

Individ og fellesskap, et dobbelt oppdrag eller et dilemma?

Hvordan kommer intensjonene om at skolen både skal styrke hvert enkelt individs vekst og utvikling, og intensjonen om at hvert individ også skal bli del av et større fellesskap, tilsyne i utvalg av steinerpedagogisk litteratur?

Moema S. Leite

Steinerhøyskolen / Lærerutdanningen / Bacheloroppgave

April 2019

Antall ord: 10162

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	2
2.0 Tema	2
2.1 Problemstilling.....	3
2.2 Oppgavens oppbygning	4
2.3 Kildemateriale	5
2.4 Steinerpedagogisk forskning.....	6
2.5 Bakgrunn for steinerpedagogikken	8
3.0 Steiners syn på mennesket og menneskets utvikling	8
3.1 Sjelskreftenes påvirkning på individets utvikling	9
3.2 Harmonisering av fysiske og åndelig-sjelelige krefter i undervisningen	11
3.3 Utvikling av tenkningen	12
4.0 Steiners syn på samfunnet.....	12
4.1 En samfunnssak	13
4.2 En oppdragelse til frihet.....	14
4.3 Oppsummering: Steiners syn på mennesket og samfunnet.....	16
5.0 Individ og fellesskap i læreplanens generelle del	17
5.1 Individualiteten som en ressurs for samfunnet	19
5.2 Et helhetlig syn på individ og samfunn	19
5.3 En oppdragelse til frihet.....	20
5.4 Individet og samfunnet.....	20
6.0 Mennesket som et subjekt	21
6.1 Steiner og Biesta: Jeg'et og subjekthet.....	22
6.2 Utviklingen av Jeg'et og subjekthet.....	23
6.3 Selvinnsikt for å forstå andre	25
7. Oppsummering.....	27
8.0 Litteraturliste.....	29

1.0 Innledning

Sentralt for menneskesynet i antroposofien og steinerpedagogikken står respekten for den enkelte, det usynlige og hellige i hvert menneske (Stabel 2016). I dette ligger en tanke om at mennesket i tillegg til et legeme (kropp) og en sjel (følelser og tanker), også har en ånd (Steiner i Tynæs 1971a). Steinerpedagogikken ønsker å støtte opp om utviklingen av det egenartede i hvert individ i form av prosesser der sjelelige egenskaper kommer til syne i ulike trinn av menneskets utvikling. Undervisningsmetodene og fagene skal møte barnet, hjelpe og utfordre det der det befinner seg i sin egen utvikling (Stabel 2016).

Samtidig med at steinerpedagogikken nærer en dyp respekt for enkeltindividet, har den helt siden den første skolen ble åpnet av Rudolf Steiner i Stuttgart i 1919 hatt som mål å bidra til utvikling av dømmekraft hos ungdommen og selvstendig tenkning hos mennesket i voksen alder. Gjennom handlende erfaring, emosjonell opplevelse og tankemessig forståelse, ønsker pedagogikken å vekke elevenes interesse for- og kjærlighet til verden og naturen slik at de kan ta et ansvar for å bidra til en bærekraftig utvikling av verden (Steinerskoleforbundet 2014).

2.0 Tema

Jeg har vært interessert i å undersøke hvordan steinerpedagogikken balanserer forholdet mellom hensynet til det enkelte individ og samfunnet. Så Steiner en motsetning mellom på den ene siden å støtte opp om et barns utvikling, og på den andre siden å gjøre barnet istand til å bli en deltager i et større fellesskap som handler på vegne av både seg selv og fellesskapet? Steiners tanker er blitt tolket av mange, og hans idéer om menneskets utvikling, pedagogikk og samfunn lever videre hundre år etter at den første skolen åpnet i 1919. Hvordan formulerer steinerskolen seg om dette temaet i dag?

For å finne svar på mine spørsmål, har jeg tatt for meg ulike kategorier av steinerpedagogisk litteratur. Jeg har studert noen originalkilder, og også lest tolkninger av originalkilder i bøker og artikler om steinerpedagogikk. Jeg har også tatt for meg forskning på steinerpedagogikk. Fokuset har vært Steiners perspektiver på individet og dets utvikling, og hans syn på

relasjonen mellom individ og samfunn. For å undersøke hvordan steinerskolen i dag ser på individet, individets utvikling og individets forhold til samfunnet, har jeg gjort en nærlesning av den generelle delen av læreplanen for steinerskolen, *En Læreplan for steinerskolene. Oversikt. Steinerpedagogisk idé og praksis* (Steinerskoleforbundet 2014).

2.1 Problemstilling

Siden begynnelsen har steinerpedagogikken representert en alternativ pedagogikk, med en helhetlig undervisning der praktiske, kunstneriske og teoretiske fag er likestilte. Kunstneriske tilnæringsmåter gir en erfaringsbasert undervisning som skal styrke elevenes tilknytning til verden. Læreplaner og annen sentral steinerpedagogisk litteratur legger vekt på et prinsipp om at verden og individet møtes (Stabel 2016).

Steinerskolens intensjoner om å formidle et helhetlig syn på individet og utdanning kan fremdeles i dag sees som en motvekt til en resultatorientert tilnærming til kunnskap som har dominert den offentlige utdanningspolitikken, og som man nå gjør et forsøk på å endre i nye læreplaner. En anerkjennelse av lek som betydningsfull for utvikling og læring, færre kompetansemål, mer dybdelæring og utvikling av kritisk tenkning og dømmekraft er blant forslagene i de nye læreplanene for offentlig skole

(<https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2019/mars/nye-lareplaner-mer-lek-for-de-sma-mer-praktisk-og-farre-kompetansemal/>).

Steinerskolen fikk i 1997 innvilget dispensasjon fra loven om obligatorisk skolestart for seksåringer på bakgrunn av skolens pedagogiske profil. Skolen fikk også mulighet til å bestemme innholdet i tilbudet til seksåringene, om de skulle få fortsette i barnehagen med et eget opplegg, eller utgjøre egne grupper utenfor barnehagen (Stabel 2016). Dybdelæring er allerede en del av det metodiske grunnlaget for steinerskolens pedagogikk. Undervisning foregår i hovedfagsbolker der klassen jobber med ett fag i de to første skoletimene hver morgen i en periode på 2-5 uker. Målet er at det skal gi en fordypning i kunnskapen hos barnet, som gir det mulighet til å tilnærme seg et emne og fordøye og bearbeide stoffet på ulike måter. Når det gjelder dømmekraft og egen selvstendig tenkning, ser steinerpedagogikken dette som egenskaper som kommer til syne og utvikles når barnet kommer i puberteten, som et resultat av arbeid med hele mennesket gjennom alle skoleårene (Stabel 2016).

Jeg har valgt å ta for meg intensjonene i steinerpedagogikken i synet på individet og dets utvikling, og i synet på individets forhold til fellesskapet slik det kommer til syne i ulike typer av steinerpedagogisk litteratur. Jeg har også tatt for meg synet på individet og på individets forhold til samfunnet hos den nederlandske professoren i pedagogisk teori og utdanningspolitikk, Gert Biesta, og sammenlikner dette med intensjonene i steinerpedagogikken.

Ut fra mitt tema, som er individet og fellesskapet i steinerpedagogikken, har jeg følgende problemstilling:

Individ og fellesskap, et dobbelt oppdrag eller et dilemma?

Hvordan kommer intensjonene om at skolen både skal styrke hvert enkelt individs vekst og utvikling, og intensjonen om at hvert individ også skal bli del av et større fellesskap, tilsyne i et utvalg av steinerpedagogisk litteratur?

2.2 Oppgavens oppbygning

Etter innledningen, der jeg presenterer bakgrunnen for oppgaven og problemstillingen jeg har arbeidet med, tar jeg opp hvilke kilder jeg har valgt å undersøke.

I oppgavens første del, ser jeg på Steiners syn på mennesket og menneskets utvikling, og Steiners syn på individets forhold til fellesskapet slik det er formulert i et utvalg av Steiners foredrag og tekster. Jeg har også undersøkt et utvalg av artikler forfattet av steinerskolelærere som har tolket Steiners idéer. I disse artiklene har de formidlet erfaringsbasert kunnskap fra arbeid i steinerskolene. Jeg har også benyttet forskning på steinerpedagogikk.

I oppgavens andre del, presenterer jeg de funn jeg har gjort etter at jeg har gjort en nærlesning av den generelle delen av læreplanen for steinerskolen, *En læreplan for steinerskolene*.

Oversikt – steinerpedagogisk idé og praksis (Steinerskoleforbundet 2014). Jeg ser hva som kommer frem av utsagn om forholdet mellom individet og fellesskapet i planen. Videre tar jeg for meg perspektivet på individet og dets forhold til samfunnet hos Gert Biesta som representant for en annen tradisjon enn steinerskolen, og diskuterer Biestas idéer om subjekthet og utdanning i sammenheng med funnene fra lesningen av læreplanen.

Avslutningsvis ser jeg tilbake på oppgavens tema og problemstilling, og oppsummerer

analysen av steinerpedagogikkens perspektiver på forholdet mellom individ og fellesskap som et dilemma, eller som to sider av en helhet; et dobbelt oppdrag for skolen. Jeg konkluderer her med at fokuset på individet og samfunnet ikke står i noe motsetningsforhold til hverandre, men at de to sidene ved skolens oppdrag i mitt kildemateriale kan forstås som likeverdige deler som utfyller og beriker hverandre i et dobbelt oppdrag for skolen.

2.3 Kildemateriale

Oppgaven bygger på oversatt originallitteratur av Rudolf Steiner, forskning på steinerpedagogikkens idégrunnlag og praksis, og sekundær- og erfaringsbasert litteratur der forfatterne har tolket Steiners idéer. I tillegg har jeg gjort en nærlesning av den generelle delen av læreplanen for steinerskolen, *En læreplan for steinerskolene. Oversikt – steinerpedagogisk idé og praksis* (Steinerskoleforbundet 2014).

Av originalkilder har jeg brukt *Barnets oppdragelse fra åndsvitenskapens synspunkt* (Steiner 2006), *Pedagogisk kunst. Praktiske råd for undervisningen* (2011), og to taler Steiner holdt for foreldrene ved åpningen av den første steinerskolen i 1919 (Tynæs 1971 a og b).

Av forskning har jeg brukt fremstillingen av steinerpedagogikkens grunnlag slik førsteamanuensis ved Steinerhøyskolen i Oslo, Anne-Mette Stabel, har lagt det frem i boken *Hva skal vi med skole? Steinerskolens historie i Norge 1916-1926*, som er basert på hennes PhD arbeid fra 2014 (Stabel 2016). Jeg har også brukt forskning på steinerpedagogikk av førsteamanuensis ved Steinerhøyskolen, Bente Edlund, professor i pedagogikk ved Karlstad Universitet, Bo Dahlin (Dahlin 2017), og av steinerskolelærer og professor i pedagogikk ved Adelaide University, Alduino Mazzone (Mazzone 2017).

Jeg har brukt erfaringsbasert litteratur blant annet av næværende og tidligere steinerskolelærere Gry Alsos, Harald Haakstad og Arve Mathisen. I de utvalgte artiklene er intensjoner og erfaringer med steinerpedagogikk kommunisert. Harald Haakstad var lærer ved steinerskolen på Hedemarken i 25 år, en engasjert antroposof, skribent og foredragsholder. Gry Alsos er lærer ved Steinerskolen på Skjold og er styreleder i Steinerskoleforbundet. Arve Mathisen er tidligere steinerskolelærer og førstelektor ved Steinerhøyskolen.

Jeg har gjort en nærlesning av den generelle delen av læreplanen for steinerskolen, *En*

læreplan for steinerskolene. Oversikt – steinerpedagogisk idé og praksis

(Steinerskoleforbundet 2014). I teksten beskrives idéen bak Steinerskolens læreplan og de viktigste elementene i steinerpedagogisk praksis. Den inneholder tolkninger av Steiners pedagogiske intensjoner og erfaringer fra en lang praksistradisjon.

Den andre delen av planen, *En læreplan for steinerskolene 2007 – Grunnskolen. Fagenes formål og perspektiver – kompetansemål – vurdering* (Steinerskoleforbundet 2015), beskriver pedagogiske målsetninger for hvert fag og kompetansemål for hvert klassetrinn. Den er en vertikal plan for hvert av fagene i steinerskolen. Begge delene av læreplanen er offentlig godkjente, juridisk bindende dokumenter for skolen, som forplikter skolen, men som også gir både skolen og foreldrene rettigheter. Det er en forutsetning at steinerskolen har offentlig godkjente planer. Uten dette kan de, ifølge Lov om frittstående skolar (Friskolelova), ikke motta økonomisk støtte. Loven sikrer at godkjente skoler får et statstilskudd til godkjent opplæring (<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84>).

Jeg har også tatt for meg litteratur fra pedagogisk forsker utenom steinerpedagogikken, Gert Biesta, professor i pedagogisk teori og politikk ved Universitetet i Luxembourg (Biesta 2015 og 2014). Biesta har ikke selv forsket på praksis, men tar opp temaene i en filosofisk sammenheng og viser til annen pedagogisk forskning.

2.4 Steinerpedagogisk forskning

Pedagogisk forskning er et stort og komplekst felt, som har uklare avgrensninger og spenner over en rekke andre disipliner, fra sosiologi og psykologi til historie. Pedagogikk som fag- og forskningsfelt rommer ulike perspektiver på oppdragelse, undervisning og læring, og inkluderer studier av politiske beslutningsprosesser og sosial og kulturell innflytelse på læring. Pedagogikk studerer både individets egne forutsetninger for læring og individets forhold til læring i et sosialt perspektiv.

Sosial utjevning, der skolen skulle sikre alle barn like muligheter uansett bakgrunn, var et av Steiners mål med en ny pedagogikk i en tid da skolen var preget av borgerskapets verdier og de sosiale forskjellene i Europa var store (Stabel 2016). Studier av intensjonene om utdanning for å jevne ut sosiale forskjeller er komplisert fordi så mange ulike faktorer spiller inn på elevenes utvikling i tillegg til utdanning, som foreldrenes utdanningsnivå, fysisk og sosialt miljø og medfødte egenskaper (Clouder & Rawson 2003).

Bo Dahlin forklarer i sin bok, *Rudolf Steiner. The Relevance of Waldorf Education* (2017), noen av årsakene til hvorfor steinerpedagogisk forskning er begrenset i forhold til forskning på andre pedagogiske retninger. En viktig grunn er at steinerpedagogisk praksis er vokst ut av Steiners ideer, og disse betraktes som uvitenskapelige og esoteriske. Det gjør at mange forskere ikke vil befatte seg med det (Stabel 2016). Forskning på steinerpedagogikk er i stor grad basert på Steiners litteratur og ulike tolkninger av denne, samt tolkninger av bøker og artikler skrevet om Steiner og steinerpedagogikk. Et annet aspekt er at noe av den forskningen som er gjort i steinerskolen, for eksempel en studie av Dahlin (2017), som er blitt kritisert for ikke å være uavhengig nok av steinerskolemiljøer. En annen utfordring som blant annet også Dahlin trekker frem, er at sekundærlitteraturen, tolkningen av Steiners idégrunnlag, er intern i sin begrepsbruk. Det språket som ofte er benyttet i steinerskolemiljøet, er vokst ut av og basert på antroposofi, og forskningen forutsetter derfor kjennskap til en antroposofisk forståelse av verden (Dahlin 2017).

Dahlin utførte i perioden 2002-2005 en forskningsundersøkelse om holdninger blant et utvalg av elever i svenske steinerskoler, sammenliknet med et utvalg av elever fra andre skoler i Sverige (https://www.researchgate.net/publication/277756230_The_Waldorf_School_-_Cultivating_Humanity_A_report_from_an_evaluation_of_Waldorf_schools_in_Sweden). Rapporten konkluderte med at elever i steinerskolen var mer tolerante og tok større ansvar i sosiale og moralske spørsmål enn andre elever (Dahlin 2017). Kritikken mot denne undersøkelsen er omtalt i Dahlins bok (Dahlin 20017), og på en egen nettside kalt Steinerkritikk (http://www.steinerkritikk.no/Kritisk_analyse_av_Dahlinrapporten.htm). Kritikken gikk i store trekk ut på at forfatterne av rapporten var involvert i ulike virksomheter i steinerskolen og derfor var for lite uavhengige til å kunne forske på temaet. Bo Dahlin er professor i pedagogikk, men var også ekstern sensor på masterstudiet i Eurytmi og medlem av fagrådet i masterprogrammet på Rudolf Steinerhøyskolen i Oslo. Medforfatterne av rapporten, Agnes Nobel og Ingrid Liljeroth, har skrevet bøker om steinerpedagogikk. Agnes Nobel var medlem av fagrådet i masterprogrammet på Rudolf Steinerhøyskolen i Oslo. En annen kritikk mot Dahlins undersøkelse var at de som finansierte den, Kempe-Carlgrenska Fonden, ble ansett for å ha en for tett tilknytning til steinerskolen. Kritikken gikk også på at undersøkelsen skal ha vært motivert ut fra et behov for å skaffe statlig støtte til steinerskolene og imøtegå kritikk mot steinerskoler. Metodisk er rapporten kritisert for å ha hatt et for begrenset utvalg av informanter, der kun de elevene som hadde gode erfaringer ble intervjuet. De positive

funnene ble generalisert til å gjelde for alle steinerskoler, mens der uheldige sider kom frem ble de kommentert som enkeltstående hendelser.

2.5 Bakgrunn for steinerpedagogikken

Steinerpedagogikken skiller seg ut fra andre pedagogiske retninger ved at den er grunnlagt på en antroposofisk forståelse av mennesket og dets utvikling, som var den filosofien Rudolf Steiner la til grunn for sitt menneskesyn og pedagogikk. Steiner var sterkt kritisk til det han så som et ensidig materialistisk og rasjonelt syn på vitenskapen i egen samtid. Han så første verdenskrig som et resultat av den ensidige troen i egen samtid på vitenskapen og teknologien som en løsning på alle fremtidens problemer. Steiner etterlyste et nytt syn på mennesket, og en ny mer sosial samfunnsorden. Inspirert av Goethe og tysk idealisme, etterlyste han en videreutvikling av den naturvitenskapelige tenkemåten som også inkluderte en åndelig dimensjon der mennesket ble sett som mer enn et fysisk legeme med følelser og tanker (Stabel 2016).

I to taler til foreldrene ved åpningen av den første skolen i Stuttgart i 1919, beskrev Steiner sine idéer om en sosial impuls i pedagogikken. Han argumenterte for en fornying av samfunnet der en mer human og sosial pedagogikk ville stå sentralt, og der skolen var del av et fritt åndsliv. Han så oppdragelses- og undervisningsspørsmålet som et sosialt spørsmål, et ledd i å skape en bedre sosial organisering av samfunnet. Pedagogikken skulle være en del av kulturen og åndslivet og stå fritt i forhold til politisk og økonomisk liv. Skolen skal gi hvert individ mulighet til å utvikle seg fritt, uavhengig av sosial bakgrunn og individuelle ferdigheter, der menneskets ånd er anerkjent på lik linje med legeme og sjel, og der krefter som tanke, vilje og følelse får utvikle seg riktig hos barnet (Steiner i Tynæs 1971a).

3.0 Steiners syn på mennesket og menneskets utvikling

Steiners menneskesyn rommer en idé om at på samme måte som naturen, har mennesket noe vesensaktig ved seg. Mennesket er i tillegg til det fysiske også alt det man ikke kan se, det som ligger i hvert menneskes egen natur. På bakgrunn av slike idéer utviklet Steiner en egen filosofisk retning han kalte antroposofi, i.e. viten om mennesket, og et eget menneskesyn som

ble utgangspunktet for en ny pedagogikk (Haakstad 1999). Antroposofi kan betraktes både som en filosofi som beskriver helheten i mennesket, dets mulighet for å nå erkjennelse om både de materielle sider ved tilværelsen og de åndelige sidene. Det kan også betraktes som resultater av Steiners åndsvitenskapelige forskning (Stabel 2016).

Steiner var i sine foredrag opptatt av at steinerpedagogikk har et helhetlig syn på menneskets natur. Både fagene og metoden tok utgangspunkt i en antroposofisk forståelse av de ulike stadiene i barnets utvikling (Mazzone 2017). Han kalte sitt syn på menneskets vesen og utvikling for en menneskekunnskap, som et bevisst innlegg i det han anså som en en for smal og materialistisk vitenskapsdiskurs i egen samtid. I dag brukes det mer moderne uttrykket menneskesyn om Steiners tanker omkring individet og dets utvikling (Stabel 2016). I perioden 1900 til 1911 utviklet han det han så som en forskningsbasert og metodisk vei til erkjennelse av de åndelige sidene ved tilværelsen og resultatene av denne forskningen. Han mente at menneskets måte å erfare verden på, der de åndelige og fysiske sidene ved tilværelsen ble sett som adskilte, bidro til en følelse av fremmedgjorthet og en opplevelse av å være borgere av to verdener. Ved metodisk øvelse kunne man oppnå en mer helhetlig opplevelse av tilværelsen der de synlige og usynlige sidene var føyd sammen. For Steiner var dette en viktig del av menneskets arbeid med å ta tak i eget liv og arbeide for en utvikling av samfunnet (Stabel 2016).

En av idéene i Steiners syn på barnets utvikling som særlig skiller hans pedagogikk ut fra andre pedagogiske retninger, var betydningen han la i å ikke å foregripe barnets intellektuelle utvikling. Han så utviklingen av tenkning og selvstendig dømmekraft som en sjelelig utvikling som starter i barnets vilje og utvikler seg videre til følelser, for til slutt å bli til tanker. Menneskets ånd kommer til syne gjennom at barnet gradvis utvikler en bevissthet om seg selv, fra eksistensen av egen person i tidlig barndom til å erkjenne seg som et selvstendig og egenartet individ, forskjellig fra alle andre mennesker, i ungdomsårene (Mazzone 2017).

3.1 Sjelskreftenes påvirkning på individets utvikling

Steinerpedagogikken regnes som en del av den barnesentrerte tradisjonen fordi den legger vekt på tidlig barndom og dens inflytelse på mennesket senere i livet. Ifølge Steiner var pedagogikkens oppgave først og fremst å forstå det *vordende* menneske ved hjelp av åndsvitenskapelig arbeid. Han var i opposisjon til mye av den psykologiske og pedagogiske

forskningen som han anså som mangelfull fordi den var grunnlagt på et materialistisk vitenskapssyn. Han utviklet egne idéer som han bygget på egen åndsvitenskap og tidligere filosofers tanker om mennesket, blant annet Aristoteles idé om en inndeling av menneskets utvikling i syvårsfaser, der hver periode er karakterisert av bestemte kvalitative egenskaper ved menneskets utvikling (Stabel 2016).

I perioden 1906-07 holdt Steiner en rekke foredrag om barnets utvikling ut fra et åndsvitenskapelig synspunkt, samlet i boken *Barnets oppdragelse fra åndsvitenskapens synspunkt* (Steiner 2016). Han så mennesket som et fysisk, sjelelig og åndelig vesen som kommer til jorden fra en åndelig tilværelse og reinkarnerer seg her på jorden i en fysisk kropp. Når den fysiske kroppen til mennesket dør, kan ånden reinkarnere seg i en ny kropp. Han brukte uttrykket *vesensledd* for å forklare de ulike dimensjonene ved mennesket. Mennesket har fire ulike vesensledd som alle utgjør en del av en integrert helhet, men som påvirker mennesket i ulik grad gjennom utviklingen. Det fysiske legemet er det første av lememene og består i likhet med døde ting av mineraler. Det får liv gjennom eterlegemet, et livsprinsipp mennesket har til felles med plantene og som har som oppgave å bygge opp, forme og vedlikeholde det fysiske legemet gjennom livet. Videre har mennesket et astrallegeme som virker inn på følelser som drifter, lidenskaper og begjær, som mennesket har til felles med dyrene. Det siste av vesensleddene og særegent for mennesket, er det åndelige og udødelige Jeg'et. Mens plantene har eterlegeme, dyrene har både eterlegeme og astrallegeme, er det kun mennesket som har det fjerde vesensleddet, Jeg'et, som gjør det mulig for dem å huske, reflektere, tenke og bevisst gripe inn i sin egen utvikling. Steiner mente at Jeg'et kan foredle de andre vesensleddene, dels ubevisst gjennom sosialt liv, men også bevisst som en del av det voksne menneskets arbeid med seg selv (Stabel 2016).

Alle vesensleddene ligger latent i barnet, men frigjøres og blir tilgjengelige for andre oppgaver først etter at de er ferdige med utviklingen av det kroppslige. Steiner var opptatt menneskets bevissthetsutvikling, hvordan menneskets evne til å tenke endrer seg gjennom livet, og spesielt hvordan man kan støtte opp om denne utviklingen fra barndom til voksen alder. Han beskrev ulike faser i barnets utvikling av tenkningen, og var sterkt kritisk til å utfordre kreftene og følelsene i vesensleddene før de har avsluttet arbeidet de utfører på det kroppslige i barnet. Kreftene som er bundet opp i den fysiske utviklingen må langsomt frigjøres for så å kunne benyttes i utviklingen av tenkningen. I motsatt fall, vil det kunne forstyrre barnets utvikling (Stabel 2016).

3.2 Harmonisering av fysiske og åndelig-sjelelige krefter i undervisningen

For å få til en god helhetlig utvikling av mennesket, må pedagogikken harmonisere det fysiske og det åndelig-sjelelige i barnet, ifølge Steiner (Stabel 2016). Sjelskreftene vilje, følelse og tenkning er knyttet til tre systemer i menneskets kropp. Mens tenkning knyttes til nervesystemet med hodet som sentrum, er følelsene knyttet til det rytmiske system med sentrum i brystet og i hjerte-lungeaktiviteten og blodbanene. Viljen er knyttet til lemmene som utfører handlingene, men også til stoffskiftet og metabolismen fordi handlinger krever kraft og næring. Fordi sjelskreftene er tilstede i ulik grad gjennom barnets utvikling, må de tiltales ulikt i oppdragelse og utdanning gjennom barnets utvikling som foregår i perioder på syv år hver (Stabel 2016).

Pedagogikken må ta utgangspunkt i hvordan barnets tenkning utvikler seg gjennom syvårsperiodene, fra en kroppslig basert tenkning i tidlig barndom frem til skolealder, via en billedlig form for tenkning i barneskolen, til en stadig mer intellektuelt basert tenkning fra puberteten av. I den første perioden er det viktig å pleie viljen. Barnet lærer gjennom etterlikning og voksne må handle på en god måte slik at barnet opplever verden som god. I den andre syvårsperioden må pedagogen henvende seg til følelsene ved å gi barnet et bilde av verden som vakker, interessant og derfor verdt å bli glad i. I den tredje fasen, fra 14-21 år, kan undervisningen henvende seg mer og mer til tenkningen idét elevene selv skal lete etter sannheter, trekke slutninger og utvikle egen dømmekraft (Stabel 2016).

For at undervisningen ikke skal stimulere én av sjelskreftene ensidig, må læreren kjenne til hvordan de er kvalitativt forskjellige. Steiner så sjelskreftenes kvaliteter i sammenheng med universelle krefter som sympati og antipati. Sympati handler om et ønske om tiltrekning, der viljen har et overskudd av sympatikrefter, og et ønske om å knytte seg til verden. Antipati innebærer frastøtning og avstand og kan sees i sammenheng med tenkning, som krever en avstand mellom den som tenker og det han eller hun tenker noe om. Mellom sympati og antipati ligger følelseskraften, og her oppleves alt dialektisk i motsetninger som liker - ikke liker. Pedagogikken må pleie alle kreftene slik at det oppstår en balanse og ikke en overvekt av pleie av enten kognitiv tenkning eller viljeskrefter. En ubalanse vil kunne skade det fysiske legeme, det rytmisk-metaboliske system og nervesystemet (Stabel 2016).

3.3 Utvikling av tenkningen

Bo Dahlin fremhever i sin bok, *Rudolf Steiner. The Relevance of Waldorf Education* (2017), steinerpedagogikkens idé om hvordan de første skoleårene bør henvende seg til følelsene i barnet og ikke intellektet. Gjennom varme, interesse og entusiasme i undervisningen vekker man følelsene og skaper en bro mellom vilje og tanke, kropp og hode. Dahlin skriver at Steiner var en av dem som tidlig var kritisk til det moderne samfunnets intellektualisering og en kunstig begrepsinnlæring, der kunnskap ikke springer ut fra følelses- og viljeslivet. Steiner mente at barn må få mulighet til å føle idéene de fanger opp, fordi de gjennom følelsene også aktiverer viljen. På denne måten får de et eierskap til det de lærer. Gjennom aktivitet opplever barna verden med hele seg, ikke kun med intellektet, men også med kroppen (viljen) og følelseslivet. Han mente at dette utgjør et nødvendig grunnlag for å utvikle en fri og kritisk tenkning i ungdomsårene. Dahlin viser til hvordan man i steinerskolen lærer å skrive før man leser, og hvordan de første bokstavene utvikles fra tegninger av dyr og andre former barna er kjent med allerede (Dahlin 2017).

Utviklingen av tenkningen er et resultat av en oppdragelse av vilje og følelsesliv, forklarte Steiner i en tale til foreldrene ved åpningen av den første steinerskolen (Steiner i Tynæs 1971b). Læreren må i sin undervisning tilnærme seg stoffet slik at det ikke kun blir en intellektuell læring av begreper barnet ikke selv har erfart, men en estetisk opplevelse, der barnet selv, i dets følelsesliv, engasjeres. Det er barnet selv som må fylle begrepene med et erfart innhold. Først da får det mening og mennesket får muligheten til å tenke fritt og reflektere over sammenhenger (Steiner i Tynæs 1971b).

4.0 Steiners syn på samfunnet

Steiner var svært engasjert i spørsmålet om hvordan endringer i samfunnet kunne forhindre mange av problemene han så i egen samtid og nye verdenskriger. Grunnlaget for samfunnsstrukturene og politikken måtte endres, og pedagogikken var et viktig ledd i dette (Stabel 2016). Han så den første verdenskrigen og problemene i kjølvannet av den som et resultat av idéen om nasjonalstaten, en statsdannelse der statens grenser sammenfaller med de etnisk-nasjonale grensene.

Løsningen på samfunnsproblemene er beskrevet i hans idé om en sosial tregrening, en tredelt modell som sier hvordan de tre hovedområdene; kultur- eller åndslivet, rettslivet eller den egentlige staten og næringslivet måtte være uavhengige av hverandre og styres etter prinsipper som sto i samsvar med egenarten ved de funksjoner området styrte. Idéene i tregreningsmodellen var en videreføring av den franske revolusjons idealer om frihet, likhet og brorskap, der ånds- eller kulturlivet, herunder skolen, måtte få utfolde seg fritt, rettslivet skulle styres etter demokratiske regler som sikret like rettigheter og lik behandling, mens økonomi- og næringsliv skulle være organisert utfra solidaritet eller broderlige prinsipper med et nært forhold mellom produsent og forbruker. Steiner formulerte detaljerte idéer om hvordan de ulike områdene skulle virke sammen, påvirke og regulere hverandre. De store problemene i samfunnet skyldtes en skjevfordeling av de ulike prinsippene. Kapitalismen i en destruktiv form var resultatet av et feilplassert frihetsprinsipp (Edlund 2010). Dersom frihet skulle gjelde i næringslivet ville det gi seg utslag i utbytting og ulikhet, og dersom likhet skulle råde i kulturlivet ville det føre til ensretting og ufrihet (Stabel 2016).

Steiner greide aldri å realisere idéene bak den sosiale tregreningen som et politisk-sosialt alternativ. Innenfor antroposofisk virksomhet har man likevel klart å anvende det som et forvaltningsprinsipp. Flere virksomheter har kommet til som et resultat av dette, som Cultura bank i Norge, en egen bankvirksomhet etter etisk-sosiale prinsipper der antroposofiske tiltak, miljøorienterte- og kulturelt-idealistiske virksomheter får lån til gunstige betingelser (Edlund 2010).

I Steiners ønsker om en endring av samfunnet gjennom sosial tregrening, var skolen som en del av et uavhengig ånds- eller kulturliv et viktig ledd. Et sentralt mål har vært å vekke elevenes interesse for, og kjærlighet til, verden og naturen, og gi dem kunnskap slik at de kan bidra inn i en bærekraftig utvikling av fremtiden og egen tenkning (Stabel 2016).

4.1 En samfunnssak

Til tross for at Steiner ikke selv fikk oppleve et samfunn som var organisert på de prinsippene han anså som ideelle og som var en del av tregreningsmodellen, greide han å inspirere steinerskolelærere i deres idéer og gjerninger. I etterkant av Steiners død og frem til etter andre verdenskrig skrev steinerskolelærere i Norge mange artikler om hvordan politikken

alene ikke kan løse alle problemene knyttet til undertrykkelse av menneskelige verdier man opplevde gjennom fremvekst av diktaturer, kriger og økonomisk ustabilitet. De peker i artiklene på at årsakene til problemene ligger i et ensidig materialistisk og instrumentalistisk menneskesyn som grunnlag for vitenskap, politikk, oppdragelse og skole. En ny utvikling av verden krever et nytt menneskesyn basert på andre verdier, som de mener finnes i steinerskolens idégrunnlag og pedagogiske praksis (Stabel 2016).

Lærerne kritiserer menneskesynet i samtiden og i den offentlige skolen ved å etterlyse en forståelse av mennesket som et fritt individ med en egen vilje. De tar også til motmæle mot og effektivitetstenkningen i forhold til undervisning, der målet er å lære mest mulig tidligst mulig. De ønsker anerkjennelse for et syn på mennesket som også inkluderer sjel og ånd, slik at barnet får ta i bruk alle sine menneskelige egenskaper, og slik at undervisningen ikke får et ensidig fokus på naturvitenskapelig kunnskap. Menneskelig utvikling er like viktig som kunnskapsinnlæring i skolen, er et budskap som går igjen. De har et sosialt mål med undervisningen, og hevder at steinerpedagogikken kan vekke sosiale krefter i mennesket. Skolen skal dekke både menneskets og samfunnets behov, og antroposofi og steinerpedagogikk beskrives som en samfunnssak. For å få til dette må man forstå barnet på en helhetlig måte, og la mennesket utvikle egne åndelige krefter og støtte opp under den menneskelige utviklingen slik at det kan skape endringer for samfunnet. Dersom skolen greier denne oppgaven, kan den bidra til en bedre verden (Stabel 2016).

4.2 En oppdragelse til frihet

Dahlin viser i sin bok (Dahlin 2017) til ulike forskningsundersøkelser fra steinerskoler i Norge, Sverige og Tyskland der elevene utviste mer toleranse, empati og ansvar for andre mennesker og miljøet enn andre elever som ble testet. Elevene her scoret lavest på rasisme og høyre-ekstremisme i forhold til andre skoler. Ifølge Dahlin, anerkjente Steiner individualisme og demokrati som sterke impulser i moderne tider, som et resultat av menneskets natur og derfor som legitime sosiale idealer. Dette var imidlertid idealer som Steiner anerkjente hos et voksent menneske, og ikke nødvendigvis noe man bør jobbe direkte med hos barn. Han mente at dersom skoler underviser i demokrati, vil det kunne føre til at barn ikke vil egne seg til å bli demokratiske senere i livet. Læreren må gå foran som et handlende og godt eksempel på demokrati, som en naturlig autoritet i de første årene av skolen, mens kognitive, reflekterende og dømmende aktiviteter hos elevene selv bør vente til ungdomsårene (Dahlin 2017).

I en av sine taler til foreldrene ved åpningen av den første steinerskolen, fremhevet Steiner at undervisningen må ta utgangspunkt i det som lever i menneskets eget vesen, «det vordende menneske» (Steiner i Tynæs 1971a). Lærernes oppgave er å forstå det enkelte menneskevesenets natur og hvordan dets vesen vil utvikle seg til menneske. En virkelig oppdragelse er en oppdagelse til frihet, der legeme, sjel og ånd frigjøres og selvstendigjøres. Dette skaper livskraftige mennesker som har lært å tenke og føle og bruke sin vilje på rett måte, og som når de blir voksne vet hva som er nødvendig for å leve i et samfunn (Steiner i Tynæs 1971a).

Dersom skoler ønsker å utdanne elever til engasjerte demokratiske borgere, kan det muligens være noen erfaringer å hente i Steiners idéer om en oppdragelse til frihet. Arve Mathisen sammenlikner i artikkelen «Antroposofien i Steinerskolen» (Mathisen 1997) lærergjerningen med den vise gartnerens arbeid. Han viser til hvordan Steiner så mennesket og samfunnet som helheter der de ulike delene må være i balanse og der menneske og samfunn påvirker hverandre gjensidig. Steiner hadde som ideal at mennesket skulle gjennomgå en indre utvikling som gir det en bevisst innsikt i åndelige sammenhenger. Hos det voksne, selvstendige mennesket er tanke, følelse og vilje frigjort fra hverandre og virker selvstendig på hvert sitt område. Dersom pedagogikken stimulerer og utfordrer barnets sjelskrefter ensidig kan det virke skadelig og et av områdene kunne komme til å dominere i mennesket. Når tanke og følelse virker riktig sammen, blir tenkningen preget av hjertevarme og begeistring og erkjennelsesglede kan oppstå. Dersom viljen også deltar, kan mennesket utføre gode handlinger. Isolert fra hverandre virker de tre sjelskreftene destruktivt. Når de virker sammen på en god måte, kan mennesket bli en positivt handlende aktør i samfunnet (Mathisen 1997).

For at mennesket skal kunne påvirke samfunnet på en god måte, trenger det en balanse i de kreftene som verden er preget av (Mathisen 1997). Dette var også idébakgrunnen for Steiners tanker om en ny pedagogikk der skolen skal hjelpe elevene til å komme i balanse med seg selv slik at de som voksne i sitt følelsesliv og i sine engasjerte handlinger kan utvise den samme balansen (Mathisen 1997). Slik læreren pleier de ulike sjelskreftene på rett tid og på rett måte i hver elev, er gartnerens arbeid å sørge for å gi hver forskjellig plante det den trenger for en best mulig utvikling av egne forutsetninger. Her ligger idéen om mulighetene for en endring av samfunnet til en mer balansert organisme der hver del er uavhengig og kan

inngå i et fruktbart samarbeid med de andre delene. Men den virkelige forandringen må alltid komme som et initiativ fra enkeltmenneskers frie handlinger. Avgjørende for utviklingen av fremtidens samfunn er derfor at barna i skolen, våre fremtidige generasjoner, får muligheten til å utfolde sin individuelle egenart, og ikke presses inn i en allerede eksisterende form (Mathisen 1997).

På denne måten blir Steinerskolens oppdrag et dobbelt oppdrag og ikke et dilemma. Slik gartneren ser til at den enkelte plante får det den trenger, må hun også se planten som del av et helhetlig miljø. Som den vise lærer i sin lesning av hver elevs utvikling på vei mot å kunne tenke og handle etisk og selvstendig i samfunnet, må gartneren ha kunnskap om hver plante for å sikre den en vekst som er hensiktsmessig både for planten selv og for et balansert miljø.

4.3 Oppsummering: Steiners syn på mennesket og samfunnet

I litteraturen jeg har funnet om Steiners idéer om individets forhold til samfunnet er hans menneskesyn og syn på menneskets utvikling dominerende. Steiner så bevisstheten som et resultat av sjelskreftenes utvikling fra barnets fødsel og frem til individets selvstendigjøring gjennom Jeg'ets fødsel i 21-års alderen. For at mennesket skal utvikle en selvstendig tenkning og evne til å handle selvstendig og etisk i samfunnet som voksen, må undervisningen pleie de ulike sjelskreftene vilje, følelse og tenkning til rett tid gjennom utvikling frem mot Jeg'ets fødsel og individets selvstendigjøring da mennesket kan fortsette arbeidet med egen bevissthet gjennom livet. Jeg fant lite litteratur om Steiners tanker om forholdet mellom individet og samfunnet som ikke involverte utviklingen av individet i voksen alder og en åndelig bevissthetsutvikling. Jeg har her kun tatt for meg intensjonene i pedagogikken i forhold til utviklingen av mennesket i de første tre syvårsfasene. Jeg har ikke hatt som tema for denne oppgaven hvordan individet utvikler sin tenkning eller åndelige bevissthet og forholder seg til samfunnet som et voksent menneske som arbeider med seg selv. Det kan være årsaken til at oppgaven har et større fokus på Steiners tanker om individet og dets utvikling enn om hans tanker om individets forhold til samfunnet.

5.0 Individ og fellesskap i læreplanens generelle del

Steinerpedagogikken springer ut fra en reformpedagogisk, barnesentrert pedagogikk, med et fokus på barnet og dets evner, motivasjon og muligheter til å lære. Steiner la gjennom læreplanen vekt på at barnet gjennom utviklingen av viljen i de tidlige barneårene, som blir til følelser i grunnskolealder og siden utvikler seg til tenkning i ungdomsårene, kan bidra positivt til samfunnet gjennom egne handlinger i voksen alder (Steinerskoleforbundet 2014).

I dette kapitlet har jeg gjort en nærlesning av læreplanens generelle del. Jeg har sett etter begreper som er brukt for å omtale individet, individets utvikling og dets forhold til samfunnet. Jeg har i lesningen sett etter nøkkelord som 'barn', 'individ', 'menneske', 'elev' 'individuelle egenskaper', på den ene siden, og 'samfunn', 'fellesskap', 'demokrati' og 'kultur' på den andre siden.

Den nåværende læreplanen i steinerskolen består av to deler; en generell del og en del som beskriver kompetansemålene. Den generelle delen av læreplanen, *En læreplan for steinerskolene. Oversikt – steinerpedagogisk idé og praksis* (Steinerskoleforbundet 2014), beskriver det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for steinerskolen herunder pedagogikkens didaktiske utviklingsforståelse og undervisningens grunnprinsipper. Den stiller også opp en rekke dilemmaer i forhold til spenningen mellom individ og samfunn. Temaet går igjen også i den andre delen av læreplanen, *En læreplan for steinerskolene 2007 – Grunnskolen. Fagenes formål og perspektiver – kompetansemål – vurdering* (Steinerskoleforbundet 2015), som beskriver fagenes formål, perspektiver og kompetansemål.

Dagens læreplan for steinerskolen er et resultat av en nødvendig tilpasning til utdanningsreformer samtidig som man har arbeidet for å bevare og utvikle skolens egenart. Utdanningspolitikken i Norge i perioden 2005-2016 var påvirket av krav om en formalisering av regelverk for å øke både elevenes rettigheter i utdanningen og systemer for kvalitetskontroll. Dette var en del av en større internasjonal trend, der fokus gikk over fra arbeidsmåter og innhold i undervisningen til målbare resultater hos elevene. Steinerskolen ble pålagt å lage en ny plan i tråd med krav i Læreplanreformen Kunnskapsløftet 06. Steinerskolen måtte nå også delta i nasjonale prøver og internasjonale kunnskapstester. Kunnskapsløftet var den første planen i Norge som beskrev kompetansemål for hva elevene

skulle lære både i grunnskolen og i den videregående skolen. Det ble formulert fem ferdigheter som ble integrert i kompetansemålene, og som sa hva elevene skulle få hjelp til å mestre i skolen; uttrykke seg muntlig, lese, regne, uttrykke seg skriftlig og bruke digitale verktøy. For grunnskolen ble det laget kompetansemål for fagene etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn.

I steinerskolens nyeste læreplan er fokuset endret i forhold til tidligere planer, fra å omtale intensjoner, innhold og arbeidsformer til å definere kompetanser elevene skal kunne forventes å oppnå i løpet av skoleløpet, men ikke alle er mulige å måle eller kontrollere. Fordi kompetansemålplanen ble opplevd som for smal, uten plass til intensjonene bak valg av innhold og metoder, sammenhenger mellom fag og arbeidsmåter, laget Steinerskoleforbundet en horisontal plan, *Fra Askeladden til Einstein* (Steinerskoleforbundet 2016), en hjelp for lærerne til å skape en helhetlig undervisning som inkluderer de kunnskaper og ferdigheter som ikke kan måles og kontrolleres (Stabel 2016). Innholdet i denne planen er det samme som i den generelle delen av læreplanen (Steinerskoleforbundet 2014). Forskjellen er at boken *Fra Askeladden til Einstein* (Steinerskoleforbundet 2016) ikke er et offisielt, godkjent dokument i motsetning til *En læreplan for steinerskolene. Oversikt – steinerpedagogisk idé og praksis* (Steinerskoleforbundet 2014).

Det er flere likheter i kompetansemålene mellom den offentlige skolen og steinerskolen, men også store forskjeller. Teoretiske emner introduseres senere i steinerskolen enn i den offentlige skolen. I steinerskolen ønsker man at elevenes dømmekraft, vurderingsevne og evne til kritisk refleksjon skal utfordres senere. I fagplanen for samfunnsfagene i steinerskolen har man også inkludert historie og kunsthistorie. Historieundervisningen skal styrke den enkeltes identitet slik at de kan få en bedre forståelse av 'de andre' i tid og rom. Lærernes fortelling om menneskers liv fra tidligere tider skal skape en forbindelse mellom elevenes eget liv og historien. Man søker å engasjere følelsene hos elevene, slik at de motiveres til å lære og få et grunnlag for en mer teoretisk tilnærming til faget siden. Reformene i offentlig utdanningspolitikk har hatt en klar innvirkning på utformingen av steinerskolens læreplaner (Stabel 2016). Progresjonen i skolen er klarere formulert i den nye læreplanen. Samtidig har fagplanene mange målformuleringer slik at sentrale mål som å hjelpe elevene til å bli selvstendige og skapende med kompetanse til å greie seg i livet, er kommet i bakgrunnen. Fagplanen må derfor kombineres med den generelle delen, som er den delen jeg har tatt for meg i min nærlesning i denne oppgaven.

5.1 Individualiteten som en ressurs for samfunnet

Den generelle delen av dagens læreplan for steinerskolen, har et fokus på mennesket som meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannende, samarbeidende og miljøbevisst. Den tar også opp dilemmaer i forholdet mellom individ og samfunn (Steinerskoleforbundet 2014). Læreplanens generelle del fremhever skolens ansvar for å ivareta hvert enkelt individs behov og gi hvert enkelt barn kunnskap, ferdigheter og kompetanse. Samtidig vektlegger den at elevene skal få hjelp til å sosialiseres inn i et fellesskap, se andres behov og bli deltagere i et demokratisk samfunn. Ved å se det enkelte barns individualitet som en ressurs både for barnet og for samfunnet unngår man det potensielle dilemmaet mellom hensynet til barnets individualitet og en innretning av pedagogikken mot å gjøre barna i stand til å møte forventningene fra samfunnet (Steinerskoleforbundet 2014).

Læreplanen formidler et ønske om å ta hensyn til både det enkelte barn og det større fellesskapet barnet omgir seg med. Det å støtte barnet i egen utvikling innebærer å støtte barnet i utvikling av egenskaper som det kan bidra positivt inn til fellesskapet med.

Læreplanen beskriver hvordan barnets individualitet i steinerpedagogikken sees som en kilde til nyskaping og kreativitet. Det individuelle i hvert barn forbindes med en evne til etiske handlinger og personlig utvikling (Steinerskoleforbundet 2014:3).

Samtidig skal skolen forsøke å speile det mangfoldet av kulturelle uttrykk og naturlige omgivelser den til enhver tid er en del av. Læreplanen avviser at det finnes en motsetning i intensjonen i steinerpedagogikken om å ta vare på det mest individuelle i hvert barn og samtidig innstille pedagogikken til å møte de forhold som barnet møter i dets omverden. Både en sosialisering og en tilegnes av nødvendige kunnskaper og ferdigheter som samfunnet fordrer, utgjør en del av «en oppdragelse til frihet» (Steinerskoleforbundet 2014:4).

Læreplanen beskriver nettopp fellesskapet og den til enhver tid aktuelle samfunnsmessige kontekst som det beste sted for mennesket til å få utvikle seg og finne sitt virkefelt, i tråd med egne evner og verdier.

5.2 Et helhetlig syn på individ og samfunn

Læreplanen redegjør for hvordan steinerskolens antroposofiske grunnlag ser menneske, samfunn og natur, som kjennetegnet av både en materiell og en åndelig side. Mennesket består av legeme, sjel og ånd, der menneskets åndelige natur eksisterer utover liv og død. Dette gir et menneskebilde der individet ansees å ha «noe hellig og uutgrunnetlig» ved siden

av det man kan se av evner og ferdigheter (Steinerskoleforbundet 2014:4). Dette er også grunnlaget for en human og økologisk orientert etikk i steinerpedagogikken, der man på den ene siden er opptatt av tilpasning og livsdyktighet i samfunnet, og på den andre siden søker å møte hvert barn med respekt og interesse. Denne respekten viser seg også i undervisningens tilnærming til kulturelle, samfunnsmessige og historiske temaer (Steinerskoleforbundet 2014).

5.3 En oppdragelse til frihet

Læreplanen fremhever hvordan steinerpedagogikkens menneskebilde anerkjenner at det tankemessige, det emosjonelle og handlingsmessige står i en fruktbar sammenheng. Grunnlaget for læring og utvikling legges i viljeshandlinger, som relateres til følelsesmessige erfaringer og som igjen er knyttet til intellektuell læring. Undervisningen må forholde seg til vilje og følelse på en rett måte for at barnet skal utvikle egen selvstendig tenkning og dømmekraft siden (Steinerskoleforbundet 2014).

Også den firedelte struktureringen av mennesket i den fysiske kroppen, eterlegemet, astrallegemet og Jeg'et, der hver må tiltales på rett måte og til rett tid i barnets utvikling, er grunnleggende for menneskesynet i steinerpedagogikken. Læringen i barnets syv første år må appellere til viljen, i de neste syv årene til følelsene, og i tredje syvårsfase til tenkningen. Den siste fasen, fra 21-års alderen av, er ikke en oppgave for pedagogen. Sentralt her er idéen om en oppdragelse til frihet, som ikke ser utviklingen av Jeg'et, som en pedagogisk oppgave. Skolen skal kun gi barn et godt grunnlag for selv å utvikle egen tenkning og dømmekraft (Steinerskoleforbundet 2014). Idealet om en oppdragelse til frihet innebærer å utvikle evner og talenter slik at individet kan ta ansvar for seg selv og samfunnet rundt seg. Frihet forutsetter en balanse mellom den bevisste og handlende siden av mennesket, i form av tenkning, følelse og vilje, og i det kroppslige, der fysiske aspekter, det relasjonelle og vanemessige må være i balanse. For at barnet skal kunne ta gode valg og ansvar for eget liv og samfunnet, må det tankemessige og det fysiske virke inn på hverandre på en riktig måte (Steinerskoleforbundet 2014).

5.4 Individet og samfunnet

Læreplanen viser til Steiners idé om at elevenes behov og evner til å lære bør være utgangspunktet for undervisningen. Læreren i steinerskolen er derfor forventet å sette seg inn

i både det generelle menneskesynet i pedagogikken og å møte hvert enkelt barn med respekt og interesse for dets egenart. I tillegg har læreplanen i steinerskolen en felles faglig, metodisk og innholdsmessig del, slik at alle har et felles grunnlag for undervisningen. Denne helheten tilstrebes på flere plan. Faginnhold og arbeidsmåter tar utgangspunkt i det kjente og nære og blir mer og mer abstrakt og kompleks oppover i skolen. Videre er all læring organisert mot utvikling, med differensiering av faglige temaer og læringsmåter tilpasset hvert klassetrinn innenfor tre ulike syvårsperioder. Det er en faglig utvikling gjennom årene, slik at læreplanen ikke kun er orientert mot den enkelte elevs situasjon, men som en «kvalitativ utviklingsreise», en dannelsesreise gjennom skolegangen (Steinerskoleforbundet 2014:6). Læreplanen har derfor som mål å være orientert både mot samfunnet og den enkelte elevs situasjon, «deres identitetsmessige erfaring av seg selv i møte med fagene» (Steinerskoleforbundet 2014:6).

Lærerens muntlige fortellinger som undervisningsform er i læreplanens generelle del nevnt som en metode som gir et spesielt godt grunnlag for menneskelig utvikling og kunnskapstilegnelse (Steinerskoleforbundet 2014). Fortellerstoffet møter barna i deres utvikling og hjelper dem med å utvikle tankekraft og personlig dømmekraft de trenger for å bli selvstendige og ansvarlige voksne. I tillegg til en mulig identifikasjon med skikkelser fra fortellingene, inneholder de miljø- og naturskildringer som formidler et etisk budskap, og som er en inspirasjon til å forstå natur og samfunn, menneskelig utvikling og kunnskapstilegnelse (Steinerskoleforbundet 2014). Fortelling som formidlingsform fungerer slik som en bro mellom barnets opplevelser og verden. Ved å sette seg inn i andres liv andre steder og til andre tider, enten det er i mytisk tid og sted i eventyr, fabler, legender, norrøn og gresk mytologi, eller i reell historieundervisning, blir elevene nødt til å se utover egen horisont, egne følelser, eget liv. Gjennom forståelsen av «det andre», utvides perspektivet på eget liv hos elevene. Undervisningen skal gi elevene selvinnsikt, men også en handlingskompetanse til å kunne gå ut i verden og virke i den (Steinerskoleforbundet 2014).

6.0 Mennesket som et subjekt

Synet på individet som et handlende og ansvarlig subjekt, og utdanning som en åpning mot noe nytt og ukjent, er beskrevet av Platon i sin tid, men er nylig også aktualisert av den nederlandske utdanningsvitenskapelige forskeren, Gert Biesta (Biesta 2014). Biesta er opptatt

av individet som et subjekt som selv er medvirkende i egen læring, i motsetning til et objekt som passivt lar seg forme av systemet. Han ser utdanning som en risiko fordi det ikke bare handler om å fylle en bøtte, men om «å tenne en ild», i betydningen inspirere elevene og åpne dem opp for undring og engasjement (Biesta 2014: 24). Han definerer tre formål ved utdanning. Et av disse er kvalifisering; å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, verdier og evner. Et annet mål er sosialisering; integrering i samfunnet og de eksisterende tradisjoner og kulturelle væremåter. Et tredje og like viktig mål er subjektivering, som innebærer frigjøring, og det ansvaret dette innebærer. Biesta beskriver utdanning som å åpne seg opp for det ukjente. Pedagogens oppgave blir å hjelpe elevene med dette, og å involvere seg i en verden som man ikke kun tar for gitt eller skal reprodusere i fremtiden, men som man stiller spørsmål ved om man vil endre eller beholde (Biesta 2014).

I artikkelen «« Å kreve det umulige» - å arbeide med det uforutsette i utdanningen» (Biesta 2015), ser han pedagogikk som «det å gjøre noe med en annen person», der personens handling skal gjøre det mulig for den andre å eksistere som et subjekt, i betydningen, å gi rom for andre, en kontinuerlig streben etter å holde seg desentrert. Han referer til den franske utdanningsfilosofen, Philippe Meirieu, som hevdet at subjekthet betyr å være i verden, uten å være verdens midtpunkt. Det innebærer å ta hensyn til, å betrakte andre, istedet for å være selvopptatt, selvbetruktende. Han bruker uttrykket «voksenhet» og ser subjekthet som en måte å være på i en eksistensiell forstand, en livslang utfordring der vi forholder oss til det vi møter på en voksen måte, motivert av en bevissthet om og en distanse til egne ønsker. Mennesket må gjennom hele livet spørre seg om det man selv ønsker også er det beste for andre. Ifølge Biesta er pedagogens oppgave å muliggjøre subjektheten til elevene, gjøre dem voksne i en eksistensiell forstand, ved at de selv ønsker å handle på bakgrunn av fellesskapets behov. Pedagogen må kommunisere til barnet at det ikke nødvendigvis må være slik det allerede er, fordi det finnes en mulighet for en annen uforutsett fremtid. Gjennom holdninger og handlinger mer enn ord, viser pedagoger barnet at det har en tro på, en tillit til, at barnet vil kunne handle ansvarsfullt, «voksent», som et subjekt. Dersom barnet tar imot denne tilliten, tar det også imot et ansvar slik at det da *er* et subjekt (Biesta 2015).

6.1 Steiner og Biesta: Jeg'et og subjekthet

Biesta beskriver utdanning som en åpning mot nye uforutsette muligheter for et subjekt som evner å leve i samspill med andre og omgivelsene uten å sette seg selv i sentrum. Han skiller

mellom læring og utdanning, der utdanning viser til danning, som en prosess der eleven er subjekt og selv med og skaper kunnskap. Rudolf Steiner hadde en idé om at eleven, ved hjelp av lærerens undrende holdning og riktige spørsmål, får hjelp til å tenke selv og selv er med på å skape kunnskap gjennom egen erfaring.

Biestas idé om mennesket som subjekt har fellestrekk med Steiners idé om utviklingen av Jeg'ets selvstendige tenkning og en utdanning til frihet. Mens Biesta sier at mennesket «kommer til verden», i sin utvikling av seg selv som et subjekt, beskriver Steiner hvordan mennesket i sin utvikling får stadig mer tak i sine egne individuelle åndelige krefter, en styrket tenkning og kontroll over egen person fra puberteten av og frem til 21 års alderen som sammenfaller med at Jeg'et fødes og mennesket blir selvstendig og kan ta egne valg (Mazzone 2017).

Steiner og Biesta beskriver begge oppdragelse som noe idéelt «usynlig». Steiner var opptatt av at oppdrageren skal gi kunnskaper og støtte opp om barnets vei mot selvstendighet i tenkningen, men ikke gripe inn i og påvirke utviklingen av Jeg'et og av dømmekraften direkte. Læreren må gå omveien om barnets sjelekrefter – viljen, følelsene og tanker, gjennom begeistring, oppmuntring og adekvat motstand i undervisningen. Undervisningen skal komme menneskets utvikling i møte, læreplanen er «mennesket selv» der skolen kan bli en egen utviklingsvei for det enkelte menneskes Jeg (Alsos 2007). Fagene møter barnets på dets utvikling gjennom skoleårene. Fra niårsalderen kan barnet oppleve verden mer på avstand, og naturfagene blir viktige i utviklingen av evnen til å se de store sammenhengene mellom mennesket og verden, en selv og samfunnet. Dyrene i zoologiundervisningen i femte klasse betraktes ut fra et mer realistisk perspektiv enn tidligere. Samtidig ser man dyrene i analogi med mennesket, slik at sammenhengene til- og kontakten mellom natur og menneske opprettholdes. Slik oppstår kunnskap på bakgrunn av erfaring og erkjennelse. Frem mot puberteten og ungdomsskolen øver man selvstendig iakttagelse og dømmekraft gjennom å studere fenomenene. Man går fra en sanserik og opplevelsesbasert erfaring til en mer og mer erkjennelsesbasert erfaring (Alsos 2007).

6.2 Utviklingen av Jeg'et og subjekthet

Ifølge Steiner vokser Jeg'et frem og modnes gjennom en vedvarende appell til selvstendig dømmekraft og praktisk-kunstnerisk erfaring. Idét Jeg'et fødes ved myndighetsalder i 21-års

alderen, er mennesket blitt sin egen lærer og selvoppdragelsen begynner (Alsos 2007). Steiner var sterkt imot det reduksjonistiske synet på verden og mennesket, der alt kan måles og telles, og der usynlige egenskaper, det man ikke kan se eller måle, ikke eksisterer. Jeg'et er nettopp en slik usynlig kraft, noe uforutsigbart som kan skape nytt i framtiden.

Ifølge Steiner innebærer all utvikling og storhet i et menneskeliv en selverkjennelse gjennom et Jeg's arbeid med seg selv. Jeg'et har en sosial side, formet av mennesker og hendelser i livet, en fellesmenneskelig læringsprosess. Samtidig er det åndelig i sin natur, som en kraft som vokser jo mer det gir av seg selv, og minker jo mer det kun sørger for sitt eget. Å forbinde det innerste i verden med det innerste i en selv, der egen utvikling oppstår i gjensidig utveksling med andre, reflekterer et sterkt Jeg (Alsos 2007).

Som Steiner er Biesta også opptatt av hvordan individet kan arbeide med seg selv. Han kaller det en utvikling av subjekthet og voksenhet, som en evne til å delta i verden og samtidig ikke utgjøre dets midtpunkt, men holde seg desentrert (Biesta 2014). Biestas perspektiv er at utdanning er et møte mellom mennesker som handlekraftige og ansvarlige subjekter, men at det ikke er risikofritt fordi man ikke kjenner det endelige utfallet av prosessen. Jeg ser her likheter mellom Steiner og Biestas tanker om at utdanning må orienteres mot frihet og uavhengighet, fordi utdanning har som mål å gjøre elevene uavhengige og frie. Biesta er en av mange som er kritiske til den rådende utdanningspolitikken, der det finnes en tro på at man kan styre og kontrollere utdanningens resultater. Biesta hevder at læreren må operere i et landskap der man ikke arbeider for å skape et system der alt er trygt og risikofritt, fordi dette ikke gjenspeiler samfunnet. Utdanning dreier seg om det motsatte, ifølge Biesta. Man må ta utgangspunkt i at barnet ikke er en brikke som skal passe inn i en perfekt helhet, men heller legge til rette for dialog med det som er annerledes i barnet eller dets bakgrunn, og opptre slik at alle som deltar blir møtt med rettferdighet. Han ser for seg en middelvei mellom progressiv og konservativ pedagogikk, mellom å gi etter for barnets ønsker og underkaste barnet samfunnets ønsker – total frihet og total kontroll. For Biesta er løsningen å gjøre det man ønsker om til noe som er ønskelig, i betydningen å lytte til individets perspektiv, som innebærer en dialogisk prosess. Utdanning blir her den lange, tunge og frustrerende veien, kanskje også den svake veien fordi man ikke kan garantere utfallet (Biesta 2015).

Biesta bifaller det risikofylte ved utdanning fordi det tar utgangspunkt i frihet hos individet og åpner for endring og nye muligheter. Steiners tanke om en utdanning til frihet bygger også på individets selvstendigjøring, først og fremst i tenkningen. Som Arve Mathiesen, tidligere

lærer i Steinerskolen og førstelektor ved Steinerhøyskolen, sier om Steiner i artikkelen «Antroposofien i Steinerskolen», var Steiner hele livet opptatt av videreutvikling av menneskets evner. Han utforsket mulighetene for at mennesket skulle kunne bruke sine tanker, følelser og vilje som skapende krefter, og ikke kun til de funksjoner det er tilskrevet gjennom en materialistisk måte å se verden på. Dette innebærer en utvikling av høyere erkjennelsesevner hos det voksne mennesket, der bevisstheten skaper bevegelsen som fører det fra iakttagelse til opplevelse og handling. Det gjør mennesket fritt og skapende, og på denne måten beveger det seg «fra å være en del av skaperverket til selv å bli medskaper i den videre utviklingen» (Mathisen 1997:4). Steiner la imidlertid vekt på at barnet eller skolen ikke skal arbeide med å utvikle høyere erkjennelsesevner. Det er grunnlaget for senere å kunne utvikle disse evnene han ønsker å gi best mulige forutsetninger for.

Både Biesta og Steiner argumenterer for en utdanning som ikke kun reproduserer det bestående, men er opptatt av hvordan nye idéer, nye begynnelse, kan oppstå. Dette rører ved kjernen i målet med utdanning for begge – hvordan utdanning kan hjelpe elevene med å involvere seg i verden.

6.3 Selvinnsikt for å forstå andre

Steinerskolelærer Gry Veronica Alsos argumenterer i sin artikkel «Menneskelige kvaliteter» (Alsos 2007) for at sosial kompetanse forutsetter at barnet har en trygghet i seg selv. Hun viser til hvordan man i steinerskolen legger vekt på en fordomsfri, undrende opplevelse før bedømmelse i alle fag. Elevene utvikler tanker basert på egne erfaringer, som igjen blir til barnets begreper om verden. Når barnet gjennom erfaring selv har kommet frem til begrepene, får de et eierskap til begrepene og det de omtaler, og da også til verden. Erfaring med fenomener gir barnet en opplevelse av å være en del av en sammenheng i naturen og sammen med andre mennesker, der hver del er avhengig av hverandre. Å forstå sin egen plass i en sammenheng og sammenhengens behov for den enkelte, gjør barnet trygt og gir også en balansert selvfølelse. Når undervisningsstoffet bearbeides av elevene, engasjereres både tanke, følelse og vilje. Forståelsen av stoffet hviler på noe kjent og nært for elevene, og det motvirker en potensiell fremmedgjøring overfor verden og utgjør et nødvendig grunnlag for utvikling av selvstendig tenkning og dømmekraft på sikt (Alsos 2007).

En videre forutsetning for sosial kompetanse er det Alsos kaller en innsikt i den menneskelige

natur, uavhengig av individuelle egenskaper. Gjennom fagene og en billedskapende undervisningsform i form av muntlig formidling, får elevene innsyn i allmennmenneskelige kvaliteter. Myter, fortellinger, naturfenomen og historie formidler alle innsyn i mennesket. Askeladden som samler på ting på sin vei, men først siden ser nytten i alt han har samlet, er en måte å se elevens vei fra en betoning av opplevelser og erfaringer til en selvstendig dømmekraft og handlingskompetanse i puberteten.

Muntlig fortelling som formidlingsform i undervisningen er en metode som blir anvendt gjennom alle skoleårene i steinerskolen. Den muntlige fortellingen er en reise i mytisk tid og reell historisk tid, fra folkeeventyr, fabler, legender og mytologi i de første 5-6 skoleårene, til biografier, oppdagelsesreiser og de store politiske, økonomiske og teknologiske hendelsene i verden i ungdomsskolen. Gjennom lærerens muntlige formidling skaper barnet egne bilder og fyller selv gradvis begrepene med innhold de har erfart og bearbeidet kunstnerisk gjennom samtale, tekst, tegning, maling og annen praktisk virksomhet i grupper og i selvstendig arbeid. En kunstnerisk og erfaringsbasert tilnærming til fagene hjelper barna med å opprettholde kontakten med seg selv og med verden, som gir en følelse av mening med tilværelsen. Følelsen av at tilværelsen er meningsfylt er grunnleggende for at elevene skal ha lyst til å engasjere seg i eget liv og overfor samfunnet når de blir ungdommer. Her blir også grunnlaget for utviklingen av dømmekraft og selvstendig tenkning lagt. Ikke gjennom kunnskap og begreper som er fremmede for barna, men gjennom deres egen selvstendige utvikling av kunnskap, og en evne til å reflektere og se sammenhenger som vokser sammen med barnets oppdagelse av verden og seg selv.

Også gjennom naturfagenes analogier mellom natur og menneske, lærer elevene om sammenhenger, mennesketyper og anlegg og egenskaper hos oss selv. Ved å studere dyrenes fysiske kropp, sansemåter og habitat, utvikler de samtidig evnen til å se verden fra et annet sted enn sitt eget (Alsos 2007).

Steinerpedagogikken tar utgangspunkt i at verden og individet møtes i undervisningen. Skolens formidling av kunnskaper, gjennom både praktiske handlinger, følelsesbaserte opplevelser og en tankemessig utvikling, har som mål å påvirke den enkelte elev og gi dem nye tanker om verden og dem selv. Idéen er at økt innsikt i verden skaper økt innsikt i egne erfaringer og eget indre, som igjen skaper økt bevissthet om fellesskapet og oss selv, vår egen individualitet (Alsos 2007).

7. Oppsummering

Jeg har i denne oppgaven undersøkt ulike kilder innen steinerpedagogisk litteratur for å belyse det steinerpedagogiske idégrunnlaget i synet på mennesket, menneskets utvikling og forholdet mellom individ og samfunn. I beskrivelser av intensjonene for pedagogikken både i originallitteratur, forskning og erfaringsbaserte artikler av steinerskolelærere, er respekten for barnets individualitet og barnets utvikling utgangspunktet for pedagogikken. Særlig viktig er det å vente med å tiltale dømmekraften og den abstrakte tenkningen før barnet når puberteten.

Mens det i offentlig utdanningspolitikk lenge har vært et fokus på tidlig læring og målbare resultater (<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2018/tidlig-innsats-i-utdanningspolitikken--motiver-mal-og-motsetninger/>), har steinerpedagogikken vært opptatt av å følge det man i denne tradisjonen oppfatter som barnets naturlige utvikling, der også individets usynlige og iboende egenskaper er like viktige som de synlige ferdigheter og evner. Jeg har pekt på hvordan man i utkast til nye offentlige læreplaner nå er opptatt av mer kvalitative sider ved utdanning, som utvikling av dømmekraft, med demokratiforståelse som et eget emne i undervisningen. I steinerpedagogikken har man imidlertid vært opptatt av at selvstendig tenkning og dømmekraft oppstår gjennom en langsom prosess der barnet selv, gjennom egne erfaringer og begrepsutvikling er med på å utvikle kunnskap og egen dømmekraft. Steiner mente at moralsk utvikling begynner i viljen, utvikler seg til følelser og til slutt ender opp som tenkning. Barnet og ungdommens bevissthet forandrer seg i takt med at Jeg'et, den åndelige individualiteten, gradvis inkarnerer seg i den fysiske kroppen og sjelen. Det er også her at den moralske dømmekraften tar form, idét selvstendige tanker oppstår i det unge mennesket, som et resultat av et arbeid med vilje og følelser i barndommen.

Jeg har lest ulike steinerpedagogiske kilder og sett etter potensielle spenninger mellom steinerpedagogikkens fokus på og respekt for individets utvikling på den ene siden, og hensynet til samfunnet som barnet er en del av på den andre siden. Jeg fant i alle kilder at steinerpedagogikken beskriver som et mål at dette forholdet fungerer i gjensidig respekt og utvikling med hverandre. Dette er også kjernen i Steiners tanke om en oppdragelse til frihet, der det ikke er markedskrefter eller politisk vilje som skal definere yrkesmulighetene eller utdanningen til barn. Det er i forståelsen av menneskets natur og utvikling, og i lesningen av

hvert barns natur i møtet mellom elev og lærer, at personlig tenkning og dømmekraft blir forsøkt hjulpet fram. Elevene må selv erfare praktisk, kunstnerisk og følelsesmessig stoffet i undervisningen for siden å forstå, bedømme, reflektere og kunne handle selvstendig i verden. Dette er tanker som Steiner i dag ikke er alene om. Jeg har funnet felles trekk mellom Steiners idé om Jeg'ets utvikling og den nederlandske utdanningsfilosofen Gert Biestas idé om subjekthet som en eksistensiell voksenhet hos individet, der utdanningens mål er å virkeliggjøre denne subjektheten hos individet. Utdanning er en risikofylt prosess, er begges perspektiv. Når individet blir et selvstendig tenkende og handlende subjekt, som et resultat av denne prosessen, ser de muligheter for endringer av samfunnet. Både Steiner og Biesta forutsetter slik en selvstendigjøring av individets individualitet og tanker for å kunne delta på en etisk og ansvarlig måte i eget liv og i verden.

Ut fra de erfaringer jeg har gjort meg fra lesning av ulike kilder til steinerpedagogikkens idégrunnlag, har jeg ikke sett noen dilemmaer i synet på relasjonen mellom individet og samfunnet. Jeg vil si at jeg tvert imot har funnet at denne relasjonen sees som gjensidig utviklende og avhengig av hverandre, og at steinerskolen har som intensjon å hjelpe elevene i deres utvikling slik at de en dag skal kunne ta et ansvar for begge.

8.0 Litteraturliste

- Alsos, G.V. (2007). «Menneskelige kvaliteter». I *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1.
- Biesta, G.J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Biesta, G.J.J. (2015). ««Å kreve det umulige» - å arbeide med det uforutsette i utdanningen». I G-E.Torgersen, *Pedagogikk for det uforutsette*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Clouder, C. og Rawson, M. (2003). *Waldorf education*. Edinburgh: Floris Books.
- Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner. The Relevance of Waldorf Education*. Sveits: Springer International Publishing.
- Edlund, B. (2010). *Kulturøyer. Antroposofiske tiltak for mennesker med spesielle behov. 1924-1990*. Oslo: Antropos Forlag.
- Haakstad, H. (1999). «Jeg heter jeg! Trekk av menneskebildet i Rudolf Steiners pedagogikk». I *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2.
- Mazzone, A. (2017). *A passionate schooling: Key ideas behind Steiner Waldorf education*. A. Mazzone, i samarbeid med S. Laing. Australia: Lulu Print.
- Mathisen, A. (1997). «Antroposofien i Steinerskolen.» I *Tidsskriftet Steinerskolen*, 3.
- Stabel, A-M. (2016). *Hva skal vi med skole? Steinerskolens historie i Norge. 1926-2016*. Oslo: Pax forlag.
- Steiner, R. (2016). *Barnets oppdragelse fra åndsvitenskapens synspunkt*. Oslo: Antropos Forlag.
- Steiner, R. (2011). *Pedagogisk kunst. Praktiske råd for undervisningen*. Oslo: Antropos Forlag.
- Steinerskoleforbundet (2014). En læreplan for steinerskolene. Oversikt. Steinerpedagogisk idé og praksis. Hentet fra <http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2018/05/En-lareplan-for-steinerskolene-Oversikt-steinerpedagogisk-ide-og-praksis-2014.pdf>.
- Steinerskoleforbundet (2015). En læreplan for steinerskolene 2007 - Grunnskolen. Fagenes formål og perspektiver - kompetansemål - vurdering. Hentet fra <http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2018/05/En-lareplan-for-steinerskolene-Oversikt-steinerpedagogisk-ide-og-praksis-2014.pdf>.
- Steinerskoleforbundet (2016). *Fra Askeladden til Einstein*. Oslo: Antropos Forlag.
- Tynæs, S. (1971a). Foredrag for foreldrene ved åpningen av den første Waldorfskolen i 1919, av Rudolf Steiner, oversatt av Sissel Tynæs. I *Tidsskriftet Mennesket*, nummer 4, 1971.
- Tynæs, S. (1971b). *Waldorfskolen og dens ånd*, av Rudolf Steiner. Oversatt av Sissel Tynæs.

2. foredrag av Rudolf Steiner, holdt i Stuttgart ved grunnleggelsen av Waldorfskolen, 31.august 1919. I *Tidsskriftet Mennesket*, nummer 3, 1971.

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.