte sin arbeidsdag tidligere for å få dette møtet med elevene.

Ungdomstrinns læreren legger vekt på å se alle elevene, men peker på at «- Så ser jo alle elevene meg også», noe som gir ham trygghet som lærer.

Helsepedagogen sier noe om hvordan et slikt møte oppleves. Hun beskriver det som at hennes lærerrolle er lagt bort, og at hun står der «bare som seg selv» på en slik måte at det innerste i henne møter det innerste i eleven:

Så handler det bare om meg de sekundene vi møter hverandres blikk. Det handler ikke om at jeg er læreren din, eller det gjør jo det allikevel. Det er ikke det jeg mener, men det er det der, - jeg vet ikke om man kan kalle det for kjerne eller det innerste, eller bare *meg*. Helt. Med hele meg, møter du. Et tiendedels sekund. Og da er alt annet lagt vekk.

Og hun utdyper: «Det er jo kjernen i det enkelte menneske: I meg selv og i den andre. Det er jo det det handler om». Barnetrinns læreren ønsker også en kontakt med eleven før hele klassen møtes. «Man vil jo ha et personlig møte før man møtes hele klassen inne» der man «må stoppe opp og faktisk møte hverandre». Jeg ser dette også i sammenheng med det ungdomstrinns læreren betegner som å legge «litt ekstra tyngde i det» når han beskriver møtet med den enkelte elev. Jeg ser en sammenheng mellom disse beskrivelsene som jeg i det følgende som et samlende begrep betegner som lærernes beskrivelse av *et virkelig møte*.

Martin Buber (1923/2003) skiller radikalt mellom et Jeg-Du-møte og et Jeg-Det-møte. Slik jeg leser Buber kan ikke et møte være «litt» Jeg-Du. Det er enten eller, men det kan skifte raskt og være vanskelig å være bevisst på. Jeg har ut fra Buber valgt å betegne disse to forholdene som at man er som Napoleon eller at man er som Sokrates. Napoleon personifiserer de møtene der man analyserer, betrakter og beregner med måloppnåelse for øyet, altså med et Jeg-Det-forhold til verden, og Sokrates blir bildet på et Jeg-Du-forhold der

man med spørsmål og interesse møter den andre – kanskje med et *Sawubona* – I see you, and by seeing you I bring you into being (Davis, 2017). Som klasselærer kan man med støtte i Buber si at begge disse tilnærmingene trengs: Napoleons vurderende distanse og Sokrates' interesserte samhörighet.

I det lærerne betegner som *et virkelig møte* mener jeg å kunne finne igjen Bubers (1923/2003) radikale todeling. Det blir ikke *delvis* et faktisk møte. Det er ikke slik at man *delvis* møter et menneske på ordentlig. Enten så «ser man hverandre virkelig i øynene» eller så blir det som helsepedagogen sier: «Vi ser liksom på hverandre». I førsteklasseleerens beskrivelse av hvordan det var å møte opp senere enn elevene sier hun: «Det ble ikke *det* møtet».

Man kan finne Napoleons tilnærming også: Når barnetrinnsleereren snakker om «å hilse inn», når førsteklasseleereren snakker om rommenes utforming og hva det gjør med hilsesituasjonen, når helsepedagogen forteller om strategier for å holde forstyrrelser unna er det med analysens distanse og planmessighet.

Slik jeg tolker mine funn uttrykker ikke lærerne noe rom for gradsforskjeller i sin omtale av *virkelige møter*. På samme måten som at et møte enten er Jeg-Du eller Jeg-Det er et *virkelig møte* noe man har eller ikke har. Dette virkelige møtet har på denne måten paralleller til Bubers Jeg-Du-forhold.

### **Hvordan oppleves et virkelig møte?**

Lærerne setter delvis ord på sine opplevelser forbundet med hilsenen. Ungdomstrinnsleereren sier at han blir glad for å ha elever tilbake, barnetrinnsleereren uttrykker at disse møtene gir henne noe, og helsepedagogen sier: «Og når det blikket kommer så er det ikke autoritet i det eller kravet i meg. Da blir jeg veldig glad, sant. Da møter jeg *henne*». Jeg tolker mine funn slik at disse møtene rører ved noe i lærerne, og disse møtene oppleves som spesielt meningsfulle. Som helsepedagogen uttrykker det: «Det er jo det det handler om».

Buber (1923/2003) sier at vi for å leve våre liv må være i Jeg-Det-forholdet, «men om vi ikke også har et Jeg-Du forhold til verden er vi ikke mennesker» (s 31). Buber knytter Jeg-Du-møtet til liv, nærhet og kjærighet.

Det ser ut i fra mine funn ut som om de *virkelige møtene* med elevene gir lærerne glede og at det gir en slags mening til deres arbeid. Dette kobler jeg til Bubers tanker om sammenhengen mellom Jeg-Du-møter og opplevelsen av å være menneske.

Jeg ser en parallell mellom lærernes *virkelig møte* og Bubers Jeg-Du. Det gir glede, det gir mening, og det handler om kjærlighet. Begge beskrivelsene knyttes også til en opplevelse av nærhet snarere enn distanse. Dette understrekes av barnetrinnslæreren som *ikke* får dette møtet i fothilsenen, og som savner det og sier at en liten, viktig brikke er borte.

### **Hvordan innstiller lærerne seg for å kunne oppnå et virkelig møte?**

Den som tydeligst beskriver forberedelsen og konsentrasjonen i forbindelse med hilsenen er helsepedagogen. Hun nevner for eksempel en søken etter «å finne *henne* i det blikket». Hun beskriver hvordan forstyrrelser må holdes på avstand, og at hun må være til stede «med hele meg». Ungdomstrinnslæreren sier ikke noe direkte om dette, men når han beskriver hilsenen sier han «at man stopper opp et lite øyeblikk, og at man er rettvendt mot hverandre og ser på hverandre og ser hverandre i øynene når man sier ‘God morgen’. Slik jeg tolker det beskriver han at han både med kroppsspråk og bevissthet gir den andre full oppmerksomhet.

Barnetrinnslæreren savner denne muligheten nå som håndtrykket ikke brukes. Fothilsenen gir verken blikkontakt siden elevene ser ned på foten, eller at lærer og elev er «rettvendt mot hverandre» for å bruke ungdomstrinnslærerens beskrivelse.

En del av dette møtet er forberedelsen. Helsepedagogen sier «For det gjør jeg jo alltid, prøver å tenke litt på dem dagen før, og på morgenen på veien». Her refererer hun sannsynligvis til Steiners anbefalinger om å tenke på elevene om kvelden og ta dem med i søvnen. Denne bestrebelsen kobler jeg også til Barkved (2017):

Dersom jeg virkelig ønsker å oppfatte mine elever og mine medmennesker som «vandrende verdensgater», må jeg være villig til å leve meg inn i dem med en tenkning som ikke utelukkende er preget av det jeg tror at jeg allerede vet. Jeg må finne den roen i meg selv som åpner opp for at noe nytt kan vise seg, noe som jeg kanskje bare aner. Dette som jeg aner er det blivende, det gåtefulle potensiale som kanskje vil vise seg i fremtiden. Som lærer vet man at det er nettopp et slikt blikk og en slik interesse eleven trenger. (s. 62)

En slik praksis vil kunne vekke det Heskestad (2020) omtaler som omsorgsblikket og en sterkere gjensynsglede i læreren neste morgen. Det å lete etter det «gâtefulle potensiale» for fremtiden kan være en hjelp når læreren opplever problemer i relasjonen til en elev.

Ifølge Buber (1923/2003) har Jeg-Du-møtene dette ved seg at man møter et *Du* med hele sitt vesen. Dette Jeg-Du-møtet har en altoppslukende karakter som han beskriver slik: «alene og usammensatt er mennesket Du og fyller himmelkretsen» (s. 8). Hans beskrivelse av det altoppslukende møtet handler om at det er *noe man går inn i*. Det er ikke noe man *gjør* med et

annet menneske. Dette synes jeg å kunne se i beskrivelsene til helsepedagogen og ungdomstrinns læreren. Man møter den andre med hele seg, med hele sitt vesen i Bubers ord. Jeg ser også en sammenheng med hvordan Steiner i Traub (2011) beskriver hvordan det er å møte et annet menneske, det å midlertidig utslukke sitt selv for å ta inn den andre. I dette møtet understrekes og oppleves *samhørigheten* både i lærernes, Steiners og Bubers beskrivelser. Der Buber omtaler vårt innerste vesen, forteller helsepedagogen om kjernen i mennesket. Buber sier at et Jeg-Du-møte kommer som nåde, - det kan ikke kreves. Dette er også en daglig realitet for helsepedagogen der hun forsøker å få blikkontakt med en av sine elever, men noen ganger opplever at eleven bare «liksom» møter hennes blikk.

Det lærerne beskriver som *virkelig møte* har mye til felles med Bubers Jeg-Du-forhold. Det er noe som enten er eller ikke er. Det krever at man er tilstede med hele seg – med hele sitt vesen, og det rører ved noe vesentlig ved det å være menneske: En opplevelse av samhørighet. Lærerne omtaler det som meningsfullt. Kanskje de kan si med Buber «Alt virkelig liv er møte».

### **Hvordan går så dette sammen med læreplanens intensjoner?**

Læreplanen (Steinerskoleforbundet, 2020) oppfordrer læreren til å «utvikle en nyansert og forståelsesfull lytting og oppmerksomhet rettet mot elevenes ytringer og initiativer» (s. 25). Læreplanen slår også fast at «anerkjennende respons og respektfull interaksjon fra lærerens side er vesentlig for elevenes læring og utvikling» (s. 25). I dette perspektivet hører det også med at «Pedagogikkens målsetning vil være å skape best mulige forutsetninger for at dette innerste og dypere sett hellige i alle mennesker skal utvikles og komme til sin rett (s. 7)». Elevsynet får også sitt uttrykk gjennom at elevene tiltales «som fullverdige og kompetente».

Jeg har ikke undersøkt elevenes opplevelse, men jeg tolker lærernes beskrivelser slik at elevene blir en «nyansert og forståelsesfull lytting» til del. Hilsenen er riktig nok kortvarig, men slik lærerne beskriver sitt fokus, sin innstilling og innholdet i hilsenen skulle forholdene ligge til rette for det.

Særlig helsepedagogen nevner det innerste i mennesket, og at hun tiltaler dette i hilsesituasjonen. Førsteklasselæreren er også inne på lignende tanker i sin omtale av blikket. De ser begge ut til å ha et aktivt forhold til læreplanens (Steinerskoleforbundet, 2020) beskrivelse av «dette innerste og dypere sett hellige i alle mennesker» (s. 7). Slik jeg har beskrevet er det et sammenfall mellom lærernes beskrivelse av et *faktisk møte* og Bubers

(1923/2003) Jeg-Du-forhold. En forutsetning for dette er at læreren nærmer seg eleven som subjekt.

Ut fra denne drøftingen oppfatter jeg det slik at lærerne med den holdning og det arbeid som synes av mine funn har grunnlaget for å kunne fylle oppgaven som læreplanen beskriver som «barnets følgesvenn og nærmeste forbundsfelle» (Steinerskoleforbundet, 2020, s. 25).

### **5.3.2. Blikket**

Blikket og øyekontakt har vist seg å være et vesentlig tema i alle intervjuene, og det knyttes til møtet:

«Hvis det skal bli det [et møte], så må du jo gi det blikket og jeg ta imot. Og omvendt, sant. Han må ta imot mitt blikk eller så har vi ikke møttes». Slik beskriver helsepedagogen blikkets rolle i hilsenen. Hun sier videre: «Så handler det bare om meg de sekundene vi møter hverandres blikk». Lærerne har forskjellige forhold til dette med blikkontakt, men blikkontakten er et tema som engasjerer alle. Det er noe sterkt med denne blikkontakten.

Førsteklasselæreren sier noe om det: «Vi har jo hele våre liv med i blikket. Vet vi om hva vi har med? Er det noe av det vi ikke vil vise verden? Det viser seg jo i blikket».

Helsepedagogen sier «blikket er jo superviktig for meg. At man ikke er alle andre plasser, men *der*», mens barnetrinns læreren sier: «Er det så viktig? Skal man tvinge alle barn til å møte blikket ditt? For noen kan det møtes veldig konfronterende. Jeg har ikke vært så veldig opptatt av at alle må møte blikket mitt». Ungdomstrinns læreren forventer blikkontakt når de hilser. Førsteklasselæreren beskriver blikket som noe man kan forvente og kreve etter hvert som eleven utvikler seg gjennom skoleløpet, men knytter det til elevens trygghet og tillit til den voksne.

Heskestad (2020) beskriver øyet og blikkets betydning både som kamera og lyskaster. Det menneskelige øyets oppbygning gjør det mulig for andre å oppfatte blikkets retning. Ved øyekontakt registreres det hurtig og automatisk: «Ser de meg eller ikke». «Avhengig av kontekst registreres også mental status ved blikkontakt. Er vedkommende trett eller trist eller inviteres det til videre kontakt?» (s. 1574). Ansiktet og mimikken som ledsager blikket er avgjørende for tolkningen av blikket.

Det å se *eleven* nevnes i læreplanen (Steinerskoleforbundet, 2020): «En lærer som virkelig ser sine elever vil kunne ane de muligheter som hver enkelt av dem bringer med seg og vil kunne stimulere til læring og utvikling» (s. 5). Å *virkelig se* i denne sammenheng tolker jeg som mer enn visuelt å oppfatte. Det er både blikket som kamera og blikket som lyskaster, men læreplanens formuleringer knyttet til det å se legger størst vekt på blikket som kamera: I sitatet over handler det om at læreren samler informasjon om hva eleven bringer med. Læreplanen nevner også at «Lærerens oppgave var å lese i menneskenaturen» (s. 11). Om ikke planen nevner det å se forstått som lyskaster nevner den likevel at «anerkjennende respons og respektfull interaksjon fra lærerens side er vesentlig for elevenes læring og utvikling» (s. 25), og når læreplanen videre nevner at læreren må nærme seg eleven med «en spørrende respekt for nettopp dette individets egenart» (s. 11) sier det noe om at læreren også må *signalisere* interesse. Det at læreplanen fokuserer på blikket som kamera stemmer for øvrig overens med Nora McIntyres (2016) betraktning om at det er det informasjonssøkende blikket som har fått størst fokus i pedagogisk litteratur.

Ungdomstrinns læreren sier: «At jeg både fikk tatt på og sett på, og på en måte sjekket inn hver eneste elev, på morgenen». Jeg tolker dette med å *sjekke inn* som en aktiv bruk av blikket og han utdyper: «For å tydeliggjøre at man hilser på akkurat *de*, eller at man ser akkurat *de*. Stadfeste at de er her, eller - anerkjenne deres tilstedeværelse». Her er det tydelig for meg at han med blikket bekrefter og anerkjenner. Helsepedagogens «Der var du, ja!» er også et tydelig signal for å understreke at nå har de hatt blikkontakt: «Jeg har sikkert en tanke om at, jo oftere jeg gjentar det, at ‘der ja’, ‘sånn ja’, og skryter av det som hun smiler av. At vi har møtt blikket». Hun nevner i en annen sammenheng at «Han må ta imot mitt blikk eller så har vi ikke møttes. (...) at han tar imot eller gir. Det er to sider av samme sak, tenker jeg». Slik jeg tolker det, bruker læreren blikket som lyskaster for å bekrefte og anerkjenne elevene.

### **Omsorgsblikket**

Heskestad (2020) sier at blikket utgjør en viktig del av kommunikasjonen. Det handler både om at vi kan se hvordan andre har det, vi kan signalisere hvordan vi har det, og vi kan når vi har øyekontakt oppleve en samhørighet som kanskje handler om at vi i øyeblikket speiler hverandre. Han omtaler spesielt *omsorgsblikket* og peker på det som etikkens utgangspunkt: Det å se den andres sårbarhet.

Kan teorien om omsorgsblikket hjelpe oss å forstå hvorfor morgenhilsenen er så viktig? At elevene opplever seg sett er ett aspekt, men at lærerne ser eleven i deres sårbarhet og at det derfor vekkes omsorg? Heskestad (2020) siterer sykepleieprofessoren Kari Martinsen:

Blikket utløser en omsorgshandling når det gir en emosjonell resonans. Emosjonen beveger. Det eksistensielle blikket sier: Du er mitt medmenneske. Det er et blikk som ser mennesket, får et glimt av sjelen og utløser medfølelse. (s1574)

Martinsen kan her være inne på noe som også gir en dypere mening til læreryrket.

## 5.4. Hilsen for frihet

### *Hvordan kan hilsenens betydning for livet beskrives og forklares?*

I flere av intervjuene uttrykker lærerne at hilsenen om morgenen har betydning for elevens liv. Det kan være bedre psykisk helse i ungdomstiden, det kan være praktisk kunnskap og ferdigheter i møte med nye mennesker og det kan være hilsenen som en del av elevens utvikling til å stå i verden. Disse funnene vil jeg drøfte sett opp mot læreplanens (Steinerskoleforbundet, 2020) beskrivelser.

#### **Hilsen som ferdighet**

Oppsummeringen fra funnapittelet forteller at lærerne tillegger hilsenen om morgenen en betydning for elevenes liv både på kort og lang sikt. Ungdomstrinns læreren demonstrerer forskjellige hilsener for elevene for å oppmuntre dem til å hilse med et ordentlig håndtrykk og blikkontakt, og han bevisstgjør dem på hvordan man fremstår i et førsteinntrykk overfor nye mennesker. Helsepedagogen øver med en av sine elever på å hilse med høyre hånd. Dette er praktiske ferdigheter til senere bruk. Helsepedagogen øver også på blikkontakt, og hun har flere grunner til dette. En av dem er å løfte blikket rent oppmerksomhetsmessig «Å komme opp her i verden, og være med, og ikke alltid være der nede», og «å lære seg å møte andre», som jeg ut fra sammenhengen tolker ganske konkret.

Fra læreplanen (Steinerskoleforbundet, 2020) legges det vekt på å etablere gode vaner, og gi mulighet for relasjonsmessig modning. Som gode vaner nevnes blant annet «gode sosiale vaner» (s. 161), og læreplanen knytter dette til emosjonell utvikling. Disse vanene etableres i en dagsrytme og en ukerytme som ifølge læreplanen styrker både vilje og følelse (s.30).

Læreplanen nevner at man skal utvikle «kunnskaper og ferdigheter som fordres i samfunnet» (s. 8).

På ulikt nivå tar lærerne tak i det læreplanen omtaler som «kunnskaper og ferdigheter» i forbindelse med morgenhilsenen gjennom et arbeid for å etablere gode sosiale vaner. Lærerne legger her et konkret grunnlag for å møte det som samfunnet fordrer.

### **Hilsen og helse**

Ungdomstrinnslæreren beskriver at han blir glad når elever som har vært borte kommer tilbake, og at det er viktig for eleven at han gir uttrykk for dette. Han knytter dette til elevenes psykiske helse i ungdomstiden. Slik jeg tolker ham balanserer han sitt ønske om å ta varmt imot elever som har vært borte mot en taktfull tanke om at det ikke må gjøres «veldig mye ut av det».

En av lærerne nevner egne erfaringer fra skolen i ungdomstiden og tenker i ettertid at lærerne burde kunne sett at vedkommende ikke hadde det bra, - at det må ha vist seg. Disse to funnene bygger opp under hverandre fra hver sin side.

Fra læreplanen (Steinerskoleforbundet, 2020) er det å *se hver enkelt elev* trukket fram som noe som kan stimulere både til læring og til utvikling (s.11). I denne sammenheng ser det ut som ungdomstrinnslæreren er på linje med læreplanen i å se eleven, og man kan tolke de gjengitte ungdomserfaringene fra den ene læreren som en slags bekreftelse på at dette har betydning helt inn i voksenlivet.

### **Hilsen og frihet**

Vi «gir barn noe som de siden kan stå på», sier førsteklasselæreren. «Du lærer jo å kjenne igjen dine medmennesker, sant». Ut ifra sammenhengen i intervjuet våger jeg å tolke henne noe i retning av: «Du lærer å se *medmennesket* i det ukjente mennesket som står foran deg». Hun beskriver sammenhengen mellom å virkelig hilse i skolesammenheng og det å kunne bedømme og oppfatte og møte mennesker gjennom et førsteinntrykk som voksen. Både hun og helsepedagogen beskriver en selvbevissthet som voksen knyttet til håndtrykk og hilsen. Hennes egen opplevelse av «Det å komme inn og våge å stå der» i forbindelse med jobbintervju er noe hun har med seg når hun omtaler hilsen i skolen. Helsepedagogen beskriver også hvordan hun danner seg inntrykk av dem hun hilser på, og at det vekker en selvrefleksjon hos henne: «Ja, hvordan er mitt håndtrykk? Vet jeg hvem jeg er og hva jeg vil?». Både ungdomstrinnslæreren, førsteklasselæreren og helsepedagogen betoner på denne

måten betydningen at hilsenen som voksen. Både helsepedagogen og førsteklasselæreren knytter dette også til utviklingen av jeg-et eller kjernen i mennesket.

Steinerskolens idé om oppdragelse til frihet kommer til syne i læreplanens (Steinerskoleforbundet, 2020) formuleringer om at eleven «skal kunne utvikle sine evner og talenter på en slik måte at de kan forholde seg aktive og ansvarstagende til seg selv og sin omverden» (s. 10). Som en del av dette frihetsbegrepet nevnes gode vaner og relasjonsmessig modning (s. 19)»

Lærernes vekt på voksenlivet finner her sin parallell i læreplanens formuleringer om oppdragelse til frihet. Oppdragelse til frihet kan oppfattes som et slags overordnet mål for steinerskolen.

I følge Honneths (1992/2008) anerkjennelsesteori er anerkjennelse nødvendig for hvert menneskes utvikling: Hans tese er at «mennesket er avhengig av å erfare anerkjennelse for å kunne være menneske» (s. 145). Et menneske som opplever anerkjennelse gjennom kjærlighet, respekt og sosial verdsetting vil utvikle en hel og intakt identitet. En slik hel og intakt identitet bygger på selvfølelse, selvrespekt og selvtillit. Honneth (1992/2008) og Jordet (2020) knytter dette til begrepet *aktørskap*.

Jeg ser en parallell mellom steinerskolens *oppdragelse til frihet* og Honneths *aktørskap*. Forutsetningen for aktørskap er ifølge Honneth (1992/2008) anerkjennelse. Målene for anerkjennelse og målene for steinerpedagogikken sammenfaller i stor grad:

For å kunne være en aktør i eget liv som kan realisere sine iboende ressurser må altså barn ha en viss grad av trygghet på sin egen verdi (selvfølelse), en opplevelse av rettslig garantert autonomi (selvrespekt) og en trygghet på verdien av egne kunnskaper og ferdigheter (selvtillit). (Jordet, 2020, s. 121)

Slik jeg har beskrevet, opplever lærerne at morgenhilsenen har betydning for elevenes liv, og at dette også finner sin parallell i læreplanen (Steinerskoleforbundet, 2020). Slik jeg tolker sammenhengen mellom anerkjennelse og aktørskap bygger anerkjennelsesteorien opp under lærernes opplevelser. Morgenhilsenen med sine anerkjennelsesaspekter har både betydning for utvikling av aktørskap og støtter opp om steinerskolens mål om *oppdragelse til frihet*.

## 5.5. Hilsenens mangfoldighet

I dette kapittelet har jeg så langt forsøkt å besvare fire spørsmål som til sammen skulle belyse mitt forskningsspørsmål:

*Hvordan beskriver og begrunner steinerskolelærere sin hilsepraksis om morgenen, og hvordan kan begrepene anerkjennelse, ritual og Bubers Jeg-Du-begrep kaste lys over lærernes refleksjoner?*

Som en oppsummering av diskusjonen kan det kort sies slik:

- Gjennom morgenhilsenen tar lærerne imot hver enkelt elev med varme og anerkjennelse.
- Møtet i døren kan sees på som et ritual som er med å støtte denne varmen og anerkjennelsen gjennom rytme og form som skaper samhørighet og fellesskap.
- De rituelle aspektene ved morgenhilsenen (det formelle, symbolske og performative) bekrefter og understøtter det asymmetriske forholdet mellom elev og lærer sett i et ritualkritikkperspektiv.
- Hilseritualet skaper rom og anledning for virkelige Jeg-du-møter som bidrar til trygghet, fellesskap og en subjekt-subjekt-relasjon mellom lærer og elev, og der øyekontakt vekker lærernes omsorg og gir mening i deres arbeid.
- Elevene blir tatt imot med kjærlighet, respekt og sosial verdsetting, noe som ifølge anerkjennelsesteorien støtter elevenes vei mot aktørskap og en intakt identitet.
- Gjennom personlig møte, god atmosfære, tilstedeværelse og ikke minst kjærlighet legger lærerne et grunnlag for å jobbe mot målet om oppdragelse til frihet.

Jeg har først sett hilseritualet opp mot *anerkjennelse* og mener praksisen bidrar til anerkjennelsesformen kjærlighet blant annet fordi det å *virkelig se eleven* vil vekke lærerens omsorg og gi mening til relasjonen. Det var også tydelig i mine funn at disse fire lærerne var opptatt av hver enkelt elev som individ, noe som svarer til anerkjennelsesformen sosial verdsetting. Anerkjennelsesformen respekt oppfatter jeg som *tatt for gitt* i mine funn slik den er beskrevet, og det viktigste i drøftingen er kanskje at man blir del av en gruppe med visse like rettigheter. Anerkjennelsesformen respekt handler om at man anerkjennelse fordi vi er likeverdige. Jeg ser her en sammenheng med anerkjennelsesformen kjærlighet. I skolesammenheng gir det slik jeg tolker både funn og litteratur, særlig Jordet (2020), mening

å hevde at alle fortjener kjærlighet, altså at elevene nærmest har en *rettighet* til å bli ivaretatt med kjærlighet forstått som varme og omsorg. I oppgaven har jeg konsentrert meg om lærerens anerkjennelse av eleven, men som tidligere beskrevet gjelder Honneths teori alle: Vi alle trenger anerkjennelse *fordi vi finnes til (kjærlighet)*, anerkjennelse *fordi vi er like (respekt)* og anerkjennelse *fordi vi er unike (sosial verdsetting)*.

Jeg har beskrevet hilsepraksisen som et ritual. Dette passer godt sammen med steinerskolens vekt på form og rytme, men å se på hilsenen som ritual gir en ekstra dybde som sier noe om hva som konstituerer og vedlikeholder et fellesskap, hva som skaper stemning og gir opplevelser av å være del av noe større. Steinerskolens begrep vane har også mye til felles med ritual, men i steinerpedagogikken er en vane så mye mer. Gode vaner har en betydning for resten av livet. Jeg mener derfor det er fruktbart å se disse begrepene i sammenheng fordi de slik jeg ser det gjensidig belyser og fordyper hverandre.

Med ritualene for øye har jeg også beskrevet hilsepraksisen som et skuespill i lys av ritualkritikken. Mye av steinerskolens hilsepraksis kan sees i lys av dette begrepet, og ritualets funksjon for å understreke og befeste det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev kommer tydelig frem. I et slikt perspektiv synliggjøres også elevenes handlingsrom for å spille med, opponere eller forsøke å unndra seg lærerens makt i skuespillet. Det er både interessant og uvant å se morgenhilsenen på denne måten. Men gir det oss noe mer? Både ja og nei. Jeg mener at det er bra om lærerne er bevisst på mimesis og ritualenes overbevisende kraft. Det er bra at lærerne er bevisste på hvilke maktstrukturer som ligger i hilseritualet ved skoledagens begynnelse, men det gir kanskje ikke lærerne noe særlig ekstra i form av inspirasjon eller arbeidsmodeller å se på sin praksis som utøvelse av makt. Jeg opplever at det er noe som mangler i dette perspektivet.

Jeg mener å ha vist en sammenheng mellom Bubers (1923/2003) Jeg-Du-forhold, lærernes opplevelse *av et virkelig møte* og Steiners møtebegrep om å glemme seg selv, men gir det oss noe mer? Her er mitt svar 'Ja'. Bubers kjente, etablerte og virkningshistorisk betydningsfulle beskrivelse har en forklaringskraft som kan komme lærerne til gode. Selv om det ikke er helt sammenfallende med Steiners beskrivelse av møtet, er den kanskje lettere tilgjengelig for noen, og uansett vil disse perspektivene, slik jeg ser det, gjensidig kunne berike hverandre. Lærenes beskrivelser *av et virkelig møte* synes for meg å ha mye til felles med Bubers Jeg-Du, men ikke så klart artikulert. Å bli kjent med Jeg-Du-begrepet vil derfor kanskje kunne

bidra til en bevisstgjøring og fordypning av lærernes møte med eleven i døren – slik det har gjort for meg.

En fellesnevner i mye av oppgaven er kjærlighet, og steinerpedagogikken med Steiners tekster som bakteppe gir lærerne et tankesett å jobbe ut ifra som handler om hvert menneskes friske kjerne, et spirituell perspektiv som fordrer at eleven møtes med en «spørrende respekt for nettopp dette individets egenart» (Steinerskoleforbundet, 2020, s.11), og veiledning for lærerens selvutvikling for eksempel gjennom det å tenke på sine elever hver kveld og møte dem igjen neste morgen.

Når Bubers perspektiver presenteres til slutt er det kanskje fordi dette perspektivet i størst grad kan romme de andre. Hilseritualet danner rammen for at *virkelige møter* kan finne sted. Å se disse møtene i lys av et Jeg-du-forhold gir en dybde som også på mange måter rommer Steiners møtebegrep og som kobler intersubjektivitet til kjærlighet og frihet. I bunnen ligger den livsviktige anerkjennelsen av den andre.

Jeg strever med er å forene ritualkritikkperspektivet med de andre perspektivene. Kanskje står jeg overfor et valg? Starter skoledagen med som skuespill eller starter skoledagen som *et virkelig møte*?

## 6. Konklusjon

### *Tidlig vintermorgen i førsteklasse*

*Klokken har passert åtte, og det brenner et stearinlys i vinduet i førsteklassehuset. En mor og datter er de første som kommer inn i førsteklassegarderoben denne uvanlig kalde vintermorgen. Lille Rosemarie ser ned i taushet, og mor, også i taushet, hjelper henne av med sko og yttertøy. Bare de to vet hva slags kamper som allerede er kjempet denne morgenen. Førsteklasselærer Astrid møter de to i gangen og sier god morgen, men holder seg taktfullt på avstand mens mor kommer med noen dempede påminnelser om hvilke klær datteren skal bruke ute senere i dag. Mor og datter gjør seg klare til avskjed. «God morgen, Rosemarie!» Astrid nærmer seg nå og henvender seg direkte til Rosemarie som fortsatt ser uttrykksløst ned i det grå gulvbelegget. Det var lettere i det gamle førsteklassehuset forklarer Astrid senere. Der kunne foreldre og barn ha en liten stund for seg selv før de kom inn. Det fungerte så utrolig bra der, sier hun og forteller videre om hvordan hun må se hver situasjon an så hun ikke bryter inn i noe mellom barn og forelder. Rosemarie sier fortsatt ingen ting, men kommer nå stille, nærmest usynlig, inn over dørstokken til klasserommet. Hun velger seg et stykke bivoks i en blek rosa farge, og setter seg på en benk i hjørnet nærmest døren. Astrid inkluderer henne på en måte i samtalen selv om Rosemarie fortsatt ikke har sagt noe. Jeg ser for meg at det føles trygt å sitte der i hjørnet, og når jeg ser på henne litt senere er hodet løftet og jeg kan skimte hennes øyne. I sin enesamtale med Rosemarie spør Astrid om noe jeg ikke hører. Kanskje er det en hemmelighet. Rosemarie ser opp på sin lærers ansikt og svarer med klar stemme.*

*«Noen barn må ha hjelp over dørterskelen», sier Astrid senere og fortsetter: «Hvert enkelt barn må føres inn i fellesskapet. Det er det som er skole, - å lage den fellesfølelsen». Det slår meg at Rosemarie ikke kunne fått noen bedre hjelp over terskelen og inn i fellesskapet denne dagen.*

Min reise startet med en undring over håndtrykket. Dets funksjon, dets betydning, og dets plass i steinerskolen. For å undersøke dette hadde jeg følgende forskningsspørsmål:

*Hvordan beskriver og begrunner steinerskolelærere sin hilsepraksis om morgenen, og hvordan kan begrepene anerkjennelse, ritual og Bubers Jeg-Du-begrep kaste lys over lærernes refleksjoner?*

I oppgaven er det belyst fra flere klasser og flere lærere hvordan hilsepraksisen arter seg i dag, og hvordan lærerne reflekterer rundt dette. Jeg har også sett det opp mot begrepene anerkjennelse, ritual og Bubers (1923/2003) Jeg-Du-begrep. Jeg vil på bakgrunn av dette gi flere svar på mitt spørsmål, eller kanskje snarere ett svar i flere lag:

- Møtet mellom lærer og hver enkelt elev om morgenen er betydningsfullt for lærerne.
- Hilsepraksisen er et synlig uttrykk for anerkjennelse. Det bidrar til fellesskapsfølelse i klassen, og det gir hver enkelt elev anerkjennelse i form av kjærlighet, respekt og sosial verdsetting. Det bygger relasjoner og skaper trygghet.
- Hilsepraksisen sett som ritual skaper et rom for fellesskap, den videreformidler en kultur og gjensker hver dag lærer-elev-relasjonen.
- Gjennom ritualkritikken er det tydelig at man kan peke på maktstrukturer i hilsesituasjonen der det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev kommer klart til syne. Dette ligger i formen og i spillet, og er ikke noe som lærerne ser ut til å være veldig bevisste på.
- I refleksjoner rundt hilsepraksisen ser jeg mange trekk som peker mot et Jeg-Du-møte slik Buber (1923/2003) beskriver. Disse menneskemøtene er viktige for lærerne, og lærerne kaller dem *at vi faktisk møter hverandre, at vi er i noe sammen, møte et menneske på ordentlig, at han virkelig ser meg i øynene*. Disse møtene er med å gi mening til lærernes arbeid, og hilsesituasjonen gir rom for *et virkelig møte*.
- Buber (1923/2003) kobler møtet, kjærlighet og felleskap, Steiner kobler møtet, kjærlighet og frihet. Lærerne kobler møtet med elevens liv og utvikling. Jeg vil derfor konkludere med at lærernes *virkelige møte* med hver enkelt elev om morgenen har en dimensjon av fellesskap, frihet og kjærlighet nå og for livet.

Det kan synes som om veldig mye går opp i min oppgave, og det gjør det også. Noe av dette kan ha med utvalget intervjusubjekter å gjøre. De som har sagt ja, har hørt om mitt prosjekt og har vist positiv interesse. De er valgt ut fordi de anstrenger seg for å holde på morgenhilsenen selv i koronatiden, og det gir en spesiell selvbevissthet å vite at man blir filmet og skal diskutere filmen etterpå. Litteraturutvalget spiller også inn da dette måtte

endres grunnet Covid-19. Noe av litteraturen er valgt for å kaste lys over data som allerede er samlet inn, og min opprinnelige undring som lå til grunn for oppgaven var å undersøke kraften og betydningen av håndtrykket, - ikke kritisere det.

Når det er sagt finnes det noen kritiske aspekter. Lærerne snakker ikke om makt, men jeg mener at jeg gjennom min ritualkritiske analyse har vist at lærerne har makt gjennom hilseritualet. De har makt i kraft av sin rolle, sin fysiske størrelse, sin alder, sin adgang til å låse døren, sin støtte i de andre voksne, osv. De har makt og mulighet til å etablere vaner/ritualer som igjen befester deres makt. Det at enkelte lærere ikke oppfatter makten i hilseritualet som tvang, kan være problematisk. Det kan gi grunnlag for uklarhet og utrygghet for elevene dersom lærerne har, men ikke vedkjenner seg denne makten og det ansvaret som følger med. Det går allikevel frem av språket lærerne bruker, («det forventer jeg av dem», «ikke med tvang enda», «jeg krever det av dem») at de har et aktivt forhold til at det er de som setter standarden.

Det kommer også tydelig frem i materialet at noen av lærerne har divergerende syn på hvorvidt man skal tvinge elevene til å møte lærerens blikk. En lærer velger å la elevene passere «fordi det kan oppleves konfronterende», og fordi elevene ikke skal grue seg. En annen krever blikkontakt av elever som helt åpenbart ikke finner det umiddelbart naturlig, og gjør det av kjærlighet og overbevisning om at dette er viktig for deres senere liv. Jeg har ikke funn som gjør at jeg kan føre denne diskusjonen videre, men den hadde fått en naturlig plass i det fokusgruppeintervjuet som var en del av det opprinnelige forskningsdesignet.

Alt i alt synes jeg det har gitt mening å se på håndtrykket og morgenhilsenen ut ifra forskjellige vinkler. De teoriene jeg har benyttet i drøftingen har hovedsakelig støttet opp om og belyst lærernes praksis. Selv anerkjennelsesteorien, som i utgangspunktet er en samfunnskritisk teori, har vist seg å gå godt sammen med mine funn. Oppgavens kritiske aspekt handler om hvorvidt lærerne er seg bevisst den makt de har gjennom sin rolle og skolens ritualer, og om de derfor tar det medfølgende ansvaret. Det er også tilsynelatende en splittelse i lærernes syn på blikkontakt der noen mener at det er så viktig at det må kreves, og andre mener at elever som strever med det bør få slippe unna konfrontasjonen. Noe jeg gjerne skulle diskutert videre.

Til slutt står jeg kanskje igjen med at det er Bubers og Steiners perspektiver som gir mest berikelse i et lærerperspektiv og som i størst grad blir et svar på min opprinnelige undring. At ritualer er sentrale for morgenhilsenen har oppgaven belyst. At skoledagen kan analyseres som et skuespill uten fiksert mening har vist seg mulig, men for førsteklasseleeren er det innholdet som bærer: «Det er nok mye som vi gjør her som kan virke veldig seremonielt, sant, og så er det jo egentlig ikke det, men bare en våken, bevisst måte å gjøre ting på». Denne våkne bevisste tilstedeværelsen får bli siste ord. Jeg er til veis ende og på samme tid der jeg startet – med et håndtrykk og et møte. Som helsepedagogen sier det:

*Og så er vi oppmerksomme på hverandre. Altså: Jeg og du, du og jeg. – Lærer og elev.*

### 6.1. Oppgavens begrensning

Det er mye min oppgave ikke kan si noe om. Møtet i døren er viktig, men det er svært kort i forhold til en hel skoledag. Møtet er beskrevet fra lærerens synsvinkel, og hvordan elevene faktisk opplever dette kan oppgaven ikke si noe om. Utvalget er lite, og funnene kan ikke generaliseres til andre lærere eller andre deler av skoledagen. Det er mange andre aspekter og teorier som kan kaste lys over morgenhilsenen, og som kunne vise andre sidene av dette fenomenet; noen jeg har vurdert og forkastet og sikkert mange jeg ikke har kommet på.

Denne studien er på godt og vondt gjennomført i koronatiden. Forholdet til håndtrykket og fysisk kontakt har vært sterkt preget av smittevern og de følgene det har hatt for synet på sosial og fysisk kontakt.

### 6.2. Forslag til videre forskning

I min opprinnelige plan ønsket jeg å ha funnene fra SRI-intervjuene som tema for fokusgruppeintervju med lærerne. Noe av det som henger igjen som spørsmål nå ville kunne fått et bredere grunnlag dersom lærerne sammen hadde diskutert funnene, for eksempel om hvorvidt man skal kreve øyekontakt.

Det kunne vært interessant å følge opp studien med refleksjoner fra lærerne når håndhilsepraksisen kan gjenopptas. Det kunne også vært interessant å se nærmere på anerkjennelsesteorien som et utgangspunkt for å undersøke andre sider ved skoledagen.

Hilsenen om morgenen har vist seg å være et fenomen og en situasjon der skolen viser seg fra en god side. Det kunne vært interessant å sett på andre deler av skolens praksiser med et lignende blikk, og det kunne vært interessant å gjøre en lignende undersøkelse på en annen skole, eller i et annet skoleslag.

Det mest spennende kunne kanskje vært å se hvordan steinerskolens lange tradisjon for håndhilsen ser ut fra elevperspektiv gjennom nåværende og tidligere elevers erfaringer.

## 7. Litteraturliste

- Barkved, F. (2017). Meditasjonsøvelser fra Steiner. *Steinerbladet*, 2017(4), 61-64
- Blikking. (2018, 1. november). I Språkrådet. <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/Aktuelt-ord/blikking/>
- Brierley, D. (2015). Håndens intelligens. *Steinerskolen*, 2015(3), 4-7
- Buber, M. (1923/2003). *Jeg og du*. De norske bokklubbene
- Buber, M. (1947/2004). *Between Man and Man*. Routledge
- David, S. (2017). The Gift and Power of Emotional Courage. Ted.Com.  
[https://www.ted.com/talks/susan\\_david\\_the\\_gift\\_and\\_power\\_of\\_emotional\\_courage/transcript](https://www.ted.com/talks/susan_david_the_gift_and_power_of_emotional_courage/transcript)
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. [www.etikkom.no](http://www.etikkom.no)
- Dempsey, N. (2010). Stimulated Recall Interviews in Ethnography. *Qualitative Sociology* 33(3), s. 349–367. Springer. DOI 10.1007/s11133-010-9157-x
- EGGE, C. (2017). En kontemplativ pedagogisk impuls. *Steinerbladet*, 2017(4).  
<https://steinerbladet.no/article/en-kontemplativ-pedagogisk-impuls/>
- Eidsvåg, I. (2005). *Den gode lærer i liv og diktning*. Cappelen
- Fertey, P. (2017). The Morning Handshake and Its Deeper Meaning. *Renewal: A Journal for Waldorf Education*, 2017 (mai). <http://renewal.pressreader.com/renewal-a-journal-for-waldorf-education>
- Fossbråten, L. A. (2016, 25. august). Mange elever far ikke et eneste blikk fra læreren. Utdanningsnytt. <https://www.uttanningsnytt.no/grunnskole-laererstudiet-laereryrket/mange-elever-far-ikke-et-eneste-blikk-fra-laereren/167271>
- Hall, P. M. & Hall, D. A. S. (1983). The Handshake as Interaction. *Semiotica*, 45(3/4), 249-264.
- Henry, M. (1992). School rituals as educational contexts: symbolizing the world, others, and self in Waldorf and college prep schools, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 5(4), 295-309, DOI: 10.1080/0951839920050402
- Heskestad, S. (2020, 21. oktober). Blikkets kraft. Tidsskriftet Den Norske Legeforening.  
<https://tidsskriftet.no/2020/10/essay/blikkets-kraft>
- Holten, S. (2011). *Trygg klasseledelse*. Gyldendal
- Honneth, A. (1992/2008). *Kamp om anerkjennelse*. Pax forlag
- Kolmos, M. (2013). Opmerksomhet og nærvær i steinerdidaktikken. *Steinerskolen*, 2013(1).  
<https://steinerbladet.no/article/opmaerksomhet-og-naervaer-i-steinerdidaktikken/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. 3. utgave. Gyldendal

- Mathisen, A. (2016). Interaksjon, anerkjennelse og respons. *Steinerbarnehagen* 2016(2). arvema.com
- Mathisen, A. (2008). Postmodernitet og kunnskapssamfunn – hva med steinerskolen? *Steinerskolen*, 2008(3). <https://arvema.com>
- McIntyre, N. A. (2016). *Teach at first sight: Expert teacher gaze across two cultural settings*. PhD Thesis, University of York
- Pitkänen, J. (2015). Stimulated recall as a game research method. I P. Lankoski og S. Björk (Red.), *Game Research Methods* (s. 177-132). ETC Press  
[https://www.academia.edu/11905271/Studying\\_thoughts\\_Stimulated\\_recall\\_as\\_a\\_game\\_research\\_method](https://www.academia.edu/11905271/Studying_thoughts_Stimulated_recall_as_a_game_research_method)
- Quantz, R. A., O'Connor, T. og Magolda, P. (2011). *Rituals and student identity in education*. Palgrave Macmillan
- Skoglund, R. & Åmot, I. (2019). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*, 2. utgave. Universitetsforlaget
- Steinerskoleforbundet. (2020). *Steinerskolens læreplan. Grunnskolen*.  
[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. (2021, 1. november). *Helsepedagogikk*. Steinerskoleforbundet.  
<https://www.steinerskole.no/pedagogikk/helsepedagogikk/>
- Tjärnstig, L. (2020). *Didaktisk praxis i waldorfskolan : en didaktisk analys och bildningsteoretisk tolkning av fyra waldorflärares pedagogiska tänkande och förhållningssätt*. Åbo Akademis förlag
- Traub, H. (2019). I and thou – aspects of a theory of interpersonal dynamics as contained in Rudolf Steiner's Philosophy of Freedom. *ROSE Journal*, 10(2), 1-19.
- Uhrmacher, P. B. (1993). Making Contact: An exploration of Focused Attention Between Teacher and Students. *Curriculum Inquiry*, 23(4): 433-444
- Wulf, C. (Red.). (2010). *Ritual and Identity: The Staging and Performing of Rituals in the Lives of Young People (Ethnography and Education)*. Tufnell Press
- Aase, R. K. (2020). *Frimurernes hemmeligheter : fortalt fra innsiden*. Kagge forlag

## 8. Appendiks

### 8.1. Informasjon og samtykke – lærer

#### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

##### ***Håndhilsen i steinerskolen***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse steinerskolens tradisjon med håndhilsen i starten av skoledagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I steinerskoler over hele verden starter dagen med at lærer og elever håndhilser. Hva er bakgrunnen for at man starter dagen slik, hvordan kan denne tradisjonen beskrives, og hva gjør Covid-19-situasjonen med måten lærer og elever hilser på? Prosjektets formål er å beskrive og belyse dette.

Forskningsprosjektet er en del av et masterstudium ved Steinerhøyskolen i Oslo.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Det er Bjørnar Lothe Flemmen som gjennomfører prosjektet som sin masteroppgave. Steinerhøyskolen ved Morten Stene er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta fordi du er klasselærer ved en Steinerskole.

Jeg ønsker å filme i 3-5 klasser på forskjellige trinn med lærere som har ulik erfaring.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Deltagelse innebærer at det blir gjort videoopptak av at elevene i klassen kommer inn og hilser på sin lærer. Filmsnittene vil bli brukt til å undersøke og beskrive hvordan elever og lærer hilser på hverandre. Du vil som lærer i etterkant bli intervjuet om din opplevelse og dine refleksjoner rundt den filmede hilsesekvensen og håndhilsetradisjonen. Filmsnittene vil kun bli brukt til analyse og blir slettet etter at prosjektet er ferdig våren 2021.

Det vil bli filmet en eller to ganger i klassen, og du vil bli intervjuet dagen etter filmingen. Varig het ca. 1 time. I tillegg trengs det noe planlegging av filmingen slik at den fanger opp det som er tema for forskningen uten å forstyrre timen unødige.

Det vil bli sendt ut et eget informasjonsskriv til elevenes foreldre for å få deres samtykke.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger, film og intervju, vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil kun være forsker og klassens lærer som vil se opptakene.
- Opptakene vil bli passet godt på og slettet etter at prosjektet er ferdig.

- Dersom stillbilder og sitater blir brukt i oppgaven vil de bli bearbeidet slik at ikke personer kan gjenkjennes.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021. Opptakene vil bli slettet ved prosjektslutt

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Steinerhøyskolen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Steinerhøyskolen ved Morten Stene
- Vårt personvernombud: Steinar Døhlen ([Steinar.Dohlen@steinerhoyskolen.no](mailto:Steinar.Dohlen@steinerhoyskolen.no))

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Morten Stene*

*Bjørnar Lothe Flemmen*

(veileder)

(masterstudent)

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Håndhilsen i Steinerskolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å blir filmet i hilsesituasjonen i starten av hovedfag
- ☐ å bli intervjuet i etterkant av filmingen

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

----- (Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 8.2. Informasjon og samtykke – elev

### **Vil du delta i forskningsprosjektet** *Håndhilsenen i steinerskolen*

Dette er et spørsmål til deg om å la ditt barn delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse steinerskolens tradisjon med håndhilsen i starten av skoledagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

#### **Formål**

I steinerskoler over hele verden starter dagen med at lærer og elever håndhilser. Hva er bakgrunnen for at man starter dagen slik, og hva gjør Covid-19-situasjonen med måten lærer og elever hilser på?

Prosjektets formål er å beskrive og belyse dette.

Forskningsprosjektet er en del av et masterstudium ved Steinerhøyskolen i Oslo.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Det er Bjørnar Lothe Flemmen som gjennomfører prosjektet som sin masteroppgave. Steinerhøyskolen ved Morten Stene er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Ønsket er å filme i klasser på forskjellige trinn og dere får spørsmål om å delta fordi læreren i deres barns klasse har sagt ja til å være med på prosjektet.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Det kreves ikke noe spesielt av elevene. Deltagelse innebærer at det blir gjort videoopptak av at elevene i klassen kommer inn og hilser på sin lærer slik de vanligvis gjør. Filmsnuttene vil bli brukt til å undersøke og beskrive hvordan elever og lærer hilser på hverandre. Læreren vil i etterkant bli intervjuet om sin opplevelse av den filmede hilsesekvensen. Filmsnuttene vil kun bli brukt til analyse og blir slettet etter at prosjektet er ferdig våren 2021.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la ditt barn delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger, altså filmsekvenser med ditt barn, vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller ditt barn hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Dersom du ikke ønsker at ditt barn deltar passer vi på at ditt barn blir tatt imot som vanlig, men uten at dette filmes.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil kun være masterstudent og klassens lærer som vil se opptakene.
- Opptakene vil bli passet godt på og slettet etter at prosjektet er ferdig.
- Dersom stillbilder blir brukt i oppgaven vil de bli bearbeidet slik at ikke personer kan gjenkjennes.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opptakene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Steinerhøyskolen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Steinerhøyskolen ved Morten Stene
- Vårt personvernombud: Steinar Døhlen ([Steinar.Dohlen@steinerhoyskolen.no](mailto:Steinar.Dohlen@steinerhoyskolen.no))

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Morten Stene*  
(veileder)

*Bjørnar Lothe Flemmen*  
(masterstudent)

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Håndhilsen i Steinerskolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn kan:

- ☐ bli filmet mens barnet hilser på sin lærer ved times begynnelse

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 8.3. Intervjuguide

### **Intervjuguide til Stimulated Recall interview med lærere** (Håndtrykket i Steinerskolen, meldeskjema 561661)

Til hvert enkelt intervju må det utarbeides en egen intervjuguide basert på det aktuelle videomaterialet. Hovedstrukturen er:

1. Introduksjonstekst
2. Oppvarmingsspørsmål
3. Hovedspørsmålene
4. Avslutning

#### Introduksjon

- Jeg forteller om min interesse for håndtrykket og at jeg ønsker å komme nærmere hvordan dette gjennomføres i starten av skoledagen. Jeg uttrykker min interesse for lærernes refleksjoner rundt dette. Jeg tilstreber en atmosfære der vi *sammen* kan fordype håndtrykket og det som kommer frem i videoen, og uttrykker at den aktuelle lærerens tanker og refleksjoner er viktige. (Om jeg intervjuer lærere som er ferske i steinerskolen vil det være viktig å få frem at dette ikke skal brukes til noen form for bedømmelse av om læreren gjør det rett eller galt.)
- Jeg gjentar muntlig at det er frivillig å delta, at man kan trekke seg når som helst, at det bare er jeg, læreren og evt. min veileder som vil komme til å se på videoen, og at den slettes etter bruk.
- Jeg presenterer kort intervjuets videre gang og tidsramme.

#### Oppvarmingsspørsmål

Her vil jeg basert på mitt kjennskap til hver enkelt lærer stille spørsmål som er lette og hyggelige å svare på. Eksempler kan være: Hvorfor valgte du å bli lærer? Hva synes du er fint med yrket eller med arbeidet på nåværende skole?

#### Hovedspørsmål

Hovedspørsmålene tar utgangspunkt i det filmede materialet som vi ser på sammen og utformes slik at de muliggjør beskrivelse og refleksjon. Jeg vil starte med åpne spørsmål og spørre mer direkte inn mot mitt forskningsspørsmål utover i intervjuet. Aktuelle spørsmål kan se slik ut:

- Hva slags tanker gjør du deg når du ser filmen?
- Kan du beskrive de hilsnene du ser på filmen? Likheter/ulikheter/noe som skiller seg ut?
- Hva slags vurdering gjorde du i denne situasjonen? (under henvisning til et punkt i videoen).
- Hvordan opplevde du denne situasjonen?
- Husker du hva du tenkte/følte?
- Hvordan vurderer du situasjonen nå når du ser den igjen?

- Hvordan har du introdusert formen på morgenhilsenen for elevene? Hva har vært viktig for deg når du har valgt hilseform?
- Hva legger du vekt på når du forbereder hilsesituasjonen før elevene kommer inn? Forsøker du å gjøre det samme hver dag? Hva er likt? Hva kan varieres?
- Er det annerledes når det filmes?
- Hvordan ble du kjent med forventingene om hilsepraksisen på din skole?
- Hvorfor hilser du som du gjør? Er det viktig for deg? Er selve håndtrykket viktig?
- Hva opplever du at du oppnår med hilsningen? Hvilken virkning håper du på?
- Har du betenkeligheter med å hilse? Har du opplevd at det har noe negativt ved seg?
- Covid-19 – Hva har det gjort med morgenhilsenen i din klasse? Hva tenker du om det?
- Når du ser på dette nå, er det annerledes enn når vi startet intervjuet?

Til alle disse spørsmålene vil det være aktuelt å stille oppfølgingsspørsmål som: Kan du si mer om det? Dette var interessant ... osv. Det vil også være viktig å følge opp og fordype overraskende svar selv om de ikke er beskrevet i intervjuguiden.

#### Avslutning

- Takke for deltagelsen
- Fortelle hvordan mitt arbeid går videre
- Invitere til å komme med kommentarer dersom man kommer på ting etterpå.