

Læreren som rytmekunstner

Om variasjon og gode overganger i undervisningen

Arve Mathisen og Ingrid Birkeland
Steinerbladet nr. 4, 2017

Rytme og variasjon i undervisningen er et kjennetegn ved steinerpedagogikken. Idéen er kort fortalt at elevene lærer mer og har det bedre på skolen, at de holder konsentrasjonen og humøret oppe når undervisningen er variert og forløper rytmisk. En god steinerpedagog vet å bruke kunst og faglig konsentrasjon slik at de beliver og befrukter hverandre. Ja, nettopp vekslingen mellom å synge en sang og å øve gangetabellen kaster lys over begge.

I denne artikkelen spør vi oss hva lærere kan gjøre for å bli gode til å skape variasjon i klassens aktiviteter. Arve kommer med bidrag fra litteraturen om rytmer, variasjon og samspill, mens Ingrid forteller om variasjon og kunsten å skape gode overganger med eksempler fra sin undervisning på steinerskolen.

Med utgangspunkt i forskningsprosjektet SKOLETID¹ har Arve gått gjennom Rudolf Steiners uttalelser om rytmenes betydning i undervisningen og skaffet seg en oversikt over aktuell litteratur om rytme, variasjon og skole. Nedenfor følger en kort innføring der nyere litteratur om rytmer er gitt mest plass².

Rudolf Steiner var opptatt av hvordan variasjon i undervisningen førte til at elevene ble mindre trette og at de lærte mer³. Rytmisk undervisning er faglig fokusert og samtidig orientert mot alles deltakelse og velvære på skolen. Derfor anbefalte Steiner lærerne å bli rytmiske undervisningskunstnere. Han snakket ofte om betydningen av musikalske og rytmiske kvaliteter i undervisningen og la stor vekt på skoledagens rytmiske inndeling, bruken av humor og alvor og integrering av søvnen i faglæringen. På tross av dette ga Steiner ikke mange råd til den konkrete utformingen av rytmer på skolen. Med tanke på hvor viktig idéen om frihet er i steinerpedagogikken, kan dette tolkes slik at rytmisk variasjon nettopp bør skapes ut fra elevenes behov og lærerens kreativitet og sensitivitet. Sammen former lærere og elever et interaksjonsmiljø i klassen som har stor betydning for læring, trivsel og helse på skolen. Å inkludere rytmene i det didaktiske repertoaret betyr å tenke og handle helhetlig i pedagogikken. Faget er i fokus. Det er faget og dets arbeidsmåter som varieres. Samtidig vies elevenes deltakelse og velvære stor oppmerksomhet.

¹ Mer info om SKOLETID: http://www.norensen.net/projects.php#education_in_time

² For en mer grundig gjennomgang av dette, se disse to artiklene som kan lastes ned fra www.arvema.com:

Mathisen, Arve. (2015). Rhythms in Education and the art of life: Lefebvre, Whitehead and Steiner on the art of bringing rhythmical transformations into teaching and learning – Part I. *RoSE - Research on Steiner Education*, 6(2), 36-51.

Mathisen, Arve. (2015). Rhythms as a pedagogy of becoming: Lefebvre, Whitehead and Steiner on the art of bringing rhythmical transformations into teaching and learning – part II. *RoSE - Research on Steiner Education*, 6(2), 52-67.

³ Steiner, Rudolf. (2003). *Soul economy: Body, soul, and spirit in Waldorf education* (Vol. GA303). Great Barrington, MA: Anthroposophic Press. Se side 287.

Sensitiv og kreativ med rytmer

Den franske tenkeren Henri Lefebvre er en av de ytterst få som har skrevet om rytmer på en måte som er relevant for skolen. Lefebvre, som levde fra 1901 til 1991, var opptatt av hvordan rytmer kunne virke helbredende. Han så for seg at kunsten å skape gode rytmer var noe som kunne læres og øves, nesten som en livskunst. Dette beskriver han i boken *Rytmeanalyse*⁴. Rytmeanalyse forstår Lefebvre som en slags parallell til psykoanalyse, altså en form for terapi der målet er å skape frigjørende og helsebringende rytmer. Lefebvre mente at en som hadde skolert seg til å bli rytmeanalytiker kunne sanse om rytmene var *eu-rytmiske*, om de var livgivende og sunne, eller om de var *a-rytmiske*, det vil si døde og uvitale rytmer.

Hvordan kan denne rytmeanalysen øves og læres? For Lefebvre var rytmer noe som ble oppfattet halvt bevisst og halvt ubevisst. Han mente at kroppen var stedet hvor en sensitivitet og en kreativitet for rytmer kunne utvikles. Kjenn etter hvordan kroppen har det. Hva med pusten og hjerteslagene? Hvordan er det å være her for kroppen min akkurat nå? Er rytmene og bevegelsene gode, frigjørende, eller blir jeg presset og stresset? Også sansene måtte øves hos rytmeanalytikeren. I følge Lefebvre er det rytmer i alt som kan sanses, i naturens alle bevegelser, i blomstenes dufter, stenenes alder og gressets vekst. For et sensitivt sinn kan naturen oppfattes som en symfoni av rytmer. Det samme gjelder menneskenes samliv; i byen, i klasserommet, i alt som skjer mellom folk. Alle har en sensitiv kropp, og alle kan øve seg i å lytte til kroppens følelser og sansenes spill. Dette er det storslått enkle i Lefebvres rytme-tenkning. Når en sanselig og kroppslig sensitivitet for rytmene var utviklet, mente Lefebvre at gode, terapeutiske, lekfulle og kunstneriske rytmer kunne skapes. For ham var rytmeanalyse først og fremst en profylaktisk virksomhet, noe helsebringende som skulle komme før sykdom hadde manifestert seg.

Et spennende aspekt av Lefebvres rytmeanalyse er at han så en sammenheng mellom sosiale rytmer og hvordan folk har det sammen. Gode rytmer er tegn på godt samvær. Frie rytmer betyr respekt og frihet i relasjonene, mente Lefebvre. I sosiale situasjoner, for eksempel i et klasserom, vitner kvaliteten på rytmene om kvaliteten på relasjonene. Er det god pust i dialogen, flyter overgangene fint, er det en god fordeling mellom lytting og tale? Er alle med, eller dominerer enkelte elever? Høres lærerens røst for mye eller for lite? Slik jeg ser det kan lærere hente inspirasjon til å fordype og levendegjøre sin undervisning fra Lefebvres rytmeanalyse. En lærer som bevisst øver sensitivitet og kreativitet i forhold til hvordan undervisningen varieres vil kunne bidra positivt til læring og velvære, samhold og solidaritet. En rytmisk skapende lærer kan legge til rette for forfriskende og trygghetsskapende variasjon basert på egne opplevelser av hvilke rytmer i undervisningen som er gode og hvilke som ikke er det. Hun kan, ideelt sett, lede klassen i arbeid og dialog, i kunst og faktalæring, på en kroppslig erfart og *eu-rytmisk* måte.

Eksempel på læreren som rytmeanalytiker

I forbindelse med temaet rytmeanalyse, har jeg, Ingrid, tenkt tilbake på undervisningssituasjoner i klasserommet med temaet gode rytmer for øyet. Hva gjorde jeg? Hva fungerte? Når jeg ser tilbake på situasjoner i klasserommet i lys av idéene om læreren som en rytmeanalytiker, slår det meg hvor mye energi jeg brukte på å pleie gode rytmer da jeg ble klasselærer for 2.klasse. Jeg husker at jeg brukte mye tid på å forberede rytmer i form av gode overganger for klassen. Med dikt eller sang, eller en bjelle på kateteret, skulle klassen ledes fra den ene aktiviteten til den andre uten for mye ord og formaninger. Hovedfag skulle gå fra den ene aktiviteten til den andre ved hjelp av disse signalene.

Jeg brukte for eksempel denne sangen som et slikt signal: *Nå skal vi gå til ringen, ringen, ringen, pultene inn til veggen så ringen den blir fin.* En lystig sang som gjerne satt elevene i arbeidsmodus

⁴ Lefebvre, Henri. (2004). *Rhythmanalysis: Space, time, and everyday life*. London: Continuum.

med de litt tunge pultene og benkene som skulle inn til veggen. Spørsmålet var om sangen kanskje var vel lystig idet et par elever kunne bli vel ivrige i denne prosessen. Så snart føyet jeg til et nytt vers: *Ringen den blir rund og fin når alle finner plassen sin, hånd gir hånd og hold den godt, det vennskapsbånd som vi har fått.* Og dermed kunne ringens vers og lek begynne.

Ettersom det oppsto et visst konkurranseelement i det å bli først ferdig, øvet jeg meg selv i å forholde meg så rolig jeg kunne, noe som ikke alltid var lett i den ivrige aktiviteten som kunne komme til å oppstå i denne overgangssituasjonen. Etterhvert som jeg ble kjent med elevene, forsto jeg bedre hvem som trengte hjelp i overgangen. For eksempel var det noen som hadde behov for litt forberedelsestid før sangen kom, slik at de kunne avslutte arbeidet i arbeidsboken. Andre trengte ekstra hjelp i selve flyttingen av pulten. Dette var en av mange planlagte rytmer som vi gjorde de første skoleårene; en rytme som krevet oppmerksomhet og fantasi fra min side. Ved å kjenne elevene og hjelpe til der det var behov, klarte vi etterhvert å skape en god og velfungerende overgang. Ja, gleden ved å flytte pultene til denne sangen ble etterhvert så stor hos mange av barna at deres spontanitet og munterhet gjorde det tydelig for meg at her hadde vi skapt en god rytme som skapte forutsigbarhet, trygghet og litt latter i hverdagen.

Skape gode overganger til elevenes selvstendige arbeid

Ingrid skriver: Da elevene skulle begynne å skrive egne tekster ut fra fortellerstoffet, ble det spesielt tydelig for meg hvilke elever som hadde noe å skrive og hvilke som strevde med å huske, eller å formulere det de husket til en egen tekst. Selv om vi laget stikkord og snakket om gårsdagens fortellerstoff, var det enkelte som mente de ikke kom på noe å skrive. Andre kunne ikke få kommet i gang raskt nok og syntes vi brukte for lang tid på å snakke om det vi skulle skrive. En elev navigerte i fortellerstoffet med en sterk 'jeg'-opplevelse, og tok standpunkt som om hun var en aktiv deltaker i forhistoriens hendelser. I andre enden av rommet satt en elev og gjentok at han ikke husket noen ting. Ettersom vi som regel var to voksne i rommet, organiserte vi oss ofte slik at da arbeidsstunden var i gang, gikk vi til de elevene som trengte starthjelp. Noen måtte få hjelp til å forme helheten i teksten, mens andre trengte en form for starthjelp, for eksempel til å velge farge på rammen, for å komme i gang med eget arbeid. Noen trengte hjelp til å begrense seg i uttrykket, andre hjelp til å arbeide mer selvstendig. Vi som lærere gikk rundt og bidro til aktivitet og flyt i arbeidet på de mest ulike måter avhengig av hva elevene hadde behov for.

En liknende opplevelse hadde jeg med en elev gjennom flere år i form av at hun lot til å vegre seg mot å komme i gang med å skrive eller tegne i arbeidsboken. Det var som om hun ikke fikk seg til å begynne, selv om hun både husket og kunne formulere seg godt. Det tok tid før jeg forsto hvordan jeg kunne hjelpe henne i denne motstanden hun hadde overfor å komme i gang med selvstendig arbeid. Etterhvert oppdaget jeg at ved å ganske rolig hjelpe henne med å få boka opp av sekken, ta fram fargeblyantene og begynne forsiktig med en bord eller overskrift, så fikk jeg henne med. Hun trengte denne lille bekreftelsen og starthjelpen for å komme i gang. Den dag i dag vet jeg ikke hva det var som forhindret henne i å komme i gang selv, for i større eller mindre grad hjalp jeg henne på denne måten gjennom flere skoleår, helt opp til 7.klasse. Et ord eller en setning kunne være nok, så var hun klar til å ta over selv, og da våknet skrivelysten og ordene rant ut av henne.

Improvisasjon og sosiale rytmer

Arve skriver: I eksemplene overfor kommer det fram hvordan en lærer kan sanse, tolke og påvirke rytmer og overganger i klasserommet. Innenfor den mer faste inndelingen av hovedfagstimen i musisk aktivitet, samtale, fortelling og elevenes selvstendige arbeid, gir Ingrid eksempler på hvordan hun på en mer improvisatorisk måte var tilstede og skapte flyt og overganger. På en tilsvarende måte kan rytmer sies å ha to kvaliteter; de skaper struktur og de inviterer til improvisasjon. Timeplanen er et typisk eksempel på en rytmisk struktur, slik også dag og natt og årsløpet er det. Strukturen skaper trygghet og forutsigbarhet. Når aktiviteter gjentas regelmessig, får tiden form, og læringen kan gis

progresjon. Nettopp intervallene fra dag til dag og uke til uke, kan brukes aktivt og våkent av læreren til å planlegge, evaluere og drive undervisningen fremover.

På den andre siden er rytmisk variasjon alltid åpen for improvisasjon, dynamikk og liv. Innenfor timeplanens faste struktur finnes det uendelig med variasjonsmuligheter. En lærer som vil omgås kreativt med rytmene kjenner og bruker begge disse kvalitetene, men særsilt vil den improviserende, oppmerksomhetskrevende, lekfulle og kunstneriske bruken av rytmisk variasjon være viktig. Lærere med åpne sanser og rytmisk sensitivitet vil kunne vite når noe nytt må skje i klassen: Nå trenger elevene å bevege armer og ben, nå tar vi en sang, nå arbeider vi individuelt i arbeidsbøkene eller nå lar vi samtalen bare gå og gå fordi dette er så viktig å snakke om. Rytmisk improviserende lærere kan lede klasserommets aktiviteter som en orkesterdirigent. En slik undervisning vil kunne være faglig dedikert samtidig som fellesskapets og det kroppslige nærværets behov ivaretas. Rytmenes kobling til kroppens, naturens og sansenes dimensjoner gir dem et tydelig helsemessig motiv, en vitalitet som kommer læringen til gode.

Gode relasjoner, dyp læring

Lefebvre skriver som nevnt i sin bok om rytmeanalyse at kvaliteten på de sosiale rytmene sier noe om hvordan folk har det sammen, at rytmene sier noe om hva slags relasjoner de har til hverandre. Senere forskning har bekreftet Lefebvres idé om at gode rytmer i felles aktiviteter skaper samhold og opplevelse av solidaritet. Forskerne som Daniel Stern, Colwyn Trevarthen og Stephen Malloch har gjennom mange års forsknings vist hvordan gode relasjoner mellom mor og spebarn ytrer seg som en musikalsk og dansende mimikk og bevegelse når de interagerer. Intensiteten og kvaliteten på denne dialogiske finstemte dansen mellom mor og barn i kommunikasjonen sier samtidig noe om kvaliteten på relasjonen mellom dem. Har de det godt sammen og utvikler trygghet og kjærlighet, så beveger de seg rytmisk sammen på en oppmerksom, levende musikalsk og dynamisk måte. Og omvendt.

Randal Collins⁵ har beskrevet hvordan det samme skjer i samtaler og samarbeid blant voksne. Når rytmen i samtalen er god, så er relasjonene gode. Stopper og stagnerer rytmen i samtalen, så har folk det heller ikke godt sammen. Gode samtaler har noe musikalsk over seg, de svinger. Collins viser for eksempel hvordan forelskede par kommuniserer synkront der ord og kroppsspråk mer og mer blir som en dans – en tango kanskje – der bevegelsene flyter inn i hverandre. En slik koordinasjon av samtaler og aktiviteter kaller Collins *rituelle kjeder*, det vil si ord og handlinger som fletter seg rytmisk inn i hverandre og som har stor betydning for solidaritet og følelsen av nærhet og tilhørighet.

Hva betyr kunnskapen om kommunikasjonens vekselvise musikalitet for undervisningen, for lærerens mulighet til å variere skolearbeidet på en god rytmisk måte? Hva betyr dette for lærerens vilje til å gi elevene tid til å tenke seg om, tid til å svare, tid til å gjøre egne erfaringer? En god sosial rytme puster fritt. Den er som et åndedrett av å gi og få, der alle deltakerne er aktivt med. Rytmisk variasjon handler om at den faglige læringen bearbeides på en levende måte hvor interesse stimuleres og konsentrasjonen holdes oppe. Den er tverrfaglig og inkluderer både kunst og personlige erfaringer. På denne måten åpner rytmisk variasjon for en integrerende dybdelæring. Slik vi ser det er lærerens evne til å variere undervisningen på en lyttende og musikalsk måte et svært viktig bidrag til at elevene, og også læreren selv, har det godt på skolen samtidig som det faglige er i fokus. Rytmisk bevisst undervisning kan skape et lærende fellesskap i klassen som både lodder faglig dypt og gir liv til skoledagene.

⁵ Collins, Randall. (2004). *Interaction ritual chains*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.