

Rudolf Steiner University College
Master Programme in Waldorf Education

Master Thesis

Historieoppfatning og historieundervisning i Steinerskolen

By Frode Barkved

Nesodden, 15. mai 2016



Rudolf Steiner University College

Master Programme in Waldorf Education

Oslo, Norway

Innhold

<i>Forord</i>	<i>iv</i>
Innledning	1
<i>Min intensjon med oppgaven</i>	<i>1</i>
<i>Mitt forskningsspørsmål</i>	<i>1</i>
<i>Sentrale begreper</i>	<i>3</i>
<i>Avgrensninger</i>	<i>6</i>
<i>Metode</i>	<i>6</i>
<i>Veien gjennom oppgaven</i>	<i>7</i>
Teoridel	8
<i>Kulturstadieteori</i>	<i>8</i>
Kulturstadieteori og læreplanene	9
Stockmeyer-planen og lærerkonferansene	11
Kritikk rettet mot kulturstadieteori i Steinerskolens læreplan – og hva mente Steiner selv?	14
<i>Symptomatologi og bevissthetsutvikling</i>	<i>21</i>
Steiners metode	21
Tegn	33
Kulturutvikling som morfologi	33
Symptomatologisk historiebetraktning hos Huizinga, Burckhardt og Lamprecht	36
Symptomatologi og hermeneutikk som tolkning av tegn og ytringer; skille mellom natur,- og historievitenskap	38
Steiners idé om menneskets sjeleledd som nøkkel til en symptomatologisk historiebetraktning	42
Verdenshistorie som menneskekunnskap – et mellomspill	43
Symptomatologisk metode – eksempler fra Steiner	44
Det globaliserte, flerkulturelle samfunn – en steinerpedagogisk utfordring	49
Eurosentrisme og historieundervisningen på steinerskolen	52
Historie som åpen prosess kontra teleologi	55
Interkulturelle Waldorfskoler	62

Metode	64
<i>Å overskride det gitte – om kvalitativ forskning</i>	64
<i>Om å spørre og om å få svar</i>	65
<i>Nærmere om intervjuene</i>	67
<i>Om forforståelse</i>	68
<i>Tillit og anonymisering</i>	69
<i>Analyse</i>	70
<i>Om presentasjonen</i>	70
Presentasjon av funn	72
Bevissthetsutvikling og korrespondanse - funn hos A og B	72
<i>Presentasjon av funn fra intervjupersonene C, D og E</i>	75
Personlige opplevelse av historiefaget – gode fortellere og tørre historiebøker	75
Alderstilpasset undervisning – levende undervisning	76
Symptomatologisk historietilnærming	78
Kulturepokebegrepet – inspirasjon og problem	79
Diskusjon	96
<i>Kulturstadieteorien; utdatert eller aktuell?</i>	96
<i>En fruktbar bruk av symptomatologibegrepet?</i>	103
<i>Historieundervisningen og eurosentrisme i et globalt og flerkulturelt samfunn</i>	108
Konklusjon	113
<i>Kulturstadieteorien og steinerpedagogikken</i>	114
<i>En avklaring av symptomatologibegrepet og ideen om bevissthetsutvikling</i>	115
<i>En seilas mellom kulturel relativisme og verdirangering</i>	116
Litteratur	i
Vedlegg	v

Forord

Så lenge jeg kan huske har historiske fortellinger gjort et sterkt og personlig inntrykk på meg. Enkelte bilder og motiver fikk betydning og fulgte meg gjennom livet. Dette personlige forholdet til historien fortsatte hele skolegangen, inkludert et historiestudie på universitetet i Stavanger. Jeg opplevde at historien ikke først og fremst handlet om noe utenfor meg, noe som hadde skjedd for lenge siden, men om en levende strøm jeg selv var en del av. Et slikt historieforhold ble siden en viktig faktor da jeg begynte som steinerskolelærer i 1987. Da hadde jeg allerede studert deler av historieoppfatninger som var preget av Rudolf Steiners antroposofi. Det bekreftet og forsterket følelsen av at historien, foruten en formidling av tidligere tiders samfunnsforhold og levevis, også var noe som angikk mennesker av i dag; noe det enkelte menneske var en del av.

I de første årene som lærer hørte jeg ofte at de enkelte klassetrinn speilet en historisk epoke. Det var ikke uvanlig å høre at «i 6. klasse er elevene grekere» eller «i 7. klasse er de romere». Både gjennom pedagogiske samtaler i kollegiet og i læreplanen, kom det frem en tanke om en parallell mellom elevenes bevissthetsutvikling og historisk utvikling. Tanken var besnærende, - men fantes det dekning for den? Og hvordan var det med Steiners esoterisk pregede historiesyn angående kulturepokene? Antroposofi skulle man jo ikke undervise i. Og videre: var ikke Steiners historieoppfatning preget av den eurosentrismen som var vanlig i hans samtid; og hvordan harmonerte det med de globale og flerkulturelle utfordringene i dag?

I et retrospektivt lys ser jeg at min egen historieundervisning, spesielt de første årene, var preget av en ganske omtrentlig og upresis oppfatning av Steiners temmelig komplekse historieoppfatning. Det vil jeg prøve å rette opp ved hjelp av denne oppgaven.

Jeg skylder min generøse og konstruktivt-kritiske mentor Arve Mathisen, en stor hjertelig takk! Det samme gjelder min arbeidsplass, Steinerhøyskolen, som storsinnet la forholdene til rette slik at arbeidet kunne gjennomføres. For givende, gode samtaler og inspirerende innspill, takker jeg min studievenn Gry Helene Storsve Hundsnes. Og så: en stor takk til familien, ikke minst til Marianne Tvedt, som støttet meg i arbeidet fra første til siste stund!

Innledning

Min intensjon med oppgaven

Verden er på mange områder radikalt annerledes nå enn i 1919, da Steinerskolen ble grunnlagt. Når det gjelder historiefaget har store samfunnsmessige og globale endringer dannet grunnlag for kritisk gjennomgang av det man gjerne beskriver som *eurosentrisme* i historiefremstillingen (Kjeldstadli 1992). Den samme kritikken har utviklingsbegrepet knyttet til historieoppfatning og historieundervisning blitt utsatt for. Det har blitt grundig problematisert, ikke minst ettersom det i stor grad har ansett utvikling som en oppadgående eller fremadskridende bevegelse fra laverestående primitive til høyerestående rasjonelle samfunnsformer, og da med Europa og Vesten som representant for sistnevnte (Solerød 2012, Kjeldstadli og Reinertsen, 2006). Politiske mål som tidligere var rettet mot nasjonsbygging og å fremme nasjonal identitet, har blitt problematiske sett på bakgrunn av dagens globale situasjon. Spørsmålet har blitt hvordan skolen møter utfordringer fra det flerkulturelle samfunn i dagens historieundervisningen (Lund, 2011).

I oppgaven ser jeg nærmere på dette spørsmålet for Steinerskolens vedkommende. Det gjør jeg gjennom et teoretisk-empirisk studie der et bærende spørsmål er hvilke historieoppfatninger som ligger til grunn for historieundervisningen på Steinerskolen og hvordan denne relaterer til ovennevnte kritikk, både hva gjelder eurosentrisme og utviklingsbegrep. En stor del av studiet befatter seg med sentrale begreper og ideer om historie som Rudolf Steiner (1861 – 1925) har kommunisert gjennom bøker og en omfattende foredragsvirksomhet. Intensjonen med oppgaven er kort formulert å undersøke hans historieoppfatning og hvilken relevans den har fått for steinerpedagogikken.

Mitt forskningsspørsmål

Spørsmålet om utviklingsbegrep og eurosentrisme kommer frem i fagplanen for historie (Ringheim & Härström, 2007, rev. 2010) der det blant annet står at det finnes «en berøringsflate mellom historiens felles strøm og den enkelte elevs utviklingsstadium» (s. 44). I revideringen fra 2015 er denne formuleringen borte, men i begge revideringen står det at elevene gjennom historieundervisningen skal følge menneskehetens og sivilisasjonenes tilblivelse. I revisjonen fra 2015 (s. 45) er det dessuten lagt til at denne tilblivelsen skal følges «på alle kontinenter». I begge utgavene handler det om å skape en mulighet for dypere identifikasjon med «alle» (rev. 2010, s.44) eller «et mangfold» (rev. 2015, s. 45) av kulturer.

I fagplanen står det videre at historieundervisningen har blitt påtrengende viktig i forhold til dagens globale virkelighet. Undervisningen skal derfor legge grunn for identifikasjon og forståelse for andre kulturer. Nåtidsperspektivet blir tydelig aksentuert i læreplanen revidert 2015, med en nyformulering om at man skal legge vekt på «å bryte et ensidig eurosentrisk perspektiv og å inkludere minoriteters, kvinners og barns historiske bidrag og kår» (s. 45).¹

Jeg tar med disse utdragene fra læreplanen fordi de aktualiserer forskningsspørsmålet. Det ligger en idé om utvikling bak formuleringen, om at det finnes en sammenheng mellom historiens fellesstrøm og den enkelte elevs aldersstadium. Og det må innebære noe for historieundervisningen at den har som intensjon å befordre en identifikasjon med et mangfold av kulturer og dessuten bryte et ensidig eurosentrisk perspektiv. Å se disse formuleringene i forhold til Steiners historieoppfatning, og omvendt; Steiners historieoppfatning i relasjon til dagens historieundervisning, - danner utgangspunkt for oppgavens empiri og teori. Det har ledet til følgende forskningsspørsmål:

Hvordan kan historieoppfatninger² som kommer til uttrykk i Rudolf Steiners verk relateres til læreplaner og undervisning i dagens steinerskoler og hvordan reflekterer erfarne steinerskolepedagoger omkring dette? Kan deres refleksjoner og en nærmere utredning av spørsmålet få betydning for steinerskolenes videre utvikling?

At jeg er ute etter *erfarne* læreres refleksjoner henger sammen med at Steiners historieoppfatning er omfattende og kompleks. Jeg antok at man trengte en viss fartstid for å kunne forholde seg til den og ville unngå å sette yngre og mer uerfarne lærere i en situasjon der de ikke kunne svare på spørsmålene. Siste del av spørsmålet innebærer dessuten en forhåpning om at oppgaven kan bidra til at temaet kan arbeides videre med

¹ Kort tid før innleveringsfrist av oppgaven, utga Steinerskoleforbundet (Henrik Thaulow, red., 2016) en bok som handlet om fagenes innbyrdes sammenheng på Steinerskolen. Her ble historiefagets berørt med hensyn til det flerkulturelle aspektet. På grunn av tidsbegrensning var det ikke mulig for meg å inkludere dette i oppgaven.

² Jeg bruker her pluralis-formen «historieoppfatninger» for å indikerer at begrepet, for Steiners vedkommende, er mangesidet. Når jeg andre steder i oppgaven bruker singular-formen, innbefatter det fremdeles det mangesidete ved begrepet.

³ Både Kvalvaag, Ringheim og Härström er redaktører *for* og ikke forfattere *av* de nevnte planene. Planene ble
² Jeg bruker her pluralis-formen «historieoppfatninger» for å indikerer at begrepet, for Steiners vedkommende, er mangesidet. Når jeg andre steder i oppgaven bruker singular-formen, innbefatter det fremdeles det mangesidete ved begrepet.

innen steinerskolemiljøet.

Sentrale begreper

Et sentralt begrep knyttet til historieundervisning på Steinerskolen er *kulturepoker*. I den gjeldende læreplanen for steinerskolene er ikke begrepet brukt, men man finner det i læreplanen fra 2004 (Kvalvaag, 2004, s. 69). Her står det om historieundervisningen i 6. klasse: «Man gjennomgår dette året de store kulturepoker som danner bakgrunn for vår egen kultur, d. v. s. den gammelindiske, den gammelpersiske, den egyptiske og den greske».³ Kulturepokebegrepet er tett sammenvevd med utviklingsbegrepet, nærmere bestemt med *bevissthetsutvikling*. I den gjeldende læreplanen står det at undervisning i historie på mellomtrinnet forbindes med «lærerens fortellinger og øvelser i kunst og håndverk», mens man i senere år, for eksempel når temaet i 10. klasse er den franske revolusjon «gir rom for politisk refleksjon og samtale». Konklusjon: «Slik imøtekommer historiefaget en bevissthetsutvikling hos elevene basert på historiske utviklingsmotiver. Identifikasjon gjennom fortellinger de første skoleårene videreføres i historiske analyser og årsakstolkninger på ungdomstrinnet» (Ringheim & Härström, 2007, s. 46, rev. 2015). Her ser man en utvikling fra en narrativ formidling av historie, til en analytisk, og det er i første rekke *elevenes* bevissthetsutvikling det siktes til. Men denne skal altså baseres på historiske utviklingsmotiv, noe som tyder det på en sammenheng mellom de to.

I læreplanen revidert i 2010, benyttes bevissthetsutviklings-begrepet til å beskrive et av «hovedområdene» i kunsthistoriefaget fra 10. klassetrinn til 3. videregående: Her kan man lese at «variasjon i kunsten er uttrykk for ulikheter i livsfølelse og verdensoppfatning» og at dette er en «nøkkel til forståelse av menneskets bevissthetsutvikling» (Ringheim & Härström, 2007, s. 50, rev. 2010). Her er det menneskets bevissthetsutvikling gjennom den historiske gang det siktes til. I det som beskrives som en nøkkel til å forstå menneskets bevissthetsutvikling kommer et tredje begrep frem, som nettopp handler om en metodisk vei til å lese og forstå uttrykk i ulike historiske tider: ideen om en *symptomatologisk historiebetraktning*.

³ Både Kvalvaag, Ringheim og Härström er redaktører *for* og ikke forfattere *av* de nevnte planene. Planene ble utviklet gjennom et omfattende samarbeid mellom fagpersoner innen de ulike undervisningsområdene.

Den symptomatologiske historietilnærmingen har å gjøre med å se hendelser i historien som symptomer for underliggende tidstypiske ideer og mentaliteter. Symptomene kan gi seg uttrykk i kulturelle, religiøse, filosofiske, kunstneriske og politiske dokumenter, kunstverk, arkiver, minnesmerker osv. (Steiner, 1939, 1984a). Men Steiners symptomatologibegrep intenderer også at det som viser seg bak og under symptomet er oversanselige, åndelige impulser i form av konkrete åndelige vesener og krefter (Steiner, 1984b). I enkelte historiebetraktninger (Steiner, 1998) knytter han en utviklingslogikk sammen med sykliske tidsperioder og med en kompleks vev av åndelige innflytelser som virker inn i dem. Dermed blir det naturlig å stille spørsmål ved i hvilken grad Steiner oppfattet historien som en åpen prosess eller om oppfatningen hans er mer teleologisk preget.

Et idéområde som handler om en mulig korresponderende bevissthetsutvikling mellom individ og historie hører også hjemme her, slik det kommer til uttrykk i læreplanene jeg refererte til. Ideen om at historiens faser gjentar seg eller er parallell til barnets utviklingsfaser, har røtter i den såkalte *culture epoch's theory* som på norsk har fått navnet *kulturstadieteorien* (Solerød, 2012). I oppgaven vil jeg se nærmere på denne teorien og undersøke hvordan Steiner forholdt seg til den, i hvilken grad den fikk betydning for læreplanen i historie på steinerskolene, og hvordan den oppfattes i dag både i den gjengse historiefaglige litteraturen og hos lærere på Steinerskolen.

Begrepene jeg har beskrevet så langt har et innbyrdes forhold og danner grunnlag for et temaområde som har å gjøre med historieundervisning i det globale, flerkulturelle samfunnet. Hos Steiner og i tenkningen som ligger til grunn for steinerpedagogisk sekundærlitteratur og læreplaner, finner man en utviklingslogikk og et utviklingsperspektiv som beveger seg fra øst mot vest. Den klassiske verdenshistorien ble formidlet nettopp gjennom en slik utviklingsbevegelse (Kjeldstadli, 2006). I nyere tid, nærmere bestemt på 1970-tallet, ble denne kritisert, og begrepet *globalhistorie* fikk en ny form. I oppgaven skal den tradisjonelle oppfatningen av *verdenshistorien*, og den nyere *globalhistorien* utredes nærmere. Der førstnevnte gjerne var preget av å finne større mønstre og sammenhenger som gjaldt alle samfunnsformer, søker den nye globalhistorien å nærme seg historien komparativt (Kjeldstadli, 2006). Globaliseringsprosessene skapte nye kunnskapsbehov og den nyere globalhistorien oppsto som en kritikk mot eurosentrismen innen postkolonial og postmoderne tenkning (Crossley, 2008). Dens «ideologiske begrunnelse» var et «ønsket om å skape en kosmopolitisk holdning og en bevissthet om "romskapet jorden"» (Simensen, 2006, s. 16).

I formuleringene jeg har henvist til fra Steinerskolens læreplan får man øye på det samme «ønsket»: det handler om at historieundervisningen skal skape mulighet til identifikasjon med et mangfold av kulturer, man er opptatt av tidskonteksten; den globale tidsalder, og man skal bryte et ensidig eurosentrisk perspektiv. Samtidig er det grunn til å spørre seg om ikke det som kjennetegner utviklingsbevegelsen og utviklingslogikken i den klassiske verdenshistorien også preger historiesynet og historieundervisningen på Steinerskolen. Hvilke vilkår danner i tilfelle det for en historieundervisning som tenderer å være på høyde med den globale tidsalderen?

Rudolf Steiners åndsvitenskap

I oppgaven blir det nødvendig å gå inn på Steiners antroposofi, eller åndsvitenskap som han også kalte det.⁴ Jeg holder meg hovedsakelig til det i Steiners åndsvitenskap som er relatert til forskningsspørsmålet, men hans epistemologi og mer generelle forskningsmetode beskrives også.

Steiners verk er omfattende og utgjør per dags dato 350 bind (Sparby, 2013), og flere upubliserte verk vil komme til. I norsk allmennhet er Steiners navn naturlig nok først og fremst knyttet til Steinerskolen, som jo også bærer hans navn. (Her danner Norge et av få unntak; Waldorfskolen er det vanligst brukte navnet ellers i verden.) Bortsett fra en rekke praktisk-kulturelle virksomheter som foruten pedagogikk også inkluderer blant annet jordbruk, medisin og kunst, finnes det altså en omfattende tekstkorpus hvor til dels meget krevende idékomplekser innen filosofi, vitenskap, meditasjon, okkultisme, kunst, religion, antropologi, evolusjon og historie er å finne (Skagen, 2015, Lindeberg, 2011).

I oppgaven orienterer jeg meg i Steiners verk med den hensikten å finne steder der historieoppfatning og historiefortolkning kommer til uttrykk. Steiner har ikke har skrevet et samlet historiografisk verk, og jeg har måttet lete i forskjellige skriftet og foredrag. Et spørsmål jeg behandler både i empirien og i teorien, og siden diskuterer, er forholdet mellom antroposofi og pedagogikk, og da med særlig fokus på historieundervisningen.

⁴ Steiners bruk av begrepet *åndsvitenskap* (Geisteswissenschaft) må ikke forveksles med den opprinnelige bruken av det som betegnelse på humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag. Et visst slektskap med det opprinnelige begrepet finnes, men Steiner la mer inn i det, noe som vil bli tydelig senere i oppgaven.

Avgrensninger

Steiners historieoppfatning henger sammen med en mangefasettert, mangesjiktet og komplisert esoterisk preget kosmologi og syn på evolusjon som kun behandles tentativt i oppgaven. I Steiners verk finner man videre en omfattende utlegning angående ideen om reinkarnasjon. I enkelte foredrag der historie er tema (Steiner, 1955 og 1971) kommer det eksplisitt frem at det enkelte individ har gjennomlevd de ulike historiske epokene. Bortsett fra å behandle dette motivet i forhold til Gotthold Ephraim Lessings (1729-1781) skrift *Die Erziehung des Menschengeschlechtes* (Lessing, 1974) som også Steiner referer til, blir ideen om reinkarnasjon som sådan ikke undersøkt eller drøftet videre i oppgaven. Også Steiners kristendomsforståelse, som han ofte integrerer i sine historiebetraktninger, må utelates.

Når det gjelder temaet eurosentrisme har jeg konsentrert meg om hva dette betyr for steinerskolene i Norge, delvis også i Tyskland, og da knyttet til utfordringer med hensyn til det globale og flerkulturelle samfunn. Man kunne utvidet temaet til å innbefatte hvordan problematikken kommer til uttrykk på steinerskoler i kontinenter utenfor Europa og Vesten. Her har Vera Hoffmann (2015) gjort et studie som blant annet undersøker i hvilken grad lærere, blant annet på steinerskoler i Kusi Kawsai og Nairobi, opplevde eurosentrisme, og da i dobbel betydning: i forhold til utforming av egen læreplan og i forhold til at steinerpedagogikkens er utgått av en europeisk tenkning og idétradisjon. En nærmere undersøkelse av steinerskolene i et slikt globalt perspektiv hører naturlig med til temaet, men måtte av plasshensyn utelates i denne oppgaven.

På grunn av forskningsspørsmålets kompleksitet vil teoridelen – til tross for nevnte avgrensninger - utgjøre en hovedtyngde i oppgaven.

Metode

Metoden jeg har valgt er det som innenfor *kvalitativ forskning* kalles *kvalitativt intervju*. I oppgaven presenterer jeg funn fra fem intervjuer. To av dem er kortere og ble gjort på et tidlig stadium i arbeidet. De tre neste er mer dyptgående, og ble gjort senhøsten 2015. Jeg intervjuet erfarne lærere for å høre hvordan de forholdt seg til historieundervisning og til Steiners historieoppfatning.

En interessant erfaring jeg har gjort meg er at jeg begynte med et *top-down*-perspektiv, det vil si at jeg først og fremst ønsket å arbeide med forskningsspørsmålet ved hjelp av etablerte

teorier og begreper som jeg kunne finne i litteraturen, for deretter å hente informasjon fra intervjupersonene. Men etter hvert som jeg fikk frem empirisk materiale merket jeg en forandring i mitt eget perspektiv; fra en *top-down*, til en klarere *bottom-up*-orientering. Den forståelsen og den erfaringen som kom fra intervjupersonene, påvirket min oppfatning av hvilket teoretisk stoff jeg trengte å arbeide mer med. Intervjuene hjalp meg på den måten å gjøre et utvalg og en avgrensing.

Veien gjennom oppgaven

Oppgaven begynner med en teoretisk del der jeg redegjør for sentrale begreper. Dette gjør jeg ved hjelp av læreplaner, Steiners verk, annen steinerpedagogisk litteratur, akademisk litteratur der Steiners historieoppfatning og steinerskolens historieundervisning kommer frem, samt allmenn faghistorisk litteratur som setter dette inn i en større kontekst. Når det gjelder beskrivelsen av det utviklingsdidaktiske grepet i historieundervisningen er den mer generell enn detaljert og jeg har av plasshensyn måttet velge mellom en av de akademiske hovedkildene (Zech, 2012, 2014) og de norske læreplanene. Ettersom førstnevnte har gjort en omfattende akademisk basert utredning, valgte jeg den. Den samstemmer likevel stort sett med progresjoner som er beskrevet i de norske læreplanene.

Etter teorien følger et kapittel om metode, fulgt opp av et kapittel der funnene presenteres. Deretter kommer en diskusjonsdel der jeg fører sammen den teoretiske delen og de empiriske funnene, for så å ende opp med en konklusjon.

Teoridel

I det følgende skal de sentrale begrepene utredes og undersøkes. Begrepene står i en innbyrdes sammenheng og genererer naturlig nok nye begreper som følges opp fortløpende. Hovedfokuset vil være Steiners historiebetraktning og hvordan denne resiperes gjennom læreplaner, sekundærlitteratur og akademiske undersøkelser. Begrepene skal også ses i sammenheng med Steiners samtid, den historiske konteksten de står inne i, og hvilken aktualitet de har i dag.

Kulturstadieteori

Steiners kulturepokebegrep er omfattende. Det første jeg vil undersøke er den delen av begrepet som er relatert til tenkning rundt en korrespondanse mellom individuell og historisk utvikling, som har sine røtter i kulturstadieteorien. Denne ideen dukket opp på begynnelsen av 1800-tallet (Solerød, 2012) og var fundamentert på forutsetningen at «den historiske utviklingen går fra epoke til epoke, og at hver generasjon må gjennomløpe disse epokene på veien mot kulturell modenhet» (s. 176). Ideen ble utformet av Johann Friedrich Herbart (1776-1841) og Tuiskon Ziller (1817-1882). Ifølge teorien befant det enkelte menneske seg på ulike tidspunkt i livet som tilsvarte et kulturtrinn som menneskeheten hadde gjennomløpt, ergo skulle undervisningen ordnes i kulturhistoriske stadier som elevene skulle arbeide seg gjennom (Solerød, 2012). Teorien fikk støtte i biologien, nærmere bestemt hos Ernst Haeckel(1834-1919). Hans hypotese var at ontogenesen gjentar fylogenesen, uttrykt som den biogenetiske grunnlov (Zelaso, 2013). Solerød (s. 177) beskriver loven slik:«En mente at embryoene hos de fleste artene syntes å rekapitulere evolusjonen hos arten de tilhørte i sin utvikling frem mot fødselen». Dermed, fortsetter han, ble kulturstadieteorien bekreftet av den biologiske teorien. ⁵ Solerød (2012) konkluderer med at kulturstadieteorien, selv om den ble bejaet blant annet av den kjente utviklingspsykologen G. Stanley Hall (1846-1924), i dag er utdatert og kun har historisk interesse. Et naturlig første spørsmål er om denne «utdaterte» teorien, som «kun har historisk interesse», likevel kan gjenfinnes i steinerskolens læreplaner.

⁵ Begrepene *rekapitulasjonsteorien* og *kulturstadieteorien* ble i følge Solerød (2012) ofte brukt om hverandre. Jeg benytter hovedsakelig sistnevnte begrep, dersom jeg ikke gjengir et direkte sitat der førstnevnte er brukt.

Kulturstadieteori og læreplanene

Det finnes en rekke mer eller mindre omfattende læreplaner for de norske steinerskolene (Stabel,2014). I en plan fra 1933, signert steinerskolelærer Signe Roll, står det at barna går «den samme vei som hele menneskeheten har gått, fra det kunstneriske til det forstandsmessige – fra det fantasifulle til det vanemessig vedtatte og abstrakte» (Roll, sitert i Stabel, 2014, s. 132) . Stabel skriver at denne fremstillingen synes å relatere til kulturstadieteorien, uten at det eksplisitt blir drøftet i planen.

I 1959 trykkes en ny undervisningsplan der leseren får vite at Steinerskolens utviklingspsykologiske syn er at barn i en viss forstand gjennomgår noe av den samme utvikling som menneskeheten i sin alminnelighet. (Stabel, 2014, s. 174). I en usignert undervisningsplan (1966, s. 10) for Rudolf Steinerskolen i Oslo, står det at i 5. klasse⁶ kan eleven «få et begynnende begrep om utviklingen, om den historiske gang i menneskeheten». Foruten den gammelindiske, den gammelpersiske og den kaldeisk-egyptiske kulturen, skal barna dvele lengst i den hellenske kulturen; «og her trives barna i 5. klasse best. I den greske kultur kommer mennesketanken frem med en egen plastisk klarhet, og noe tilsvarende skjer på dette alderstrinn i barnas egen utvikling». Gjennom historieundervisningen vil elevene «oppleve meget av sin egen utvikling som i et speil». Det skjer riktignok ikke på et bevisst plan, «men det er til stede som en skjult affinitet mellom barnet og de forskjellige historiske tidsrom. Og en slik affinitet må pedagogen alltid prøve å dra nytte av» (s. 10) .

Den neste læreplanen, kalt *Bergensplanen*, utgjorde ifølge Stabel (2014) en viktig del av grunnlaget for søknad av et 12-årig skoleløp, - og den ble også brukt av andre skoler enn steinerskolen i Bergen. Den ble utgitt første gang i 1977 og godkjent i 1985. Derpå ble den gitt ut igjen, med en ny innledning, i 1988, under navnet «Læreplan for 12-årig Rudolf Steinerskole». Her står det om norskundervisningen, at «tanken i sin rene, filosofiske form, for første gang kom til syne i den greske kulturepoke» (s. 18). Dette overføres så til elevene på det aktuelle klassetrinnet: «I 5.klasse kommer den reflekterende tenkning klarere frem og krever sin rett. Barna får på denne måte i store bilder oppleve noe av seg selv, av sine egne utviklingskrefter» (Internt arbeidsmateriale, 1998, s. 18). Når det gjelder

⁶ Jeg bruker de norske, gjeldende klassetrinnsbetegnelsene i teksten jeg selv formulerer, også når man i den tiden jeg referer til brukte «de gamle» trinnbetegnelsene. Men når jeg siterer direkte fra norske læreplaner som er eldre enn 1997, samt læreplaner utenfor Norge, bruker jeg «de gamle» betegnelsene. Da må leseren selv justere trinnbetegnelse et hakk opp for at de skal samstemme med dagens norske betegnelser.

historieundervisningen på samme trinn, heter det at «nå blir elevene kjent med de gamle, store kulturepoker på en slik måte at noe karakteristisk, noe symptomatisk for hver epoke blir fortalt (India, Persia, Egypt og Grekenland)»(s. 50). Kulturepokene skal presenteres «på en slik måte at barna opplever hvordan de avløser hverandre og hvordan menneskeheten trinnvis forvandler seg (s.50) ».

I 1992 ble en ny læreplan utgitt. Denne ble, bortsett fra ny innledning, uendret nyutgitt i 1997. I innledningen (Bøhn, 1997, s. 9) står det at «for Steiner var åndsverdenen nærværende og virkelig, om enn ikke fysisk synlig. Gjennom antroposofien viet han sitt liv til å bringe tilværelsens åndelige dimensjon inn i det kulturelle liv». Ifølge Steiner var det «den historiske utviklingen selv som hadde ført menneskesynet bort fra en åndelig forankring». Det er grunn til å understreke denne siste setningen, fordi den peker på et utviklingssyn som Steiner tar frem i flere sammenhenger. Dette skal behandles grundigere senere. I denne omgang tar jeg den med fordi et bestemt syn på historieutvikling blir uttrykk i en læreplan.

Når det gjelder historieundervisningen i 6. klasse sies det ikke så mye nytt i forhold til tidligere planer. Men det vises til en sammenheng mellom den greske kulturrepoken og 6.klassingen:

Slik den greske kultur med sin kunst og tanke står frem i klarhet og harmoni, slik står også 6.klassingen frem i en art harmonisk balanse mellom barnealderens letthet og pubertetens tyngde. Om de ikke bent frem er «grekere», så befinner de seg iallfall i et livsavsnitt der den reflekterende tenkning kommer frem og krever sin rett. Sammen med dette at de ennå en kort stund er helt barn, fremstår 11-årsalderen som en art blomstring som nettopp gjennom det greske får næring til videre utvikling (Bøhn 1997, s. 49).

En ny læreplan ble publisert i 2004 (Kvalvaag, 2004). I denne har Arve Mathisen skrevet innledning. Her står det ikke noe å lese om en mulig sammenheng mellom den historiske utviklingen og barnets utvikling, bortsett fra en generell setning om at «steinerskolens pedagogikk er grunnlagt på en spirituell utviklings-idé, i den forstand at læreren har hele menneskets utviklingsbehov som motiv for sitt arbeid» (s. 15). Utviklingsideen blir utelukkende beskrevet ut fra barnets egen utvikling i relasjon til fellesskap og læring. Under «generelle synspunkter» på historiefaget (s. 67, 68) står det derimot at

«verdenshistorien er å betrakte som menneskehetens store fellesbiografi». Det legges vekt på at man vil bruke stoffvalg og metode som understøtter elevenes modningstrinn:

Akkurat som enkeltmennesket har sin egen biografi, med de forskjelligste opplevelser, erfaringer og utviklingsveier, så er verdenshistorien å betrakte som menneskehetens store fellesbiografi. Gjennom historieundervisningen vil elevene kunne forbinde seg med hele menneskeheten og dermed få et grunnlag til å forstå både seg og sin egen tid i sammenheng med en stor og allmenn utviklingsstrøm [...] Erfaring viser at man i barns utvikling kan finne en gjenklang av kulturutviklingen, ikke slavisk og skjematisk, men som kvalitative paralleller. Når man bringer det riktige innhold til riktig tid, kommer forbindelsen til syne som en art gjenkjennelsesglede, en iver etter å forbinde seg med det som blir beskrevet. (Kvalvaag, 2004, s 67).

Den læreplanen som er i bruk anno 2016, ble ferdigstilt i 2007. Her er «en art gjenkjennelsesglede» moderert til «en art gjenkjennelse». Det handler fremdeles om et berøringspunkt mellom «historiens store fellesstrøm, og det enkelte barns utviklingsstadium», og historiefaget imøtekommer «en bevissthetsutvikling hos elevene basert på historiske utviklingsmoter» (Ringheim & Härström 2007, revidert 2010, s. 44).

Formuleringene jeg har vist til ligger, så langt jeg kan se, tett inntil den bærende ideen i kulturstadieteorien: at historiens faser gjentar seg eller er parallelle til barnets utviklingsfaser (Solerød, 2012), selv om teorien ikke uttrykkes eksplisitt.

Et moment som bør nevnes er at man i læreplanene gjentatte ganger finner formuleringer som understreker at de ikke skal oppfattes «dogmatisk eller som program», men at «den enkelte lærer har frihet til å utforme undervisningen ut fra den konkrete situasjonen» (Stabel, 2014, s. 114). I de planene jeg har referert til er prinsippet om lærerens autonomi present.

Stockmeyer-planen og lærerkonferansene

Den såkalte *Stockmeyer-planen* (1976) er skrevet på tysk, men den har også blitt oversatt til andre språk. Den har preget mye av den læreplanskriving som har funnet sted, også i Skandinavia. ⁷ Lærerkonferansene (på engelsk: *Discussion with teachers*, 1967), er nedtegnelser av kontinuerlige rådføring fra Steiner til lærerne, i perioden 1919 til 1924.

⁷ Alle oversettelser fra tyske tekster er gjort av meg.

Stockmeyer-planen

Så langt jeg kan se finnes det ikke noen henvisninger i Stockmeyer-planen til Steiner-sitater hvor det kommer frem tanker om parallellitet mellom individuell og historisk utvikling, selv om utviklingsideen er tydelig til stede. Dette er verdt og merke seg, med tanke på hvor ofte man finner dette tankegodset i de planene jeg hittil har referert til.

Stockmeyer siterer fra et metodisk-didaktisk kurs Steiner holdt før grunnleggelsen av skolen:

Fra og med tolvårsalderen begynner barnet inderlig å kunne ta del i de store historiske sammenhengene. [...] I tidligere tider handlet historieundervisning i stor grad om at man lærte noe om kriger og herskere – som jo ikke er historie – og videre at man visste noen tall om når herskere og berømte personligheter hadde levd og når kriger hadde funnet sted. Det som i fremtiden blir viktig for historieundervisningen er å se på hvordan menneskeheten har utviklet seg kulturelt. Undervisningen må ta opp i seg de historiske impulsene til rett tid, og sette dem inn i læreplanen (Steiner, sitert i Stockmeyer, 1976, s. 155).

Menneskehetens kulturelle utvikling er altså viktig og det vektlegges at rett stoff må komme til rett tid. Et anliggende for Steiner er likevel at «når vi underviser i historie bør vi være klar over at det viktigste for menneskene er det som vi opplever av historie i nåtiden» (sitert i Stockmeyer, s. 156). Man skal ikke formidle en historisk tid eller hendelse, sier Steiner, som om den er løsgjort fra den tiden barna selv befinner seg i. Tvert i mot; man skal være klar over at det først og fremst dreier seg om at barnet opplever historien fra sitt ståsted i den umiddelbare nåtiden. Han eksemplifiserer dette ved å ta frem den greske tiden, og peker på at det i nåtiden finnes umiddelbare, levende krefter som stammer derfra, og at det er viktig at elevene får en forestilling om dette. Det didaktiske grepet han anbefaler er å gi barnet et bilde om hvordan det er i dag, og hvordan dette først dukket opp i den greske tiden. Dermed får barna en «idé om hvordan historien ikke er en evig gjentakelse, men at noe bestemt blir skapt i en bestemt tid [...] Gjennom dette får barnet en viss grunnfestet stilling i nåtiden. Barnet sier seg: Vår tidsalder har også noe bestemt å yte som et bidrag til evigheten» (Steiner, sitert i Stockmeyer, 1976, s. 156).

Som sagt: Ingen steder i Stockmeyer-planen henvises det til at det skulle finnes en parallellitet mellom elevens og den historiske bevissthetsutviklingen. Nåtidsperspektivet er det som vektlegges.

Lærerkonferansene

Heller ikke i lærerkonferansene finner man spor av kulturstadieteorien. Her gir Steiner lærerne råd om å studere hvordan møte mellom kulturer beforder utvikling. I et av eksemplene (Steiner, 1967) tar han for seg korstogstiden. Han beskriver at korstogsridderne ville europeisere et område som var dominert av «the Mongols, Mamelukes and Ottomans», men mislyktes (s. 81). Likevel brakte de, ifølge Steiner (1967), kunnskap og erfaring som muslimene hadde, tilbake til Europa. Dette var vesentlig for Europas åndelige utvikling. Han oppfordrer lærerne til å formidle for elevene hvordan en rekke ord som brukes i dagens Europa, stammer fra det arabiske språket, og hvordan et tilbakeliggende Europa gikk gjennom en transformasjon som et resultat av det de hadde lært i Østen. Foruten det arabiske ordtilfanget, lærte europeerne også agrikultur, politisk tenkning som førte til dannelse av bystater, samt industriell produksjon, av den muslimske kulturen:

The real purpose of the Crusades was not achieved; on the contrary, the ground was prepared for the Moslems. But the European learnt many things in the East, how flourishing towns arise, and in the towns a rich spiritual life and culture; agriculture improves and fields become more fertile, industries begin to flourish and a spiritual life and culture arises. (s. 85).

Her ser man en utviklingstanke komme frem, vel og merke sentrert om hva korstogene betydde for *europaisk* utvikling og fremskritt.

I en konferanse med lærerne noen dager senere, vektlegger Steiner at lærerne fremfor alt må ta hensyn til den forandringen som fant sted i det femtende århundre. De må ha i mente at det som kom til uttrykk var «a great difference in the perception, feeling and thought of men before and after this time» (s. 151).

Utviklingstanken kommer altså frem i lærerkonferansene, og da i to former: sistnevnte eksempel har å gjøre med bevissthetsendring knyttet til renessansen, førstnevnte om hvordan møte mellom kulturer virker befordrende på utvikling.

Kritikk rettet mot kulturstadieteori i Steinerskolens læreplan – og hva mente Steiner selv?

Steiner (2008) vektla at Waldorfskolen⁸ ikke skulle være en livssynsskole, hvor man «stapper flest mulig antroposofiske dogmer i barna». Man skulle ikke undervise i «antroposofisk dogmatikk, antroposofien er ikke noe læreinnhold» (s. 19). I samme foredrag (s. 19) tilføyde han at det man skulle bestrebe seg på heller var «en praktisk håndtering av antroposofien», for «det som vi kan oppnå på det antroposofiske området, vil vi omsette i virkelig undervisningspraksis».

Med tanke på historieundervisningen har det kommet frem kritiske synspunkter på om antroposofien som «læreinnhold» er noe man ikke underviser i, og da nettopp i forbindelse med kulturstadieteorien. I sitt omfattende verk *Anthroposophie in Deutschland* (2007), problematiserer Helmut Zander grensedragningen mellom antroposofi og pedagogikk, med utgangspunkt i kulturstadieteorien, og han reiser spørsmål ved om ikke antroposofien er underkommunisert fra Waldorfskolenes side. Han påpeker at i hvilken grad Waldorfskolen «hos ikke-antroposofere» oppfattes som en livssynsskole, er en debatt som «ennå ikke har kommet til ro» (Zander, 2007, s. 1440). Han mener at det finnes uttalelser av Steiner som ikke så enkelt lar seg forene med det man forbinder med en livssynsfri skole. I ett av disse heter det at lærerne må bestrebe seg på, uten at de lærer bort teoretisk antroposofi, at den likevel på «en organisk måte bringes inn i undervisningen» (Steiner, sitert i Zander, 2007, s. 1440). Ifølge Zander er Waldorfskolens læreplan inndelt kronologisk etter historiske perioder, og «de andre fagene er tilordnet disse» (s. 1410). Han skriver at det ligger en tese til grunn, nemlig at «det lar seg gjøre å parallellisere barnets utvikling med menneskehetens utvikling», og at en slik konseptualisering operasjoniseres inn i waldorfpedagogikken (s. 1440).

Som jeg har vist ved eksempler fra de norske læreplanene er det ikke vanskelig å finne dekning for en slik tese. Også i den steinerpedagogisk sekundærlitteratur kommer dette til syne, ikke minst hos Rudolf Grosse (1905-1994), en av pionerene innen steinerpedagogikken (von Plato, 2003). Zander anfører da også et sitat av ham som eksempel:

I det tiende leveår er barnet germaner, så greker; så absolverer det vandringen fra

⁸ I oppgaven benytter jeg meg både av betegnelsen Steinerskolen og Waldorfskolen, steinerskolelærer og waldorflærer, steinerpedagogikk og waldorfpedagogikk. I norsk sammenheng brukes navnet Steinerskolen, mens de aller fleste andre land bruker skolens opprinnelige navn: Waldorfskolen. Når jeg refererer til skoler der sistnevnte betegnelse ble og blir brukt, er det naturlig også å ta hensyn til det.

Østen til Middelhavet og blir som tolvåring en romer, i det trettende leveår en ridder og klosterbror, siden en Columbus som oppdager Amerika, og drar så som fjortenåring med Napoleon til Russland og ankommer nåtiden ved kjønnsmodningen (Grosse, sitert i Zander, 2007, s. 1410).

Kulturstadie-tenkning som grunnlag for metode og didaktikk, kommer frem her, uten at den nevnes eksplisitt. I en annen sammenheng forsterker Grosse dette ytterligere i det han skriver at den «metoden som gjennomtrenger hele Steiners pedagogikk» kan formuleres ved å si at: «de kreftene som beveger seg i barnets indre, gjennom undervisningsstoffet blir et objektivt ”speil”, for den samme prosessen som finner sted i menneskehetens utvikling» (Grosse 1980, s. 13). Grosse ble lærer på Waldorfskolen i Basel i 1926, og gikk selv gymnaset på den første Waldorfskolen i Stuttgart. Der sa han til Steiner at han ønsket å bli den første waldorflæreren som selv hadde vært elev på Waldorfskolen. Foruten læreryrket i Basel var han også en aktiv dosent på waldorflærerutdanningen og ble etter hvert en profilert og ledende skikkelse innenfor antroposofi og waldorfpedagogikk, ikke bare i Mellom-Europa, men internasjonalt (von Plato red., 2003). Det er altså en person som var, og til stor grad ennå er, godt kjent innen waldorfskolebevegelsen, og som har vært en vesentlig stemme i den waldorfpedagogiske diskursen. Det som i generelle ordelag i den norske læreplanen ble omtalt som berøringsflater mellom «historiens store fellesstrøm og barnets utviklingsstadium», blir hos Grosse uttrykt som metode, og da en metode som ifølge ham gjennomtrenger hele Steiners pedagogikk.

Men er kulturstadieteorien en integrert del av Steiners antroposofi? Hvordan stiller han seg selv til den? En av dem som har undersøkt forholdet mellom kulturstadieteori og steinerpedagogikk er Alduino Mazzone. I en doktoravhandling (1999), skriver han at Steiner hadde liten sans for Haeckels som filosof, men desto større sans for ham som evolusjonist, og da først og fremst hans biologiske grunnlov. Steiner var derimot ikke villig til å føre en slik idé over til det pedagogiske feltet, slik blant annet Ziller og hans etterfølger Wilhelm Rein (1847-1929), gjorde. Sistnevnte foreslo at historien skulle være presentert «from its beginnings up to the present time, following a succession of cultural epochs that corresponded to the stages of psychological growth observable among children» (Mazzone, 1999, s. 64). Ideen slo foruten i Europa, også gjennom i USA, ikke minst takket være utviklingspsykologen G. Stanley Hall. På omtrent samme tid som grunnleggelsen av den første Waldorfskolen, skriver han sitt omfattende verk *Educational Problems* (1920). Han vektlegger at den som

skal undervise i historie må forstå de ulike fremskrittstrinnene og vite om den biogenetiske grunnloven. Det man skal lære det unge mennesket er «to think historically, to acquire the habit of seeing all things in temporal perspective, as product of growth and development» (Hall, 1920, s. 284).

Påvirkningen fra Herbart, Ziller og senere Rein og Hall, ble stor; først i Mellom-Europa, siden i Storbritannia og USA, og fikk direkte konsekvenser i læreplanene i historie.

Mazzone gir en oversikt fra planen i Tyskland og USA. Her gjengir jeg den tyske planen med det tilsvarende undervisningstemaet fra USA i parentes:

1. Grade: Fairy tales (Fairy tales)
2. Grade: Robinson Crusoe (Robinson Crusoe)
3. Grade: Thüringer Tales (Indian Legends)
4. Grade: Nibelungen Tales (Pioneer Stories)
5. Grade: Christianising of Germany (Settlement of America)
6. Grade: Emperors; Kaisers Period (Colonial History)
7. Grade: Reformation (Revolution)
8. Grade: Nationalisation (Nineteenth Century)

Ifølge Mazzone (1999) var den planen skjemaet viser til, mainstream ved tyske og andre lands skoler (inkludert USA) fra sent på 1800-tallet til 1950. Han skriver at den inneholder elementer som er bemerkelsesverdig like det man kan finne i læreplanene for Steinerskolene, og antar at Steiner må ha visst om Reins læreplan-skjema siden han var godt kjent med andre ideer fra Herberts pedagogiske tenkning.

I Steinerskolens plan fra 2004 ser man følgende oversikt som gjelder fortellerstoff og historieundervisningen gjennom trinnene:

2. klasse: Eventyr
3. klasse: Fabler og legender
4. klasse: Fortellinger fra det gamle testamentet, primæryrkene
5. klasse: Nørrøn saga og mytologi
6. klasse: De eldste kulturer: indisk, persisk, egyptisk, gresk
7. klasse: Romerriket, kristendom, middelalder
8. klasse: Renessansen
9. klasse: Verdenshandel, kolonisering og den industrielle revolusjon

10. klasse: Politiske omveltninger. Fra 30-årskrigen til begynnelsen av 1900-tallet (Kvalvaag 2004, s. 67-77).

Likheter i de to oversiktene er at de begge tar utgangspunkt i en bevegelse fra det mytiske til det faktisk-historiske. Steinerskolens oversikt skiller seg når det gjelder 6. klasse. Her setter Steiner inn verdenshistorien, representert gjennom de gamle kulturepokene, mens man i Tyskland har et nasjonalt fokus på kristningen av eget land, i USA på bosettingen.

Spørsmålet er imidlertid om sammenligningen av planene i seg selv er belegg nok for å konkludere med at Steiner tenkte ut fra kulturstadieteorien da han kom med sin tema-skisse. I Mazzones arbeid finner jeg ingen direkte henvisninger til at Steiner så kulturstadieteorien som adekvat i forhold til læreplanen. Det finnes heller ingen sitater fra Steiner der det går frem at barnet bevissthetsmessig speiler de historiske epokene. Likevel skriver Mazzone (med en henvisning til et sitat av David Elkind) at «with regard to social progress, he (Steiner) believed that children advance physically, intellectually, and spiritually in ways that roughly parallel the evolution of Western societies» (Mazzone, 1999, s 65).

En slik oppsummering på hva Steiner «believed» kan likevel ikke bli stående som endelig konklusjon. Så langt jeg kan se finnes det ikke uttalelser av Steiner hvor han i pedagogisk øyemed bejaer kulturstadieteorien. Heller tvert i mot. I et foredrag for lærere i 1920, spør Steiner hvordan man kan rettferdiggjøre en parallell mellom den sjelelige-åndelige utviklingen og det biogenetiske prinsippet (Mazzone, 1999). Han svarer selv at ideen om at barnets utvikling repeterer menneskehetens utvikling er «et fantasiprodukt» og at det ikke korresponderer med fakta. Selv om man kan, fortsetter han, observere det menneskelige embryoet og oppdage former som viser på en likhet og en utvikling fra enkle dyrearter til mer komplekse, så kan ikke den biogenetiske grunnloven overføres på barnets sjelelige utvikling etter fødselen:

However, when observing the child during the first years, one cannot detect a repetition of aboriginal human conditions nor, as the child grows older, a repetition of later phases of mankind's evolution. In order to discover such features in the child, it would be necessary to introduce imaginary forces and processes into his development. It was a beautiful invention of (some) educationalists, when they asserted that during their development children passed through the same stages of barbarism as mankind did long ago; or that at certain

stages of boyhood, the Persian culture was being relived. One can of course conjure up all kinds of poetical pictures of this kind, but they are nonsense because such ideas do not correspond to reality (Steiner, sitert i Mazzone, 1999, s. 66).

Her bruker Steiner temmelig sterke ord («nonsense»), og er klart avvisende i forhold til å benytte rekapitulasjonsteorien som et slags spill for barnets utvikling. I et pedagogisk foredrag (Steiner, 1998) kritiserer han nettopp Wilhelm Rein for hans overføring av den biogenetiske grunnloven til læreplan-tenkning.

Selv om Steiner er tydelig avvisende når det gjelder hvorvidt kulturstadieteorien kan benyttes som okular til å lese barnets utvikling, har han i andre sammenhenger pekt på utviklingsstadier hos barnet som et middel til å leve seg inn i eldre tiders bevissthetsform. I en pedagogisk foredragsrekke rett etter grunnleggelsen av Waldorfskolen (Steiner, 1998a) tar han avstand fra å overføre den biogenetiske loven på pedagogikken, slik blant annet Rein tok til orde for. Han kaller det en «abstrakt teori» som man absolutt ikke må gå inn på dersom man ønsker å «bygge på en ny menneskekunnskap som grunnlag for en virkelig undervisningskunst for fremtiden» (s.45). Deretter åpner han for en slik tilnærming; den må bare ikke bli abstrakt og banal, men «kunstnerisk-intuitiv» (s. 56). I foredragets videre gang, gir han generelle eksempler på en slik kunstnerisk-intuitiv tilnærming mellom kulturutvikling og enkeltmenneskes utvikling. Men mer spesifikk blir Steiner et år senere, høsten 1920, og nå er det ikke en pedagogisk foredragsrekke han holder, men et allment antroposofisk (Steiner, 2003). Som en nøkkel til å leve seg inn i historisk utvikling benytter han seg her av de tre første syvårsperiodene i barnets liv, som han knytter til *etterligning* (0-7 år), *autoritet* (7-14), og *dømmeevne* (14-21 år). Disse velkjente begrepsnøkler innen steinerpedagogikken bruker han til å karakterisere den sjelelige utviklingen fra det gamle Orienten, over antikken og middelalderen, frem til vår tid. I Orienten sto, ifølge Steiner (2003), en teokratisk mysteriekultur sterkt, der innvidde mysterieprester oppdro folket. Folket på sin side levde ut fra etterligningsprinsippet ved at de fulgte innvidde prester og ledere slik et barn i vår tid følger de voksne i sin omgivelse. I en senere tidsepoke, eksemplifisert ved middelalderen, var mennesket ikke preget så totalt av etterligningsprinsippet som i den gamle Orienten, men hadde, på lignende måte som barn mellom syv og fjorten år, et sterkt forhold til autoritetsprinsippet. Fra å bli ledet utenfra skjer så, ifølge Steiner (2003), en dreining til i langt større grad å benytte sin egen dømmeevne, noe som innen steinerpedagogikken er

relevant for elevene etter kjønnsmodningen . Og «det som gjelder i dag er å tre ut av autoritetsprinsippet og gjøre prinsippet om den egne dømmeevnen gjeldende (Steiner, 2003, s 115 og 116). Det er altså snakk om at det som i vår tid viser seg som en bestemt sjelekvaliteter i faser av barndommen, i eldre tider var strekt ut som en bestemt sjelekvalitet over et lengre tidsløp. Steiner drar ikke noen pedagogisk-didaktiske konsekvenser av dette. Intensjonen hans er - gjennom å beskrive barnets utvikling i dag – å få frem en forståelse for menneskenes bevissthetsart i eldre tider, og hvordan denne forandrer seg i løpet av historien. Steiner (2003) viser altså på en parallellitet mellom barnets utvikling og historiske utvikling, men da som middel for å forstå eldre tiders bevissthetsform. Ikke motsatt: å overføre eldre tiders bevissthetsformer som nøkler til nåtidig pedagogikk.

Med tanke på at kulturstadieteorien i ulik grad har preget Steinerskolens læreplaner, er det paradoksalt at Steiner selv ikke bejaet den. Mazzone (1999) referer til steinerskolepedagogen Brien Master, som reflekterer rundt paradokset. Master skriver at Steiners «stage-theory is not a direct child of Haeckel's studies» og følger ikke en genetisk kronologi. Fremfor alt; dersom man systematiserer den for sterkt og fast vil ikke det bare gjøre den utdatert, men også bli en klamp om foten for en kreativ pedagogikk, mener han. I stedet burde man se tenkningen rundt stadier som en Ariadnetråd «to take as something of a guide into the fascinating labyrinth of child development» (Master, sitert i Mazzone, 1999, s. 67).

Mazzone selv konkluderer med at kulturstadieteorien er for verdifull til å forkastes helt eller å bli tilsidesatt som en anakronisme: «However, an injudicious or dogmatic application of the principle, could easily lead to the whole concept falling into disrepute. Much more research could be carried out in this area» (s. 67).

Bente Edlund (2010) behandler også kulturstadieteorien forhold til steinerpedagogikken. Innen psykologien nevner hun Sigmund Freud som en av dem som «i ulike sammenhenger bekjente seg til teorien» (s. 42), og innen det pedagogiske området tar hun frem den allerede nevnte Stanley Hall. Ifølge Hall «sto det enkelte barns utvikling under fullkommen fylogenetisk kontroll; det gjaldt så vel den motoriske utvikling som utviklingen av interesser, frykt og lek» (s. 41 og 42). Edlund kommer dessuten med et eksempel på norsk pedagogisk tenkning rundt dette, fra Helga Eng (1875-1966) i hennes arbeid med barnetegninger. Edlund skriver at det å forstå barnekulturen som rester av tidligere voksenkultur er noe man ofte møter, men hos Eng kommer det frem «en spesifikk rekapitulasjonsfortolkning der hun

hevdet at sammenligningen mellom barnekunst og paleolittisk kunst til dels kunne bekrefte den biogenetiske loven om at barnet gjentar slektens utvikling» (s. 42).

Edlund (2010) viser også til eksempler i læreplan og steinerpedagogisk sekundærlitteratur, hvor kulturstadie-tenkning kommer frem. I en artikkel om historieundervisningen skriver eksempelvis steinerpedagogen Oddvar Granly at det finnes en analogi mellom den kulturhistoriske utvikling og barnets modning. Samtidig understreker han at det handler om en «ikke identisk, men beslektet sjelsforfatning» (Granly, sitert i Edlund, 2010, s. 50). Edlund siterer også fra en bok av Hanne Weisser, fra 1996: «Steiner knytter en forbindelse mellom den utvikling barnet gjennomlever på de forskjellige alderstrinn og den utvikling man gjenfinder i de enkelte kulturhistoriske epoker» (Weisser, sitert i Edlund, 2010, s. 50).

Det henvises altså til Steiner, men hos Steiner selv finner man ikke et eksplisitt og konkret belegg for henvisningen. For også Edlund (2010) må konkludere med at «søk etter uttalelser i Steiners pedagogiske verk som eksplisitt gir til kjenne at læreplanen for Waldorfskolen ble satt opp som en refleksjon av den kulturhistoriske utviklingen, gir imidlertid magert utbytte» (s. 50). Hum vil likevel ikke avvise hele tanken om at «Steiners utviklingspsykologi og læreplan speiler menneskets bevissthetsutvikling og kulturhistorie» (s. 51), og i det beskjedne utbytte av Steiner-uttalelser hun har samlet, viser hun et eksempel der ideen om en parallellitet kommer frem:

Barnet som i sine tilbøyeligheter på mange måter representerer det som kommer til uttrykk i tidligere kulturperioder, krever en menneskelig forbindelse til det man forlanger av dets vilje. Vi bør ikke presenterer barnet for de abstrakte formene som bokstavene etter hvert har fått (Steiner, sitert i Edlund, 2010, s. 51).

Edlund (s. 51) skriver at rekapitulasjonsteorien ser ut til å være glemt i dag, eller fortrent. Men i steinerpedagogisk sekundærlitteratur «kan man finne formuleringer som viser hen på en rekapitulasjonistisk tankegang» og «i begrunnelsen av steinerskolens kulturhistoriske læreplan, åpnes det for en mulig parallell mellom en generell bevissthetsmessig og kulturhistorisk utvikling og den modning det enkelte barn gjennomløper i løpet av oppveksten». Likevel:

Hos Steiner selv er det vanskelig å finne en eksplisitt argumentasjon for læreplanen og metodene bygget på tanken om en antatt parallellitet mellom fylogenesen og ontogenesen. Tvert om avviste han koblingen mellom

barnepsykologi og evolusjonslære. Heller ikke hos de første læreplanteoretikerne i Waldorfskolen finner man dette trekket (Edlund, 2010, s. 51).

Edlund skriver at «det Steiner åpenbart ikke sto inne for, var å overføre et morfologisk-biologisk prinsipp på det psykologisk-kulturelle området». At man innen steinerpedagogiske læreplaner finner antydninger «til en kulturell-psykologisk parallellitet» mener hun likevel ikke er «tatt ut av løse luften, men ligger som en mulighet når man leser Steiners øvrige verk» (s. 52).

Det har altså utviklet seg en tenkning både i utforming av læreplaner og i steinerpedagogisk litteratur som implisitt uttrykker kulturstadieteorien. Som jeg viste er en slik tenkning minimalt tilstede i den siste revisjonen av læreplanen, selv om den finnes der; for eksempel når det står at «historiefaget (imøtekommer) en bevissthetsutvikling hos elevene basert på historiske utviklingsmotiver» (Ringheim & Härström, 2007, s. 46, rev. 2015). Både kritikere av steinerpedagogikken (Zander, 2007) og profilerte steinerpedagoger (Grosse, 1980), har tatt frem tanken om en parallellisering av individuell og historisk utvikling som et sentralt og bærende element i pedagogikken. Det er sannsynlig at en slik oppfatning henter et idémessig tilfang ikke først og fremst i Steiners pedagogiske skrifter, men i hans øvrige verk. I neste kapittel skal jeg derfor utvide undersøkelsesfeltet til også å inkludere Steiners ideer om historie- og menneskesyn slik det kommer til uttrykk før waldorfpedagogikken ble initiert, og jeg vil begynne med å beskrive hans åndsvitenskapelige metode nærmere.

Symptomatologi og bevissthetsutvikling

Steiners metode

Til bakgrunn for en symptomatologisk historietilnærming ligger en forskningsmetode som er utgått av Steiners åndsvitenskap. Metoden er omfattende og berører ikke bare historiefeltet. Den vender seg innover i en meditatív bestrebelsen på å erkjenne ulike bevissthetslag og å utvikle nye iakttakelsesorgan. Den er samtidig en øvelsesvei i individuell etisk-moralsk forsterkning (Steiner, 1990). Med utgangspunkt i en styrket selvkunnskap, en styrket etikk og en skjerpet iakttakelsesevne, er det ifølge Steiner mulig for mennesket å overskride sanseerkjennelsen med den tenkning og forskning som er forbundet med den, til en oversanselig erkjennelse, som også forbindes med tenkning og forskning. Det sanselige og det

oversanselig henger for øvrig sammen. Dermed vil en utvidelse av sistnevnte kunne berike utforskningen av den førstnevnte, og omvendt (Steiner, 1990 og 2006).

Steiners metode henger sammen med hans epistemologi som jeg beskriver i det følgende. Deretter går jeg nærmere inn på hans forhold til Goethes metode som han selv anser som et forstadium til sin egen (Sparby, 2013). Til slutt gir jeg et riss av den åndsvitenskapelige metoden og hvordan den viser seg innen symptomatologisk historiebetraktning.

Epistemologi

Epistemologien er opptatt av hva det er mulig for mennesket å erkjenne. Steiners tilnærming til dette spørsmålet kan, som jeg vil forsøke å vise, gjenfinnes i den hermetiske tradisjonen. Som Francis A. Yates (1899 – 1981) skriver i boken *Modernitetens okkulte inspirasjon* (2001), oppfatter hermetismen mennesket og kosmos som to størrelser som korresponderer med hverandre. En rekke humanisttenkere fra renessansen, blant annet Marsilio Ficino (1433 – 1499), knyttet tydelig an til denne, der mottoet ble sammenfattet i ordene *As above, so below*. Menneskets oppgave var å tenke som Gud, for bare *likt erkjenner likt*. Ifølge hermetismen gis det ikke noen absolutte grenser for menneskets erkjennelsesmuligheter. Det kan kontemplere det som finnes i universet og også det som ligger *utenfor* universets grenser. I den hermetiske skrift Ficino oversatte fra gresk til latin, heter det at intet er umulig for mennesket, det «er i stand til å forstå alt, alle kunstarter, alle vitenskaper, hvert levende vesens natur» (Ficino, sitert i Yates, 2001, s. 50).

I forordet til Yates bok setter idéhistorikerne Kristin Gjerpe og Tonje Maria Mehren (2001, s. 21) den hermetisk orienterte epistemologien i kontrast til Immanuel Kants (1724 – 1804) postulat om at «menneskets erkjennelse var bestemt av dets egne forstandsformer og kategorier, og adgang til naturen ”i seg selv” var stengt». Ifølge dem står en slik «epistemologi i direkte opposisjon til den hermetiske forestillingen om mikro- og makrokosmos, der mennesket er beslektet med og kan skue universets dypeste grunn og innerste vesen gjennom en intuitiv og visjonær form for erkjennelse». Videre skriver de at Johann Wolfgang von Goethe (1749 – 1832) dannet en slags «privatreligion» der nyplatonisme, hermetisme, mystikk og kabbala var vesentlige elementer. Det som tydeligst viser Goethes interesse for den hermetiske tradisjonen (s. 22), var hans lære om urplanten, en arketypisk idé som han «skuet» i den enkelte plante, og som er hans utgave av hermetismens syn på sammenheng mellom mikro- og makrokosmos. Det samme gjaldt hans fargelære, hvor

han bygger på hermetismens polaritet mellom lys og mørke. Steiner, skriver de videre, ble inspirert av «det teosofiske tankegods», men særlig var det

Goethes hermetisk inspirerte naturfilosofi som Steiner grep tilbake til i utformingen av sin antroposofiske lære. Han brukte Goethes begrep om en anskuende tenkning som utgangspunkt for en omfattende lære om menneskets høyere erkjennelsesevner. I flere av sine bøker beskriver han metoder for å oppnå innsikt i virkelighetens innerste vesen og oversanselige områder (s. 23).

En mulighet til å forstå Steiners begeistring for Goethe og det som senere ble hans åndsvitenskapelige metode, har å gjøre med det han beskriver som en opplevelse av at oversanselige, åndelige krefter og vesener virket bakenfor og raget inn i den sanselige, fysiske verden (Steiner, 1999). Denne måten å erfare verden på går helt tilbake til Steiners barndom og fortsatte gjennom hele livet. Steiner søkte, blant annet ved hjelp av Goethe, å finne en form og et uttrykk for disse åndelige erfaringene. Intensjonen var at de ikke skulle bli stående alene som subjektiv empiri, men bli gjort allment tilgjengelige gjennom et vitenskapelig språk og en vitenskapelig holdning som kunne forstås av samtiden (Steiner, 1999). I dette livslange prosjektet knyttet han an til den tyske idealismen, til Goethes naturvitenskapelige metode, til individualismefilosofien hos Max Stirner (1806 – 1856) og Friedrich Nietzsche (1844 – 1900), før han senere utviklet sin egen åndsvitenskap (Sparby, 2013). Goethe kom til å bli særskilt pregende for ham (Skagen, 2015).

Steiner og Goethe

Når det gjelder symptomatologisk historisk metode henviser Steiner (1962) til Goethe og sier at «for å finne symptomer i historien må man være seg bevisst den holdning Goethe hadde» (s. 202). Da må man, fortsetter han, betrakte det som ligger *under* overflaten av historien, ved å nærme seg et fenomen fra alle sider. Det han interesserer seg spesielt for var Goethes begrep *urplanten*. Og da Steiner (1989) omtalte historikeren Jacob Burckhardt (1818 – 1897) anerkjente han dennes evne til med «plastisitet og dypt innblikk», å beskrive en «åndelige kraft» som beveger seg i det indre i en bestemt tids mennesker. Dermed var Burckhardt i stand til å «oppvekke tidens ånd i sin ur-egne gestalt» (s. 544). Begrepet *ur-egne gestalt* som Steiner her bruker innen historien, har, som jeg vil vise, å gjøre med Goethes begrep om *urplanten* innen biologien.

Et naturlig spørsmål blir om det overhode er mulig å trenge under overflaten av den organiske naturen eller et historisk fenomen, bortsett fra som en mulig tolkning, eller på en antagende, spekulativ, metafysisk måte. Steiner mener det, og tar utgangspunkt i Goethes begrep *anschauende Urteilskraft* (som Skagen (2015, s. 223) har oversatt med *seende fornuft*). Goethe ønsket å utvide Kants epistemologi. Sistnevnte skilte mellom det som lar seg forklare matematisk for den uorganiske naturen gjennom mekanistiske prinsipper, og den organiske naturen. Han hevdet at man vil kunne forstå solsystemet, fordi det bygger på mekaniske prinsipper, men den levende organismen var utilgjengelig for tanken. Den var et «mirakel i en mekanistisk verden [...] Man vil før oppdage hvordan alle himmellegemene er blitt dannet, og før gjennomskue hele verdensbygningens struktur, enn man vil klart og fullt erkjenne hvordan en larve eller et gresstrå blir til». For gresstrået er «en selvorganiserende helhet», og den må ikke bare søkes i naturen, men også «i dens oversanselige substrat, som vi er fullstendig avskåret fra å vite noe om (Kant, sitert i Skagen, 2015, s. 224 og 225).

Mennesket er altså avskåret fra å erkjenne *tingen i seg selv*, og ikke minst gjelder dette på organismens, det levendes område. Det kan man bare dersom man, ifølge Kant, går fra den *diskursive forstand* til den *intuitive forstand*, der sistnevnte er uopnåelig for mennesket. Goethe mente derimot at en intuitiv tenkning lå innenfor rekkevidde av menneskets erkjennelsesmuligheter. For å kunne «avlytte naturens dens hemmeligheter» må det det skje «intensivering av viten til skuen». Det finnes nemlig en empiri, mente Goethe, «som forvandler seg til egentlig teori gjennom inderlig identifikasjon med gjenstanden» (Goethe, sitert i Skagen, 227). Ut fra en slik bestrebelse utviklet Goethe (Skagen, 2015, s. 194) de begrepene som kan føre frem til «inderlig identifikasjon», nemlig «seende fornuft» og «produktiv innbilningskraft». Det var dette Steiner grep tak i.

Steiner henviser som sagt til Goethes metode*holdning*, men hans *seende fornuft* evner ennå ikke å skue åndelige vesener og krefter (Steiner, 1937). Der Goethe skuet levende, oversanselige ideer som virket inn i sanseverdenen, skuet Steiner, ifølge ham selv, disse ideene som åndelige entiteter. Det springende punktet hos Goethe – og det som inspirerer Steiner - er likevel hans evne til identifikasjon med iakttakelsesobjektet gjennom seende fornuft og produktiv innbilningskraft. For her *tenkes* ikke bare ideen, den *oppleves*. Følgelig innebærer subjektets opplevelse av en idé om en tings vesen at tingens vesen er i subjektets bevissthet. Ved hjelp av *seende fornuft* oppstår en sammensmeltning av tanke og ting, anskuelse og fenomen (Skagen, 2015).

En oppsummering av den epistemologi som Steiner utviklet på grunnlag av befatningen med Goethe, kommer frem i Steiners innledning til det andre bindet av Goethes naturvitenskapelige skrifter:

Idet tenkningen bemektiger seg idéen, smelter den sammen med verdenseksistensens urgrunn; det som lever og virker i det ytre, trer inn i menneskets indre: Mennesket blir *ett* med den objektive virkelighet i dennes høyeste potens. *Sansningen av idéen i virkeligheten er menneskets sanne kommunion* (Steiner, sitert i Skagen, 2015, s. 195).

Det åpenbare paradokset som ligger i verbet å *sanse* en idé har ifølge Skagen (2015) å gjøre med Goethes særegne oppfatning av at han gjennom *seende fornuft*, gjennom *produktiv innbilningskraft*, opplevde idédannelsen som en erfaring på linje med sanseerfaringen. En slik idéerfaring mener Steiner (1937) er å finne i tidligere tiders bevissthetsform: tankelivet var den gang, hevder han, gjennomsyret av kraft og levende realitet, og opplevdes som sansning. Og det er nettopp en slik levende tenkning Steiner oppfatter Goethe står for. Forskjellen fra tidligere tider er at Goethe forbinder denne erkjennelsesmåten med vitenskap. Den samme intensjonen overtar Steiner. Han opplevde det som problematisk at det fantes en verden man kunne snakke om, den sanselige, og en man ikke kunne snakke om, den oversanselige, (Steiner, 1999). I sin bestrebelse på å forene de to samt å formidle erkjennelsen basert på denne sammenføyingen ut fra en vitenskapelig holdning og språk, var møte med Goethe kjærkomment; det gjorde ham mindre ensom (Carlgren, 1984).

Steiner skriver at Goethes verdensanskuelse «ligner den man finner hos mystikerne», for «mystikken går ut på å finne tingenes urgrunn, guddommen, i den menneskelige sjel. Akkurat som Goethe er mystikeren overbevist om at verdens vesen åpenbares ham i indre opplevelser» (Steiner, sitert i Skagen, 2015, s. 196). Men Goethe blir ikke stående i en indre orientert mystikk, han er samtidig en skarp og nøye iakttaker av fenomenene. Og han er, på samme måte som mystikeren, overbevist om at hans eget begrep om fenomenet er sammenfallende med fenomenets vesen (Skagen, 2015).

Så er spørsmålet om Steiner også har en lignende tilnærming til historien, som Goethe hadde til den organiske naturen. Bartoniczek (2014) gjør oppmerksom på at Steiner, før han brukte begrepet *symptom*, benyttet begrepet *symbol*. I en foredragsrekke Steiner holdt i 1910, anser

han at historiske hendelser kan ha «tegn-karakter» som er så tydelige at en hel historisk epokes åndsart belyses gjennom det. Tegnet er «et sansebilde» som blir til «symbol hvori spirituelle krefter og betydninger uttaler seg selv» (Steiner, sitert i Bartoniczek, 2014, s. 52). Når Steiner senere går over til å benytte seg av symptomatologibegrepet, forbinder han det noen få ganger med symbolbegrepet og skriver om en viss historisk hendelse at den «taler til sjelen symptomatisk-symbolsk» (s. 52).

Ifølge Bartoniczek (2014) er dette en inspirasjon fra Goethes bruk av symbolbegrepet.

Goethes symbolbegrep betinger at man kan frembringe en «rofylt og kjølig måte å iaktta på, ja, (helt inn) i selve syns-akten (ja, des blossen Sehen)» (Goethe, sitert i Bartoniczek, 2014, s. 53). Da må man frigjøre seg fra sine egne emosjoner og spontane følelsesfordommer.

Gjennom systematisk og langvarig øvelse kan man da iaktta en ny, stillere form for fornemmelser og stemninger. Disse iakttas i sjelen, men de er ikke produsert der; de er talende «symbolske uttrykk» fra iakttakelsesobjektet selv. Det er altså mulig, slik Goethe erfarer det, å frigjøre seg fra det som «klamrer seg til det egne subjektet» av følelser og fordommer, for så å gjøre «det egne sjelelivet til direkte iakttakelsesgjenstand» (s. 54). Ved å holde tilbake de spontane oppbrusende følelsene til fordel for rofylt iakttakelser av stemninger, fornemmelser og emosjoner objektet lar opptre i sjelen, blir sistnevnte til en veiviser for å erkjenne fenomenet. Dermed oppstår objektivitet, slik Goethe oppfatter det, ikke i at man «sjalter ut det egne sjelelivet, men tvert i mot forutsetter en indre iakttakelse av det» (s. 55). Fenomenet som oppmerksomheten rettes mot kan være et landskap, en bygning, samspill mellom mennesker, en hendelse. Goethe skrev at han gjerne «øvde seg på fremmede plasser» (s. 56).

Metoden som nettopp er beskrevet skissemessig, handler altså om å komme frem til det karakteristiske ved et fenomen, det i fenomenet – som tross for at det kan opptre på mangfoldig vis - i en viss forstand har «noe tegn, - eller uttrykksaktig» ved seg (s. 56). Det handler om hva som uttrykker seg «urbilledlig» på et sted, eller hva et kunstverk «utstråler». Realiteten av det som oppleves blir samtidig til bilde, og bilde oppstår ikke gjennom «rasjonell analyse, men gjennom streng skolert oppmerksomhet, som tar på alvor de meget sensible «effekter» som de ytre gjenstander antenner i sjelen» (s. 56).

Goethe formulerer det slik: «Den sanne symbolikk oppstår når det spesielle representerer det allmenne, ikke som drøm og skygger, men som levende-øyeblikkelige åpenbaringer av det som er uutforskelig» (Goethe, sitert i Bartoniczek, 2014, s. 56).

For Steiner (Skagen, 2015) er det verken snakk om en spekulativ eller mystisk introvert tenkning hos Goethe, men om en genuin kombinasjon av skarp iakttakelsesevne og en vital, tenkende seerkraft. For Steiner ble derfor Goethes forskningsmetode en mulighet til å utforske og formulere sin egen åndsforskning og finne en form der det var mulig å presentere sine egne åndelige erfaringer som vitenskap. Spørsmålet som har blitt stilt ved Steiners videreføring av Goethes epistemologi og metode er likevel om det i det hele tatt kan kalles vitenskap. Ja, kan det kalles filosofi? Er det ikke heller snakk om en religiøs farget metafysikk?

Filosofen Hugo Bergman (1883 – 1975) tar opp dette spørsmålet, og skriver:

Grunnen til at Rudolf Steiner står for seg selv i den vestlige filosofihistorie, er at hans filosofiske verk ikke fremstår som rent tankearbeid, men baserer seg på og vil grunngi åndelige opplevelser. Hva som i Østen er noe selvvinnlysende, nemlig at en stor tenker samtidig er en stor yogi og ikke bygger sitt system på bare spekulasjon, men også på umiddelbar opplevelse, er uhørt i vestlig filosofi. Derav også den store mistroen som man møtte Steiner med i den filosofiske verden (Bergman, sitert i Skagen, 2015, s. 198)

Før jeg skildrer Steiners metode nærmere, er det verdt å oppholde seg et øyeblikk ved det Bergman skriver her. For ikke bare står Steiner for seg selv i vestlig filosofihistorie, det har også blitt reist kritikk som betviler at det er en reell og genuin metode som er utgangspunkt for hans åndsvitenskap. Zander (2007) forstår Steiners antroposofi som hovedsakelig teosofisk inspirert. Ifølge ham er Steiner i første omgang en synkretist som henter og fører sammen ulike filosofiske og spirituelle strømninger i historien – da ikke minst teosofien – til byggemateriale for en omfattende lære som han fremstiller som sin egen for så å forsøke å gjøre kompatibel med den vitenskapelige diskursen. I den såkalte *Steiner-Kritische Aufgabe* betrakter Cristian Clement (2015) Zanders antroposofforståelse som «for trang» (s. XX). Ifølge ham var Steiners mål «intet mindre enn å danne en syntese mellom den gamle mytiske billedbevissthets dype, konkretmettede realitetsnærhet og den moderne-vitenskapelige tenknings klarhet, skarphet og logikk» (s. XXI). Clemens (2013 og 2015) underslår ikke at Steiner også hadde et idé- og begrepsmessig tilfang fra det teosofiske miljøet, men hans kritiske gjennomgang av Steiners verk reduserer ikke hans antroposofi til en synkretistisk bygning, men fremhever at den også må ses i lys av en spesifikk målsetning basert på et omfattende og til dels genuint epistemologisk og metodisk arbeide.

Terje Sparby (2013) beskriver Steiners epistemologiske-metodiske vei, som jeg i det følgende hovedsakelig gjengir med egne ord og deler opp i tre trinn:

1) Gjennom sin frihetsfilosofi knytter Steiner an til tysk idealisme og betoner tenkningens mulighet til å bli skapende og til å nå dypere åndelig erkjennelse. Det er mulig å erkjenne seg selv som åndsvesen og dermed bære sin eksistens i seg selv.

2) Gjennom seende fornuft, gjennom sanseiakttakelse, tenkning og forestillingskraft kom Goethe, ifølge Steiner, frem til det levende, oversanselige som ligger til grunn for sanseobjektets fremtredelse. Goethes metode, hevder Sparby (2013), kan også beskrives som hermeneutisk i den forstand Hans-Georg Gadamer (1900 – 2002) tenkning vektlegger helhet og del i tekst; at helheten uttrykker seg gjennom enkeltdelene. Forskjellen på Gadamer og Goethe/Steiner er imidlertid at førstnevntes hermeneutikk ikke «søker etter en direkte anskuelse av en tilgrunnliggende essens» slik Goethe og Steiner gjorde (s. 37). Ifølge Steiner representerer Goethe en begynnende oversanselig erkjennelse, men når ikke opp til åndsvitenskapen, til oversanselig forskning slik Steiner forstår den.

3) Steiner utvikler sin egen åndsfor forskningsmetode som tar utgangspunkt i en styrkning av tenkningen og en mediativ utforskning av den egne bevisstheten. Ved et slikt arbeid kan tenkningen bli forsterket og mer vital, og dermed bli *skuende*. Den forvandles fra gjenstandserkjennelse til imaginativ erkjennelse. En skuende bevissthet er i stand til å utforske den åndelige oversanselige verden, som er opphav og kilde til den sanselige. Dette utgjør Steiners åndsvitenskap.

Det spesifikke – og man må legge til originale og, for mange, provoserende – ved Steiners åndsfor forskning er dens detaljrikdom når det gjelder beskrivelsen av åndelige fenomener og fremtoninger, vesener og krefter. Eller som Sparby (2013) uttrykker det: Enkelte av Steiners utforskninger inneholder detaljerte skildringer «som er uten sidestykke i esoterikken». Og han fortsetter: «Detaljnivået i Steiners foredrag og hvordan detaljene relateres til mer universelle åndelige perspektiver, er spesielt og bemerkelsesverdig» (s. 42).

Her er ikke stedet for å utrede dette spørsmålet i dybden. Det jeg ville vise til er at det finnes ulike oppfatninger angående Steiners antroposofi og åndsvitenskap. Mitt utgangspunkt når jeg beskriver Steiners metode er et forsøk på å forstå den slik han selv forstår den. Dermed inntar jeg en posisjon som i første omgang ikke regner med at Steiner, som Zander (2007) tolker ham, fremstår som en slags synkretistisk åndstyp som blander østlig visdomstradisjon med vestlig filosofi (Sparby, 2013). Skulle det være tilfelle er det vanskelig å tenke seg noe annet

enn at Steiners metode som sådan bare må diskvalifiseres som substansløs og som en nærmest uttenkt strategi for å rettferdiggjøre antroposofien som åndsvitenskap. Jeg har derfor prøvd å la være å legge andre motiver i Steiners metode enn det hans egen selvforståelse av metoden lar meg utlese. Med dette i mente skal jeg i det følgende forsøke å beskrive metoden mer konkret.

Nærmere om Steiners metode

Steiner anså at Goethe opplevde hvordan arketyperiske urbilder levde bakenfor og i fenomenene. Det at det finnes levende, oversanselige urbilder som vever og virker inn i det som viser seg for sansene, og at det er mulig for mennesket å «sanse» dette, kommer frem i Steiners grunnverk *Teosofi* (2005). Her gir han en beskrivelse av hvordan det arter seg for åndsforskeren når han iakttar urbildene. Implisitt i teksten kommer det frem at det ligger en personlig empiri bak det han skildrer. Steiner (2005) viser forståelse for at enkelte oppfatter urbildene bare som abstraksjoner forstanden avbilder og utleder av sanseobjektene. Men, fortsetter han, dersom man ikke kun har tillit til den fysiske siden av sansningen, men er fortrolig med dens åndelige side, vil man oppleve at intensiteten i urbildenes verden er langt sterkere enn i sanseverdenen. For i urbildenes verden er «alt i bevegelse og virksomhet, i bestandig skapende aktivitet». Urbildene er «verksmestre for alt som blir til i den fysiske og sjelelige verden. Deres former er hurtig skiftende, og hvert urbilde har muligheten i seg til å anta et utall av bestemte skikkelser» (s.100).

Når Steiner (2005) så beskriver metoden for å nærme seg denne åndelige verden som ligger til grunn for den fysiske, er det lett å kjenne igjen de forutsetningen Goethe satte for å nærme seg «symbolske uttrykk»; nemlig å holde tilbake sjelelige affekter og emosjoner, for å la objektet for iakttakelsen selv komme til uttrykk. Steiner (2005) hevder at tenkningen har sitt grunnlag i en levende kraft, og det er nettopp denne man må anstrenge seg for å utvikle. Da må man bli klar over i hvor stor grad en våken og levende tenkning hindres av «et sjeleflimmer» av «tomme og flakkende bilder» og av «fordommer». Disse må man erkjenne og bringe til ro, som en forutsetning for at tingene og hendelsen skal kunne «tale *til* seg, istedenfor å tale *om* dem» (s. 137, 138, 139). Hengivenhet til iakttakelsesobjektet kombinert med fordomsfrihet blir dermed til «reelle kraftkilder» for erkjennelse. Når umiddelbare, oppstigende følelser av sympati og antipati ikke direkte går over i konklusjoner, kan «tingene og menneskene få gjøre seg gjeldende [...] i sin egenart» (s. 140).

Gjennom et meditativt, systematisk øvelsesarbeid, vil man etter hvert kunne erfare at ens egen tenkning blir «kongenial med åndsverdenens lovmessighet» (s. 143). Steiner følger her Goethes holdning når det gjelder en genuin interesse også for objektenes fysiske fremtoning og advarer mot en mystisk, drømmende holdning. Det motsatte er aktuelt: «Skal man oppnå åndelig skuen, må man nettopp kunne iaktta de minste og fineste detaljene med det fysiske øye; ellers oppnår man intet annet enn blasse og blodfattige tanker» (s. 147).

Her er ikke stedet for å gi konkrete eksempler på et meditativt øvelsesarbeid som utgangspunkt for åndsforskningen. Generelt handler det om en rekke øvelser der intensjonen er å forsterke tenkningen gjennom oppøvelsen av ytre og indre iakttakelsesevne, utvide og forfine følelseskapasiteten ved å holde tilbake umiddelbare sympatier og antipatier, og dermed forsterke den etiske-moralske evnen, helt inn i handlingene (Steiner, 1990).

Hvordan kommer så Steiners åndsforskning til uttrykk når det gjelder hans historietilnærming? Et sted å begynne, hevder han (Steiner, 1939) er å komme utover det vitenskapelige begrepssystemet man er «innspunnet i», og som har å gjøre med *gjenstandserkjennelse* (s. 9 og 10). Gjennom denne betrakter man sanseverdenen som man med forstandens hjelp kombinerer og trekker slutninger av i form av livsregler, sosiale ordninger og naturlover. En slik forstandsvirksomhet er betinget av et skille mellom subjekt og objekt, mellom jeg og verden. Med hensyn til den symptomatologiske metoden må man, ifølge Steiner (1939), gå et skritt videre, til det han kaller *imaginativ erkjennelse*. Da beskjeftiger man seg ikke lenger med abstrakte begreper, men med *bilder*. Disse bildene kan ikke sammenlignes med bilder man har i drømmer. Motsatt: gjennom bevisst å utvikle den imaginative evnen blir tenkningen livfull, klar og våken, og Steiner (1939) sier at den kan sammenlignes med matematisk forestillingsvirksomhet. Det er snakk om en intensivering av tenkningen som fører til at den blir våknere enn den sedvanlige våkenheten, og som leder inn i en intensivert tidsopplevelse.

Et første steg i en slik imaginativ tenkning er ifølge Steiner (1939) at tiden i ens eget liv får karakter av et omfattende tablå. Tiden forvandles fra å ha kronologiske karakter til å få karakter av samtidighet. Man har å gjøre «med en verden av bilder som man samtidig lever inne i; man føler seg på sett og vis som et bilde i bildet» (s. 12). For å utvikle denne billedbevisstheten må man først ha overvunnet fordommer, spontane tanke- og følelsesmønstre osv. Når evnen til imaginativ erkjennelse er nådd, vil man, på samme måte som man kan bevege seg i matematiske forestillinger, nå erfare tiden som objektiv og bli ett

med tilblivelsen. Man «fastholdes ikke i nuet, men føler at man står inne i hendelsenes strøm». Gjennom å bli ett med det som lever seg ut i tiden, og samtidig beholde den bevisste våkenheten, kan man erkjenne «det som er åndelig objektivt utenfor mennesket». For nå lever man ikke lenger i et klart skille mellom subjekt og objekt, mellom jegopplevelse og verdensopplevelse, men man «opplever jeget og i jeget opplever man verden, fremfor alt i dens konkrete forskjellighet og mangfoldighet [...] Jeg er i verden og verden er i meg» (s. 13 og 14).

Når Steiner i en annen sammenheng (Steiner, 1984) presenterer den symptomatologiske metoden, skriver han at dersom man blir stående ved det som kun er ytre historiske overleveringer, trenger man nødvendigvis ikke frem til det vesentlige. For det som oppstår i tiden har sin grunn i det oversanselige, det evige: og «det evige er ikke tilgjengelig for den sanselige iakttakelsen» (s. 9). Men han hevder at mennesket kan utvikle evner i seg som muliggjør at man kan trenge gjennom «den forgjengelige historien til den uforgjengelige» (s. 10). Da skjer noe lignende som det Steiner beskrev for urbildenes vedkommende: Den som evner å iakttå den åndelige verden «ser hendelsene som har vært i deres evige karakter, og disse står ikke for ham som historiens døde vitnesbyrd, men fulle av liv» (s. 10). Ifølge Steiner (1984) løser ikke fortiden seg opp, men setter spor etter seg i den oversanselige verden, og disse sporene kan leses. Men denne lesingen er ingen enkel vei til en slags allvitenskap. Steiner legger til at en slik spirituelt begrunnet historieforskning ikke er ufeilbarlig, selv om det har eksistert en slik forskning i «esoteriske skoler» i årtusener, som i all vesentlighet «stemmer overens» (s. 11). Han er åpen for at også åndelige forskning kan komme til feilslutninger og gjør ingen fordring på autoritetstro. Han vil, sier han, kun formidle det han har utforsket: «Enhver rettelse, der hviler på sagkundskab, vil være ham (åndsforskeren) kjær» (s. 58).

Med utgangspunkt i det kjærkomne i å bli korrigert av andre med sakkunnskap, er det grunn til å stille spørsmål ved om det finnes et (ånds)forskningsmiljø som kan verifisere eller falsifisere Steiners forskningsresultater. Det finnes riktignok forskningsmiljøer knyttet til antroposofisk inspirerte yrkesfelt som pedagogikk, jordbruk og medisin og innen såkalt goetheanistisk forskning (Carlgren, 1984). Men, ifølge Sparby (2013), står Steiners etterfølgere «fremdeles i skyggen av Steiner med hensyn til hva de faktisk har å vise til av meditativ bevissthetsforandring og forskning» (s. 44). Hva gjelder etterprøving og en

eventuell utvidelse eller korleksjon av Steiners åndsforskning er det, ifølge Sparby (s.16), «i beste fall et prosjekt som er under etablering». Han henviser til et forskningsinstitutt i Tyskland som Dorian Schmidt leder. Sparby skriver: «Selv om Schmidt går lavmælt til verks for å fremvise hva han og andre kan etterprøve av det man finner hos Steiner – som i og for seg er veldig lite – er det nettopp dette det er behov for når det gjelder å troverdiggjøre Steiners idé om en antroposofisk åndsvitenskap» (s. 16). Det er derfor et poeng å spørre seg om Steiner hovedsakelig står alene som forsker, eller om man kan snakke om en videreutvikling av åndsforskningen hans og et forskningsmiljø knyttet til dette. I diskusjonen kommer jeg tilbake til dette spørsmålet.

I det foregående viste jeg til at Goethes metode, som siden ble fulgt opp av Steiner, har et visst slektskap med den hermeneutiske. I det som kom frem ovenfor, som gjelder krav på en objektiv kunnskap om historien gjennom meditativt fordypet åndsforskning, mister et slik slektskap relevans. Der hermeneutikken holder seg til en mulig eller sannsynlig tolkning, er Steiners oppfatning at det er mulig å komme frem til en objektivitet i historieforskningen. En slik oppfatning var han ikke alene om. Objektiv historisk kunnskap uttrykt som «wie es eigentlich gewesen sei», går tilbake til historikeren Leopold von Ranke (1795 – 1886). Bak formuleringen lå det en ambisjon om objektivitet, at man gjennom kildekritikk kunne gripe helheter og det totale i historien. For Ranke var dessuten en høyere guddom den «ordnende instans» som virket inn i de historiske epokene, der hver enkelt av de sistnevnte «måtte forstås ut fra sine egne premisser» (Sandmo, 2015, s. 156). Men der Ranke ikke har noen ambisjoner om å utforske denne «høyere guddom» som virket inn i de historiske epokene, enn mindre tror at det er mulig, - er det nettopp det Steiner gjør. Han betegner Ranke som den største historikeren i det 19. århundre. Men han stiller seg kritisk til Rankes objektivitetsbegrep; det bygger for ensidig på ytre tegn, for eksempel i form av arkiver. Denne «arkivobjektiviteten» er riktignok den beste innen sitt slag, men den fremstiller ingen «virkelig historie», for den er «en historie som kun regner med kjensgjerninger knyttet til det sanselige» (Steiner, 1988, s. 37 og 38). Det som må til for å fremstille virkelig historie er altså en metode som bringer fenomenene inn i en «imaginativ sammenheng», for dermed å gripe «den åndelige tilblivelsesstrømmen» (Steiner, 1982b, s. 152 og 153). Dette skiller Steiners symptomatologiske metode radikalt både fra den tyske idealismen han bygget på og den historiografiske diskursen på hans egen, og (enda sterkere) i vår tid.

At det likevel er mulig å hente mer ut av Steiners symptomatologibegrep enn den esoteriske siden ved det, vil jeg gi eksempler på i neste kapittel.

Tegn

I boken *Tingenes Orden* (2006) skriver Michel Foucault (1926 – 1984) at tegn blant annet kan være uttrykk for en bestemt idé. Tegnet kan være «en del av den helheten det refererer til (slik en god holdning er en del av den gode helsen som manifesterer seg ved den)» (s. 93). Tegnet trenger et indre erkjennelsesrom for å tydes, og Foucault refererer til at i det sekstende århundre oppfattet man det slik at tegnene «hadde blitt nedlagt i tingene for at menneskene skulle kunne blottlegge deres hemmeligheter, vesensart og moralske egenskaper»; tingene hadde et språk (s. 94). Men i løpet av det syttende århundre fordeler tegnenes område seg mellom det sikre og det sannsynlige: «det vil si at det ikke lenger skulle finnes et ukjent tegn, ingen stumme merker». Nå oppfattes ikke tegnet som noe det guddommelige «på forhånd hadde distribuert i verden [...] Fra nå av er det i erkjennelsens indre tegnet begynner å betegne: Det er fra denne tegnet låner sin visshet eller sannsynlighet» (s. 95). Dersom Gud benytter tegn i naturen for å tale til menneskene, er det likevel menneskets erkjennelse som må aktiveres for å gi tegnene betydning.

Jeg tar med dette lille utsnittet fra en langt mer kompleks og sammensatt tankebygning Foucault har gitt i forhold til begrepet *tegn*. Med det lille som er trukket ut her, vil jeg bare vise til en tankebevegelse man kan ha i mente i tilnærmingen til en symptomatisk historisk metode: at den er konsentrert nettopp om historien som tegn, som symbol, som uttrykk, og som språk for noe som kan bli gjenstand for erkjennelsen. Jeg vil også forsøke å vise at Steiner – skjønt med andre ord, og vel også ut fra en annen kontekst enn Foucault - ser en utvikling fra den opplevelsesarten som leste natur og menneskelige hendelser som en allerede innskrevet guddommelig tale, til en situasjon der mennesket selv frembringer tegnets meningsinnhold. Eller som Foucault uttrykker det: «betegner tegnet».

Kulturutvikling som morfologi

Så langt jeg kan se er det få, om noen, tenkere som før og etter Steiner har tatt i bruk begrepet *symptomatologisk historisk metode*. Et unntak er Hjalmar Hegge (1978) som benytter det for å beskrive hvordan mennesket gjennom historien går igjennom en bevissthetsutvikling i forhold til naturoppfattelsen. Av plasshensyn kan jeg ikke gå nærmere inn på Heggens betraktninger.

Det som er adekvat i denne sammenhengen er at han for det første introduserer symptomatologibegrepet og for det andre tar frem tanken om en parallellisering mellom menneskets livsaldre og historisk utvikling. Han nevner to historikere; Oswald Spengler (1880 – 1936) og Arnold Toynbee (1889 – 1975), som representanter for sistnevnte betraktningmåte og de oppfatter «den historiske utviklingen som mer eller mindre analog med enkeltmennesker eller en organismes utvikling» (s. 155):

Crossley (2008) beskriver de to som pionerer for etableringen av «the modern style of large-scale historical analysis» (s. 8). Spenglers mest kjente verk, *Der Untergang des Abendlandes* (1983), er omfattende og har en komplisert og dels dramatisk virkningshistorie. Hans syn på kulturutvikling er morfologisk. Kulturen blir ifølge Spengler til ved at menneskene våkner fra en slags barnslig urtilstand, for så å gå gjennom faser av modning, alderdom og død.

«Kulturer er organismer» hevder og understreker han; de store kulturene er «morfologisk sett eksakte sidestykker til den lille historien til det enkelte menneske, et dyr, et tre eller en blomst» (Spengler, 1983, s. 140). En kulturs historie utvikles først, skriver Spengler (1983), gjennom tre lange, livskraftige faser; vår, sommer, høst. Siden «kulminerer (kulturen) i den fjerde (vinter), som er den eneste der kultur kalles ”sivilisasjon”, en betegnelse som dermed blir stående som negativ, knyttet til dekadanse og tap av mening» (Sandmo, 2015, s. 149).

Hos Toynbee kan man, ifølge Sandmo, se noen grunntrekk av Spenglers tenkning leve videre. Toynbee studerte det han regnet som historiens store sivilisasjoner og kom frem til et forløp disse hadde felles: «De hadde alle sitt opphav i primitiv kultur, og de utviklet seg mot stadig høyere sivilisatoriske nivåer» (Sandmo, 2005, s. 150).

Kritikken mot begge, spesielt Spengler, er mangslungen, og kan ikke ses isolert fra i hvilken grad Spenglers arbeid ble en leverandør for nasjonalsosialistisk tankegang. Ifølge Crossley (2008), falt Spenglers ideer etterhvert «into deeper mysticism» og «paranoid racism» (s. 110), eller som Sandmo (2015, s. 150) uttrykker det: Spenglers språk var «mørk og ladet», det var «fylt av mytologi og metaforer, skjebnetro, dunkel rasetenkning».

Steiner (1961) skrev fire kritiske essays om Spenglers verk. Han var spesielt kritisk til det han kalte Spenglers «materialistiske mystikk» og «blods-mystikk» (Mystik des «Blutes»). Han mener at Spengler glemmer den åndelige siden av mennesket og av historien. Spengler har rett i at utviklingen går fra en mer magisk-mytisk til en mer rasjonell-abstrakt bevissthetsform, skriver Steiner; men fordi Spengler legger for mye vekt på «blod og rase»

også i samtiden, blir han «blind» for det åndelige og dypeste impulsene i den (s. 96 og 97). Ifølge Steiner har menneskeheten kommet til et punkt hvor «mennesket som «mennesket», løser seg fra historiske bånd knyttet til (faser av) fødsel, modning og alderdom, slik Spengler oppfatter ”historie”» (s. 97). Spengler har et poeng i at den sivilisatoriske fasen Vesten står inne i kan stivne til degenerasjon og død, men her finnes samtidig, ifølge Steiner, kimpunktet til at mennesket kan utvikle autonomi i forhold til stand, klasse og etnisitet og «man baner seg ikke vei til denne friheten når man utgår fra rene blodsforhold slik det kommer frem i det Spenglerske historieperspektivet» (s. 98).

Jeg nevner distinksjonen mellom Steiners og Spenglers historiesyn – slik Steiner oppfattet den – fordi den viser hvordan førstnevnte regner den historiebetraktningen som ikke har øye for åndelige faktorer, for utilstrekkelig. Det er også verdt å merke seg at Steiner på et tidlig tidspunkt (1922), da Spenglers verk ennå ikke var ferdigskrevet, rører ved et problemområde som kom til å få temmelig dramatiske konsekvenser noen år senere.

Felles for Spengler og Toynbee var altså intensjonen om å skape et omfattende helhetsbilde *av* og et utviklingsforløp *i* historien (Crossley, 2008), og da mer eller mindre analog med enkeltmennesker eller en organismes utvikling (Hegge, 1978). Som jeg har vist stiller Steiner seg kritisk til det siste punktet, hvor også kulturstadieteorien er lett gjenkjennelig.

Det er imidlertid ut fra en slik tanke Hegge går videre til å beskrive den symptomatologiske metoden. Denne handler om å betrakte historien der «enkelte hendelser og ytringer innenfor en tidsalder forstås som uttrykk for dens grunnleggende og karakteristiske oppfattelses- og forståelsesmåte, eller kort sagt dens bevissthetsform». Denne tilnærmingen, skriver han, har blitt kalt «en symptomatisk historisk metode» (Hegge, 1978, s. 16).

Når Hegge beskriver enkelte bevissthetsformer i antikken bruker han den metoden han her refererer til, og han henviser også til Steiners beskrivelse av samme bevissthetsfenomen. Men han knytter ikke Steiner til selve metoden. I stedet skriver han (s. 55) at man finner en slik historisk betraktnings- og fremstillingsmåte blant annet hos Jacob Burckhardt - som jeg allerede har pekt på i forbindelse med Steiners symptomatologiske metode - og Johan Huizinga (1872-1964). Ingen av de to har så vidt jeg kan se tatt dette begrepet i bruk, men Hegge mener altså at de likevel representerer en slik metode, (hvilket jo også Steiner antyder for Burckhardt vedkommende).

Hvordan fremstilles så Huizinga og Burckhardt i den historiografiske litteraturen? Det skal følgende kapittel handle om. Jeg vil dessuten ta med Karl Lamprecht (1856 – 1915), som Steiner – foruten Burckhardt - bruker som eksempel på en historiker som arbeider ut fra en symptomatologisk tilnærming.

Symptomatologisk historiebetragtning hos Huizinga, Burckhardt og Lamprecht

Peter Burke (2008) beskriver Burckhardt og Huizinga som de største kulturhistorikerne innen den klassiske kulturhistorien. Lamprecht betegner han som en uavhengig og uortodoks historiker som var en av de første som behandlet spørsmålet: - hva er kulturhistorie? Burke deler kulturhistorien opp i ulike faser, og den jeg refererer til i denne sammenhengen er den fasen han kaller den *klassiske kulturhistorien*, som Burckhardt og Huizinga samt Steiner, representerer.

De to førstnevnte arbeidet ut fra «the idea of historian as painting the "portrait of an age"» (s. 7). De gikk på hver sin måte (begge var amatørkunstnere) inn i en tids kunstuttrykk og var spesielt opptatt av forbindelsen mellom kunstartene. De hadde oppmerksomheten rettet, skriver Burke (2008), på helheten heller enn på delene, for dermed å undersøke tidsånden, (i tråd med det Hegel og andre kalte *Zeitgeist*). Gjennom å lese malerier, dikt osv., forsøkte de å komme til en evidens for kulturen disse var frembrakt i. Dermed utvidet de, ifølge Burke (2008), «hermeneutikkens idé, tolkningens kunst» (s. 7).

Burckhardt ga lite vekt, skriver Burke, på det som hadde å gjøre med historiske hendelser, men var desto mer opptatt av det gjentakende, det tilbakevendende, regelmessige (*the recurrent*), det som hadde konstans og det typiske elementet i dette. Han arbeidet intuitivt fordypende, «steeping himself into the art and literature of the period he was studying and producing generalizations which he illustrated with examples, anecdotes and quotations, evoked in his vivid prose» (s. 8). Et eksempel er hvordan Burckhardt på grunnlag av å fordype seg i kunst, filosofi og politikk, kjennetegnet renessansen som en tid der individualisme og selvbevissthet kom til uttrykk (Burke, 2008).

Huizinga reiste i begynnelsen kritikk mot Burckhardt og mente at han skilte renessansen for skarpt fra middelalderen. Men han fulgte, skriver Burke, hans metode, og hans tilnærming til kulturhistorie var, ifølge Burke (2008), morfologisk. I et essay fra 1929, erklærte Huizinga at kulturhistorikerens oppgave er å portrettere

patterns of culture, in other words to describe the characteristics thoughts and feelings of an age and their expressions or embodiments in works of literature and art. The historian, he suggested, discovers these patterns of culture by studying "themes", "symbols" and "forms" (Huizinga, sitert i Burke, 2008, s. 9).

Både hos Huizinga og Burckhardt finner man altså en metode som handler om å forøke å lese og fortolke, finne mønstre og karakteristika gjennom kunst, litteratur, temaer, symboler, former osv. som uttrykk for en tidsepokes egenart og utvikling.

Den samme tilnærmingen finner man hos Karl Lamprecht. Ifølge Kumlien (1966) var det den marxistisk- materialistiske historieoppfatningen som var Lamprechts grunnlag da han fremtrådte som «en forkjemper for kulturhistorien» (s. 156). Kumlien (1966) beskriver Lamprechts bestrebelse på følgende vis: «Det var ett gigantisk forsök att skildra tilstånd och fånga särdrag för hela epoker och kulturer och menat som kritik mot [...] överbetoning av det politiska och statliga» (s.156). I et foredrag fra 1918 (Steiner, 1962) omtaler Steiner Lamprecht som «kanskje den mest betydningsfulle historiker i nåtiden» (s. 189). Det som ifølge Steiner (1962) er nytt hos Lamprecht, er forsøket på å oppfatte den historiske tilblivelsen som sjelelig utvikling.

I det følgende baserer jeg et sammendrag av de momenter Steiner tar frem hos Lamprecht med basis i ovennevnte foredrag (Steiner, 1962) og Jens Heisterkamps arbeid (1989). Lamprechts gjør, ifølge sistnevnte, et forsøk på å rekonstruere virkelighetsopplevelsen og realitetsoppfatningen for ulike mennesketyper gjennom historien, og hans grunnintensjon er å se «det sjelelige som et primærområde for historisk ekspressivitet» (s. 84). Det sjelelige hos mennesket beveger seg i utviklingens løp fra det før-begrepslige billedaktige, over det logiske, til det selvbevisste, individualistiske. Lamprecht karakteriserer de ulike historiske fasene og hvordan disse preger menneskets sjeleforfatninger: fra et *symboliserende* sjeleliv, et *typiserende*, et sjeleliv preget av *det konvensjonelle*, så et *individualisert*, og i vår tid, et sjeleliv preget av *subjektivisme*. Hos Lamprecht, skriver Heisterkamp (1989, s. 85), får man øye på et «kulturhistorisk omriss der en utvikling av den menneskelige psyke trer frem i en kollektiv dimensjon».

Her finnes det en utviklingslogikk som foruten å være beslektet med Burckhardt og Huizinga, også har fellestrekk med Steiners. I neste kapittel vil jeg så forsøke å vise hvordan en slik historietilnærming forholder seg til Steiners symptomatologibegrep.

Symptomatologi og hermeneutikk som tolkning av tegn og ytringer; skille mellom natur,- og historievitenskap

Steiner (1962) sier om Lamprecht at han utfra en symptomatologisk tilnærming søker etter hvordan historien utvikler seg gjennom å utforske dokumenter, arkiver og minnesmerker. Han vil skape «en sammenhengende, fortellende skildring» og «det viktigste spørsmålet for Lamprecht angående historien, var eksistens-spørsmålet. Han sa til seg selv: man kan kun komme til historien [...] når man forsøker å skildre den sjelelige tilblivelsesgangen til et folk eller hele menneskeheten» (s. 189).

Det som har å gjøre med utforskning og tolkning av dokumenter og minnesmerker, og hvordan disse ytringene tolkes som tegn for et underliggende sjelelig liv, er – så lenge det nettopp er fortolkende og ikke gjør krav på objektivitet - ikke videre kontroversielt.

Symptomatologi i denne betydningen finner man også innen hermeneutisk kontekst. En utviklingstilnærming som forsøker å skildre en epokes sjelelige tilblivelsesgang, møter man allerede innen historismen, eksempelvis hos Johann Gottfried von Herder (1744-1803). Her handlet det, ifølge Kjeldstadli (1992, s. 53) om gå inn i de forskjellige historiske epokene på en åpen måte. Med en forutsetningsløs innfølelse intuitiv holdning, skulle man forsøke å forstå folkeånden og den dominerende tendensen i en viss tidsepoke. «Slik sett», skriver Kjeldstadli, «var historistene filosofiske idealister. – Epokene måtte forstås på sine egne premisser».

I senere historisk tenkning har hermeneutikken blitt et alternativ til positivismen, hvor forståelsen blir vesentligere enn årsaksforklaringen: «Vi skal trenge inn i hensikten, målet og motivet hos de handlende og tolke de meningene som ligger bak ytringer og tegn, bak institusjoner og ritualer» (s. 116). Kjeldstadli siterer en representant for en hermeneutisk tilnærming, historikeren Robin George Collingwood (1889-1943). Collingwood skriver at historien ikke bare «er hendingsprosesser, men handlingsprosesser som har en innside som består av tankeprosesser; og det historikeren er ute etter, er disse tankeprosesser» (sitert i Kjeldstadli, 1992, s. 116). Dermed må historikeren, slik Hegge (1978) også uttrykker det, arbeide ut fra tesen om at *likt erkjenner likt*. Eller slik Collingwoods uttrykker det: «gjentanke tankeprosessene i ens eget sinn» (s. 116). Ifølge Steiner (1962) er det nettopp det Lamprecht forsøker å gjøre. Men har han et middel, en metode som i Steiners øyne er holdbar?

Det er på bakgrunn av dette spørsmålet Steiner reiser kritikk mot Lamprecht. Sistnevnte skriver at det som skaper kultur «alltid er menneskets psykiske-åndelige evner» (sitert i

Heisterkamp, 1989, s. 85). Ifølge Lamprecht gjelder det fremfor alt innen den kunstneriske fantasien og han fremhever den som «den mest symptomatiske av alle sjelelige funksjoner» (s. 85). Det er altså gjennom bildende kunst og diktning den sjelelige forvandlingen best lar seg avlese. Gjennom disse «psykiske dominanter» finnes den symptomatiske tolkningsnøkkelen som egner seg til «å åpne opp for en forståelse for en samlet sosiokulturell habitus for en epoke» (s. 85). Lamprecht opererer her ikke med verdisetting, men, skriver Heisterkamp, en rent praktisk metodologi. Lamprechts «universale tolkningsmønster» kan forstås utfra hans begrep *psykisk mekanikk* som virker i en kultur eller et folks «kollektive psykogenese» (s. 85). Lamprechts bestrebelse blir dermed «å konsipere historie etter det naturvitenskapelige forbildet». Dette vil han gjøre ved å gå ut fra «at de samme lovmessighetene og elementene som gjelder for mekanikken i de store sosialpsykologiske prosessene også er gitt for den moderne, vitenskapelige individ-psykologien» (Lamprecht, sitert i Heisterkamp, 1989, s. 86).

Det er fremfor alt her Steiners kritikk mot Lamprecht slår inn. For han vil «løsgjøre seg fra den individuelle historiebetraktningen for å komme til den sosialpolitiske. Men han henter det som han vil betjene seg av som middel, i den individuelle-psykologiske-betraktningen: en merkverdig selvmotsigelse som han overhode ikke bemerker selv» (Steiner, 1962, s. 191). Ifølge Steiner (i Heisterkamp, 1989) gjør Lamprecht seg «skyldig i en utillatelig analogisering mellom singular- og sosialpsykologi» (s. 87). Dersom man legger enkeltindividets utvikling som mønster for utviklingen i historien, antar man, skriver Heisterkamp videre, «at et folk går gjennom sjelelivs-stadier av barndom, ungdom og moden alder».

Steiner (1962) tar (igjen) tydelig avstand fra akkurat denne tanken. Han mener at Lamprecht og mange historikere «har gitt seg hen til den illusjonen» at man kan sammenligne historiske hendelser «med enkeltmenneskets utvikling fra barndoms-, ungdoms-, modenhetstid». Denne «analogiserende betraktningen kan være nokså åndrik, men ut fra åndsvitenskapen [...] har den ingenting med virkeligheten å gjøre» (s. 204).

Steiners utvetydige avvisning av tanken mellom en parallellisering av historie og aldersstadium står, som sagt, i klar motsetning til en del av de utviklingspsykologiske ansatsene i de norske læreplanene. Samtidig bruker Steiner, som jeg har vist, barnets utvikling gjennom de tre syvårsperiodene som nøkkel til å forstå eldre kulturepokers mentalitet og sjelelige liv. Hvorfor Steiner tydelig avviser en idé i en sammenheng, for så å – riktignok ut fra en annen synsvinkel - bejæe den i en annen, må foreløpig stå som et paradoks.

Viktig i denne sammenhengen er at Steiner tok tydelig avstand fra Lamprechts syn på at historieforskning skulle kunne gjøres ut fra samme metoden som den naturvitenskapelige. Steiners tidlige tanker når det gjelder historievitenskap formulerer han i 1886 (Zech 2012). Ifølge Zech setter Steiner her – og det på samme tid som Wilhelm Dilthey (1833 – 1911) gjør det – et skille mellom den epistemologien som er aktuell for naturvitenskapen og den som er aktuell for historievitenskapen. Her finnes det klare likheter mellom Steiners synspunkt og den kritikken representanter for hermeneutikken har i forhold til positivismen: at mennesket og menneskelige handlinger ikke kan forutsies slik naturfenomener til en viss grad kan (Kjeldstadli 1992). Man inntar «et feilaktig standpunkt» skriver Steiner (2009, s 122), «om man vil anvende mekanikkens, fysikkens osv. metoder på alle vitenskaper». Det gjelder ikke minst i historievitenskapen. Historien per se inneholder ikke iboende lover man kan avdekke, slik tilfelle er for naturvitenskapen:

Derfor må det heller ikke i historien, hvis gjenstand jo mennesket er, tales om ytre innflytelser på dets handlinger, om ideer som ligger i tiden osv. Aller minst må det tales om en plan som ligger til grunn for historien. Historien er intet annet enn utviklingen av menneskelige handlinger, anskuelse osv. «Det har til alle tider kun vært individene, ikke tidsalderen, som har virket for vitenskapen. Det var tidsalderen som henrettet Sokrates ved hjelp av gift; det var tidsalderen som brente Huss; *tidsaldrene har alltid forblitt seg selv lik*», sier Goethe. Enhver apriorisk konstruksjon av planer som skal ligge til grunn for historien, er i mot *den historiske metoden* slik den fremgår av historiens vesen. Denne har som mål å bli klar over hva menneskene har bidratt med til menneskehetens fremskritt, å erfare hvilke mål den ene eller andre personlighet satte, hvilken retning han gav sin tid. Historien må helt og holdent baseres på menneskenaturen. *Dens vilje, dens tendenser bør begripes*. Vår erkjennelsesvitenskap utelukker fullstendig at man kan konstruere et formål for historien, som f. eks. at menneskene oppdras fra et lavere trin av fullkommenhet til et høyere og lignende (Steiner 2009, s. 127 og 128).

Jeg tar med dette lengre sitatet fordi det her for det første blir klart at Steiner tar tydelig avstand fra en teleologisk historieoppfatning. For det andre skriver han at den historiske metoden handler om å sette mennesket i sentrum, den må basere seg på menneskenaturen. For det tredje avviser han at det i utviklingen skal være snakk om en oppdragelse av mennesket

fra et lavere til et høyere trinn av fullkommenhet. Dette er for øvrig en aktuell historiekritikk også i dag. Kjeldstadli (2006, s. 12) skriver at «historieskriving om det som skjedde, eller mer usikkert, kan ha skjedd», kun duger dersom den er «strippet for en tro på et mål i historien» og «forestillingen om utvikling som en bevegelse mot noe såkalt høyere».

For det fjerde er det grunn til å spørre om den historieforståelsen Steiner gjør seg til talsperson for her, kan begrunnes ut fra hans symptomatologiske ansatspunkt. Steiners symptomatologi har å gjøre med at virksomme, åndelige impulser kommer frem som symptomer i enkeltmennesker og i historiske prosesser (Steiner, 1982). Står ikke dette i motsetning til Steiners statement i ovenstående sitat om at det ikke må konstrueres et formål inn i historien?

Dette temaet berører jeg bare tentativt i dette kapitlet, for siden å vende tilbake til det. Det er uansett grunn til å anta at Steiner (2008) i denne sammenhengen representerer en idealistisk historietilnærming. Historiens kan, skriver han, nemlig ikke forståes «som naturfakta etter rekkefølgen av årsak og virkning. Historiens lover er av en meget høyere natur (s. 128)». Han fortsetter:

En historisk kjensgjerning bestemmes som noe ideelt av noe ideelt. Der kan det bare være snakk om årsak og virkning, hvis man helt henger fast i det ytre. Hvem vil kunne mene at han gjengir saken hvis han kaller Luther reformasjonens årsak? Historien er vesentlig en idealvitenskap. Dens virkelighet er allerede ideer. Derfor er den eneste riktige metoden å hengi seg til objektet. Å gå ut over objektet er uhistorisk. Psykologi, vitenskapen om folkene og historie er åndsvitenskapens viktigste former. Dens metode er *ideen*, det åndelige, liksom naturloven er den uorganiske vitenskapens gjenstand og typen er den organiske vitenskapens gjenstand (Steiner, 2009, s. 128).

Det er altså, som jeg nevnte, grunn til å stille spørsmål ved om denne avstandstaken til at det skulle finnes en plan i historien er konsistent gjennom Steiners verk. Han tar på den ene siden en klinkende klar avstand til en oppfatning som snakker om en plan og et mål for historien, mens han andre steder – som jeg skal vise senere – knytter seg til en slik tanke. Foreløpig skal det bare vises til at Steiner ikke går med på Lamprechts oppfatning om at det skulle finnes en sosialpsykologisk mekanikk som kan overføres på en vitenskapelig individ-psykologi. Steiner metodekritikk mot Lamprecht er at han bruker singularpsykologien for å beskrive større, kollektive sosialpsykologiske

utviklingsfaser i historien. Det Steiner selv tar til orde for er, ifølge Heisterkamp (1989), at dersom det finnes sosialpsykologiske lovmessigheter kan disse ikke søkes innen den nåværende individuell-rettete psykologien, men gjennom sosialpsykologien selv. Og for Steiners del viser denne seg «på et høyere virkelighetsnivå enn den konvensjonelle psykologien (s. 87)».

Steiner (1962) beskriver dessuten et viktig skille mellom Lamprechts metode og sin egen åndsforskning. For der Lamprecht «søker etter å finne historiske utviklingsperioder for det tyske folk», må åndsforskningen «ignorere de grensene som er trukket for folk-, og stammeutvikling. Man må ha for øye den allmenne historiske tilblivelsen i menneskeheten» (s. 205). På hvilken måte Steiner har «for øye» den allmenne historiske tilblivelsen skal bli behandlet i neste kapittel ved å se på noen nøkler Steiner bruker i sin symptomatologiske metode.

Steiners idé om menneskets sjeleledd som nøkkel til en symptomatologisk historiebetraktning

I Steiners verk *Teosofi* (2005), beskriver han menneskets legemlige, sjelelige og åndelige vesen. Jeg skal her først og fremst befatte meg med Steiners beskrivelse av det han kaller menneskets sjelelige vesen. Sjelen et bindeledd mellom det legemlige og det åndelige, og preges på sin side av disse i form av naturnødvendighet og tankelover (Steiner, 2005). Det første trinnet i en inderliggjøring av sansningen, skriver han, har å gjøre med evnen til å fornemme. Uten fornemmelsesaktiviteten ville mennesket være underlagt samme livsprosess som plantene. Men mennesket mottar ikke bare inntrykk fra utenverdenen, det vender seg aktivt mot den. Kilden til denne utadrettede aktiviteten som besvarer inntrykkene med fornemmelser, kaller Steiner (2005) for *fornemmelsessjel*. Den aktivitet som utgår fra fornemmelsessjelen er nødvendig for at mennesket skal kunne høre en tone eller se en farge. Til fornemmelsessjelen hører dessuten også følelser som er forbundet med lyst og ulyst samt drifter, instinkter og lidenskaper. Gjennom fornemmelsessjelen svarer altså mennesket på stimuli fra ytterverdenen, men det blir ikke værende i en slik dump bevissthetstilstand; det søker etter å forstå og erkjenne de inntrykk verden gjør på det. I det mennesket danner seg tanker om fornemmelsene, når det gjør forestillingene til begrep, oppstår innsikt om ytterverdenen (Steiner, 2005). Denne innsikten som baseres på tenkningen, er kjennetegnet for det neste bevissthetsområdet, som Steiner kaller *forstandssjel*. På samme måte som fornemmelsessjelen er dominert av kroppen og sansningene, er forstandssjelen «ennå innsnørt

i fornemmelsene, driftene, affektene osv.», i den forstand at «vi i første omgang lar våre egne fornemmelser og preferanser bestemme hva vi regner for å være *sant*» (s. 44). Når mennesket evner å tenke *uten* å domineres av fornemmelser som sympatier og antipatier, får resultatet av tenkingen en større bestandighet. Tenkning frigjort fra motstand personlige følelser kan gi, kaller Steiner *bevissthetssjel*. Her kommer en selvbevisstheten frem som er integrert i en våken bevissthet av verden (Steiner, 1983).

Lindenberg (2001) oppsummerer det slik:

Det första själsliga självständighetsstadiet, som ennu rätter sig efter ett sinnesbundet föreställningsinnehåll och går upp i det, kallar han (Steiner) förnimmelsessjäl. Det andra stadiet, där tänkandet stiger fram och föreställningen och är begreppsmässig, betecknar Steiner som förståndssjäl. Det tredje stadiet, där själen medvetet kan gestalta sin egen verksamhet, kallas medvetenhetssjäl (Lindenberg, 2001, s. 42 og 43).

Steiner bruker disse tre sjeleleddene som begrep når han beskriver bevissthetsutviklingen gjennom historien. Av plasshensyn må jeg begrense meg til Steiners beskrivelser. Det finnes litteratur (hovedsakelig på tysk) som er skrevet av faghistorikere, utfra et antroposofisk, steinerpedagogisk perspektiv. En av dem, Christoph Lindenberg, har påvirket tenkning rundt historiefaget på steinerskolen i høy grad (Zech, 2014). Eksempler på det kommer frem i empiren.

Før jeg går nærmere inn på hvordan Steiner beskriver sjeleleddene som nøkler til en symptomatologisk historietilnærming, må jeg imidlertid foreta et lite mellomspill som handler om hvordan Steiners idé om reinkarnasjon preger hans symptomatologibegrep.

Verdenshistorie som menneskekunnskap – et mellomspill

I mange av Steiners betraktninger om historie, kommer (implisitt og/eller eksplisitt) ideen om reinkarnasjon til uttrykk. Når han beskriver sider av menneskets nåværende sjeloliv som nøkkel til å leve seg inn i tidligere tiders bevissthetsart, er samtidig ideen om at historiens utvikling tilhører hvert enkelte menneskes utvikling present. Slik historien kommer til uttrykk i mennesket, kommer mennesket til uttrykk i historien. Dette må da forstås helt konkret som at menneskehetens historie samtidig er det enkelte menneskes historie. Steiner (1963) knytter an til Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781) og hans skrift *Die Erziehung des*

Menschengeschlechtes. Hovedtanken i dette skriftet er at menneskeheten oppdras gjennom historien av de guddommelige makter. (I en sammenheng (Lessing, 1972, s. 19) bruker Lessing faktisk uttrykket «Guds læreplan»).

Steiner (1963) anser Lessings skrift som det modneste i hans åndelige utvikling, og tar frem at han nettopp her vil vise hvordan det foreligger en gjennomgående plan i menneskehetens historiske utvikling. Han vektlegger Lessings tanke om en gammel tidsepoke der menneskets moralske impulser ble gitt det utenfra av åndelig-guddommelige makter «vilka genomtränger världen (s. 62)». For Lessing må det enkelte individ være knyttet til historien dersom den skal være meningsfull og reell i oppdragelsesøyemed. Konsekvensen, sier Steiner (1963), er at Lessing innser nødvendigheten av at menneskesjelen går gjennom gjentatte jordeliv. For, kan det finnes en mening med menneskehetens utvikling, spør han (i tråd med Lessing), dersom det enkelte menneske ved døden for alltid skulle være adskilt fra videre utvikling?

Jeg tar med dette av to grunner: For det første uttrykker Steiner sympati for tanken om en «gjennomgående plan» for historien som står i åpenbar motsetning til den tidligere entydige avvisning av det (Steiner, 1969). I foredraget om Lessing, konkluderer han med at åndsvitenskapen på nytt – som en videreføring av Lessings arbeid – har den oppgaven å komme til innsikt om menneskehetens utvikling; og da i konkret og faktisk mening. Dette bringer tilbake spørsmålet om Steiners historiesyn er teleologisk begrunnet eller ikke.

Den andre grunnen til at jeg tar med Steiners referanse til Lessing er fordi reinkarnasjonsideen kommer tydelig frem; en idé som er en vesentlig bestanddel av den antroposofi Steiner utviklet. Det er viktig å ha i mente at når Steiner beskriver historien ut fra en symptomatologisk tilnærming, så finnes reinkarnasjonsideen der, nærmest som et individuelt-empirisk-spirituel, hermeneutisk bakteppe. Steiners ideer om reinkarnasjon er omfattende, og det ligger utenfor rammen av denne oppgaven å gå dypere inn i disse.

Symptomatologisk metode – eksempler fra Steiner

Steiner knytter begrepene *fornemmelses-*, *forstands-*, og *bevissthetssjel* til en sjelelig utvikling som finner sted henholdsvis i den egyptisk-kaldeiske kulturepoken, den gresk-latinske og vår egen tidsepoke, som ifølge Steiner har sitt frembrudd i renessansen i det 15. århundre. Denne kaller han for *bevissthetssjelens tidsalder* (Steiner, 1962). Disse historiske epokene deler

Steiner inn i bestemte tidsenheter (Steiner, 1971), nærmere bestemt 2160 år.⁹ De tidsperiodene han karakteriserer beveger seg således fra rundt 700 f. Kr. til det 15. århundre, og til vår tid. Gjennom en symptomatologisk tilnærming viser det seg, ifølge Steiner (1962), forskjellige «sjelesjatteringer» i de tre kulturepokene. (s. 209).

Fornemmelsessjelen er den dominerende i den egyptisk-kaldeiske kulturen, *forstandssjelen* i den gresk-latinske kulturen, og *bevissthetssjelen* i tiden etter renessansen (s. 209).

Det er verdt å nevne at Steiner fremstiller en større bue. I en sammenheng (Steiner, 1988) hevder han at mennesket i prehistorisk tid – i den *urindiske kulturepoke* - ennå ikke var preget av evnen til «grubling, spekulasjon og forstandsmessig overveielser» (s. 143). Mennesket var slik konstituert at det opplevde verden som gjennomstrømmet av åndelige-guddommelige krefter. På samme måte som mennesket av i dag ånder inn luft, åndet menneskene den gang inn ånd, og opplevde seg som innhyllet i et levende-kosmisk nett vevet av gude-tanker. Som et tegn for dette, refererer han til de vediske skriftene, det det blant annet heter «Uåndet er det af Brahman og indåndet af menneskene» (s. 144). Steiner tolker disse skriftene som noe som ikke er tenkt frem av mennesket, men opplevd direkte, som «er et *umiddelbart* afbillede af det, der er indåndet visdom» (s. 145).

I historiens videre forløp dempes opplevelsen av å være helt sammenføydd med verdensaltets guddommelige orden. I det han kaller den *urpersiske kulturepoken* finnes ennå en opplevelse av et rike av åndelige vesen bak «sanseverdenens teppe» (s. 148), men den er ikke så total og enhetlig som i den urindiske tiden. Mennesket får i tiltakende grad et forhold til jorden.

Den egentlige inderliggjøringen av sjelslivet skjer ifølge Steiner (1988) i den påfølgende kulturepoken, altså i den egyptiske-kaldeiske. Ved utviklingen av *fornemmelsessjelen* oppstår en retning innad samtidig med at evnen til å oppfatte den åndelige verden mer instinktivt og direkte, reduseres. Sanseverdenen blir gradvis mer nærværende. Et visst tankeliv oppstår, men, i motsetning til nåtidsmenneske (som har utviklet *bevissthetssjelen*) er tankene ifølge Steiner (1988) levende; de er saftige og gjennomsyret av kraft, nærmest sansende slik eksempelvis fargefornemmelsen er for mennesker av i dag. Tankene er ikke abstrakte eller

⁹ Dette gjør Steiner på bakgrunn av det såkalt *Platoniske verdensår* som har å gjøre med zodiakens varierende stilling ved vårjevndøgn, også kalt presesjon. Makrokosmiske påvirkninger i forhold til kulturepokenes bevissthetsform er et omfattende tema i Steiners historiesyn, men av plasshensyn utredes ikke dette i denne oppgaven.

spekulative, men skyter opp av sjelen som inngivelser. Mennesket fremstilles som innvevet i naturen og verden, uten at subjektet (mennesket) stiller seg *overfor* objektet (verden): Denne avstandsløsheten reduserer skillet mellom selvopplevelse og verdensopplevelse.

Steiner karakteriserer denne epoken som en *før-logisk* eller *mytisk* tidsalder. Mennesket «innåndet» riktignok ikke visdommen slik tilfelle var i den urindiske kulturen, men levde gjennom den, som en inspirasjon. (Steiner, 1988) På denne måten oppsto den kaldeiske astrologi og den egyptiske, hermetiske visdom. Gjennom astrologien opplevde mennesket seg som et speilbilde av stjernehimmelen, gjennom den hermetiske visdom som et speilbilde av «skjulte guder» (s. 153).

I den neste kulturepoken, den gresk-latinske, inderliggjøres sjelelivet sterkere.

Utviklingsveien viser en bevissthetsform som går fra en *enhetskultur*, via en førfilosofisk *åpenbaringskultur*, til den gresk-latinske *iakttakelseskultur* og *forstandskultur*, bygget på logisk tenkning (Steiner, 1963, s.73-81).

I den gresk-latinske tiden foreligger muligheten til å oppfatte verden avspeilt i en forstandsmessig logikk. Derfor gir Steiner de historiefilosofen rett som begynner sin filosofihistorie med Thales (624-547 f. kr.) som representant for evnen til refleksjon og «ettertanke» i forhold til verdens fenomener (s. 81). I den før-logiske, mytiske åpenbaringskulturen levde mennesket, ifølge Steiner, i sterke, levende imaginasjoner og bilder. Dette avtar ikke helt i den gresk-romerske tiden. Åpenbaringskulturen lever videre, men i en aftendemring som blir stadig blekere. I stedet stiller mennesket seg nå helt inn i sanseverdenen, og bejaer denne helt ut. Mennesket får sanseverdenen så «kär» at «hela det grekiska folket var genomsyrat av de ord, som en stor greker (Homer) har uttalat och som har bevarats till oss: *Hellre en tiggare i den övre världen än en konung i skuggornas rike!*» (s. 74). Den iakttakelseskulturen som nå oppstår, bygger på det sansene blir vår og på denne sansenes grunn utvikles forstanden til «en intellektuell anskuelse» (s. 74). Man «vet» fremdeles om en åndelig verden bak den sanselige, men man skuer den ikke. I stedet blir refleksjonsevnen og jeg-bevisstheten sterkere.

Forstandstenkningen blir sterkere bundet til personlighetsfølelsen i den romerske kulturen (Steiner,1963). Der det greske mennesket følte «dets høyeste stolthet (ved) å være en spartaner eller athener» ble det å «være en personlighet, selv å være noe i verden, [...] for første gang fornemmet av romerne» (s. 90). Det var i den romerske kulturen begrepet «borger» oppstod, sammen med jussen og rettslivet . Steiner er klar over at det fantes lov-

skrivere allerede i de orientalske kulturene , og referer til Hammurabi (1792-1750 f. kr.). Men dette var, fortsetter han, ikke rettsliv i romersk (og i vår) forstand, men guddommelige påbud. Begrepet *borger* ble til virkelig følelse, først i det gamle Rom. Steiner understreker at i denne kulturen brakte mennesket det åndelige inn i verden, helt inn i personlighetsfølelsen, i individualiteten. Et symptomatisk tegn på dette er *testamentet*, som først ble oppfunnet i det gamle Rom, og «der ble den enkeltes personlige vilje så sterk, at den sogar kunne bestemme ut over døden hva som skulle skje med dens besittelse, dens eiendom. Nå skulle det enkelte, *personlige menneske*, være toneangivende» (s. 90 og 91).

Steiner (1939) beskriver ulike symptomatiske uttrykk fra den europeiske middelalderkulturen, der forstandssjelen inderliggjøres og intensiveres. Han oppfatter for eksempel skolastikkens kamp mellom nominalisme og realisme som et vesentlig symptom. Ifølge ham kunne en gresk tenker ikke være noe annet en realist, for han opplevde forstandsbegrepene på samme måte som han opplevde sanseintrykk. Men i senmiddelalderen blir forstanden stadig mer «innspunnet» i mennesket «gjennom indre aktivitet. *Mennesket ble stadig mer besatt av forstanden*, og gjennom dette trakk han denne forstanden ut av den ytre verden og inn i sin egen anskuelse» (Steiner, 1939, s. 78).

Realistene anså at forestillingene svarte til en ytre realitet i naturen mens nominalistene kun så abstrakte navn i det som var i forestillingen. Men selv sistnevnte, som oppfattet forestillingene som navn uten reell dekning i ytterverdenen, «*opplevde likevel en reell makt i forestillingene* (s. 78)». Det er nettopp dette som, ifølge Steiner, endrer seg i *bevissthetssjelens tidsalder*.

Steiner (1939) går først kritisk til verks når han beskriver hva som kjennetegner bevissthetssjelens tidsalder i vår tid, og det er dagens historieoppfatning han tar for seg. I vår tid bygger vi, sier han, på en slags «hovmodig [...] absolutisme» når vi ser tilbake på tidligere tider. Vi anser eksempelvis den bevissthet som kommer til uttrykk i det 10. og 11. århundre som «barnslig» (s. 79). Åndsvitenskapen ønsker seg ikke tilbake til en tidligere bevissthet, men, fortsetter han, innser at erkjennelsesprosessen den gang var forenet med de fenomenene man tenkte over. Det er dette som endrer seg i løpet av det femtende århundre. Her finnes det en viss likhet med det Foucault (2006) beskrev som en dreining fra menneskets mulighet til å blottlegge tegn som viste tingenes vesensart til at man ikke lenger så tegnet som noe det guddommelige hadde distribuert i verden. Ifølge Steiner har dette å gjøre med at mennesket

gradvis taper opplevelsen av det virker krefter i ham når han tenker. I stedet opplever mennesket seg selv som tenkingens produsent. Dermed mister forstanden kraft og reduseres til en instans som «leverer oss bilder av ytterverdenen», for det «karakteristiske for bevissthetssjelens tidsalder er at forstandsbegrepene blir skyggeaktige, uten den støtkraft som fantes tidligere. Dermed blir mennesket i større grad overlatt til seg selv og sin egen tenkning og «da begynner tidsalderen av utvikling av den egentlige menneskelige bevisstheten» (s. 80).

I en foredragsrekke (fra 1918) med tittelen *Geschichtliche Symptomatologie* (Steiner, 1982a), sier han at et symptom for bevissthetssjelens tidsalder er en naturvitenskapelig tenkemåte. Ved at menneskene opplever begrepene om ytterverdenen som skyggeaktige og i tiltakende grad stiller seg som subjekt overfor naturen, kan det virke desto sterkere inn i den utfra egen kraft. Opplevelsen av å være gjennomsyret av levende tenkning avtar, mens det å anvende forstanden i forhold til ytre naturbetraktning øker. Konsekvensen er frembringelsen av en stadig mer tekniskpreget materiell kultur og tenkning (Steiner, 1982a og 1939). Symptomatisk for den naturvitenskapelige tenkemåten er følgelig at den «stiller mennesket på seg selv» (Steiner, 1982a).

Oppsummerende: Jo lengre man går tilbake i tid, desto tettere er menneskets egenopplevelse og verdensopplevelse to sider av samme sak. Den *enhetlige* værensopplevelsen toner først ned til *åpenbaringskultur* og så til en logisk, forstandsmessig *iakttakelseskultur*. Menneskesjelen inderliggjøres ved at ulike lag av sjelelivet blir aktivert, men enn så lenge – og til tross for en større individualisering - opplever mennesket seg fremdeles som en del av en større verdenshelhet. Etter hvert tar forstandssjelen mer og mer karakter av et nominalistisk, abstrakt tankeliv løsgjort fra verdens fenomener; men også nå oppleves tenkningen som en levende og virksom kraft. Først i *bevissthetssjelens tidsalder* tapes også evnen til å oppleve selve tenkningen som en reell virksom kraft og den mister sin umiddelbare, instinktive forbindelse med verden. Steiner beskriver ikke denne utviklingen som oppadgående fra en «lavere» til en «høyere» kultur, men som en nedadgående. I den indiske kultur levde «mennesket ennå i spirituelle høyder», i den urpersiske «steg det nedover», i den egyptiske «ennå mer» og i den gresk-latinske «steg mennesket helt ned i materien på det fysiske plan (Steiner,

1955, s. 91).¹⁰

Det globaliserte, flerkulturelle samfunn – en steinerpedagogisk utfordring

Nyere kritikk av eurosentrismen

I løpet av det 20. århundre frem til vår tid har utviklingsbegrepet blitt problematisert. Det klassiske utviklingsbegrepet var knyttet til at utvikling «skjer i stadier, og at ulike land til enhver tid befinner seg på ulike stadier av utvikling», skriver Hilde Reinertsen (2006, s. 30). Det er en gammel tanke i vestlig idétradisjon, fortsetter hun, at forskjellige kulturer representerer ulike opplysningsnivå og realisering av sitt potensiale: «Det er vel ingen overraskelse at Europa kom seirende ut av denne framstillingen. Asia ble ansett for å være opplyst, men stagnert, mens Afrika kunne se langt etter engang et snev av opplysning» (s. 30). Den eurosentriske ladete utviklingslogikken gjorde seg også gjeldende i kolonitiden, og da overført fra Europa til resten av verden. Men det samme tankegodset kom også frem i den postkoloniale tiden hvor den ble introdusert som ny økonomisk doktrine. Økonomisk vekst ble avgjørende i forhold til hvilket stadie man var på i utvikling. I et slikt bilde hadde Vesten allerede gått igjennom utviklingsprosessen. Dermed kunne samfunn på lavere nivåer skyte fart i sin egen utvikling ved å ta til seg vestlig teknologi og institusjoner (Reinertsen, 2006).

Kjeldstadli (2006, s. 13) mener at to elementer fra den klassiske vestlige historietanken er verdt å ta med seg videre: kronologi og forandring. Det vi må kvitte oss med, skriver han, er forestillinger om et mål og framskritt. Vi må også rydde bort forestillingen om utvikling fra lavere til høyere stadium. Det skjer riktignok endringer, men tanken om at ethvert samfunn går gjennom samme (og nødvendige) utvikling bør ifølge Kjeldstadli (2006), oppgis.

Postmoderne tenkere kom med sterk kritikk mot et historiesyn som mente å finne overordnede mønstre og som ville gi *ett* perspektiv på historien (Kjeldstadli, 2006). Ja, er det overhodet adekvat å *tenke* perspektiv? Innebærer ikke dette, sammen med «drømmen om

¹⁰ I ulike foredrag understreker Steiner (1937, 1998) at det jo også finnes andre kulturer andre steder i verden parallelt med de høykulturene han fremstiller. Dermed oppstår det, sier han, en kompleks sammenheng av ulike bevissthetsformer med sine egne utviklingsforløp, som påvirker hverandre gjennom historien. I ovenstående sitat hvor han beskriver utviklingsgangen gjennom de fire første kulturepokene, tar Steiner dessuten frem et nytt moment: «Kristi Jesu tilsynekomst på jorden», som han gir en stor betydning for historiens videre forløp. Imidlertid kan – av plasshensyn – både den nevnte kompleksitet og Steiners kristologi, ikke behandles nærmere i denne oppgaven.

synteser» at man gjør vold på mangfoldet, grunnløst konstruerer mønstre, og utøver makt gjennom å fremstille historien som én stor fortelling (s. 12)? Fortelles det én fortelling, eliminerer man samtidig andre, ifølge den postmoderne kritikken. Kjeldstadli ser berettigelsen av et slikt synspunkt, men opplever imidlertid kritikken som problematisk, og mener at den bygger på et metanarrativ, som også er en underliggende fortelling som sier at «verden egentlig, dypest sett, ikke består av mønstre, ikke er strukturert, men kun består av enkeltepisoder, atomære fenomener, individer» (s. 12).

Når én fortelling eliminerer andre oppstår det en verdirangering. Et forsøk på å unngå dette viste seg i kulturel relativismen (Gismervik, 2006): «Kulturel relativisme kalles det, når man anerkjenner de forskjellige kulturenes egenart uten å sette opp en av dem som standard» (s. 36). Nettopp for å unngå eurosentrisme som favoriserer den kulturen man selv er et produkt av, avstår man fra å kvalitetsvurdere de forskjellige kulturene. En slik holdning har blitt kritisert for at den «i sin iver etter å undervurdere Europa» ikke fremstiller et balansert historiesyn (s. 36). Spørsmålet Gismervik (2006) stiller er om «vi makter å se på anderledeshet gjennom nøytrale briller, uten eurosentrisk tåkelegging (s. 36)». Han svarer ikke på det, men spør seg både om det overhode er mulig å unngå en verdivurdering, og om det er ønskelig.

Kjeldstadli (2006), foreslår at man må forsøke å finne noen linjer, men den tradisjonelle historiefremstillinger med bestemte mønstre og nødvendige stadier er ikke en gangbar vei: Da ender vi i fortellingen om «primitiv tilstand, via barbari, til sivilisasjon, der den vestlige verden var den øvrige overlegen» (s. 12). Det å oppfatte verdenshistorien som en utvikling av komplekse og langvarige parallelle sivilisasjoner som eksisterer i stor skala, er, påpeker han, en tradisjon fra Spengler og Toynbee samt fra Samuel Huntington (1927 – 2008). Disse oppfattet sivilisasjonene som «kvalitativt ulike, lukkede mot omverdenen og indre homogene», noe Kjeldstadli mener både kan «anfektes» og «i tillegg gir det sant å si et ganske krigersk program for det 21. hundreåret (s. 13)».

En gangbar vei for Kjeldstadli (2006) er en «komparativ makrososiologi» (s. 13), som går på å studere samfunn for å finne likheter og forskjeller, så vel økonomiske, sosiale, kulturelle, politiske, som likheter og forskjeller angående verdensbilder. Også her må imidlertid et problem løses: «Hvordan unngår vi å tre kategorier utviklet fra én samfunnsform, oftest den vestlige, ned over andre samfunnsformer?» (s. 13). Til den postkoloniale diskursen hører det

altså en innrømmelse: historieskrivingen har vært dominert av eurosentrisme, og et globalt og flerkulturelt samfunn krever en åpnere og mer inkluderende innstilling (Kjeldstadli, 2006).

I sin historiedidaktikk for lærere og studenter skriver Lund (2011) at historiefagets politiske mål slik det har vært tidligere, nasjonsbygging og det å fremme nasjonal identitet, er problematisk sett på bakgrunn av dagens globale situasjon. Spørsmålet er hvordan vi møter «utfordringer fra det flerkulturelle samfunn i dagens læreplaner» (s. 39). Kritikken mot den eurosentrerte historieundervisningen kom spesielt sterkt frem på 1970-tallet, både på et akademisk og et didaktisk-faglig nivå. Den tradisjonelle formidlingen av verdenshistorie inkluderte etter hvert riktignok historien til andre kulturer og sivilisasjoner, men den vestlige sivilisasjonen ble ansett som den førende og som mål for resten av verden. Og målet var definert i forhold til graden av økonomisk vekst og demokrati (Lund, 2011).

Alternativet som vokste frem (først) i USA ble kalt *New world history*. Dette er, så vidt jeg kan se, synonymt med begrepet *globalhistorie* som ifølge Jarle Simensen (2006, s. 15) er en nydannelse av begrepet *verdenshistorie*, og da en historietilnærming som har befridd seg fra «den gamle» verdenshistoriens utviklingsbegrep og eurosentrisme. Ut fra *New world history* og den nydefinerte *globalhistorien* søkte man å oppfatte verden som en helhet, noe som innebærer at man ikke «vurderer ulike kulturer og sivilisasjoner som atskilte enheter», men, slik også Kjeldstadli (2006) uttrykte det, forsøker «på sammenhenger og samhandlinger av ulik art mellom sivilisasjoner og samfunn gjennom tidene og på endringsmønstre som skjærer på tvers av og ikke er avgrenset til bestemte land eller sivilisasjoner». Dermed behandles globaliseringen ikke bare som et fenomen fra de siste tiår, men om en historisk prosess over lengre tid.

Den nye globalhistorien møtte motstand, ikke minst i USA. Den ble nedstemt (med én stemme) i Senatet i 1996, hvor majoriteten ønsker å holde fast ved dybdestudier innen vestlig sivilisasjon. Denne oppfatningen fikk enda større slagkraft etter 11. september 2001 (Lund, 2011). Men de senere årene har globalhistorien fått større tilslutning både i USA og i Europa. En anbefaling fra en kongress for europeiske historielærere, i Berlin i 1995, vektla viktigheten av å erkjenne at historien har blitt misbrukt gjennom å vektlegge nasjonal identitet i betydning av å oppdra til patriotiske følelse av å være «gode franskmenn», «gode tyskere» og «gode nordmenn». Dermed skapte historiefaget «”vi-dem”-holdninger og markante fiendebilder, ikke minst gjennom lærebøker» (s. 47).

Når det gjelder temaet *historiefaget i et flerkulturelt samfunn og en global verden*, avslutter Lund (2011) med å henvise til et 30 års forskningsarbeid ved universitet i London og Leeds som har resultert i en *transnasjonal læreplan* (s. 56). Denne fokuserer på «menneskehetens store, felles historie» og legger til rette for «at elevene selv skaper store bilder av fortiden» (s. 60). Historiebevisstheten som tilstrebes har, ifølge Lund (2011), både mytiske og historiske lag, og her kommer en viktig distinksjon: For ettersom den mytiske bevisstheten, ifølge Lund, ofte er fiksjonsbasert i forhold til hvilken kulturell fortid som skal representeres, er den mindre verdifull enn en historiebevissthet som er fundert i logikk og kildekritikk samt aksepterte historiske metoder. Faren med en mytisk historiebevissthet er at selv om den i undervisningsøyemed kan foregå på en god faglig måte, kan begrense seg til en utviklingslinje kun for grupper eller nasjoner. Dermed vil den «undervurdere eller ignorere sammenhenger og utviklingslinjer som gjelder større geografiske og kulturelle kontekster» (s. 60). Dette er interessant for oppgavens tema ettersom Steinerskolen ikke på samme måte setter et verdiskille mellom historieformidling som mytisk preget narrativ og som logisk, kildekritisk basert fremstilling, men lar disse formidlingsformene opptre på ulike trinn i elevens utvikling (Zech, 2012). Dette kommer jeg tilbake til.

Historie som tradisjonell nasjonsbygning og nasjonsidentitet, har, skriver Lund, ikke gode kår i denne alternative, transnasjonale læreplanen, der det blant annet står at dersom man skal nå målet om historisk bevissthet må nødvendigvis mål «som går på nasjonalt borgerskap og identitet underordnes en læreplan i historie med global rekkevidde, relevans og gyldighet (Lund, 2011, s. 61). Lund er kritisk til det han beskriver som en tendens til å gi sterkere vekt på nasjonal historie, som flere land ifølge ham gjør. I stedet foreslår han at den transnasjonale læreplanen «bør være et viktig korrektiv og et perspektiv for den videre utvikling av den norske læreplanen» (s. 61).

Eurosentrisme og historieundervisningen på steinerskolen

Spørsmålet om hvordan Steinerskolens historieundervisning forholder seg til utfordringer knyttet til den globale verden og det flerkulturelle samfunnet, har blitt drøftet av Michael Zech (2011, 2014), og i den siste revisjonen av den norske læreplanen for Steinerskolene skal det altså legges vekt på å «bryte et ensidig eurosentrisk perspektiv» (Ringheim & Härström, 2007, rev. 2015). Det skal videre skapes mulighet for dyp identitet med et mangfold av kulturer, og kulturhistorien skal omfatte alle kontinenter.

På spørsmålet om hvordan man skal balansere nasjonshistorie i forhold til verdenshistorie, har Waldorfskolen, ifølge Zech (2014), fra begynnelsen av vektlagt at elevene forholdsvis tidlig (fra 11-årsalderen) ble undervist i verdenshistorie; noe som også kom frem i sammenligningen av de tyske og amerikanske læreplanene og Steinerskolen læreplan, som jeg gjorde rede for i kapittelet om kulturstadieteori. I den allmenne pedagogiske diskursen i Tyskland har betydningen av en verdenshistorisk dimensjonering av historiebevisstheten, gjennom fokus på multi- perspektiver, historiske kultursammenligninger samt kilde- og fremstillingskritikk, vært toneangivende (Zech, 2012). Dersom man «definerer et utdanningsmål som *orientering i livsverdenen (lebensweltliche Orientierung)*, må historie [...] i en tidsalder med globale interaksjoner og gjensidig avhengighet, nødvendigvis reflektere sine lokale, nasjonale og regionale narrativer i en global sammenheng» (s. 340). Hvilke følger har dette fått for historieplanen og undervisningen på Waldorfskolen?, spør Zech (2012). Han henviser til at den allerede fra starten hadde en kultur- og verdenshistorisk historieplan. Dette var grunnlagt i en skoleinstitusjonell selvforståelse der pedagogikken skulle tjene individet og ikke primært følge de statlig definerte undervisningsmålene. Ut fra Steiners historiebetraktning finnes det et bestemt narrativ som er et konstituerende element både for historielæreplanen og for Waldorfpedagogikken som helhet:

I dette narrative blir hele historien betraktet som et uttrykk for en skrittvis progresjon og mangesjiktet prosess for individets emansipasjon. Således har mennesket emansipert seg fra en opprinnelig familiær-klanbåret, senere kollektiv-religiøs, manorial livs- og samfunnsform. I et slikt perspektiv viser de førmoderne kulturformene seg som forstadier, som samtidig skapte forutsetningen for den moderne individuasjonsprosessen (Zech, 2011, s. 341).

Her oppsummerer Zech den utviklingslogikken som ligger innbakt i Steiners historiesyn, og også for historieundervisningen på Waldorfskolen. Denne, slik Zech (2014) beskriver den, har en klar intensjon om å få frem mangfoldet i historiske uttrykk og den særpregede verdi som finnes i de enkelte kulturepokene. Dette kommer også frem i den norske fagplanen i historie, det det vektlegges at «i spenningsfeltet mellom menneskehets- og individaspekt» ligger «de gode begrunnelser for fagets plass i en oppdragelsesprosess: nemlig å styrke og pleie den enkeltes identitet med tanke på en fordypet forståelse av ”de andre”, både i rom og tid (Ringheim & Härström 2007, s. 44, revidert 2010).

Likevel har den utviklingslogikk man finner hos Steiner, med en tydelig indoeuropeisk utviklingslinje koblet til geografiske fortetningspunkter (India, Persia, Egypt, Hellas, Romerriket, Europa), et klart eurosentrisk drag. Slik sett rammes den av kritikken som blant annet Kjeldstadli (2006) og Lund (2011) viste til. Når Zech (2014) skriver at de eldre kulturene anses som «forstadier» til «den moderne individuasjonsprosess» så er det lett å gjenkjenne kritikken Kjeldstadli (1992) gjør oppmerksom på, at «verdenshistorien», slik den ble fremstilt tidligere, egentlig handlet om Europas historie. Riktignok var elvekulturene i Babylon, Assyria og Egypt inkludert, men det fordi man «oppfattet dem som forløperne for den europeiske sivilisasjonen. Andre verdensdeler og folk er blitt trukket inn når de er kommet i berøring med europeerne» (Kjeldstadli 1992, s. 87).

Det som, ifølge Edlund (2010), imidlertid skiller Steiners utviklingssyn fra overnevnte, er at man innen naturvitenskapen opererte med en progresjon fra noe lavere til noe høyere, mens Steiner går motsatt vei: han beskriver en utvikling fra noe høyere i den før-logiske, mytiske tiden, til noe «lavere» noe mer våkent og jordnært i en tid preget av rasjonell bevissthet. Som jeg har vist tidligere i Steiners kritikk av Spenglers historiesyn, – som han for øvrig et sted (Steiner, 1963, s. 54) kaller den «spenglerske epokefantasi» - mente han at Spenglers «materialistiske mystikk» basert på blodsbandenes betydning, ikke evner å se det spesifikke for vår tid. Moderniteten kjennetegnes, slik Steiner ser det, ved at menneskeheten har kommet til et punkt hvor det spesifikt menneskelige er løst fra det kollektive, fra etnisitet og fra historiske bånd knyttet til faser av fødsel, modning og alderdom (Steiner, 1961).

I flere beskrivelser Steiner gjør av historisk utvikling, kommer han inn på vår tids både individuelle og kosmopolitiske aspekt, og han advarte mot nasjonalisme. I en sammenheng (Steiner, 1998b) sier han at kultur-, rase-, og folkeblending beforder en slik utvikling, mot på den ene siden det kosmopolitiske, universelle, på den andre, det individuelle, frihetlige. Det må tilføyes at Steiners beskrivelse av kulturer, raser og folk, kan være problematisk. Steiner understreker at mennesket som åndsvesen er uavhengig av kultur og rase, og at mennesket gjennom historiens løp legemliggjør seg i forskjellige kulturer og raser, og at det derfor ikke er snakk om en forfordeling. Likevel finnes det andre sitater fra Steiners verk som kan leses som rase- og kulturfavoriserende. Dette er imidlertid et kompleks og omfattende tema som av plasshensyn ikke utredes grundigere i denne oppgaven.

Poenget i denne sammenhengen er at Steiner vektla – som jeg viste i forhold til hans kritikk av Lamprecht – at man, for å få øye på essensielle utviklingstrekk, må gå utover det som er aktuelt for en nasjon eller folkegruppe, og se på lengre tidsforløp. Og mye tyder på at Steiners vektlegging av verdenshistorien mindre enn nasjonshistorien også fikk konsekvenser for den store plassen førstnevnte fikk i Waldorfskolens læreplan. Zech (2014) skriver at Steiners kultur- og bevissthetshistoriske ansats ikke lar seg presse inn i nasjonalhistorien. I den forstand «er historieundervisningen på Waldorfskolene fra begynnelsen av menneskehetshistorisk og verdenshistorisk dimensjonert» (s.96).

Historie som åpen prosess kontra teleologi

Når det gjelder teleologiaspektet som jeg tidligere viste til, har dette blitt problematisert, blant annet hos Zech (2011, 2014), hos Zander (2007), og Hanegraaff (2006). Kort oppsummert handler det om at Steiner, blant annet gjennom en inndeling av kulturepokene i bestemte tidsmønstre og tidssykluser, fremhever en overordnet åndelig intensjon bak evolusjon og historisk utvikling. Her følger han langt på vei den hermetiske tradisjonen som ser en innflytelse fra makrokosmos på mikrokosmos, og som setter astronomiske/astrologiske hendelser i sammenheng med det som utspiller seg bevissthetsmessig og historisk på jorden (Yates, 2001). Hanegraaff (2006) hevder at: «Steiner obviously had a very essentialist view of history, which, according to him, not only has well- defined periods, but also a clear sense and purpose» (s. 85). At Steiner avviste tanken om at historien har en bestemt plan og et bestemt (for)mål, er et paradoks som ikke kan behandles fyllestgjørende, langt mindre løses innenfor rammen av denne oppgaven. Jeg vil likevel ta frem noen momenter.

Zech (2012) henviser til at Steiners rikholdige esoterikk ifølge Waldorfskolens selvforståelse ikke skal flyte inn i undervisningen. Han skriver at Steiners tidlige (ikke-esoteriske) erkjennelsesteoretiske skrifter anser historien som en mangesjiktet prosess hvor mennesket skrittvis kommer til bevissthet om seg selv, skrittvis blir autonom. Men samtidig er Steiners tenkning sammenfallende med den idealistiske tradisjonen, som oppfatter historiske hendelser og handlinger som uttrykk for åndelige prinsipper. Typisk for Steiner er likevel at han «vil nærme seg disse prinsippene begrepsmessig, uten å forstå dem teleologisk» (s. 357). Steiners begrep *etisk individualisme*, utelukker telos-begrepet, skriver Zech, ettersom det regner realiseringen av individualiteten som noe som ikke kan være bestemt på forhånd. En frihetsoppnåelse som på forhånd skulle være kalkulert eller lagt inn i mennesket fra en instans

utenfor det selv, blir dermed et paradoks. Zech (2012, s. 357) hevder at Steiner, i motsetning til Hegel og andre idealister, holder teleologibegrepet åpent. Konsekvensen for Steiners vedkommende er at historien ikke er mulig å gjøre prognose av, og heller ikke oppfattes som ledet av åndelige prinsipper utenfor mennesket.

Men er et åpent teleologibegrep mulig?

Det spørsmålet har blitt drøftet av Thomas Nagel (2012). Han beskriver seg selv som ateist, og hans formål med tenkning rundt temaet er ikke å ende opp i en slags kreasjonistisk idé om intelligent design. Men han hevder at subjektiv bevissthet ikke kan forklares og reduseres ut fra fysiske fenomener og heller ikke ut fra det fysiske evolusjonsbegrepet. Verken fysikken eller Darwins evolusjonslære kan, ifølge ham, forklare at en bevissthetsverden har fremgått av materie. Dermed antar Nagel at den mentale siden av tilværelsen må ha vært tilstede allerede fra begynnelsen av, og foreslår at enhver teori om universet må vise «how the natural order is disposed to generate beings capable of comprehending it» (s. 86). Dette uttrykker han i en tanke som er beslektet med den tidligere beskrevne tyske idealismen og hermetismens idé om en sammenheng mellom makro- og mikrokosmos: «Each of our lives is a part of the lengthy process of the universe gradually waking up and becoming aware of itself» (s. 85). Nagel, som for øvrig har møtt en massiv kritikk (som jeg ikke går inn på her) gir altså spørsmålet om utvikling et antroposentrisk anstrøk som er forankret i en tanke om at menneskets historie er en integrert del av, og henger sammen med, universets historie. Nagel ser derfor en viss målrettethet eller åpen teleologisk ansats heller enn en materialistisk-mekanisk, når det kommer til bevissthet.

Dersom det finnes en bevissthet knyttet til universet, og denne bevisstheten ikke oppfattes som en slags allvitende intelligent designer, står man overfor en slags åpen teleologi, som ennå inkluderer frihetsmuligheten. Når det gjelder Steiner, er det verdt å merke seg at han i sine tidligere verker avviser teleologien, mens han senere – i sin beskrivelse av åndelige krefter som virker inn i historien – er utpreget teleologisk orientert. Han tar imidlertid avstand fra en styrende, deterministisk teleologi *også* i sine senere foredrag. I 1915 behandler han temaet nødvendighet og tilfeldighet (Steiner, 1986) og hevder at det foruten nødvendighet også må finnes muligheter for tilfeldighet. Det er mulig å skape i øyeblikket, sier han, uten å være underlagt noen forhåndsgitt bestemmelse. Mennesket kan befri seg fra nødvendigheten, og dermed er både frihetens og tilfeldighetens prinsipper gyldige: «Frihetsbegrepet innbefatter altså tilfeldighetsprinsippet» (s. 76). Det standpunktet Steiner tar her henger sammen med den

rollen Steiner tillegger mennesket i forhold til åndelige krefters innvirkning på evolusjonen og den historiske utviklingen. I Steiners kosmologi ligger en bærende tanke om at mennesket er medskapende i utviklingen av verden og kosmos (Steiner, 1998b), og sånt sett en gudenes medarbeider heller enn deres undersått. Dette kommer spesifikt til uttrykk i foredrag Steiner holdt for de første lærerne like før grunnleggelsen av Waldorfskolen. Her heter det at lærerne står i et konkret oppdragsforhold til åndelige makter (Steiner, 2008). Enda tydeligere kommer det frem i dagbokserindringene til enkeltlærere. I et av foredragene ber Steiner om at det nå har å si ikke skal bli stenografert eller notert. Enkeltlæreres nedskrevne erindringer fra denne delen av foredraget har siden blitt publisert (Steiner, 2001 og Steiner, 2008). I en av dagboknedtegnelsene siteres Steiner slik: «Gudene vil arbeide videre med det som kommer ut av det vi gjør» (Steiner, 2008). Det er altså snakk om en vekselvirkning mellom arbeidet til menneskene og gudene. Selv om Steiner her siteres etter hukommelsen, er det ikke vanskelig å finne lignende utsagn i andre av Steiners verk. I en av hans notisbøker står det forøvrig at menneskene i bevissthetssjælens tidsalder «må samarbeide bevisst med oversanselige vesener» (Steiner, 2001, s. 41). Steiner gir altså mennesket en temmelig høy status. Tanken om et slikt selvstendig og likeverdig fritt virksomt forhold mellom åndelige makter og mennesket er imidlertid en gammel tanke; som sagt kan den gjenfinnes blant annet innen renessansehumanistisk tenkning (Yates, 2001).

Det jeg har vist på her både problematiserer teleologibegrepet og gjør det ytterligere kompleks og mangesidig. En dypere behandling kunne vært oppgaven for en egen masteroppgave, men må utelates her. Det jeg i første omgang ville vise er at Steiner selv var klar over dilemmaet og drøftet det. Man møter da også gjentatte ganger henvisninger til hans egen frihetsfilosofi når han behandler spirituelle aspekter av evolusjon, reinkarnasjon og karma og historie: det er maktpåliggende for ham at det han beskriver ikke må oppfattes som noe som opphever frihetsprinsippet (Steiner, 1998b og 1986).

Selv om altså ovennevnte dilemma må bli stående uløst må man spørre om en teleologisk historieoppfatning preger historieundervisningen på steinerskolen. Dersom den gjør det ville etter mitt skjønn en slags kulturutviklingsdeterminisme kunne stille seg i veien for det globale, flerkulturelle utsynet som kreves i dag.

Zech (2014) har følgende å si om dette:

Selv om Steiners historieforståelse i antroposofiske sammenhenger ofte blir

resipert teleologisk eller som en syklisk-fremskridende utviklingsprosess, handler det narrative som ligger til grunn for historieundervisningen på Waldorfskolene, ifølge Steiners erkjennelsesteoretiske teser, om menneskets fremskridende individuasjon [...] Historielærerne, slik jeg har observert dem, formidler (historieundervisningen) ikke som et determinert verdensbilde, men med utgangspunkt i disse (tesene) samt gjennom å inkludere aktuelle forskningsresultater og forholde seg til historien som en mangesjiktet og prinsipielt åpen prosess (Zech, 2014, s. 96).

I sine erkjennelsesteoretiske teser, som han skrev tidlig i livet, avviser altså Steiner et deterministisk syn på historien. Det er dette historiesynet som Zech mener ha observert hos lærerne på dagens Waldorfskoler, og som gjør at de kan forholde seg til historien som en prinsipielt åpen prosess.

Åpenheten i forhold til aktuell (og ny) forskning innen historiefaget, samt å forholde seg til historien ut fra flere tolkningsperspektiv og sjikt, og ikke minst vektleggingen av individet, er, slik Zech (2014) ser det, en nødvendig forutsetning for ikke å bli hengende i det eurosentrisk historiesynet som var aktuell i Steiners tid, og som han til dels også selv representerte. En ukritisk bejaelse av Steiners utviklingscykluser, med tidsinndelinger og bestemte åndelige føringer, vil kunne lede inn i en teleologisk resepsjon, som stenger for en videreutvikling av historiefaget. Og det er den førstnevnte historieformidlingen som er påkrevd i forhold til de globale og flerkulturelle utfordringene tiden stiller (Zech, 2014).

Dette spørsmålet har nylig blitt debattert innen den norske steinerskolekonteksten. Høsten 2015 holdt Markus Lindholm foredraget *Utenfor tiden*, der han problematiserte forholdet mellom antroposofi og pedagogikk. Foredraget ble senere lagt ut på Rudolf Steinerhøyskolens hjemmeside (2015), og har blitt debattert. Lindholm peker på at Steinerskolens grunnleggende humanisme; respekten for barnet, samvirke mellom teori, kunst og praktiske fag, samt en rik og særpreget skolekultur, «summerer seg opp til et verdisyn som møter alminnelig anerkjennelse» (s. 6). Steiners antroposofi derimot, «virker for en stor del i helt motsatt retning». En av de antroposofiske områdene som virker kontrapunktisk i forhold til denne alminnelige anerkjennelsen, er synet på «historien som inndelt i spesifikke kulturepoker». Lindholm nevner også det problematiske med Steiner oppfatning av prehistorisk tid, hans sykliske tallsystemer, og oppfatninger angående eksempelvis astrologi og planetens «fjernvirkninger»(s. 4), samt uoverensstemmelsen mellom Steiners tidsangivelser i forhold til

den etablerte vitenskapen. En slik tenkning er ifølge Lindholm «forlengs forlatt av vitenskap og samtidskulturen for øvrig» og et av spørsmålene steinerskolene bør stille seg er om steinerskolene «i sin kjerne livnæres av gjenskinnet fra Steiners esoterikk?» (s. 6). I et innlegg i tidsskriftet *Libra* med overskriften *Antroposofien ut av steinerskolene?*, diskuterer Oddvar Granly (2015) Lindholms artikkel. Han er uenig i at Steiners kulturrepokenbegrep er «så oppsiktsvekkende», og skriver at «fra og med den tiden da kulturhistorien begynner å etterlate seg spor er det overenstemmelse mellom Steiners inndeling og hevdvunnen oppfatning» (s. 50). Forskjellen er imidlertid, skriver Granly, at Steiner tilføyer et nytt aspekt som handler om at kulturhistorien samtidig beskriver en sjeleutvikling. Granly fremhever utviklingsaspektet og mener at det å være kulturskapende innenfor et gitt område forutsetter at man både tar hensyn til og kjenner de kulturhistoriske impulsene som har virket der. Han er uenig med Lindholm i at antroposofien «er avleggs» og at den «virker forstyrrende på steinerskolenes arbeid» (s. 49). Samtidig understreker Granly at antroposofien ikke er et undervisningsfag i steinerskolen, men at pedagogisk praksis er en frukt av antroposofiens syn på barnets utvikling. Den gir mulighet til «å forstå sammenhengen mellom det fysiske, det sjelelige og det åndelige». Dersom man «fjerner antroposofien fra steinerskolen vil (det) føre til en uttørring av pedagogikken. Dessuten vil det da ikke lenger være redelig å bruke Rudolf Steiners navn på skolen» (s. 52 og 53).

Jeg tar med dette korte utdraget av debatten fordi det berører det Zech (2014) tematiserer: hvorvidt Steiners historiefortolkning resiperes som teleologisk i form av et syklisk utviklingsløp eller som en åpen prosess som samtidig peker på en bevissthetsmessig utviklingslogikk. Debatten berører også sammenhengen mellom antroposofi som sådan og steinerpedagogikken. Noe jeg vil diskutere nærmere i slutten av oppgaven.

Zech (2012) ser en verdi i Steiners bestrebelse på å se på utviklings- og kulturfaser som uttrykk for en variasjon av menneskelig bevissthet, og da med tanke på at enhver kultur til enhver tid kan oppfattes som en spesiell pregning av en felles menneskehetskultur. Enhver historisk tidsepoke blir dermed et bidrag for det som i dag er «bevisstheten for *menneskeheten som sådan* innenfor dets kulturelle mangfold» (s. 342). Slik Zech (2012) ser det, er historieundervisningen på Waldorfskolen ikke bare verdenshistorisk, men også «menneskehetlig» (Menschheitlich) orientert. Derfor er intensjonen med historieundervisningen ikke at den skal være encyklopedisk, men at elevene skal slå rot i det 20. og 21. århundres kultur (Zech, 2012).

Den grunnleggende ideen som ligger til grunn for Waldorfskolens historieundervisningen spesielt og waldorfpedagogikken generelt er altså en individualitetsforståelse der menneskets realisering av individuell autonomi og bevissthet om seg selv, er ledebildet (Zech, 2012). Dermed ser man også i læreplanene at tradisjonen fra opplysningstiden og fra antikkens filosofiske tenkning rundt mennesket, står sentralt. Likeså de store før-antikke høykulturene og deres spesifikke kulturelle og bevissthetsmessige ytringer. Den røde tråden som gjelder utviklingen fra teokratiske samfunn til antydende demokrati, individualisme og autonomi, gir naturlig nok historieundervisningen et eurosentrisk preg. Men det som presenteres i store narrativer gjennom en muntlig formidlingsform, på mellomtrinnet, blir stadig mer kompleks og sammensatt i høyere alderstrinn. I videregående blir den verdenshistoriske undervisningen i stor grad utvidet, og Zech (2012, s. 343) skriver at her skjer undervisningen «mindre gjennom tradisjonelle epokebegrep fra Steiner, og mer gjennom den kunnskapshorisont som kommer fra (fag)læreren». Dermed utvides «den eurosentrisk historiefremstillingen» (s. 343). I det siste skoleåret på videregående blir historieførståelse eksplisitt tematisert. Da konfronteres elevene med tanken om at det ikke eksisterer en historie i og for seg, men kun i ulike fremstillinger som kan stilles spørsmål ved. Elevene skal (Zech, 2012) orientere seg i ulike standpunkter og synsvinkler. Den verdenshistoriske dimensjoneringen sikter dermed ikke på eller har som målsetting å få frem et bredt innhold, men «å elaborere historie som tankeformer, som middel for erkjennelsesmessig orientering for selv- og verdensforståelse» (s. 344). Denne utviklingsdidaktiske fremstillingen er til stor grad sammenfallende med fagplanene i historie i norske steinerskolen, uten at jeg går nærmere inn på det nå.

Zech (2012) gjør en større utredning om hvordan den offentlige skolen (Regelschulen) forholder seg til det flerkulturelle, globale samfunnet, og sammenligner det med Waldorfskolen. Dette viderefører han i et senere arbeid (2014). Jeg går ikke dypere inn i sammenligningen, men oppsummerende har den tyske offentlige skolen og Waldorfskolen samme målsetning om å stimulere til en historiebevissthet som inkluderer alle kulturer og som er i stand til kritisk analyse når det gjelder historiesyn (Zech, 2014). Forskjellen, skriver Zech, ligger imidlertid på et metodisk plan der tidsaspektet spiller en vesentlig rolle. Der den offentlige skolen bestreber seg på systematisk å befordre elevenes evne til kritisk og analytisk tenkning rundt historiefremstilling allerede fra de første skoleårene, tilpasser Waldorfskolen dette til det de oppfatter som adekvat for elevens intellektuelle modning.

Zech (2014) referer til Steiner som hevder at man vanligvis mener at historieundervisningen er en tørr opprømsing av hvordan det ene følger på det andre. Det som gjelder er imidlertid at historien skal skildres slik at elevene kan være subjektivt tilstede i den.

Historieundervisningen skal formidles levende og læreren skal på forhånd ha «eltet og knadd tingene slik at de nesten blir overmodne», dermed underviste man «ikke skjematisk ut fra sin mekaniske hukommelse eller en død fagkunnskap, men ut fra mennesket i aller videste betydning av ordet!» (Steiner, sitert i Stockmeyer, 1976, s. 129). Det som dominerer historieundervisningen i de første skoleårene (også i mellomtrinnet) er dermed ikke kritisk distanse, men en subjektiv identifikasjon med et lærestoff som formidler historien gjennom konkrete skildringer av menneskers liv og samliv (Zech, 2012,2014).

På mellomtrinnet er historien fremstilt i store og talende bilder, den er i stor grad fortellende. Zech (2012) viser også til problemer når det gjelder formidlingen av kulturepokene, slik de fremstilles fra det sentralasiatiske rom, over det persiske i retning vest. En slik fremstillingen har, skriver han, gjennomgående lite støtte i nyere historiske kilder (blant annet fra arkeologi). Den narrative fremstillingen av de gamle høykulturer formidles ut fra en fortellertradisjon som i for stor grad løser det mytiske, sagnaktige fra det historisk-arkeologiske. Han mener også at den «stoff-kanon» som man hittil har operert med når det gjelder hvilke kulturer som behandles, bør revideres. Samtidig skriver han at historie formidlet som en utviklingsgang fra det førlogiske, mytiske i de orientalske kulturene frem til antikken, hvor et nytt bevissthetsinnslag kommer frem, vekker stor interesse hos elevene. Og denne interessen danner et bra utgangspunkt for en senere differensiert og reflektert historiebevissthet. Ifølge Zech (2012) gir muligheten til innlevelse i historien – altså en subjektiv nærhet til de historiske bildene – et godt grunnlag til senere å kunne arbeide bevisst med «kulturhistoriske hypoteser ut fra et vurderings- og refleksjonsnivå» som for eksempel en 16-åring er moden for (s. 347). Den kulturhistoriske undervisningen i tidligere skoleår, som gjennom levende formidling har vekket interesse og engasjement, blir utgangspunktet for senere å arbeide mer komplekst ved å innbefatte «australske, afrikanske, amerikanske, østasiatiske kulturer» på en komparativ måte (s. 347). Dette skaper, skriver Zech (2012), en god forutsetning for forståelse og toleranse, og ikke minst å leve i en tid preget av multi-etnisitet og migrasjon.

Det er her verdt å oppholde seg litt ved den «stoff-kanon» som tradisjonelt har vært praktisert ved Steinerskolene; da ikke minst i undervisningen i 6. og 7. klasse. Som jeg har vist tidligere i oppgaven gjorde Steiner oppmerksom på at det parallelt med de kulturene han beskriver

også fantes kulturer med sine særegne karakteristikk. I andre sammenhenger (Steiner, 1998b), prøver han å behandle kulturutviklingen mer omfattende og i en mye større kompleksitet. Det går for langt å redegjøre for dette her, men oppsummerende påpeker Steiner på at menneskehetens bevissthetsutvikling ikke kan forstås kun utfra enkelte kulturer knyttet til visse geografiske områder, men som et kompleks nettverk av kultur- og bevissthetsvariasjoner. I en av sine kulturhistoriske foredragsrekker (Steiner, 1939) går han nærmere inn på den gamle kinesiske kulturen og sier at man finner en dyp instinktiv spiritualitet åpenbare seg i «den urgamle kinesiske kulturens sivilisasjonstrinn». Denne kjente ikke til et skille mellom «det subjektivt-indre og det objektivt ytre» (s. 40). Den åndsvitenskapelige metoden går da ut på å øve det bevisst som den gang var en instinktiv evne. Her gir altså Steiner eksempel på en bevissthetsform fra den gamle kinesiske kulturen som utgangspunkt for å forstå åndsvitenskapens metode. Som Clemens (2013) viste, er dette en måte å definere Steiners åndsvitenskap på: Det som i eldre tider var en ubevisst, instinktiv opplevelse av den åndelige verden kan gjennom meditatív skolering løftes opp på et bevisst, våkent plan og dermed bli til åndsforskning tilpasset vår tid.

I en annen sammenheng (Steiner, 1998b) beskriver han den kinesiske kulturen som en kultur som har røtter lengre tilbake enn den såkalt urindiske. Denne gamle kinesiske kulturen hadde, «et umiddelbart forhold til verdensutviklingens høyeste (åndelige) trinn, men den «lukket seg inne i seg selv», den isolerte seg, og Steiner benytter seg av byggingen av den kinesiske muren som et symptomatisk tegn for dette (s. 152 og 153).

Interkulturelle Waldorfskoler

I Tyskland har det blitt grunnlagt flere interkulturelle Waldorfskolen. På hjemmesiden til den interkulturelle Waldorfskolen i Mannheim-Neckarstadt, står det at de har tatt mål av seg til å møte den globale utfordringen. For øyeblikket finnes det på denne skolen 35 nasjoner presentert, spredt på tolv klassetrinn, og målet er å sørge for at elevene utvikler kompetanse for en interkulturell dialog. Hovedoppgaven formulerer de som et spørsmål: «Hvordan lever barn fra forskjellig herkomst, kultur og religion, med hverandre?» (Der Freien Interkulturellen Waldorfschule Mannheim-Neckarstadt, 2015).

I et arbeid angående interkulturelle waldorfskoler (Brater, Hemmer-Schanze, Schmelzer, 2009) ble historieundervisningen i 5. og 6. klasse evaluert. Her kom det frem at «det ga seg en umiddelbar tilgang til det interkulturelle i den første historieundervisningen i 5. klasse. Det

ble ikke anlagt en statlig-nasjonal, men en universalhistorisk historieundervisning» (s. 70). Videre beskrives det hvordan man, på en måte tilpasset barnets alder, fremstilte de gamle høykulturer som en gradvis utvikling fra en mytisk til en tankepreget verdensoppfatning. Forfatterne skriver (s. 70) at elevene uavhengig av hvilken kulturell bakgrunn de hadde «levde seg inn i motivene og fornemmet at menneskehetens bevissthetshistoriske evolusjon klang sammen med deres egen». De skriver også om hvordan «en multiperspektivisk behandling » kom til syne i 6. klasse i fremstillingen av møtet mellom kristen og islamsk kultur, og om hvordan en «interkulturell læring gjennom globaliseringsmotivet» kom frem i 7. klasse, og ble fordypet og utvidet i senere skoleår (s. 7).

Jeg henvendte meg – via e-post – til en av forfatterne, Albert Schmelzer. Schmelzer er professor i allmenn pedagogikk med tyngdepunkt på *Waldorfpädagogik und Interkulturalität*, og jeg spurte ham om man på de flerkulturelle Waldorfskolene inkluderte andre kulturer enn den vanlige «stoff-kanonen», i 5. og 6. klasse. Til det svarte han at de i kulturhistorien på disse trinnene, også tok med elementer fra japansk, australsk og afrikansk historie. Han tilføyde: «Samlet sett mener jeg at i vår globaliserte tidsalder, må verdens kulturer og religioner få en plass i læreplanen».

Også Zech (2012) refererer til Waldorfskolens intensjon bak historieformidlingen i 5. klasse: at den egne geografiske og kulturelle horisonten skal utvides og at en forståelse skal etableres «for det fellesmenneskelige» (s. 201). Han peker også på et problem: I historieundervisningen i 5. klasse mangler en henvisning til andre kulturer enn de som dekkes av det tradisjonelle kulturepokebegrepet. Det sistnevnte har altså de interkulturelle Waldorfskolene gjort noe med.

Så langt jeg kan se er man her inne på et sentralt punkt når det gjelder kriteriene for det utvalget Steiner gjør når det gjelder kulturepokene: nemlig at den indoeuropeiske historien, i hans øyne, representerer en tydelig utviklingslinje. I hvilken grad det Zech(2014) kaller en «stoff-kanon», (Steiners kulturepoke-inndeling), på bakgrunn av dagens globale, flerkulturelle samfunn trenger en utvidelse, muligens en revidering, er et spørsmål både han, og – som det vil vise seg – de lærerne jeg intervjuet, reiste.

Metode

Å overskride det gitte – om kvalitativ forskning

Til grunn for metoden ligger *det kvalitative intervjuet* slik er fremgår av den såkalte *kvalitative* forskningen. Denne tar utgangspunkt i at mening dannes i individenes sosiale interaksjon med verden (Merriam, 2002). I stedet for overbyggende teorier tar man her hensyn til det som utvikler seg i møte med menneskers konkrete livssituasjon og livserfaring, noe Hogan og Smith (2002) gir et eksempel på når det gjelder Platons ulike tilnærmelser til det sikre versus det usikre. De skriver at Platons tilnærming til kunnskap er todelt og motstridende, og skiller mellom den eldre og yngre Platon. Hos den eldre, finner man, ifølge Hogan og Smith (2002), «a body of doctrines on a grand scale which included theoretical accounts of the human soul, the changeless nature of goodness itself». Dette krever «authority and obedience», regulering og kontroll «of public affairs, especially education» (s. 165). I Platons tidligere verker derimot, gjør han det motsatte av å sikre en objektiv og konklusjonspreget betraktning over alt som er. Her forlates det sikre til fordel for det usikre. Det er i det usikre feltet at menneskelig forståelse, delvis på en smertefull måte, gradvis innser sine egne muligheter og begrensninger «of how it becomes discipline toward a discerning modesty concerning its own capabilities as it becomes, in practice, a re-education of one's own perspective» (Hogan og Smith, s. 169).

Her blir altså betydningen av å reaktivere sin tenkning, det å ikke bli værende i det gitte, vektlagt. Til grunn for en slik oppfatning ligger erkjennelsen av, slik Hogan og Smith (2002) uttrykker det, at menneskelige opplevelser og menneskelig praksis ikke kan teoretiseres på samme måte som innen fysikk, biologi og kjemi: «Because what is being investigated when education is being submitted to investigator is already a part of that which is being investigated» (s. 167). Selv om man inntar en kritisk distanse til egne perspektiver og meninger, vil opplevelser på et menneskelige nivå alltid «have an ever-emergent character, and inherent unpredictability, and an unsurpassable contingency». For i dette feltet dreier det seg mindre om «demonstrable regularities» og mer om «surprises, disappointments, accidental encounters, contingencies, and everything else to which human circumstances and history are heir» (s. 167).

Merriam (2002, s. 3,4) skriver at nøkkelen til å forstå *kvalitativ forskning* ligger i

the idea that meaning is socially constructed by individuals in interaction with

their world. The world, or the reality, is not fixed, single, agreed upon, or measurable phenomenon that it is assumed to be in positivist, quantitative research. Instead, there are multiple constructions and interpretations of reality that are in flux and that change over time.

Jennifer Mason (2002, s. 1) skriver at man gjennom kvalitativ forskning kan oppdage flere dimensjoner i den sosiale verden «including the texture and weave of everyday life, the understandings, experiences and imaginings of our research participants, the ways that social processes, institutions, discourses or relationships work, and the significance of the meanings that they generate». Ifølge henne er den mest vanlige metoden innenfor *kvalitativ forskning* intervjuet (s. 62), og det er altså den jeg har benyttet meg av. De to ordene *understanding* og *experience* har blitt spesielt vesentlige i intervjuene jeg har gjort.

Intensjonen har vært å arbeide med aktuell erfaring relatert til forskningsspørsmålet gjennom denne metoden. Før jeg beskriver sistnevnte denne nærmere, er det verdt å reflektere nærmere rundt det jeg har skrevet hittil, og da i relasjon til mitt eget tema og mitt eget arbeidsmiljø.

Om å spørre og om å få svar

Min erfaring gjennom over tre tiår i steinerskolemiljøet er at det på den ene siden finnes en uttalt intensjon om å nærme seg fenomener på en åpen måte, uten fordommer. Samtidig finnes det en gedigen tekstkorpus, både i form av Steiners verk og i hans etterfølgeres bearbeiding av disse gjennom praksis og idédannelse, å forholde seg til. For den som kommer inn i dette arbeidsmiljøet kan det derfor også oppleves som om det gis mange ferdige, og fremfor alt *sikre* svar, både på spørsmål som er stilt og som ikke er stilt. Disse «svarene» vil lett kunne bli til «sannheter». For meg ble nettopp denne opplevelsen påtakelig: jeg hørte gjentatte ganger mine koryfeer understreke at man skulle være udogmatisk i forhold til Steiners verk. Man skulle nærme seg det og arbeide med det på en fri, individuell måte; man skulle tenke selv. Målet var å utvikle en individuell og fri tenkning som verken var styrt utenfra gjennom vedtatte normer og sannheter eller innenfra gjennom subjektive behov og ønsker. Samtidig opplevde jeg at det fantes en mer eller mindre uttalt forventning om at man gjennom den individuelle omgangen med tenkningen likevel, til syvende og sist, ville komme frem til en slags felles virkelighets- og sannhetserfaring. Denne ble da gjerne godt kompatibel med Steiners ideer, selv om den ble uttrykt med andre ord og i en annen tidskontekst.

Steiner selv understrekte ofte at en åpen, spørrende, fordomsfri holdning bør være fremherskende i tilegnelsen av kunnskap. Han legger det faktisk som et avgjørende premiss for all skolering innenfor forskningen, innbefattet åndsforskningen, og uttrykker hvordan man alltid må være beredt til å korrigere sine meninger. Man skal eksempelvis aldri si, når man blir meddelt noe; «det tror jeg ikke på, fordi det strider i mot de meninger jeg hittil har hatt». Tvert i mot skal man «i hvert øyeblikk (være) beredt til å prøve å korrigere sin mening i lys av en ny oppfatning» og dermed «alltid (være) mottakelig» for det man møter (Steiner, 1999, s. 19 og 20).

Når Steiner refererer til sin åndsforskning innen historie understreker han viktigheten av en antiautoritær holdning hos leseren, og uttrykker det slik: «Den som har skrevet dette (Steiner selv) gjør heller ikke fordring på nogen som helst autoritetstro. Han vil udelukkende meddele, hvad der efter bedste evne er blevet udforsket. Enhver rettelse, der hviler på sakkunnskab, vil være ham kjær»(Steiner, 1984, s. 58). Litt lengre nede på samme side hevder han at «en virkelig menneskelig selverkendelse spirer jo dog frem» av denne åndsforskningen, «der er lige så sikre virkeligheter for esoterikeren, som bjerge og floder er det for det sanselige øje. En feil i iakttagelsen er naturligvis mulig her som der».

Jeg tar med dette i metodedelen fordi det viser noe av den særegne utfordring som etter mitt skjønn påhviler den som gjennom teori og empiri vil undersøke det steinerpedagogiske idégrunnlaget nærmere. Min egen forbindelse med Steiners ideer over lengre tid har ført til at jeg har opparbeidet meg en viss tillit til disse, blant annet fordi jeg har opplevd dem som kulturelt og sosialt fruktbare, ikke minst når det gjelder mitt eget fagfelt, pedagogikken. Det samme opplever jeg gjaldt for lærerne jeg intervjuet. Jeg oppfattet at ingen av dem ønsket å ha et autoritativt forhold til Steiners ideer og oppfatninger. Samtidig er mye av Steiners forskning av en så krevende og kompleks karakter at det mildt sagt ikke er enkelt å etterkomme ønske hans om «rettelse der hviler på sakkunnskap». For i hvor stor grad kan man oppnå en slik sakkunnskap, når denne samtidig krever en møysommelig og metodisk meditativ skolering som beveger seg langt utover andre metoder som er etablerte innen forskningen?

Nærmere om intervjuene

For å unngå at intervjuene i for stor grad skulle gi ferdige svar på Steiners historieoppfatning, og heller appellere til intervjupersonenes egen forståelse, erfaring og oppfatning av faget, utarbeidet jeg en intervju-guide der spørsmålene hovedsakelig var rettet mot intervjupersonenes egen erfaring og tenkning rundt historieoppfatning og historieundervisning (vedlegg 1 og 2). Oppgaven inneholder fem separate intervjuer av lærere som har hatt et forhold til historieundervisning på steinerskolen over lengre tid. Jeg har tatt utgangspunkt i det Olav Dalland (2007) skriver om det kvalitative forskningsintervjuet. Her behandler og eksemplifiserer han blant annet Steinar Kvaales tolv aspekter på forståelsesformen i intervjuene. De to aspektene som ble spesielt vesentlige for min del var at intervjuet er rettet mot intervjupersonens egen opplevelse og erfaring.

I forhold til det kvalitative intervjuet har jeg hatt Habermas' (1985) beskrivelse for øye: at det enkelte menneske har en kulturell bakgrunn man forstår det daglige livet og sin livssituasjon ut fra. Videre skriver han at mennesket har en forståelsesstruktur som det vanligvis tar for gitt og ikke uten videre problematiserer. I en samtale- eller intervjusituasjon, utfordres likevel den forståelse man har, både for den som spør og den som blir spurt. Intensjonen med intervjuene var å få tak i den erfaring og den forståelse intervjupersonen hadde, og som hang sammen med vedkommendes bakgrunn fra arbeidet med historie i en bestemt kulturell kontekst; nemlig Steinerskolen. Gjennom å stille oppfølgingsspørsmål og tidels gjennom samtale, håpet jeg at vi begge på grunnlag av en slik kommunikasjon, kunne få et ny tilgang til «det gitte», til de perspektivene vi allerede hadde. Det enkelte menneskes erfaringsverden innbefatter kommunikasjon. På samme måte som kommunikasjon og tankeutveksling skjer med utgangspunkt i den enkeltes erfaringer, kan kommunikasjonen tilføye nye perspektiver på dem (Habermas, 1985).

Med dette som utgangspunkt var intensjonen min å innhente vedkommendes erfaringer og kunnskap ved å stille forholdsvis få og åpne, tematiske spørsmål. Gjennom eksempler, erfaringer og tanker ville jeg høre nærmere hva intervjupersonene tenkte rundt Steiners historieoppfatning og i hvilken grad dette oppleves som fruktbart og relevant for vedkommendes egen undervisning. Videre var det av interesse hva intervjupersonen la i begrepene *bevissthetsutvikling* og *symptomatologisk historietilnærming*. Det samme ville jeg gjøre med begreper som *kulturepoker* samt temaet: *globalisering* og *det flerkulturelle*

samfunnet. Intervjuet handlet i stor grad om hvordan vedkommende forholdt seg til læreplan og undervisningspraksis i forhold til Steiners historieoppfatning. Sist, men ikke minst, var det viktig for meg å spørre om hvordan intervjupersonen oppfatter forholdet mellom antroposofien og pedagogikken, ikke minst med tanke på at Steiners historieoppfatning er en vesentlig del av førstnevnte.

Den intervjuguiden jeg følger kan uttrykkes med det Dalland kaller et *halvstrukturert intervju* som innebærer at «vi har en mer åpen plan for intervjuet. Temaene vi ønsker belyst er skrevet ned, men vi er ikke bundet til en bestemt rekkefølge. Spørsmålene utvikles i samtalen og følger av de svarene intervjupersonen gir» (Dalland, 2007, s. 148). Jeg ønsket å få svar som, slik Kvale (i Dalland, 2007) formulerer det, var «spontane, innholdsrike og spesifikke» og bestrebet meg på det kvalitetskriteriet som handler om at «jo kortere intervjuerens spørsmål er, og jo lengre intervjupersonens svar er, desto bedre»(s. 148). I intervjuene fulgte jeg opp spørsmålene dersom svarene trengte å klargjøres eller utdypes.

Om forforståelse

Jeg ønsket at intervjupersonene skulle være erfarne lærere som var innforstått med antroposofien. Dermed kunne jeg regne med at de hadde ervervet seg et visst forhold til begrepene jeg ønsket at de skulle reflektere rundt. Steinerskolemiljøet er forholdsvis lite og ettersom jeg selv har en viss fartstid der, var det ikke til å unngå at jeg kjente intervjupersonene fra ulike pedagogiske og antroposofiske sammenhenger. Dermed ville det knytte seg noen forestillinger om hva de jeg skulle intervju allerede tenkte rundt spørsmålene. Jeg antok altså at det fantes en slags forforståelse når det gjaldt temaet både hos dem og hos meg, som på mange punkter var sammenfallende. For å dempe en naturlig tendens til forutinntatthet bestrebet jeg meg på å gå inn intervjuet med noe jeg for meg selv kalte «bevisst naivitet»; et uttrykk jeg for øvrig senere fant igjen hos Dalland (2007). Et av Kvales aspekter angående forståelsesformer, la jeg meg også på sinne: «Intervjueren viser åpenhet overfor nye og uventete fenomener, og unngår ferdigoppsatte teorier og tolknings skjemaer» (Kvale, sitert i Dalland, 2007, s. 137).

Min erfaring er at man ofte «vet» noe om et fenomen eller en sak, men at man kan trenge å erkjenne saken på nytt. Dette, som man kan kalle «nyoppdagelse», kan føre til at man ser noe velkjent med nye og friske øyne, og da gjerne initiert av en samtale med en annen person. En slik nyoppdagelse kan dermed gi fenomenet et nytt perspektiv. Foruten å høre hvordan

intervjupersonene selv kunne relatere spørsmålene til egen erfaring og tenkning, var det å erverve meg et slikt nytt perspektivtilfang, en vesentlig intensjon med intervjuene.

Tillit og anonymisering

Det hører med til kommunikasjonen at intervjupersonene kan være trygge på at det de gir uttrykk for anonymiseres i arbeidet. I det hele er tillitt mellom de agerende i intervjuet et viktig grunnlag for en god og fruktbar samtale. Som sagt er steinerskolemiljøet forholdsvis lite, og til tross for anonymiseringen er det en viss mulighet for at eventuelle lesere vil kunne kjenne igjen en person.

I *Ethical guidelines for educational research* utgitt av BERA, British Educational Research Association (2011), vektlegges det at all forskning i dette feltet skal vise respekt for de personene som er involvert, for kunnskap, demokratiske verdier, forskningskvalitet samt akademisk frihet.

Respekten for intervjupersonene lå i grunnpremisset om å ta på alvor den erfaring og kunnskap de hadde opparbeidet seg gjennom lang erfaring som lærere. Jeg bestrebet meg på ikke å legge inn føringer eller forutttatte oppfatninger om hva de involverte mente og tenkte, men å gi dem rom til fritt å kunne reflektere rundt sine egne erfaringer og kunnskap. Jeg forfattet også en avtale som sikret de involvertes anonymitet. Her ble de informert om konteksten intervjuet skulle brukes i. I avtalen sto det også hva jeg ville spørre om og at intervjuet ble gjort som et lydopptak som senere skulle transkriberes. Etter at transkribering og presentasjon av funnene var utført, ble ingen persondata oppbevart elektronisk. I avtalen sto det at de vil få anledning til å lese igjennom transkriberingen med muligheter til å føye til eller forandre noe som de opplevde var blitt uttrykt utilfredsstillende. Kun en av intervjupersonene benyttet seg av denne muligheten. Det sto også at lydfilene ville bli slettet (vedlegg 3 og 4).

Angående de to første intervjuene (av A og B) sto det åpent om jeg kom til å integrere dem i selve masteroppgaven. Jeg gjorde dem tidlig i arbeidsprosessen og da først og fremst som en øvelse og en orientering. Da jeg på et senere tidspunkt gjennomarbeidet dem, så jeg at det fantes funn her som var interessante å ta med. Dermed skrev jeg en e-post til begge to og spurte om de godkjente at jeg brukte materialet i oppgaven. Begge svarte ja på det.

Analyse

Jeg har i all hovedsak holdt meg til det som Bloomberg og Volpe (2008) betrakter som den mest fundamentale og underliggende prosessen når det gjelder analysen av kvalitative data. Denne handler om «discovering significant classes or sets of things, persons, and events and the properties that characterize them» (s. 98).

Analyseprosessen var en vekselvirkning mellom en induktiv og deduktiv tilnærming. Jeg prøvde å identifisere større tankebevegelser i et massivt tekstmateriale, brøt dem så ned til mindre enheter, for så å gripe helheten på nytt. I denne prosessen var koding et av midlene. Dette gjorde jeg gjennom understrekinger og margnotater i transkriberingene, av det jeg opplevde som signifikante tanker relevante for forskningsspørsmålet. Det ble siden utgangspunkt for en kategorisering av synspunkter, erfaringer og tanker intervjupersonene ga uttrykk for. Jeg forsøkte å ikke presse begrepsrammeverket inn i intervjuene, selv om spørsmålene var relatert til disse. Dermed kunne ideer og erfaringer som kom frem i empirien påvirke hvilken tyngde jeg ga de enkelte begrepene og gi nye perspektiver til behandlingen av dem i teorien.

Gjennom denne prosessen ble jeg klar over likheter og ulikheter i intervjuenes respons på, og refleksjon over, spørsmålene. Etter hvert kom enkelte mønstre og fortetninger frem, slik Bloomberg og Volpe, med en referanse til Merriam (1998) skriver at en «qualitative analysis usually results in the identification of recurring patterns and themes that “cut through the data”» (s. 101). Jeg forberedte så en oversikt (ved hjelp av memos) som skulle vise et ordnet bilde av hvordan den enkelte intervjupersonene svarte i forhold til kategoriene.

Om presentasjonen

De intervjuene jeg har hatt grupperer seg i to: først kortere separate intervjuer av to lærere (A og B). Deretter tre lengre separate intervjuer med tre lærere (C, D og E) der både antall spørsmål og varighet var utvidet (ett av intervjuene varte en drøy time, de to andre rundt en og en halv time). Det bør legges til at D og E begge hadde lang fartstid som lærere på Steinerskolen, men dette lå flere år tilbake i tid. Da intervjuet ble gjort hadde de en annen arbeidssituasjon. A, B og C arbeidet alle tre fremdeles som lærere.

Jeg legger opp presentasjonen på narrativ måte som inkluderer sitater fra intervjuene. Gjennom dette vil forhåpentligvis leseren bedre kunne danne seg et bilde av

samtaleprosessen, der intensjonen er at sitatene forsyner fortellingen med substans (Bloomberg og Volpe, 2008). Jeg bestreber meg på å få frem det vesentlige, det som henger tettest sammen med forskningsspørsmålet og gir dynamikk til teoridelen. Målet er at empiriens bærende erfarings- og tankegods skal bli transparent for leseren, både hva gjelder divergerende og sammenfallende meninger og oppfatninger.

Utgangspunktet for intervjuguiden for begge gruppene er å undersøke nærmere hvordan erfarne lærere i Steinerskolen opplevde relevansen av Steiners historieoppfatning i sin egen undervisning. Forskjellen på de to intervjurundene er at jeg i den siste i større grad konfronterte lærerne med Steiners historiefortolkning i forhold til det flerkulturelle og globaliserte samfunn. Dessuten var det mer tid til å la den enkelte utdype og eksemplifisere. De to første lærerne ble først og fremst spurt om de selv kunne beskrive Steiners historieoppfatning, og jeg var spesielt interessert i hvordan de forsto begrepet «bevissthetsutvikling».

I intervjuene av C, D og E, stilte jeg ikke eksplisitt spørsmål ved Steiners symptomatologibegrep, da jeg regnet med at spørsmålet som gjaldt bevissthetsutvikling og kulturepoker ville fange dette inn. To av intervjupersonene kom inn på det, den ene eksplisitt, den andre implisitt. Den tredje, som ikke kom inn på dette spørsmålet, gjorde jeg en ekstra intervjurunde med, noen dager senere.

Presentasjon av funn

Bevissthetsutvikling og korrespondanse - funn hos A og B

Når det gjaldt spørsmålet om hvilken historieoppfatning som ligger til grunn for undervisningen, svarte intervjuperson A kontant at «det er dette at verden og den historiske utviklingen er en del av eleven; verdenshistorien er deres store biografi, verdenshistorien er en del av dem selv». Da jeg spurte om hva han forbandt med begrepet «bevissthetsutvikling» eksemplifiserte han ved å snakke om hukommelsens gradvise internalisering i mennesket og ga eksempler på en hukommelse som støttet seg på minnesmerker (megalitt-kulturen), før den ble mer preget av rytme gjennom sang og dans (bosetningskulturen), for så gradvis å bli mer forestillende (skriftkulturen). I sistnevnte ble hukommelsen mer intellektuelt og mer personlig preget. Det han forbandt med bevissthetsutvikling var altså en tiltakende «inderliggjøring» av hukommelsen, og en utvikling fra gruppebevissthet til jegbevissthet.

På spørsmål om en mulig korrespondanse mellom elevens og historiens utvikling, svarte han bekreftende, og viste til et samsvar mellom sjetteklassingen og den greske kulturen:

Ja, når du for eksempel tar den greske kultur i 6. klasse, så er det for elleve- tolvåringen som lever i denne vidunderlige likevekten mellom puls og åndedrett, mellom himmel og jord. Man kan fortelle skapelsessagn og myter og eventyr for dem – og det er de store tankene som liksom bare kommer rekende – og samtidig gå inn litt i Sokrates liv, litt Platon og Aristoteles også, (hulelignelsen osv.).

Elleve – tolvåringen, han *er* greker! Og året etter så er han mye mer en romer.»

Noe annet intervjuperson A mente var «*utrolig viktig!*» var tre begreper Steiner hadde introdusert: «oldtid, mellomtid og nytid». Disse begrepene «har dynamikk og liv» og viktige å bruke nå man beskriver ulike kulturrepoker. I gresk antikk har man en «før-homerisk», mytisk *oldtid*, en *mellomtid* under «tragediens fødsel» der de store spørsmål ble tatt opp på nytt, og en *nytid* da grekerne «våkner opp til seg selv» og det oppstår «begrepsfilosofi og vitenskap». Den samme dynamikken kommer frem dersom man bruker disse begrepene for Europas historie: *oldtiden* har å gjøre med arven fra Hellas og Romerriket, i *mellomtiden* differensierer Europa seg, og i *nytiden*, i løpet av 15-1600-tallet, «kvittet man seg med det som var overlevert av gamle billedlige forestillinger og heftelser med det gamle». Ifølge A var Francis Bacon en foregangsmann når det gjaldt å se på naturen med friske og nye øyne. Med en latter

sa han at Bacon, for å finne naturlovsmessigheter, la «naturen på en slags pinebenk for å undersøke den, få en slags tilståelse, utøve en slags torturmetode overfor den; det henger sammen med uttrykket: å måle, veie og telle, som kom litt senere, men det begynte allerede da». Dette kraftige omsvinget i bevissthetsutviklingen var ifølge ham noe som «i dag viser seg i vitenskap, filosofi og teknologi». Han vektla at man sammen med elevene i 3. videregående kunne se på de store linjene, og vår egen tids utfordringer: *nytid* for oss er blant annet teknologi og globalisering og han understreket på en kraftfull måte med trykk på hvert ord, at man ikke må gi elevene inntrykk av at *nytiden* er ferdig!: «*Den kan ikke stoppe!!*». For å eksemplifisere tok han utgangspunkt i demokratiforståelsen og understreket at demokratibegrepet ikke er uttømt, «kan vi utvikle et nytt syn på det? Kan vi utvikle det videre? Hva er det blitt av demokratiet når vi tror at vi har det? Du skal videre!».

På samme åpningsspørsmål svarte intervjuperson B at det historiesynet som ligger til grunn for historieundervisningen handler om at de «historiske fenomenene blir lagt frem med ulik vinkling alt etter hvilket alderstrinn elevene er på». Da jeg spurte nærmere om bevissthetsutvikling sa hun at det finnes en korrespondanse mellom «den bevissthetsutvikling som mennesket gjennomløper fra spebarn til voksen» og den menneskeheten går gjennom «fra urtid til moderne tid». Dette, sa hun, har Steiner beskrevet i sin antroposofi og det er grunnlaget for de anvisningene han har gitt for temaer opp gjennom skoleårene. Hun utdypet ved å henwise til den urindiske kultur, som ifølge henne hovedsakelig har bestått av mennesker som «på en måte forholdt seg til jorden som et spebarn forholder seg til mor.» Bevisstheten var preget av en hengiven og drømmende stemning. Denne «gudhengivne holdningen» kommer blant annet frem i de vediske skriftene og i Bagavadgita, la hun til. Hun ga også eksempler på en korresponderende bevissthetsutvikling i nyere historie og elever i seksten – syttenårsalderen, og beskrev en overgang fra femtenåringen som «lever i 1800-tallets romantikk» til sekstenåringen som «har blitt helt jordmenneske» og (med en latter), «*kjempematerialistisk!*». Sekstenåringens bevissthetsform møtes gjennom at man skal undervise etter årsak-virkning-tenkning: «Elevene skal ha fakta, de skal ha håndfaste ting». På dette klasstrinnet blir oldtidens høykulturer, som allerede har vært undervisningsstoff i 6. klasse, et tema igjen. Denne gang vektlegges de geografiske forholdene med tanke på dannelsen av oldtidskulturene.

Syttenåringen har et større bevissthetsmessig spenn og er «helt ferdig med det jordiske». At livet består av konsummuligheter og status er «sekstenåringens drøm», men når elevene har

blitt sytten år, så vil de noe mer, de har blitt kommet inn et modnere «filosofisk modus»: «De har en opplevelse av de eksistensielle spørsmålene: - kanskje det er noe mer her i verden, enn bare å nyte livet? Og du kan snakke filosofi med dem, eksistensialisme: det går *rett* inn!». Og eksistensialismen, sa hun, den oppstår i 1950-årene:

Jeg mener at syttenåringen er på 1950-tallets bevissthetsnivå, hvor det er atombombe med fare for total utslettelse; hvor det er fremtidsdrømmer om Hollywood på den ene siden og atombombe-skrekken på den andre siden. Den eksistensielle filosofien oppstår på den tiden. Hele femtitallet er full av slike voldsomme kontraster; du har øst og vest og jernteppet, altså, du har fenomener i den moderne historien som er helt todelte. Og det tilsvarer syttenåringens sjel.

Intervjupersonene ga altså ulike eksempler på bevissthetsutvikling; intervjuperson A snakket om metamorfose av hukommelsen, men også med en henvisning til en korrespondanse mellom historie og individuell utvikling. B snakket også om bevissthetsutviklingen i historien, men ga flere eksempler på en speiling av historisk bevissthet og elevens mentale utvikling. Senere i intervjuene vektla begge at det historiesynet som ligger bak undervisningen kjennetegnes av en utvikling fra kollektiv identifikasjon og tilhørighet, til individuell frihet. Frihetsbegrepet ble spesielt sterkt aksentuert av A, som sa at vår tid kontra eldre tider har ført til en sterk mulighet til frihet. Muligheten henger sammen både med at eldre styrende og overgripende styringsinstanser har avtatt, men også med en viss rotløshet: «Ja, vi har nå endelig kvitta oss med alle tradisjoner, og det gjør at vi ikke har noen anker, vi driver ... på en måte er man blitt historieløs». Han konkluderte med at vi i dag verken har noen begrep om hvordan fremtiden er og heller ikke kan bygge på fortiden.

Etter at B hadde lest transkriberingen av intervjuet, sendte hun meg en e-post. Her stor det at på spørsmålet som gjaldt hvilket historiesynet som ligger til grunn for undervisningen på Steinerskolen, hadde hun snakket mer om metoden enn om selve historiesynet. Dersom hun skulle svare på *det* ville hun ha sagt:

Steinerskolens historiesyn er preget av vissheten om at historiens drivkrefter ikke ligger på det fysiske plan (naturforhold f. eks), heller ikke på det mentale plan (maktkamp f. eks), men på et rent oversanselig plan. Historiens drivkrefter er så og si gudenes vilje til å frembringe frihet (forbundet med kjærlighet/moral) som en ny åndelig kvalitet i kosmos.

Presentasjon av funn fra intervjupersonene C, D og E

Personlige opplevelse av historiefaget – gode fortellere og tørre historiebøker

I disse intervjuene ønsket jeg tidlig å spørre om den enkelte lærers eget møte med historie og historiefortelling. Min antakelse var at de opplevelsene intervjupersonen hadde som barn og ungdom ville bety noe for dem selv senere, som lærere.

C, som hadde det meste av sin skolegang i en annen verdensdel enn Europa, påpekte at hans historieundervisning var fremstilt på samme måte som det man i Europa ville ha kalt eurosentrisk. Det gjaldt, sa han, i høy grad å få frem «patriotisme og fedrelandskjærighet», og på grunnskolen måtte elevene hver morgen avsi et troskapsløfte til flagget: «vi måtte stå opp og legge hånden på hjertet».

På videregående trinn hadde han ikke noen stor interesse for historien: «Jeg foraktet det lite grann, fordi det virket så abstrakt og fjernt. Historiebøkene vi hadde på ungdomsskolen og videregående var så utrolig overfladiske og usofistikerte». Men én lærer på videregående dannet et unntak ved å problematisere og være mer kritisk. Elevene fikk «lov til å utdype på et annet nivå». Denne læreren var ikke bare kritisk til den egne kulturen, men generelt «kulturkritisk». Det var denne kritiske holdningen som vekket hans interesse for historie.

D svarte kontant og med et smil på samme spørsmål: «Dessverre, jeg tror ikke jeg er så veldig opptatt av historie». Da jeg fulgte opp med å spørre om hun *aldri* hadde vært opptatt av historie, var svaret det samme, hun hadde vært mye mer opptatt av samtiden: «Men som *lærer* ble jeg jo veldig fascinert av historie! Men jeg tror alltid jeg hadde tanken med meg om at det som er *nå* er aller viktigst».

I egen skolegang opplevde hun historie som kjedelig: «Vi fikk samme greia om igjen og om igjen, bare med litt vanskeligere ord. Det ga meg veldig lite». Interessen for faget kom først da hun selv ble lærer: «Jeg syntes det var kjempegøy! Egentlig bare en fryd».

Intervjuperson E sa at han «er veldig glad i historie» og gjentok, med ettertrykk: «*Veldig glad!!*». Han hadde hatt gode historieforteller, spesielt én av dem var «en glitrende historieforteller» som både improviserte historier og fortalte fra bøker. Han hadde både gode og dårlige minner, og det gjaldt ikke formidlingsformen, men fortellingens oppbygning og

innhold. Da han senere studerte steinerpedagogikk i forhold til alderstilpasset undervisning, som han ble begeistret for, kjente han igjen disse tidlige opplevelsene.

Han ga et eksempel på en særlig flink forteller, en «fantastisk lærerinne» som begeistret ham med fortellingen om Trojanerkrigen og Odysseen, da han var i tiårsalderen. Han ble ikke bare «gripet» og «utrolig fascinert», men fikk «kjærlighet til temaet». Temaet fikk, sa han, en virkningshistorie i hans egen biografi.

Når det gjaldt historiefaget på videregående sammenfalt beskrivelsen til E ganske godt med de to andre intervjupersonene: han husket at lærebøkene «var utrolig tørre. Historieboka var noe av det *tørreste* jeg vet!». Som elev på videregående irriterte dette ham, «for jeg visste at det var så mye *liv(!)* bakom de tørre, abstrakte begrepene».

Alderstilpasset undervisning – levende undervisning

Den personlige opplevelsen av historie og fortelling som medvirkende årsaker til hvordan intervjupersonene senere forholdt seg til å undervise i faget, kom tydeligst frem hos E. Han sa at den egne barndomsopplevelsen av hvordan fortellingene virket skremmende eller stimulerende på ham, ble «en veldig gjenkjenning da jeg senere gikk inn og studerte steinerpedagogikken». Han *skjønte* hvorfor eksempelvis de greske mytene faktisk ikke var tingen for en fem-seksåring, mens de kunne være nettopp noe senere i skoleløpet. «Jeg er helt overbevist om at de to erfaringene var et slags viktig grunnlag for meg til å forstå og gjenkjenne mye av den alderstilpassede undervisningen».

E så samtidig en fare for at ideen med alderstilpasset undervisning kan føre til forenklete typologier. Man må ikke være for skråsikker, sa han, for man kan ikke vite om man i utgangspunktet treffer elevene:

Det er ikke slik at steinerskolens læreplan er en garanti for at de er «romere» eller er «oppdagelsesreisende» (i forhold til klassetrinn og undervisningsstoff). Jeg mener at vi må snu på flisa og si: Steinerskolen har et undervisningsopplegg som inviterer elevene inn i utviklende læringsprosesser. Og nye temaer kommer inn i en progresjon. Slik at: det er ikke fordi de *er* grekere, men det er fordi at dette løpet fra klassetrinn til klassetrinn er utviklingsmotiver, er den utviklingslogikk som skolen tilbyr. Elevene *er* ikke grekere eller romere, men steinerskolen tilbyr et gjennomtenkt, velbegrunnet utviklingsforløp.

De to andre intervjupersonene knyttet ikke sansen for alderstilpasset undervisning direkte til opplevelser de selv hadde hatt som elever, men – på linje med E – var de opptatt av en muntlig og levende historieformidling. Ingen av dem brukte bøker, (E sa eksplisitt at han ikke brukte det). Alle tre var opptatt av en formidlingsform der samtale, muntlig fremstilling og kunstneriske aktiviteter var toneangivende. De bestrebet seg på en didaktisk tilnærming som på et relasjonelt plan tok hensyn til det E uttrykte som «liv bakom begrepet».

C opplevde at elevene fra 8. klasse til 3. videregående likte å drøfte, å undre og å spørre og føle seg frem. Han bestrebet seg på å presentere bilder, kjensgjerninger og holdninger som hadde en viss paradoksal side ved seg, og var opptatt av å gjøre elevene oppmerksomme på de fordommene de bar på: «Og *jeg* vet ikke svaret, men drøfter mulige svar med elevene».

D fortalte om hvordan hun satte opp skuespill relatert til ulike tidsepoker, som hun gjerne skrev selv. Da hun underviste om antikkens Hellas, i 6. klasse, tok hun utgangspunkt i hverdagslivet. Selv om det ikke nødvendigvis ble bra teater, mente hun at det ble ganske bra kulturhistorie:

Det er liksom hele pakken som er steinerpedagogikk da; at du har de mytiske fortellingene, at du har menneskenes liv. De olympiske leker var selvfølgelig med, det ene og det andre, ja, det kunstneriske. Det er jo bare en fryd!

Det narrative elementet var også vesentlig, ifølge D. Gjennom fortellingen åpner man for en nærhet: «For unge barn er det jo *fortellingen*, det er det narrative, som egentlig konstituerer en mulighet for forståelse av utvikling». Fortellingene som læreren formidlet kunne, sa hun, gjøres til gjenstand for en øvelse av elevenes egne fortellende evner og skaper dermed identifikasjon. Da blir historie «mer enn fjerne fortellinger».

Intervjuperson E formidlet også kun muntlig, og dette dannet utgangspunkt for gruppearbeid og skriftlige oppgaver. Han sa at han fortalte og at han «iscenesatte undervisningen». Videre at han ofte brukte tavle og spørsmålsformen. For ham var historie to distinkte kvaliteter: «Det er en biografi, en *hendelse* som er unik og som skjedde og som var fargerik og viktig. Og det kommer frem en slags *utviklingslogikk*». Det var viktig for ham å ha «en *design* på historieperiodene – at det «lå en vei i det» for «jeg er veldig opptatt av at historien så å si er bevegelser på ulike måter: En dynamikk og ikke bare enkeltbilder». På lik linje med intervjuperson D, benyttet E seg av skuespill og var spesielt opptatt av at slike prosjekter skulle være tverrfaglige.

Symptomatologisk historietilnærming

Grunnen til at elevene viste interesse og engasjement i undervisningen hadde ifølge C å gjøre med Rudolf Steiners idé om at man kan plukke frem bestemte «symptomatiske bilder» og gi dem som kjennetegn for en bestemt tid. For å komme frem til disse, må man bearbeide sine egne fordommer, mente han. Slik han forsto det kan disse symptomatiske bildene sammenlignes med en lege som ser at det som frembringer et hudutslett viser på noe annet som skjer i kroppen og som ikke er så lett å få øye på. Et historisk symptom viser også på noe som finnes under overflaten.

Å finne symptomer er ikke noe man kan gjøre med lett hånd, og C sa at han har prøvd å være forsiktig: «Jeg har prøvd etter beste evne å problematisere det, også for meg selv. Det finnes ikke noen ferdige svar».

Intervjuperson D vektla betydningen av at de gamle høykulturene skulle formidles slik at de fikk lyse i sin egenart. Forskjelligheten er mer vesentlig enn likheten, mente hun. Man skal ikke konstruere «glidende overganger og utviklingslinjer mellom dem, men lar dem stå der som enestående uttrykk for en menneskelig kultur. For meg var det en god nøkkell».

Intervjuperson E mente at symptomatologisk historietilnærming var et grunnbegrep hos Steiner, «en slags hovedkarakteristikk av hans historiemetode». Han la til at han oppfattet begrepet som problematisk, for når man vil si noe om hvilke krefter i historien som kan sies å forårsake symptomer, så er det «et mildt sagt, krevende, stort, dypt, altså et metafysisk spørsmål». Man kan gjerne stille seg spørsmålet om det finnes strømninger og krefter av ikke-sanselig karakter som viser seg i våre liv, i enkeltmenneskers og kulturers liv. Men Steiners symptomatologi i form av å skildre hvordan en åndelig verden manifesterer sine tegn i menneskers liv, eksempelvis innen politikk og kunst; for så å tolke det som innsikt i de kreftene som virker i historien, syntes han var vanskelig. Man kan gjerne stille seg spørsmål, men det fordrer samtidig evnen til å «være beskjeden, ha en bluferdighet og blyghet i forhold til sånne store ting».

Utfra et europeisk perspektiv i 2016, fortsatte han, kan vi klart finne mange fenomener, særskilt i Italia under renessansen, som representerer *radikale* brudd med fortiden. «Uten å være symptomatologisk, kan man likevel karakterisere og tolke dette frem. Man kan analysere brudd i historien og se nye impulser komme frem». Dette kan være et bra lærerperspektiv, å se bakover på historien, «og undre seg, glede seg over, tolke og arbeide med stadig ny forståelse for fenomener som renessansen: Det mener jeg at man kan gjøre utmerket godt uten

ideen om symptomatologi».

Han kalte dette «en slags ettertidens symptomatologi», som undrer seg over historiske fenomener og prøver å tolke og forstå, til forskjell fra en symptomatologi som påberoper seg innsikt i hvordan en åndelig verden manifesterer seg i historien.

Kulturepokebegrepet – inspirasjon og problem

Kulturepokebegrepet som inspirasjon for undervisningen

Intervjuperson C

C sa at han hadde fått hjelp av begrepet *fornemmelssjelen* da han forberedte undervisningen om den babylonske kulturen, i 1. videregående: «Hva er det som karakteriserer *fornemmelssjelen*? Jo, at man prøver å avgrense, bearbeide ting». Han refererte til Lindenberg som peker på at et tegn på denne avgrensingen er første gang bymuren kommer frem. Man løfter et område ut fra naturen og det oppstår en avgrenset, regulert kultur med vanningskanaler, arbeidsfordeling osv., som styres fra tempelets presteskap. Når det gjaldt det gamle Hellas, tok C frem begrepet *forstandssjelen* som hadde å gjøre med fornuften:

Og hvis man går inn i Hellas så må den kulturarven vi har fått derfra være det som vi kaller fornuft, eller ratio. Det finnes arkeologiske rester, en og annen søyle står der fortsatt. Jeg synes at det er leit at IS sprenger i filler Palmyra og disse antikkens rester, men den egentlige arv; den kan de ikke røre lenger! Den er inne i oss som en forståelse av eller en tilnærming til vår egen eksistens. Og det er at vi kan anvende vår fornuft.

C ga flere eksempler på hvordan man kan finne symptomatiske tegn fra ulike kulturrepoker, men la til at man befinner seg i et område som verken kan bevises eller motbevises. Det er snakke om å danne hypoteser utfra en anskuelse om at det finnes et større bilde bak symptomene. Han sa videre at tematiseringen i kulturrepokene fungerte bra i forhold til elevene, «det berørte dem der de er».

Da spørsmålet kom inn på bevissthetsutvikling i forhold til historieundervisningen, henviste C – etter en lang tenkepause - til Ernst Haeckels biogenetiske lov om at «ontologi gjentar fylogeni. At individet gjentar artenes historie». Han mente at den hadde noe for seg, men at den også var problematisk. I stedet for å utdype dette videre, gikk han straks i gang med å gi et

eksempel på bevissthetsutvikling: Små barn har ikke et stereoskopisk blikk som «fester det til jorden», dette må først utvikles. Slik har, fortsatte han, også menneskets bevissthet i løpet av historien blitt mer og mer rettet mot sanseverdenen. Det forhistoriske mennesket hadde ikke samme nerveorganisasjon som vi har og dermed ikke samme mulighet til å utvikle visse «bevissthetsmomenter som vi har». Han visste ikke om han kunne bruke begrepet *utvikling*, «men det er en forvandling av et utgangspunkt og bestemte egenskaper innenfor dette utgangspunkt som har blitt sterkere og sterkere, - og andre er svekket, vil jeg tro».

Jeg spurte C om han, foruten å se bevissthetsforskjeller på det førhistoriske mennesket og nåtidsmennesket ut fra fysiske-kroppslige forandringer, også mente at man kunne se bevissthetsmessig forskjell på de gamle egypterne og de gamle grekerne, der en slik fysisk forskjell ikke er til stede. Han svarte kontant: «Å ja, ja, ja! [...] Å komme til ratio, å kunne oppleve fornuften, beror jo på at man er ferdig med *andre* egenskaper som man *ikke* behøvde å bruke lenger. Disse egenskapene beskrev han som «fantasikrefter». I den før-greske og den tidlig-greske tiden var den menneskelig opplevelsesform preget av at «verden og mitt sjeloliv er veldig knyttet til hverandre». Han refererte til Homers diktning hvor naturfenomener oppleves umiddelbart i sjelen. I Odysseen møter vi en rekke dyr, i Iliaden en rekke guder som, ifølge ham, vitner om «dette *billedaktige* som er fylt med menneskets emosjonelle – meget differensierte emosjonelle – opplevelser».

Han mente å se at denne opplevelsesmåten også kom til uttrykk i den senere greske tiden, men da på en «atavistisk måte». Han eksemplifiserte med Xenofon som lar en drøm være avgjørende når han i et slag førte 20 000 soldater tilbake til Hellas. C forsto Steiner dithen at fantasikreftene var mye sterkere jo lengre tilbake man går. Samtidig trakk han frem Sokrates som en representant for den greske tidens ratio og fornuft, der hans oppgave nettopp var å bekjempe disse atavistiske fantasikreftene som hadde blitt til overtro.

Mennesket har, ifølge C, fått et stadig sterkere forhold til sansningen og samtidig har andre egenskaper; - fantasikrefter, opplevelsen av sammenhengen mellom indre og ytre verden, og forhold til drømmelivet – avtatt. I vår tid har «menneske skarpe sanser, og vi ønsker også å utvide dem gjennom teleskop og mikroskop osv. Vi vil gjøre dem *enda* skarpere, enda med fokusert». Bevissthetsutvikling hadde ifølge C til en viss grad å gjøre med konstitusjon, men den er også kulturbetinget, kanskje også avhengig av geografiske forhold, og mennesket har blitt tiltakende mer aktiv i sansningen. Avslutningsvis sa han at Steiners kultur,- og

bevissthetsutviklingsbegrep var noe han hadde arbeidet mye med og blitt inspirert av i forhold til undervisningen.

Intervjuperson D

«Ja, det var jo egentlig bare en fryd da», svarte D da jeg spurte henne om erfaringen med å undervise i kulturepokene. Hun sa at hun fulgte boken til Lindenberg der det viktige var forskjellighetene i de ulike høykulturene. Hun vektla også at det var «veldig viktig» å komme ned fra det mytiske til det faktisk kulturhistoriske. Det som fungerte ekstra bra var «de fascinerende fortellingene», de var «sjelemat» for elevene. Mye vakkert kom frem i de indiske fortellingene, sa hun, som fremstiller mennesket som «himmelvendt» med «de snedekte Himalayatoppene, og menneskene der nede som sliter og lengter opp mot høydene». Og selv om gudene står sentralt så har jo nettopp lengselen noe med *mennesker(!)* å gjøre, understreket hun: «Det er ikke gudenes virksomhet som er det sentrale i de kulturepokene, men hvordan menneskene lever med det». Her så hun et utgangspunkt for identifikasjon, uten at det dermed er sagt at alle i en klasse identifiserer seg med det samme. Forskjelligheten er viktig og eleven kan kanskje være kanskje *litt* egypter, *litt* greker, en liten stund, for det er jo «barndommens, la oss si, sangvinske mulighet; at man møter mange, mange måter å være menneske på». For D var det viktig at man som barn og ungdom får «smakt på mange måter å leve på» og at det «forhåpentligvis kan føre til litt frie valg en gang i tiden».

Intervjuperson E

Den gang E arbeidet som lærer opplevde han at «Steiners kulturepoker matcher undervisningen i 7. klasse med Romerriket og middelalderen, og også i 8. klasse med renessansen og oppdagelsesreisene – og i og for seg videre». Han forberedte seg, (som D), gjennom å bruke Lindenberg historisk/didaktiske bok «som han jo avleder fra Steiners kulturepoker». Som lærer var E veldig innlest og orientert mot Steiners verk. Så undervisningen «var nok fylt av den *ånden* at det er en bestemt, hva skal vi si, ja en kvalitet, en slags *holdning* til hva det vil si å eksistere i, før og etter renessansen for eksempel».

Utviklingslogikken gjennom kulturepokene opplevde E som troverdig. Det var «helt sikkert reflektert i min undervisning» Det var «i aller høyeste grad fruktbart» å gjøre utsnitt fra historien som var knyttet opp til kulturepoke-tenkningen. Han beskrev at han «destillerte ut ulike temaer» for å få frem «det unike». Han eksemplifiserte det med at i «romertiden» var «borgerretten, de rettslige prinsippene, og den runde buen i

arkitekturen» noe han vektla. Arbeidet med «Steiners historiesyn» ble en «ledestjerne», det opplevdes som «fruktbart» og «som en måte å tenke historie på som ga *fokuspunkter*:

I all den virvar av hendelser så er det noe du kan trekke frem, noe som er vesentlig, noe som ikke skjedde før, og som har fortsatt å være i historien siden. Altså *den* tidens og *det* stedets, *den* kulturens *unike*, bidrag. Og det er vel det som er en slags grunnleggende kvalitet i Steinerskolens historieundervisning: at du legger vekt på der noe bærekraftig, at noe *nytt* kommer inn, at det gis sterkt fokus på det å studere oppkomsten av varige fenomener. Der synes jeg nok at Steiners historiesyn gir en god tilgang til, en god analyse av. Kvaliteter å fokusere på.

Ellers tok E frem at det å forstå en kultur «gjennom tematikken om at her bearbeides spesifikke menneskelige egenskaper» var «en interessant og fruktbar måte å tenke på».

Steiners som kilde i forhold til gjense kriterier for kildebruk – et problem

Intervjuperson C

Når det gjaldt Steiners beskrivelser av den urindiske kulturen, så er det ennå ikke arkeologiske funn som dokumenterer dem, og det er problematisk, mente C. Han tilføyde at han ennå var «usikker på hva Steiner mente med urindisk og urpersisk».

Steiner beskriver den urindiske kulturen (som tidsmessig faller sammen med Mesolitikumtiden) som en «enhetlig kultur». C tok frem noe som kunne være et uttrykk for en slik enhetlighet; noen steinkiler som hadde en bestemt form og som man ennå ikke vet hva bruktes til. Funnene finnes flere steder i verden og er sammenfallende i tid. Man laget «tusenvise av dem», og de er «alltid innen 20-15 kilometer av bruddet der de ble laget». Det betyr at de som laget dem ikke tok dem med seg: «Så tenker man: - hva laget de dem til? For de var nomader, ikke fast bosatt». Slik muligens hulemaleriene, ifølge C, handlet mindre om magiske ritualer, som man har trodd, «men om å bringe forestillingsevnen ned til jorden», kunne man tenke seg noe lignende med kilene. C refererte til en av sine lærere (Schad) som mente at «det å lage dem var selve poenget». Det er lite som skiller dem fra en vanlig ubearbeidet stein, og Schads hypotese var at det handlet om «å øve hender og øye i samarbeid» som en prosess for å bli sterkere kroppslig integrert i sanseverdenen.

Dette var et eksempel på en symptomatologisk fortolkende holdning, som danner hypoteser på grunnlag av funn. Verre blir det, sa han, når det gjelder Steiners tidsangivelser som går lengre tilbake i tid enn den urindiske. Her stemmer ikke Steiner «overens med geologien. Og det er ytterst problematisk», ifølge C. Men han la til at han ikke «et øyeblikk» tvilte på at disse epokene fantes, «men jeg kan ikke erkjenne det selv, dermed er jeg litt forsiktig med de tingene. Men menneskets tidligste fortid er et *veldig* interessant undervisningsemne».

C hadde altså et forhold til Steiners åndsvitenskap, men han skilte mellom det som lå innenfor rammen av det han selv kunne erkjenne og det som ikke gjorde det. Sistnevnte omgikk han med varsomhet, selv om han var overbevist om at Steiners mer esoteriske utlegninger hadde noe for seg. Tanken om bevissthetsutvikling gjennom kulturepoker knyttet til bestemte tidsperioder hadde han ikke blitt oppmerksom på uten Steiner, sa han. Han hadde aldri undervist utfra Steiners mer esoteriske beskrivelser av sammenhengen mellom kosmiske forhold og historisk utvikling, men dette er likefullt «en inspirasjonskilde» for ham.

Steiners generelle utviklingslogikk har inspirert ham og dermed preget undervisning. I den forstand mente han at antroposofien har virket inn i undervisningen, men ikke ved at Steiners skrifter ble brakt inn i undervisningen. Han hadde alltid vektlagt å prøve å vekke elevene til en egen tankegang og understreket flere ganger at den enkelte – og da iberegnet ham selv – må finne sitt individuelle forhold til antroposofien. Det individuelle arbeidet med antroposofien var helt avgjørende for ham «Og hvis ikke den enkelte steinerskolelærer gjør det, så vil vi miste noe i våre steinerskoler. Det er min innerste overbevisning».

Like etter understreket han:

Vi må ikke undervise i antroposofi! Hvis vi underviser i antroposofi så blir vi en sekt. Og det var Steiner uvillig til. Men jeg har aldri, verken for elever eller for andre voksne, nektet for at Rudolf Steiner og hans verk har vært min inspirasjonskilde. Samtidig kan jeg si at jeg ser noe berettiget i Karl Marx' teori om økonomisk utvikling, og andre historieoppfatninger.

Da jeg tok opp problemet som omhandler teleologi og Steiners historiesyn og spurte om han selv oppfattet at det fantes «et mål og en mening – en hensikt – i historien, eller ikke?», kom svaret etter en lengre tenkepause: «Jeg er veldig usikker på det punktet, og jeg *vet* ikke». Han tok så frem noen temmelig omfattende perspektiver Steiner kommer med om evolusjon, som handler om ulike former for åndelige vesen og bevissthetsnivå som har ulike utviklingsveier,

ulike intensjoner og hvor det både inngår fremadskridende og retarderende tendenser. Og, fortsatte han, «Steiner oppfatter jo at det finnes en mening i dette, men likevel er ikke avslutning bestemt, den er åpen». Men for sin egen del måtte han altså melde pass og si til seg selv, nærmest som «en doktrine, et dogma: Jeg har ikke klart i mitt eget liv å gripe fatt i det så sterkt selv».

Jeg henviste så til det Hegel kaller *verdensånden* og at historiens mening er det frie mennesket. Dette sa for øvrig også intervjuperson B noe om; nemlig at historiens drivkrefter er gudenes vilje til å frembringe frihet for mennesket. Jeg spurte ham om han mente at fremkomsten av det frie mennesket er en tilfeldighet eller om det finnes en hensikt bak. Til det svarte han at «man kan godt si at det er en intensjon, men at det *må* bli slik, det motsetter seg jo ideen om frihet». Han tok deretter frem et motiv fra Steiner beskriver angående utvikling, som hadde interessert ham; nemlig at «grunnlaget for utvikling ikke først og fremst er progresjonsvilje, men *offer*». Det at noe holdes tilbake, at «det på bestemte steder er et offer, det bringer utviklingen videre».

C avrundet intervjuet med å gjenta at det var viktig for ham når han underviste historie på videregående at den var «problematiserende».

Intervjuperson D

D hadde befattet seg med Steiners åndsvitenskapelige, esoteriske ideer rundt kulturepokene, under utdannelsen. Men da hun skulle begynne som lærer leste hun bare de pedagogiske skriftene til Steiner, og ble, tilføyde hun med en latter, «godt impregnert» av dem. Og hun måtte prioritere: «Akkurat når jeg skulle undervise historie; - vet du?, da var livet så travelt at da var det bare å gå til Lindenberg. Da var det ikke mye tid til å lese Steiner altså!». Men hun hadde Steiners historiefortolkning «i bakhodet».

Da jeg fulgte opp med Steiners mer esoteriske betraktninger der kulturepokene henger sammen med forholdet til åndelige krefter som virker inn i historien, sa hun kort og godt, at historien «som en gudevillet sak; det der har jeg bare kuttet ut!». Hun hadde ikke gått inn i disse esoteriske betraktningene, men merket at selve undervisningsopplegget i kulturepokene «var innmari bra for ungene».

På samme måte som C, var *forståelsen* viktig for henne. De esoteriske elementene i historiebetraktningene til Steiner opplevde hun rett og slett som vanskelige: «Jeg *forstår* det ikke!». Dermed ble det irrelevant for henne. Hun tok som C også opp at det ikke fantes

dokumentasjon når det gjaldt den urindiske perioden: «Men samtidig synes jeg at rent pedagogisk så har man jo det fantastiske tilfanget av de gamle skriftene, det er en *mye* eldre skriftkultur enn det man nær sagt finner noe annet sted i verden, og det er gammelindisk nok for min del altså». Den måten gangen i kulturepokeutviklingen ble fremstilt på, opplevde hun var berikende og engasjerende for elevene: Kanskje noe av det mytiske fra Vedaene har faghistorisk belegg og annet ikke; men gjennom fortellingene kommer det frem «en livsfølelse», og dette interesserte elevene. Og at Steiner hadde gitt en slik inngangsport til historieformidlingen, var hun takknemlig for.

Jeg spurte også D om hun trodde at det fantes et mål, en mening, en hensikt i historien, altså en teleologi, og det svarte hun sporenstreks nei på. «Men jeg holder meg til Lindenberg, som jeg tror også var en god antroposof, og han sier at historien blir skapt av *mennesker(!)*, og det er det vi skal formidle til barna». Teleologispørsmålet kan man gjerne filosofere over, sa hun, men når det gjelder historieundervisning så er poenget at mennesket har et ansvar, og hun understreket at historievitenskap skiller seg fra naturvitenskap:

Det kausale er annerledes i historien enn i fysikken. Altså i fysikken så har man helt tydelige kausale forhold; når du har de og de forholdene så skjer det og det. Men i historien så kan ting gå så forskjellig. Det skjer en flom, det kan føre til ulykker i generasjoner. Det kan føre til at mennesker jobber sammen for å komme videre. Og at det er - ja, at det er *mennesker(!)* som får ideer både til det gode og til det onde. Mennesket skaper historie. Det sier noe om at vi alle – på hvert vårt lille sted – er ansvarlig for våre handlinger. Og det tenker jeg er en god ting.

Den menneskelige faktoren var sentral for henne. Når det gjaldt menneskelig og historisk bevissthetsutvikling mente hun at det var vesentlig «å fremheve utvikling gjennom tidene. La oss si, for menneskeheten, eller i dette tilfelle særlig konsentrert i Europa da, slik som vi kjenner historiefremstillingen». Det er annerledes, for eksempel i Kina som «har hatt et helt annet *syn* på dette med individ og fellesskap». Den ene siden av spørsmålet er «hvordan man kan lese inn tanker om en individualisering, en frigjøring fra tidligere bindinger. Men det andre er jo hvordan man eventuelt overfører den til individet». Tanken om historien som en individuasjonsprosess lå altså, ifølge D, ikke bare til grunn for historieundervisningen, men var en bærende idé for selve steinerpedagogikken. Men dette, sa hun, må vi forholde oss veldig varsomme til:

Vi kan ikke gå rundt og si at «i sjette klasse er barna grekere». Da knytter man liksom direkte et visst syn på bevissthetsutvikling til det individuelle barnets utvikling. Men vi skal kanskje tenke at de skal få muligheten til å være *litt* grekere et år i livet sitt. Og så er det jo *noe* der, man kan jo ane at ... altså jeg må jo si at jeg synes læreplanene vår er veldig alderstilpasset nydelig. Det vil si at vi har individer som kanskje er på veldig forskjellige steder, og så gjør du noe aldersmessig, du styrker den røde tråden som allikevel kanskje *er* mellom alle barn i elleveårsalderen, - og det gjør du gjennom den felles fortellingen om menneskers liv.

D var dessuten opptatt av at i vår tid var individualiseringen sterkere, også hos barn, og derfor «skal vi være forsiktig med bombastiske utsagn som for eksempel hvordan vår historieundervisning eller hvordan vårt pensum i det hele tatt *er* tilpasset etter hvordan barna *er*, altså at det er en naturgitt modning». Men Steinerskolens utviklingsaspektet som ligger i innhold og metode, fungerer meget bra, den er «bare er helt knæsj, nydelig! Jeg er helt forelsket i den læreplanen! - jeg må bare si det!».

Intervjuperson E

E karakteriserte Steiner som en «holistisk, syntetisk tenker som fører sammen mange fenomener i sin tenkning». Steiners kulturepokebegrep mente han var «veldig kompleks». Det var en egenartet idé som hvis han skulle evaluere den i ettertid ville beskrive som «spekulativ». For kulturepokene hos Steiner, handler ikke bare om en etterfølgende logikk av kvalitativt ulike, eventuelt også utviklende perioder i historien; han kobler dem dessuten opp, sa E, mot teosofiske begreper i en omfattende syvtallssystem:

Og det hele inngår i en voldsom, global utviklingslogikk eller utviklingsforståelse [...] Så han ser jo disse klassiske kulturepokene da, fra det gammelindiske til det gammelpersiske osv., som en - bearbeidelse, som en kulturbearbeidelse - av ulike motiver i menneskets konstitusjon. Det klart at alt dette gjør jo Steiners kulturepoketenkning til noe veldig kompleks.

E understreket – og det med ulike ord flere ganger i intervjuet – at man ikke kan lene seg tilbake og tenke at dette er åndsforskningen til Steiner, dermed er den vitenskapelig fundert. En slik begrunnelse, mente han, kan ikke Steinerskolen hvile på. Og når det gjaldt Steiners kosmologi, der Steiner operer ut fra en syvtallsrytme, «opp mot jordens lange, komplekse

historie, med syv ganger syv ganger syv» så mente han at det «var *helt (!)* irrelevant!».

Han pekte også på det samme problemet som intervjuperson C mellom Steiners tidsangivelser og geologien: «Det er så stor diskrepans mellom jordas alder i den gjengse forståelsen og den jordas alder som oppstår hvis du multipliserer de kulturepokene».

Likevel må den enkelte lærer stå fritt til å «smake på spørsmål» som har å gjøre med «sammenhengen med kosmos» og «sånn som Platon initierte ideen om et verdensår», men fra det til «å konkludere med Steiner, det synes jeg ikke lærere bør».

Da E selv underviste i historie leste han mye antroposofi, han gikk «veldig inn» i den og «jobbet systematisk» med foredragsverket «i mange, mange år». Og han var først og fremst interessert i den esoteriske siden av antroposofien. Men, fortsatte han, når han nå konfronteres med dette spørsmålet, vil han si at en lærer som underviser i en bestemt kulturepoke og samtidig har ervervet kunnskap av Steiners esoteriske utlegning av den, må være varsom. Og han står overfor en utfordring: «Fordi; - jeg mener at en god steinerskolelærer i dag - må akte seg *veldig(!)* for å overføre esoteriske metaforer og esoteriske påstander inn i undervisningen». Han må være kildekritisk:

Det er en slags moralsk forpliktelse i skolen å ha en veldig respekt for og kunnskap om de historiske kildene som samfunnet har en felles bevissthet om at de eier. At man ikke har *egne* historiske kilder som ikke anses som et felleseie, og at undervisningen i utgangspunktet skal være kildetro. Og at læreren bør reflektere over: - hva slags type tolkning kan jeg legge inn i historien, som gir *mening*, som skaper motiver i forhold til presentasjonen og tolkningen av de kildene?

I den antroposofiske litteraturen finnes det, sa han, kvaliteter «som *på ingen måte(!)* er fremmed for en vanlig historieforståelse», og, fortsatte han, det å la seg inspirere av antroposofien kan skape «en dyp, dyp, man kan nesten si klingende respekt, og en slags varhet for og sans for å kunne tolke en historisk fortelling, en historisk kilde; lese vedatekster, gå inn og respektere dette på en dyp måte». Faren oppstår dersom esoteriske tolkningsperspektiver kommer ureflektert inn i undervisningen.

Foruten å studere hva antroposofien kan bidra med av historiefortolkninger, la E vekt på at man også må kjenne historiefortolkningene av materialet som er dagsaktuelle. Og, mente han, «dersom du har disse tre: antroposofien, dagsaktuell historieforståelse, - og kilder som du kan

sette inn i en meningsfull sammenheng; da kan du undervise reflektert og godt, som steinerskolelærer».

Når det gjaldt spørsmålet om et mål, en mening, en hensikt i historien, altså det teleologiske spørsmålet, svarte han: «Det er veldig viktig for meg – at jeg vet at jeg ikke vet det!», for det «stiller meg fri til både å kunne spørre meg om det er noen mål, og til å være kritisk til ideen om et mål». Han refererte deretter til «en svært utskjelt tenker», Thomas Nagel som har introdusert begrepet «åpen teleologi».

Hans to argumenter er at vi har ikke en vitenskapelig forklaring på hvordan livet oppsto og en vitenskapelig forklaring om hvordan bevissthet oppstår. Det reduksjonistiske, materielle, kjemiske og fysiske forklaringsapparatet vi har, det kommer til kort overfor de to fenomenene. Og han inviterer til en form for selvkritikk: det skjer ting, har skjedd ting, og *er* fenomener: altså mind-body-problemet, kropp-sjel-problematikken, *er* ikke forståelig ut fra et reduksjonistisk vitenskapssyn.

Denne refleksjonen fascinerte E, for den antyder at en ren, materiell, kausal årsaksforklaring, ikke er tilstrekkelig. Og hva legger vi til da?, fortsatte han. Går vi rett på intelligent design og en overordnet intensjon?: «Nei, svarer Nagel, det kan vi ikke gjøre. Men kan man tenke seg en form for *åpen* teleologi? Dette introduserer teleologi-problematikken på en spennende måte. Nettopp ut fra det at vi ikke vet».

Eurosentrisme, globalisme og flerkulturelt samfunn

Intervjuperson C

Kritikken mot Steiners kulturepokebegrep er at det er eurosentrisk, blant annet ved at det beskriver en utviklingsbevegelse som går fra øst mot vest. Allerede før jeg fikk nevnt begrepet *eurosentrisk* avbrøt C meg og sa: «Det er *indoeuropeisk*». Da jeg spurte om det ikke også var eurosentrisk, sa han seg enig i det.

Jeg spurte ham om man i en global, flerkulturell situasjon hvor du kanskje også har elever som ikke har sine røtter i de høykulturene som nå er prioritert i læreplanen, burde ta med flere kulturer som er parallelle til de klassiske høykulturene, eksempelvis Kina og det afrikanske kontinentet. Han svarte kontant at « Ja, jeg kan ikke se noe problem med det, - men den enkelte lærer må gjøre det». Han beskrev Kina som «den delen av Østen som var veldig

avskjermet fra resten av verden», og at Kina «i høy grad gikk sine egne veier». Så kom han med en utlegning av hvordan Sumer og Egypt er én semittisk kultur. Assyrerne, babylonerne, og senere araberne er en familie på en eller annen måte;

og vi som europeere har nær tilknytning til dem, ikke bare fra den tiden, men også senere tid, i middelalderen og ved at de på mange måter bevarte den strømmen som kom fra antikken og fikk den frem, og de gjorde en enorm innsats, arabisk talende mennesker, for å bevare den.

Han påpekte videre at dagens egyptere er arabere, men at egypterne i gammel tid «var nok semitter». Og han henviste til at «seriøse forskere», som han selv var tilbøyelig til å være enige med, som sier at det «er mye som tyder på at den egyptiske kultur egentlig er en avkastning av den mesopotamiske kultur som har eldre og dypere røtter». Han var opptatt av at kulturene bygget på hverandre. Han gjentok at Steiners kulturrepøkebegrep «unektelig er eurosentrisk. Og det tar unektelig utgangspunkt i oss nå og stiller spørsmålet: hvordan ble vi til de vi er?».

Han la vekt på at det er vesentlig for historieundervisningen at utviklingsideen kommer tydelig frem, og det gjør det i den indoeuropeiske kulturutviklingen. Det finnes kulturer hvor en slik utvikling er vanskeligere å finne. Et eksempel mente han var de den indianske kulturen. «Det kan være», sa han, «at det også kan ha vært forbindelser og utviklinger» i den indianske kulturen, men den lar seg i så fall ikke dokumentere på samme måte som den indoeuropeiske historien. Tidligere i intervjuet hadde han også kommet inn på noe som hadde undret ham allerede som ung, og som hadde å gjøre med betingelser for utvikling:

Men det som jeg undrer på – og som *ingen(!)* lærer kunne svare meg på var da jeg i min ungdom leste om disse vidunderlige øyer i Tahiti, i Syd-Stillehavet. Et selvforsynt folk – de kunne plukke maten fra trærne; - hvorfor ble det ikke noen kultur der da?! Hvorfor ble det ikke en progressiv kultur der?! Det viste seg at det (en progressiv kultur) begynte i de mest menneskeuvennlige områder man kan tenke seg. Ikke sant? Det er også slik at utfordrende geografiske omstendigheter utfordrer menneskene til å bli produktive.

Igjen kom han tilbake til at historieundervisningen slik han opplevde den som elev, var for lite problematiserende. Han tok også eksempler fra historieundervisning han hadde sett nylig, der man så «at historien er delt opp på hele verden frem til 1814 og så 1814 opp til vår tid». Det

syntes han var «for lettvent», og det minte ham om sin egen skoletid der de viktige momentene var «at Eisenhower var president eller at Amerika vant 2. verdenskrig eller ett eller annet. Helt overfladisk!».

En slik undervisning var «på ingen måte» aktuelt i vår globale, multikulturelle tidsalder, mente han. Og selv om utviklingslogikken som ligger til grunn for undervisningen er indoeuropeisk og eurosentrisk preget:

Hvis man virkelig fordyper det inne i seg selv og virkelig går medfølende inn i dette, så vil også resten av verden få mening for deg. Det mener jeg absolutt. Da vil det interesserte menneske også utdype for eksempel Kina og Japan og Afrika.

Intervjuperson D

Allerede før jeg fikk spurt eksplisitt om det, kom D selv inn på spørsmålet som gjaldt bevegelsen fra øst til vest og et bestemt utvalg av epoker som representerer denne:

Det er folk som spør: hvorfor India og ikke Kina? Og da sier jeg: hvis du er en Kina-kjenner og hvis du vet hva som levde i denne gamle indiske kulturen, hvis du finner de elementene - altså at det er *elementene*, ikke nødvendigvis at det akkurat var der, men at det er en viss måte å leve mellom himmel og jord på, som vi vil formidle til elevene; - ja, så gjør nå det da. Så man må bare være mer *kjenner* for å bryte en tradisjon, synes jeg. Man skal ikke bare gjøre det fordi det er så «kult» å gjøre det på en annen måte. For barna, er det *den* muligheten de har! Det (å bryte dette) synes jeg blir å sette seg selv i en for viktig posisjon. Det er min holdning.

D kom med eksempler på hvordan historiske hendelser og bilder var enestående kulturuttrykk med en utviklingslinje, og sa at «man skal være *innmari* sikker på hva man gjør hvis man liksom bruker det som en arena for å gjøre opprør mot en tradisjon. Jeg håper ikke mange gjør det». Hun refererte videre fra et besøk på en Steinerskolen i Kenya, og sa at «det er jo klart at i historieundervisningen der så var det jo veldig viktig og også ta med samlerkulturen, afrikansk samler- og bosetningskultur. Altså å føye det inn i helheten med all verdens utvikling da». Det samme gjaldt for steinerskoler andre steder: «I Kina for eksempel, Steinerskolen i Kina, de *må* jo nødvendigvis ta inn det fantastiske, kinesiske, - det skulle jo bare mangle!».

Hun pekte på at den utviklingen som kommer frem i den tradisjonelle historieundervisningen

på steinerskolen, jo kan oppleves som om den går «utenom» Afrika (bortsett fra gamle Egypt), men at den går «fra India, og Persia og så kommer man innom Egypt og så kommer man til Hellas. Så var det opp i Europa, så er det Europa, Europa, Europa, Europa, Europa, Europa (!), og så Amerika. Oh! (langt sukk)». Og man må jo, fortsatte hun, «ha den pedagogiske friheten» til at barn også skal få oppleve livet og omgivelsene man har akkurat nå. «Men», tilføyde hun: «for en europeisk bevissthet så går jo denne utviklingen så vakkert». Hun mente samtidig at man må være oppmerksom på den flerkulturelle situasjonen som er aktuell i dag, og at det finnes et større mangfold av elever med andre historiske røtter. Men det var likevel viktig, sa hun «å tenke på at dette med kulturhistorie- perioden i 6. klasse, det er jo *ett* år og *én* vinkling». Det vesentlige var, slik hun oppfatte det, ikke å gjøre omfattende endringer i kulturepoke-kanonen, men å sørge for å få «et rikere tilfang» vi «må ha *mer*, vi må ha flere sider». Dette behøvde ikke nødvendigvis å skje bare i historieundervisningen. Det å ivareta den flerkulturelle situasjonen kunne skje på mange måter:

Og det kan jo skje i religionstimer, det kan skje i norsktimer, det kan skje i mattetimer hvor man tar med - hva vet jeg - arabisk matematikk-kultur, man kan ta med andre fortellinger. Jeg tror det skje på så mange måter: å gratulere med id for eksempel. Det er så mange måter å ta det flerkulturelle perspektivet inn. Jeg synes ikke nødvendigvis at det tilsier at man skal gjøre *store* endringer i denne kulturhistorie-gangen som er i 6. klasse. Kanskje det er lettvis sagt av meg?

Hun trodde videre «at elevene merker – i den kulturhistoriske gjennomgangen – at disse kulturene; de står for en utviklingsvei, fra å være et himmelvendt menneske, til å bli denne grekeren som sier at jeg vil heller være den fattigste blant de levende enn den rikeste konge i dødsriket. Og så går det jo videre». Det ville være synd å ta bort dette utviklingsperspektivet: «Det blir liksom å hive ut barnet med badevannet, som man sier. Men vi må være mye mer obs på at det sitter elever som *alle* trenger identifikasjonsfigurer». Straks etterpå kom hun med en tanke, som ingen av de andre intervjupersonene hadde reflektert over: at det å kunne identifisere seg med en historisk hendelse eller person ikke nødvendigvis handler om at det må være en person fra sin egen kulturkrets:

Det rare er jo at et norsk barn kan kjenne identifikasjon med en egyptisk farao! Vi må jo liksom ikke heller *binde* barn i klassen til en ensidig tilhørighet til sin egen kultur! Ikke sant? Så det handler om en balansegang.

Det ville vært «et problem», fortsatte hun; dersom man bare drev med Norgeshistorie. Man må ha et tilfang som kan føre til en «direkte identifikasjon», og «jeg tenker at barn identifiserer seg med mye mer enn den egne, nære kulturen».

D fortalte hvordan hun opplevde at historien om hvordan Alexander den Store som drar fra vest til øst, gjennom de ulike høykulturene elevene tidligere har fått beskrevet, danner en fin, avrundet «geografisk gang». Man har altså kommet til Hellas, og «så synes jeg at det er et ekstra poeng nå til dags at man virkelig anerkjenner at den greske kulturen, som regnes som arnested for den vestlige/europeiske kultur: den har sitt tilfang fra øst».

Jeg spurte henne om ikke en eurosentrisk preget utviklingslinje som ender i europeiske idealer om demokrati og det autonome mennesket, kunne føre til at andre kulturer kunne oppfattes som avleggs. Er ikke en slik eurosentrisk vinkling for smal? «Jeg vil jo si at det var et større problem dersom jeg bodde i Afrika da», svarte hun, og fortsatte: «For jeg mener, man *er* eurosentrisk, vi bor i Europa! De barna som er 2. eller 3. generasjon innvandrere, de bor *også* i Europa. Vi bor *her!*».

Jeg ba henne utdype, og hun ga eksempler på nåtidsarroganse som kom frem i beskrivelsen av middelalderen og det er «et *syn* på fortiden som vi absolutt ikke skal være med på!» Hun fortsatte:

Vi skal løfte opp fortiden. Selvfølgelig også si de andre sidene av saken, men først og fremst oppøve respekt for at det er forskjellige måter å være menneske på, og til forskjellige tider og på forskjellige steder i verden. Så igjen så tenker jeg at vi kan ikke som skolelærere *avskaffe* eurosentrismen, særlig ikke når vi bor i Europa, men (være oss bevisste) hvordan vi *omtaler* andre mennesker i andre tider og andre kulturer, hvordan vi henter et tilfang som er *rikere*; da er vi med på å øke bredden av elevenes opplevelse av historie. Jeg synes det blir en slags ny form for korstog hvis vi skal *avskaffe* eurosentrismen når vi bor i Europa. Altså så utrolig, fantastisk dyktige er vi ikke, men vi er så dyktige at vi har noen overordnede mål om å oppøve innsikt og respekt og kjærlighet overfor mange forskjellige måter å leve på gjennom tidene og utover på jorden, og det kan vi gjøre på *så* mange måter uten å tenke på at her kommer vi og er historiens fortropp og skal gjøre alt annerledes.

Hun gikk også inn på at det finnes de som kritiserer menneskerettighetene, som «er bygget på nettopp de verdiene som kanskje var noe av det Steiner mente med både den individuelle

frihet og ansvar for seg selv og verden», men «man kan jo lett da falle i den andre grøften som heter kulturrelativisme; at alt er like bra». Hun spurte:

Er alt like bra? Er det helt ok med kulturer som undertrykker kvinner ? Som ikke vil at jenter skal gå på skolen? Syns vi det er greit? Syns vi det er greit med et landsbyråd i India som dømmer to kvinner til å bli voldtatt fordi broren deres giftet seg med en fra en høyere kaste?

Hun sa at dette er «mangesidet», og man bør ikke være «for lett i sin kritikk» verken når det gjelder Steiners eller andre «gamle historiefremstillinger», men «man må gå litt bak det». Hun sa at Europa har vært en viktig drivkraft på godt og vondt, og at det har lagt premisser for det vi i dag regner som viktige verdier. Det er ikke slik, sa hun, «at her står Steiner *ett* sted, og så står resten av verden et annet sted. Det er mye, mye mer kompleks enn så. Og vi kan ikke bare *hive* ut som søppel en utvikling som tross alt har ført frem til et *ideal*».

Hun mente videre at «respekten for det enkelte menneskes integritet er vel uavhengig av rase og kjønn? Og det er det jo forferdelig mange mennesker i verden som ikke er enige i».

Likevel, «på ett nivå så har jo nettopp denne utviklingen henimot det individuelle seiret i verden, i hvert fall i *den* forstand». Hun sa at man kan «finne all verdens uheldige uttalelser (hos Steiner), det interesserer meg egentlig ikke så mye, men det *overordnede* (hos Steiner), det oppfatter jeg som noe *helt* annet enn eurosentrisk».

Intervjuperson E

Allerede før jeg stilte spørsmålet sa E at hvis han skulle ha undervist i historie igjen så ville han ikke hatt noen vanskeligheter med å gå igjennom de klassiske kulturepokene. Han ville «gjennomgå gammelindiske, persiske, egyptiske, greske, romerske, europeiske motiver» Men han ville ha komplettert det på to måter:

Det ene er at jeg ville gi en kronologisk linje. Lagt inn vesentlige ting som skjedde andre steder på kloden. Jeg ville lagt til viktig arabisk kultur mellom syv- og trettenhundre og lagt inn viktig kinesisk kultur, lagt inn sør-amerikanske, kanskje fått med noe interessant fra Afrika.

Hvis han skulle undervist i dag ville han ikke «vært så tro *ett* tematisk motiv, at det eksempelvis er noe i det indiske som *må* komme fram». I vår tid er det «viktig å tenke globalt, og spørre seg: - ja, hva trenger vi å komplettere med for å få en slags rettferdighet, global

rettferdighet, i historien? Steiner var , våger jeg å si, utpreget eurosentrisk».

Ifølge E hadde Steiner «ikke(!) forståelse for det afrikanske kontinentet», men hadde «et veldig fokus på Europa». Han tilføyde at det hadde ikke Steiner vært alene om, «men nå har historiefaget blitt globalt. Verdenshistorie er noe helt annet». Det hadde altså ikke vært et problem for ham å «beholde linjen hos Steiner», men han ville ha «utvidet den med det globale, og det burde være en oppgave for Steinerskolen å finne ut: - når kan de ulike elementene komme inn?».

Etterpå brukte E lang tid på å problematisere selve utviklingsbegrepet som han mente kom på agendaen «veldig sterkt med Hegel og med Darwin». Men i den siste halvdel av det 20. århundre, fortsatte han, har «idealiseringsbegrepet» kommet til «en form for nøkternisering». Når man «har en modell» hvor «utviklingen er en linje som så å si fortsetter inn i framtida, så er utvikling noe mer en bare tiltagende kompleksitet» Han pekte på at utviklingen orienteres mot noe, og «veldig ofte er denne forståelsen av målet problematisk». Han stilte seg skeptisk til hvordan vi nå, eller tidligere, eller i fremtiden «med sikkerhet kan definere hvilket mål utviklingen går mot og skrive utviklingen inn i et perspektiv». Han sa videre at en klassisk modell var å se historien som en utvikling fra «u-sivilisasjon til sivilisasjon» der eksempelvis Hegel så «den prøyssiske staten som den ultimate realiseringen av menneskeånden på jorden». Og dette «å se på Europa som en slags fullbyrdelse av menneskeåndens muligheter» ble tvilsomt gjennom 1. verdenskrig, og «slått i stykker» gjennom 2. verdenskrig. Han sa videre at «utviklingsbegrepet» som telos, er «dypt problematisk», og fortsatte:

Det er klart at Steiners utviklingsdynamikk på mange måter er et enkeltbilde, et teosofisk inspirert bilde; nemlig at mennesket og menneskeheten stiger ned fra en åndelig bevissthet til en jordisk bevissthet, og den jordiske, materielle sansefokuserte bevisstheten gir friheten som gevinst. Mens veien videre går i retning av en åndeliggjøring av denne bevisstheten. Og det er klart - det er en *modell* som, hvis du appliserer den empirisk, så kan du faktisk finne et slags belegg for den.

I dag er vi, mente han, «mer opptatt av åndelige. spirituelle tema, det er i langt større grad på dagsordenen». Samtidig var han klar på at det trengs «edruelighet når det gjelder begrepet

«bevissthetsutvikling», om det er godt for lærere». Man bør unngå «verdirangering». For eksempel «at det egyptiske skal være så mye mer utviklet enn det persiske og det greske skal være så mye videre utviklet». Han mente det var i tråd med Steiner å tenke at det fantes evner og spiritualitet i eldre kulturrepoker som man i dag har tapt. Han eksemplifiserte det med «at en person som kunne resitere store deler av vedateksten utenat, og hadde levd med en inderliggjort fordypning av det gjennom et langt liv var utviklet på en måte som jeg med min internett-datamaskin bare ikke er i *nærheten* av!». Man kunne, ifølge E gjerne se på historien som kvalitativt ulike tematiske bearbeidelser, hvor temaene er ulike og kompleksiteten åpenbart blir større hele tiden. «Men samtidig må vi unngå dette med at det siste er det beste».

Når det gjelder temaet bevissthetsutvikling så må man gjerne lese hva Steiner og andre sier: «Les, studer disse tekstene; men gjør dem om til spørsmål inne i deg». Så må man la spørsmålene «få lov til å leve i dette at vi vet ikke» og heller «omforme dem til en sensitivitet og interesse for fenomener og kvaliteter, og ikke til fordomstunge vurderinger av hva som er mer eller mindre utviklet».

I forbindelse med begrepet «bevissthetsutvikling» gjelder det, sa han, å unngå «historisering» og «nåtidsarroganse». Med tanke på menneskerettigheter og demokratiforståelse er det likevel «klart at du må verdirangere, ut fra det som er demokratiske, sosiale, gjengse forståelser av vår tid».

Diskusjon

Det finnes mange tråder som forbinder problemstillinger i teoridelen med utsagn fra intervjupersonene. I det følgende skal disse vikles sammen i forsøket på å få frem et hovedbilde. I oppgavens teoridel utredet jeg, med bakgrunn i forskningsspørsmålet, sentrale sider av Steiners historieoppfatning og hvordan denne relaterer til undervisning og læreplaner. Gjennom empirien undersøkte jeg hvordan erfarne lærere reflekterer rundt dette i forhold til egen historieundervisning. Forskningsspørsmålets intensjon om at dette kan få betydning for steinerskolenes videre utvikling, vil også diskuteres i det følgende. Det gjør jeg blant annet gjennom å argumentere for viktigheten av at det gjøres et bevissthetsarbeid, både på et individuelt og et institusjonelt nivå.

Jeg presenterer diskusjonen i tre underkapitler. Det første tar utgangspunkt i om *kulturstadieteorien* kan betraktes som et pregende element i steinerskolens læreplan generelt og i historieundervisningen spesielt. Derpå ser jeg nærmere på om en symptomatologisk historietilnærming kan virke fruktbar for historieundervisningen. Dette kapitlet vil også inneholde ideen om bevissthetsutvikling. I det tredje kapitlet vil steinerskolens historieundervisning i det globale, flerkulturelle samfunnet bli diskutert. Selv om de nevnte områdene får hovedfokus i diskusjonen vil de naturlig dra med seg andre ideer og begreper som henger sammen med dem. Til slutt vil jeg oppsummere sammenhengen mellom hovedområdene og formulere en konklusjon på basis av diskusjonen.

Kulturstadieteorien; utdatert eller aktuell?

Som en del av den pedagogiske historien betraktes kulturstadieteorien som interessant, ettersom den har preget store deler av skoletenkningen fra siste del av 1800-tallet til inn på 1950-tallet. Men innen dagens historiefaglige og pedagogiske diskurs regnes den som avleggs og utdatert (Solerød, 2012). Leser man i de norske steinerskolenes læreplaner, er det grunn til å hevde at den har holdt seg lengre her. I de senere planene finnes det riktignok forbehold: tanken om parallellitet, og at «man i barns utvikling kan finne gjenklang av kulturutviklingen» skal ikke oppfattes «slavisk og skjematisk» (Kvalvaag, 2004, s. 67). Men den finnes altså der, selv om den uttrykkes mindre eksplisitt i senere planer, fremfor alt den gjeldende (som er revidert i 2015). Foruten i læreplanene finner man kulturstadie-tenkningen i den steinerpedagogiske sekundærlitteraturen, ikke minst hos Grosse som (sitert i Zander,

2007) gjør en tydelig aksentuering av at barnet «speiler» historiske faser fra år til år. Der det i den norske planen fra 1997, (Bøhn, 1997) heter at barnet «ikke bent frem er greker (s. 47)» skriver Grosse mer absolutt: Barnet *er* greker som elleveåring, romer som tolvåring, ridder og klosterbror samt oppdagelsesreisende i det trettende leveår, for så å ankomme nåtiden ved kjønnsmodningen. Her er, slik jeg oppfatter det, kulturstadieteorien påtakelig tilstede som underlag for pedagogisk tenkning. Grosse (1980) blir heller ikke værende kun i historieundervisningen, men gjør denne parallellitetsstanken til et konstitutivt element i steinerpedagogikkens metodikk og utviklingsdidaktikk: De kreftene som beveger seg i barnets indre, er, ifølge ham, et «objektivt speil» for de samme prosessene som finner sted i menneskehetens utvikling, og dette ligger til grunn for læreplanens utviklingsdidaktikk (s. 13).

Man kan altså, slik også Edlund (2010) påpeker, finne formuleringer i steinerpedagogisk sekundærlitteratur som er preget av kulturstadieteorien. I steinerskolens fagplan for historie «åpnes det opp for en mulig parallellitet mellom en generell bevissthetsmessig og kulturhistorisk utvikling og den modning et barn gjennomgår i oppveksten» (s. 51). Men, fortsetter Edlund (2010), verken hos Steiner eller hos de første læreplanteoretikerne i Waldorfskolen, kan man finne eksplisitt støtte for dette utviklingssynet.

I intervjuene kom tanken om en parallellisering frem på ulike måter. En av lærerne sa at verdenshistorien er elevenes store biografi, at den er en del av dem selv. En annen formulerte det som en «korrespondanse mellom den bevissthetsutvikling som mennesket gjennomløper fra spebarn til voksen og den menneskeheten går gjennom fra urtid til moderne tid». Foruten å snakke om parallellisering i generelle vendinger ble det også gitt uttrykk for en *direkte* parallell mellom konkrete livsaldre og historiske faser: Intervjuperson A sa at elleve- og tolvåringen *er* greker og året etter er han mye mer en romer, mens B mente at syttenåringen er på 1950-tallets bevissthetsnivå. Det er mulig at disse utsagnene vitner mer om en talemåte og ordvending som har «satt seg» innenfor det steinerpedagogiske miljøet, og mindre om en reflektert begrunnelse av kulturstadieteorien. Det må også legges til at utsagnene ble formidlet med engasjement for faget og undervisningen. Eksempelet som gjaldt syttenåringen inneholdt beskrivelser av eksistensialismens fremkomst innen filosofien og store politiske kontraster mellom øst og vest. At læreren går inn i undervisningen med tanken om at nettopp *dette(!)* vil treffe eleven og skape engasjement, er, etter mitt skjønn, bare av det gode. Problematisk blir det imidlertid om man fikserer en slik parallellisering og følger den slavisk. Det vil kunne gå

utover den pedagogisk kreativiteten og innsirkle barnet i stereotype utviklingsmønstre som fører til at det spesifikt individuelle ikke blir sett tilstrekkelig.

To av intervjupersonene (D og E) var uttalt skeptiske til en direkte overføring av bestemte livsaldre og historisk periode. D sa riktignok at barnet burde få mulighet til å smake på mange måter å være menneske på. Men det betydde ikke at barnet *er* greker i sjette klasse. Det ville, sa hun, være å knytte et bestemt syn på utvikling for tett til det enkelte barns utvikling. Med tanke på en sterkere individualisering i vår tid, må man ikke være bombastisk og si at Steinerskolen historieundervisning *helt* dekker barnets aldersutvikling, mente hun, og la til at det utviklingsdidaktiske ved læreplanen er at den styrker den røde tråden som allikevel kanskje *er* mellom alle barn i elleveårsalderen: «I historieundervisningen gjør man dette gjennom en felles fortelling om menneskers liv».

E innledet først med å uttrykke begeistring for alderstilpasset undervisning, men han advarte mot faren for at den kan bli til forenklete typologier: Steinerskolens læreplan er ikke en garanti for at de er «grekere» eller «romere» eller «oppdagelsesreisende». Han ville tenke omvendt: «Steinerskolen har et undervisningsopplegg som inviterer elevene inn i utviklende læringsprosesser».

Ingen av de fem som ble intervjuet nevnte altså kulturstadieteorien eksplisitt, bortsett fra at en av dem henviste til Haeckels biogenetiske grunnlov, og mente at det var delsannheter i den, men at den også var problematisk. Han overførte da heller ikke denne på det pedagogiske området. Selv om A og B ga eksempler på hvordan en tidsepoke speilet seg i en bestemt aldersfase hos eleven, ga ingen av dem uttrykk for en rigid lovmessig parallellisering gjennom skoleårene. Som sagt er det likevel grunn til å merke seg at enkelte ordvendinger, ikke minst de som handlet om sjetteklassingens og syttenåringens bevissthetsnivå som en parallell til bestemte historiske bevissthetsnivåer, sammenfaller med den mer absolutte parallelliseringen som Grosse (sitert i Zander, 2007) uttrykte. Jeg tolker en slik formulering som, om ikke direkte refererende til, så i det minste beslektet med kulturstadieteorien.

Steiners avvisning av det å overføre rekapitulasjonsideen til pedagogikken, var konsekvent, og han formulerer sin misbilligelse overfor dette i utvetydige ordelag (Steiner, 1998a og 2003). Slik sett fremstår kulturstadieteorien like utdatert for ham i begynnelsen av 1920-tallet som den gjør for Solerød (2012) og andre, på 2010-tallet. Samtidig kan man altså i Steiners

øvrige verk finne en rekke eksempler på at han, på sin særegne måte, bruker enkeltmenneskes utviklingsfaser som nøkler til å forstå bevissthetsutviklingen gjennom historien.

En refleksjon man kan gjøre seg om hvorfor kulturstadieteorien til tross for Steiners eksplisitte avvisning av den, likevel har satt spor i læreplaner og sekundærlitteratur, (og delvis i intervjuene) er at det som finnes i Steiners øvrige verk når det gjelder utviklingslogikk, har flytt inn i en pedagogikk som i utgangspunktet er klart utviklingsdidaktisk orientert. På den ene siden kan det føre til at Steinerskolen – i en tid hvor kulturstadieteorien anses som utdatert – går i en «konserverende felle» ved å anse ideen om parallellitet som en «underliggende lovmessighet» (Edlund 2010, s. 52). På den andre siden finnes det, slik jeg ser det, et fruktbart historiedidaktisk grep i Steiners syn på utviklings- og kulturfaser som uttrykk for variasjon av menneskelig bevissthet. Dette ikke minst dersom forutsetningen er at enhver tid og enhver kultur oppfattes som en spesiell pregning av en felles menneskehetskultur (Zech 2012). Steiners utviklingslogikk har, som sagt, ikke bare preget historieundervisningen, men blitt et steinerpedagogisk ledebilde som innebærer at menneskeheten (som det enkelte menneske selv), gradvis realiserer seg gjennom tiltakende selvbevissthet og individuell autonomi (Zech, 2012). Zech viste dessuten til at en slik utviklingslogikk befordret undervisningen og elevenes interesse. Det at historien fremstilles som en reise fra en førlogisk, magisk-mytisk og teokratisk tid, over en logisk-filosofisk og begynnende demokratisk, til en naturvitenskaplig tid preget av autonomi og individualisme, mente Zech (2012) var produktiv og engasjerende. Dette kom også frem hos intervjupersonene. Selv om de var åpne for en eventuell utvidelse av den tradisjonelle kulturepoke-kanonen, opplevde de den nettopp beskrevne utviklingsbevegelsen som et godt utgangspunkt en engasjerende historieundervisning.

Etter mitt skjønn har et slikt engasjement å gjøre med det flere av intervjupersonene kom inn på: den muntlige formidlingstradisjonen. Praksisen med fri formidling og levende fortellekunst, er noe som har vært karakteristisk for Steinerskolen helt fra begynnelsen, og det kom også frem i empirien. Det er ikke vanskelig å tenke seg at det narrative som ligger til grunn for vandringen gjennom de eldste kulturepokene i 6. klasse, kan medføre at elevene identifiserer seg med det historiske stoffet. Det er nærliggende å anta at lærerens «trofasthet» i forhold til det man kan kalle narrativegets eget utviklingsplot, både i enkelthistorier og gjennom det jeg har referert til som en lengre vandring fra himmelvendthet til jordnærhet, skaper nærhet til stoffet.

En av intervjupersonene uttrykte at den generelle utviklingslogikken - «at mennesket og menneskeheten stiger ned fra en åndelig bevissthet til en jordisk bevissthet, og den jordiske, materielle sansefokuserede bevisstheten gir friheten som gevinst» - var en «modell som, hvis du appliserer den empirisk, faktisk kan finne et slags belegg for». Problemet oppstår imidlertid når denne utviklingslogikken beveger seg i forhistoriske områder som det ikke finnes kildemessig belegg for. Zech (2012) påpekte en svakhet i at det mytiske, sagnaktige, ofte ikke følges opp av arkeologiske (og andre) funn som forankrer formidlingen. Spesielt gjelder det de eldste kulturepokene. Man kan derfor stille spørsmålsteget ved om formidlerens trofasthet mot narrativet også følges av trofasthet i forhold til historiske kilder. Dette problemområdet kom spesielt tydelig frem hos intervjuperson E. Dersom man bruker Steiners historieforskning i den grad den er basert på hans esoteriske åndsforskning i prehistorisk tid som en slags fasit, og det samtidig ikke finnes aktuelle, gjengse kilder å forholde seg til, ville det, ifølge ham, være forfeilet. Her satte han et klart skille: Læreren må ikke «overføre esoteriske metaforer og esoteriske påstander inn i undervisningen». Det samme – men med andre ord – kom frem i noen av de andre intervjuene. Både av Steiner selv og i intervjuene blir det uttrykt at man ikke skal undervise antroposofi. Å overføre Steiners esoteriskpregede utlegning om historien i klasserommet, ville følgelig ha brutt med en slik forholdsregel.

Zanders (2007) kritikk er at antroposofien kommer inn i pedagogikken gjennom det han hevder er grunnleggende for waldorfpedagogikken: at det lar seg gjøre å parallellisere barnets utvikling med menneskehetens utvikling. Dermed, hevder han, blir antroposofien konseptualisert og operasjonalisert inn i pedagogikken. Dersom denne kritikken skal regnes som gyldig forutsetter det at Steiner bejaet å overføre rekapitulasjonsteorien til pedagogikken. Men det gjør han nettopp ikke; han avviser en slik kopling. Etter mitt skjønn er det derfor sannsynlig at Zanders kritikk på dette punktet ikke først og fremst rammer Steiner, men steinerpedagogisk læreplantenkning og sekundærlitteratur. Slik jeg ser det ville dagens steinerskole være tjent med å spørre seg om i hvilken grad kulturstadieteorien fremdeles er en (uuttalt eller uttalt) leverandør for utviklingsdidaktisk tenkning, både innen pedagogisk praksis og læreplan.

Historieundervisningen blir, etter mitt skjønn, til «antroposofiundervisning» hvis læreren overfører Steiners esoteriske utlegninger inn i den. Dette har, som sagt, å gjøre med temaet kildebruk og kildekritikk. Intervjuperson E uttrykte at det er en moralsk forpliktelse å respektere «den kunnskap om de historiske kildene som samfunnet har en felles bevissthet om

at de eier». Det behøver ikke bety at man ikke kan la seg inspirere av Steiners åndsvitenskap, også når denne ikke er kildebelagt. Men man kan ikke, mente han, bruke den som fasit, man kan ikke bruke den som egne kilder løsgjort fra de kildene som anses som et felleseie. Slik jeg ser det, betyr ikke en slik varsomhet at man nødvendigvis må kunne finne kildebelegg for det narrative som henviser til de eldste kulturrepokene. Man kan på en åpen måte formidle mytisk-sakrale tekster som *muligens* formidler en livsstemming fra en prehistorisk tidsperiode, uten at man bruker Steiners esoteriske utlegninger som en konstatering på at det *faktisk* er slik. Det læreren bør reflektere over, mente E, er hva slags type tolkning han kan legge inn i historien, som gir mening og som skaper motiver i forhold til fagformidlingen. Konklusjonen til E er verdt å merke seg: Dersom den som skal undervise i historie har ervervet seg tre kunnskapsområder: «antroposofien, dagsaktuell historieforståelse, og kilder som du kan sette inn i en meningsfull sammenheng» da kan han «undervise reflektert og godt».

Steinerskolen har blitt kritisert for å underkommunisere det antroposofiske idégrunnlaget (Zander, 2007). Jeg har tidligere uttrykt at antroposofien – ikke minst når det kommer til den esoteriskpregede historieoppfatningen – er kompleks og omfattende. Det er lett å forstå at den enkelte steinerskolelærer, slik det kom frem fra en av intervjupersonene, velger å ikke forholde seg til den. I en skolehverdag som allerede er krevende nok, er det naturlig at man ikke også makter å bruke tid på et delvis svært utfordrende studie, ikke minst når et slikt studie inneholder en rekke paradokser og dilemmaer. Likevel mener jeg at E har et poeng i at antroposofien er et av de områdene man bør ha kunnskap om. En slik kunnskapstilegnelse kan gjerne skje i en kollegial sammenheng, ikke minst med tanke på temaets kompleksitet. Slik jeg ser det vil en forsømmelse av å gjøre et slikt arbeid, kunne føre til at antroposofien i form av tradisjon og mer eller mindre uttalt og ureflektert idéoverlevering, vil kunne leve et slags skyggeliv i steinerskolene. For historieundervisningens del kan en slik manglende kunnskap nettopp resultere i en innskriving av kulturstadieteorien fordi man *tror* at den er antroposofisk fundert. Mangler dessuten kunnskap om denne teoriens stilling i dagens historiografiske kontekst, er faren nærliggende for at historieundervisningen på steinerskolen blir konserverende og dermed mindre egnet til å møte den virkelighet elevene lever i.

Som Zech (2012, 2014) var inne på, er Steiners syn på historien, slik det spesielt kommer til uttrykk i hans tidlige erkjennelsesteoretiske skrifter, en mangesjiktet og åpen prosess. En slik historietilnærming mener jeg er et godt utgangspunkt for en steinerskolepedagog. Dersom undervisningen skulle bli preget av en utviklingslogikk som på en deterministisk måte leser

historien som fastsatte tidssykluser og tidsbestemte kulturrepoker ledet av åndelige vesener og krefter, ville det virke kontraproduktivt. Likevel mener jeg at Zechs (2012) erfaring – som også kom frem i intervjuene – tyder på at en slik deterministisk tenkning i svært liten grad preger historieundervisningen i dagens steinerskoler.

Et middel mot å la historieformidlingen preges av en stivt og ferdigtygget utviklingsdeterminisme, kan være den utviklingsnøkkelen intervjuperson A henviste til og som var et råd fra Steiner. Denne innebar at man både for en enkelt kulturkrets og over lengre historiske tidsforløp fører inn begrepene *oldtid*, *mellomtid* og *nytid*. Ifølge A var dette en måte å bringe dynamikk og bevegelse inn i historiefremstillingen på. Man måtte, sa han, aldri gi elevene inntrykk av at *nytiden* er ferdig, for «*den kan ikke stoppe!*». Ser man på vår egen tid, er det heller ikke slik at demokratiforståelsen er uttømt, men man må spørre: «Kan vi utvikle et nytt syn på det? Kan vi utvikle det videre? Hva er det blitt av demokratiet når vi tror at vi har det?! ». Gjennom en slik prosessuell historietilnærming kan man, etter mitt skjønn, unngå det som intervjuperson E advarte mot; at «det siste er det beste». Det samme gjelder både Steiners (1967, 2008) og intervjuperson D sin understreking av at det som gjelder er «her og nå», historien går videre. Selv om vår situasjon henger sammen med det som har utspilt seg i historiens løp, skaper vi selv historie: «historien blir skapt av mennesker. Og det er det vi skal formidle til barna», sa D. Mennesket som den sentrale faktor i historien og historieformidlingen kommer altså tydelig frem både hos Steiner (1967, 2008) og i intervjuene. Og som Zech (2012) viste, er formidlingen av historien basert på et narrativ der mennesket står i sentrum, spesielt fremtredende i tidligere skoleår. Analyse, metaperspektiv, en vifte av årsaksforklaringer og komparative studier, settes på vent til et senere modningsadekvat tidspunkt. Dette vil (Zech, 2012) både befordre elevenes mulighet til identifikasjon og at de senere på en engasjert og bevisst måte kan gå aktivt inn i den ovennevnte historietilnærmingen. Med andre ord: nærheten til stoffet danner et fruktbart utgangspunkt for en senere avstand til det.

Oppsummerende: Ut fra intervjuene og fra Zechs (2012, 2014) studier, går det frem at Steiners generelle utviklingslogikk kan være en farbar og fruktbar vei for en menneske-nær og identitetsskapende historieformidling. Utgangspunktet er evnen til å forholde seg til historien som en åpen og mangesjiktet prosess. Steiners esoteriske utlegninger kan virke inspirerende for den enkelte lærer, men hører ikke hjemme i undervisningen. Dette fordrer at læreren foruten kunnskap om antroposofi, har tilegnet seg den aktuelle historiske diskursen

innbefattet kildekritisk kompetanse. Steinerskolene vil profitere på å undersøke sitt eget forhold til kulturstadieteorien; både når det gjelder historieundervisningen spesielt og steinerpedagogikken generelt.

En fruktbar bruk av symptomatologibegrepet?

Steiners symptomatologibegrep kan man, forenklet uttrykt, nærme seg fra to kanter. Slik både intervjuperson C og E uttrykte det, kan begrepet forstås utfra hvordan det benyttes innen medisinen. Et hudutslett er et symptom på noe i som foregår i kroppen, og ikke er synlig på samme måte som selve utslettet. En historietilnærming som med et blikk for symptomer arbeider ut fra tilgjengelige kilder, og bestreber seg på å tolke disse som tegn eller symptomer for noe tidstypisk, er etter mitt skjønn, relativt uproblematisk. Det å forsøke å tolke etter mening som ligger bak historiske ytringer og tegn er kjennetegnende for den hermeneutiske tilnærmingen (Kjeldstadli, 1992), og jeg oppfatter at deler av Steiners symptomatologibegrep er beslektet med denne. Den problematiske siden av begrepet kom imidlertid klart frem hos intervjuperson E. Han mente at det å overføre den medisinske bruken av symptombegrepet over på en metode som går på å finne krefter i historien som forårsaker et symptom, er problematisk. Det reiser et stort og krevende metafysisk spørsmål, nemlig «om det finnes strømninger og krefter av ikke-sanselig karakter som viser seg i våre liv, i enkeltmenneskers og kulturers liv». Dermed satte E fingeren på bruken av symptomatologimetoden som går på å lese historien som at åndelige vesener og krefter kommer til uttrykk i enkeltliv og i historiske prosesser (Steiner, 1982a).

For en historielærer på steinerskolen i dag er det, etter mitt skjønn, nødvendig å klargjøre de to beskrevne sidene av Steiners symptomatologibegrep. Et rent fortolkende forhold til historiske hendelser, der man oppfatter disse som tegn eller symptom for en idéstrømning eller en religiøs, kunstnerisk eller politisk tidspregning, er, slik jeg forstår det, i tråd med en bruk av symptomatologibegrepet man også kan finne i den allmenne historieskrivingen. Den hermeneutisk innlevende tilnærmingen til historiske prosesser og fenomener går ut i fra at historien består både av *hendings*prosesser og *handlings*prosesser som har en innside: *tanke*prosesser. Det siste er det historikeren er ute etter, og da ved å gjentenke dem i sitt eget sinn (Kjeldstadli, 1992). For å kunne gjentenke dem i sitt eget sinn, må man være villig til å gå i tu med sine egne fordommer og sin egen forforståelse. En slik tilnærming, formulert med andre ord, finner man også hos Steiner. Slik Steiner (1937, 2005) resiperer og utvider Goethes

metode – å arbeide med egne fordommer for å la et fenomen uttale seg i den egne sjelen – mener jeg i utgangspunktet er en gangbar vei når man vil nærme seg historiske fenomener og hendelser. Men akkurat her ligger det også et stort problemfelt: Steiners metode stanser ikke ved en mulig fortolkning av et historisk fenomen; den påberoper seg muligheten av objektivitet i historieforskningen, gjennom en reell utforskning av spirituelle, bakenforliggende krefter (Steiner, 1984 og 2005). Metafysisk betraktet er det, som vist tidligere, ikke en ny tanke at det åndelige eller guddommelige virker og realiserer seg i historien. Jeg har allerede nevnt at Lessing (1974) og Ranke (Sandmo, 2015) - flere kunne vært nevnt, ikke minst Herder og Hegel - anså at en høyere makt virket inn som en oppdragende (Lessing) eller ordnende (Ranke) instans i historien. Men der dette hos disse uttrykkes gjennom tro eller filosofisk, metafysisk spekulasjon, vil Steiner gjøre det til gjenstand for forskning. Steiner (1988) er altså på den ene siden innforstått med betydningen av å tolke ulike tegn som uttrykk for noe tidstypisk. Samtidig nøyer han seg ikke med Rankes «arkivobjektivitet», for den er «en historie som kun regner med kjensgjerninger knyttet til det sanselige» (Steiner, 1988, s. 37 og 38). For Steiner blir ikke historien «virkelig» før man, gjennom å bringe fenomenene inn i en «imaginativ sammenheng», evner å gripe «den åndelige tilblivelsesstrømmen» (Steiner, 1982b, s 152 ,153).

Hypotetisk kunne man tenke seg at Steiners metode ble praktisert i så stor grad at åndsforskningen hans – slik han også uttrykte ønske om (Steiner, 1984) – kunne verifiseres, overprøves, korrigeres eller falsifiseres av andre åndsforskere. Ingen av intervjupersonene var i nærheten av en slik tanke for sin egen del: for dem var det snakk om å *forholde* seg til Steiners ideer og forskningsresultater, ikke selv å bedrive åndsforskning. Også de akademiske arbeidene gjort av personer med tilknytning til antroposofi og waldorfpedagogikk, (Stabel, 2014, Mazzone, 1999, Edlund, 2010, Heisterkamp, 1989, Bartoniczek, 2014, Zech, 2012 og 2014), var blottet for en intensjon om å nærme seg temaet gjennom egen åndsforskning. Min antakelse er at både nevnte teoretikere og intervjupersonene her representerer en svært overveiende majoritet av steinerskolelærere: man *forholder* seg (i beste fall) til Steiners åndsforskningsresultater, mer eller mindre kritisk, men man tar ikke mål av seg verken til å videreutvikle, verifisere eller falsifisere dem ut fra egen åndsforskningserfaring.

Jeg tar med denne refleksjonen fordi jeg tror at det har å gjøre med en utfordring som er særegen for steinerskolene: Det foreligger en svært omfattende samling av esoterisk basert forskning og forskningsresultater som de færreste – om noen – kan følge opp, eventuelt

falsifisere eller bekrefte gjennom egne observasjoner og forskning. Det som gjenstår da er nettopp spørsmålet om hvordan man forholder seg til Steiners esoteriske utlegninger, eksempelvis når det gjelder historieundervisningen. Lærerne som ble intervjuet svarte noe blandet: En valgte, som sagt, å ikke befatte seg med det, en annen sa at han var forsiktig med det som kom fra Steiner som han selv ikke kunne erkjenne, en tredje beskrev Steiners kulturepoketenkning som givende lesning for egen del, men at den også kan oppfattes som «spekulativ» og «teosofisk inspirert».

Zander (2007) hevder nettopp at Steiners antroposofi er teosofisk inspirert, og at hans antroposofi er en synkretisk sammenføyning av andre spirituelle åndsstrømninger, kombinert med vestlig filosofi og metafysikk. Et slikt synspunkt ble, som jeg viste, imøtegått av Clemens (2015), som beskrev det som for trangt. Det rører igjen ved temaet antroposofi og pedagogikk. Slik jeg ser det, ville det være en viktig forutsetning for steinerskolenes institusjonelle selvbevissthet og identitetstroverdighet at man sysselsetter seg med hvordan man forstår og resiperer det idégrunnlaget skolene har vokst frem av. Det må altså ikke bety at man skal pløye seg gjennom Steiners 350 bind med antroposofi. Et sted å begynne kan være å studere de av Steiners skrifter som retter seg mot pedagogikken. Her finnes en rekke betraktninger som utfordrer leseren til å finne nærmere begrunnelser i Steiners øvrige verk. Et slikt arbeid kunne, som sagt, gjøres på et institusjonelt nivå og det kunne bli gjennomførbart dersom en gruppe fagfolk får frigjort tid og ressurser det. La man til rette for et slikt arbeid, ville en kvalifisert kritisk gjennomgang av forholdet mellom antroposofi og pedagogikk, muliggjøres. Et slikt arbeid kunne så ha blitt gjenstand for samtale, diskusjon og meningsdannelse i de forskjellige steinerskolekollegiene. Det ville dessuten åpne muligheten for å re-tenke og ny-skrive pedagogikkens idégrunnlag i en tidsmessig adekvat form som ikke bare kommuniserte bedre med hensyn til den enkelte steinerskolelærer, men også i forhold til den aktuelle pedagogiske diskursen.

Jeg mener altså at kritikken må være kvalifisert dersom den skal bli fruktbar på lengre sikt. En ukvalifisert kritikk bygget på synsing eller berøringsangst overfor et krevende og omdiskutert idékompleks, som til dels bryter radikalt med tidens diskurs, er forståelig; men den duger ikke for et seriøst bevissthetsarbeid. Det finnes videre, slik jeg ser det, to ytterligheter: den ene er at man enten neglisjerer eller befatter seg minimalt med det idégrunnlaget skolen har vokset frem av. En slik holdning tror jeg kan føre til en idémessig slapphet som gjennom mangel på aktuell kunnskap om idégrunnlaget gjør pedagogikken konturløs. Da kan konsekvensen

likevel bli at antroposofien fortsetter å «spøke» i bakgrunnen som noe uklart og skyggeaktig i form av tradisjonsstyrte fraser og innholdsløs syensing om hva som er «antroposofisk nok», «riktig nok», osv. Den andre ytterligheten er at man oppfatter antroposofien hovedsakelig som et trosinnhold, system og overbygning som man bør følge; «Steiner har sagt at...». Da kan antroposofien bli til en normativ rettesnor som fører til utenforskap i forhold til den allmenne pedagogiske diskursen, mens steinerpedagogikken selv står i fare for å bli konserverende og innelukket i seg selv.

Diskusjonen jeg henviste til, mellom Lindholm (2015) og Granly (2015), viser at refleksjon og meningsdannelse rundt temaet er present. En konfronterende og dels polemisk diskusjon om hvorvidt antroposofien virker befordrende eller kontraproduktivt for Steinerskolen, slik det kom frem her, kan være et startpunkt for å gjøre temaet aktuelt. Men temaet trenger, etter mitt skjønn, en åpen tilnærming fri fra fastlagte posisjoner, for å kunne bli til et bevissthetsarbeid som omfatter hele eller større deler av steinerskolemiljøet.

Et sted å begynne et slikt arbeid for historieundervisningens vedkommende, kunne være en kritisk gjennomgang og undersøkelse av symptomatologibegrepet med utgangspunkt i det jeg beskrev som de to sidene av det. Et spørsmålet kan være om man arbeider ut fra en hermeneutisk beslektet holdning som ikke påberoper seg objektive og «sanne svar», men forholder seg fortolkende; eller ut fra en omfattende esoterisk preget syklisk og teleologisk historieoppfatning. Hovedfokuset bør etter mitt skjønn være spørsmålet om hvordan symptomatologibegrepet kan bli fruktbart for å gjøre undervisningen menneske-nær, interessant og engasjerende som utgangspunkt for en senere analytisk tilnærming.

Symptomatologibegrepet er, som jeg viste, tett knyttet til bevissthetsutviklingsbegrepet. Hvordan kan disse to begrepene åpne opp en tilgang for innlevelse og, som det heter i læreplanen, «en mulighet for en dypere identifikasjon med et mangfold av kulturer» (Ringheim & Härström, 2007, rev. 2015, s 45)? På grunnlag av min undersøkelse så langt, (Burke, 2008, Zech, 2012) er det nærliggende å argumentere for at den siden av symptomatologibegrepet som leter etter fenomen innen kunst, kultur, religion, filosofi, politikk osv., og forsøker å tolke disse som tidstypiske og talende for bestemte idéstrømninger og bevissthetsendringer, vil virke stimulerende på interessen og engasjementet hos elevene, slik det kom frem hos Zech (2012, 2014) og hos lærerne som ble intervjuet. Det ble dessuten tydelig aksentuert av D at undervisningen – spesielt i tidlige skoleår – knyttes til menneskers enkeltliv og til samspillet mellom mennesker: «Det er mennesker som skaper historie». Et

slikt grunnlag vil, etter mitt skjønn, skape mulighet for identifikasjon og danne en fruktbar grobunn for en mer analytisk, årsaksmessig og fler-perspektivisk tilnærming senere i skoleløpet.

Det forutsetter imidlertid at begrepet *bevissthetsutvikling* ikke bindes til en deterministisk fastlagt, teleologisk overordnet plan med tidsbestemte tidssykluser som går opp i en høyere enhet. Som sagt refererte Zech (2012) til en slik resepsjon av Steiners utviklingslogikk. Jeg har tidligere forsøkt å vise at spørsmålet om teleologi i Steiners historietilnærming, gir ulike tolkningsmuligheter. Selv opplever jeg begrepet som uavklart. Jeg har vist til motstridende ytringer hos Steiner: han omfavner eksempelvis Lessings idé om en plan i historien (Steiner, 1963). I en annen sammenheng (Steiner, 2008) avviser han på det sterkeste at det skulle finnes en plan som mennesket er underlagt. I senere skrifter (Steiner, 1983) holder han fremdeles fast ved en ikke-deterministisk historieoppfatning i et forsøk på en slags åpen teleologi: mennesket er *både* underlagt nødvendighet i forhold til fortiden, men uten at tilfeldighets- og frihetsprinsippet utelates.

Steiners historieoppfatning er gjennomtrukket av beskrivelser av spirituelle veseners hensikter og målsetninger, men samtidig understreker han at mennesket ikke er slavisk bundet av disse (Steiner, 1986 og 1998). Tvert i mot; mennesket er medskapende, nesten som arbeidskolleger å regne. I foredragene Steiner holdt før grunnleggelsen av Waldorfskolen, kom det, som nevnt tidligere, frem at lærergjernen inneberer en konkret forbindelse med åndelige makter som lærerne sto i et oppdragsforhold til (Steiner, 2008). Enda tydeligere ble det i dagbokserindringene til enkelte lærere. Her heter det at gudene vil arbeide videre med fruktene av lærernes pedagogiske arbeid (Steiner, 2008). Dessuten «må» mennesket, i vår tid «samarbeide bevisst med oversanselige vesener» (Steiner, 2001, s. 41).

På den ene siden styrker en slik oppfatning som ovennevnte en berettigelsen i at Steiners teleologibegrep er åpent og ikke deterministisk: Mennesket er medansvarlig for en utvikling som ikke er forhåndsbestemt. På den andre siden må ordene Steiner lot falle om det pedagogiske arbeidets sammenheng med åndelige makter, ses i en tidskontekst. Alle pionerlærerne hadde – foruten sin egen akademiske bakgrunn – et langt og grundig studium i, og omgang med, antroposofien, slik den ble formidlet av Steiner. De hadde dessuten en selvforståelse av å være avantgarde for en kultur- og sivilisatorisk fornyelsesoppgave (Steiner, 2008). Snart hundre år senere er situasjonen en annen. Jeg tenker at det er naturlig å nærme seg det overleverte pioner- og tradisjonsmateriale både med en tidskontekstforståelse og med

et spørsmål om hvordan man forholder seg til disse formuleringene og tankene i dag. Sånt sett kunne man muligens benytte Zechs (2012) beskrivelse av hvordan elevene tilegner seg historie gjennom en begynnende nærhet, identifikasjon og engasjement til en senere avstand med en analytisk betraktende holdning, som parallell til steinerskolelærernes mulige måte å forholde seg til Steiners formuleringer og tankegods på, i et tidsløp fra 1919 til 2016.

Historieundervisningen og eurosentrisme i et globalt og flerkulturelt samfunn

Både hos Lund (2011) og Zech (2012,2014) kom det frem at man innen allmenn pedagogisk diskurs er opptatt av å møte utfordringer knyttet til det den globale verden og det flerkulturelle samfunn. Zech behandler og diskuterer også dette i forhold til waldorfpedagogikken. I de tre lengre intervjuene ble dette utfordrings- og problemområde tematisert, og det utgjorde den største delen av empirien. Lærerne ga på ulikt vis uttrykk for at historieundervisningen på steinerskolen var eurosentrisk preget. Samtidig så de det verdifulle i Steiners kulturutviklingslinje. Intervjuperson C og D vektla begge at den enkelte lærer gjerne kunne utvide gjennomgangen av de klassiske kulturepokene med eksempelvis den kinesiske, amerikanske og afrikanske kulturen. C sa at han ikke så noen problem med en slik utvidelse, men understreket flere ganger at «den enkelte lærer må gjøre det». D mente at man skulle ta hensyn til elevenes situasjon i det flerkulturelle samfunnet, men det tilsa ikke nødvendigvis «at man skal gjøre *store* endringer i denne kulturhistorie-gangen som er i 6. klasse». Det handlet heller om å få et rikere tilfang og få belyst flere sider. Dette trengte ikke bare skje i historieundervisningen, man kunne ta det flerkulturelle perspektivet inn i religions-, norsk-, og matteundervisningen, og man kunne eksempelvis gratulere med id på slutten av fastemånedens ramadan.

Intervjuperson E ville også beholde Steiners historiske utviklingslinjen, men mente at den burde utvides «med det globale». Han løftet det dessuten opp fra et individuelt til et institusjonelt nivå: ikke bare den enkelte lærer, men Steinerskolen burde ha som oppgave å finne ut når kan de ulike elementene kunne komme inn. Som jeg viste har den tradisjonelle kulturepoke-kanonen blitt utvidet ved interkulturelle Waldorfskoler i Tyskland (Schmelzer i e-post til meg 18.4. 2016). E ville altså gått igjennom de klassiske kulturepokene fra det gammelindiske til Europa, men han ville komplettert ved å gi en kronologisk linje som viste hvordan vesentlige ting utspilte seg andre steder på kloden, som innen det kinesiske, det sør-

amerikanske og afrikanske kulturområdet. Dessuten ville han lagt til arabisk kultur i tidsperioden fra det sjette til det tolvte århundre.

D påpekte at man eksempelvis i Kina eller i Kenya selvfølgelig måtte ta inn elementer av sin egen historie, og føye dette inn «i helheten med all verdens utvikling». Men «å vanne ut» eller ta bort det utviklingsperspektivet som kommer til uttrykk i gjennomgangen av de klassiske kulturepokene kan føre til at man «kaster barnet ut med badevannet». Da skal man, ifølge D, virkelig vite hva man gjør. Å bryte dette bare for å ha en arena for opprør mot en tradisjon, mente hun var å sette seg selv i en altfor viktig posisjon. Hun hadde, etter mitt skjønn, et godt poeng i det hun sa om at barna trenger identifikasjonsfigurer, men at dette ikke nødvendigvis må knyttes til ens eget hjemland og kultur. Et norsk barn kan sånt sett identifisere seg med en egyptisk farao. Man må jo unngå, sa hun, «å binde barn i klassen til en ensidig tilhørighet til sin egen kultur!». Vi bor faktisk i Europa, understreket hun; og det gjelder også 2. og 3. generasjon innvandrere – «så vi er eurosentrisk!». Vi skal, ifølge D, absolutt oppøve respekt for ulike kulturer og ulike måter å være mennesker på i forskjellige tider og på ulike steder i verden. Men «vi kan ikke som skolelærere avskaffe eurosentrismen». Det vi må være bevisst på var, ifølge henne, *hvordan* vi omtaler andre mennesker i andre tider og i andre kulturer. Dette, kombinert med et rikere tilfang, var med på å øke bredden av elevenes opplevelse av historie.

D kom inn på temaet *kulturrelativisme*, som henger sammen med eurosentrisme-kritikken (Gismervik, 2006). Kulturrelativismen forsøker å se den enkelte kultur i sin egenart uten å legge en verdirangering til grunn, og, som nevnt, har kritikken mot denne bestrebelsen vært at den kan komme til å undervurdere Europas rolle (Gismervik, 2006). D mente at man kunne falle inn i det motsatte av verdirangering, «den andre grøften», gjennom kulturrelativismen: «Er alt like bra!?» Hun nevnte kulturer som undertrykker kvinner og der jenter ikke får gå på skole og mente at Europa har vært en drivkraft på godt og vondt og at menneskerettighetene var et eksempel på en europeisk verdi der den bærende tanken er «respekten for det enkelte menneskes integritet [...] uavhengig av rase og kjønn».

Synspunktene fra E på samme problem, var noe divergerende. Han mente man burde stille spørsmål ved om bevissthetsutviklingsbegrepet *overhodet* «er godt for læreren». Han advarte mot verdirangering ved å anta at eksempelvis den egyptiske kulturrepoken skal være mer utviklet enn den persiske, og den greske enda mer utviklet enn dem begge. Ifølge ham var det mer adekvat å se på historien som kvalitative bearbeidelser av ulike temaer. Kompleksiteten blir riktignok større i løpet av den historiske utviklingen, sa han, men «samtidig må vi unngå

dette med at det siste er det beste» og «fordomstunge vurderinger av hva som er mer eller mindre utviklet».

I flere av Steiners beskrivelse av utviklingen uttrykker han den samme skepsis som E, når det gjelder «at det siste er det beste». Steiner (1988) beskriver utviklingen som nedadgående fra en rik spiritualitetskultur til en avspiritualisert, jordnær og materialistisk kultur. Samtidig utlegger han dette som forutsetning for naturvitenskapens fremvekst og han legger betydning i at dette også henger sammen med overgangen fra teokratisk orientert styreform til en demokratisk, med gradvis oppløsning av slekts, - stamme, - og rasetilhørighet til fordel for autonomi og individualisering. Og sistnevnte har, ifølge Steiner (1988), aksenten i Europa og Vesten. Jeg har tidligere vist at Steiner forbinder individualisme med det kosmopolitiske. Nettopp aksentuering av menneskets verdi uavhengig av etnisitet, kjønn og kultur er slikt sett utgangspunktet ikke bare for individualismen, men også for universalismen. Den første er en forutsetning for den siste. Individualismen har riktignok hatt sitt start- og tyngdepunkt innen europeisk kultur, men er i sin karakter kosmopolitisk (Steiner, 1998).

E sa at 2. verdenskrig slo i stykker det å «se på Europa som en slags fullbyrdelse av menneskeåndens muligheter». Jeg spurte ham om ikke idealene fra den europeiske kulturtradisjonen likevel kom til uttrykk i menneskerettighetene som ble skrevet i verdenskrigens skygge, og som en konsekvens av den. Den demokratiforståelsen som finnes i Europa, den toleransen for ulike måter å være menneske på, at for eksempel kvinner og menn skal ha samme rettigheter; er det ikke, spurte jeg, vanskelig å unngå en verdirangering her? Han svarte at angående bevissthetsutviklingsbegrepet er det viktig å unngå historisering og nåtidsarroganse. Men han la til at når det gjelder det som er demokratiske, sosiale, gjengse forståelser for vår tid «så er det klart at du må verdirangere».

Det som vedrører verdirangering kontra kulturel relativisme er, etter mitt skjønn, et betydelig problem når det gjelder Steiners utviklingsbegrep. Selv om Steiner uttrykker sympati for rikdommen og det særegne i alle kulturepoker, og selv om han ser utviklingen som nedadgående heller enn en oppadgående, legger han likevel en utvetydig vekt på at det som er vår tids adekvate bevissthetsform er den som henger sammen med individuell frihet, det selvstendige mennesket som ikke lenger er underlagt overordnede religiøse eller etniske føringer (Steiner, 1988). En slik bevissthetsform er riktignok kosmopolitisk orientert, den gjelder menneskehetens som sådan; men den har sitt utspring i Europa, og de historiske epokene som har gått forut ses på som kulturelle og bevissthetsmessige forstadier til dette.

Problemet med dette utviklingssynet er imidlertid at det samtidig som det står for verdier som er lett gjenkjennelige for vår tid, og som er lett å stå inne for, definerer de – om ikke eksplisitt, så implisitt - ikke-individuelle, kollektive og etnisk pregede kulturene som inadekvate bevissthetsformer. Dermed ligger det, så langt jeg kan se, både en eurosentrisme og en mer eller mindre åpenbar verdirangering i dette utviklingssynet.

De tre lærerne var altså samstemte i at man kunne utvide kulturepoke-kanonen i historie, men en viktig forskjell kom altså frem: Der C og D vektla at den enkelte lærer kunne gjøre det, understreket E at dette også måtte gjøres på et institusjonelt nivå. For min egen del vil jeg, i tråd med forslaget fra E, argumentere for at dette spørsmålet, på lik linje med det jeg tok frem om forholdet mellom antroposofi og pedagogikk, bør inkluderes i det bevissthetsarbeidet steinerskolene bør avsette ressurser til å utrede nærmere. Dersom det kun blir overlatt til den enkeltes lærers autonomi og vurderingsevne, er muligheten til stede for at det oppstår en uklar steinerpedagogisk profil. Til en viss grad er et slikt arbeid allerede gjort i de nyeste læreplanene, gjennom formuleringer om at man i historieundervisningen skal følge menneskehetens og sivilisasjonens tilblivelse i «alle kontinenter». Det gjelder også intensjonen om å legge til rette for at elevene kan oppleve en dyp identifikasjon med et mangfold av kulturer, og å bryte et ensidig eurosentrisk perspektiv (Ringheim & Härström, 2007, rev. 2015). Etter mitt skjønn er imidlertid en slik forsiktig revidering av læreplanteksten ikke tilstrekkelig. Formuleringene skiller seg riktignok fra de som er å finne i tidligere læreplaner, men de befinner seg i en tekstsammenheng som til stor del er en gjentakelse av det som er sagt tidligere, og de begrunnes ikke tilstrekkelig. En grundigere utredning og diskusjon om selve utviklingsbegrepet som ligger til grunn for historieundervisningen (og steinerpedagogikken som sådan) og hvordan dette møter globale og flerkulturelle utfordringer, tror jeg er vesentlig dersom steinerskolene ønsker å være en del av den aktuelle pedagogiske diskursen. Dette kan skje gjennom kollegiarbeid, åpne seminarer og arbeidsgrupper, gjennom forskning og skrivearbeid. Dermed ville et slikt problemkompleks i høyere grad bli et fellesanliggende for Steinerskolen som sådan, ikke noe som utelukkende påhviler den enkelte lærer å forholde seg til.

Det er samtidig grunn til å understreke det verdifulle som ligger i steinerskolenes vektlegging av lærerens autonomi (Stabel, 2014). Men dette autonomibegrepet bygger, slik jeg oppfatter det, ikke på vilkårlighet og personlig forgodtbefinnende. Snarere bygger den på et ansvar for å erverve seg innsikt i elevenes individuelle og relasjonelle virkelighetsopplevelse og den

pedagogisk-antroposofiske menneskekunnskapen, som grunnlag for de valgene man tar. Lærerens frihet er slikt sett en integrativ frihet. Den utspiller seg i sammenheng med en tradisjon og med aktuell pedagogisk praksis, innhold og idé, som nettopp gjennom innsikt og kritisk tilnærming kan fornyes og videreutvikles.

Konklusjon

Sentralbegrepene jeg har gjort rede for i teoridelen og som siden har blitt reflektert i intervjuene for så å drøftes i diskusjonsdelen, henger tett sammen. Forenklet sagt danner de sammenlagt et reisverk for å kunne besvare forskningsspørsmålet jeg formulerte i innledningen: Hvordan kan historieoppfatninger som kommer til uttrykk i Rudolf Steiners verk relateres til læreplaner og undervisning i dagens steinerskoler og hvordan reflekterer erfarne steinerskolepedagoger omkring dette? Kan deres refleksjoner og en nærmere utredning av spørsmålet få betydning for steinerskolenes videre utvikling?

Ovennevnte forskningsspørsmålet reiser i stor grad spørsmålet som angår forholdet mellom pedagogikk og antroposofi. I metodekapittelet klargjorde jeg mitt eget forhold til sistnevnte. Både gjennom undersøkelsen av Steiners historiesyn og i intervjuene og analysen av dem, forsøkte jeg å etablere et utenfor-blikk. Det var ikke enkelt. Flere ganger merket jeg en apologetisk tendens i min egen fremstilling; et underliggende ønske om å begrunne, forklare og forsvare Steiners ideer. Men i stedet for å konkludere med en syntese som tenderte å bringe paradokser, motsetninger og dilemmaer sammen, skjedde det motsatte: jeg konstaterte at jeg for min del måtte akseptere paradoksene og la dem bli stående uløste. Vel har jeg sans for Steiners esoteriske utlegninger av historisk utvikling, men det hindret meg altså ikke i å se de problematiske sidene ved dem.

I siste del av forskningsspørsmålet var jeg opptatt av om arbeidet med en teoretisk utredning og empiri kunne bety noe for steinerskolenes videre utvikling. I diskusjonen har jeg argumentert for, og gitt forslag til, hvilke spørsmål som kan arbeides videre med på et institusjonelt nivå.

Når det gjelder de problematiske sidene ved Steiners historiesyn vil jeg – også for å vise sammenhengene mellom begrepene – oppsummere dem på følgende vis:

Dersom man resiperer Steiners forskningsresultater inn i undervisningen uten at disse kan gjenfinnes i gjengse og tilgjengelig kilder, setter man seg utenfor både den aktuelle historiografiske og den pedagogiske diskursen. Et slikt utenforskap styrkes ytterligere dersom en syklisk, tidsbestemt, tallsystem-basert og teleologisk tenkning blir en retningsgivende faktor for læreren. En utviklingslogikk som koples for rigid med en esoterisk preget utlegning om en bevissthetsutvikling som i bestemte steg går fra øst mot vest, står i fare for å oppfatte foregående kulturepoker utelukkende som forstadier til den europeisk-vestlige, samt nåtidige

kulturer utenfor det europeisk-vestlige området som tilhørende en utdatert bevissthetsform. Dersom man dessuten kopler bevissthetsutvikling til kulturstadieteori og anser den som grunnlag for Steinerskolens utviklingsdidaktikk generelt og historieundervisning spesielt, vil en allerede deterministisk preget oppfatning av historisk utvikling både gi næring til eurosentrismen og resultere i at en omtrentlig og spekulativ parallellismetenkning overføres til eleven. Det vil ikke bare kunne redusere blikkvidden for den enkelte elevs helt individuelle utvikling, men også kunne virke fremmedgjørende for elever med rot i andre kulturer. Disse faktorene sett under ett vil neppe bidra til at Steinerskolen vil anses som en åpen og inkluderende skole og som en skole som tar ansvar for de flerkulturelle og globale utfordringene.

Men er det slik?

Verken teorien eller det empiriske materialet tyder på det. Med noen få unntak ble en direkte parallellisering mellom alderstrinn og historisk tid ikke tatt frem i intervjuene. Og de gangene det kom frem, var det i en eksemplifisert form, ikke som uttrykk for en rigid lovmessighet. Ingen av intervjupersonene mente at man kunne overføre Steiners esoterisk pregede historiebetraktninger over i undervisningen, samtidig som alle hadde – eller hadde hatt – et forhold til disse og opplevde dem som et fruktbart tilfang til egen tenkning rundt historie. Gjennom intervjuene kom det frem at Steiners generelle utviklingslogikk var en viktig inspirasjonskilde for læreren og at den la til rette for en narrativ og menneske-nær formidlingsform som skapte identifikasjon og engasjement hos elevene. Dette dannet utgangspunktet for en fler-perspektivisk og analytisk tilnærming til faget i senere skoleår. Når det gjaldt å utvide kulturepoke-kanonen var de tre som ble spurt om det, samstemte i at det kunne man gjøre, men bare én av dem sa at dette ikke bare var opp til den enkelte lærer, men burde skje på et institusjonelt nivå.

Den videre konklusjonen vil jeg oppsummere uten direkte sitater til det jeg har utredet i teori,- empiri, - og diskusjonsdelen. Det jeg fremstiller her er å finne i disse delene, derfor benytter jeg meg heller ikke enda en gang av kildehenvisninger.

Jeg har sammenfattet konklusjonen i tre deler:

Kulturstadieteorien og steinerpedagogikken

Det finnes ikke dekning hos Steiner for at kulturstadieteorien kan anses som kompatibel med barnets utvikling. Tvert i mot avviste han den i utvetydige ordelag. Han pekte imidlertid på at

det i mennesket selv finnes forskjellige sjelssjikt og ulike bevissthetsformer som kan være nøkler til å forstå tidligere tiders bevissthetsform og verdensoppfatning. Og han foreslo en metode til å vekke nye iakttakelsesorganer som utgangspunkt for en utforsking av dette. Nøklene Steiner viste på handlet om å kunne se den historiske utviklingen som faser av sjelelig utvikling: imitasjonsprinsippet i tidlig barndom, over autoritetsprinsippet i den første skolealder, til selvstendig vurderingsevne som legger grunnen for det fritt tenkende mennesket ved kjønnsmodningen. En annen nøkkel var å nærme seg historisk utvikling ut fra bevissthetssjikt man kan undersøke nærmere hos seg selv ut fra begrepene fornemmelsessjels,- forstandsandssjels,- og bevissthetssjel.

En viss parallellisering av historisk utvikling av livsaldre forefinnes altså hos Steiner, selv om han avviser kulturstadieteorien. Sistnevnte er for Steiner like utdatert som den er i den nåværende pedagogiske diskursen. At det fremdeles finnes spor av den i læreplan og i pedagogisk tenkning bør tas opp til drøfting i steinerskolemiljøet. Spørsmålet man kan stille er på hvilken måte tanken om en mulig parallellisering skal forstås. Det betyr ikke at man på opportunistisk vis skal legge seg tettest mulig inn til den til enhver tid rådende oppfatning. Hovedpoenget er at man må kunne begrunne sin egen utviklingsdidaktiske ansats.

En avklaring av symptomatologibegrepet og ideen om bevissthetsutvikling

Steiners åndsforskning er like omfattende som et forskningsmiljø med utgangspunkt i den er marginal. At den finnes innen noen få grupperinger og hos enkeltmennesker, gjør den ikke til et forskningsmiljø i akademisk betydning. Det trenger ikke bety at et slikt forskningsmiljø ikke kan utvikles. Det betyr heller ikke at den enkelte ikke kan arbeide åndsvitenskapelig metodisk ut fra Steiners anvisninger. Veien er ikke stengt for at Steiners forskning kan videreutvikles, verifiseres, korrigeres eller falsifiseres, slik han selv ønsket velkommen. Det ligger eventuelt i fremtiden. Her og nå er en beskjeden og nøktern holdning til en eventuell egen åndsforskning adekvat.

Det dreier seg i første rekke om å *forholde* seg til Steiners esoteriske forskningsresultater. Dette kan man gjøre gjennom å begeistres og inspireres av dem, og gjennom å aktivt tenke gjennom dem, prøve dem ut gjennom logikk og tankedannelse. Videre kan man nærme seg de områdene Steiner beskriver, tentativt, gjennom egen meditasjonspraksis. Og ikke minst kan man nærme seg dem gjennom å se etter om antroposofien har et omsetningspotensial i det

sosiale-kulturelle livet, som er fruktbart. En slik tilnærming som både kan være kritisk reflekterende og inspirerende, vil kunne legge et grunnlag for en selvstendig dømmekraft i forhold til antroposofien. Dette kan samtidig tilføre spørsmålet om dens forbindelse med pedagogikken, bevissthet og kraft.

Ut fra en slik tilnærming til Steiners åndsforskning, som også inkluderer den symptomatologiske historiske metoden og ideen om bevissthetsutvikling, er det mulig å trekke ut det som ligger innenfor det den enkelte lærer faktisk kan stå inne for med hensyn til egen kunnskap og erfaring i kombinasjon med gjengse oppfatninger av kildekritikk. Slik sett er intervjupersonen E sin formulering om at en god steinerskolelærer i historie trenger antroposofien, historisk fagkunnskap og kildekritisk evne, dekkende.

Steiners historietilnærming kan både tolkes teleologisk og som en åpen prosess. Et slikt landskap av paradokser og dilemmaer kan det være både krevende og fruktbart å ferdes i. I forhold til historieundervisningen kan den symptomatologiske metoden være et fruktbart redskap til å nærme seg historiske fenomener; men da på en tolkende, hermeneutisk måte, som ikke påberoper seg absolutt objektivitet, og heller ikke resiperer Steiners ofte detaljerte beskrivelser av åndsvesen som virker i historien, som endelig fasit og sannhet. Gjennom en symptomatologisk, fortolkende tilnærming - som også kan inkludere et erkjennesarbeid og en selvundersøkelse i forhold til Steiners forslag til metode – er det mulig å leve seg inn i historie som bevissthetsutvikling, og symptomer som måtte vise på denne. Så lenge man har de to andre; historisk fagkunnskap og kildekritisk evne, vil antroposofien i form av symptomatologisk tilnærming til historien, kunne virke befordrende på undervisningen.

En seilas mellom kulturel relativisme og verdirangering

I dag finnes det steinerskoler i alle kontinenter og i alle kulturer. At Steinerskolen ikke har blitt værende innen en europeisk kontekst, men i dag integreres i ulike religiøse og kulturelle sammenhenger, og at det også finnes flere interkulturelle waldorfskoler i Tyskland, indikerer at den i utgangspunktet er mer enn et vestlig randfenomen.

Steiner selv var både individuelt og kosmopolitisk orientert, noe som også er tilfelle for steinerskolene. Gjennom teorien og empirien kom nettopp denne holdningen frem.

Det finnes imidlertid en mulighet for å tolke Steiners utviklingsidé som kulturfavoriserende, og da i favør av Europa og Vesten. Utviklingen fra tidligere spirituelle, magisk-mytiske, og

teokratiske samfunn knyttet til blodsband, til en gradvis logisk, demokratisk og rasjonell kultur – med materialisme, vitenskap og autonomi som utgangspunkt for en ny, selvstendig tilknytning til spiritualitet - beskrives av Steiner som en bevegelse fra øst mot vest. En idé som anser denne utvikling som en lang vei til individualisering, er et bærende element ikke bare for historieundervisningen, men for steinerpedagogikken som sådan. Og den er eurosentrisk. Spørsmålet er imidlertid om den fører til en ensidig eurosentrisme, der kulturer som faller utenfor oppfattes som tilbakeliggende og avleggs, eller om den åpner opp for å respektere ulike måter å være menneske på.

Der intervjuperson E advarte mot verdirangering, advarte intervjuperson D mot kulturel relativisme. Det handler om en seilas gjennom et farvann hvor Karybdis (verdirangering) og Skylla (kulturel relativisme) lett kan dra skipet inn i svært utfordrende malstrømmer. Kulturel relativisme har sin styrke i bestrebelsen på å nærme seg en kultur utfra dens egne forutsetninger, uten å bruke sin egen som mal. Men det betyr ikke nødvendigvis at man må bli nivellerende og kritikkløs når det gjelder verdier. Det handler ikke om å definere ut de verdiene som har vokset frem i europeisk sammenheng, men hvordan disse kan bli kosmopolitisk fruktbare og flerkulturelt inkluderende. Idealene om menneskets verdighet uavhengig av kjønn og etnisitet, kulturell og religiøs tilhørighet, troen på det autonome individ i et demokratisk samfunn, er knyttet til vestlig tenkning, eller det en av intervjupersonen benevnte Europas ånd. At denne «ånden» også har vist et motsatt og skyggefullt ansikt gjennom kolonialisme, imperialisme, kapitalisme, økologisk katastrofe og verdenskriger, betyr ikke nødvendigvis at den for alltid har diskvalifisert seg med hensyn til å virke universelt impulsivende. Spørsmålet er om man gjør det ut fra en hierarkisk tankegang der Europa og Vesten er plassert øverst, eller ut fra et horisontalt landskap der kulturelle ulikheter respekteres, *også* der berettiget kritikk er adekvat.

For Steinerskolens vedkommende er min konklusjon at ideen om en pedagogikk som oppdrar til individuell frihet, til selvstendig tenkning og verdensinteresse gjennom et undervisningsløp som søker identifikasjon med et mangfold av kulturer og mange måter å være menneske på, er både nåtidsaktuell, inkluderende og fremtidsrettet. Det ligger innen rekkevidde å representere en slik idé på en måte som ser verdien i ulike kulturer uten å favorisere den egne. Et av tiltakene for å skape en enda tydeligere inkluderingsprofil som samsvarer med det flerkulturelle og globale samfunn, er å utvide den klassiske kulturepokerkanonen og inkludere andre kulturer parallellt med disse. Det behøver ikke å bety at man må forlate ideen om en

bevissthetsutvikling i historien, snarere kan en inkludering av flere kulturer gi et rikere tilfang til en utviklingslogikk som ikke er rettlinjet, men viser på en rik variasjon av menneskelighet.

I oppgaven har jeg vist at Steiners historieoppfatning er mangesidet, og at det kreves et bevissthetsarbeid, både på et individuelt og et institusjonelt plan, for å dra nytte av den på en fruktbar måte. Forhåpentligvis kan oppgavens teoretiske og empiriske materialet være befordrende for et slikt arbeid.

Innledningsvis gjorde jeg dessuten oppmerksom på at Steiners historieoppfatning omfatter langt mer enn det som kunne rommes i denne oppgaven. Slik sett kan denne undersøkelsen ses på som et første skritt til en grundigere og mer helhetlig undersøkelse av Steiners historiebegrep og historietilnærming. Et slikt forskningsarbeid ville, etter mitt skjønn, ikke bare handle om forholdet mellom historieoppfatning og historieundervisning. Ettersom Steiners ideer om historie og evolusjon er et så vesentlig element av antroposofien, ville arbeidet på en naturlig måte kunne utvides til en mer gjennomarbeidet avklaring rundt temaet antroposofi og pedagogikk. Steinerskolene har alt å tjene på at et slikt arbeid prioriteres.

Litteratur

- Bartoniczek, Andre (2009) *Imaginative Geschlechterkenntnis – Rudolf Steiner und die Erweiterung der Geschichtswissenschaft*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- Bjørneboe, Jens (2006) *Under en mykere himmel: Pedagogikk og antroposofi*. Antropos Forlag, Oslo.
- Bloomberg, Linda Dale, Volpe, Marie (2008). Analysing data and reporting findings. *Completing your qualitative dissertation: a road map from beginning to end* (pp. 95-110). Los Angeles: SAGE.
- Brater, Michael, Hemmer-Schanze, Christiane, Schmelzer, Albert (2009) *Interkulturelle Waldorfschule: Evaluation zur schulischen Integration von Migrantenkinder*. Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden.
- British Educational Research Association, (2011). *Ethical Guidelines for Educational Research*. BERA, London.
- Burke, Peter (2008). *What is Cultural History?* Polity Press, Malden/USA.
- Bøhn, Svein (1997). *Å tenne en ild: Steinerpedagogikk gjennom 13 skoleår*. Antropos Forlag, Oslo.
- Carlgren, Frans (1984). *Den antroposofiska kunnskapsvägen*. Bokförlaget Larson
- Crossley, Kyle Pamela (2008). *What is Global History?* Polity Press, Malden/USA
- Dalland, Olav (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Gyldendal Akademisk Forlag.
- Der Freien Interkulturellen Waldorfschule Mannheim-Neckarstadt, (2015). Fra hjemmesiden, lokalisert på <http://www.interkulturelle-waldorfschule.de>
- Edlund, Bente (2010). *Kulturøyer: Antroposofiske tiltak for mennesker med spesielle behov, 1924 – 1990*. Antropos Forlag, Oslo.
- Foucault, Michel (2006). *Tingenes orden*. Spartacus Forlag, Oslo.
- Gismervik, Waage Eirik (2006). Hvordan oppløse det store «vi»? Globalhistoriske utfordringer for begynnere. *Tidsskriftet Fortid* (3), 2006, 34 – 37.
- Granly, Oddvar (2015). Antroposofien ut av steinerskolene? *Tidsskriftet Libra* (4) 2015, 49 – 53.
- Grosse, Rudolf (1980). *Rat und Tat für die Erziehung*. Philosophisch-Anthroposophischer Verlag, Goetheanum, Dornach/Schweiz.
- Habermas, Jürgen (1985). *The Theory of Communicative Action: Volume 2, Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Beacon Press, Boston.
- Hanegraaff, J. Wouter (2006). *Dictionary of Gnosis & Western Esotericism*. Brill, Leiden/Boston.
- Hoffmann, Vera (2015). *Annual Festivals in Waldorf Schools in multi-religious or non-Christian cultural settings* (Masteroppgave, Rudolf Steinerhøyskolen i Oslo.) Lokalisert på <http://www.rshoyskolen.no/master-thesis/>
- Hogan, Pádraig & Smith, Richard (2003). The activity of Philosophy and the Practice of Education. I Nigel Blake, Paul Smeyer, Richard D. Smith, Paul Standish (Red.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education* (s. 165 – 180), Malden, Mass.: Blackwell.
- Kjeldstadli, Knut (1992). *Fortida er ikke hva den en gang var: En innføring i historiefaget*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Kjeldstadli, Knut (2006). Verdenshistorie – hvorfor og hvordan? *Tidsskriftet Fortid* (3), 2006, 10 – 14.

- Kumlien, Kjell(1966). *Clios väg: Historisk forskning och historieskriving genom tiderna*. Svenska Borforlaget, Bonniers.
- Kvalvaag, Jakob (red.) (2004). *Idé og innhold: Fag og arbeidsmåter gjennom 13 skoleår – En læreplan for Steinerskolen 2004*. Antropos Forlag.
- Lessing, Gotthold Ephraim (1974). *Die Erziehung des Menschengeschlechts*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- Lindenberg, Christoph (2001). *Historieundervisning: Tematiske forslag enligt läroplanen* Telleby Bokförlag, Järna.
- Lindholm, Markus (2015). *Utenfor tiden*. Hentet fra Rudolf Steinerhøyskolens hjemmeside 30.4.2016, lokalisert på <http://www.rshoyskolen.no/>
- Lund, Erik (2011). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Mazzone, Alduino (1999). *Waldorf Teacher Education: The implication for teacher education of Rudolf Steiner's educational philosophy and its practice in Waldorf schools* (Doktorgradsavhandling, University of Adelaide.) Lokalisert på <http://hdl.handle.net/2440/37875>
- Merriam, Sharan B (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass, Chapter 1.
- Nagel, Thomas (2012). *Mind and Cosmos: Why the materialist, neo Darwinian conception of nature is almost certainly false*. Oxford, University Press, New York.
- Reinertsen, Hilde (2006). Kan matroser snakke? *Tidsskriftet Fortid* (3) 2006, 28 – 33.
- Ringheim, Dagny (red), Härström, Kent (red.). *En læreplan for steinerskolene 2007*. Revidert 2015, lokalisert på <http://www.steinerskole.no>
- Ringheim, Dagny. Härström, Kent. *En læreplan for steinerskolene 2007*. Revidert 2010, lokalisert på <http://www.steinerskole.no> (lest 5.4.14)
- Sandmo, Erling (2015). *Tid for historie: En bok om historiske spørsmål*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Simensen, Jarle (2006). Globalhistorie i praksis. *Tidsskriftet Fortid* (3), 2006, 15 – 18.
- Skagen, Kaj (2015). *Morgen ved midnatt: Den unge Rudolf Steiners liv og samtid, verk og horisont, 1861 – 1902*. Vidarforlaget.
- Solerød, Erling (2012). *Pedagogiske grunntanker i et dannelsesperspektiv*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Sparby, Terje (2013). *Steiner som filosof*. Pax forlag, Oslo.
- Spengler, Oswald (1983). *Der Untergang des Abendlandes: Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte*. Deutsche Taschenbuch Verlag GmbH & Co, München.
- Stabel, Anne-Mette (2014). *Visjoner og vilkår: Om Steinerskolens utvikling i Norge fra 1926-2004* Doktorgradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo
- Steiner, Rudolf (2008). *Almen menneskekunnskap som grunnlag for pedagogikken*. Forlaget Antropos, Oslo.
- Steiner, Rudolf (1963). *Antroposofin i teori och praktik*. Orient/Bonniers, Stockholm.
- Steiner, Rudolf (1999). *Anweisungen für eine esoterischen Schulung*. Rudolf Steiner Verlag, Dornach.

- Steiner, Rudolf (1996). *Bausteine zur einer Erkenntnis des Mysteriums von Golgatha: Kosmische und menschliche Metamorphose*. Rudolf Steiner Verlag, Dornach.
- Steiner, Rudolf (1962). *Der Goetheanumgedanke in Mitten der Kulturkrise der Gegenwart: Gesammelte Aufsätze 1921 – 1925 aus der Wochenschrift «Das Goetheanum»*. Verlag der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung, Dornach.
- Steiner, Rudolf (2003). *Die neue Geistigkeit und das Christus-Erlebnis des zwanzigsten Jahrhunderts*. Rudolf Steiner Verlag, Dornach.
- Steiner, Rudolf (1939). *Die Naturwissenschaft und die weltgeschichtliche Entwicklung der Menschheit seit dem Altertum*. ZBINDEN & HÜGIN, Basel.
- Steiner, Rudolf (1967). *Discussions with teachers*. Rudolf Steiner Press, London.
- Steiner, Rudolf (1955). *Egyptiske myter og mysterier: Og deres forhold til virkende åndskrefter i vår tid*. Norsk Antroposofisk Forlag, Oslo.
- Steiner, Rudolf (1988). *Esoterische Betrachtungen karmischer Zusammenhänge: Zweiter Band*. Rudolf Steiner Verlag, Dornach.
- Steiner, Rudolf (1984). *Fra Akashakronikken*. Strubes Forlag, København.
- Steiner, Rudolf (1982a). *Geschichtliche Symptomatologie*. Rudolf Steiner Verlag, Dornach.
- Steiner, Rudolf (1982b). *Geschichtserkenntnis*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- Steiner, Rudolf (2009) *Grunntrekk av en erkjennelsesteori: for Goethes verdensanskuelse etter Schillers metode*. Antropos, Oslo.
- Steiner, Rudolf (1990). *Hvordan når man til erkjennelse om de høyere verdener?* Antropos, Oslo.
- Steiner, Rudolf (1998a). *Idee und Praxis der Waldorfschule*. Verlag Freies Geistesleben, Dornach
- Steiner, Rudolf (2001). *Kilder til pedagogisk fordypning: Utdrag fra Rudolf Steiners verk med tanke på det steinerpedagogiske arbeidet*. Utgitt av Pedagogisk seksjonskrets i Norge.
- Steiner, Rudolf (1998b). *Menneskehetens ledelse: De enkelte folkesjeleres misjon i sammenheng med den norrøne mytologi*. Vidarforlaget, Oslo.
- Steiner, Rudolf (1989). *Methodische Grundlagen der Anthroposophie 1884-1901: Gesammelte Aufsätze zur Philosophie, Naturwissenschaft, Ästhetik und Seelenkunde*. Rudolf Steiner Verlag, Dornach.
- Steiner, Rudolf (1999). *Min Livsvei*. Antropos Forlag, Oslo
- Steiner, Rudolf (1988) *Orienter i occidentens lys: Lucifers børn og Kristi brødre*. Forlaget Jupiter, Odense.
- Steiner, Rudolf (2011). *Pedagogisk kunst: Praktiske råd for undervisningen*. Antropos Forlag, Oslo.
- Steiner, Rudolf (2005). *Teosofi: En innføring i oversanselig erkjennelse av verden og menneskelivet*. Antropos Forlag, Oslo.
- Steiner, Rudolf (1983). *Videnskaben om det skjulte*. Antroposofisk Forlag, København.
- Steiner, Rudolf (1984). *Vom Menschenrätsel: Ausgesprochenes und Unausgesprochenes im Denken, Schauen, Sinnen einer Reihe deutscher und österreichischer Persönlichkeiten*. Rudolf Steiner Verlag, Dornach.

- Steiner, Rudolf (1986). *Zufall, Notwendigkeit und Vorsehung: Imaginative Erkenntnis und Vorgänge nach dem Tode*. Rudolf Steiner Verlag, Dornach.
- Stockmeyer, E.A. Karl (1976). *Rudolf Steiners Lehrplan für die Waldorfschulen*. Bund der Freien Waldorfschulen Stuttgart
- Tre læreplaner, internt arbeidsmateriale for lærere ved Steinerskolene, (1998). *Bergensplanen (4 – 121)*. Utgitt av Rudolf Steinerhøyskolen, Oslo.
- Usignert artikkel, (1966). Undervisningsplan for Rudolf Steinerskolen i Oslo. *Tidsskriftet Steinerskolen, 1966(1)*, 1-20.
- von Plato, Bodo red. (2003). *Anthroposophie im 20. Jahrhundert: Ein Kulturimpuls in Biografischen Porträts*. Verlag am Goetheanum, Dornach.
- Yates, A. Frances (2001). *Modernitetens okkulte inspirasjon*. Pax Forlag, Oslo.
- Zander, Helmut (2007). *Anthroposophie in Deutschland Band 1 & 2*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttinger.
- Zelaso, Philip David (2013). *The Oxford Handbook of Development Psychology*. Oxford University Press, New York.
- Zech, Markus Michael (2012) *Der Geschichtsunterricht an Waldorfschulen*. Peter Lang Internationale Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main

Vedlegg

Vedlegg 1

Spørsmål til intervju angående historiesyn og historieundervisning, 25.1. 2014:

- *Hvor lenge har du arbeidet på Steinerskolen, og undervist i historie?*
- *Hvordan vil du beskrive det historiesynet som ligger til grunn for historieundervisningen på Steinerskolen?*
- *Et sentralt begrep i Steiners historiesyn er «bevissthetsutvikling», hva legger du i dette begrepet?*
- *Finnes det, slik du ser det, en korrespondanse mellom bevissthetsutvikling i historien og bevissthetsutvikling hos elevene?*

Vedlegg 2

Spørsmål til intervju med lærere som underviser i historie på Steinerskolen (gjort i løpet av november, 2015)

- *Hvilken utdanning har du?*
- *Hva underviser (underviste) du mest i og hvilke fag?*
- *Hvilke klassetrinn har du undervist mest i?*
- *Hvordan vil du beskrive ditt eget forhold til historie som sådan?*
- *Hva er dine erfaringer med å undervise i historie?*
- *Hvordan har du erfart det å undervise om kulturepokene?*
- *Hvordan har det fungert?*
- *Hva er verdifullt her?*
- *Finnes det noe som er problematisk her, slik du oppfatter det?*
- *Hvordan forsøker du å formidle historiestoffet?*
- *Hvordan er balansen mellom det fortellende og det som mer har å gjøre med sammenhenger og årsak, i din historieundervisning?*

- Hva med den klassetrinnsmessige tematiseringen; eksempelvis med kulturepokene i 6. og 7. klasse, oppdagelsesreisene i 8., industrielle revolusjon i 9. og den politiske revolusjonshistorien i 10. klasse?
- Hvordan opplever du at dette er relevant for elevene?
- Hva fungerer godt?
- Mangler det noe?
- Tar du inn andre deler av historien som ikke er uttrykt i læreplanen?
- Hvordan forstår og tolker du begrepet bevissthetsutvikling?
- Finnes det, slik du ser det, et mål, en mening, en hensikt i historien (teleologi), eller ikke?
- Hva tenker du om historieundervisningen i vår globale og multikulturelle tidsalder?
- Er det noe du vil ta frem angående historieundervisningen som vi ikke har berørt i samtalen?

Vedlegg 3

Erklæring angående intervju (av intervjuperson A og B):

I forbindelse med masterstudiet ved Rudolf Steinerhøyskolen inkluderer en av oppgavene å gjøre et ca. 15 minutters intervju med to personer.

Temaet for intervjuene er historieundervisningen på steinerskolen med spesiell vekt på begrepene «bevissthetsutvikling» og «symptomatisk historietilnærming».

Informanten vil bli spurt om sine egne erfaringer fra sitt arbeid med historiefaget på Steinerskolen og om hva hun eller han selv forbinder med de ovennevnte begrepene. Det vil også bli spurt om hvordan informanten opplever historieundervisningen på steinerskolen generelt.

Intervjuet vil bli tatt opp, men opptaket blir slettet når transkriberingen er ferdig (Senest medio mai 2014).

Informanten er garantert anonymitet, verken navn eller skole vil bli nevnt. Informanten kan, hvis hun eller han ønsker, lese gjennom transkripsjonen og kan komme med endringsforslag.

Vidaråsen 25.1.14

Intervjuer:

Intervjuperson:

Tilleggsopplysning:

Intervjuene av A og B ble senere vurdert som verdifulle for å integreres i masteroppgaven. Begge intervjupersonene ble kontaktet via e-post og spurt om dette og begge svarte bekræftende på spørsmålet.

Vedlegg 4:

Erklæring angående intervju (gjeldende for intervjuperson C, D og E):

Dette intervjuet gjøres i forbindelse med Frode Barkveds masteroppgave i steinerpedagogikk, som skal innleveres i mai 2016.

Intervjuets varighet er tenkt å være en time, men om nødvendig (og ønskelig) kan det gjerne vare lengre.

Intervjuet vil bli tatt opp og lagres i en lydfil.

Denne vil bli transkribert og analysert, for så å integreres i masteroppgaven.

Den som intervjues kan når som helst trekke seg fra deltakelse, også etter at denne erklæringen er underskrevet.

Den som intervjues vil få tilsendt transkripsjonen, og står fritt til å rette opp eller føye til noe.

Den som intervjues vil bli anonymisert, verken navn eller en konkret skole vil bli nevnt.

Lydfilen samt transkripsjonen vil bli slettet etter fremleggelsen av masteroppgaven, senest 23. juni 2016.

Nesodden, dato:

Intervjuperson:

Intervjuer: