

Rudolf Steiner University College

Master Programme in Waldorf Education

**Master Thesis**

Steinerpedagogikk og reformpedagogikk

En drøfting av Rudolf Steiners pedagogiske ideer i forhold til  
reformpedagogiske tanker og ideer i hans samtid

**Erik Greger Marstrander**

Oslo 14. mai 2015



**Rudolf Steiner University College**

Master Programme in Waldorf Education

Oslo, Norway



## Innholdsfortegnelse

1.	Innledning .....	7
1.1	Spørsmålet blir tent .....	7
1.2	Steinerpedagogikken presenterer seg .....	8
1.3	Betydningen av å heve forståelsen av egen praksis .....	10
2.	Metode .....	13
2.1	Hermeneutisk metode.....	13
2.2	Personlige forutsetninger.....	15
2.3	Publikasjoner .....	17
2.3.1	Nordiske publikasjoner om steinerpedagogikk.....	17
2.3.2	Nordiske publikasjoner om reformpedagogikk .....	18
2.4	Problemstilling .....	19
2.4.1	Tekstgrunnlag .....	19
2.4.2	Problemstilling.....	20
2.4.3	Operasjonalisering .....	20
3.	Reformpedagogikk.....	21
3.1	En idehistorisk bakgrunn.....	21
3.2	Reformpedagogiske retninger .....	25
3.2.1	Utvalg.....	25
3.2.2	Barnebevegelsen .....	26
3.2.3	Helhetsbevegelsen.....	28
3.2.4	Kunstbevegelsen .....	29
3.2.5	Arbeidsskolebevegelsen.....	30
3.3	Oppsummering .....	32
4.	Steinerpedagogikk.....	35
4.1	Innledning til tema .....	35
4.2	Reformpedagogiske trekk .....	36
4.3	Om menneskets tredeling .....	37
4.3.1	Konstitusjonens todeling.....	37
4.3.2	Tredelingen .....	39
4.3.3	Kroppens tredeling.....	41
4.3.4	Tredeling og jeget .....	43
4.4	Om konstitusjonens firedeling .....	45
4.4.1	Om de fire nivåene.....	45
4.4.2	Temperamentene.....	46
4.4.3	Pedagogisk praksis.....	47
4.5	Om syvårsperiodene .....	49
4.5.1	Bakgrunn for 7-årsperiodene .....	49
4.5.2	Utviklingsprosessen i 7-årsperiodene .....	50

4.5.3	Individualisering av vesensleddene .....	51
4.5.4	Pedagogiske konsekvenser.....	53
4.6	Om kunstnerisk undervisning.....	54
4.6.1	Begrunnelse for kunst i pedagogikken.....	54
4.6.2	Betydningen av kunst i pedagogikken .....	56
4.6.3	Undervisning i ikke-kunstneriske fag .....	56
4.6.4	Undervisning i kunstfag.....	58
4.6.5	Kunstnerisk undervisning .....	60
4.7	Om oppdragelse til frihet.....	62
4.7.1	Innledning til tema .....	62
4.7.2	Utvikling av konstitusjonens frihet i barnet.....	63
4.7.3	Utvikling av bevissthetens frihet i den voksne .....	68
4.8	Oppsummering .....	73
5.	Diskusjon .....	75
5.1	Filosofiske ideer .....	75
5.1.1	Barnet som individ.....	75
5.1.2	Barnets utvikling.....	76
5.1.3	Individuelle utviklingsløp .....	78
5.2	Pedagogiske ideer.....	80
5.2.1	Skolen bistår barnet.....	80
5.2.2	Barnets helhetlige behov.....	81
5.2.3	Allsidig læreplan.....	82
5.3	Didaktiske ideer.....	84
5.3.1	Barnets interesse og opplevelse .....	84
5.3.2	Integrert undervisning.....	85
5.3.3	Barnets egenaktivitet.....	86
5.4	Oppsummering .....	88
6.	Konklusjon .....	89
6.1	Svar på problemstillingene.....	89
6.2	Konklusjon .....	90
6.3	Metodisk avslutning .....	92
7.	Litteratur .....	94
7.1	Litteratur.....	94
7.2	Bilag til kapitel 2.3 .....	99

# *Summery*

## *I takknemmelighet*

Arbeidet med oppgaven har vært interessant og omfattende. På grunn av at forskningen om Steinerpedagogikk er så begrenset, men historisk har så mange forbindelser i datiden, har en stor del av oppgaven på et tidlig tidspunkt i prosessen vært å få oversikt over bøkene som kunne gi verdifull informasjon og bidrag til en helhetsforståelse. Jeg vil takke Arve Mathisen for veiledning til dette arbeidet.

Arbeidet med den idehistoriske bakgrunnen for reformpedagogikken brakte meg også i kontakt med en rekke ideer, tanker og mennesker som bidro til utviklingen av nye pedagogiske tanker i datiden. På en periode i arbeidsprosessen ble gleden over alle de nye tankene så stor at oppgaven fikk vente. Men det endte med en omfattende dokumentasjon både av Steiners og en rekke andre av reformpedagogenes tanker. I veien frem til en strukturert oppgave med fokus på en sammenligning takker jeg for interessante og intense veiledningstimer med Jan-Erik Mansikka. Hans formative vurdering og veiledning var avgjørende for at jeg skulle få et godt grep om oppgaven.

# 1. Innledning

## 1.1 Spørsmålet blir tent

Da Steinerskolen i Bærum ble grunnlagt i 1971, viste kommunen seg meget interessert i etableringen og hjalp til på mange måter. Den generelt positive holdningen kom tydeligst frem da kommunestyret bevilget penger til å bygge et komplett skolebygg med ni klasserom og to saler og ga dette som en gave til skolen. Skolen hadde undervist i brakker de første årene, men høsten 1974 kunne elevene flytte inn i nybygget. I løpet av 5-6 år fikk skolen ca 300 elever og sto frem som et frisk og livskraftig pedagogisk alternativ.

Det ble begynnelsen til en rekke besøk av lærere fra offentlige skoler og læringsinstitusjoner som ønsket å se, lære og forstå hva denne skolen allerede praktiserte av datidens nye pedagogiske ideer om reformpedagogikk. Skolens lærere var både smigret og noe forbauset, for en slik interesse var noe helt nytt. Men få av dem kjente til den nyorienteringen som den gang fant sted i den pedagogiske diskursen om reformpedagogikk på bakgrunn av Piagets (1969) tanker om barnets stegvise kognitive utvikling. Jeg husker at John Deweys (2007) tanker om 'Learning by doing' ble nevnt, mens Piagets tanker om utviklingsstadier nok var ukjent for de fleste. Det var altså ikke slik at kommunen, de offentlige lærerne og skolebyråkratene var primært interessert i steinerskolen, men de mente å se at steinerskolene sto for en form for reformpedagogikk som de var interessert i å se hvordan ble praktisert. Dette forsto lærere på steinerskolen litt etter litt. De offentlige lærerne og skolebyråkratene ville gjøre det slutt på den gamle praksisen med pugging, tvang og autoritære sosiale former og ville utvikle en pedagogikk basert på barnets vekstmuligheter, opplevelse, glede og skaperkraft. Besøkene i den såkalte hovedfagstimen der mange forskjellige aktiviteter som fløytespill, diktlesing, gjenfortelling, naturfagseksperimenter og såkalt vanlig læring foregikk, utløste en mengde spørsmål fra de besøkende. Likeledes var bruken av håndverk, kunst og eurytmi selvsagt uvanlig og spennende for alle de besøkende. Vi lærere, og særlig jeg som helt ung, var ikke fortrolig med begrepene 'egenaktivitet', 'integrrert undervisning' og 'elevstyrt læring', mens steinerskolens lærere var veldig bevisst begrepet 'alderstrinnets egenart'.

Steinerskolens ideer og praksis ble den gangen satt i sammenheng med de reformpedagogiske tankene fra pedagogikk-filosofen John Dewey og psykologen Jean Piaget, og tanken om hva likhetene mellom reformpedagogikken og steinerpedagogikken gikk ut på, ble tent i meg.

## 1.2 Steinerpedagogikken presenterer seg

Hvordan omtaler så steinerskolene sin egen pedagogikk i dag? På Steinerskoleforbundets (2007) nettside ligger læreplanen for steinerskolen. I den allmenne delen beskrives de viktigste tankene og ideene ved pedagogikken bredt. La meg først presentere tankene om barnet og skole.

I steinerpedagogikken oppfattes ikke barnet som et ‘tabula rasa’, men den fremhever “ barnets individualitet som en kilde til nyskaping og kreativitet” (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 3). Læring er derfor en ”... prosess der skolen bistår elevene med å realisere og verdsette sin egenart” (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 6).

Tanken om at skolen skal ivareta ikke bare forstanden, men utviklingen av hele mennesket, kommer tydelig frem flere steder, slik som: “ ... skolen har menneskets helhetlige utviklingsbehov som motiv for sitt arbeid” (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 14). Under overskriften ‘To grunnleggende steinerpedagogiske ideer’ utdypes dette videre:

“ Ideen om sammenhengen mellom kognitive, emosjonelle og viljesmessige elementer har helt siden Plato vært et kjent og praktisert pedagogisk prinsipp. Mest kjent er kanskje Pestalozzis tanker om hodets, hjertets og håndens læring” (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 4).

Steinerskolen har med andre ord pedagogikken som skal utvikle ‘hele mennesket’.

Dette leder tankene mot ideen om en integrert undervisningsform. I motsetning til en strengt faglig oppbygget læreplan, ”... forfekter steinerskolen et prinsipp om at både undervisning og læring styrkes gjennom integrasjon av kunstneriske virksomheter” (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 8). Dette forsterkes lengre nede på samme side: ” I tillegg til arbeidsboken brukes det i steinerskolene en rekke andre bearbeidelsesformer der kunstneriske, håndverksmessige og teoretiske elementer integreres” (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 8). Steinerskolene trekker frem en spesiell undervisningsform de kaller periodeundervisning som ” [o]ver et lengre tidsrom beskjeftiger klassen hver dag med et bestemt tema, noe som inviterer til faglig fordyping”, og som gir ”gode muligheter for prosjekter, gruppearbeid og tverrfaglige innslag” (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 11). Alle disse elementene i undervisningen forteller om stor vilje til å drive med integrert undervisning.



Betydningen av elevens egenaktivitet understrekes også tydelig både i det siste sitatet og flere lignende, for eksempel: ” En viktig del av elevenes læring skjer ved at de lager egne arbeidsbøker eller bruker andre uttrykksformer for bearbeidelse av faget” (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 9).

Undervisningen har videre ifølge nettsidens presentasjon et betydelig innslag av opplevelse ved omfattende bruk av kunst, kunstneriske uttrykksformer og kunstneriske undervisningsmetoder. ” Kunst og kunstnerisk virksomhet gjennomtrenger de fleste aspektene av steinerskolenes praksis” (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 7). Tankene om kunst og kunstnerisk undervisning vil jeg utdype i kapitel 4.6.

De momentene som jeg har referert ovenfor er tanker som mange vil forbinde med steinerskolenes praksis. Men for Steiner var ikke dette grunnleggende ideer for pedagogikken. Det var didaktiske ideer for å gjennomføre av de pedagogiske ideene. Ved et første blick ser ut som steinerskolene har dem til felles med de reformpedagogiske skolene i Tyskland. Det Steiner imidlertid brukte tid på i foredragene han holdt for lærerne i den første steinerskolen, var det jeg vil kalle de fem grunnleggende ideene for å forstå mennesket, og disse finner jeg ikke at de reformpedagogiske skolene beskriver som sine tanker. Det er derfor viktig å få med begge delene. Steinerskoleforbundet vektlegger i sin generelle del av læreplanen de fem ideene, og om den første skriver de:

”Den ene [idéen] er betydningen av at det tankemessige, det emosjonelle og det handlingsmessige står i en fruktbar sammenheng. Kort sagt kan man si at grunnlaget for læring og utvikling legges i viljeshandlinger, som relateres til følelsesmessige erfaringer og som så i sin tur knyttes til intellektuell læring” (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 4).

Dette bygger på det Steiner kalte for menneskets tredelte vesen som jeg vil presentere nærmere i kapitel 4.3. Videre finner jeg ideen om menneskets konstitusjon (se kap 4.4):

”Det andre sentrale idékomplekset i steinerpedagogikken henger sammen med en firedelt strukturering av menneskets natur. Disse aspektene ble av Rudolf Steiner betegnet som den fysiske kroppen, eterlegemet, astrallegemet og Jeget” (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 4).

Noen sider lengre ut finner jeg syvårsyklusene betydning for læreplanen (se kap 4.5):

”Inndelingen i syvårsperioder utgjør en generell struktur for steinerskolens læreplan” (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 5-6).

Ideen om kunstnerisk undervisning er både pedagogisk og didaktisk begrunnet (se kap 4.6):

”Kunst og kunstnerisk virksomhet gjennomtrenger de fleste aspekter av steinerskolens praksis. [...] Derfor eksisterer det ingen motsetning mellom faglig læring og kunstneriske arbeidsmåter på steinerskolen” (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 7-8).

Jeg finner også ideen om frihet (se kap 4.7):

”Frihetsbegrepet i steinerpedagogikken er knyttet til utviklingen av tenkning, kunnskap og handlingskompetanse på den ene siden, og sunnhet, gode vaner og en følelsesmessig modning på den andre. Frihet forstås forbundet både med et bevissthetsmessig og et konstitusjonelt aspekt av barnets utvikling” (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 5).

De fem ideene fremstår som Steinerskoleforbundets presentasjon av steinerskolenes pedagogiske kjerne, og jeg gjenkjenner dem fra pedagogiske foredrag av Steiner. Det er ideene om menneskets tredeling, om menneskets firedelte konstitusjon, om 7-årsperiodene, om kunstnerisk undervisning og om oppdragelse til frihet. Jeg vil behandle og utdype disse tankene mer i kapittel 4.

Jeg spør meg om ikke denne korte presentasjonen av steinerskolepedagogikk også viser at pedagogikken bærer i seg pedagogiske ideer og tanker som ikke kommer fra Steiner, men kanskje fra reformpedagogikken. Det er i hvert fall ikke vanskelig å se at de har mange tanker felles. Det er min hensikt å undersøke forholdet mellom reformpedagogikken og steinerpedagogikken nærmere.

### 1.3 Betydningen av å heve forståelsen av egen praksis

Hver steinerskolen står og faller med kollegiets forståelse og gjennomføring av pedagogikken. Betydningen av å forstå begrunnelsen bak de mer lettfattelige formuleringene kan derfor ikke overdrives. Sammenhengen mellom og vektleggingen av på den ene siden en teoretisk forståelse og på den andre siden en evne til å omsette dette i handling, det vil si en handlingskompetanse, vil derfor stå som merkesteinen for kvalitet og troverdighet. Spørsmålet om hvordan lærerne klarer å forbinde en dypere antroposofisk forståelse av mennesket med en pedagogisk handlingskompetanse har fulgt steinerskolebevegelsen gjennom de mange årene som den har eksistert.

Steinerskolebevegelsen har gjennomgått flere faser siden den første skolen startet opp i Oslo (Marstrander, 1996). Den første fasen går fra 1926 til 1945 og var preget av en forsiktig utvikling basert på personer som hadde truffet Steiner i Norge og lyttet til hans tanker direkte (Christensen & Granly, 2011). Den antroposofiske begrunnelsen og forståelsen var sterk, mens praksis var utprøvende og den materielle standarden lav. Den neste fasen oppsto etter krigen i tiden 1945-1970. Nye mennesker kom til, og den antroposofiske forståelsen var fremdeles sterkt tilstede. Fasen var preget av samfunnsengasjement, åpen kulturkamp og begynnende fast praksis. Den tredje fasen begynte med stortingsvedtaket om Privatskoleloven i mars 1970 og gikk frem til 2006. Antall steinerskoler økte betydelig fra 2 til ca 25, og de ble i løpet av denne fasen en nasjonal pedagogiske bevegelse som var representert i de viktigste geografiske sentra i landet. Fasen var preget av en stor tilstrømming av elever og nye lærerkrefter, drøfting og etablering av pedagogisk innhold, rutine og rammer og en betydelig økning av den materielle standarden ved hjelp av statlige driftstilskudd. Den fjerde fasen fra 2006 ble innledet med at Kunnskapsdepartementet krevde at steinerskolenes læreplan skulle revideres og harmoniseres med den statlige reformen Kunnskapsløftets innhold og kompetansekrav. Fasen så langt har vært preget av etablering av fagplaner med forpliktende kompetansemål, fastere organisering av skolene både enkeltvis og gjennom det nasjonale Steinerskoleforbundet og et sterkere fokus på lærernes arbeidsvilkår.

Skal jeg driste meg til å skissere hvor steinerskolene står i dag, mener jeg å se at de står overfor flere utfordringer. Skolene har gradvis merket et betydelig press utenfra fra offentlige myndigheter, særlig Kunnskapsdepartementet ved Utdanningsdirektoratet, med krav om å følge lover, fagplaner og forskrifter. Men også organisering av skolen med ledelse, administrasjon, arbeidsvilkår og HMS (Helse, miljø og sikkerhet) over en periode på 20-25 år har gradvis ført til en større aksept for at det er ikke skolenes lærere som utformer skolens pedagogikk, men myndighetene.

På midten av 2000-tallet erfarte steinerskolene flere kampanjer i tabloidpressen der det ble rettet sterk kritikk mot skolens pedagogikk. Det dreide seg om kritikk fra foreldre mot måten man forholdt seg til barn på generelt, mobbing av barn og manglende oppfølging av barn med spesielle behov (Dagbladet, 2005). Men det dreide seg også om kritikk av selve pedagogikken, som det ble hevdet var 'uvitenskapelig' og basert på antakelser fra Steiners side (VG, 2008). Samlet var dette en sjokkartet opplevelse for mange steinerskolelærere, og det førte til at steinerskolepedagogikkens unike posisjon i forhold til den offentlige delvis brøt sammen.

Parallelt med disse hendelsene er det riktig å si at det langsomt har funnet sted en tradisjon-  
alisering av steinerpedagogikken. Lærere har fortalt meg at studiearbeidet av antroposofi og  
Steiners pedagogiske tanker på skolene har blitt redusert betydelig eller helt avsluttet. Utvik-  
lingen av pedagogikken har derfor stagnert og at det har blitt vanlig å gjenta hva kollegaer har  
gjort tidligere i stedet for å utvikle egne faglige opplegg. Det har heller ikke vært uvanlig å gripe  
til offentlige pedagogiske opplegg for å kunne oppfylle kompetansekravene. Hvorvidt dette er  
uttrykk for en generelt svekket forståelse av de steinerpedagogiske tankene og ideene i forhold til  
tidligere faser er ikke mulig å fastslå her. Men man kan stille et spørsmål om dette er tilfellet.  
Ikke desto mindre må veien gå, i hvert fall for noen få i hvert kollegium, i retning av å forstå de  
steinerpedagogiske tankene så langt det er mulig. Dette er selvfølgelig en forutsetning for å kunne  
inspirere, korrigere og informere både kolleger, foreldre og utenforstående. Det er mitt håp at  
denne oppgaven kan bidra til denne prosessen.

## 2. Metode

### 2.1 Hermeneutisk metode

Ordet hermeneutikk betyr enkelt sagt tolkning, fortolkning eller tolkningslære. Det har sin etymologiske opprinnelse fra den greske guden Hermes som tolket Zevs ord, mens hermeutikken som akademisk disiplin ble utviklet i middelalderen gjennom studiet av religiøse tekster, først og fremst Bibelen. På 1800-tallet formulerte Schleiermacher tanker om hvordan forståelse av en tekst bygger på to likeverdige aspekter, den grammatikalske eller objektive og den psykologiske eller subjektive (Prasad, 2002). Det gjelder for lesing av all litteratur, ikke bare for tolkning av uklare eller vanskelige partier. Ut fra dette utviklet han det som er blitt hetende forståelsesspiralen mellom tekst og leser der lesing fører til en forståelseshorisont som igjen danner grunnlag for en ny tolkning av teksten, og slik kan det gjenta seg. H. G. Gadamer utvidet tolkningsbegrepet på 1900-tallet og pekte på at en forståelse av en tekst oppstår i en sammensmeltning mellom tolkerens forståelseshorisont og tekstens forståelseshorisont (Ulleberg, 2014). Han utviklet også begrepet førforståelse knyttet til all den forståelse som personen har opparbeidet av bevisste og ubevisste fordommer og alt som ligger i språk og kultur som vi vanligvis ikke er klar over. Den dialektiske strukturen fikk store konsekvenser for hermeneutikken som vitenskapsdisiplin. Ny forståelse av teksten modifierer vår førforståelse. Samlet fremtrer hermeneutikken i dag som en samlet filosofisk epistemologi for fortolkning og forståelse innen både religiøs og vitenskapelig litteratur.

I denne sammenhengen får Paul Ricoeurs arbeid med tekstanalyse stor betydning. Han kalte sin tolkningsteori for 'den hermeneutiske buen', og den inneholdt etter hans vurdering tre trinn: Forklaring, forståelse og anvendelse. I dette ligger det en erkjennelse av at en tekst kan tolkes på tre måter. Når man leser en tekst, søker man en forklaring av teksten på grunnlag av teksten. Hver del av teksten må ses opp mot hva teksten som helhet fremsier, og helheten må forstås i forhold til alle delene. Tolkningen blir en forklaring av innholdet i teksten på grunnlag av teksten. Den andre måten er å se teksten opp mot den ytre rammen både i tid og sted og se på hvordan konteksten ble skrevet inn i teksten. Den tredje måte, som ofte opptrer som resultatet av tolkningsprosessen, er egen anvendelse. Da er det verken indre forklaring eller ytre kontekstualisering som er i fokus, men hvordan tekstens innhold endrer leserens egen forståelse (Gasemi & Taghinejad & Kabiri & Imani, 2011). Ödman (1985) trekker frem betydning av kontroll og hvilke muligheter som eksisterer. Han peker på hvilke punkter som

er viktige før selve tolkningen begynner. Forståelse av valgte tekster i forhold til ikke-valgte er en viktig forutsetning i tillegg til tekstenes pålitelighet og kildekritikk som også er viktige komponenter i dette arbeidet. I arbeidet med tekstene må man sikre at data er representert på en egnet måte og at det utvises forsiktighet i tolkningen og at man ikke tillegger teksten mer enn det er grunnlag for. Det siste elementet i en kontroll er en testing av validiteten av egen tolkning, det vi si om egen tolkning gir mening for både den utvalgte teksten og de ikke-valgte tekstene.

På bakgrunn av det teoretiske grunnlaget for hermeneutikken som er referert ovenfor, vil jeg legge opp mitt arbeide etter følgende metode: Med en bevisstgjøring av egen førforståelse og en begrunnelse for valget av tekstene, deres representativitet og pålitelighet vil jeg ha et grunnlag for hvilke kunnskaper jeg kan danne meg. Så vil jeg følge Ricoeurs tre metodetrinn. Først forstå teksten ved forklaring fra innsiden ved å sammenligne delene med helheten for å være sikker på at jeg forstår det riktig. Dernest forstå teksten fra utsiden ved å se indre innhold i sammenheng med ytre kontekst, det vil si en tekstforståelse basert på en kontekstualisering og for det tredje en endelig testing av egen tolknings validitet opp mot andre tekster. Dette vil si at indre og ytre forståelse blir samlet til ny kunnskap som kan anvendes.

I tillegg til de metodiske tankene nevnt ovenfor, må det sies noe spesielt om studiet av Rudolf Steiners tekster. I motsetning til akademisk litteratur der tanker fremsettes som hypoteser, undersøkes og prøves opp mot hva andre har gjort av erfaringer, vurderinger og undersøkelser, fremstår Steiners uttalelser som grunnløse påstander. Når innholdet i tillegg er fremmed og omtaler ikke-sansbare krefter, vil han etter manges vurdering ha ekskludert seg selv som seriøs bidragsyter. Men da oppgaven nettopp er å studere Steiners tekster opp mot reformpedagogiske tekster, er en slik vurdering ikke aktuell. Nå henviser han selv til meditasjon som kilde til en oversanselig erfaring som gir det grunnlaget for å hevde det han her gjør og at det står åpent for alle mennesker å gjøre de samme erfaringene dersom man følger den samme metoden han har brukt. Jeg har ikke brukt hans metode og jeg påkaller meg heller ikke retten til verken å bekrefte eller avkrefte det han hevder. Det er heller ikke nødvendig.

Den hermeneutiske metodens intensjon om å forstå ved en indre, tekstuell forklaring, ved en ytre, kontekstualisering og ved en tekstuell testing som samlet og enkeltvis kan også anvendes på Steiners tekster. Det er fullt mulig å lese Steiners tekster med en hermeneutisk metode så lenge man er seg bevisst med hvilken holdning man leser teksten. Inntar man den samme

posisjon til teksten som en troende gjør til religiøse tekster, har man en apologetisk tilnærming. Men da vil man kanonisere tekstens innhold samtidig som man ser bort fra kontekstualiseringen av teksten. Inntar man en streng kritisk holdning, vil man suksessivt avvise tankene i teksten fordi de ikke stemmer med akseptert oppfattelse på området. Men da legger man ensidig vekt på tekster og tanker utenfor teksten samtidig som man ikke forholder tekstens deler til tekstens helhet. Terje Sparby (2008) hevder i sin 'kritiske undersøkelse' av Steiners åndsvitenskapelige metode at man også kan innta en imaginativ posisjon.

“ I den imaginative erkjennelsen har gjenstand og forestilling smeltet sammen. [...] I den materielle erkjennelsen forsøker man å forbinde forskjellige forestillinger med en gjenstand gjennom begreper. [...] Dette opphører med imaginasjonen, siden gjenstand og forestilling er ett. Man kan tenke seg slik at i imaginasjonen har man alltid også gjenstanden for seg i det man danner seg en forestilling om noe” (Sparby, 2008, s 47).

Uttalelsen kan forstås på flere måter, men jeg oppfatter metoden i denne sammenhengen som en forsterket hermeneutisk holdning der teksten får en indre kontekstualisering, ikke til en ytre kontekstualisering. Det vil si at leseren kan forbinde tekstens 'gjenstander' med sine egne forestillinger om gjenstandene. Men ingen av de tre nevnte grunnholdningene til lesing av Steiners tekster utelukker å arbeide med tekstene. Samlet kan jeg ikke finne noen prinsipiell grunn til at det ikke skal være mulig å bruke den vanlige hermeneutiske metoden på Steiners tekster.

## 2.2 Personlige forutsetninger

Jeg begynte som lærer på den nystartete Steinerskolen i Bærum i 1971 etter endt 4-årig kunstutdanning på Statens Håndverk- og Kunstindustriskole med pedagogisk PPU, og arbeidet så som lærer på barnetrinnet og som håndverkslærer frem til 1983. Etter en 3-årig utdanning i naturfag med vekt på matematikk, underviste jeg som matematikklærer på ungdomstrinnet frem til 1990. Da begynte jeg på Steinerskolen i Oslo og arbeidet som matematikklærer på videregående trinnet frem til 2000. I denne tiden ble etterutdanning og videreutvikling av steinerpedagogikken viktige momenter for meg ved siden av undervisningen. Jeg bygget opp Oslokurset, en etterutdanning for steinerskolelærere og var leder for Institutt for Steinerpedagogikk som senere fusjonerte med Rudolf Steinerhøyskolen. Jeg skrev også to bøker som en veiledning for lærere i matematikk på steinerskolene, var redaktør for antologien *Menneske først!* (Marstrander, 1996) og deltok ellers med en rekke artikler,

foredrag og pedagogiske seminarer for å fremme og utvikle steinerpedagogikken. Arbeidet med å utvikle steinerskolens videregående trinn fra *en* felles linje for alle elevene til flere linjer med ulike fordypningsfag innen yrkesfaglige, kunstneriske og teoretiske felt, førte til at jeg var med på å grunnlegge Oslo By Steinerskole i 1998 som startet opp i 2001. Jeg avsluttet min yrkeskarriere i 2010 som leder av skolen.

I årene frem til 2002 eksisterte det ingen formell høyskoleutdannelse innen steinerpedagogikk slik det gjør i dag. Men fra 1983 var et toårig lærerseminar godkjent som privat høyskole. Den antroposofiske og steinerpedagogiske skoleringen for meg foregikk derfor innenfor rammene av lærerkollegiene i Bærum og Oslo. Det er riktig å si at jeg ikke bare har vært forbundet med de antroposofiske tankene og ideene, men at jeg også har arbeidet sterkt for utviklingen av steinerskolens pedagogikk og opplysning om den både til lærere og foreldre. Tekstene fra Steiners pedagogiske foredrag er derfor ikke ukjente for meg. På den andre siden har jeg ikke studert dem som en fagtekst. Mitt forhold til tekstene har ikke vært akademisk, men har vært preget av en praktisk-pedagogisk tilnærming. Jeg har mange tanker og forestillinger om Steiners tekster, og jeg har gjort pedagogiske og personlige prioriteringer på grunnlag av innholdet.

Det er i spenningsforholdet mellom relativt stor kjennskap til Steiners pedagogiske tekster, men samtidig en manglende skolering innen pedagogikk som akademisk disiplin, at mitt ønske om en dypere forståelse og videre horisont om tekstene har sprunget ut. Med andre ord, min forståelse av i går er ikke min forståelse av i dag, og arbeidet med oppgaven vil være med på å endre også min nåværende forståelse. Det sier seg selv at min posisjon gir meg både sterke og svake kort på hånden. En rekke positive, men også noen negative vurderinger av Steiners tekster har blitt opparbeidet i årene. Jeg vil derfor kunne trekke veksler på min kjennskap til stoffet, men vil på den andre siden kunne oppleve å være 'blind' for forhold og tanker som andre, med en annen bakgrunn enn min, ville se på en annen måte. Desto sterkere må derfor det metodiske arbeidet med tekstene bli.



## 2.3 Publikasjoner

### 2.3.1 Nordiske publikasjoner om steinerpedagogikk

Det har etter hvert dannet seg grunnlag for å utgi både vanlige orienterende og diskuterende bøker om pedagogikk. Utgivelser både om reformpedagogikk og steinerpedagogikk viser også det. Nedenfor vil jeg presentere litteratur om de to pedagogiske retningene publisert etter 2000 i de tre skandinaviske landene og samtidig inkludere de finsk-svensk språklige publikasjonene fra Finland. Litteraturliste se bilag i kapittel 7.2.

Både Steinerskoleforbundet i Norge (2007) og Waldorfskolefederationen i Sverige (2007) har publisert hver sin nye læreplan. Det danner grunnlaget for skolenes praksis og er samtidig en del av avtaleverket mellom steinerskolene og departementene om godkjenning og økonomisk støtte. Flere av bøkene dreier seg om beskrivelse av praksis. Tre bøker omtaler steinerpedagogikkens allmenne praksis. Røed (2009) har tatt for seg førskoletiden, Neuschütz (2000) er en antologi som dekker en rekke sider av pedagogikkens praksis og Horn (2000) er også en artikkelsamling som tar for seg en rekke fag og områder i skolens hverdag. Noen bøker har tatt opp bestemte fag og gir en grundig behandling av praksis. Skjønby (2001) har behandlet eurytmien, Lindenberg (2001) historie og Wünsch (2003) musikk.

Når det gjelder forskning på praksis, peker den store rapporten av Dahlin m.fl (2006) seg ut. Den har 5 deler som dekker henholdsvis hvordan Waldorfelever klarer seg i høyere utdanning, om en eventuell segregasjon, om nivå i svensk, engelsk og matematikk, og om Waldor skolens måte å møte barn med vanskeligheter. Også en analyse av håndverksutdanning av Tyson (2015) er interessant. Masteroppgaven av Falck-Ytter (2008) om hvordan steinerskolene i Norge håndterer barn med dysleksi, en analyse av didaktikken i danske steinerskoler Jensen m. fl. (2012) og en analyse av overgangen fra etterligning til kreativitet av Tjärnstig (2013) i Sverige bidrar alle til å heve bevisstheten om praksis. En etnografisk avhandling med vekt på kjønn, alder og åndelighet av Fröden (2012), Skolverkets (2013) forskning på praksis i klasserommet og den Fria Høgskolan för antroposofi (2010) om steinerskolenes forhold til utvikling og forskning er også viktig. I Norge har det vært en langvarig diskusjon om hvordan skolenes best kan ledes, og to masteroppgaver om ledelse i steinerskoler (Erlandsen 2013 og Resell 2012) bør derfor være av spesiell interesse.

Flere publikasjoner har tatt for seg steinerskolenes idegrunnlag. Både Kranich (2013) om

pedagogikkens menneskesyn og Leber (2000) om søvn-våken problematikken bidrar tydelig til det. Haakstad (2008), Ritter (2008), Liebendörfer (2013) og Zimmermann (2000) gir alle et mer generelt bidrag om steinerpedagogikk.

Til den idehistoriske bakgrunnen har det blitt publisert en avhandling av Stabel (2014) om utviklingen av den norske steinerskolebevegelsen og av Mansikka (2007) om Steiners filosofiske arbeider og romantikken. Hartman (2012) skriver om svensk undervisningshistorie, Lejon (1997) om den antroposofiske humanismen, Steinsholt & Løvlie (2007) om 'pedagogikkens mange ansikter og Steinnes (2007) om Rudolf Steiner. Alle kaster de lys på steinerskolens tanker i et samfunnsperspektiv. To bøker, Dahlstrøm (2003) og Möller (2012), om menneskets Jeg i pedagogisk sammenheng ser på pedagogikken fra psykologiens perspektiv.

Som bidrag til en offentlige diskusjon av steinerpedagogikk og dens praksis er det utgitt fem publikasjoner i Norge (Keller 2007, Sandberg 2010, Bøhn m.fl. 2010, Bjørneboe 2006 og Solhaug 2007), en i Danmark (Bisgaard & Rasmussen 2007) og tre i Sverige (Köhler 2003, Veltman 2008, Malm 2013, Waritsch 2000).

### 2.3.2 Nordiske publikasjoner om reformpedagogikk

Reformpedagogikken har blitt diskutert på bakgrunn av dagens pedagogiske tanker. Her er Eilertsens (2007) bidrag om fleksibel skoledag, Løvlie (2009) om den kritiske pedagogikken og Hjordemaal (2013) om den åndsvitenskapelige pedagogikken alle gode bidrag. I Sverige har det blitt publisert to interessante arbeider etter 2000. Den ene er en sammenligning mellom de reformpedagogiske bevegelsene i Tyskland og USA (Arfwedson 2000), og den andre en vurdering av møte mellom reformpedagogikken og statskolene i Sverige (Hellström 2002). I Danmark har dannelsesbegrepet blitt diskutert i to bidrag, et av Nørsgaard (2005) og et av Paulsen & Qvortrup & Andersen (2007), begge belyser de reformpedagogiske tankene godt i forhold til dagens søk etter overordnede tanker.

Reformpedagogikken har også blitt behandlet som et mer historisk fenomen, slik som i Stavseng (2009) om Helga Engh og Kvam (2006) om Erling Kristvik, begge tidlige reformpedagoger i Norge. Sæter (2011) har skrevet et bidrag til norsk fagpedagogisk historie.

Spørsmålet om pedagogikkens betydning for demokratisk skolering og samfunnsdeltakelse har blitt behandlet av Jerlang & Andersen (2001) om skolens selvforvaltning, Dale (2008) om fellesskolen og Stray (2010) om demokratisk medborgerskap. Litteraturliste se kapittel 7.2.

## 2.4 Problemstilling

### 2.4.1 Tekstgrunnlag

Fra Rudolf Steiner grunnla den første Waldorfskolen høsten 1919 og til han døde i 1925 holdt han 212 pedagogiske foredrag i forskjellige byer og land. I tillegg var han tilstede på 70 lærerkonferanser. Det representerer med et forsiktig anslag ca 5300 + 1700 sider, til sammen ca 7000 sider i Steiners samlede tekster (Rudolf Steiner Gesamtausgabe, GA).

Jeg har valgt ut de tre foredragsrekkene, hver på 14 foredrag, som han holdt parallelt før den første skolen begynte. Grunnen til valget er for det første at det er første gang Steiner talte til lærere, for det andre at foredragene nødvendigvis måtte inneholde viktige tanker for lærerne som var tilhørere og for det tredje at foredragene han holdt senere bygger på disse første. Morgenforedragene ble kalt *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, (Allmenn menneskekunnskap som grunnlag for pedagogikk), og hadde som tema å gi en innføring i en spirituell måte å se mennesket på. Midt på dagen holdt han så foredragene kalt *Methodisch-didaktisches* (Metodisk-didaktisk), der han både fordypet det spirituelle menneskebildet og satte det i sammenheng med didaktiske og metodiske spørsmål. På ettermiddagen tok han så for seg store og små didaktiske spørsmål, læreplansspørsmål og oppbygning av dagen, og foredragene ble derfor hetende *Seminarbesprechungen* (Seminar-samtaler). Foredragene vil jeg karakterisere som en pedagogisk startkapital. I disse foredragene ligger det åpenbart en rekke ideer, tanker og formuleringer av helt vesentlige karakterer for å forstå mye av Steinerskolens praksis.

De nevnte 42 foredragene er samlet på ca 600 sider, og ble, så langt jeg har kunnet bringe det på det rene, stenografert ned og sammenholdt med lærernes egne referater, men ikke gjennomlest og godkjent av Steiner. Tekstene blir derfor ansett for å være tett opp til det korrekte, men det er ingen garanti mot feil. Bare der det er helt nødvendig for sammenheng og forståelsen vil jeg hente inn tanker og uttalelser fra andre pedagogiske foredrag eller bøker.

Når det gjelder valg av litteratur for reformpedagogikken, har jeg brukt W. Scheibe og E. Skiera. Særlig den første gir både en grundig oversikt, detaljert beskrivelse av alle interne retninger og rikelige med referanser for alle undergruppene. Til å dekke den idehistoriske bakgrunnen har jeg hatt stor glede av H. Ullrich og Myhres *Store pedagoger*.

### 2.4.2 Problemstilling

Er det mulig å forstå Steiners pedagogikk som en del av datidens reformpedagogiske strømninger? Det pedagogiske spørsmålet gjæret i tiden, nye tanker hevdet seg mot gamle, elevorientert pedagogikk ble stilt seg opp mot dannelsespedagogikk, og arbeidsskolepedagogikk sto mot kunstscolepedagogikk. Hvordan plasserer Steiners tanker seg i forhold til alle disse pedagogiske retningene i tiden?

**Hva var likheten mellom de steinerpedagogiske og de reformpedagogiske ideene i tiden da Rudolf Steiner grunnla den første skolen i Tyskland?**

### 2.4.3 Operasjonalisering

Et overordnet spørsmål må operasjonaliseres. Det vil si man i dette tilfellet må reformulere det overordnede spørsmålet til en eller flere problemstillinger som lar seg besvare ved i dette tilfelle å studere teksten. Det er naturlig på den ene siden å søke etter momenter som synes like eller ha et felles utspring og på den andre siden se på forskjellene. I datiden dannet det seg flere tydelige retninger som tiltrakk seg flere ulike initiativer. Det er stor sannsynlighet for at materialet vil vise at det var pedagogiske retninger som Steiners tanker sto i opposisjon til, men det vil på den andre siden også være mulig å finne grupper eller strømninger som samstemmer med grunnlaget for Steiners tanker.

Delproblemstilling 1:

**Hvilke ideer fremtrer som sentrale i reformpedagogikkens historie?**

Delproblemstilling 2:

**Hvilke ideer var sentrale for Steiner da den første skolen ble grunnlagt?**

Delproblemstilling 3:

**Kan steinerpedagogikken betraktes som en del av den reformpedagogiske bevegelsen?**

## 3. Reformpedagogikk

### 3.1 En idehistorisk bakgrunn

Fremveksten av et allment skolesystem slik vi kjenner det fra de europeiske landene i dag tok til på 1600-tallet og ble først ferdig formet i etterkrigstiden. Innføringen av allminnelig skoleplikt skjedde på ulike tidspunkt i de ulike landene og regionene av Europa, men for de fleste lands vedkommende skjedde det på midten av 1800-tallet. I de to hundre årene mellom vokste opplysningstiden frem, og nye tanker om utvikling og fremskritt åpnet for alle slags lokale forsøk og løsninger for skole og skoloring. Det er i denne tiden at de tre pedagogiske foregangsmennene *J. A. Comenius* (1592-1670) i Tjekkia, *J. Rousseau* (1712-1778) i Frankrike og *J. H. Pestalozzi* (1746-1827) i Sveits involveres i tidens pedagogiske spørsmål og formulerer tanker som senere skulle ble kalt reformpedagogikk (Scheibe, 1971, s. 3).

Kirken hadde tradisjonelt stått for en undervisning som var en kombinasjon av kristendom og enkel undervisning i lesing, skriving og regning, og den baserte seg på at barnet fikk sin primære oppdragelse og skoloring ved deltakelse i hjemmets og bondesamfunnets sosiale rammer. Men på 1700-tallet begynte industrialiseringen å melde seg, og på 1800-tallet skjedde det en gjennomgripende endring av samfunnsstrukturen ved at det industrielle næringslivet overtok som hovednæring på bekostning av jordbruket. Familie og slekt ble mindre viktig, og forbindelsen til naturen ble brutt. Skolevesenet var imidlertid fortsatt preget av den samme tenkningen som tidligere, selv om det nå hadde fått herbartismen som den dominerende pedagogiske teorien (Myhre, bind 4, 1970, s. 96 ff). Herbartismen ble skapt av *J. F. Herbart* (1776-1841) som tidlig ble inspirert av Pestalozzis pedagogiske tanker, men praksis ble etter hvert noe annet enn teorien, og det var nettopp herbartismen som reformpedagogene retter sin kamp mot. Den tyske statsskolen la vekt på kunnskap, læreren var en autoritær kunnskapsformidler og eleven hadde rollen som en passiv mottaker. Denne ensidigheten engasjerte verken elevenes estetiske, praktiske eller sosiale utfoldelsesmuligheter, og det bredte seg fra slutten av 1800-tallet i Tyskland en sterk misnøye med den intellektualistiske undervisningsformen som skolen hadde fått (Myhre, bind 5, 1970, s. 9).

Både *Comenius*, *Rousseau* og *Pestalozzi* kjempet på hver sin måte barnets sak. Det var omsorgen, innlevelsen og hensynet til barns ulike behov som kom frem. *Comenius* så for seg læring gjennom å gjøre, gjennom forbilder og eksempler, men først og fremst en skole bygget

på morsmål og ikke latinen. Dette samlet han i grunnsetningen " Å lære alt med hensyn på det hele" (Comenius, 1667, caput XI, Sp.49). Dette var nye tanker, men ikke tanker som var truende. Det var imidlertid Rousseaus pedagogiske roman *Emile*, utgitt i 1746, som langsomt skulle endre premissene for skolekulturen. Boken åpnet med setningen: "Alt er godt slik det kommer fra skaperens hånd, alt utarter i hendene på menneskene" (Rousseau, 2010, s. 9). Med dette forkastet Rousseau kirkens lære om arvesynden samtidig som han kastet skylden for alle vanskelighetene i verden på samfunnet og menneskene. Barnet er fra fødselen godt og velfungerende, men fungerer gradvis dårligere etter hvert som innflytelsen fra menneskene gjør seg gjeldende. Når så skaden er skjedd, hevder menneskene at barnet trenger en skole-ring, polemiserer han. Det at barnet ble tilkjent egen verdi var et stort og viktig trekk ved overgangen til det romantiske bildet av barnet (Ullrich, 1999, s 107 ff). Barnet ble oppfattet som selvstendig, skapende og frisk, mens det var samfunnets sosiale liv, kirke og ikke minst skolene som med sine faste tradisjoner, stive tenkemåter og maktutøvelse som overførte dette til barna slik at de ikke klarte å realisere sine iboende gode sider. Han satte med andre ord opp et motsetningsforhold mellom det gode barnet og den stivttenkende voksne og mellom barnets nyskapende kultur mot samfunnets repeterende kultur. Hans visjon var det rene og uskyldige barnet som ved forsiktig veiledning kunne utfolde sin begavelse og til slutt føre seg selv frem til å bli et fritt, skapende menneske.

På 1700-tallet virket imidlertid tankene fra Rousseau fremmede og urealistiske. Men etter hvert som det nærmet seg midten av 1800-tallet, sto det tyske skolesystemets ensidige vektlegging av disiplin og intellektualistisk kunnskapsoverføring frem som et grelt eksempel på nettopp de kritiske tankene fra Rousseau, og dette styrket de romantiske ideene. Det er i denne tiden at tankene fra Pestalozzi blir allment kjent i Tyskland. Han arbeidet som lærer for fattige barn og fortalte om den omsorgen han mente de trengte og om barns ulike behov. Pestalozzi hevdet at også disse barna trengte en allmennskole som skolerte hele mennesket, og undervisningen skulle inneholde både teoretisk, estetisk og praktisk læring. Det ble kjent ved slagordet "hode, hjerte og hånd" (Kuhlemann, G. & Brühlmeier, A., 2015).

Det var imidlertid ikke bare impulser utenfra som drev utviklingen videre i Tyskland. Først og fremst var det *Johann G. Herder* (1744-1803), en nær venn av *W. Goethe*, som introduserte det romantiske synet i Tyskland. I hans 'Sturm und Drang'-periode skrev han manifestet *Journal meiner Reise im Jahr 1769* der han uttrykte sin visjon om barnet og skole: "Å

gjenopprette den menneskelige sjels ungdom i oppdragelsen, - å, hvilket storverk!” (Herder, 1967, IV, s. 453). Herder la vekt på individets subjektive følelsesliv, og ble fort kjent for å være i opposisjon til opplysningstidens rasjonelle tenkning. Mennesket er sentrum i verden, hevdet Herder. Det er ”et bilde av Gud, en analog til hele skapelsen; altså sover tusen krefter, sansninger og følelser i mennesket;...” (Herder, 1967, VIII, s. 200). Mennesket har hele naturen i seg, speiler naturens orden og tar del i guddommens krefter ved å ha en kropp. Det var tanker som nærmest nyformulerte antikkens panteisme. For å forstå naturen, tenkte han at alt levende gjennomgår stadiene vekst, modning, forplantning, død og forvandling, enten det er tale om planter, dyr eller mennesker. Vekststrukturen anvendte han så som en analogi på kroppens, sjelelivets og barnets utvikling. Barndommen tilsvarte for ham vekst med en ’uutviklet blomsterstand’. ”For barndommen er alderen da sanseligheten, de ubevisste dype inntrykkene, den religiøse mytisk-animistiske troen [...] og sansningen av møte med verden danner seg” (Ullrich, 1999, s. 122). Herder var ikke bare opptatt med å formulere en visjon, men var også aktiv i sitt oppgjør med opplysningstidens ensidige vekt på rasjonalitet. Den hadde ført til en generell fremmedgjøring for individets forhold til naturens skjønnhet og sanselighet og til egne følelser. Derved var også barndommens vekt på sanselighet blitt borte. Barna blir sittende å pugge og lese. Mot disse sykdomstegnene i samfunn og skoleliv hevdet Herder at man måtte ”utvikle nytt, gjenskape, forvandle eller gjenbelive gamle former i en ny ånd” (Lenzen, 1964, s. 238). Det romantiske synet brakte først og fremst et nytt og annerledes perspektiv på naturen, barnet og mennesket. I stedet for å se på naturen som prinsipper og mennesket som vedlikeholder av kulturen, vektla romantikken de skapende kreftene, fantasien og det selv bærende individet. Naturen bryter frem, skaper nye former for liv, og barnets vekst, lek og utvikling viser oss de samme kreative, skapende kreftene. Slike krefter trenger samfunnet.

Det romantiske synet endret også forholdet mellom voksen og barn. Før dominerte det voksne mennesket barnet i kraft av sin forstand og autoritet, mens i det romantiske bildet blir barnets skapende krefter fremstilt som forkynnelsen av en kommende frihetskultur som ville kunne forløse det voksne mennesket fra sine konvensjonelle rutiner og tenkning (Ullrich, 1999, s. 29). Herders tanker forbinder og samler på denne måten mange ulike impulser i tysk kultur til et felles bilde om en ny fremtid. De økonomiske endringene i det tyske samfunnet forsterket også som nevnt de romantiske tankene. Skolering var da ikke lengre bare elitens behov for boklig lærdom og forstandens skolering, men like mye et spørsmål om å formulere

retningslinjene for et skolesystem for alle i samfunnet, også for dem som skulle bli bønder, håndverkere og arbeidere. Debatten om skole ble derfor et krystallisasjonspunkt for flere debatter, både for en idefilosofisk debatt om naturen, en rettslig debatt om barnet, en økonomisk og kulturell debatt om samfunnet og en pedagogisk debatt om skolen.

Den reformpedagogiske bevegelsen gjennomgikk som alle ideelle bevegelser flere ulike faser. Den første, 1870-1913, begynte forsiktig med at reformpedagoger i mange europeiske land satte i gang skoleinitiativ uavhengig av hverandre og ofte konsentrerte seg om en enkelt side av reformpedagogikken. Disse retningene var på ingen måte styrt ovenfra, men tvert imot må man se på det som en heterogen bevegelse av enkeltmennesker som ønsket å virkeliggjøre nye impulser, tanker og ideer vedrørende oppdragelse, undervisning og utdanning. Dette skjedde både i Nederland, Belgia, Frankrike, Sveits, Italia, Sverige og Tyskland. Den andre fasen, 1918-1939, var preget av utbygning, organisering og samarbeid. I denne tiden bidro professor *Herman Nohl*, med sin årlige dokumentasjon av hvilke skoler og grupperinger som kunne regnes inn under den reformpedagogiske bevegelsen, både til at skolene innad så sitt eget arbeid i et større perspektiv og at de utad ble oppfattet som en samlet bevegelse (Nohl, 1988). Både ytterliggående tendenser i reformpedagogisk bevegelse og en økende politisk polarisering mellom vestreradikale og nasjonalsosialister førte til behov for en besinning. Dette ble innledningen til den tredje fasen da barnets selvutfoldelse ble begrenset av normprinsipper, skolens vekt på barnets interesse ble endret til plikt og frihetsprinsippet svekket til fordel for autoritetsprinsippet (Myhre, bind 5, 1970, s. 11).

Reformpedagogikken hadde også en sterk gren i USA med den amerikanske psykolog og filosof *John Dewey's* (2007) tanker om en aktivitetspedagogikk, 'Learning by doing', men det hadde vært lite kontakt med den europeiske bevegelsen. Det var først etter 1945 at hans tanker fant sammen med *Jean Piaget's* (1969) utviklingspsykologiske tanker om barnets stegvise modning og det konstruktivistiske kunnskapssynet som gjorde at betydningen av egenaktivitet og barnets individuelle behov fikk fornyet pedagogisk aktualitet. Denne foreløpig siste fasen av reformpedagogikken fikk betydelig innflytelse i Nord-Europa og Nord-Amerika etter den andre verdenskrigen, og i Norge dominerte reformpedagogikken den norske skole og skoleutvikling 1970 og 80-tallet med mønsterplanene M74 og M87.



## 3.2 Reformpedagogiske retninger

### 3.2.1 Utvalg

Den reformpedagogiske bevegelsen er mangesidig, geografisk spredt over Europa og USA og til dels motsetningsfylt. Det er nødvendig å gjøre et representativt utvalg. Som tidligere nevnt skal fokuset først og fremst være rettet mot den del av reformpedagogikken som var levende i den tyske kulturkretsen i Steiners voksne tid, det vil si i tiden 1885-1925. Det utelukker både initiativene i andre europeiske land og den amerikanske bevegelsen. Når det gjelder tysk reformpedagogikk, ble den oppfattet som en samlet bevegelse først og fremst på grunn av en mangesidig og langvarig kritikk av at både læreplan, pedagogikk og didaktikk i det tyske skolesystemet ikke tilsvarte de behovene som tiden, kulturen og barna etter sigende trengte. Klargjøring og kategorisering av kritikken vil derfor gi et grunnlag for en kategorisering og utvelgelse av en representativ gruppe reformpedagogiske skoler i forhold til mangfoldet.

*Wolfgang Scheibe* kategoriserer kritikken etter tre dimensjoner. Fra ett hold ble det rettet kritikk mot en for sterkt vekt på intellektuelle fag og vitenskap i en skole som var ment for alle, også for dem som kom til å bli arbeidere og bønder. Et annet hold mente at skolen orienterte seg for mye mot et historisk dannelsesideal og 'utidsmessige betraktninger', og fra en tredje gruppering kom det kritikk om at den tyske ungdommen manglet idealisme (Scheibe, 1971, s. 5-25).

*Ehrenhard Skiera* har en annen presentasjon og inndeling av kritikken, men som likevel innbefatter *Scheibes* momenter og utvider dem noe. Etter hans vurdering kan man dele kritikken inn etter fire forskjellige tema (Skiera, 2003, s. 45-101). Et tema dreide seg om den lærerstyrte frontalundervisningen, der barnet ble satt i en passiv mottakerrolle i motsetning til datidens nye tankene om betydningen av barnets aktivitet, der selvstendighet, kreativitet og interesse for livet og samfunnet sto i sentrum. Dette ble særlig sterkt frontet av 'Barnebevegelsen'. De arbeidet sterkt for å styrke og utvikle barnets selvstendighet helt fra første klasse av, og var ellers opptatt av å styrke barnets rettigheter generelt.

Et annet tema var kritikken rettet mot den rigide læreplanen og den manglende interessen skolen viste overfor barnets behov, interesser og spørsmål, noe som førte til at barna ikke fikk utviklet sine evner, ifølge kritikerne. 'Helhetsbevegelsen' var i stor grad grunnlagt på denne kritikken. Den tredje aksene av kritikken, ifølge Skiera, dreide seg om den formen for tvang

som skolesystemet utøvde mot barnet. I stedet for å forme et godt og harmonisk samliv mellom lærere og barn der det pedagogiske samspillet var båret av en sosial, etisk og estetisk gjennomtenkt virkelighet, ble skoletiden til en form for tvangsanstalt der læringsinnholdet og autoritære lærere fungerte som tvangsmidlene. Dette var alle retningene motstandere av, og de fant frem til mer eller mindre adekvate måter å endre dette på. Men det var kanskje 'Kunstbevegelsen' som utarbeidet og skapte den mest gjennomtenkte virkeligheten for barna.

Det siste forholdet kritikken rettet seg mot var skolens intellektualiserte undervisningsform. I stedet hevdet reformpedagogikken betydningen av en undervisning for 'hele mennesket' der skolen skulle utvikle muligheter og ferdigheter innen både den intellektuelle, sosiale, emosjonelle og fysiske siden av barnet. 'Arbeidskolebevegelsen' viste på en overbevisende måte at det var mulig å forene alt dette.

Med de fire nevnte reformpedagogiske retningene kan kritikken mot det etablerte skolesystemets bli synliggjort og konkretisert ved de ideene, tankene og arbeidet som alle disse reformpedagogiske initiativene sto for.

### 3.2.2 Barnebevegelsen

Barnebevegelsen orienterte seg mindre ut i fra pedagogiske ideer, men mer ut fra sosialrettslige forhold. De var opprørte over forholdene i skolene, men var mest opptatt av de menneskelige, sosiale og rettslige forholdene for barna. Det var derfor en bevegelse som har flere trekk til felles med kvinnebevegelsen kamp for likeverd. De kjempet for barnets rettigheter, og pedagogikken kom som en konsekvens av dette. Bevegelsen beskriver behovet for en nyvurdering av barnet som individ, barnets rettslige posisjon, barnets stilling i samfunnet (barnearbeid var utbredt) og behovet for en ny oppdragelse, nye undervisningsmetoder og skolepolitiske reformer (Scheibe, 1971, s. 52). Sammen med flere andre la denne måten å tenke på grunnlaget for en ny måte å orientere seg på innenfor skoledebatten.

Retningen anklaget samfunnet for at barnet som fenomen ikke var oppdaget. Barnet er ikke en liten voksen, men like forskjellig fra den voksne i sin psyke som i kroppen. Det lever på sin måte, ut i fra sitt utviklingstrinn, og det må vurderes ut i fra seg selv, ikke ut i fra den voksne. Derfor har barnet sine egne spørsmål, perspektiv og verdier. Hvert barn er en individualitet og må forvente å bli respektert og behandlet som dette. "Vi kan ganske enkelt ikke vurdere barnets egenheter som ufullkommenheter", skrev Gläser (1963, s. 111).

På denne tiden ble den psykologiske forståelsen av barnet forsøkt beskrevet for første gang. Wilhelm Preyer (1882) publiserte en bok der han fremstilte den mentale utviklingen i sammenheng med den kroppslige veksten og kalte det for utviklingspsykologi, og Heinrich Lhotzkys (1904) publiserte sin bok der den nye psykologiske innsikten ble koblet til reformpedagogikken (Scheibe, 1971, s. 61). Det var også tiden da barnetegningene ble 'oppdaget', og dette utviklet seg til en gryende forståelse for at barnets skapende krefter i tegning og maling måtte vurderes som noe annet enn 'rabbel'. I lyset av det romantiske grunnsynet var det kunst fra et annet bevissthetsnivå og en bekreftelse på påstanden om barnets originalitet.

To kvinner, Ellen Key (2001) fra Sverige og Maria Montessori (1913) fra Italia preget bevegelsen, og de fikk med hver sin bok stor innflytelse på offentlighetens mening om skolevesenet. Den førstnevnte var opptatt av barnets rettslige stilling, motstand mot fysisk avstraffelse og ideen om en 'helhetsskole'. Den sistnevnte så mer på hvordan barnet skulle undervises ut fra sine behov og utviklingstrinn. Hennes tanker om didaktiske hjelpemidler for å utvikle barnets kognitive ferdigheter blir også anvendt i dag.

Barnebevegelsen var kanskje den mest konsekvente og det sterkeste talerøret for det romantiske natur- og menneskesynet. Barnet ble for første gang fremstilt som et vesen som ikke skal fordømmes, men må hjelpes fremover i sin utvikling. De ønsket en oppdragelse og undervisning som skulle gi barnet mest mulig frihet. Frihet til å vokse fysisk, mentalt og i et sosial fellesskap. Slik skulle også skolen være innredet. " Det positive forholdet mellom lærer og elev skulle bære det sosiale fellesskapet, og friheten skulle bære læringsprosessen. Da kunne barna ha valgfrihet i forhold til alle fag i skolen. Det var grunnen til at deler av bevegelsen ikke ønsket å utvikle verken undervisningsmetode, fagplan eller målsetning. Derimot ønsket de en "virkelighetsundervisning" for å skape et nytt forhold til arbeidsdagen, til de nære omgivelsene og til sine medmennesker. Et annet didaktisk grep var "situasjonsbestemt" undervisning og læring. "Den levende skolen" skulle være "naturlig", og den skulle utvikle "naturlige" former for kunnskapstilegnelse, der 'naturlig' betød fornuftig, logisk eller enkel. Med alle disse tankene med krav om forståelse og respekt for barnets individualitet, ble begrepet 'negativ undervisning' (Rousseau, 2010) utviklet, som betød det samme som "den beste undervisningen er ingen undervisning" (Scheibe, 1971, s. 62).

### 3.2.3 Helhetsbevegelsen

En sentral del av kritikken mot statsskolen var maktstrukturen som var bygget opp. Det avspeilte seg både i arkitekturen, oppdeling i klasser, i sosiale forhold og dagsrutiner. Den reformpedagogiske retningen så det som sin oppgave å endre på organiseringen av undervisningen. Men det gjaldt særlig klasse-time-trinn-strukturen. Den ble byttet ut med kurs kalt nedre, midtre og øvre kurs. Elevene avanserte når de hadde gjennomført kurset, og det ble ikke gitt karakterer eller vurderinger. Oppmøte på skolen var frivillig, og selv om timene var inndelt i 35 minutter, ble det lagt vekt på å avslutte når man var ferdig med noe.

Med utgangspunkt som huslærer utviklet Berthold Otto tanker om en 'huslærerskole'. Han ønsket å endre på den vanlig latterliggjøring av barn, og mente at man må " slutte å se på barn som 'dumme, små vesener' som ennå har mye å lære" (Otto, 1908, s. 13). De hevdet at det ikke var mulig å bestemme på forhånd hva undervisningen i hvert enkelt fag på hvert trinn skulle inneholde. Tvert imot måtte læreren gripe den interessen for et spørsmål eller et tema som elevene hadde i en time og utvikle undervisningen ut fra det.

En av de mest originale pedagogiske ideene som kom frem i denne tiden var tanken om helhetsundervisning, i vår tid også kalt integrert undervisning eller tverrfaglig undervisning. Alle elevene ble 3-4 ganger i uken samlet for denne type undervisning. Da kunne elevene på forhånd komme med forslag til tema, alt fra at elever selv kunne fortelle om personlige opplevelser og erfaringer til samtaletemaer om kulturelle, politiske, tekniske eller annen karakter. En eller flere lærere kunne så introdusere temaet og innlede til en samtale med barna om det. Men skolen var ikke ensidig lagt opp på denne måten, og skolen hadde en timeplan med faginnndeling. Men de enkelte fagene kunne også inneholde lignende innslag av 'helhetsundervisning'. Den pedagogiske begrunnelsen var betydningen av samtale, den tverrfaglige tematikken, forståelse og toleranse og elevmedvirkning (Scheibe, 1971, s. 96-100).

Retningen propaganderte for 'den naturlige undervisningsmetoden' som betød undervisning i tråd med barnets utvikling, for eksempel ingen tvang til å lese før barnets selv viste seg modent til det, men først og fremst en undervisning som bygde på barnets egne behov i samkvem med lærerens positive hjelp og støtte.

Et annet moment som skal trekkes frem er skoleretningens syn på språket som et sentralt punkt i barnets utvikling. Betydningen av språklig stimulering for barnets generelle utvikling hevdet de var stor, og knyttet det også til de nye tankene om utviklingspsykologi nevnt

ovenfor. Utviklingen av språket og andre indre, kognitive og sosiale prosesser som var avhengig av språket, ble kalt for 'åndsutviklingen'. Denne utviklingen ble karakterisert med ordene "naturlig", "organisk" og "av seg selv", som alle pekte tilbake på den fysiske utviklingen. De brukte den biologiske utviklingen som en analogi for de sjelelige prosessene.

I forlengelsen av den store vekten de la på språkutviklingen, var de også opptatt av forstandsutviklingen. I barnets spørsmål, 'spørrelyst', så ikke bare skolen en språklig og en forstandsmessig komponent, men også som et 'åndelig behov' som måtte besvares etter beste evne. Barnet ønsker å forstå verden, for barnets bevissthet er ikke delt inn i fag (Scheibe, 1971, s. 97). Alle 'skinnbegrep' og munnhell skulle unngås for at barnet først og fremst skulle bli styrket i utviklingen av språket og forstanden. En samtale med et barn måtte derfor rette seg inn etter barnets språklige nivå. Dette skulle videre styrkes og sikres ved at barna ble undervist i tenkningens kategorier slik at både språkutviklingen og tenkningens utvikling kunne bli bevisstgjort.

I tillegg til å følge den naturlige undervisningsmetoden, det vil si å bygge på barnets interesse og utviklingsnivå, formulerte han metoden om "isolering av vanskelighetene", der man skulle dele opp komplekse begreper eller sammenhenger og bearbeide hvert av elementene for seg og så bygge dem sammen til en samlet forståelse. Man kan spørre om ikke dette også var en intellektualistisk undervisningsform, men det som gjør Helhetsbevegelsen til en del av den reformpedagogisk bevegelsen, er tankene om barnet interesse, barnets selvstendighet og den respekt voksne må ha overfor barnet. I tillegg var deres anerkjennelsen av den nye utviklingspsykologien som grunnlag for barnets utvikling viktig.

#### 3.2.4 Kunstbevegelsen

Tiden for reformpedagogisk bevegelse faller sammen med en stigende interesse for kunst som et synlig og spesielt viktig tegn på hva det 'skapende' var. Ved å studere daværende og tidligere bildende kunstnere, kunne man finne forbilder for all undervisning. For all sann dannelse blir til ved en oppdragelse *ved kunst til kunst*, hevdet de. Da 'Kunstundervisningsdagene' ble arrangert for første gang i 1901 i Dresden, ble kunsten forbundet med pedagogisk tenkning, og Kunstbevegelsens tanker ble så å si legitimert og autorisert. I stedet for å legge vekt på en encyklopedisk rasjonalitet i skolen som gjorde de unge 'mett', ønsket de en undervisning som gjorde barna 'sultne'. Den offentlige skolen la vekt på en objektiv riktighet,

mens de ønsket å legge vekt på ”kvalitet i de skapende prestasjonene til subjektet” (Nohl, 1957, s. 33). For Kunstbevegelsen var både følelseslivet, fantasien og fremstillingskraften viktige elementer i undervisningen. Barnet skulle ikke uttrykke seg gjennom kopiering av gamle mesterers tegninger og malerier, men gjennom fri maling eller tegning der det kunne uttrykke seg ifølge sitt modningstrinn. Da ville det komme spontant frem kunstuttrykk som viste barnets individualitet, ble det hevdet. For ”[k]unsten [...] er en fremstilling av naturen eller å skape en følelse av [...] en bevegelse med former [...] av den organiske naturen, av menneskets følelsesliv[...] Uten kjennskap til naturen, [...] er ingen kunst, ingen kunstnyttelse mulig. Enhver vei til kunst går over naturen“ (Lange, ukjent år, s. 25).

Naturen var med andre ord både den store inspirasjonskilden og lærer. Men kunstens betydning for oppdragelse, undervisning og bevisst styring av barnets utvikling lå selvfølgelig ikke i å innøve teknikker. Den egentlige scenen var barnets indre, - følelsene, tankene og forestillingene. ”Kunsten er ikke bare rettet mot de kunstneriske anleggene, [...] men når [kunsten] også tar fullt i bruk de erkjennende og moralske kreftene og når den også omfatter hele verdens tilsynskomst, da går den på hele mennesket“ (Wolgast, 1902, s. 18).

Kunstbevegelsen må altså ikke misforstås ved å bli redusert til en opplæring i teknikk eller innskrenket til å gjelde bare undervisning i estetiske fag. Kunstnerisk oppdragelse ble altså samtidig forstått som en moralsk oppdragelse.

Når det gjelder didaktiske spørsmål, forkastet skolen en forstandsmessig behandling av kunsten som skulle hjelpe tilskueren til å forstå kunsten. Like mye som kunsten blir skapt ut i fra de skapende kreftene, så må kunstverket også oppleves ut i fra følelsene. Elevene fikk sitte foran kunstverket for å bli ’grepet’ eller ’tiltalt’ av det. Den samme formen ble så utviklet både i tegning, maling, musikk, ja også i de ’vanlige’ fag som tysk, litteratur og gymnastikk. ”Det [...] det kommer an på, [er] ektheten i uttrykket” , kan stå som overskrift for denne impulsen (Scheibe, 1971, s. 146).

### 3.2.5 Arbeidsskolebevegelsen

Denne retningen valgte å se på skole som et arbeidsfellesskap. Først og fremst var det håndens arbeid det var snakk om, det vil si håndarbeid og håndverk av alle mulige slag. Maskiner og automatisering var i ferd med å omdanne samfunnet og profesjonene, og håndverkets skolering av både menneskets motoriske og forstandsmessige side, vaner og moralske

habitus var av avgjørende betydning for store grupperinger av befolkningen (Scheibe, 1971, s. 175). Skolen introduserte derfor en 'arbeidspedagogikk' for håndverksfag og deretter gradvis også for de intellektuelle fagene.

I en rapport til myndighetene beskrev skolen hvilke reformer som var blitt gjennomført. Skolegårdene var blitt omgjort til skolehage, og pikene som hadde undervisning i skolekjøkkenet ble koblet til pleie av hagen. Blomsterpleie og dyrking av årlig blomsterløk ble innført i 3. og 4. trinn, likeså pleie av terrarier, rugekasser og akvarier. Tre- og metallarbeide ble innført for alle gutteklassene, og dette dannet grunnlag for undervisning i tegning, mekanikk, geometri og regning, og " ... endelig lykkes det etter hete kamper å få innført fire timer ukentlig, obligatorisk laboratorieundervisning i fysikk og kjemi for åttende klasse" (Kerschensteiner, 1968, s. 33).

Skolen var ikke mot teoretisk undervisning når det passet i barnets utvikling. Men de ville gi barna på i de første 6 trinnene konkrete erfaringer som kunne gi dem et godt grunnlag for å forstå de teoretiske tankene på et høyere klassetrinn. Skolen gjorde Pestalozzis slagord 'hånd, hjerte og hode' til sitt eget og tolket det manuelle arbeidet ikke bare fysisk, men tvert imot også som "åndelig arbeid". Ja, det fysiske arbeidet var i skolens tenkning dobbelt sett et åndelig arbeid, - først ved at fysisk arbeid alltid ville involvere et sjelelig og åndelig element, og for det andre ved at refleksjonen over det fysiske arbeidet også var "åndelig arbeid". Derfor hevdet skolen at "[d]et selvsten-dige åndelige arbeidet var mer et kjennetegn for Arbeidsskolebevegelsen enn det selvstendige manuelle arbeidet" (Kerschensteiner, 1953, s. 106). Det er derfor dekning for å bytte ut arbeidsbegrepet med aktivitetsbegrepet, - "levende aktivitet".

Det er barnets aktivitet man skulle ta utgangspunkt i og dyrke videre. Det ser man fra barndommens frilek og regelleker gjennom skoletidens håndverksbeskjeftigelse og sport til den voksnes arbeid og yrke. (Scheibe, 1971, s. 180). I foredrag hevdet skolens leder at mennesket i tiden mellom 7. år og puberteten er opptatt av arbeid, skaperkraft, bevegelse, utprøving, erfaring og opplevelse. De lærer på den måten virkeligheten å kjenne på grunnlag av levende erfaring. Arbeidsskolebevegelsens pedagogikk var derfor ikke primært en yrkes-skolepedagogikk, men en 'livsskole' som brukte fysiske og manuelle arbeidsprosesser til å integrere kroppslige ferdigheter med kognitiv utvikling. Da vokser kroppslige ferdigheter sammen med en moralsk vekst til en integrert personlighet, hevdet Kerchensteiner.

På den måten fikk barnets selvstendighet en helt annen og konkret betydning. Den ytret seg i form av 'arbeidsdugelighet', 'grundighet' og 'arbeidsglede'. Nær opp til selvstendighet lå også det tidstypiske begrepet personlighetens 'karakter', som var et samlebegrep for viljestyrke, dømmekraft, finfølelse og omstillbarhet (fleksibilitet). De peker alle på en integrasjon av kroppslige og mentale krefter (Kerschensteiner, 1953, s. 79-80). Selv om Arbeidsskolebevegelsens pedagogikk hadde sitt utgangspunkt i barneskolens pedagogikk, så ble retningen senere til en forløper for yrkesskolene og håndverksopplæringen.

### 3.3 Oppsummering

Jeg vil først prøve å skille ut noen viktige ideer som var til stede i den felles kritikken den reformpedagogiske bevegelsen rettet mot statskolen. Dernest vil jeg samle dem i tre grupper. De ideene som reformpedagogene hadde om mennesket, utvikling og vekst hviler på et grunnleggende valg som er større enn skole; det er filosofisk. Ideene de hadde om pedagogikk, det vil si etter hvilke prinsipper undervisning skulle gjennomføres, samler jeg i en annen gruppe, og de tankene de hadde om den praktiske gjennomføringen av undervisningen samler jeg i en gruppe om didaktikk.

Kritikken reformpedagogene rettet mot det statlige skolevesenet kan samles i fire punkter (Skiara, 2003, s. 45-101). Det første var den lærerstyrte frontalundervisning som bare krevde at elevene skulle memorere hva læreren hadde sagt. Det førte til en passivering av elevene. Det andre punktet var organiseringen av skolen med et begrenset fagutvalg og en rigid lære- og timeplan, som ikke tok hensyn til alle sidene av barnets utvikling. Det tredje punktet av kritikken gjaldt skolen som tvangsanstalt som drev en vedvarende undertrykkelse av barnets selvstendighet og frihetstrang og som ikke skapte et godt læringsmiljø. Det fjerde og siste punktet var skolens vektlegging av forstandsinnhold og intellektuell undervisning. Reformpedagogene viller møte barnets mangesidige behov, og målsetningen for dem ble en undervisning for 'det hele mennesket'.

Ser jeg på hvordan skolene overordnet presenterte seg, kommer det frem et tydelig bilde. Alle skolene trekker, på hver sin måte, frem barnet som individ. Det kommer til syne for det første ved deres forståelse for at barn gjennomgår en felles utvikling som både har biologiske og mentale sider, noe som ble støttet av de nye tankene om evolusjonen og utviklingspsykologi i tiden. For det andre hevdet de individets iboende kreativitet som grunn til at hvert barns



utvikling medfører individuelle forskjeller i læringsprosessen. Dette fant de støtte for både i det romantiske grunnsynet for mennesket, men også i barnets store kreativitet innen tegning, maleri og modellering. Samlet fremstår disse tre ideene som både det ideelle grunnlaget for skolene og samtidig et grunnlag å bygge sin kritikk på av det statlige skolesystemet. Ideene om barnets individstatus, barnets utvikling og barnets rett til et individuelt læringsløp var reformpedagogikkens filosofiske ideer.

Når det gjaldt skolens maktstrukturer, så reformpedagogene for seg en skole som skulle hjelpe og støtte barnet i dets læringsprosess. Alle reformskolene beskrev en undervisningsform der skolen og lærerne skulle bistå barna i læring og utvikling. Dette punktet var sentralt og var en pedagogisk konsekvens av individbegrepet. Hvis barnet skulle kunne realisere sin egenart, måtte skolen være til for å hjelpe barnet i denne prosessen. Det var motargumentet til den statlige skoles lærerstyrte undervisningen som ikke tok utgangspunkt i barnets måte å lære på. I motsetning til det smale innholdet basert på en intellektuell forstandstrening, ville reformpedagogene møte barnets mangesidige behov og drive en undervisning for 'hele mennesket'. Spørsmålet om allsidighet i læreplanen var skolens måte å tilpasse seg barnets allsidighet. I tillegg ville det få betydning for en fremtidig deltakelse i samfunnets demokratiske prosesser. Det å forstå, imøtekomme og øve barnets helhetlige utviklingsbehov var derfor et sentralt motiv for undervisningen. Det punktet har jeg funnet hos alle skolene. Ideene om skolen for barnet, undervisning for barnets helhetslige behov og den allsidige læreplanen var derfor de sentrale pedagogiske tanker for reformpedagogene.

Når det så kommer til hvordan ideene og de pedagogiske tankene skulle innarbeides som en didaktisk praksis, har jeg funnet tre viktige tanker. For det første så de på barnets egenaktivitet som det bærende, metodiske prinsippet. Det skulle både vise veien til barnets behov og være barnets synlige bidrag til egen læring. Tanken hviler på det romantiske grunnsynet for mennesket, der barnet skaper sin virkelighet både fysisk, kunstnerisk og mentalt. Jeg finner at denne tanken er til stede hos alle fire skolene. Dernest er det en emneorientert helhetsundervisning. Alle skolene praktiserte dette, riktignok på flere forskjellige måter, men det fremstår som et originalt og interessant motsvar til den systematiske faglige progresjonen. Det er også en didaktisk konsekvens av tanken om at skolen skal hjelpe og bistå barnets utviklingsbehov. Den tredje didaktiske tanken jeg har funnet, er tanken om å vekke barnets interesse som motivasjon til læring. I motsetning til å motivere læring ved tvang og plikt, representerte interesse barnets eget engasjement og kunne også oppfattes som en del av egenaktiviteten.

Når læreren har vekket barnets interesse, gir barnet 'oppdraget' til læreren å la seg bli undervist. Dette punktet ble praktisert ulikt i de fire skolene, og det var heller ikke like tydelig formulert. Hvis jeg imidlertid utvider grunnlaget for dette punktet til også å omhandle opplevelse, blir det tydelig at det var noe alle skolene praktiserte. De didaktiske konsekvensene av de nevnte filosofiske og pedagogiske ideene mener jeg å ha funnet i reformskolenes vekt på egenaktivitet, den integrerte temaundervisningen og den betydningen skolene tilla barnets interesse og opplevelse. Det var reformpedagogikkens didaktiske ideer.

Samlet mener jeg det er grunnlag for å hevde at reformpedagogikken kan karakteriseres ved både filosofiske, pedagogiske og didaktiske ideer. De filosofiske utgår fra det romantiske grunnsynet på mennesket som et skapende individ og innbefatter også barnets utvikling og erkjenneslen av individuelle forskjeller. De pedagogiske ideene er konsekvenser av individbegrepet deres. Skolen skal være til for barnet og dets læring, barnet skal få øvet alle sine ferdigheter og muligheter knyttet til sin utvikling og skolen skal tilby en bred læreplan for å imøtekomme nettopp tanken om en allsidig utvikling. Dette var de didaktiske ideene.

## 4. Steinerpedagogikk

### 4.1 Innledning til tema

Steinerpedagogikken ble skapt av Rudolf Steiner (1861-1925) i 1919. Han var født i nåværende Slovenia, utdannet i Wien ved det tekniske høyskolen og var aktiv som forfatter og kulturarbeider hele livet. Hans liv og produksjon kan naturlig deles inn i tre store avsnitt. Den første delen varte i tiden ca 1882-1903 da han var redaktør for Goethes 'naturvitenskapelige skrifter', disserterte i filosofi, skrev seks bøker om filosofi og senere var redaktør for et litterærtidsskrift. I tiden ca 1902-1915 ble han redaktør for et annet tidsskrift, leder for Teosofisk samfunn i Tyskland, skrev ni bøker om mystikk og fire skuespill og holdt en rekke foredrag over hele Europa. Det tredje avsnittet i hans liv ca 1912-1925 åpnet med at Antroposofisk Selskap ble grunnlagt av interesserte, han skrev flere bøker og holdt utallige foredrag i alle europeiske byer, men temaene i arbeidet hans var da mer rettet mot oppgaver i samfunnet, slik som sosiale spørsmål, pedagogikk, legekunst, jordbruk og bygging av Goetheanum i Dornach. Hans litterære produksjon teller i dag 28 bøker, 18 samleverk av artikler om litteratur, dramaturgi og brev, ca 6000 foredrag, samlet ca 100.000 sider i dagens format.

Steiners forhold til Goethe var spesielt. Da han som ung påtok seg arbeidet med å redigere Goethes manuskripter om natur, oppdaget han at Goethe hadde vært en mann som søkte å forene det som i filosofien heter forestilling og ide. Der Plato opprettet et skille mellom en ideverden og den sansbare verden noe som fikk avgjørende innflytelse på den europeiske sivilisasjon ved lignende bidrag fra Descartes, Bacon og Kant, arbeidet Goethe hele livet for å forene de to. Goethe ble derfor i Steiners øyne en enestående skikkelse som både arbeidet for en forening av kunst og vitenskap, en filosofisk forening av ide og sanseinnhold og holdt fast ved det både i sin diktning og i sine naturstudier. Derfor kalte Steiner sitt bygg i Dornach Goetheanum. Steiners pedagogiske tanker kan sees som en fortsettelse av disse tankene.

Selv om Steiners tanker er kompliserte, ønsker jeg å la tankene hans komme frem uten å forenkle dem. Grunnen er at de i stor grad har vært omformulert for å gjøre dem tilgjengelige. Min vei vil være å fremstille det kompliserte uten å omskrive det. For det er i det kompliserte at det interessante og egenartete kommer frem. Det er også da det kan bli mulig å se tankene hans i forhold til de reformpedagogiske ideene. Stoffet er organisert ut fra de fem grunnideene fra kapitel 1.2.im

## 4.2 Reformpedagogiske trekk

Som jeg allerede har vist, er det flere reformpedagogiske tanker i læreplanen for steinerskolene (se kap 1.2). Av de filosofiske ideene om mennesket, er det tanken om barnet som individ og barnets kreativitet. Av de pedagogiske ideene finner jeg både tanken om at skolen bistår barnet i dets utvikling, og tanken om barnets helhetlige utviklingsbehov. Også tanken om at skolen må engasjere barnet i aktiviteter som øver både ‘hodets, hjertets og håndens læring’ er tydelig tilstede. Av de didaktiske ideene finner jeg tanken om egenaktivitet, integrert undervisning og vekt på barnets opplevelse og interesse.

Men steinerskolene presenterer seg i sine læreplaner også ved flere ideer om menneskets konstitusjon, utvikling og frihetsrom. Det er disse tankene som dominerte Steiners foredrag til lærerne, og det er disse tankene Steiner hevdet gir en spirituell begrunnelse for pedagogikken. Han beskrev mennesket både som tredelt og firedelt, og sammen med 7-årsperiodene som styrende element for utviklingen, fremkommer det et meget komplekst bilde av menneskets konstitusjon og utvikling. Steiner hevdet videre at menneskets sjelelige velvære og åndelige frihet som voksen er avhengig av en kunstnerisk undervisning i skolen slik at menneskets skapende krefter kan bli ledet frem til å bli fruktbare i samfunnslivet. Steinerskolene presenterer seg på denne måten ved fem filosofiske ideer som er ganske annerledes enn ideene i første avsnitt ovenfor. Det kan derfor se ut til at steinerskolens pedagogikk i dag inneholder både ‘egne’ ideer og ‘reformpedagogiske’ ideer. Imidlertid uttalte Steiner seg negativt til reformpedagogikken:

“ Waldorfskolen er ikke en ,reformskole‘ som så mange andre som blir grunnlagt fordi man tror å vite hvor feilen ligger for den ene eller andre art av oppdragelse eller undervisning. Derimot er skolen sprunget ut av tanken at de beste grunnsetningene og den beste viljen på dette området først kan komme til virksomhet når oppdrageren og underviseren er en kjenner av menneskets vesen” (Steiner, 1982, s. 276).

Samtidig omtalte han både Comenius’ og Pestalozzi’s tanker i positive ordelag. Comenius var “ ... den egentlige grunnleggeren av hele det moderne skolevesenet, [...] mannen som påvirket all undervisning av barn” (Steiner, 1962, s. 124), og om Pestalozzi: “[...] Pestalozzi [...] utviklet også en instinktiv menneskekunnskap ut fra et grandiost pedagogisk instinkt” (Steiner, 1991, s. 45). Men uttalelsene kan også tolkes i motsatt retning. Her er flere uklarheter som jeg ønsker å få frem. Det kan avspeile en reell forskjellighet eller det kan være uttrykk for en tilsynelatende samstemthet basert på en overflatisk behandling.

## 4.3 Om menneskets tredeling

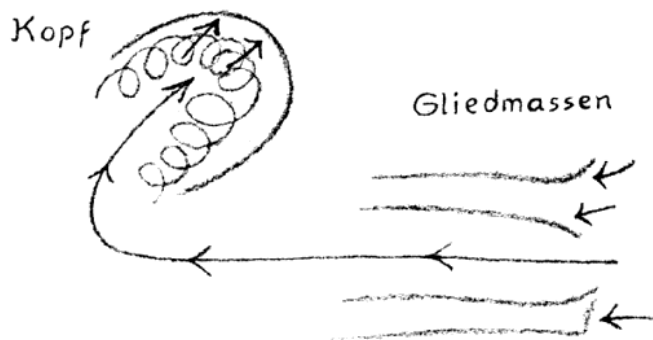
### 4.3.1 Konstitusjonens todeling

I bestrebelsene på å forstå seg selv har menneskene helt tilbake i antikken tenkt seg mennesket være sammensatt av flere lag, prinsipper eller deler. Det er mange måter å se det på (Wiley, 1994, s. 134-156), men moderne tid har vært dominert av en todeling som kropp-sjel, fysisk-psykisk, indre-ytre. Det er vanlig å oppfatte kroppens bevegelsesapparat inkludert stoffskiftet som et system og menneskets bevissthet med sansning og forstand som et annet system. Men Steiner er tydelig uenig i en slik deling, og i foredragene til det første lærerkollegiet polemiserer han mot dette og spør om det ikke bare er en *delvis* beskrivelse av menneskets konstitusjon. Selv om vi i dag over alt " ... hører at psykologien deler inn mennesket i kropp og sjel", så " ... kan [man] overhode ikke komme til en virkelig innsikt om menneskets vesen hvis man bare anvender denne todelingen som en gjennomgripende gyldighet" (Steiner: 2008a, s. 45-46). Han hevdet at: "en eldre, instinktiv erkjennelse ble formørket: den innsikt at mennesket består av legeme, sjel og ånd" (Steiner, 2008a, s. 46). Han insisterte på at man må se mennesket som en trehetlig organisme med 'det kroppslige', 'det sjelelige' og 'det åndelige'.

Den første ideen Steiner arbeidet frem var altså det han kalte det tredelte mennesket. Ideen er en av de sentrale hos Steiner, og jeg velger å begynne med den, både fordi han selv la stor vekt på den, den vil vise hva han la i formuleringen menneskets 'konstitusjon' og den hadde store konsekvenser for hans pedagogiske tanker. Han benektet imidlertid ikke at det eksisterer en tohet, tvert imot er det helt tydelig at han ikke bare mente at den eksisterer og har en realitet, men at lærerne må forstå betydningen og begrensningen av toheten. Slik tolker jeg det faktum at han tok opp dette temaet på forskjellige måter hele 65 ganger i løpet av de 14 dagene foredragsrekken varte.

Steiners hovedtanke er at det i menneskets konstitusjon er en polaritet mellom hodet og lemmene. Det har også andre hevdet (Schiller, 2001). Den ene polen som Steiner kalte " hode-systemet" omfatter først og fremst hele nervesystemet, inkludert sansning og tenkning. Den andre polen kalte han " lemmesystemet", og det innbefattet først og fremst stoffskiftet, men også hele bevegelsesapparatet. 'Hodesystemet' er derfor ikke bare i hodet, men overalt der det er nerver, det vil si i hele kroppen. 'Lemmesystemet' med stoffskiftet er også i hele kroppen ved blodårene som bidrar til fordelings av ernæring og gassutvekslingen. „Hvorfor

har vi denne motsetningen mellom hodesystemet [...] og det polært motsatte lemmesystemet med stoffskiftesystemet?” (Steiner, 2008a, s. 48), spurte han, og ga selv svaret noen dager senere: “ Hodeformen blir dannet slik at den så å si blir trykket ut innenfra, at den blir pustet opp innenfra og ut“, mens „... vi kun forstår lemmemenneskets former når vi forestiller oss at hodeformen blir vrent som en hanske eller som en strømpe“ (Steiner, 2008a, s. 198) (se illustrasjon nedenfor). Det eksisterer en polaritet i menneskets konstitusjon mellom ‘hodesystemet’ og ‘lemmesystemet’, og årsaken ligger i at de to har oppstått ved to polare prosesser.



Steiner utdypet dette nærmere. En ting var at man må vrenge en rørknoke for å få en kule, men de to er også “ omvendte”:

“ Det kommer av at hodet har sitt midtpunkt et eller annet sted i det indre; hodets midtpunkt er konsentrisk. Brystet [thorax] [...] har sitt midtpunkt svært langt borte. [...] Og hvor har så lemmene sitt midtpunkt? [...] Midtpunktet for lemmene er det omvendte av et punkt, - også en kule. Midtpunktet er egentlig overalt; derfor kan dere dreie dere rundt i alle retninger og fra alle retningene stråler radiene [benene] inn” (Steiner, 2008a, s. 163).

Dette må forklares nærmere, for det er bare mulig å forstå dette ved å se det i lys av projektiv geometri som er den allemenne, umetriske geometrien. Ved å tenke en kule i et projektivt, geometrisk rom, og bruke en såkalt polar-resiprok transformasjon skjer det en forvandling av punkt til plan og omvendt. Punkt på innsiden av en kule blir transformert til plan på utsiden. Ligger punktet rett på innsiden, blir det forvandlet til et plan rett på utsiden. Desto nærmere punktet blir flyttet mot midten, desto fjernere blir planet liggende på utsiden. Midtpunktet i en kule vil da bli transformert til et plan uendelig fjernt borte, som blir en del av alle uendelige fjerne plan som danner en uendelig stor kule (Whicher, 1970, s. 156-202). Polariteten mellom hodesystemet og lemmesystemet kan derfor forstås som polariteten mellom to projektive rom, - et rom lik det vanlige, euklidske der midtpunktet i en kule ligger inne i kulen og et polart rom

der midtpunktet i kulen ligger utenfor på en uendelig fjern kule. Det fører da til at hodets innside blir lemmenes utside. Det Steiner uttalte må etter min vurdering forstås slik at menneskets konstitusjon er sammensatt av to organismer, en i hvert sitt projektive rom.

#### 4.3.2 Tredelingen

Steiner hevdet at det eksisterer en grunnleggende tohet mellom åndskreftene og de fysiske kreftene. Treheten virkeliggjøres først når et menneske fødes og forener begge sidene i toheten. ‘Menneskesjelen’, som Steiner kalte sjelen, er verken en forlengelse av de fysiske kreftene eller åndskreftene. Sjelen er det tredje nivået i treheten, og Steiner fremstilte den som menneskets sentrum fordi den forbinder seg både med åndskreftene og de fysiske kreftene.

I det første morgenforedraget åpnet han med å beskrive fødselsprosessen som en forening mellom åndens, sjelens og naturens krefter: ”Før menneskevesenet betrer den fysiske jord, blir det inngått en forbindelse mellom ånden og sjelen” [...] som danner sjelens trehet: ”... bevissthetssjel, forstands- eller gemyttssjel og fornemmelsessjel<sup>1</sup>.” (Steiner, 2008a, s. 27). På denne måten dannes det en trehet av ånd, sjel og legeme der det før var en adskilt tohet av åndskrefter og fysiske krefter. Menneskesjelen forbinder seg med de fysiske kreftene og danner ‘fornemmelsessjelen’: “ Den tar nå opp driftene, og så blir ikke bare inderligheten dannet, men instinkt og drifter blir hevet opp i bevisstheten, og av det blir det dannet begjær” (Steiner, 2008a, s. 74). På den andre siden forbinder sjelen seg med åndskreftene og danner ‘bevissthetssjelen’ (Steiner, 2008a, s. 27). Sjelen opplever derved både kroppens, sjelens og åndens krefter i sjelen, og de danner samlet sjelens trehet” (Steiner, 2008a, s. 27).

Steiners beskrivelse av menneskets sjel har klare fellestrekk med Freuds (1989) tredelte modell. Samfunnets og kulturens normative veiledninger helt fra tidlig barndom (das Über-Ich, eng: Superego) står mot kroppens drifter og begjær som krever umiddelbar tilfredsstillelse (das Es, eng: Id), og i midten prøver fornuften (das Ich, eng: Ego) å avveie hva som til enhver tid skal vinne frem. Det ligner også på Schillers (2001) polaritet mellom ‘stoffdrift’ og ‘formdrift’ som han utvidet med ‘lekedrift’ (rasjonalitet, lek og drift) og Platos (2001) tanker om den tredelte

---

<sup>1</sup> Ordene krever en forklaring: Med bevissthetssjelen tenker Steiner på det i menneskets tankeliv som spør om det ideelle, åndelige eller eksistensielle. Med forstand- og gemyttssjelen mener han hverdagsbevissthetens tenkning og følelser, og fornemmelsessjelen er det som knytter seg til instinkt, drifter og begjær.

sjelen i fornuft, temperament og begjær.

Steiners første beskrivelse av en tredeling i ånd, sjel og legeme utvidet han videre. Han brukte mye tid på å beskrive og hevde at hver av de tre også inneholdt en tredeling. Menneskets tredeling er derfor en nideling, der hver av de tre delene gjenspeiler treheten på sin måte. Kroppen danner formene hode, bryst og lemmer, sjelen har sin tredeling som ble beskrevet ovenfor, og ånden er også en trehet (se kap 4.3.4). Hva kan være grunnen til at Steiner beskrev dette temaet så grundig før oppstart av skolen? De fleste vil si at dette er mer et anatomisk og psykologisk tema enn et pedagogisk. Allerede i første foredrag på den første dagen formulerte han tanker som kan peke på en begrunnelse for dette:

”[S]jeleånd eller åndssjel [er] ennå ikke forbundet med legemskropp [...] oppdragelsen innebærer åndelig sett å bringe sjeleånden i samklang med kroppslegemet [...]. De må komme i harmoni med hverandre [...] for de passer på sett og vis ennå ikke sammen når barnet blir født i den fysiske verden” (Steiner, 2008a, s. 28).

Steiners hovedmotiv var at pedagogene skulle forberedes på sin oppgave med å ‘harmonisere’ de to områdene i barna. Det danner en første forståelse av Steiners tanker om mennesket, om barnet og om lærerens pedagogiske arbeid.

Steiner kalte denne måten å beskrive mennesket på for et spirituelt menneskebilde. Det fysiske-materielle og det mentalt-psykologiske perspektivet på mennesket er ikke nok. Disse tre perspektivene må forstås på hver sin måte. ”Ånden må gripes gjennom bevissthetstilstander som våkenhet, søvn og drøm. Det sjelelige forstås ved sympati og antipati, [...] og legemet blir iaktatt gjennom formtilstander” (Steiner, 2008a, s. 144). At bevisstheten veksler mellom våken, drøm og søvn er en allmenn erfaring, og kroppens former taler også sitt språk. Hva han sa om sjelens sympati og antipati var en påminnelse om hva han hadde beskrevet den andre dagen. I sjelen lever vi i en veksling mellom å forene oss med verden i sympati og våkne opp i vår egen erkjennelse. Da distanserer vi oss fra verden i en form for antipati. “ ... sympatien og antipatien [...] utgjør vår følelse [...] [i] et vekselspill ...” (Steiner, 2008a, s. 40).

Samlet sett etableres treheten ved at ‘menneskesjelen’ forbinder seg med motsetningene ånd og materie. Sjelen formes av både åndelige, følende og driftspreget komponenter, og kroppen formes i hode, bryst og lemmer. Dette var grunnene til at Steiner hevdet at det er mer riktig å beskrive konstitusjonen som en trehet enn en tohet.



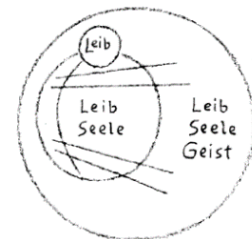
### 4.3.3 Kroppens tredeling

I dette delkapitlet vil jeg ta opp både tanker om kroppen som Steiner hadde ut fra et åndelig-spirituellet perspektiv og legge frem tanker om organene som er involvert i tredelingen og deres fysiologiske prosesser.

Hvis man bedømmer kroppens ut fra dens former (Steiner, 2008a, s. 144), så ser man kroppens tre deler: hodet, brystkassen og buk med lemmer. Steiner hevdet at disse tre hadde ulike forhold til ånd, sjel og legeme. Han skilte mellom det som er lukket og åpent i de tre kroppslige formene. Hodet er helt lukket, noe som viser at hele formen er inne i den fysiske verden, ifølge Steiner. Derfor deltar hodet bare i det fysiske og ikke i det sjelelige og det åndelige. Brystregionen derimot er lukket i ryggpartiet og åpent i fronten og har derfor dels et materialisert fysisk legeme (baksiden) og dels et åpent sjelelegeme (forsiden). Bare litt av lemmene er materielt synlig, mens resten ligger i åpne områder og uendelig fjerne områder. Lemmene har derfor både et fysisk legeme, et sjelelegeme og et åndslegeme. Steiner henviste til en tavletegning han hadde gjort under foredraget:

“ Om vi først betrakter hele mennesket slik det står foran oss i verden, [...] [så ser vi at] [d]en store kulen: [med lemmene har] ånd, sjel og legeme. Den mellomstore kulen: [med brystkassen har] legeme og sjel. Den minst kulen: [med hodet har] bare legeme“ (Steiner, 2008a, s. 168).

Det som særpreget Steiners behandling av temaet var at han ikke stoppet ved ideen, men brukte mye tid på å vise hvordan den åndelige ideen hang sammen med det fysiske. Det vekker kulturelt-sosialt betingete fordommer i oss, fordi vi er oppdratt med at ånd er ukonkret og det fysiske er uåndelig. Han var tydelig av en annen oppfatning. Ideen om kroppens tredeling ville han bringe sammen med tredelingen ånd, sjel og legeme. Grunnen var at “ [v]i må [...] forbinde det åndelige, det sjelelige og det legemlige synspunktet med hverandre. Slik får vi et fullstendig overblikk over mennesket og kan deretter gå videre til en forståelse også av den ytre legemlighet” (Steiner, 2008a, s. 158).



Lemmene er en organisme som tar del både i det fysiske, det sjelelige og det åndelige, mens hodet bare tar del i det fysiske. I forlengelsen av dette formulerte Steiner en nesten uforståelig tanke om at kroppslig arbeid var åndelig arbeid, mens intellektuelt arbeid var fysisk arbeid (Steiner, 2008a, s. 204). Jeg forstår hans bruk av ‘fysisk arbeid’ som arbeid utført av et fysisk legeme, mens lemmene har et åndelig legeme og utfører derfor et åndelig arbeid.

Jeg vil nå gå over til et fysisk-materielt perspektiv på kroppen. Steiner hevdet at kroppens trehet har sitt utspring i den konstitusjonelle polariteten mellom 'hode-nerve-systemet' og 'lemme-stoffskifte-systemet'. Nervene dekker hele kroppen, både inni og på overflaten og har to tyngdepunkt med sentralnervesystemet i hodet og det autonome nervesystemet knyttet til stoffskiftet i magen. Stoffskiftet formidles gjennom blod- og lymfestrømmene som dekker hele kroppen. Det har to tyngdepunkt, ett rundt tarmen og det andre rundt hjernen.

Stoffskiftet bygger opp næring fra tarmen, og sammen med oksygen blir det næringsrike blodet ført ut til kroppen. Oppbygningen (vekst og vedlikehold) er sterkest i tarmområdet, og nedbrytningen (forbrenning) foregår i hele kroppen, men sterkest i hjernen som mottar 20% av blodet. I brystområdet ligger hjertet som opprettholder blodsirkulasjonen og lungene som bidrar til gassutvekslingen. Steiner hevdet at kroppens organisk-funksjonelle tredeling besto av polariteten mellom hodet (nervesystemet) og tarm (stoffskiftesystemet) som balanseres ut ved sirkulasjonsorganene hjertet og lungene i midten. På tilsvarende måte som Steiner hevdet at sjelen var menneskets sentrum fordi den tok opp i seg polaritetene ånd og kropp, hevdet han at brystområdet med organene hjertet og lungene var sentrum i den kroppslige konstitusjonen fordi de utlignet polaritetene nerve og stoffskiftet ved sirkulasjon. Uten brystorganismens sirkulasjon av gass og næringstoffer, ville hver av polene ikke kunnet overleve. Nerveorganismen og stoffskiftet er polare prosesser og er avhengig av midtdelens sirkulasjon (Vogel, 2007, s. 21-40).

Vi har både en naturlig opplevelse og en teoretisk kunnskap om at nervesystemet er knyttet til tenkningen og at stoffskiftet gir forutsetninger for vilje, kraft og bevegelse. Men hva er det kroppslige grunnlaget for følelsene? Steiner hevdet at "... overalt der blodbaner berører nervebaner, oppstår egentlig følelse" (Steiner, 2008b, s. 87). Siden både det finns blodbaner og nervebaner overalt i kroppen, så har vi også følelser over alt. Men fysiologen vil si at det er alene gjennom nervene at vi sanser og føler noe. Steiner hevdet at følelsen oppsto i møtet mellom polaritetene nervesystem og blod-stoffskiftesystem. Jeg lar spørsmålet stå åpent. Steiner fremstilte følelsene derfor å være i en sentral stilling i konstitusjoen. I sjelen befinner følelsene seg mellom ideell tenkning og behovspreget vilje, og i kroppen oppstår følelsene mellom stoffskiftets oppbygging formidlet av blodet og tenkningens nedbrytning formidlet av nervene i kroppen. Det var derfor følelsene som forbandt de kroppslige-organiske prosessene med sjelens indre verden.

#### 4.3.4 Tredeling og jeget

Mennesket tar også del i åndskreftene, ifølge Steiner. Dette er en uvanlig måte å fremstille det på, og derfor er det på sin plass å behandle det. Tredelingen og ånden kan også kalles menneskets Jeg. Steiner hevdet at dette 'området' ikke er ferdig utviklet slik vår dagsbevissthet med sansning og tenkning er det, men noe som hvert enkelt menneske kan utvikle.

Dette gir en dypere forståelse av Steiners påstand om at mennesket har en overordnet Jeg-struktur allerede fra fødselen av (se kap 4.3.5). Han hevdet at muligheten ligger der fra fødselen, at oppdragelsen og skolen må vekke den, og at den voksne må arbeide det videre frem selv, altså en aktiv handling. Det åpner opp for å se på utviklingen av menneskets Jeg både ut fra det sosiologiske (Mead, 1967, s. 135-226) og det personlighetspsykologiske (Karterud, 1999) perspektivet. Forskjellen ligger i at Steiner hevdet at det ligger en struktur klar til å bli utviklet, mens både det sosiologiske og det psykologiske synet hevder at denne strukturen emergerer ut av de kognitive og sosiale prosessene.

Steiner hevdet at åndskreftene generelt virker i mennesket: " Vår ånd har oppgaven å utdanne seg slik at den er i stand til å gjennomskue alle de gitte virkelighetene slik de ut fra ideen kommer til syne" (Steiner, 1987a, s. 167). Å gjennomskue virkeligheten rundt seg kalles vanligvis selvstendig tenkning. Men det forutsetter en aktiv innlevelse og en aktiv vilje til å forfølge det man opplever som virkelighet. Selvstendighet i tenkningen er ikke en ren logisk operasjon, det involverer alle deler av sjel og ånd, ifølge Steiner. Selvstendig tenkning er individets indre koordinerte arbeid av iakttakelse, begrepsdannelse, innlevelse, bedømmelse både overfor den ytre virkeligheten og seg selv. Det er hva Jung kalte individuasjon (Jung, 1958, s. 63-74). Jeg oppfatter Steiners beskrivelse av åndskreftene og Jungs beskrivelse av individuasjon som to forskjellige beskrivelser av det samme fenomenet. I morgenforedraget den syvende dagen formulerte han nærmere hva han la i ordene 'ånd' og 'Jeg': "Enten iakttar vi med sansene våre slik vi gjør i det vanlige liv, eller vi utvikler oss litt videre og iakttar med sjel og ånd, slik det kan gjøres gjennom imaginasjon, inspirasjon og intuisjon" (Steiner, 2008a, s. 115). Det Steiner ville kalt menneskets åndsutvikling, er det som skjer i imaginasjon, inspirasjon og intuisjon. Så hva la han i disse ordene og begrepene?

Jeg gjenga innledningsvis Steiners syn på ånden, - at den måtte vurderes etter bevissthetsnivå. Det vil si at ånden enten kan være våken, drømmende eller sovende tilstede. I vår forstandsbevissthet er ånden våkent tilstede. Den vanlige forstanden gir oss bilder av verden.

Men bildene gir oss derved ikke en erkjennelse av verden. Først når vi forsterker bildene av verden ved en våken ånd, kan vi komme til en "våken, billedaktig erkjennelse" (Steiner, 2008a, s. 113). De vanlige bildene av verden kan menneskets åndskrefter forsterke slik at bildenes innhold kommer tydeligere frem og kan gi en større grad av erkjennelse. Med imaginasjon mente Steiner at "... fantasien [blir] sterk nok, noe som bare skjer ubevisst i det vanlige liv, hvis den altså blir så sterk at den gjennomtrenger hele mennesket helt inn i sansene, da får vi [...] imaginasjonene som vi forestiller oss de ytre tingene gjennom" (Steiner, 2008a, s. 42).

Hva la han så i begrepene inspirasjon og intuisjon? Inspirasjon er en "drømmende, inspirert følelse" og intuisjonen er "sovende, intuitiv vilje" (Steiner, 2008a, s. 113). På tilsvarende måte som åndskreftene kan forsterke bilder til imaginasjoner som bringer erkjennelse inn i bildene, så kan åndskreftene forsterke følelsene og viljen og bringe erkjennelse inn i dem. „Erkjennelsen ved inspirasjon fører mennesket til opplevelsen av foreganger [...], for eksempel menneskets utvikling“, men "kommer [...] spørsmålet om vesen [vesensinnhold] i betraktning, så må erkjennelsesmåten intuisjon tre inn" (Steiner, 1993a, s. 67).

Imaginasjon, inspirasjon og intuisjon er tredelingen av åndskreftene i mennesket, og det er samtidig de tre forskjellige formene av "... Jegets liv i kroppen" (Steiner; 2008a, s. 112). Det er menneskets ånd som bearbeider sin egen konstitusjon. Åndens forsterkning av forstandskreftene vil bringe frem imaginasjoner, åndens intensivering av følelseslivet vil bringe frem inspirasjoner og åndens arbeid på viljeslivet vil bringe frem intuisjoner. Det som Steiner her beskrev var hvordan fantasien virker inn på de forskjellige områdene i sjelen.

Til sammenligning vil jeg kort gjengi hva psykolog Csikszentmihalyi (1997) har brakt frem i sin forskning. Han dybdeintervjuet flere hundre betydelige forskere og kunstnere om opplevelse av seg selv i skapende arbeid. De beskrev en felles opplevelse av ekstase, tidløshet, faglig konsentrasjon og inspirert motivasjon. Flere uttrykte tydelig 'avhengighet' av den spesielle tilstanden deres forskningsarbeide satte dem i. Noen sa også at de opplevde å være mer seg selv da enn ellers. Flere av dem sammenlignet tilstanden med å være en aktiv oppdager eller oppfinner. Csikszentmihalyi samlet dette i begrepet 'flow', og tolket dette som en tilstand som ikke er forbeholdt kunstnere og forskere, men noe som alle mennesker bærer med seg. Jeg tolker dette som en dokumentasjon av virkningen av menneskets åndskrefter, det vil si fantasikrefter enten inn i tenkning eller følelseslivet, uttrykt med vår tids ord og begreper.

## 4.4 Om konstitusjonens firedeling

### 4.4.1 Om de fire nivåene

Steiners andre pedagogiske ide var konstitusjonens firedeling eller oppdeling av mennesket i fire vesensforskjellige nivåer. Han delte det inn i det fysiske, det eteriske (livsprosessene), det astrale (bevissthetsprosesser) og Jeget (selvstendig tenkning og dømmekraft). Ideen om en firedeling ordnet etter vesen, - 'det egenartede' (Caprona, 2013, s. 958) er ikke en original tanke fra Steiners side. Det er en ide i antikkens tenkning, særlig av Plato, overlevert gjennom nyplatonikeren Porphyrys fremstilling (Franklin, 1986). Plato delte alle objekter i verden inn i kategorier logisk etter egenskaper, og kom til at naturen kunne deles inn i de fire gruppene substans, kropp, dyr og menneske. Men ideen har også vært aktiv til stede i nyere tid.

Immanuel Kant tok for seg temaet i sammenheng med pedagogikk: "Ved oppdragelsen må altså mennesket bli disiplinert, [...] kultivert, [...] sivilisert [og øvet i] det moralske" (Kant, 1977, s. 706-707). Her gjør Kant en oppdeling av oppdragelsen som har likhetstrekk med Steiners oppdeling av konstitusjonen. Også sosiologen Wiley (1994, s. 134) opererer med fire skikt: kultur, sosialorganisasjon, interaksjon og selvet.

Konstitusjonen er et resultat av evolusjonen, og Steiner refererte til at mennesket har en kropp som tar del i alle naturrikene, både mineralriket, planteriket og dyreriket. „[V]il man sammenfatte hele mennesket, så må man tenke seg det sammensatt av de nevnte delene“ (Steiner, 2003, s. 56). Mennesket har derfor en fysisk kropp som har alle grunnstoffer i seg og er et uttrykk for statikkens, mekanikkens og alle fysikkens lover.

Evolusjonen førte til utvikling av liv med bakterier, sopp og planteformer. Mennesket har derfor også vekst og liv. Kroppen er organisert som en livskropp på tilsvarende måte som i en plante, og det kalte han vekstlegeme, livslegeme eller eterlegeme. Alle livsprosessene som man finner i kroppen: veksten, åndedrett, blodsirkulasjon, næringsopptak, vedlikehold, utskillelse av avfallstoffer og regenerasjon hevdet han er deler eller funksjonaliteter av livslegemet. Fysiologien involverer fysiske stoffer, men det er livsprosessene og samspillet i en tidsdimensjon som gir liv til materien, ifølge Steiner. " Eterlegemet er det som danner, [er] arkitekten, til det fysiske legemet" (Steiner, 1989, s. 85). Uten eterlegemet til å organisere fysisk stoff i kroppen i vekstprosesser, hevdet Steiner de fysiske stoffene ville falle fra hverandre og kroppen desintegre.

Det tredje nivået i menneskets konstitusjon er det som ble utviklet i dyreriket. Det er bevegelse, sansning, tenkning og, for mange dyr, lydene. Menneskets mentale del utgår fra sentralnervesystemet, nerve-sanseprosessene, det sympatiske og autonome nervesystemet, alle kognitive prosesser, logiske operasjoner og styring av kroppen. Det "... retter seg utover gjennom sanseorganene og blir til sjeleliv" (Steiner, 2003, s. 56). Men det er også "... bæreren av smerte og lyst, av drifter, begjær og lidenskaper osv" (Steiner, 2003, s. 12). Den mentale delen gir mennesket den samme evne som høyerestående dyr til å orientere seg i verden, medoppleve verden som følelser og sette handlinger inn i verden. Steiner kaller alt dette for astrallegemet.

Til det fjerde nivået i personligheten, Jeget, innordnet han først og fremst selvbevisstheten, initiativ- og dømmekraft, fantasi og alle nyskapende prosesser. Det er disse metakognitive prosessene som gjør at et menneske kan bære seg selv utenfor en gruppe, opparbeide egne synspunkter og perspektiv og handle ifølge sine idealer som et integrert individ. Det forvandler de opprinnelige tilbøyelighetene og lidenskaper og foredler de andre delene av mennesket ut fra seg selv (Steiner, 1984b, s. 14). Jeget forholder seg til alle de tre andre legemene og gjør kontinuerlig små endringer både i det fysiske, eterlegemet og i følelses- og tankelivet slik at de tre nedre vesensleddene passer til personen.

Etter Steiners oppfatning har alle dyr en astral kropp, noe som gjør at de handler på grunnlag av sanseintrykk og opererer som tenkende vesen. Men de har ikke evnen til å tenke abstrakt, de kan kun endre egen adferd i beskjeden grad, de har ikke en selvbevissthet og de har ikke et Jeg. De er derfor heller ikke individer i ordets egentlige betydning, fordi det er Jeg-nivået som gir menneskets dets funksjonalitet som vi oppfatter som karakteristisk for et individ.

#### 4.4.2 Temperamentene

Begrepet temperament er også en ide helt fra antikken. Hippocrates (460-370 fvt) var den som introduserte de fire temperamentene basert på dominans av en av fire forskjellige 'kroppsvesker'. Culpeper (1616-1654) forfektet også at mennesket har forskjellige temperamentene og begrunnet innflytelse på fysiologi og personlighet personens 'humor' ut fra astrologi. Både Immanuel Kant, Alfred Adler (1879-1937) og Erich Adickes (1866-1925) hevdet eksistensen av fire temperamentene, men med ulike navn. Fra andre halvpart på 1800-tallet og frem til etterkrigstiden utviklet den tyske psykiateren Ernst Kretschmer tankene i retning av psykisk

typepatologi og den amerikanske psykologen William Sheldon noe av det samme med en kobling mellom mentale typer med kroppslige typer. Disse tankene har glidd over i ideen om 'trekk'-teori, der den genetiske arven er en sterk eller dominerende komponent i personlighetens utvikling og stabilitet (Schultz & Schultz, 2005, s. 302).

Steiner introduserte temperament i sammenheng med de pedagogiske tankene og lærerens oppgaver. Selv om han brukte de samme benevnelsene som Hippocrates, så knyttet Steiner det ikke til kroppsvesker, men til vesensleddene. Når et barn blir født, har det ikke en stabilisert konstitusjon, og Steiner hevdet at barnet får sitt temperament ut fra hvilket av de fire vesensleddene som dominerer konstitusjonen. ”Dominerer Jeget tydelig, [...] så trer barnet mot oss med et melankolsk temperament [...] dominerer astrallegemet, så trer det koleriske temperamentet mot oss. Dominerer eterlegemet, så trer det sanguinske temperamentet mot oss. Dominerer det fysiske legemet, så trer det flegmatiske temperamentet mot oss“ (Steiner, 1984a, s. 10).

Steiner tok opp dette temaet for at læreren måtte se det som sin oppgave å harmonisere de fire temperamentene i barna, det vil si endre balansen mellom de fire vesensleddene. Det skulle læreren få til ved å undervise barna på forskjellig måte. Han foreslo at læreren skulle dele både guttene og pikene i fire temperamentsgrupper, og så undervise hver gruppe ulikt. Vil læreren vise frem noe, så gjør han det til sanguinikerne, og vil han reflektere over noe, gjør han det sammen med melankolikerne. Her ville Steiner at læreren skulle møte barnets temperament, det vil si konstitusjonens ulikevekt, med den samme kvaliteten, ikke det omvendte. For ” den verste metoden, når man vil dempe et temperament, er å pleie de omvendte egenskapene i barnet“ (Steiner, 1984a, s. 13).

Hva Steiner hevdet, var en form for korreksjon av personlighetens konstitusjonelle habitus ved å vektlegge forskjellige sider av bevissthetslivet for hvert enkelt barn. På lik linje med at en somatisk lege kan hjelpe et barn med kroppslige sykdomsforhold, så hevdet Steiner at en lærer på en kunstnerisk måte kan hjelpe barnets konstitusjonelle og mentale situasjon slik at en eventuell ubalanse kunne bli utlignet. Senere kan en slik ulikevekt vanskelig endres.

#### 4.4.3 Pedagogisk praksis

Spørsmålet om konstitusjonens firedeling er en viktig side av Steiners pedagogiske tanker og må få innflytelse på pedagogikkens praksis. Er det mulig å avlese praktiske pedagogiske

konsekvenser av ideen i steinerskolens læreplan? Informasjon om ideen ble gitt i foredragene på et overordnet nivå som er gjengitt ovenfor. Det vil si at det ble sagt noe om barneskolen, litt om ungdomsskolen, og nesten ingenting for barnehagen. Jeg har derfor valgt å supplere med hva steinerskolene gir av informasjon i dag.

I læreplanen for steinerskolene (Steinerskoleforbundet, 2007) er det formulert tanker om barnehagepedagogikk. Det er en sterk forbindelse mellom en utvikling av motoriske ferdigheter og utviklingen av språk og tankeferdigheter. Derfor vektlegges fysisk aktivitet, bevegelse, koordinasjon og balanse. Når sanseprosessene blir vekket, dannes det et grunnlag for en indre bearbeidelse, og i frilek kommer dette frem i en fantaserende etterligning. Læreplanen fremstiller de sansemotoriske opplevelsene som grunnleggende viktig for oppbygging av all forståelse. Voksne rollemønstre og etterligning er de bærende pedagogiske prinsippene (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 19).

Den samme læreplanen beskriver viktige elementer for barneskolen. Etterligning vil være til stede i all læring, men i barneskolen er det ikke primært etterligningen av kroppslige, ytre eller rollemessige elementer, men indre tankemessige forestillinger. Å forvandle språk til indre bilder, vil si å danne en tankemessig arena som inneholder alle personer, elementer, relasjoner, hendelser i en tidsstrøm og et meningsinnhold. Det er en prosess der egen deltakelse og identifikasjon med bildets perspektiv og mangfoldighet øker bildets meningsinnhold. Sansningen av ytre hendelser er på vei til å bli indre refleksjon (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 20).

Ifølge steinerskolens læreplan begynner prosessen med selvstendig tenkning i 7. klassetrinn. Tenkningens utvikling har kommet til et avgjørende punkt, og de naturvitenskapelige fagene får etter hvert stor plass. Dette samsvarer for øvrig med Piagets (1969) forskning og barns utvikling av abstrakt tenkning fra 11-12 årsalderen. Men også historie og samfunn bearbeides nå mer ut fra årsak-virkning i et dynamisk perspektiv. Etter hvert som den abstrakte tenkningen blir sikrere, kan det unge mennesket tåle behandlingen av fjerne og ukjente fakta som kan forstås ved tanker dannet av en personlig dømmekraft (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 21).

Med et velvillig blikk, er det mulig å tolke disse redegjørelsene som uttrykk for en pedagogikk som søker å øve de tre nedre vesensleddene suksessivt i barnehagepedagogikk, barneskolen og ungdomsskolen. Men jeg lar dette stå som referert, og lar de mange spørsmålene stå åpne til diskusjonen.



## 4.5 Om syvårsperiodene

### 4.5.1 Bakgrunn for 7-årsperiodene

Steiners ide om 7-årsperiodene er en form for utviklingsbegrep. Ideen om at menneskelivet kan deles inn i tidsavsnitt hver på 7 år går tilbake til antikken, da statsmannen og poeten Solon (638-558 fvt) beskrev syvårsperiodene (Armstrong, 2008). Også Shakespeare beskrev ideen om livsavsnitt på 7 år i komedien *As You Like It* (1986) på 1600-tallet. Mye peker derfor i retning av at denne ideen også har vært en del av det europeiske kulturlivet gjennom århundrer. Begrunnelsen for at Steiner presenterte 7-årsperiodene som en pedagogisk ide, var for å vise at menneskets utvikling står i forbindelse med "kosmos" og vise betydningen av å arbeide pedagogisk i forlengelsen av dette.

Steiner begrunnet 7-årsperiodene i et menneskeliv som en del av en større utviklingsfølge som han hevdet eksisterer både for jorden, sivilisasjonene og kulturepokene. Ifølge Steiner har jorden gjennomgått tre tidligere store æoner, er inne i sitt fjerde og har ennå tre store æoner å gå. Hvert av de store æonene er inndelt i syv stadier, og jorden er nå inne i det fjerde av disse. Hvert av dem kan igjen inndeles i syv kulturepoker, og fire av dem, den indiske, persiske, egyptiske, gresk-romerske, ligger bak oss. Nå lever vi i den femte kulturepoken. Nåværende kulturepoke begynte i år 1414 og vil vare i 2160 år til 3574. Samlet er det da  $7 \times 7 \times 7 = 343$  epoker. Dette er det esoteriske bildet av jordens utvikling, og det er dette som ligger til grunn for Steiners fremleggelse av 7-årsperiodene. Men i dette bildet er det ikke snakk om 7 år, men om 7 stadier. Hvor kommer så de 7 årene fra?

Det er på dette punktet at Steiner, ved en krevende forklaring, søkte å vise at mennesket er underlagt kosmiske rytmer som samsvarer med jordens rytmer og stadier. Jeg skal prøve å gjengi tankene her. Jorden har tre bevegelser: Den daglige rotasjonen om egen akse på ca 24 timer, den årlige sirkulasjon om solen på ca 365 dager og verdensårets, presesjonens, endring av jordaksens retning i rommet på ca 25.920 år (Ringnes, 1978, s. 63). Den siste dannes av at rotasjonsaksen beveger seg langsomt motsols samtidig som jorden roterer raskt rundt, slik snurrebassen langsomt 'vingler' med aksens mens den snurrer rundt. For å avlese motrotasjonen, brukes et fast punkt som oppstår mellom sol, jord og stjerner på vårjevndøgn, da solens baneplan sett fra jorden skjærer jordens ekvatorplan. For tiden befinner stjernebildet Fiskene seg bak dette punktet, men punktet er i ferd med å gå over i Vannmannens bilde. På grunn av presesjonen forskyves dette langsomt, og det tar gjennomsnittlig 2160 år for at

vårjevndøgnpunktet har beveget seg gjennom et stjernebilde. Ganger man dette med de tolv stjernebildene, får man 25.920 år.

Verdensåret speiler seg også i mennesket og i jordens døgn, ifølge Steiner. Menneskets hvileåndedrett er 18 i minuttet, og  $18 \times 60 \times 24 = 25.920$  åndedrett i døgnet (Steiner, 1997, s. 298). Et gjennomsnittlig langt menneskeliv, satt til den gang 72 år, ganget med 360 dager pr år gir 25.920 dager. Et menneskeliv har med andre ord ca like mange dager som verdensåret har år. Dagen for mennesket er som året for jorden. Steiner hevdet på denne måten å ha påvist en forbindelse mellom jordens tre bevegelser og menneskets kroppslige rytmer. Men jeg har ennå ikke fått svar på hvor de 7 årene kommer fra. Hvis kulturepokene har lengde på 2160 år, hva tilsvarer det i et menneskets liv? Det tilsvarer  $2160 : 360 = 6$  år. Svaret er både overraskende og pussig. Overraskende fordi det går akkurat opp, men pussig fordi svaret ikke er 7, men 6 år. Jeg har ikke funnet annen begrunnelse fra Steiners side om 7-årsperiodene.

Steiner hevdet at 7-årsperiodene er gjentakelser av de tidligere store stadiene, og at dette fører til at utviklingen i de fire første 7-årsperiodene er mer lik for alle mennesker enn utviklingen i resten av livet. Å bygge på disse gjentakelsene av tidligere stadier vil ifølge Steiner si å forsterke forbindelsen med den delen av utviklingsprosessen som menneskene har felles, det han kalte den "allmenne menneskeutviklingen". Utviklingsprosessen i 7-årsperioder står i nær forbindelse med lemnesystemet. Det er både legemlig, sjelig og åndelig (se kap 4.3.3), og har en langsom utvikling med en suksessiv oppbygning fra det fysiske til det astrale over  $3 \times 7$  år. En sprituell pedagogikk må legge vekt på å følge lemnesystemets langsomme utvikling og dempe den raske utviklingen i hodesystemet, ifølge Steiner.

#### 4.5.2 Utviklingsprosessen i 7-årsperiodene

Utviklingen av de fire vesensleddene i menneskets konstitusjon i oppveksten skjer ikke jevnt, men i et komplekst samspill og på ulik måte på de ulike alderstrinnene (Steiner, 1986b, s. 182-183). I den første syvårsperioden blir den fysiske kroppen 'fristilt' ved fødselen. Det vil si at den videre utviklingen av kroppen blir gjort avhengig av ytre innflytelse fra miljøet og barnets reaksjoner på disse inntrykkene. Alt preges inn og påvirker veksten av "organene". Når tiden er over, lukkes mulighetene til endring av strukturene i organene, nervesystemet, blodkarsystemet og lungene, og den fysiske kroppen er da ferdig formet, på godt og ondt.

Da begynner en lignende periode for utviklingen av eterlegemet, og i den tredje syvårsperioden skjer det tilsvarende for astrallegemet, da følelselivet og forstandslivet blir fristilt for vekst, endring og selvstendigjøring. Hvert vesensledd gjennomgår derfor tre stadier: Et *latent* stadium der vesensleddet er styrt av de naturgitte og arvemessige forutsetningene, et *aktivt* stadium da kreftene for vesensleddet 'løsner' og blir fristilt for endring, og til slutt det tredje stadiet, et *formet* stadium, da prosessen er avsluttet og vesensleddet har blitt utviklet så langt i retning av miljøpåvirkningene sammen med barnets egen reaksjon på disse som forholdene ga muligheter til. En oversikt over alle periodene med de tre stadiene viser følgende:

	0 år	0-7	7-14	14-21	21 - død
Fysisk legeme	Latent	Aktivt	Formet	Formet	Formet
Eterlegemet	Latent	Latent	Aktivt	Formet	Formet
Astrallegemet	Latent	Latent	Latent	Aktivt	Formet
Jeg-legemet	Latent	Latent	Latent	Latent	Aktivt

Hele prosessen blir overordnet styrt av en tidssyklus som endrer de innbyrdes relasjonene mellom de fire vesensleddene opp gjennom oppveksten ca hvert 7. år. Hver 7-årsperiode har sitt regime for forholdet mellom de fire vesensleddene. Det er dette Steiner kalte syvårsperiodene.

#### 4.5.3 Individualisering av vesensleddene

I dette underkapitlet vil jeg prøve å presentere det vanskeligste spørsmålet som Steiners tanker om syvårsperiodene medfører. Steiner hevdet at Jeget "individualiserer" det fysiske legemet i den første syvårsperioden, eterlegemet i den andre og astrallegemet i den tredje. Grunnen er at legemene ikke "passer" ordentlig til barnets sjel og ånd (se kap 4.3.2). Tilpassningen av den fysiske kroppen skjer i den første 7-årsperioden ved at Jeg-legemet individualiserer det i henhold til barnets egne reaksjoner. Hva skjer, og hvordan skjer det?

Barnet fødes med en fysisk kropp som er dannet av arv. I den første syvårsperioden domineres barnets kropp av arvemessige forhold. Barnet er i denne 7-årsperioden som et stort "sansevesen", ifølge Steiner. Inntrykk har stor påvirkning, bevegelser og handlinger utvikler barnet, og det lever og lærer på grunnlag av herming og gjentakelse (se kap 4.4.3). Jeget virker i denne tiden på det fysiske legemet. Barnets fysiske kropp er gitt med en konstitusjon som uttrykker den genetiske arven. Den kan ikke genetisk endres. I motsetning står Jeget som

arbeider ifølge Steiner for å individualisere, det vil si endre, den fysiske kroppen på dette trinnet. Dette er tanker og perspektiver som det ikke er lett verken å forstå eller relatere til kjent kunnskap i pedagogikken. Jeg vil bringe inn vår tids forskning.

Etter Darwins publikasjon i 1859, oppdagelsen av Mendels arvelover i 1866, oppdagelsen av cellenes gener i 1889 og DNA-strukturene i 1953, var Lamarque's tanker fra 1809 om at evolusjonen blir drevet frem ved at enkeltindividenes personlig opparbeidete ferdigheter overføres til neste slektsledd, gradvis mer og mer blitt tilbakevist på grunn av manglende dokumentasjon. Men forskning i de siste 20 årene har vist at den genetiske arven ikke er så statisk som man tidligere har trodd. Organismer, både mikroorganismer så vel som mennesker, har vist seg å kunne endre på noe av det genetiske arvematerialet. Som eksempel på dette nevnes det studier av eneggede tvillinger der de genetiske forskjellene gradvis har vist seg å bli større i løpet av livet (Hessen, D. & Undlien, D., 2011). Dette fenomenet kalles epigenetikk, og ble endelig akseptert i 2010. Det skjer altså en tilpasning på individnivå etter fødselen ved at DNA-materialet i alle cellene i den fysiske kroppen blir endret.

Men hvordan endres genetikken? Hessen & Undlien har ingen god forklaring annet enn tilfeldigheter. Steiner hevdet at det er barnets Jeg som endrer, eller "individualiserer", påvirkningen. Individet forholder seg aktivt til sine omgivelser, bedømmer alle inntrykk og impulser fra miljøet, både de fysiske omgivelser, ernæring, vaner, aktiviteter, forestillinger og handlinger enten som positive eller negative elementer for seg. "Om vi vil begripe Jeget, bør vi ikke gå til Jeg-bevisstheten, men til denne evnen å felle en dom", og: "Straks den enkleste dom faller – 'det er rødt' – når vi bestemmer det røde som rødt, skjer det en bedømmelse i sjelen. I det vi bedømmer, er jeget i bevegelse" (Steiner, 2001, s. 203).

Det kan være Jegets dømmekraft, som ifølge Steiner er det sentrale kjennetegnet på Jegets aktivitet, som er 'motoren' i individets kontinuerlige endring av sin egen konstitusjon ut fra bedømmelse av inntrykk fra miljøet. Er det dette som kan være grunnlaget for prosessen bak epigenetikken? Oppdagelsen av epigenetikken åpner for at Steiners påstand om en individuell tilpasning av det naturgitte genetiske grunnlaget kan være riktig, og det kan sannsynliggjøre at det er barnets egen dømmekraft som styrer endringen eller "individualiseringen" av barnets fysiske kropp i den første 7-årsperioden. Jeg lar også dette spørsmålet stå åpent for videre forskning.

Hvordan en tilsvarende prosess foregår i den andre 7-årsperioden med eterlegemet og i den tredje med astrallegemet, får stå åpent her. Men det synes lettere å endre det immatrielle, det vil si livsprosesser og mentalprosesser, enn det fysiske. Når det derfor er blitt klarlagt at spørsmålet om barnet kan endre det genetiske grunnlaget i løpet av de første årene etter sin fødsel ikke lengre kan avvises fullstendig, så er det også sannsynlig at det ikke kan avvises at noe lignende også kan skje med andre forhold i kroppen. Men det vil kreve omfattende forskning for å sannsynliggjøre Steiners tanker på et generelt nivå.

#### 4.5.4 Pedagogiske konsekvenser

Steiner hevdet også at utviklingen av den polariserte konstitusjonen med hodesystemet og lemnesystemet også har ført til at mennesket har fått en tosidig utvikling. Den ene er langsom og bygges gradvis opp i 7-årsperioder av lemnesystemets fire vesensledd. Det fører til at barndommens første oppbygningsfase fra lemnesystemets side først er ferdig rundt 7-årsalderen. Hodesystemet er i motsetning til lemnesystemet et rent fysisk legeme, ifølge Steiner, og står ikke inne i den samme langsomme oppbygningen. Tvert imot er hodesystemet mer frittstående, styres mer av personen selv og har en utviklingsprosess som fører til en første selvstendighet med orienteringsevne, språk og tenkning allerede etter 3 år.

Steiner hevdet indirekte at det er viktig å støtte den langsomme prosessen, det han kalte den 'allmenne menneskeutviklingen', og at oppdragelse i første 7-årsperiode må gå ut fra herming og etterligning slik at kroppens fysiske grunnlag kunne få tid til å utvikle seg på sine premisser, ikke på hodesystemets premisser. Oppdragelse i barneskolen måtte vekke fantasi-kreftene for å hjelpe frem indre bildedannelse som en støtte for utviklingen av eterlegemets fysiologiske prosesser. Fra ungdomsskolen av begynner så den tredje syvårsperioden, og da er det riktig å legge vekt på kunnskap om verden for å støtte utvikling av de mentale prosessene ved iakttakelse og tenkning.

## 4.6 Om kunstnerisk undervisning

Begrepet kunstnerisk undervisning brukte Steiner som et samlebegrep for flere ideer og aspekter av undervisningen. Han behandlet ideene på ulike steder og sammenhenger slik at det ikke er lett å få et fullstendig bilde frem. Samlet sett utgjør de en annen tilnærming til læring enn datidens forstandsskolering, og på den andre siden inneholder den kunstneriske undervisningen mange likhetspunkter med reformpedagogiske tanker. Nedenfor vil jeg presentere hver av komponentene for seg, men de må sees i sammenheng med hverandre.

Steiners overordnede målsetning var å utarbeide pedagogiske ideer som kunne danne grunnlaget for en ny kultur. Det innebar på den ene siden å ta hensyn til menneskets polare konstitusjon, noe som ville føre til en terapeutisk bruk av kunst i pedagogikken. På den andre siden arbeidet Steiner for å etablere en praksis der pedagogikk ikke blir oppfattet som en vitenskap, men som en form for kunst som tillater improvisasjon, tar hensyn til barna og imøtekommer deres ønske om en 'levende undervisning' (Steiner, 2008a, s. 159). Kunsten hadde derfor også en betydning i seg selv, ifølge Steiner, ikke bare som et korrektiv, men for å etablere en livspraksis, en kultur, ved å arbeide kunstnerisk i skolen. For det tredje skulle kunsten også være et metodeverktøy for å forstå hvordan læreren kan arbeide med barna på en annen måte enn gjennom forstandens kunnskapsoverføring. Endelig hevdet Steiner også at læreren selv, i sitt liv, bevisst må arbeide med kunst. Dette både for direkte å oppleve hva det vil si å arbeide med kunst, og dernest få en dypere forståelse for hva læreren ønsker å gjøre med barna.

### 4.6.1 Begrunnelse for kunst i pedagogikken

Det store temaet ved oppdragelse og undervisning slik Steiner så det var at lærerne måtte bli seg bevisst menneskets polare konstitusjon. Da ville lærerne kunne møte barna med et annet blikk og se betydningen av den krevende oppgaven det er å "harmonisere ånds- og sjel-mennesket" med det "kroppslige" mennesket. I de foregående delkapitlene har jeg forsøkt å vise at den konstitusjonelle polariteten dannet grunnlaget for Steiners tanker både om tredelingen som jeg presenterte i kapittel 4.3 og om de fire vesensleddene i kapittel 4.4 Også i delkapittel 4.5.3 om individualisering av konstitusjonen i 7-årsperiodene er dette motivet tydelig til stede.

Men hvordan argumenterte så Steiner for at det nettopp var kunsten som skulle hjelpe læreren med denne krevende oppgaven? Begrunnelsen ligger i erkjennelsen av at følelsene, ifølge Steiners fremstilling, på den ene siden kan utvikle seg til en erkjennelse og på den andre siden til vilje. Sjelens følelsesliv står midt mellom erkjennelse og vilje (Steiner, 2008a, s. 40). Steiner bygget sine pedagogiske tanker på den "allmenne menneskeutviklingen" som ble båret av de fire vesensleddene og 7-årsperiodene og ikke 'hodesystemets' raske utvikling. Derfor var det en naturlig konsekvens å arbeide med viljen og kunsten. Da vil tenkningen ikke bli direkte engasjert, men vekket forsiktig av inntrykkene fra kunst og egenaktiviteten. Alt som bare baserer seg på aktivitet, enten det er rytmer, gjentakelser eller egenvirksomhet, henvender seg til viljen i barna. Gjennom kunsten kan læreren henvende seg både til forstanden og viljen, og på den måten 'harmonisere' konstitusjonen.

Et annet moment var ifølge Steiner det som gradvis skjer med følelsen i løpet av barndommen. Mens førskolebarn viser i sin atferd og i relasjoner at de har en konstitusjon der følelsene er tett knyttet til viljen, får skolebarnet etter hvert som årene går en konstitusjon der følelsene er nærmere knyttet til tankene. Skolen må derfor, hevdet Steiner, bidra positivt i denne prosessen ved å skolere følelseslivet. I småskolen vil resitasjon av dikt, korsang og maling bidra til en større grad av refleksjon inn i det handlende. Tilsvarende anbefalte Steiner ikke viljepregete kroppslige handlinger som vanlig gymnastikk, men eurytmi der de kroppslige bevegelser har en intensjon om å uttrykke en følelse. Kunsten ville gjøre det mulig for barnet å arbeide seg ut av ureflekterte, emosjonelle handlinger og inn i innlevelse og refleksjon.

Et tredje moment som kan begrunne kunstens betydning i pedagogikken er den polare konstitusjonen. Steiner hevdet at begge polene kan utvikle seg til å bli en dominerende kraft i personligheten. Enten det er 'hodesystemets' vekt på tanke og rasjonalitet eller 'lemmesystemets' vekt på handlinger, drift og begjær, fører begge alternativene personligheten ut av en balanse og inn i en ulikevekt og ensidighet. Men menneskets sentrum ligger i 'menneskesjelen' ifølge Steiner, og den ligger mellom de to polare ensidighetene. Ved å henvende seg til barna med en kunstnerisk undervisning, vil sentrum i personligheten bli styrket og danne grunnlag for en empatisk sjel.

#### 4.6.2 Betydningen av kunst i pedagogikken

Kunst i pedagogikken har både en begrunnelse i fortiden og en betydning for fremtiden. Med bakgrunn i de tankene jeg la frem i avsnittet ovenfor, vil jeg nedenfor legge frem Steiners tanker om kunsten som fremtidig betydning for barnet. Betydningen av kunsten ligger i at en kunstnerisk følelse blir levende som en skapende kraft i barnet. Da, hevdet Steiner, vil barnet " føle noe ut fra hele mennesket" (Steiner, 1990, s 10-11). Når barnet føler seg tiltalt i hele seg, oppstår det en følelse av autonomitet i barnet. Handling følger innlevelse og erkjennelse. Autonomitet vil si en forening av egne tanker med følelser og vilje. Det er her kunst i pedagogisk virksomhet finner sin betydning overhode.

Steiner hevdet også at barnet allerede fra første klasse av bør få undervisning i tegning og maling, i musikk og instrumentalspill for da vil barnet få en følelse av "*... å føle noe ut fra hele mennesket hva ellers bare hadde vært konvensjonelt*" (min kursivering) (Steiner, 1990, s. 11). Det må være følelsen av å føre seg selv fremover som Steiner pekte på, som er det vesentlige. Når læreren gjennomtrenger hele undervisningen med kunstnerisk liv, vil barnet etter hvert som det blir eldre drive seg selv fremover i livet, ikke la seg bli drevet fremover av ytre autoriteter eller noe annet. Da blir oppdragelse og undervisning en virkelig kunst.

Betydningen av kunst i pedagogisk sammenheng er med andre ord et frigjøringsprosjekt på grunnlag av en selvstendigjøring av individet i barnet. Ved å være klar over hva som er av konvensjonell art og hva som vekker personens følelser på en autentisk måte, så kan skolen oppdra til samfunnets konvensjoner samtidig som individet blir tiltalt og hjulpet, hevdet Steiner. Kunsten gir barnet en opplevelse av helhet fordi handlingen henger sammen med hele mennesket, ikke bare det 'konvensjonelle' som ifølge Steiner går ut fra hodemennesket. Kunsten er et gropunkt for fremtidens individuasjon i barnet.

#### 4.6.3 Undervisning i ikke-kunstneriske fag

Det er ikke mengden av kunst man bruker i undervisningen det kommer an på, men hvordan man *braker* kunsten i undervisningssammenheng. Læreren kan presentere og bruke kunsten på to ulike måter, ifølge Steiner. Han kan legge vekt på det viljesmessige ved aktiviteter med gjentakelse. Når man gjentar et vers ut fra hukommelsen der man ikke forstår innholdet, da engasjeres viljen i barna. Den andre måten å ta i bruk kunst i undervisningen er å nettopp å la kunsten gi grunnlag for refleksjon ved å forklare hva som gjør kunsten vakker. Det kan både



være det musikalsk, tegnende eller modellerende. Det er altså ikke den ene *eller* den andre måten, men begge måtene. Jeg vil nå legge frem noen få eksempler på det Steiner hevdet var kunstnerisk undervisning.

Jeg har tidligere presentert hvordan Steiner generelt så for seg at kunsten skulle gjennomsyre all undervisning, mens det i denne sammenhengen skal legges vekt på hvordan Steiner argumenterte for bruk av en kunstnerisk metode i ikke-kunstfaglig sammenheng. Som eksempel på metoden skal jeg referere hva Steiner uttalte om læring av bokstavene. Steiner fortalte hvordan han kort ville fortelle om fisk, hvordan den ser ut osv. Så tenkte han seg at læreren henvender seg direkte til barna og sier fisk eller bare F-f-f-f-. Denne lyden kaller menneskene for f. Da er det skriftlige tegnet formet ut fra det øyeblikket av kunstnerisk undervisning som læreren skapte (Steiner, 1990, s. 9). På lignende måte anbefaler han at det kan gjøres for alle konsonantene. Dette er et eksempel på bruk av kunst inn i en tankemessig forståelse slik at bildet får et tankeinnhold som har blitt opplevd som autentisk noe som fører til at personen blir styrket i sin autonomitet.

Naturfagene blir introdusert i 5.trinn med zoologi, så botanikk i 6. og geologi og fysikk i 7.trinn. Det vil bli for omfattende å dokumentere alt Steiner har uttalt om disse fagene, så jeg begrenser det her til zoologi i 5. trinn. Det kan stå som et representativt eksempel på hvordan Steiner mente kunst bør brukes som metode i et ikke-kunstfag. Det viktige for Steiner var ikke hvilket dyr man valgte å presentere, men at man beskrev dyret på en egenartet måte. Da vil barnet etter hvert oppleve hvor forskjellig læreren beskriver mus i forhold til blekksprut. Det er altså lærerens oppgave å utvikle en følelse i barna ut fra den måten læreren forteller og presenterer dyret på. " ... at de får en bestemt følelse for forskjellene mellom dyrene" (Steiner, 1990, s. 100).

Hva dreier den kunstneriske metoden i undervisningen seg om? Det er den kunstneriske måten å beskrive blekkspruten på som skal gjøre det mulig for barna å 'gripe', og deretter begripe, dyrets egenart. Men hva skal til for å beskrive dyret slik at barna kan begripe dyrets egenart? Det må avhenge av at *læreren selv* er i stand til å fordype seg i et dyrs egenart, er i stand til å se måten det beveger seg på og leve seg inn i hvordan det lever. Evnen til å identifisere seg med noe utenfor seg selv gir grunnlaget for beskrivelsen. Kunsten brukes her til å gi liv til et 'stivt' bilde. Denne metoden utvikles videre i naturfagsundervisningen med vekt på eksperimenter. Da utfordres barnets selvstendige dømmekraft når man lever seg inn i naturen.

Til slutt jeg vil ta frem hva Steiner sa om faget *geometri*. Steiner ville at barn allerede i 1.klasse skulle møte geometri; ikke den kjente flategeometrien, men en 'linjegeometri'. Han innledet undervisningen med å tegne en rett og en krum linje, og oppfordret barna til selv å tegne den samme formen. Det var viktig at alle hadde sett og fulgt lærerens bevegelser da han tegnet, for da hadde hvert barn allerede fulgt formen en gang i tankene. Så tegnes det, kanskje flere ganger både i luften eller på papir, og så konkluderer læreren med å si: „Dette er en rett linje, og den andre er en krum linje. Dere har altså laget en rett og en krum linje med hendene deres” (Steiner, 1990, s. 56). Videre tenkte han seg at barna i 2. trinn skulle bli kjent med å lage en vinkel, en sirkel, spiralen, men ”ikke slike former som etterligner noe, [... men] forsøke å vekke interessen for formen selv” (Steiner, 1990, s. 16). Det siste var tydeligvis den sentrale målsetningen for metoden. Her kommer vi igjen tilbake til følelsen. Å få interesse for noe, vil si å bli følelsesmessig engasjert i saken. Interesse for noe er å bruke den følelsesmessige forbindelsen til å utforske det som ikke umiddelbart er klart eller synlig. Da kan det også komme frem ting som er vesentlige ved det synlige. Faget geometri 'tillater' ikke en kunstnerisk fortelling, men den måten Steiner her la frem sitt undervisningsopplegg på, gjør det klart at det egentlig dreier seg om det samme, bare moderert noe ut fra fagets egenart.

#### 4.6.4 Undervisning i kunstfag

Steiner hadde tanker om undervisningen i alle kunstfagene. Jeg begynner med *malekunsten*. Han mente at det var bra å gi barn anledning til å male fritt, også i førskolealder. Det var fargenes kvaliteter han var opptatt av. Læreren må la barna erfare kvaliteten i hver farge. Da vil barna se nyansene i blått, og forholdet mellom lyseblått og mørkeblått. Det vekker “ fornemmelse av bevegelse i sjelen” (Steiner, 1990, s. 40). Steiners beskrivelse av fargen blå er som om det skulle være et levende vesen. Setningen er som en kort kunstnerisk beskrivelse av vesenet blå. Rett etterpå beskriver han den gul-røde fargen, som er komplementærfargen til blå, som en kontrast også i fornemmelsen. Den gul-rødlige fargen “ roper i sjelen” om noe som “ åpenbarer seg utover” (Steiner, 1990, s. 40). På lignende måte blir Steiners beskrivelse av den gul-rødlige fargen også til en 'kunstnerisk beskrivelse'.

Hvordan tenkte så Steiner seg man skulle introdusere *to* ulike farger? Han beskrev hvordan læreren skulle veilede barna til først å male en gul og blå fargeklatt ved siden av hverandre, og et annet sted en gul og en grønn klatt ved siden av hverandre. Så beskrev han at læreren skulle komme med en bedømmelse av det hele: „blå ved siden av gul er vakrere enn grønn

ved siden av gul“ (Steiner, 1990, s. 58). Hvordan kunne han si dette? Mange av oss i dag ville jo heller ikke være enig med ham. For det første mente han tydelig at det er viktig at læreren skal komme med en autorisert uttalelse som barna skal ta til seg for at de skal få et første begrep om farger og fargeklanger. Det kunne ikke barna gjøre selv, for de har ennå få begreper om farger og fargeklanger. For det andre introduserte han komplimentærfarger.

I fargelæren opererer man med begrepene primærfarge (farger gul, rød og blå er farger man ikke kan blande seg frem til), sekundærfarge (blanding av to primærfarger) og tertiærfarge (blanding av tre primærfarger). Fargene blå og gulrød som Steiner omtalte er såkalte komplimentærfarger, som gir fargen grå hvis de blandes. Gul og grønn er derimot nabofarger på fargesirkelen, slik også gul og orange, blå og violett og rød og violett er det. Steiners uttalelser setter derfor ikke bare ord på den konkrete skjønnheten som blå og gul-rød utstråler, men forteller også at komplimentærfarger er vakrere enn nabofarger.

Komplementaritet er et grunnfenomen i fargeteori, og barn bør bli kjent med dette på et tidlig stadium, hevdet Steiner. En øvelse i malning/farge blir gjennom den kunstneriske metoden gjort om til en omtale av følelser og beskrive fargene slik at det vekker interesse hos barna. Da kan læreren bruke fargene som et 'speil' for følelser og til sist danne et første grunnlag for tanker og begreper om fargene.

Jeg går over til *modellering*. I vår sammenheng trakk Steiner stadig frem introduksjonsøvelsene i de lavere klassetrinnene med modellering. Han hevdet frem at læreren skal se til at barna „følger de plastiske formene med hånden“ (Steiner, 1990, s. 19). Når barnet beveger hånden og former noe, så må læreren lære dem å følge formen med øynene. Slik blir det en forbindelse mellom den taktile opplevelsen og øyets persepsjon.

Hvor ser vi den kunstneriske metoden i dette faget? I modellering er den kunstneriske metoden knyttet til en forening av hånden, øyet og stoffet. Å føle en form kan være krevende for et barn. Det mest krevende, ifølge Steiner, er å få barnet til å følge håndens arbeide med indre vilje slik at den formen man ønsker å danne, kommer frem i samarbeid med øyets iaktakelse. Å oppøve evnen til å føle en form med hendene og en evne til å endre en form i forhold til sine forestillinger, vil med andre ord si å forbinde følelsene og kroppsfornemmelsene med tankekraftene. Det vil si å flytte tyngdepunktet hos barnet over fra det handlende til det følende og det reflekterende.

#### 4.6.5 Kunstnerisk undervisning

Steiner ønsket at undervisningen skulle være en kunst. Læreren skulle utøve en grad av praktiserende frihet som ville anspore elevenes egne impulser til å være skapende i sosial sammenheng. Derfor var Steiners uttalelser om kunst, kunstnerisk metode og kunstnerisk undervisning ikke noe en lærer kunne følge uten å inkorporere seg selv i prosessen. Tvert imot må læreren ha et levende forhold til kunst. Bare på den måten kan læreren begynne å utvikle sin undervisning i den riktige retningen. Da oppstår det på en helt annen måte en samklang mellom barna og læreren fordi de arbeider med seg selv på samme måte. Tanken om at læreren må arbeide kunstnerisk med sitt indre er derfor ett av de mange 'kravene' som Steiner satte for at det skal være mulig for læreren å innfri de høye intensjonene han hadde for en kunstnerisk undervisning.

Men hva om læreren bare driver det kunstneriske arbeidet med seg selv som en skinmanøver, - noe han gjør for å tilfredsstille en plikt? Først når læreren selv tror på betydningen av det han gjør, oppstår en dypere forståelsen mellom lærer og barn for det han arbeider for. Steiner kalte dette for 'det imponerende', det som ikke er mulig å måle. Tror du ikke selv på det du sier, så vil heller ikke barna ta det til seg eller tro på det. En lærer må undervise i pakt med sin egen overbevisning. Da danner det seg virkninger av det imponerende. Det er et kjennetegn på en kunstnerisk undervisning.

Flere steder i foredragene ytret han tanker om lærerens humør og bruk av humor i undervisningen. Humør må veksle med alvor i undervisningen. Steiner hevdet at det ikke er riktig for et barn å leve i en indre spenning som det store alvoret skaper, lenge av gangen. Et barn kan leve en stund i det, og så må det få lov til å veksle over i noe lettere. På den andre siden gjelder det samme også for latter. Det er vekslingen mellom det lette, humoristiske og det tunge verdensalvoret som gjør godt. Humor må læreren bruke for å løse opp noe som er blitt *for* alvorlig, ifølge Steiner.

Pedanteri så Steiner på som den største trusselen mot den kunstneriske undervisningen han ønsket. Det virker nedbrytende på elevene. Læreren måtte holde sin "fantasi levende", og det innebar at læreren også måtte kunne endre sitt opplegg. Når læreren underviste i noe han selv hadde tatt interesse for og holder på med å forstå, så har det en dyp betydning på undervisningen. Kunstnerisk undervisning fordrer med andre ord at læreren lar seg engasjere i stoffet og bruker dette bevisst som en del av metoden. Det er så å si motsatsen til en sikker kunn-

skapsoverlevering. Jeg tolker dette som et eksempel på hvordan Steiner prøvde å balansere de 'avdøende' kreftene fra hodesystemet med de 'nydannende' kreftene fra lemmeret (Steiner, 2008a, s. 51). Undervisningens målsetning var å oppdra gjennom viljen, ikke gjennom rasjonaliteten. Da kan en nydannelse av kulturen finne sted.

Det Steiner kalte kunstnerisk undervisning var et samlebegrep for mange elementer. Det omfattet både en begrunnelse for kunstens plass i undervisningen og en metode til å vekke barnets interesse, opplevelse og glede. Det gir læreren mulighet til å forme mennesket i retning av det empatiske. Men det skulle også gjelde for læreren selv. Kjernen i ideen er altså en reell endring av forholdet mellom mennesket og virkeligheten. Steiner ønsket å utvikle en undervisningspraksis som gjorde at mennesket møtte verden med sine empatiske følelser, ikke sine forestillinger eller begrep. Jeg har tatt med såpass mye dokumentasjon for å vise at den kunstneriske undervisningen ikke dreier seg om kunst, men om endring av menneskets indre liv, det han i andre sammenhenger omtalte som 'harmonisering' av konstitusjonen. Det kan danne grunnlaget for en ny kultur i samfunnet. Ut av en slik tilnærming kan det oppstå et sammenhengende læringsmiljø der fantasi, skaperkraft og fornyelse er det sentrale (se til sammenligning Vygotskij, 1995).

## 4.7 Om oppdragelse til frihet

### 4.7.1 Innledning til tema

I den pedagogiske delen av læreplanen for steinerskolene slås det fast at en av steinerskolens overordnede målsetninger med pedagogikken er det som kalles ‘oppdragelse til frihet’. Spørsmålet om menneskets frihet var et av de temaene Steiner beskjeftiget seg lengst med, og man finner det behandlet i hele Steiners produksjon. Han behandlet spørsmålet i filosofisk sammenheng på 1880-90-tallet, senere som et åndelig spørsmål i tiden 1900-1910 som leder av Teosofisk Selskap og i pedagogisk sammenheng i de siste årene av sitt liv.

Oppdragelse til frihet oppfatter jeg som Steiners målsetning for pedagogikken. Ideen har klare likhetstrekk med reformpedagogiske ideer. Bevegelsen kjempet for at barnet skulle bli forstått som et individ likeverdig med det voksne individet, og tanken om ‘hele mennesket’ støtter også opp under individets frihet. Også tanken om at skolen skal være støtte for barnets utvikling og være til hjelp i barnets læringsprosess og ta hensyn til barnets individuelle særegenheter, forteller om barnets rett til å gå sin vei, - en vei til indre frihet. Barnet har rett til både å uttrykke seg allsidig og bli oppdratt til allsidighet, for som voksen å erkjenne sin frihet.

Det overordnede begrepet ‘oppdragelse til frihet’ betyr for Steiner på den ene siden å danne en sunn og velfungerende konstitusjonell organisme og på den andre siden legge til rette for forstandens oppvåkning. Men de to tankene står i delvis motsetning til hverandre, ifølge Steiner, fordi den ‘allmenne menneskeutviklingen’ blir forstyrret av menneskets polare konstitusjon (se kap 4.3 og 4.4). Menneskets vekst på lemnesystemets premisser utvikler seg ut fra den firedelte organismen i 7-årsperioder. Men utviklingen blir forstyrret av en mye raskere utvikling med basis i hodesystemet. Det kan vi se ved at mennesket kommer til selvbevissthet ganske tidlig og ofte før de kan bære bevisstheten med den nødvendige modenhet. Menneskets frihet forstått som ‘en sunn sjel i et sunt legeme’, trues derfor fra to sider. Kroppen kan trues av mangler, kroniske lidelser, plager og ubalanser, og ‘sjelen’ kan trues av ensidighet, forstyrrelser og forvirring. I tillegg vil også ånden kunne trues av manglende idekraft og fokus. Omvendt oppnås stor grad av frihet når man som voksen *ikke* merker kroppen og når man kan sanse verden *uten* å endre sanseinntrykket på grunn av egen forvirring. Steiners grunnlag for sin pedagogikk må forstås ut fra dette perspektivet. Det dreier seg ikke først og fremst om å lære mest, best og fortest, men å legge grunnlaget for både en konstitusjonell vitalitet og en bevissthetsmessig vårhet som samlet kan kalles personlig frihet som voksen.

#### 4.7.2 Utvikling av konstitusjonens frihet i barnet

Selv om datiden hadde et sterkt fokus på individet, var det ennå ikke utviklet noen gjennomgående forståelse for det vi i dag kaller gode oppvekstvilkår. Forståelsen av allsidig ernæring, måltider, søvn, bevegelse, renslighet, hygiene, luft- og vannkvalitet og bekjempelse av smittsomme sykdommer var tanker i tiden, men de ble først forstått i løpet av 1900-tallet og innarbeidet i samfunnets helsetiltak først i vår tid. I løpet av denne tiden har helsebegrepet gått fra et såkalt negativt helsebegrep, der fravær av sykdom er kriteriet, til et utvidet helsebegrep som ser hvordan man kan redusere alle forhold som virker negativt inn på helsen og støtte alle positive forhold som gir en god helseutvikling (Norsk helseinformatikk).

Steiners tanker om pedagogikk går i retning av et utvidet helsebegrep. Han mente at skolens undervisningsformer og innhold ikke tok hensyn til menneskets konstitusjon og derfor kunne virke negativt inn på barnet, enten psykisk, somatisk eller begge deler. Han fremstilte barnet som meget vårt for inntrykk, og hevdet at tidlig innlæring med begrepsdannelse, ville føre til helseskader. Det ville kanskje ikke slå direkte ut med en gang, men ville vise seg i løpet av livet. Forståelsen av denne dimensjonen av Steiners pedagogikk er svak. Det terapeutiske aspektet av undervisningen kommer ikke tydelig frem i steinerskolens læreplan. Jeg har heller ikke funnet uttalelser i statlige læreplaner eller helseutredninger om at skolemiljøet er en viktig premissleverandør for folks helse og levealder. Dette er et viktig aspekt av Steiners syn på frihet, og jeg har valgt å kalle det for konstitusjonens frihet.

#### *Å støtte konstitusjonens vitalitet*

Menneskets utvikling i de første 7 årene er omfattende, mangesidig og differensiert. Steiner beskrev langt fra alle sidene av utviklingen, men valgte ut det som han la mest vekt på ut fra sitt syn på utviklingen. Han hevdet at utviklingen i den første 7-årsperioden er dominert av vekst og utforming av det fysiske legemet. Det vil på den ene siden si sansning, kroppens grov- og finmotorikk og balanse, og på den andre siden ernæring, spise- og sove-rytmer og aktivitet og hvile. Også allmenn velvære og andre oppvekstvilkår trekkes frem (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 16). Barns virkelighet er lek, og Steiners tanker må tenkes inn i en sosial sammenheng. Den voksne fremstår som en rollemodell som må legge til rette alt på en slik måte at barnet kan leke og samtidig utvikle seg positivt. Steiner hevdet ikke det syn at barnet skulle bli stilt helt fritt, men i stedet at voksne skulle bygge opp situasjoner der barn kan

etterligne de voksnes handlinger. Det samsvarer med all læring der den voksne hjelper barnet i dets virkelighet for å maksimere dets læring (Harth, 1981, s. 225-230).

Men påvirkningen på den fysiske kroppen skjer også gjennom barnets sinn. Steiner hevdet at barnet i denne perioden ønsker "å innhulle seg i verden" (Steiner, 1986a, s. 81). Alt som eksisterer og foregår i omgivelsene rundt barnet blir med på å utforme det fysiske legemet. Hvordan menneskene uttaler språklydene, hvordan de taler og kommuniserer med hverandre og hvordan bruker språket bildelig eller abstrakt er av stor betydning. Men også hvordan voksne forholder seg til hverandre, hva voksne gjør og ikke gjør, hvordan de gjør det og ikke gjør det, - alt som barnet kan sanse hevdet Steiner vil prege barnet. Det spesielle ved hans synspunkt er at han hevdet at alt, virker inn på den fysiske organismen. "... alt som utspiller seg i barnets omgivelser og som barnet kan sanse" (Steiner, 1987b, s. 323).

Grunnen til at alt virker inn på denne måten hevdet Steiner beror på at barnet i denne perioden lever og handler etter prinsippene for bilde og etterligning. Barnet etterligner alt det det sanser rundt seg, og når det etterligner, blir det fysiske legemet endret i pakt med sanseintrykket. De fleste foreldre har lagt merke til barns etterligning av voksnes handlinger. Det er også tatt opp av mange barnepsykologer. Men det ble anatomisk-fysiologisk først nærmere forklart da de såkalte speilnevronenes aktivering ved andres handlinger også ble påvist hos voksne mennesker (Mukamel m.fl, 2010). Den sosiale betydningen av det er stor. Fenomenet viser til en empatisk grunnholdning i vår konstitusjon som ikke er tillært. Det er kjernen i all læring, men er særlig viktig for førskolebarn, da kognitive ferdigheter er lite utviklet. Den empatiske grunnholdningen som ligger i fenomenet etterligning har imidlertid betydning for all menneskelig kommunikasjon (Brudal, 2014). Steiners beskrivelse av førskoletidens læring ved etterligning av forbilder forteller om en læringsprosess som verken barnet eller den voksne har kontroll over. Det er kroppens måte å lære på, og kan selvsagt bli bevisstgjort senere i livet, men som for de flestes vedkommende ligger ubevisst til grunn for all læring. Også voksne gjentar handlinger som andre har gjort når de selv ikke vet hva som skal gjøres. Barnets kroppslige læring blir på denne måten et viktig element i byggingen av 'konstitusjonens frihet' som voksen.

Når så den videre veksten skjer i den andre og tredje 7-årsperioden, så vil kroppen gå ut fra hvordan kroppen og organene ble utviklet i den første perioden. "Senere kommer veksten, men denne veksten skjer i all ettertid på grunnlag av de formene som til enhver tid har blitt



dannet. Har det dannet seg riktige former, så vokser riktige former, og har det dannet seg misdannede former, så vokser de misdannede formene videre” (Steiner, 1987b, s. 323).

I den andre 7-årsperioden settes eterlegemetets krefter fri. Forstår jeg Steiner rett, så vil det si at alle kroppens livsprosesser blir stilt fri til å endres noe. Det vil si at åndedrett, kroppsvarme, puls, ernæring, utskillelse, vekst, vedlikehold og reproduksjon skal kunne endres til det bedre, tilpasses individet eller gjøres dårligere og skades. Det skjer best med en kunstnerisk undervisning, billedrik fortelling og egenaktivitet, ifølge Steiner. På den måten kan læreren hjelpe barnet til å utvikle evnen å danne indre bilder. Da kan de mentale bildene påvirke eterlegemetets former (se kap 4.4.1). De fysiologiske prosessene i tiden kan slik styrkes, utvikles, stabiliseres eller endres i tråd med de mentale kreftene. Sagt med andre ord: Da kan det øvre sjelemennesket harmoniseres med det nedre, kroppslige mennesket. Barnets helse er med andre ord et kjernesporsmål for Steiner.

Bli de mentale prosessene ikke forbundet med de fysiologiske prosessene på en god måte, vil det kunne utvikle seg til en svakhet, i verste fall sykdom. Er det en forbindelse mellom dette og alle småplager mennesker har slik som svak sirkulasjon, urolig tarm, ubalanse i næringsopptak, stoffutskillelse og vedlikehold av cellene i kroppen? Sentralt i dette er åndedrettet. Steiner hevdet at selv om barnet puster ‘normalt’, så er åndedrettet ikke stabilisert. ”Barnet har ennå ikke lært å puste, slik at åndedrettet støtter nerve-sanseprosessen riktig” (Steiner, 2008a, s. 25). Her snakket ikke Steiner bare om det synlige åndedrettet, men han tenkte også på forbindelsen åndedrettet har med nerve-sanseprosessen. Voksne kan også merke at åndedrett kan bli endret av sanseintrykk fordi åndedrettet er forbundet med nerveorganismen. For barn er forbindelsen ennå ikke blitt stabilisert. Det er to uavhengige prosesser. ”... ved at vi harmoniserer åndedrettet med nerve-sanseprosessen, trekker vi det åndelig-sjelelige inn i det fysiske legeme i barnet” (Steiner, 2008a, s. 25).

Lærerne må tenke skole på en ny måte, hevdet Steiner. Lærerne trenger ikke å hjelpe barna til å lære raskest mulig, men heller hjelpe barna slik at de kan lære å ‘puste’. Det sjelelige må forbindes med det fysisk-eteriske, for å bruke Steiners uttrykk. ”Vi har å gjøre med en harmonisering av det øvre mennesket, ånds-sjelemennesket, med det kroppslige mennesket, med det nedre mennesket” (Steiner, 1990, s. 7). Det er dette som er det pedagogiske hovedmotivet for barna i småskolen. Det er i lys av disse tankene at man best kan forstå Steiners tanker om kunstnerisk undervisning. Den påvirkningen som kunsten øver på mennesket

generelt fører til en sansemessig utvidelse som igjen påvirker åndedrettet og hjerterytmen. Naturens skjønnhet, enten man opplever den direkte eller indirekte gjennom kunst gjør noe med våre fysiologiske prosesser som er gunstig, var Steiners standpunkt.

Steiner tok opp flere ganger bruk av definisjoner, begreper og abstrakter i barneskolen. Det var ifølge ham ugunstig, ja skadelig for barn i den andre 7-årsperiode når den voksne formulerte tankene i abstrakte begreper. Fortellinger eller presentasjoner må bli fremstilt bildelig eller konkret. Barn i den alderen trenger bilder, fordi det påvirker eterlegemet vekstkrefter, mens faste begreper eller definisjoner ikke er fleksible på samme måte. Han hevdet at eterlegemet vil utvikle anlegg for sklerose når den voksne snakker og forklarer seg ved begreper og ikke ved bilder.

Steiners tanker om lærerens undervisningen og barnets helse er uortodokse. Det bryter med det vanlige paradigmet for pedagogikkens rammer, og tankene utfordrer meg til å forstå om dette kan ha virkelighet i seg ut fra dagens medisinske kunnskap. Finns det vurderinger av sklerose som gir noe som helst dekning for tankene hans? Jeg kan ikke gå inn i medisinsk forskning, men henter inn hva Norsk elektronisk legehåndbok har lagt ut på sin nettside:

“ Systemisk sklerose regnes som en autoimmun sykdom med ukjent årsak. [...] En rekke ulike faktorer spiller inn under utviklingen av sykdommen, f.eks. arvelige forhold, miljøforhold, forandringer i blodårene. Betennelse (immunreaksjon) i små blodårer fører over tid til nedsatt blodtilførsel og oksygenmangel i vevene. Små blodårer tettes igjen, og kroppen klarer ikke å lage tilstrekkelig med nye blodårer. Dette fører etter hvert til bindevevsdannelse i huden og de indre organer (sklerose)” (Norsk helseinformatikk).

Innholdet bekrefter ikke Steiners tanker, men på den andre siden gir teksten heller ikke et grunnlag for å avvise dem. Når sykdommen er systemisk, det vil si slår ut i ulike deler av kroppen, ytrer den seg som betennelser i små blodårer som fører til en gradvis tetting av dem. Selv om årsaken er ukjent, spiller både arvelige forhold, miljøforhold og endringer i blodårene inn. Jeg lar spørsmålet stå åpent for eventuell videre forskning.

Steiners tanker om hva voksne bør ta hensyn til i småbarnsalderen er generelle. Han beskrev hvordan det fysiske og eteriske legemet i konstitusjonen må vitaliseres for å frembringe en kropp med velfungerende livsprosesser som gir individet en konstitusjonell frihet.

## *Sjelens frihet*

Utvikling av frihet innen det mentale området i konstitusjonen avhenger på den ene siden av å begrense en for tidlig utvikling av tenkningen og på den andre siden av å utvikle tenkningen sammen med innlevelse. Det første punktet mente Steiner skolen skulle gjennomføre ved at læringsmetoden og innholdet i tiden frem til 11-12 årsalderen skulle prøve å utvikle en indre billeddannelse og en bildeorientert forståelsesmåte. Naturforståelse og en vitenskapelig tilnærming skulle komme først fra 11-12 årsalderen. Et unntak gjaldt for innlæring av ferdighetene lese og skrive. Der måtte skolen inngå et kompromiss og innføre det fra 7-årsalderen. For riktignok ville barnet hatt best av å lære å lese og skrive først ved 11-12 års alderen, men det kunne man ut fra kulturelle konvensjoner ikke gjøre. Det ville ikke foreldre ha forstått, hevdet Steiner.

Når det gjelder det andre punktet ovenfor, hvordan skolen skal kunne utvikle en tenkning sammen med en innlevelse, var det et mer omfattende spørsmål, ifølge Steiner. Den pedagogiske oppgaven for skoletiden under ett er gradvis å løsne den nære forbindelsen mellom følelsene og viljeslivet (drifter og begjær) og forbinde følelsene med tenkningen (se kap 4.3.4). Den følende eller empatiske tenkningen var for Steiner en målsetning, og den kan utvikles ut fra det forholdet barn har til naturen. Barn har et nært og sanselig forhold til naturen i førskoletiden, og de kan utvikle en beundring for naturens skjønnhet i skoletiden. Steiner hevdet at man må gå ut i fra gleden og sympatien barn har overfor verden og utvikle begrepene ut fra en følende tenkning. Da kan barnet få med seg både naturens kvaliteter og dens kvantiteter.

Det forholdet som både begrunner og vil kunne utfordre denne målsetningen er den polare konstitusjonen. Tenkningen er nært forbundet med nerve-sanseorganismen, og 'trusselen' ligger i at bevissthetens utvikling går mye fortere enn resten av konstitusjonens. Da vil ikke tenkningen nødvendigvis utvikle seg sammen med sjelens følelsesliv. Tenkningen må utvikles sammen med følelsene, ellers vil den kunne utvikle seg i et abstrakt rom. Målet var derfor det Steiner kalte den følende tenkningen (se kap 4.6.3). Derfor hevdet Steiner at enhver utvikling av tanker måtte gå ut fra interesse og innlevelse og ikke ut fra et begrep eller en definisjon.

En begrepsmessig innlæring av lærestoffet danner en avstand til verden. Det støtter tenkningens abstrakte dimensjon, og reduserer relasjoner og kvaliteter. I den tredje 7-årsperioden vil interessen for *den* andre og *det* andre også utvikles til en interesse for "verdens gåter", som

Steiner kalte det. ”Det er nødvendig at det i barnet, når det kommer i kjønnsmoden alder, blir vekket en til en viss grad uvanlig sterk interesse for omverdenen” (Steiner, 1993b, s. 75-76). For hvis det unge mennesket ikke blir vekket til interesse for verden, “ ... så forvandler disse kreftene seg [...] i to retningen innen det instinktmessige: for det første i maktbrynde og for det andre i erotikk“ (Steiner, 1993b, s. 76).

Frihet i det sjelelige området oppstår ifølge Steiner ut fra to forhold. For det første må skolen utvikle hele undervisningen fra et kunstnerisk følende område. Da vil menneskets sjel bli skolert i sine følelser på lik linje med tenkningen. Tenkningen vil da kunne vokse ut fra en innlevelse i fenomenet og utvikle begreper som konstitusjonen er moden for. For det andre hevdet Steiner at tenkningen må utvikles i en empatisk retning og at barnets glede over verdens skjønnhet kan føres over i sympati og interesse for alle forhold i verden. Ufrihet i dette området vil bety en ufølsomhet i tenkningen som gjør at man tenker bare ut fra seg selv og ikke kan leve seg inn i andre. Det kan medføre at følelseslivet ikke løftes opp til tenkning og blir værende i en nært forhold til viljeslivet som driftsliv og begjær.

#### 4.7.3 Utvikling av bevissthetens frihet i den voksne

##### *Veien fra barn til voksen*

Når det gjelder friheten som et bevissthetsspørsmål, åpner det seg ved puberteten og varer livet ut. Men jeg vil innskrenke det den tredje 7-årsperioden. I denne tiden vil barnet møte sin egen bevissthets kraft for første gang, og vil komme til en avklaring over sin egen frihet og begrensning. Det vil derfor erfare både sine egne evner og muligheter og kvalitetene fra sin barndom og skoletid i møte med verdens krav. Fra puberteten kan den unge begynne å reflektere over sine egne og andres tanker, det vil si bruke sin innlevelse og dømmekraft inn i tankelivet. Da utvikles følelseslivet seg i sterkere og sterkere grad sammen med tankelivet, ifølge Steiner.

Selv om Steiners arbeider med erkjennelsesteoriske spørsmål foregikk i den første del av hans liv og de pedagogiske tankene ble utarbeidet i den siste delen, er det interessant å spørre om det finns en sammenheng mellom på den ene siden pedagogikken for barnet og på den andre siden hans syn på erkjennelse som voksen. Målsetningen om ‘oppdragelse til frihet’ må gjøre seg gjeldende allerede fra 20-årene. Ved å undersøke Steiners tanker om frihet som et filo-

sofisk tema, kan det bli klart hva han la i begrepet ‘oppdragelse til frihet’ og hvilket forhold det har til de pedagogiske tankene.

I de filosofiske bøkene arbeider Steiner tankemessig helt abstrakt og generelt. Jeg har valgt å dele det inn i fire små avsnitt. I det første presenterer jeg de tankene Steiner gjorde seg om menneskets forståelse av den ytre virkeligheten under stikkorden ‘forestilling’. I det andre avsnittet heves dette til spørsmålet om ‘erkjennelse’, hva det er, hvordan det skjer og om det kan skje. I det tredje presenterer jeg hans frihetsideal og hva som karakteriserer dette, og i det fjerde kommer det frem hvordan han tenker seg friheten må praktiseres.

### *Forestillinger*

Steiners drøfting av bevissthetens frihet begynner med å avklare hvordan selve forestillingen man danner seg om noe, oppstår. Han skiller mellom sansning og tenkning (Steiner, 2008b, s. 53-98). Synet av for eksempel en kopp er noe som oppstår umiddelbart i mennesket, men Steiner hevdet at mennesket utvikler forestillingen selv gjennom egen aktivitet. Sansningen av objektet skjer ubevisst i organismen, men tenkningen møter det med et begrep. Når noen hevder at mennesket sanser både bildet og forståelsen av hva bildet fremstiller, avviste han det. Sansning kommer fra organismen, mens tenkningen oppstår som en refleksjon over sanseinnholdet man ikke forstår. Steiner hevdet derfor at sansning er et bilde uten mening. Tenkningen derimot er begrep uten noe spesielt innhold. Begrepet kopp har verken en spesiell form eller farge, men er begrepet om en beholder for noe flytende som man kan løfte og drikke av. Det er med andre ord to forskjellige bidrag fra to forskjellige kilder som møtes når bevisstheten finner det rette begrepet til å forstå sanseinnholdet og en meningsfull forestilling av objektet danner seg, ifølge Steiner.

At det er slik, hevdet Steiner har sin grunn i menneskets polare konstitusjon som er presentert tidligere (se kap 4.3). Forestillingen man får, er derfor å forstå som en forening av et begrepsløst sanseinnhold med et generelt begrep. Gjennom menneskets tenkning blir begrepet tilpasset objektets forutsetninger, og når det skjer, gir det tilpassete begrepet mening til sanseinnholdet. Steiner kalte forestillingen for et “individualisert begrep” (Steiner, 2008b, s. 102). Vi får imidlertid overført eller korrigert de fleste begrepene i en sosial prosess. Derfor vil ikke ett menneske kalle sanseinntrykket kopp, mens en annen vil kalle det en stol. Erkjennelsesprosessen begynner med et sanseinnhold og et generelt begrep. Det forenes av individet til en

forestilling som et individualisert begrep. Forestillingen bærer også med seg et følelsesinnhold som dannes idet forestillingen ble dannet.

Jeg ser for det første Steiner at også i filosofisk sammenheng bygget Steiner på menneskets polare konstitusjon. Men her er det ikke snakk om 'hodesystemet' og 'lemmesystemet', men begrep og sansning. Sansningen så han på som en ubevisst kroppslig prosess, mens begrepsdannelsen er et resultat av menneskets bevisste tankeliv som sammen med sanseinnholdet blir 'modellert' frem til en forestilling. Steiner forsvarte derfor et konstruktivistisk syn på virkelighetsforståelsen slik Kant introduserte det i *Kritik der reinen Vernunft* i 1781 (Kant, 1998). For det andre kommer det tydelig frem at følelsene er en aktiv komponent i erkjennelsen, og for det tredje hevdet han at grunnlaget for menneskets virkelighetsforståelse er en forening av organismens ubevisste sansning og den bevisste tenkningen.

### *Erkjennelse*

Steiner hevdet at erkjennelse er en forsterket forestillingsdannelse. Ved å gjenta prosessen på nye eller overfor ukjente iakttakelser, vil individet kunne danne meningsfulle forestillinger ved ukjente begrep. Et spørsmål i tiden var hvordan man kan ha tillit til at en erkjennelse sier noe om objektet selv. Kant, som bygde på dualismens forutsetning om at mennesket var tilstede i verden på to ulike måter, svarte på dette i sin kritiske filosofi ved å hevde at det er *en* virkelighet for iakttakeren og en *annen* virkelighet for 'tingene i seg selv' og at følgelig forestillingen ikke kan fortelle noe om begrepsinnholdet, 'das Ding an sich' (Kant, 1998). Denne motsetningen oppstår fra hodets opplevelse av å stå utenfor, ifølge Steiner. Han hevdet derimot at individet bruker iakttakelse fra sansningen og begrep fra tenkningen og forbinder dem til *en* helhetlig forestilling. Verden blir erfart som en dualistisk tohet på grunn av menneskets polare konstitusjon, men erkjennelsen bearbeider den om til en monistisk enhet (Steiner, 2008b, s. 107).

Jeg ser her at Steiner inkorporerer den polare konstitusjonen også i erkjennelsesteorien, og samtidig tilbakeviser han Kants problematiske konklusjon om at mennesket ikke kan erkjenne begrepet fordi forestillingen er dannet som et resultat av en subjektiv prosess. Ja, i Steiners forståelse av erkjennelsen blir den polare konstitusjonen til en viktig og nødvendig forutsetning for den friheten mennesket har til å danne seg egne begrep og forståelse. Det som for Steiner er et problem for barnets utvikling, blir derfor for den voksne til et avgjørende element. For i erkjennelsesprosessen ligger det et åpent rom mellom sansningen og det individualiserte begre-

pet som hvert menneske utformer ut fra sine erfaringer, begreper og følelser. Følelsen av frihet oppstår ved at mennesket *ikke* sanser begrepets innhold direkte. Hadde innholdet vært gitt, ville mennesket verken opplevd eller reelt sett hatt noen frihet. Da ville mennesket ha vært forbundet med verden på en ufri måte. Den åpne situasjonen for erkjennelse, viser også betydningen av følelsen som forbinder sanseinnhold med det generelle begrepet.

### *Etisk individualisme*

Men kan man noensinne erkjenne noe helt fritt? Forholder ikke individets erkjennelse seg også til ytre krav? Det individuelle livet drives frem av mange forskjellige "drivkrefter". Det kan være primærdrifter slik som mat, søvn og sex, det kan være følelser slik som skamfølelse, anger eller stolthet, det kan være forestillinger slik som plikt eller sosiale konvensjoner. Alle disse drivkreftene fører med seg en begrensning av menneskets frihet. Kan mennesket overhode være helt fritt når alle drivkreftene viser at de bare medfører grader av frihet? Den høyeste drivkraften til handling må være tenkningen selv, ifølge Steiner. Da er begrepet uten noen ytre, moralske krav (Steiner, 2008b, s. 22-23).

Når det gjelder individets målsetning, så kan det også være mange forskjellige ting. Det kan være individuell velvære eller lykke, det beste for hele menneskeheten, moralske prinsipper eller samfunnets fremskritt. Også her gjelder det imidlertid at friheten er begrenset fordi man handler ut fra en allerede formulert eller gitt målsetning. Når man gjentar handlinger som en selv eller andre har gjort i lignende situasjoner, utnytter man ikke sin egen mulighet til frihet. Samme skjer hvis man pålegger seg selv å følge bestemte regler eller når man utfører handlinger som andre har instruert en til å gjøre. Men når handlingen er tilpasset innholdet, kan man si at mennesket verken har begrenset seg selv eller latt andre instruere en til begrensning, men bare funnet frem til handlingen ut fra innholdet i situasjonen. Den største grad av frihet oppnår individet derfor når det lar den begrepsmessige intuisjonen, det vil si intuisjonen om sakens egentlige vesen, være den høyeste målsetningen (Steiner, 2008b, s. 153).

En slik handling krever fantasi, styrke og mot fordi man ikke kan støtte seg på noe eller noen, og fordi man må utvikle noe ut fra seg selv. Steiner kalte det for moralsk intuisjon. Mennesket må ha en evne til å handle moralsk intuitivt for at frihet skal bli til en individuell viljeshandling.

Hvor kommer så friheten for individet tilsyne i dette landskapet av drifter, krav, konvensjoner og plikter? Velger man å la et moralsk prinsipp ha absolutt gyldighet for ens handlinger, ser man at personen selv pålegger seg liten eller ingen grad av frihet. På den andre siden vil individet ha stor eller absolutt grad av frihet når det ikke er bestemt hvordan individet skal handle. I begge tilfeller vil handlingen ikke stå i forhold til situasjonen, men bare ha et feste i individet selv. Handlingen må festes til iakttakelsen, forbinde seg med innholdet av den og fungere som et adekvat 'svar' på den. Da først kan man si at handlingen henger sammen med objektet og at individet har hatt maksimal grad av frihet. Dette kalte Steiner for en 'etisk individualisme'. " Det avgjørende ved en intuitiv handling, i det konkrete tilfellet er å finne den tilhørende, helt individuelle intuisjonen" (Steiner, 2008b, s. 153).

### *Moralsk fantasi*

Men hvordan finner man den rette handlingen for en iakttakelse? Det er ikke gitt en fast prosedyre eller metode for det, - det ligger i sakens natur. "For den ufrie ånd ligger grunnen [...] for en handling, [...] i hans tidligere opplevelser. Før han treffer en beslutning, husker han hva en annen har gjort i et analogt tilfelle..." (Steiner, 2008b, s. 185). Mens et fritt handlende mennesket søker en måte å realisere et påbud som 'Du skal være snill mot andre mennesker', ved selv å utføre handlinger, så vil det ufrie mennesket søke en ramme der handlingene er bestemt på forhånd. Selv ved en negativt formet lov som 'Du skal ikke stjele', så kan det fritt handlende individet velge å stjele fordi det verken er redd for straff og dessuten mener at det er det riktige å gjøre det i en bestemt situasjon. En konkret forestilling om hvilken handling som skal velges til en situasjon, "produserer mennesket i første omgang gjennom fantasien" (Steiner, 2008b, s. 186). Handlingen utvikler situasjonen, men kunne ikke ha vært forutsett på forhånd, - den er skapt av individet ut fra fantasien, og det er hva Steiner kalte "moralsk fantasi".

Steiners erkjennelsesteori klargjør først hans forståelse av forestilling og erkjennelse for å vise at frihetsideal hans er den etiske individualismen. Idealet er maksimal frihet for individet under hensyntaken til objektet. Det kan skje når individet bruker sin fantasi til å finne den rette handlingen tilpasset objektet. For det første ser jeg betydningen av å skille sansning og begrepsdannelse. Det danner grunnlaget for frihet. Dernest legger Steiner stor vekt på innlevelse og fantasi. Uten disse ville individet ikke kunne relatere seg til omverdenen på en ansvarlig måte. Fantasien har en sentral plass for å finne frem til den riktige handlingen.



## 4.8 Oppsummering

Steiners filosofiske, pedagogiske og didaktiske ideer fra intensivkurset for lærere i 1919 beskriver et samlet grunnlag for en pedagogikk. Det inneholder både filosofiske tolkninger av menneskets anatomiske og fysiologiske konstitusjon og ukonvensjonelle tanker om menneskets psykologiske utvikling. Samlet beskrev Steiner mennesket som en komplisert konstitusjon i utvikling under et komplisert utviklingsregime.

Steiners pedagogiske tanker beskrev nye ideer om barnet som individ, barnets behov og målsetning og de konsekvensene dette måtte få for både arbeidsform, undervisningsplan og læreplan i skolen. De didaktiske tankene han beskrev var naturlige, men uprøvde undervisningsformer som samtidig kan sees på som en forlengelse av hans bestrebelser mot en allmenn kulturell fornyelse i Tyskland.

Både de filosofiske, pedagogiske og didaktiske ideene henger sammen og danner en helhet, men stoffet er så stort at det lar seg vanskelig behandle i en oppgave. Det omfatter også flere originale tanker og kontroversielle påstander som jeg har valgt bare og ta frem til en enkel vurdering, men som andre får ta opp til videre forskning. Steiners pedagogiske hovedbudskap munnar ut i det jeg vil kalle 'empatiens pedagogikk'. Menneskesjelens sentrale betydning både for individets identitetsutvikling og utvikling av tankemessige ferdigheter henger sammen med metodisk vekt på barnets interesse for natur og kunst. Den pedagogiske målsetningen om utvikling av indre frihet for barnet henger sammen med hans filosofiske tanker om menneskets frihet som voksen.

De fem pedagogiske ideene deler seg i to klare grupper. Både ideen om menneskets tredeling, de fire vesensleddene og ideen om 7-årsperiodene er forutsetninger for en pedagogikk, men vil ikke være synlige i det daglige skolelivet. Ideene om kunstnerisk undervisning og oppdragelse til frihet er på den andre siden ideer som det vil være mulig å spore i undervisningen.

Et viktig delperspektiv er ideen om individet. Steiner hevdet at det var nedlagt en Jeg-struktur i barnets konstitusjon fra fødselen av. Men det som ved første møte med tanken kan misforståes dithen at barnet har et fullt utviklet Jeg allerede som nyfødt, viser seg å være en beskrivelse av et Jeg som langsomt vokser frem i de første 20 årene i møte med verden. Det viktigste kjennetegnet på Jeget er evnen til å felle en dom.

Et annet viktig delperspektiv er barnets utvikling. Ut i fra et bilde av jordens og menneskets utvikling i stadier med gjentakelse av tidligere stadier, hevdet Steiner at et slikt utviklingsperspektiv måtte også gjelde for barn i dag. Han mente at barnets utvikling ut fra lemme-systemets 7-årssyklus må legges til grunn for en pedagogikk med utgangspunkt i menneskets konstitusjon. Følger skolen normativt barnets utvikling på denne måten, vil også utviklingen av barnets tenkning få en annen retning der innlevelse og følsomhet kan få større plass.

Menneskets polare konstitusjon er et tredje tema som var sentralt i Steiners tanker. Det kommer frem både i barnets utvikling som to ulike utviklingsprosesser og i menneskets opplevelse av å delta i to verdener, - den indre og den ytre verden. For å 'helbrede' konstitusjonen må pedagogen arbeide med følelseslivet slik at de to polare systemene kan lære å samarbeide i en fruktbar syntese. Samtidig har tanken om en 'splittet' konstitusjon mange implikasjoner både psykologisk, historisk og kulturelt.

Det siste store, gjennomgående temaet er den vekt Steiner la på menneskets sjel. Det har han til felles med romantikken og reformpedagogisk bevegelse, mens han sto i opposisjon til de dominerende pedagogiske tankene for de statlige skolene i samtiden. Steiner begrunnet betydningen av sjelen ut fra den splittede konstitusjonen, og han danner samtidig grunnlaget for indre vekst ved å utvikle det empatiske i sjelen. Han hevdet at lærerens oppgave er å løse den nære forbindelsen mellom følelsene og viljen som er grunnlaget for emosjonene og utvikle et nærere forhold mellom tanke og følelse som gir de empatiske følelsene gode vekstvilkår. Innlevelse i naturens 'gåter', i historiens hendelser og i kunstens gleder styrker de positive forbindelene til verden. Slik kan skolen bidra til barnets 'interesse for alt i verden'. Da kan en kritisk tenkning bygges på egen dømmekraft.

## 5. Diskusjon

I oppsummeringen av de reformpedagogiske tankene kom det frem at de kunne grupperes i både filosofiske, pedagogiske og didaktiske tanker og ideer (se kap 3.3). De filosofiske ideene beskrev hvordan lærerne så på barnet som individ, dets utvikling og individuelle læringsløp. De pedagogiske ideene derimot var klart inspirert av de filosofiske ideene om barnet, men beskrev samtidig skolens rammer for barnets læring. Det var ideen om at skolen bistår barnet, barnets helhetlige behov og den allsidige læreplanen. De didaktiske ideene ble også utformet av de filosofiske ideene og gjaldt rammene for hvordan undervisningen skulle gjennomføres. Motivasjon ved å vekke barnets interesse, integrert undervisning og barnets egenaktivitet var de didaktiske ideene.

### 5.1 Filosofiske ideer

#### 5.1.1 Barnet som individ

Reformpedagogenes syn på barnet var en forlengelse av det romantiske synet. Blikkretningen var mot de fornyende kreftene i naturen og mennesket. De vektla romantikkens tanker om de 'skapende kreftene', fantasien og det selvberende mennesket. Både Comenius' tanker om læring av 'alt med hensyn på det hele' og Pestalozzis tanker læring med 'hode, hjerte og hånd', skapte et solid grunnlag for et nytt syn på mennesket generelt og barnet spesielt (se kap 3.1). Det var var uhørt at barnet var 'selvstendig, skapende og friskt'. Hver for seg var disse tre karakteristikkene utfordrende, og de fortalte samtidig mye om reformpedagogenes tanker om begrepet 'individ'. Sagt med andre ord hadde barnet en egen vilje som kunne ivareta ansvaret for seg selv, et eget skapende følelsesliv og en kropp som var frisk. De pekte på barnetegningenes 'originalitet' som et empirisk vitnesbyrd, og slik ble kompliserte, filosofiske og psykologiske tanker forenklet og gjort gjenkjennelig for alle.

Steiners tanker om individet hadde både likhetspunkter og forskjelligheter fra reformpedagogenes. Han hevdet at det i konstitusjonen ligger et fjerde nivå som utvikles trinnvis og langsomt i løpet av de tre-fire første 7-årsperiodene og som danner grunnlaget for selvstendighet. Det gjør seg gjeldende i konstitusjonen ved at personen 'individualiserer' sine egne vesensledd suksessivt (se kap 4.5.3). Men det kommer også frem som kreativitet i tenkningen, følelsene og viljen (se kap 4.3.4). Også i tankene om utvikling av åndskreftene i mennesket ved 'imanasjon, inspirasjon og intuisjon' ligger det en tydelig indikasjon om betydningen av

fantasien (se kap 4.3.4). Utviklingen av individets forvaltning av egen frihet ved en selvstendig dømmekraft blir i Steiners fremstilling drevet frem av individets fantasikrefter. Det er fantasien som gjør at vi er i stand til å utvikle oss mot stadig større indre frihet (se kap 4.7.3).

Likheten er tydelig. Det er det nyskapende elementet i personen som individualiser. Selv om Steiner har en mer omfattende og detaljert beskrivelse av hvordan det skapende løfter personen ut av det 'konvensjonelle', så snakker de om det samme i mennesket.

Men det dukker opp detaljer som skiller dem. En av dem er barnets opprinnelige 'friskhet'. Steiner beskriver menneskets komplekse konstitusjon som alt annet enn frisk. Et vesen satt sammen av to organismer som lever i hvert sitt projektive rom, høres egentlig helt umulig ut (se kap 4.3). Men det var en av de viktigste forholdene som begrunnet hele hans pedagogikk. Det var oppdragernes oppgave å lede barnet gjennom dets oppvekst slik at mennesket ikke utviklet en ubalanse i seg selv som kunne utvikle " maktbrynde" eller " erotikk" (se kap 4.7.2). Alt var ikke 'friskt' i barnet. Derfor var ikke Steiners syn på barnet slik som det romantiske synet proklamerte. De så for seg barnet ikke bare som friskt, men som et symbol for en nyskaping av hele kulturen når barnets måte å møte verden på kunne bli tatt opp av de voksne. Så stor var barnets 'friskhet' og skapende krefter. På dette punktet beskrev de to retningene barnet fra to forskjellige sider. Av de to sidene er nødvendigvis ikke *en* riktig og den andre gal, men snarere er begge riktige, for barnet har begge sidene i seg. Men de er meget forskjellige.

### 5.1.2 Barnets utvikling

Det er lett å glemme hvor stor betydning utviklingstanken hadde på en rekke områder på 17-1800-tallet. Oppdagelsen av de europeiske språkernes utviklingen fra et felles indo-europeisk opphav (fra 1730), oppdagelsen av en kulturutvikling (Pompei i 1748, Troja i 1870, Egypt 1799), oppdagelsen av den biologiske evolusjonen (Darwin i 1859), menneskets egen utviklingshistorie ved oppdagelsen av neandertalfossilene (1856) og de første skritt i en utviklingspsykologi (1877) var alle tungtveiende resultater av utviklinger som den europeiske kulturen på datiden ikke tidligere hadde hatt kjennskap til.

Hvilke tanker hadde reformpedagogene og Steiner om barnets utvikling? Begge gjorde seg tanker om utviklingen i barndommen som en trinnvis utvikling. Det var ikke en jevn organisk vekst, men en vekst med bestemte trinn med sitt særpreg i en bestemt rekkefølge. Reform-

pedagogene knyttet seg til romantikkens naturforståelse fra slutten av 1700-tallet da både Goethe, Herder og Schelling langsomt hadde vekket de romantiske tankene om naturen og mennesket. Goethes *Plantenes metamorfose* tok for seg plantens vekst i stadiene frø, blad, stengel, blomst, noe som ble et viktig grunnlag for romantikkens naturforståelse. Det ble brukt som metaforer for utvikling generelt ('naturlig', 'organisk') og om barnets utvikling spesielt. I de første forsøkene på en beskrivelse av barnets utvikling, ble mange av tankene uttrykt ved bruk av plantens vekst, slik som barn er 'uutviklet blomsterstand' (se kap 3.1). De så på prosessen i utviklingen mer i retning av en kunstnerisk prosess, noe i retning av et hamskifte der 'nye krefter' brøt frem. Den kunne være både voldsom og vanskelig. Den trinnvise veksten var en tydelig ide. Steiner beskrev barnets utvikling ved de overordnede begrepene fire vesensledd og 7-årsperiodene (se kap 4.4 og 4.5). Det *kan* sammenlignes med romantikkens plantemetafor, fordi veksten i de første tre 7-årsperiodene er vekst på det fysiske, eteriske og astrale området. Blomstens farger og befruktningen *kan* sammenlignes med utviklingen av kjønnsmodenhet i puberteten, og stengelens vekst *kan* sammenlignes med veksten i den andre 7-årsperioden. Det er derfor riktig å si at de hadde en lignende forståelse av utvikling som en trinnvis vekst i tre faser. Men reformpedagogene og Steiner begrunnet tankene på forskjellige måter.

Når det gjaldt den mentale utviklingen til barnet, kommer det frem en annen detalj som skiller dem. Reformpedagogenes nærmest dyrking av barnets kvaliteter førte med seg at de stilte seg positive til så å si alt barnet ytret, følte og gjorde. Det gjaldt bare for de voksne å finne frem til nye måter barnet kunne uttrykke seg på, men ikke begrense eller 'forme' dem. Derfor ble det også naturlig for dem å slutte seg til de første forsøkene på å beskrive barnet ut fra et utviklingspsykologisk perspektiv. Steiners beskrivelse av menneskets utvikling ut fra to forskjellige organismer, 'hodesystemet' og 'lemmesystemet', var noe helt annet og fikk avgjørende innflytelse for hvordan Steiner så på barnets mentale utvikling. På den ene siden 'hodesystemets' raske utvikling som fører til at barnet kan sanse, formulere seg og tenke allerede ved 3 årsalderen, men først utvikle en selvstendig tenkning ved 18-20 årsalderen. På den andre siden 'lemmesystemets' trinnvise og langsomme utvikling som først utvikler det mentale området fra 12-årsalderen og som samler seg i en utviklet selvstendighet ved 20-årsalderen. Denne splittede situasjonen som Steiner hevdet eksistensen av (se kap 4.3), finner jeg ikke i noen av tekstene til reformpedagogene. Han valgte å støtte lemmevesenets utvikling, og da ble hodevesenets utvikling til et problem. Derfor ble barns tenkning i førskoletiden og i barneskolen frem til 11-

12-årsalderen ikke støttet. For reformpedagogene var det ingen motsetning mellom utviklingen av de mentale kreftene. Det ble sett på med positivitet. På dette punktet skiller de seg ikke bare litt, men ganske mye. Reformpedagogene støtter barnet i alle aktiviteter, men Steiner demper tenkningen og fremmer 'lemmesystemet'.

### 5.1.3 Individuelle utviklingsløp

Erkjennelsen av at barnet er et individ førte til en forståelse av årsaken til at alle barn ikke følger samme utviklingsløp. Barnets individuelle forskjeller ville slå ut i forskjellige utviklingsløp. Barnet har både sterke og svake sider, noe som vil slå ut i læringsprosessen og gjøre dem til 'raske' og 'sene' på skolen. Men i stedet for å pålegge alle barna en normert skolegang både med hensyn til innhold og progresjon, prøvde reformpedagogene å støtte de sterke sidene i hvert barn. Utvikling handlet om å gi positiv tilbakemelding på barnets skapende krefter. Skolen skulle ikke hindre barnet i dets utvikling ved å legge stor vekt på de svake sidene. Barnet måtte få ta sin tid, for barnet ville tidsnok komme til det trinnet i sin utvikling at det var modent til å lære. Derfor var en annen måte å organisere undervisningen på ved å innrette det i kurs og ikke klasser også et tiltak (se kap 3.2.3). De individuelle forskjellene i læringsprosessen måtte aksepteres som et utslag av individets skapende krefter. De ble sett på som utslag av individets 'skapende kraft' og ble gjort til et positivt trekk i læringsprosessen.

Steiner beskrev også hvordan barn kan fremstå med store forskjeller i sine utviklingsløp. Men han så barns læringsproblem som et uttrykk for vanskeligheter med tilpasningen mellom "sjeleånden" og "kroppsligemet" (se kap 4.3.2). Den genetiske arven kunne være gunstig eller mindre gunstig for individet. Derfor måtte læreren arbeide bevisst med barnets temperament for å redusere de eventuelle vanskelighetene som hadde dannet seg mellom "sjeleånd" og "kroppsligeme". Steiner la ikke frem tanker om at skolen skulle la barna følge individuelle utviklingsløp. Jeg har heller ikke erfaringer fra mitt yrkesliv at det praktiseres på steinerskoler i dag, bortsett for dem som har fått stadfestet en medisinsk eller psyko-sosial grunn for det. I stedet for å akseptere individuelle utslag på utviklingen, ønsket Steiner at barnet skulle få hjelp til å følge den 'allmenne' utviklingen og derfor burde den kunstneriske undervisningsmetoden dominere. I tillegg kom den polare konstitusjonen med 'hodesystemets' raske utvikling mot 'lemmesystemets' langsomme utvikling. I hans tanker sto disse to 'systemene' mot hverandre, og han hevdet at pedagogikken ikke burde støtte 'hodesystemets' utvikling i de første to 7-års-periodene, men at målsetningen måtte være å støtte

‘lemmesystemet’. Det ville føre den kroppslige og mentale utviklingen sammen, noe som vil styrke helsen og ‘harmonisere’ konstitusjonen (se kap. 4.3). Å støtte ‘hodesystemet’ før 11-12 årsalderen ville kunne føre til at barnet utviklet sine sterke sider enda mer og de svake tilsvarende mindre. Det er det omvendte av å ‘harmonisere’ konstitusjonen.

Det er liten overensstemmelse mellom de to retningene på dette punktet. De verken tenkte likt om prosessen eller anbefalte samme handling overfor barna. Mens reformpedagogene så på barnets særpreg som en styrke og støtter denne utviklingen, så oppfattet Steiner barnets særpreg som et utslag av at barnets ‘sjele-ånd’ og det ‘fysisk-eteriske’ ennå ikke passet helt godt sammen og at læreren måtte hjelpe til med det i den videre utviklingsprosessen. Steiner så ikke på den genetiske arven som bestemt en gang for alle (se kap 4.5.3), men hevdet at ved å støtte Jeg-legemets kraft til å individualisere den genetiske arven, ville det skje en korreksjon ut fra barnet selv. Begges syn hvilte på deres oppfatning av individet. Steiners oppfatning av den polare konstitusjonen gjorde at han ønsket å støtte den ‘allmenne utviklingen’ knyttet til ‘lemmesystemets’ viljespreg. Det ville gjøre det lettere for barnets Jeg å individualisere de tre nedre vesensleddene for barnet. Reformpedagogene tenkte ut fra romantikkens syn på hvert barn som ‘enestående’ og ‘opprinnelig’, og gikk ut fra at det ville stride mot individets individuelle utviklingsløp å hindre eller endre dette. Reformpedagogenes og Steiners tanker var på dette punktet ganske forskjellige.

## 5.2 Pedagogiske ideer

### 5.2.1 Skolen bistår barnet

En meget radikal ide fra reformpedagogenes side var tanken om at skolens rolle skulle være underlagt barnets utvikling. Det var ikke samfunnet, skolen eller lærerne som var gitt et mandat til å undervise barna på en bestemt måte. Tvert imot var det barnet som indirekte skulle gi mandat til læreren om å la seg undervise. Det er derfor ikke barna som skulle følge skolens plan, men skolen som skulle følge barnets 'plan'.

Reformpedagogene var i dette spørsmålet motivert av både indre og ytre forhold. De var sterkt i opposisjon til den maktutøvelsen som skolen praktiserte slik at barna fra tidlig alder skulle lære å underordne seg samfunnets autoriteter (se kap 3.2.3). Reformpedagogenes målsetning var at skolen og læreren skulle hjelpe barnet på sin livsvei på enhver måte, både faglig og sosialt, men kanskje først og fremst menneskelig. Skolen skulle skape grunnlaget for et fruktbart samarbeid mellom voksne og barn. Det fikk konsekvenser for både lærerrollen undervisningsformen, klassestrukturen og forholdet til foreldrene (se kap 3.2.2). Lærerne bisto barna i deres arbeid, og støtte og veiledning i barnas egenaktivitet var spesielt viktig. Forholdet til barna skulle være tillitsfullt, slik også samarbeidet med hjemmet skulle være.

Steiner formulerte seg ikke eksplisitt om dette temaet, men det skinner tydelig gjennom ved en rekke uttalelser at han forutsatte at læreren var der for barnas skyld og på barnas premisser. På den måten ga han indirekte mandatet for undervisning til barnet, ikke til samfunnet, skolen eller læreren. Han belærte også lærerne om at de måtte øve seg i å 'lese' barnets atferd for å kunne forstå hva slags temperament og konstitusjon de hadde (se kap 4.4.2). Dette peker også på at Steiner så på barnet som den reelle oppdragsgiveren for undervisningen. Han var mye mer eksplisitt når det dreide seg om samværet mellom lærere og barn. Det skulle være hjertelig og nært, både for at læreren skulle kjenne barna godt og bruke det til å undervise dem riktig og for å skape en sympatisk ramme som oppmuntret barna til å gå videre i sin utvikling. I synet på foreldrene som viktige samarbeidspartnere var reformpedagogenes og Steiners tanker ganske like. Samlet sett var det en stor grad av enighet mellom Steiner og reformpedagogene om at skolen skulle være til for barnet.



### 5.2.2 Barnets helhetlige behov

Ideen om å bygge en skole på barnets behov var en tydelig ide. Men hva la de i begrepet behov, og hva begrunnet de sitt standpunkt med? Vi må tilbake til det romantiske grunnsynet på mennesket for å forstå ideen om barnets helhetlige behov. Både i Comenius' tanker om helhet (se kap 3.1) og Pestalozzi tanke om 'hode, hjerte og hånd' var budskapet at mennesket hadde mange sider og at alle sidene var like gode. Samfunnets endring mot nye yrkesgrupper som arbeidere og håndverkere i tillegg til jordbrukerne skulle alle ta del i skolens utdanning. Der krevde foreldrene en utdanning også i håndverksfag. Romantikkens vektlegging av kunstens betydning for individets utvikling var en sentral ide, og skolene ønsket derfor sterkt at barnet skulle bli undervist i kunst (se kap 3.1). Den teoretiske argumentasjonen om undervisning for 'hele mennesket' var også tanker som var med i vurderingen. Men dypest sett er det ideen om at barnet er et individ som bærer tanken om mennesket som en helhet. Reformpedagogenes mange retninger tok alle opp disse tankene og realiserte dem hver på sin måte.

Steiner gikk også ut fra mennesket som en helhet. Det var ikke opp til skolen å definere menneskets behov, men å forstå at ut fra menneskets organisme med de fire vesensleddene (se kap 4.4), så måtte barnet bli undervist i alt som verden inneholdt. Men til forskjell fra de reformpedagogiske skolene så Steiner ikke begrunnelsen i romantikkens tanker eller fremme av idealer om en bedre skole. Han hevdet at grunnlaget for pedagogikken måtte være kunnskap om mennesket (se kap 4.1). Derfor var den pedagogiske praksis bygget opp ut i fra en konstitusjonell tenkning. Hvordan blir barnet engasjert når det skriver, leser, syr, spikker eller synger? Hvordan motiveres aktiviteten og hva ønsker læreren skal skje i barnet? Dette var motivert ut i fra de tankene Steiner hadde om menneskets polariserte konstitusjon. Da kan kunstimpulsene flytte fokus fra tankens rasjonalitet til sjelens innlevelse.

Steiner og reformpedagogene praktiserte de 'helhetlige behovene' ganske likt. Men begrunnelsen var ganske ulik. Tanken sprang for begges vedkommende ut av deres begrep og forståelse av individet. Skolen kunne ikke plukke ut noe og ignorere resten. Både Steiner og reformpedagogene utviklet en læreplan som inneholdt skolering både i teoretiske, kunstneriske og praktiske fag alle årene. Selv om de praktiserte 'helheten' på forskjellige måter og begrunnet fagene og aktivitetene på forskjellige måter, så var deres grunninnstilling til spørsmålet likt: Undervisningen må rette seg etter barnets helhetlige behov.

### 5.2.3 Allsidig læreplan

Den generelle begrunnelsen for allsidighet sprang ut fra tanken om barnets helhetlige behov. Fra reformpedagogenes side var allsidigheten både begrunnet med Comenius' tanke om 'alt ut i fra helheten' og Pestalozzis tanke om 'hode, hjerte og hånd'. Steiners generelle begrunnelse lå i at mennesket har hele verden i seg og derfor må bli kjent med hele verden. Utvidelsen av fagkretsen fra datidens statsskole gjaldt generelt for tre grupper fag. Naturfagene var et symbol på at skolen vendte seg mot samtiden og ble en forbindelse til den store industrialiseringen av samfunnet som særlig foregikk fra ca 1850. De kunstneriske fagene sto i en særstilling ved den forbindelsen de hadde til de 'skapende kreftene' i mennesket, og håndverksfagene var en forlengelse av elevenes egenaktivitet.

Egenaktiviteten hos barna var en overordnet didaktisk ide i de reformpedagogiske skolene. Med håndverk ble det innført en disiplinering av egenaktiviteten der hensikt og målsetning var innlysende motiverende faktorer. Gjennom bearbeiding av konkrete gjenstander ble de kognitive prosessene utviklet på riktig måte, hevdet de (se kap 3.2.5). Når barnet var modent for abstrakt tenkning, kunne barnet bygge sin læring på hvorledes det hadde utviklet begreper om konkrete forhold. Steiner ønsket å bygge en pedagogikk på den 'allmenne utviklingen' i mennesket. Da var utvikling av viljen både i kropp, sjel og ånd, viktig. Helt sentralt var forståelsen av å oppdra tenkningen gjennom viljen i tiden frem til puberteten. Strikking, veving og hekling i barneskolen er et godt eksempel på dette. Det er altså store likheter mellom Steiners tanker og reformpedagogene når det gjaldt håndverksfagenes plass og betydning.

De kunstneriske fagene brakte de skapende kreftene i barnet synlig frem. Det var først og fremst tegning og maling, men også musikk og sang (Scheibe, 1971, s. 152). I pakt med de romantiske tankene om mennesket, ble også 'det kreative' sett på som selve åpenbaringen av individets særegne karakter. Derfor fikk disse fagene en særlig plass i de reformpedagogiske skolene. Steiners tanker om kunsten og kunstneriske prosesser sprang ut fra tankene om menneskets konstitusjon. Sjelen og følelseslivet var menneskets sentrum (se kap 4.3.2). Kunstneriske prosesser var derfor selve kjernen i mennesket og i dets utvikling. Fantasi var forsterket vilje som hadde potensial til å endre barnet. Det kreative var kjernen i åndslivet og i Jeget. Ved fantasien kunne mennesket individualiseres. Både reformpedagogene og Steiner så derfor ganske likt på betydningen av de kunstneriske fagene.

Det er forbausende hvor lite det er nedtegnet om hva reformpedagogene tenkte om naturfagene. Bortsett fra å være nevnt noen steder har jeg ikke funnet en god begrunnelse for å ta fagene inn. Steiner bekrev fagene som en del av en allmenn naturanskuelse fra barneskolens dyre- og naturlegender over en første introduksjon til fagene i 11-12 årsalderen til en skolert utvikling av begreper gjennom forsøk. Sympatien for naturen var det samme som å utvikle sympati for sin egen kropp. Forholdet vedrørende naturfagene må derfor stå ubesvart.

Faget kroppsøving, den gangen kalt 'gymnastikk', var ikke en del av håndverkene, men sto alene. I motsetning til den vanlige linjegymnastikken utviklet reformpedagogene øvelser med et lekende preg. Steiner var svært forbeholden mot gymnastikk fordi det var en isolert trening av den fysiske kroppen. I stedet ønsket han bevegelse som var impulsert av følelsene. Han skapte eurytmien som 'en ny kunstart', og hevdet at det forbandt fysisk bevegelse med en sjelelig-åndelig dimensjon på en riktig måte. Her så de med en viss likhet på fagets karakter.

Avslutningsvis er det interessant å forstå i hvilket perspektiv de to retningene satte den allsidige fagplanen. Steiner satte fagene inn i forholdet mennesket-verden. Deltakelse i verden skjer på den ene siden ved fysisk å bevege seg, det vil si delta konkret ved 'lemmesystemet' og på den andre siden ved naturanskuelse ved 'hodesystemet'. For Steiner var altså begrunnelsen igjen det tredelte mennesket (se kap 4.3 og 4.4). Skoleringen var en form for frigjøringspedagogikk i en eksistensiell-kulturell betydning. Reformpedagogene begrunnet allsidigheten mer i et samfunn-individ-perspektiv. Med en allsidig læreplan ville barnet våkne opp til en forståelse av naturen, samfunnet og seg selv. Ut fra sosiale hensyn representerte den allsidige læreplanen derfor tanken om en frigjøringspedagogikk. En allsidig læreplan ville gi barn fra bondestanden og arbeiderklassen den samme forståelsen av verden som barn fra høyere sosiale lag. På den måten kunne alle delta i samfunnets demokratiske prosesser. De to retningene så seg derfor inn i et frigjøringsprosjekt på to forskjellige måter.

## 5.3 Didaktiske ideer

### 5.3.1 Barnets interesse og opplevelse

Reformpedagogene hadde et dypt ønske om å engasjere elevene i undervisningen. Det hvilte på den romantiske tanken om ‘det skapende mennesket’. Inngangen og motivasjon til det skapende var å vekke interessen deres. Men den kunne verken vekkes av plikt eller logiske resonnementer. Steiner arbeidet ut fra sine tanker om menneskets polare konstitusjon, og hevdet at kjernen i mennesket er sjelens følelser. Den er ikke en del av polariteten og er den eneste ‘porten’ inn som er åpen. Ved å vekke til innlevelse eller medfølelse overfor et fenomen, vekkes sympatien for det, og så er interessen til å gå videre vekket. Det blir til en motivasjon til læring. Steiners og reformpedagogenes tanker om målsetningen og metode for å vekke interessen til å lære hos barnet er ganske like.

En ting er å vekke elevens interesse i oppstarten av undervisningen. Men hva mente de om en vedvarende interessevekking? Dette ble i datiden kalt ‘opplevelsespedagogikk’. Den ble introdusert av Dilthey i 1906 (se Dilthey 1965). I hans øyne var opplevelser noe man ikke kunne skjerme seg mot slik man kan gjøre det mot tanker og sanseintrykk. Man blir grepet, og opplevelsen blir stående som en autentisk del av virkeligheten. Slik skulle også skolens liv være. Steiners tanker om den ‘kunstneriske undervisningen’ går i samme retning. Tanken var at undervisningen skulle bæres av elevenes stadige innlevelse og overskygge lærerens personlige behov for å ha orden og progresjon i faget. Livet blir drevet frem av interesse og glede. Noe av de samme tankene står reformpedagogikken for. Det er barnets ‘skapende krefter’ som skal gi undervisningen den nødvendige oppdrift. Det er mange av Diltheys tanker både i reformpedagogikken og steinerpedagogikken. Steiners tanker om at skolen skulle være ‘gjennomsyret’ av en kunstnerisk undervisning var hans måte å uttrykke det på. Reformpedagogene tok det inn i sine tanker, og det ble en karakteristisk del av bevegelsen.

Begge retningene ønsket å innføre interessevekkende undervisning. Steiner bygget videre på sin modell og begrunnet det med at det var den eneste måten å engasjere barn på. Reformpedagogene forklarte ikke sitt standpunkt, men hevdet likevel intuitivt betydningen av å vekke barnets interesse. På dette punktet var det en stor likhet i deres oppfatning.

### 5.3.2 Integrert undervisning

Integrert undervisning er også et mot-begrep som ble skapt ut fra den kritiske holdningen reformpedagogene hadde til den fagorienterte undervisningen i den tyske statsskolen. En faginndelt skole kan i mindre grad beskrive hvordan mennesket erfarer virkeligheten som en helhet på samme måte som et barn ikke opplever en plante eller et dyr løsrevet fra resten av naturen. Den faginndelte skolen stred også med den romantiske ‘grunnsetningen’ at mennesket var verdens sentrum. Det var barnets opplevelse, utvikling og behov som skolen skulle støtte, ikke fagets progresjon.

Reformpedagogene praktiserte mange former for integrert undervisning. Historie, samfunnsfag og naturfagene var alle egnet til dette, mens språk, håndverk, matematikk og kunstneriske øvelsesfag var mindre egnet. Steiner beskrev en form for integrert undervisning som han kalte ‘Hauptunterricht’ (hovedfag). Innholdet var orienteringsstoff, slik som historie, morsmål, samfunnsfag og naturfag. De andre fagene anbefalte Steiner å bli undervist i fagorganiserte timer. Helhetsbevegelsen la spesiell vekt på en slik undervisningsform, og det er tydelig at også for dem var det orienteringsstoff det dreide seg om. Selv om det var mange små unntak, synes det riktig å si at den integrerte undervisningen fungerte best for alle når det gjaldt orienteringsstoff.

Hva var hensikten med integrert undervisning? Reformpedagogene vektla ‘refleksjon, sosialitet og samtale’ (se kap 3.2.3), og for steinerskolenes praksis i dag kan man si det samme. I mine øyne ser motivet ut til å være *sammenheng*. Steiner polemiserer mot en oppstyking av undervisningen. Det gjaldt både for naturfagene, historie og samfunnsfagene. Dette kommer tydelig frem fra begge hold. I en sammenhengende orientering oppstår det et annet bilde enn når stoffet blir stykket opp i fagtimer som går 2, 3 eller 4 ganger i uken.

Men i den integrerte undervisningen kommer det også frem en annen hensikt. Det ga lærerne og skolen mulighet til å øve det jeg vil kalle en indre sammenheng. Spenningen mellom lærerstyrt undervisning og egenaktivitet var tydelig tilstede både for Steiner og reformpedagogene. Man måtte bryte de sterke tendensene til lærerdominans, noe som også medførte tankedominans. Steiner tenkte seg at dette skulle veksle slik at det ble en ‘sjelelig pusting’ mellom sansning av det læreren legger frem som dagens stoff og refleksjon over gårsdagens fremleggelse ved egenaktivitet. Men han tenkte seg først og fremst at læreren skulle utvikle en følelse for hvor langt han kunne gå før han måtte endre undervisningsformen for ikke å trette

elevene ut. Det var læreren som skulle 'dirigere' undervisningen slik at det ble en indre sammenheng mellom hode og vilje i barna. Reformpedagogikken foreskrev ikke en bestemt metode, men integrert undervisning inneholdt mange slags aktiviteter. En form for tverrfaglig undervisning, ikke bare samtale, lærerstyrt fremleggelse eller egenaktivitet, men alt. Men metoden var mindre tydelig. Samlet hadde begge retningene omtrent lik praksis. De så begge at hensikten var sammenheng, samtale og sosialitet. Derfor er det grunnlag for å si at de så likt på integrert undervisning.

### 5.3.3 Barnets egenaktivitet

Begrepet egenaktivitet er også et 'mot-begrep' som reformpedagogene skapte. I statsskolen var undervisning hovedsakelig tavleundervisning der elevene ble passifisert til kun å huske det læreren hadde undervist dem. Reformpedagogene så på barnas egenaktivitet som veien til deltakelse, engasjement og medansvar for barna. Det vil si all aktivitet som ikke virket passifiserende og reduserende på elevenes utbytte av undervisning, men som tvert imot kunne forsterke den.

Hva var så det særpregete ved egenaktivitet? Reformpedagogene fant frem til flere forskjellige former. Der barnet deltar aktivt selv med læringen, er det egenaktivitet. Avskrift fra tavlen av lærerens tekst var noe som foregikk på statsskolene og kunne ikke regnes med som egenaktivitet. Men gjenfortelling av tekst eller enda bedre av undervisningen totalt var det. Omlegging av morsmålsundervisningen fra pugging av grammatikalske regler til litteratur, språkövelser fra bundet tema til selvvalgt tema og i fremmedspråk fra analyse av tekster til praktisering av språket, var alle eksempler på den måten de tenkte på. Ofte besto egenaktiviteten i en kunstnerisk bearbeidelse av lærestoffet slik som diktlesing, maling og tegning, musikk eller modellering. Selvstendig prosjektarbeid over en viss tid var også brukt.

Steiner-skolene har også praktisert disse formene for egenaktivitet. Ja, undervisningsmodellen er basert på at tavleundervisning og ensidig lærerstyrt undervisning tones ned i forhold til en undervisningsform som veksler mellom lærer og elev. Steiners målsetning var at undervisningen skulle veksle mellom en fra-lærer-til-elev-form til en elev-til-lærer-form. På den måten kunne det oppstå en 'sjelelig pusting' (se kap 4.7.2). En første vurdering er derfor at steinerpedagogikk og reformpedagogikk praktiserte den samme typen av egenaktivitet.

Intensjonen bak egenaktiviteten var ansvar, deltakelse og bedre læring. Reformpedagogene beskrev deltakelse både i de kunstneriske og praktiske fagene. Helhetsskolen praktiserte sine tre kursnivåer, noe som må ha medført at eleven selv måtte ta mer ansvar. Kunsts skolen lot barna bli inspirert, og det peker også på barnets aktive posisjon i læringen. Barnebevegelsen praktiserte en antiautoritær undervisningsform som også innebar større grad av egenaktivitet og Arbeidsskolen var nærmest bygget opp rundt begrepet egenaktivitet. Steiner så for seg at undervisningen vekslet. Læreren kunne legge frem et tema, og eleven kunne svare med egenaktivitet. Sagt med andre ord: Eleven settes først i en situasjon der det kroppslige er rolig og barnet konsentrerer seg om å iakttå, innleve seg i og forestille seg noe, og så med egenaktiviteten settes eleven i en villende, reflekterende posisjon. Intensjonen kan ha vært lik, men det er ikke godt å si for sikkert. Reformpedagogene beskrev i liten grad intensjonen, men i stor grad hva og hvordan barnet skulle bli undervist, mens Steiner beskrev vesentlig intensjonen.

De to retningene praktiserte mange former for egenaktivitet. Måten det ble gjort på varierte sterkt fra skole til skole innen reformpedagogikken, slik at forskjellen til steinerskolen ikke var større enn forskjellene internt. Når det gjelder intensjonen, beskriver Steiner tydelig noe annet enn reformpedagogene. På den andre siden spør jeg om ikke prosessen med 'sjelelig pusting' ville naturlig oppstå overalt der man praktiserte egenaktivitet. Det kan derfor være at Steiner på dette punktet beskrev noe som ble praktisert av alle, men som var teoretisk klarlagt for steinerpedagogene, men ikke for reformpedagogene. Men jeg må la dette spørsmålet stå åpent.

## 5.4 Oppsummering

Når det gjelder de filosofiske ideene, diskuterte jeg barnet som individet (se kap 5.1.1), barnets utvikling (se kap. 5.1.2) og individuelle utviklingsløp (se kap 5.1.3). Vurderingen av fantasiens betydning for deres syn på barnet var ganske lik. Selv om reformpedagogene ikke hevdet synspunktet at barnet har et Jeg, hadde de ganske overensstemmende ideer. I spørsmålet om barnets utvikling var de samstemte i at barndommen hadde tre trinn. Men for spørsmålet om skolen skulle stimulere et barns tenkning før 11-12 årsalderen divergerte synspunktenes deres tydelig. De hadde også tydelig forskjellige tanker om barnets mentale utvikling. Også når det gjaldt individuelle utviklingsløp, forsto de barnet på ulik måte og hadde ulik praksis som en konsekvens. Samlet har diskusjonen vist at når det gjelder de filosofiske ideene om individet, hadde de bare ideen om fantasiens betydning felles.

Jeg går videre til de pedagogiske ideene, der jeg har diskutert spørsmålene om skolen bistår barnet (se kap 5.2.1), barnets helhetlige behov (se kap 5.2.2) og allsidig læreplan (se kap 5.2.3). Til spørsmålet om det er skolen eller barnet som gir mandatet til undervisning, er de to retningene ganske enige om at det er barnet. Selv om ingen av dem ytret seg eksplisitt til et slikt spørsmål, så taler både praksis og formuleringer på andre områder klart i den retningen. Barnets helhetlige behov var en annen viktig ide for begge. Her viste praksis at de handlet noenlunde likt. Til spørsmålet om hvordan de to retningene begrunnet ideen, var min konklusjon at de hadde forskjellige grunner, som gikk tilbake til deres ide om individet. Når det gjaldt allsidig læreplan, var de enig om kunstneriske fag og håndverksfag, men igjen grunnga de dette med forskjellige argumenter. Samlet har diskusjonen vist at når det gjelder de pedagogiske ideene for undervisningen, så var de enige om at det var barnet som ga mandatet, men bare delvis enige om begrunnelsen for de 'helhetlige behov' og den 'allsidige læreplanen'.

I diskusjonen om de didaktiske ideene, har jeg diskutert interesse som motivasjon (se kap 5.3.1), integrert undervisning (se kap 5.3.2) og egenaktivitet (se kap 5.3.3). Spørsmålet om barnets interesse som motivasjonsfaktor hadde de begge et sterkt forhold til. Selv om begrunnelsen er ulik, er det likevel grunnlag for å vurdere deres standpunkt som likt. Den integrerte undervisningsformen hadde de også et likt syn på, mens 'egenaktiviteten' var de nok mer uenig om. De praktiserte det nokså likt, men begrunnet det ulikt.



## 6. Konklusjon

### 6.1 Svar på problemstillingene

#### 1. Hvilke ideer fremtrer som sentrale i reformpedagogikkens historie?

Den reformpedagogiske bevegelsens ideer kan deles i filosofiske, pedagogiske og didaktiske. I den første gruppen er det særlig ideen om barnet som individ som er tydelig. I tilknytning til den var barnets utvikling viktig og barnets individuelle utviklingsløp. Ideen om at skolen skal hjelpe barnet i dets utvikling var grunnleggende. Sammen med en pedagogikk for 'hele mennesket' og en allsidig læreplan dannet disse tre ideene de pedagogiske ideene. Motivering ut fra barnets interesse, en integrert undervisning og barnets egenaktivitet var de tre store didaktiske ideene.

#### 2. Hvilke ideer var sentrale for Steiner da den første skolen ble grunnlagt?

Som et grunnlag for pedagogikken beskrev Steiner fem ideer. For det første var det ideen om mennesket som en trehet av kropp, sjel og ånd, og at sjelen omfatter tanke, følelse og vilje. For det andre var det ideen om menneskets konstitusjon som en firedelt organisme med fysisk legeme, eterlegeme, astrallegeme og Jeglegeme. Den tredje ideen var de såkalte 7-årsperiodene som 'styrer' menneskets utvikling gjennom systemskifte ca hvert syvende år. Den kunstneriske undervisningen var den fjerde ideen og den femte var 'oppdragelse til frihet', som fremtrer som målsetningen for steinerpedagogikken. Men Steiner hadde allerede introdusert mange ideene som lignet på de reformpedagogiske, slik som ideene om barnet som individ, barnets helhetlige behov, barnets egenaktivitet, allsidig læreplan og vekking av barnets interesse og opplevelse. Men han begrunner disse ideene ut fra sine fem grunnideer og ikke på samme måte som reformpedagogikken gjorde det.

#### 3. Kan steinerpedagogikken betraktes som en del av den reformpedagogiske bevegelsen?

Steiners pedagogiske tanker har fellestrekk med datidens reformpedagogikk. I kraft av hva som ble praktisert, var steinerpedagogikken en del av reformpedagogikken. Men ser jeg på begrunnelsene for ideene, så har de to retningene forskjellige tanker. Det er derfor ikke mulig å besvare spørsmålet med et enten eller. Svaret må bli at steinerpedagogikken praktiserte mange av de samme ideene som reformpedagogikken gjorde, men begrunnelsene for praksis var ulik.

## 6.2 Konklusjon

Oppsummeringen har vist at reformpedagogene og Steiner praktiserte mange av de samme ideene, men at de i mange tilfeller tenkte og begrunnet sine opplegg ulikt. Da blir det til en viss grad opp til øynene som ser og hvilken vekt man vil legge på de enkelte momentene når man vil avgjøre om steinerpedagogikken var en del av reformpedagogikken.

Det er etter min mening på den ene siden riktig å si at steinerskolen var en del av datidens reformpedagogiske strøm. Steiners ideer og skolenes senere praksis inneholdt alle de filosofiske, pedagogiske og didaktiske ideene som min oppsummering av reformpedagogikkens ideer viste var viktige (se kap 3.3). Men da jeg i diskusjonen undersøkte hvilke begrunnelser Steiner og reformpedagogene hadde for de enkelte ideene, viste det seg at de hadde samme begrunnelse bare for en av de filosofiske, en av de pedagogiske og to av de didaktiske ideene. Det var den filosofiske ideen om individ og fantasi, den pedagogiske ideen om skolen som bistår barnet og de to didaktiske ideene om interesse som motivasjon og integrert undervisning. For disse fire ideer er det mulig å konkludere med at de både praktiserte og begrunnet dem ganske likt. For de fem andre, to av de filosofiske, to pedagogiske og en av de didaktiske ideene var praksis lik, men begrunnelsen ulik, til dels meget forskjellig. Det gjaldt de to filosofiske ideene om barnets utvikling og individuelle utviklingsløp, de to pedagogiske ideene om helhetlige behov og allsidig læreplan og ideen om egenaktiviteten.

Praktisering av de samme ideene vil for mange være et synlig tegn på at de var en del av den samme bevegelsen. Selv om reformpedagogene og Steiner begrunnet sine tanker for fem av de ni ideene på ulik måte, vil mange oppfatte dette i det store bildet som subtile nyanser uten stor betydning. På den andre siden er det nettopp forskjellene som gjør at det kan være grunnlag for å konkludere med det motsatte. For begge retningene var fantasien sentral for ideen om barnet som et individ. Men da jeg undersøkte spørsmålet hva de tenkte videre om fantasien, kom det frem klare forskjeller. Steiner beskrev fantasien som det sentrale elementet som skaper indre fornyelse. Ved den kan man forstå både hans 'åndelige perspektiv' og barnets individuasjon. Legger jeg vekt på disse tankene, blir avstanden til reformpedagogenes begrep fra romantikken om 'det skapende mennesket', stor. Hvis jeg hadde lagt et slikt perspektiv på alle vurderingene, ville det ha pekt mot at steinerpedagogikken ikke hadde noe til felles med reformpedagogikken.

Disse avsluttende betraktningene reiser imidlertid spørsmålet om hvordan det kunne oppstå to pedagogiske bevegelser i samme tid som praktiserte sine ideer på nesten lik måte, men som begrunnet tankene sine forskjellig. Jeg tror det er to forhold som det er viktig å trekke frem. For det første var reformpedagogikken inspirert av mange (se kap 3.1). Ved siden av Comenius, Rousseau og Pestalozzi, så ble de også inspirert av romantikkens tanker og ideer fra Goethes, Herders og Schellings fremstillinger av naturen og mennesket (se kap 3.1). Det må være en av historiens mange komiske luner at Herder ble en inspirasjonskilde for reformpedagogikken, mens Goethe ble et synliggjort ideal for Steiner (se kap 3.1). De var nære venner, men hadde noe ulikt syn på de romantiske ideene. Er ikke dette forholdet enda et tegn på at de to retningene var to varianter av den reformpedagogiske bevegelsen? Jeg lar dette spørsmålet stå åpent for videre forskning.

For det andre er det viktig å se på menneskene som sto for skoleinitiativene. I fronten for hver av skolene sto det tydelige ledere som kjempet for sitt syn, slik som Kerschensteiner for Kunstskelebevegelsen, Otto for Helhetsbevegelsen og Steiner for Waldorfskelebevegelsen. De, sammen med alle de andre skolelederne i reformpedagogisk bevegelse, ledet ulike pedagogiske initiativ. Ingen av dem handlet ut fra et overordnet, felles program, men hver av dem forsto de nye tankene i tiden om skole inn i sine egne tanker og preferanser. De generelle ideene om individ, utvikling, menneskets allsidighet og skolens oppgaver ble tilpasset de tankene de selv hadde. Derfor ble den reformpedagogiske bevegelsen ikke en organisasjon, men nettopp en bevegelse. Hver av 'deltakerne' som bidro til bevegelsen i samfunnet sto fritt til å realisere tankene på sin måte. Ingen møtte de enkelte skoleinitiativene med krav om at skoleinitiativet måtte tilpasse seg en felles ramme. Derfor passet også Steiners Waldorfskele inn i denne folkebevegelsen i samfunnet. Det var mennesker rundt ham som ut fra sine liv i samfunnet ønsket å grunnlegge en skole bygget på Steiners tanker om mennesket. Steiner tok del i en folkebevegelse og handlet slik han så det som riktig. Slik var det for alle de andre skolelederne også. Men da Steiners tanker, preferanser og produksjon omfattet så mye, ble også hans skoleide sterkt preget av hans egne tanker. Ja, spørsmålet er om hans tanker var så omfattende at de fjernet seg fra de romantiske ideene om mennesket.

Det er derfor på sin plass å forstå den ytre konteksten for den reformpedagogiske bevegelsen. Den må forstås i ordets opprinnelige betydning som en bevegelse, det vil si et knippe ideer om skole og barn som *beveget* menneskene (se kap 3.1). Det var ikke en organisasjon, for ikke å snakke om en institusjon. Det er synes derfor riktig å si at ingen var *enten* i eller utenfor den

reformpedagogiske bevegelsen. Men alle var *både* separate initiativ sterkt preget av grunntleggerens personlighet og preferanser og *samtidig* med i en vagt formet *bevegelse* som få visste alt om og som gikk langt ut over Tysklands nasjonale rammer.

### 6.3 Metodisk avslutning

Undersøkelsen av forholdet mellom steinerpedagogikk og reformpedagogikk har jeg gjennomført ut fra de metodiske retningslinjene jeg trakk opp (se kap 2). Etter en klargjøring av egen førforståelse og målsetning, kunne jeg gjøre et utvalg av tekstgrunnlaget for steinerpedagogikken (se kap 2.4.1). Gjennom utvalget av de interne retningene har den reformpedagogiske bevegelsen blitt sett på som *en* bevegelse selv om det var til dels store interne forskjeller. På den måten har viktige tanker basert på kritikken av den tyske statsskolen også kommet med (se kap 3.2.1). Påliteligheten av utvalget av tekstene vurderer jeg som god fordi jeg har støttet meg på utvalg og behandling både av Skiara, Scheibe og Ullrich. Utvalget har gitt grunnlag for å trekke konklusjoner med god validitet.

På grunnlag av en vurdering av tekstgrunnlaget, fant jeg frem til ideene for den reformpedagogiske bevegelsen (se kap 3.3). Det ble lagt vekt på de ideene som var felles for alle skolene som var plukket ut. Vurdering av steinerpedagogikkens ideer ble gjort for å finne både filosofiske, pedagogiske og didaktiske ideer for å styrke grunnlaget for en sammenligning (se kap 1.2 og 4.8). Analysen førte til en utvelgelse av representative og dekkende momenter for både reformpedagogikken og steinerpedagogikken. Gitt samme tekstgrunnlag, er validiteten for resultatet god.

Diskusjonen ble lagt opp for å klargjøre og systematisere de funnene som hadde kommet frem. Den ble organisert ut fra analysen som førte frem til funnene av felles ideer for reformpedagogikken. Jeg avgrenset sammenligningen til å finne likhet og forskjellighet mellom steinerpedagogikk og reformpedagogikk. Materialet ga imidlertid grunnlag for en mer omfattende diskusjon, men som jeg ikke gikk inn i på grunn av både omfang og egen målsetning. Sammenligningen viste intet klart svar for enten full likhet eller full forskjellighet, men et tvetydig svar. I konklusjonen ble det utvist forsiktighet med hensyn til hvilke konklusjoner teksten ga grunnlag for å trekke (se Ödman 1985b). Konklusjonen viste likevel flere viktige momenter som kan danne grunnlag for videre forskning.

Jeg har fulgt Ricoeurs metode for å styrke forståelsen av tekstens innhold. Først har jeg prøvd å forstå innholdet i deler av teksten på bakgrunn av tekstene samlede innhold (se kap 3. og 4.). Derneft har jeg sett teksten i en ytre sammenheng, dels ved innledningsvis å sette hver av retningene inn i en idehistorisk og faglig sammenheng (se kap 3.1 og 4.1) og dels ved å bringe inn sammenlignbar tenkning til enkelte punkter underveis fra andre, 'ytre' forfattere og forskere. Dette ledet flere steder til interessante spørsmål, men førte ikke til en diskusjon av disses forhold til grunnteksten. Det tredje trinnet i metoden er testing av resultatet fra tekstutvalget på ikke-valgte tekster. En slik test kan gjennomføres på mange måter på bakgrunn av omfanget av valgte tekster i forhold til ikke-valgte. Den reformpedagogiske bevegelsen hadde mange grener (se kap 3.1) og det er skrevet svært mye. Jeg har på en teoretisk grunnlag kommet til at det ikke er mulig å gjennomføre en slik testing verken i forhold til tekster fra andre grener eller bare den tyske grenen uten å begynne på en ny oppgave. De tyske skoleinitiativene hadde mange forskjelligheter og var, som tidligere nevnt, en sammensetning av flere impulser der skoleinitiativene la ulik vekt på de reformpedagogiske ideene. Derfor ville en slik testing med stor sannsynlighet ha ført til andre konklusjoner. Det samme gjelder de utvalgte tekstene fra Steiner på ca 600 sider i forhold til hans samlede produksjon av pedagogiske tekster på ca 7000 sider. Men i dette tilfelle er begrunnelsen den omvendte. De tekstene som denne undersøkelsen har behandlet ble skrevet i anledning oppstarten av den første steinerskolen. Det er sannsynlig at Steiner bygget videre på disse tekstene i de senere, og det er urimelig å tro at de ville avvike mye i grunnide fra de valgte. Arbeidet ville også her ha ført til en ny oppgave. På grunn av dette avviket fra Ricoeurs metode må den endelige konklusjonen bli vurdert med lavere grad av validitet enn oppgaven har kunnet vise i resten av arbeidet.

## 7. Litteratur

### 7.1 Litteratur

Armstrong, T., 2008: *The Human Odyssey: Navigating the Twelve Stages of Life*, Sterling, New York. Tilgjengelig: <http://institute4learning.com/blog/2012/08/08/the-stages-of-life-according-to-solon-ancient-greece/>

Brudal, L. F., 2014: *Empatisk kommunikasjon; et verktøy for menneskemøter*, Gyldendal akademisk, Oslo

Caprona, Y., 2013: *Norsk etymologisk ordbok*, Kagge Forlag, Oslo

Christensen, T. & Granly, O., 2011: *Mot strømmen*, Antropos Forlag, Oslo

Comenius, A., 1999: *Didactica Magna*, Studentlitteratur, Lund

Csikszentmihalyi, M., 1997: *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*, Harper Perennial, US

Dagbladet, 2005: Artikler om Steinerskolen: 19/6, 24/6, 25/6, 28/6, 29/6, 2/9, 14/9, 24/9, 11/10; Tilgjengelig: <http://www.dagbladet.no/tekstarkiv/?q=steinerskolen&string=steinerskolen>

Dewey, J., 2007: *Democracy and education; an introduction of the philosophy of education*, NuVision, Sioux Falls, US

Dilthey, W., 1965: *Das Erlebnis und die Dichtung, Lessing, Goethe, Novalis, Hölderlin*, Vadenhoeck & Ruprecht, Göttingen

Franklin, J., 1986: "Aristotle on Species Variation", *Philosophy*, 61:236, pp. 245-252

Freud, Sigmund, 1989: *The Ego and the id*, W.W. Norton & Company, NY, London

Gasemi, A. & Taghinejad, M. & Kabiri, A. & Imani, M., 2011: Riquœur's Theory of Interpretation: A Method for Understanding Text (Course Text) in *World Applied Science Journal*, 15(11) 2011, pp. 1623-1629

Gläser, J., 1963: I *Kleine Pädagogische Texte*, bind 26, Verlag Julius Beltz, Weinheim

Harth, R. & Johns, R. & Cloud, C. & Campbell, C., 1981: Mediation: How it can improve problem solving skills. *Academic Therapy*, 1981, 17, 225-230

Herder, J. G., 1967: *Sämtliche Werke*, Faksimileutgave av utgave Berlin 1877-1913, Bernhard Suphan, Hildesheim

Hessen, D., & Undlien, D., 2011: Genetisk skjebne – eller? , i *Aftenposten*, 19.feb 2011

- Jung, C. G., 1958: *The Undiscovered Self*, Routledge, London
- Kant, I., 1977: *Schriften zur Anthropologie, Geschichts-philosophie, Politik und Pädagogik 2*, Band XII, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt
- Kant, I., 1998: *Kritik der reinen Vernunft*, Philosophische Bibliothek 505, Meiner, Hamburg
- Karterud, S. 1999. *Heinz Kohuts personlighetspsykologi*, Universitetsforlaget, Oslo
- Kerschensteiner, G., 1953: *Begriff der Arbeitsschule*, Verlag R. Oldenbourg, München
- Kerschensteiner, G., 1968: *Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule*, i *Schöninghs Sammlung Pädagogischen Schriften, Quellen zur Geschichte der Pädagogik*, Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn
- Key, E., 2001: *Barnets århundre*, i Stafseng, O.: *Barnets århundre og Ellen Key*, Akribes Forlag, Oslo
- Kuhlemann, G. & Brühlmeier, A., 2015: *Verein "Pestalozzi im Internet"*, Tilgjengelig: [http://www.heinrich-pestalozzi.de/en/documentation/fundamental\\_ideas/education/index.htm](http://www.heinrich-pestalozzi.de/en/documentation/fundamental_ideas/education/index.htm)
- Lange, K., ukjent år: *Das Wesen der künstlerischen Erziehung*, i Dietrich, T. & Reble, A.: *Klinkhardts pädagogische Quellentexte*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn
- Lenzen, H., 1964: *Die Idee der Verjüngung bei Herder*. In *Bildung und Erziehung* 17, Böhlau Verlag GmbH & CIE
- Lhotzky, H., 1904: *Die Seele deines Kinde*, Langewiesche, Königstein im Taunus
- Marstrander, E.(red), 1996: *Menneske først!*, Antropos Forlag, Oslo
- Mead, G., 1967: *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*, The University of Chicago Press, Chicago
- Montessori, M., 1913: *Selbsttätige Erziehung im frühen Kindersalter*, Forlag, Sted
- Mukamel, R., Ekström, A. D., Kaplan, J., Iacoboni, M., Fried, I., 2010: *Single-neuron responses in humans during execution and observation of actions*. *Current Biology* 20, 750-756.
- Myhre, Reidar, 1970: *Store pedagoger*, Bind 4: *Idealisme og positivisme*, Bind 5: *Europeisk reformpedagogikk i det 20. århundre*, Fabritius og Sønner, Oslo
- Nohl, H., 1957: *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Verlag Schulte-Bulmke, Frankfurt/M
- Norsk helseinformatikk: *Systemisk sklerose*, Tilgjengelig: [www.nhi.no](http://www.nhi.no)
- Otto, B., 1908: *Ratschläge für häuslichen Unterricht*, ukjent forlag, Leipzig

- Piaget, J., 1969: *Barnets psykiske utvikling*, Hans Reitzels Forlag, København
- Plato, 2001: *Samlede verker, Bd 5: Staten*, Vidarforlaget, Oslo
- Prasad, A., 2002: The Contest over Meaning: Hermeneutics as an Interpretive Methodology for Understanding Texts, in *Organisational Research Methods*, Vol 5 No. 1, January 2002, Sage Publications
- Preyer, W., 1905: *Die Seele des Kindes*, Grieben's, Leipzig
- Ringnes, T., 1978: *Klassisk og moderne astronomi*, Aschehoug, Oslo
- Rousseau, J., 2010: *Emile eller Om oppdragelse*, Vidarforlaget, Oslo
- Scheibe, W., 1971: *Die Reformpädagogische Bewegung*, Verlag Julius Beltz, Weinheim
- Schiller, F., 2001: *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev*, Solum forlag, Oslo
- Schultz, D. & Schultz, S., 2005: *Theories of Personality*, Wadsworth, US
- Shakespeare, William, 1972: *As You Like It*, akt 2, scene 7, Aschehoug, Oslo
- Skiera, Ehrenhard, 2003: *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart*, R. Oldenburg Verlag, München & Wien
- Sparby, T. S., 2008: *Ånd og vitenskap*, Kolofon Forlag, Oslo
- Steiner, R., 1962: *Gegenwärtiges und Vergangenes im Menschengeste*, GA 167, Rudolf Steiner Verlag, Dornach Schweiz
- Steiner, R., 1982: *Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921*, GA24, Rudolf Steiner Verlag, Dornach Schweiz
- Steiner, R., 1984a: *Erziehungskunst, Seminarbesprechungen*, GA 295, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, Schweiz
- Steiner, R., 1984b: *Metamorphosen des Seelenlebens. Pfade der Seelenerlebnisse*, GA59, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, Schweiz
- Steiner, R., 1986a: *Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung*, GA 302, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, Schweiz
- Steiner, R., 1986b: *Die tieferen Geheimnisse des Menschenwerdens im Lichte des Evangelien*, GA 117, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, Schweiz
- Steiner, R., 1987a: *Einleitungen zu Goethes Naturwissenschaftlichen Schriften*, GA 1, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, Schweiz



Steiner, R., 1987b: *Lucifer – Gnosis 1903 – 1908*, GA 34, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, Schweiz

Steiner, R., 1989: *Die Geheimwissenschaft im Umriss*, GA 13, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, Schweiz

Steiner, R., 1990: *Erziehungskunst, Methodisch-didaktisches*, GA 294, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, Schweiz

Steiner, R., 1991: *Die Erneuerung der pädagogische-didaktische Kunst durch Geisteswissenschaft*, GA 301, Rudolf Steiner Verlag, Dornach Schweiz

Steiner, R., 1993a: *Die Stufen der höheren Erkenntnis*, GA 12, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, Schweiz

Steiner, R., 1993b: *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis*, GA 302a, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, Schweiz

Steiner, R., 1997: *Über Gesundheit und Krankheit. Grundlagen einer geisteswissenschaftlichen Sinneslehre*, GA 348, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, Schweiz

Steiner, R., 2001: *Anthroposophie, Psychosophie, Pneumatosophie*, GA 115, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, Schweiz

Steiner, R., 2003: *Teosophie*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, Schweiz

Steiner, R., 2008a: *Almen Menneskekunnskap som grunnlag for pedagogikken*, GA 293, Antropos forlag, Oslo

Steiner, R., 2008b: *Frihetens filosofi*, GA 4, Antropos Forlag, Oslo

Steinerskoleforbundet, 2007: *En læreplan for steinerskolene 2007. Oversikt – steinerpedagogisk idé och praksis*. Tilgjengelig: <http://www.steinerskole.no/?p=471>

Ulleberg, H. P., 2014: Tilgjengelig: <http://www.sv.ntnu.no/ped/hans.petter.ulleberg/hermeneutikk.htm>

Ullrich, H., 1999: *Das Kind als schöpferischer Ursprung*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn

VG, 2008: Artikler om Steinerskolen: 11/2, 15/2, 18/2, 19/2, 20/2, 23/2, 10/3, 3/4, 9/4, 10/4, 12/4, 9/5, 23/5. Tilgjengelig: <http://arkivet.vg.no/index.php?selSearch=fulltextSearchAdv&sortBy=relevance&fulltext=&dato=&fulltextadv=steinerskolen&side=&datofra=01.01.2008&datotil=01.01.2009&pageDato=&pageSide=>

Vogel, Lothar, 2007: *Der dreigliedrige Mensch*, Philosophisch-Antroposophischer Verlag, Dornach, Schweiz

Vygotskij, L. S., 1995: *Fantasi och kreativitet i barndomen*, Daidalos AB, Gøteborg

Whicher, O., 1970: *Projektive Geometrie – Schöpferische Polaritäteten in Raum und Zeit*, Verlag Freies Geistleben, Stuttgart

Wiley, N., 1994: *The Semiotic Self*, The University of Chicago Press, US

Wolgast, H., 1902 : *Der Bedeutung der Kunst für die Erziehung*, Vortrag gehalten auf der deutschen Lehrerversammlung in Chemnitz, Ukjent forlag

Ödman, P.-J., 1985: Hermeneutics in Research Practice, i Gustavsson, B.(ed): *The Principles of Knowledge Creation*, Research Methods in the Social Sciences, EE, UK

## 7.2 Bilag til kapitel 2.3

- Arfwedson, G. B., 2000: *Reformpedagogik och samhälle: en komparativ studie av pedagogiska reformrörelser i USA och Tyskland från 1890-talet till 1930-talet*  
Avhandling Stockholm Universitet
- Bisgaard, N. J. & Rasmussen, J., 2007: *Pædagogiske teorier*, Billesø & Baltzer, Værløse
- Bjørneboe, J., 2006: *Under en mykere himmel: pedagogikk og antroposofi*, Antropos, Oslo
- Bøhn, S. & Waage, P. N. & Schiøtz, C., 2010: *Liv laga: erfaringer fra Steinerskolen*, Antropos, Oslo
- Dahlin, B., Liljeroth, I. & Nobel, A., 2006: *Waldorfskolan – en skola för människobildning? Forskningsrapport*. Karlstad University Studies 2006:46.
- Dahlström, M., 2003: *Från formen till jaget*, Kirjokanta, Helsingfors
- Dale, E. L., 2008: *Fellesskolen, - reproduksjon av sosial ulikhet*, Cappelen akademisk, Oslo
- Eilertsen, T. V., 2007: *Fleksibel skoledag: Et reformpedagogisk mistak? – Erfaringer fra prosjektet «Læringsbevisst skoledag»*, *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2007, Vol.91(06), pp.435-446
- Erlandsen, T., 2013: *Fra flat struktur til verdibasert ledelse: En kvalitativ studie av ett verdibasert organisasjonsutviklingsprogramms implementering og virkning ved en norsk Steinerskole*. Masteroppgave Rudolf Steinerhøgskolen, Oslo.
- Falck-Ytter, P., 2008: *Steinerskolen og hvordan lese- og skriveopplæringen gis til elever med dysleksi*, Masteroppgave Universitetet i Oslo
- Fria högskolan för antroposofi, 2010: *Hur blir det när vi gör som vi gör, utveckling och forskningsansatser i Waldorfskolor*, dokumentation från Svenskt Waldorfläramöte 28-29 januari på kulturhuset i Ytterjärna
- Fröden, S., 2012: *I föränderliga och slutna rosa rum. En etnografisk studie av kön, ålder och andlighet i en svensk waldorfförskola*. Avhandling Örebro universitet
- Hartman, S., 2012: *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*, Natur och Kultur, Stockholm
- Hellström, E., 2002: *Reformpedagogik i möte med den statskommunala skolan i barnets århundrade*, Studentlitteratur, Lund
- Hjardemaal, F. R., 2013: *Åndsvitenskapelig pedagogikk og den nye individualismen – en umulig dialog?*, *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2013, Vol.97(03), pp.199-209
- Horn, T., 2000: *Artikler om Rudolf Steiner pædagogik*, Balder, Vejle

- Haakstad, H., 2008: *Mennesket i verden: verden i mennesket*, Steinerskolen, Lillehammer
- Jensen, N.R. & Boding, J. & Kjeldsen, C.C., 2012: *Didaktisk analyse af Rudolf Steiner skolelæringspraksis i 9.-12.klasse*, Aarhus Universitet
- Jerlang, E. & Andersen, P., 2001: *Selvforvaltning, pædagogisk teori og praksis*, Gyldendal Utdannelse, København
- Keller, G., 2007: *Med hjerte i skolen: lesebok i pedagogikk for foreldre skrevet av en steinermann*, Rudolf Steinerhøyskolen, Oslo
- Kranich, E-M., 2003: *Pedagogisk antropologi: Barnets utvikling i lys av Rudolf Steiners pedagogikk*, Antropos, Oslo
- Kvam, V., 2006: «Å byggje kultur utetter og sjelsadel innerter» – et riss av Erling Kristviks pedagogiske parentalisme, *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2006, Vol.90(01), pp.41-52
- Köhler, H., 2003: *Att få lov at vara barn*, Telleby, Järna
- Leber, S., 2000: *Växelspelet mellan sömn och vakenhet: dess betydelse under barn- och ungdomsåren*, Telleby, Järna
- Lejon, H., 1997: *Historien om den antroposofiska humanismen. Den antroposofiska bildningsidéen i idéhistoriskt perspektiv 1880-1980*. Avhandling Stockholms universitet, Almqvist & Wiksell, Stockholm
- Liebendörfer, C. & Liebendörfer, Ö., 2013: *Waldorfpedagogik*, Studentlitteratur, Lund
- Lindenberg, C., 2001: *Historieundervisning: tematisk förslag enligt läroplanen*, Telleby, Järna
- Løvlie, L., 2009: Kritisk pedagogikk - 1970-årene i bakspeilet, *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2009, Vol.93(06), pp.488-495
- Malm, E., 2013: *En tonårings värde och värdighet*, Carlssons förlag, Stockholm.
- Mansikka, J-E., 2007: *Om naturens förvandlingar. Vetenskap, kunskap och frihet i Rudolf Steiners tidiga tänkande. Idéhistoriska perspektiv på Waldorfpedagogiken*. Avhandling Helsingfors Universitet.
- Möller, H., 2012: *På väg att bli människa. Om jagfilosofins och personlighetstankens utveckling*, Carlssons förlag, Stockholm
- Neuschütz, K. (red), 2000: *Glimtar från livet i Waldorfförskolan*, Levande kunskap, Stockholm

- Nørgaard, E., 2005: *Tugt og dannelse, tre historier fra kulturkampens arena*, Gyldendal, København
- Paulsen, M. & Qvortrup, L. & Andersen, S., 2007: *Luhmann og dannelse*, Unge pædagoger, København
- Resell, H., 2012: *Organisasjon og ledelse i Steinerskolen. Steinerskolens selvforvaltning sett i lys av organisasjonsteori*, Masteroppgave Rudolf Steinerhøyskolen, Oslo.
- Ritter, C., 2008: *Waldorfpedagogik*, Levande kunnskap, Stockholm
- Røed, B. L., 2009: *Seksåringen og steinerpedagogikk i praksis*, Røed, Nesoddtangen
- Sandberg, K. & Kristoffersen, T., 2010: *Det de ikke forteller oss: Steinerskolens okkulte grunnlag*, Cappelen Damm, Oslo
- Schjønby, T. N., 2001: *Kropp, språk, bevegelse: eurytmi som scenekunst*, Antropos, Oslo
- Skolverket, 2013: *Forskning for klassrummet – vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Skolverket, Stockholm
- Solhaug, T., 2007: Steinerskoler i et demokratisk perspektiv – en sammenligning med offentlige skoler i Norge, I *Nordic Studies in Education*, 2007, Vol.27(02), pp.150-172
- Stabel, A-M., 2014: *Visjoner og vilkår. Om steinerskolens utvikling i Norge fra 1926-2004*. Avhandling Universitet i Oslo
- Stafseng, O., 2009: Helga Eng og hennes pedagogikkfag 1938 – mellom tradisjon og arvefølge, *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2009, Vol.93(06), pp.433-443
- Steinsholt, K & Løvlie, L. (red), 2007: *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinerskoleforbundet, 2007: *En læreplan for steinerskolene 2007. Oversikt – steinerpedagogisk idé og praksis*. Tilgjengelig: <http://www.steinerskole.no/?p=471>
- Steinnes, J., 2007: Rudolf Steiner: Pedagogikk som kunstnerisk praksis. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 392-406), Universitetsforlaget, Oslo
- Stray, J. H., 2010: *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? - en kritisk analyse*, Avhandling Universitetet i Oslo
- Sæter, J., 2011: *Norsk pedagogisk faghistorie: utdrag frå formidling, forskning og debatt*, Fagbokforlaget, Bergen

Tjärnstig, L., 2013: *Resultat och utveckling från projektet "Från efterhärming till kreativitet"*. Tilgjengelig:  
[http://norense.net/articles/Fran\\_efterharming\\_till\\_kreativitet\\_rapport\\_och\\_resultat.pdf](http://norense.net/articles/Fran_efterharming_till_kreativitet_rapport_och_resultat.pdf)

Tyson, R., 2015: *Vocational Bildung in Action*, Avhandling Stockholms Universitet

Veltman, W., 2008: *Waldorfskolan: undergång eller ny födelse*, Sonja, Stockholm

Waldorfskolefederationen, 2007: *En väg till frihet. Målbeskrivning och läroplan för waldorfpedagogiken – förskola, grundskola, gymnasium och fritidshem*, Levande kunskap, Stockholm

Waritsch, F. P., 2000: *Narren och läraren söker den primitiva pedagogiken*, Ipitri, Stockholm

Wünsch, W., 2003: *Musikens skapande kraft: musikundervisning i Waldorfskolan*, Waldorf musiklärarutbildning, Stockholm

Zimmermann, H., 2000: *Inspirerande impulser i det pedagogiska arbetet*, Telleby, Järna