

Skolemodenhet av Godi Keller

Tidsskriftet Steinerskolen, Oslo, nr. 2/2007

Barnet blir skolemodent. Det er atskillig lettere å uttale denne setningen enn å forstå hva den egentlig innebærer. Hva er i virkeligheten kriteriene for å avgjøre hvorvidt et barn skal begynne på skolen eller ikke? Man vil forgjeves lete etter håndfaste, konkrete kriterier. Det skulle forresten bare mangle! For alt som har med livet å gjøre, unndrar seg en altfor rigid ordensiver. Menneskelige kvaliteter og egenskaper lar seg ikke putte i enkle bokser. Og ved nærmere ettertanke kan man i et spørsmål som skolemodenhet ikke engang definere klart hva som sier noe om barnet og hva som heller sier noe om skolen. Hvis det er et mål å kunne sitte stille over en viss tid ved en skolepult, da kan man selvsagt registrere om et barn kan det eller ikke. Men man kan også spørre seg hvorfor skolen forventer det, om det er riktig og nødvendig, og om den eventuelt bør endre arbeidsmåter slik at barna ikke må sitte stille.

Her, som så ofte i pedagogikken, velger man gjerne å unngå problemet ved simpelthen å se bort fra det. Man bruker generelt bare alderen som kriterium, og i dag må det ganske alvorlige grunner til for at et barn skal vente et år med skolestarten. Jeg vet flere eksempler der det ikke bare hadde vært godt for barnet å vente, men der det offentlige hadde spart store summer i den ekstra oppfølgingen barna trengte fordi det måtte begynne for tidlig.

Men det finnes andre kriterier. Før pleide man å spørre barn om de kunne berøre venstre øre ved å føre høyre hånd over hodet. Det virker i dag tåpelig på oss. Men å se på et barns proporsjoner er ikke så dumt - i hvert fall hvis man tar det som et lite aspekt til et helhetsbilde. I en engelsk oppstilling (Avison, 2003) så jeg en hel liste med ting man kunne se etter for å danne seg et bilde av hvorvidt et barn er skolemodent. Den var femdelt: Alderen, fysisk utvikling, ferdigheter, sosial atferd, og kognitiv utvikling skulle i like stor grad tas hensyn til i bedømmelsen. Under avsnittet om ferdigheter står det blant annet:

- å kunne kaste og motta en ball
- hinke på hver fot
- hoppe rytmisk
- gå ved å bevege armene diagonalt i forhold til føttene
- hoppe som en hare med føttene sammen
- stige opp (ikke nødvendigvis ned) en trapp med annenhver fot på annethvert trinn
- knyte sko, håndtere knapper, glidelås osv (OBS! avhengig av familiens vaner)
- vite når de er sultne, tørste, trenger å vaske seg eller må gå på do
- bruke fingrene uavhengig av hverandre (fingerleker, bruke saks, knyte fingrene)

En overgang

Listen er et eksempel på én av mange mulige tilnærminger. (I tillegg kommer bestemte trekk i sosial atferd, kognitive evner, som for eksempel en bedre evne til å kunne huske sammenhengen i en historie, språkforståelse osv.) Her vil jeg fremheve ettertrykkelig at skolemodenhet åpenbart innebærer at en grunnleggende del av den motoriske utviklingen bør ha kommet til en avslutning. I steinerpedagogisk terminologi betyr det at de viljeskreftene som har vært nødvendige for å etablere en fundamental sikkerhet i beherskelsen av kroppen, nå blir frigjorte. Man har av samme grunn også sett på fellingingen av de første tannsettet som en indikator, ettersom barnet, ettersom barnet med de nye, varige tennene frembringer den mest fortettede materien i kroppen, noe som representerer en stor, om enn ubevisst, viljesprestasjon.

Som ved alle overganger i barnets oppvekst skjer heller ikke denne fra en dag til en neste, og listen overfor viser at det er vanskelig å avgjøre når overgangen har skjedd. Likevel er den markant, og markeringen av syvårsovergangen har derfor en så stor kulturhistorisk utbredelse. Syv år er ikke bare alderen for skolestart i de mest ulike samfunn i vår tid, men alderen har også holdt seg som et markert overgangstidspunkt gjennom historien. I den gamle bystaten Sparta forble guttebarna hos mor til de var syv år. Deretter kom de innunder militærmaktens ansvarsområde - det er mer enn to tusen år siden!

Hvor vanskelig det enn er å definere overgangen - erfarne lærere vet intuitivt hva det er tale om. Og da går det ikke så mye på enkelte trekk; mange barn feller tenner langt tidligere i dag, uten at de er motorisk tilstrekkelig utviklet. Andre syvåringer har kanskje gått på turn i flere år og er derfor fremskreden i grovmotorikk, men kan være svake finmotorisk. Andre igjen kan være fysisk og motorisk helt på plass, men kan være ute av stand til å fungere akseptabelt i den sosiale sammenhengen en klasse representerer. Skolemodenhet er mer et helhetsinntrykk.

Igjen: Fordi den er så vanskelig å definere, viskes denne grensen ut i dag. Senkningen av skolestart til seks år skjedde langt på vei ut fra politiske og samfunnsøkonomiske overveielser, ikke ut fra pedagogiske. For vi vet - og visste det før vedtaket ble fattet - at tidligere skolestart medfører ikke større læringsutbytte.

Noe faller til ro

I samtale med en annenklasselærer spør jeg hva hun mener er kriterier for skolemodenhet. Hun nevner blant annet:

- jeg har en forventning om at de bør kunne sitte stille ti til femten minutter i forbindelse med en rolig aktivitet, som for eksempel en samtale, et opprop eller eget arbeid,
- de skal kunne lytte til en fortelling i ti til femten minutter,
- de skal kunne vente på tur, lytte til medelever og kunne være en del av en gruppe uten hele tiden å gå egne veier (enten ved å overdøve de andre eller ved å trekke seg helt ut),

- begynne å kunne gå ut over det som er rent lystbetont, det vil si utføre pålagte plikter og oppgaver (for eksempel at de kan hente melk til klassen til tross for at de selv ikke drikker melk).

Også her blir det tydelig at læreren har den erfaring at barnas behov for ytre bevegelse avtar, men de er i større grad i stand til å bevege sitt indre. For det er en indre bevegelse som finner sted idet barnet lytter til en fortelling eller idet de gjenforteller den dagen etter fra hukommelsen. Kort sagt: Barnet er på et nytt nivå tilgjengelig for læring.

Læring og det tyske språk

En dag sitter det lille barnet inne i klassen, og den velkjente læreren som ellers forteller så mange underlige og skinnende historier, sier plutselig helt merkelige ting. Han holder frem sin høyre hånd og sier:

Das ist meine rechte Hand.

Og han sier det med andre lyder enn de barnet er vant til. R`en er helt tørr og sitter langt bak i halsen og så er det en kj-lyd like foran en t. Barnet analyserer ikke dette slik jeg som voksen gjør det, men det opplever dette som noe fremmed og - hvis læreren har en plass i barnets hjerte - som noe godt og spennende.

I sin hermende tillit løfter også eleven sin høyre hånd (kanskje må læreren snu seg slik at barnet ser hva høyre er!) og sier:

Das ist meine linke Hand.

Rechte Hand nach oben zeigt,
("tseigt", så hardt og bestemt det klinger!)
linke langsam aufwärts steigt...

Barnet møter det nye språket som en stor opplevelse, ikke primært som noe nytt man skal lære inne i hodet. I slutten av hver tysktid pleide jeg å stille meg opp ved utgangen, og eleven forlot klasserommet i ordnet oppstilling. Jeg tok hver av dem i hånden og sa "Auf Wiedersehen, Stine", hvorpå Stine svarte "Auf Wiedersehen, Godi".

Slik gjorde jeg også i en tredjeklasse for mange år siden. I klassen gikk en jente som jeg her kaller Bodil. Jeg minnes henne spesielt fordi hun gledet seg nettopp til slutten av hver tysktid. Allerede mens hun sto i køen kunne jeg se hvordan hun formelig kvasset nebbet og gjorde seg klar til sitt lille praktnummer som besto i at hun besvarte mitt "Auf Wiedersehen" med den kryptiske og dog så velklingende frasen "Auch Wiedersehen". Det må understrekes at denne ch-lyden klinger svært ulikt den norske kj i Kjell. Å nei, denne ch-lyden river skikkelig i ganen. Den er så tysk at den som sier den så å si beviser at hun faktisk kan dette språket. Bodil kunne! Og Bodil elsket å vise at hun kunne!

(Det har flere steder vakt diskusjon når jeg har nevnt historien og lagt til at det ikke kunne falt meg inn å rette på Bodil ved å påpeke at det i virkeligheten ikke heter "Auch" men "Auf Wiedersehen". Noen mener at jeg dermed lar henne leve i villfarelsen og ikke skjønner min oppgave som lærer. Det er et interessant synspunkt, fordi det så tydelig viser at man alltid ser læring som et ensidig intellektuelt fenomen og at man er lite vant med å tenke dynamisk, det vil si over lengre tidsrom. For

det første ville jeg ikke rette på Bodil fordi jeg kunne se at hun nøt opplevelsen av det tyske på sin måte. En korrektur i urett tid kan ødelegge mye av en slik opplevelse - og hva har man oppnådd da? For det andre rettet jeg henne faktisk hver eneste gang, ikke belærende og bedrevitersk, men idet jeg (og alle andre elever) faktisk alltid sa frasen riktig: "Auf Wiedersehen". Bodil hørte det nok! Og siden kom også det tidspunkt hvor hun, helt av seg selv, rettet opp den lille særegenheten.)

Er den gode opplevelsen av fremmedspråket først etablert, da vil eleven etter hvert kunne samle erfaringer. De er hele tiden båret av den stemningen som læreren har klart å legge til grunn for faget. Mange voksne nordmenn har et dårlig forhold til tysk nettopp fordi grunnstemningen i etterkrigstiden har vært så negativ til dette språket. Fremdeles er det mange som forbinder tysk med ord som "Ordnung". Og når jeg hører noen lire av seg "an, auf, hinter, über, vor, und zwischen", så er jeg riktignok ikke blind for verdien av å pugge ting, men hvis det er det eneste som sitter igjen, da kan man ane hvilken trist og fargeløs stemning det må ha hersket den gang i tysktimene.

Erfaringene blir etter hvert til en ubevisst form for forståelse, vi kaller den meget treffende for språkfølelse. Det inntreffer når man bare vet at noe er riktig, uten at man kan forklare hvorfor. Men også feil kan avsløre språkfølelsen: Når for eksempel barn i Norge sier "menner" i stedet for "menn", så vitner det om en intuitiv innlevelse i grammatikken. Barnet fornemmer at endelsen -er har noe med flertall å gjøre og at det samme er tilfelle med vokalendringen, her: "a" i "mann" til "e" i "menn". Sier man "menner", om enn noe ustøtt, da bør man egentlig være på den sikre siden.

Både sympatien for språket og en god språkfølelse bør ideelt sett være til stede, når så grammatikken kommer inn som et eget fag, dvs. når språkets struktur blir gjenstand for en våken og analytisk forstand.

Opplevelse før begrepsinnlæring

All undervisning i grunnskolen må ta hensyn til denne dynamikken: Opplevelse -erfaring - begrep. Vanligvis forbinder vi kun det siste, begrepsinnlæringen, som den egentlige læringen. Dette kan ha flere grunner, men en av dem bør interessere oss mer enn andre: I denne læringsdynamikken er det bare et siste ledd som kan måles. Man kan simpelthen ikke sette karakter på hvor god en opplevelse er, eller om erfaringene er grundige nok. Det medfører mer enn noe annet at skoler flest er så opptatt av begrepsinnlæring. Mange vil her innvende at det nettopp er elevens evne til å gjengi og omgås begreper som er målet for om opplevelsene og erfaringene er gode nok. Det er prinsipielt riktig, men inneholder en skjebnesvanger tankefeil som beror på at man ser bort fra at barn utvikler seg.

Jens Bjørnebo skal en gang ha sagt at man ikke skal lære barn noe før de kan det. Det sikter nettopp til at det finnes en læring som går forut for det begrepsmessige, en læring som er fargerik, frodig og opplevelsesmettet. Men opplevelse har noe med liv å gjøre. Opplevelse forutsetter at man møter noe levende. Steinerskolen grunnskoletrinn må ta dette alvorlig. All undervisning må derfor først og fremst belives.

Teksten er et redigert utdrag fra boka "Med hjertet i skolen - En lærebok i pedagogikk for foreldre"