

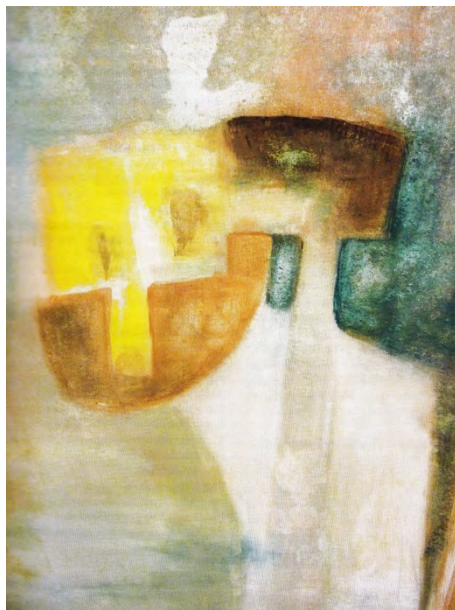
Rudolf Steinerhøyskolen

Masterstudium

## Organisasjon og ledelse i Steinerskolen

Steinerskolens selvforvaltning sett i lys av organisasjonsteori

Av Helge Resell



Nesodden, 01.11.2011



**Rudolf Steiner University College**

Master Programme in Education

Oslo, Norway



Illustrasjon: utsnitt fra bilde uten tittel, malt av Karen Haddeland Suhrke (2009)

Jeg vil takke min kone Tove for hennes tålmodighet og oppmuntring, Arve Mathisen for uvurderlig veiledning, Steinerskoleforbundet for deres interesse og støtte, Bertil Knudsen for korrektur og tekstvask, Thilo Reinhard for formgivning og teknisk assistanse, og sist men ikke minst alle de som har bidratt i forbindelse med samtaler og intervjuer.

# Innhold

<b>Innledning</b> .....	<b>1</b>
Innhold – struktur .....	2
<b>Historisk bakgrunn</b> .....	<b>3</b>
Etter 1. verdenskrig .....	3
En leder og et kollegium .....	4
Forholdet mellom den første Steinerskolen og staten .....	7
Forholdet mellom den første Steinerskolen og Waldorf-Astoria Sigarett Kompani.....	8
Organiseringen av den første Steinerskolen i Stuttgart .....	9
<b>Målsetting</b> .....	<b>12</b>
<b>Spørsmålsstilling</b> .....	<b>14</b>
<b>Teori/litteratur</b> .....	<b>15</b>
Innledning.....	15
Innhold og struktur .....	15
Litteraturutvalget .....	19
Litteratur av og om Rudolf Steiner .....	19
Rudolf Steiner .....	21
Tregningen .....	24
Menneskekunnskapen .....	32
Om denne oppgavens spørsmålsstilling .....	32
Betoningen av menneskebildet i de innledende kapitlene i Steinerskolens læreplan .....	32
Betraktninger rundt menneskebildet, slik det beskrives i innledningen til læreplanen....	34
Allmenn menneskekunnskap, om betydningen av å være bevisst .....	34
Det metodisk-didaktiske.....	37
Innledning om formålet med dette kapitlet .....	37
Problemet med strukturbegrepet i Steinerskolen .....	37
Oppsummering: strukturaspekter hos Steiner .....	38
Om det metodisk-didaktiske historisk sett; den plassen Steiner ga det ved grunnleggelsen av den første skolen.....	38
Nærmere om de metodisk-didaktiske foredragene og sammenhengen med foredragene om menneskekunnskap .....	39
<b>Læreplanen</b> .....	<b>41</b>
Innledning om formålet med dette kapitlet .....	41
Er læreplanen egentlig skolens ledelse?.....	41
Nærmere om de strukturelle elementene i læreplanen, om læreplanens oppbygning og hvilke sammenhenger som finnes med menneskekunnskapen .....	42
<b>Organisasjonsteori</b> .....	<b>44</b>
Innledning.....	44
Hva er organisasjonsteori, hva er en organisasjon? .....	44
Den historiske bakgrunnen for organisasjonsteoriens fremvekst.....	45
Den klassiske læren .....	45

Scientific Management.....	46
Byråkratilæren.....	46
Administrasjonslæren.....	47
Steinerskolen i 1919, i forhold til den klassiske lære.....	48
Innledende betraktninger om strukturer i organisasjoner.....	50
Betydningen av strukturer i organisasjoner.....	51
To organisasjonsstrukturer.....	51
Organisasjoners vekst.....	53
Hva er en lærende organisasjon?.....	55
Argyris og Schön.....	55
Peter Senge, <i>The Fifth Discipline</i> .....	56
Åpenhet.....	56
Systemtenkning.....	56
Personlig mestring.....	57
Mentale modeller.....	58
Felles visjon.....	59
Gruppelæring.....	59
Ledelse.....	60
<b>Metoder.....</b>	<b>62</b>
Hvilke problemstillinger stod jeg overfor da jeg startet undersøkelsen? Hvilke grunnleggende valg ble gjort for å løse disse?.....	62
Hva slags metodisk opplegg, hva slags fremgangsmåter var best egnet til å belyse problemstillingene i oppgaven?.....	64
Action Research.....	65
Autoetnografi.....	66
Samtalene.....	66
Intervjuene.....	67
Etikk.....	68
<b>Presentasjon av funn.....</b>	<b>68</b>
Innledning.....	68
Samtaler med folk med lang fartstid, og folk med erfaring fra Steinerskolen.....	69
Innholdet i samtalene.....	70
Er situasjonen alvorlig?.....	70
Generelle synspunkter på forvaltning, saksbehandling og beslutningsprosesser i den tradisjonelle selvforvaltningen.....	71
Uformelt lederskap.....	72
Synspunkter på organisasjonslæring.....	72
Forståelse av seg selv som organisasjon.....	73
Forholdet mellom forbundet og skolene.....	74
Rekruttering.....	74
Funn gjort gjennom samtalene med Steinerskoleforbundet (action research).....	74

Forholdet mellom forbund og skoler: et strukturelt spørsmål og også et spørsmål om organisasjonsmessig selvforståelse .....	75
Kompetansespørsmålet.....	76
Forbundet i arbeid .....	77
Mitt arbeid .....	77
<b>Intervjuer ved fire Steinerskoler .....</b>	<b>78</b>
De sterke sidene ved den tradisjonelle selvforvaltningen .....	78
Den sosiale impulsen.....	78
Følelsen av fellesskap.....	79
Lærerikt for læreren .....	79
Ideal for fremtiden.....	80
De svake sidene ved den tradisjonelle selvforvaltningen.....	80
Tungvint .....	80
Bevissthetsproblemet .....	81
Kompetanse og dialog.....	82
For privat.....	82
Strukturell utydelighet.....	82
For arbeidskrevende .....	83
Hva slags organisasjonsform har skolene i dag?.....	83
En økonoms erfaringer med økonomiforvaltningen i Steinerskolen.....	84
Minner fra årene i Steinerskolen .....	87
Sosialt fellesskap eller organisasjon?.....	88
Erfaring fra et lærermøte .....	90
<b>Argumentasjon/diskusjon.....</b>	<b>92</b>
Innledning.....	92
Hvilke erfaringer er gjort med den tradisjonelle selvforvaltningen i norske Steinerskoler? 92	
Selvforvaltning i endring.....	92
Kompetanse.....	98
Ansvar og myndighet .....	101
Fellesskap.....	105
Hva slags føringer legger innholdssiden i Steinerskolen, altså skolens misjon, verdigrunnlaget, skolens målsettinger, på organisasjonsstrukturens utforming?.....	107
Selvforvaltning av hva?.....	107
”Innholdskompetanse” og ”strukturkompetanse” .....	109
Kompetanseforventninger i den første Steinerskolen .....	110
Forskning.....	110
Menneskekunnskapen .....	111
Det metodisk-didaktiske og læreplanen .....	113
Hvilke strukturer er best egnet til å ta vare på og videreutvikle Steinerskolens misjon, verdier og målsettinger? .....	115
En struktur varer ikke evig .....	115

Behovet for kontinuerlig forskning .....	115
Nøkkelen til gode organisasjonsstrukturer .....	116
Ny forståelse av ledelsesbegrepet .....	117
Etter differensiering kommer integrasjon .....	117
Dialogisk struktur .....	118
<b>Konklusjon .....</b>	<b>119</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>123</b>

# Innledning

Denne masteroppgaven vil forsøke å belyse spørsmålet om organisasjon og ledelse i Steinerskolen. Den konkrete bakgrunnen for oppgaven er mine erfaringer i Steinerskolen siden 1978. Steinerskolens tradisjon med selvforvaltende skoler gir lærerne muligheter for deltakelse og innsyn i de ulike sidene ved skolens virksomheter. Mine erfaringer som lærer i Steinerskolen har sagt meg at utfordringene med å skape kvalitativt gode resultater innenfor ulike enkeltområder av en skoles liv ikke bare henger sammen med enkeltpersoners evner, men også i stor grad med hvordan arbeidsoppgaver er satt sammen, hvordan organisasjonen er bygget opp.

I dag, hvor stadig nye trender og ideer dukker opp, blir både enkeltmennesker og organisasjoner utsatt for forventninger og krav om endringer i egen adferd, og derigjennom til å forholde seg bevisst til disse. Steinerskolene, som bygger sin virksomhet på et alt annet enn enkelt verdigrunnlag, har dessuten en utfordring med hensyn til å ta vare på og videreutvikle dette verdigrunnlaget og formidle det til nye generasjoner.

Steinerskolenes situasjon i dag er annerledes enn den var på 1980- og 1990-tallet, da skolene seilte på en ekspansiv medgangsbølge. I de siste ti år har Steinerskolene blitt utsatt for en god del kritikk, veksten ser ut til å ha flatet ut, de politiske kravene til skolene har blitt større, det har vært tendenser til synkende elevtall i en del skoler. På denne bakgrunn er det fornuftig å stille spørsmålet: Har Steinerskolene en organisasjonsform som gjør dem i stand til å møte tidens utfordringer?

For å forsøke å stimulere til en forsterket samtale omkring dette temaet, i Steinerskolen, er oppgaven gjort i samarbeid med Steinerskoleforbundet, som et empirisk/aksjonsforskende prosjekt. Det er foretatt empiriske studier ved fire skoler, det er ført jevnlig samtaler med representanter i Steinerskoleforbundet, det er ført samtaler med personer med lang fartstid i Steinerskolen som ikke arbeider i forbundet, det har vært møter i forbundets regi omkring temaet, og det har blitt skrevet to artikler i tidsskriftet *Steinerskolen*. Fremgangsmåten beskrives nærmere i metodekapitlet. Forskningsprosjektet kan sees på som avsluttet i og med dette, men de drøftelser og konklusjoner som gjøres i den ferdige, foreliggende oppgaven, kan brukes som grunnlag for et fortsatt arbeid med temaet.



Steinerskolenes organisasjonsform, “selvforvaltningen,” er en viktig del av Steinerskolenes tradisjon og identitet. Men en organisasjonsform er ikke et mål i seg selv, organisasjonsformen må sees i sammenheng med organisasjonens misjon, dens verdier og målsettinger (Schein, 1998). Ut fra denne antakelsen kan man betrakte misjonen, verdiene og målsettingene som vinen, og organisasjonsformen som flasken, som gjør det mulig for vinen å utvikles. Følgelig kan misjonen, verdiene og målsettingene betraktes som et innholdsaspekt, og organisasjonsformen som et strukturaspekt.

## Innhold – struktur

For å belyse Steinerskolenes organisasjons- og ledelsesform, “selvforvaltningen”, som har sitt utspring i tolkninger av Rudolf Steiners uttalelser om forståelsen av samfunnet som en organisme, hans uttalelser om hvordan man burde organisere den første Steinerskolen, og den praksis som den gang utviklet seg, har jeg valgt å betrakte den ut fra begrepene *innhold* og *struktur*. Med innhold tenker jeg på det man kan kalle “det bevegelige” eller selve kreativitetselementet, det som skapes av verdier. Med struktur sikter jeg til ulike former for innretninger man utarbeider for å støtte opp om disse verdiene. Balanseforholdet mellom kaos og orden, kreativitet og kontroll, det sprudlende liv og de mer eller mindre skjulte rammer for det, synes å være et sentralt forhold i mange av livets sammenhenger. Ved å ha begrepene innhold og struktur, og et tenkt balanseforhold mellom disse, som bakgrunn for forståelsen av selvforvaltningen i Steinerskolen, har jeg forsøkt å skape et metodisk redskap i arbeidet. Man kan si disse begrepene ligger skjult i det rent menneskelige; det innholdsmessige, slik jeg tenker meg det, dreier seg om det bevegelige, det levende, det som uavlatelig strømmer frem, og det strukturmessige dreier seg om det som antar en mer fast karakter, men som selvfølgelig allikevel godt kan være levende, men som faller mer til ro, mister noe av sin bevegelse, og i ytterste konsekvens stivner. Fører man denne betraktningen videre mot Rudolf Steiners mer esoteriske betraktninger, hvilke også forekommer i samtale med lærerne (Steiner, 1975) ser vi at disse begrepene, innhold og struktur (Steiner brukte ikke disse), har et interessant samsvar med det Steiner kaller to grunnleggende prinsipper i livet, nemlig tendensen mot det forherdede, rent materielle, og på den annen side tendensen mot det bevegelige, åndelige (Steiner, 1956). Man kan si at disse to sider av livet, det bevegelige og det faste, hver for seg representerer ensidigheter. Men i dagliglivet har vi stadig behov for ensidigheter. Noe “må være” fast, for eksempel knivens blad. Noe “må være” bevegelig, for eksempel oljen i bilens sylinder. Med hensyn til det rent menneskelige er det fint at vi alle er forskjellige, men her er en likevekt mellom det *for* faste og det *for* bevegelige en nødvendighet både for kroppslig og

mental sunnhet. Begrepene innhold og struktur kan anvendes på alle områder av livet, egentlig; “tankene hans hadde for lite struktur,” eller “organisasjonsstrukturene hadde for mye innhold, dvs. de var for bevegelige, lite faste”. Blir forestillingene til fastlåste prinsipper, mistes mulighetene for utvikling. Blir forestillingene for oppløste, konturløse, representerer det også et problem. Man kan si at det dreier seg om et balanseforhold. Her er vi alle utfordret. Slik balansen mellom bevegelse og fasthet er fundamental i et individuelt, menneskelig perspektiv, vil den også være det i en organisasjon, men hvordan dette balanseforholdet defineres, vil være avhengig av organisasjonens oppgave. En organisasjon som er underleverandør til bilindustrien, vil formodentlig ha behov for en noe annen organisasjonsstruktur enn en organisasjon som underviser barn. Men også dette kan drøftes, selvfølgelig.

Min erfaring er at Steinerskolens organisasjonsform lider av for *lite* struktur. I denne oppgaven vil jeg forsøke å begrunne dette synspunktet. Jeg vil allikevel med en gang si at jeg har kommet frem til at hovedårsaken til dette ser ut til å finnes i den kulturen som dannet seg rundt Steiner da den første skolen ble grunnlagt, en kultur som først og fremst ble preget av Steiners personlighet, hans ord og handlinger, men selvfølgelig også av medaktørenes respons på dette. En gründers personlighet og stil er avgjørende for organisasjonens kulturelle særpreget (Schein, 1998). Jeg mener at det som skjedde den gang, og ikke minst *forståelsen, tolkningene* av det som skjedde, da den første Steinerskolen ble grunnlagt, er særlig viktig å gripe tilbake til, for å få en forståelse av Steinerskolens utvikling og nåværende praksis.

## Historisk bakgrunn

### Etter 1. verdenskrig

Situasjonen i Europa, i verden, i 1919, da den første Steinerskolen ble grunnlagt i Stuttgart, var dramatisk. Det var mindre enn to år siden oktoberrevolusjonen i Russland, 1. verdenskrig var slutt for åtte måneder siden, situasjonen i Europa var ustabil. Den europeiske kultur var i kaos; borgerkrig herjet Russland etter revolusjonen, det hadde brutt ut revolusjon i et kollapset Tyskland, over hele Europa lød oppfordringen om å styrte borgerskapet og omfavne marxismen. Når man tenker tilbake, forsøker å se for seg den tidens uhyre dramatik, en 1. verdenskrig, med ødeleggelser verden aldri hadde sett maken til, forstår man at mange spurte seg: hva nå? Europa, verden, trengte åpenbart å samle seg om nye, konstruktive ideer.

Dette var det historiske bakteppet for Rudolf Steiners introduksjon av ideer om et tredelt samfunn. Sentralt her var Steiners oppfatning av mennesket som et vesen med potensial til kreativitet og moral, til frihet: "... men i hver av oss lever et dypere vesen, hvor det frie menneske taler" (Steiner, 1978:117). I det tredelte samfunnet skulle det søkes en harmonisk balanse mellom samfunnets tre områder: det rettslig-politiske liv, næringslivet og åndslivet. Ideene vakte interesse hos mange, også på det øverste politiske nivå, men ble ikke retningsgivende for utviklingen. Tankene om et tredelt samfunn, hvor frie, selvforvaltende skoler skulle være en sentral del av et fritt åndsliv, disse tankene levde videre i den nystartede Steinerskolen (Steiner, 1975), og de har fortsatt å leve i Steinerskolen helt til i dag – som studietema, og så godt som alltid som referanse når det skrives eller snakkes om organisasjon og ledelse (Brodal, Rosenvinge & Kollstrøm 2009, Kilander & Bøhn 2009, Marstrander 2009).

## En leder og et kollegium

Hva ser ut til å ha vært Steiners intensjoner da den første skolen startet? La oss se litt på dette innledningsvis, før vi ser nærmere på hvordan skolen faktisk var organisert da Steiner var leder.

Da den første Steinerskolen ble grunnlagt i Stuttgart i 1919 (i Tyskland het og heter det fortsatt Waldorfskolen), hadde Rudolf Steiner en ambisjon om å skape en skole hvor den enkelte lærer, i fellesskap med sine kollegaer, skulle stå ansvarlig for skolens pedagogikk. Han ønsket ikke å organisere den første Steinerskolen slik datidens skoler i Tyskland var organisert, med en alt-bestemmende rektor som kunne frata læreren muligheten til å undervise elevene etter sin egen overbevisning, en rektor som kunne finne på å styre skolen etter alt annet enn pedagogisk innsikt. Av denne grunn var Steiner opptatt av at lærerne selv, ut fra den faglige og menneskelige innsikten de opparbeidet seg, skulle forvalte skolens oppgaver, og interessere seg for hverandres arbeid og utvikle det videre i fellesskap. Steiner skriver i boken *Kjernepunktene i det sosiale spørsmål* at datidens problemer i det offentlige liv var et resultat av at åndslivet var for avhengig av stat og næringsliv (Steiner, 1969). Men da den første Steinerskolen startet, var det aldri noen tvil om at Steiner gikk inn for å samarbeide med det offentlige, det var de jo nødt til. Og en støtte fra næringslivet var et ønske, initiativet til Steinerskole-impulsen kom fra direktøren for sigarettfabrikken Waldorf-Astoria, Emil Molt, som var både initiativtager og mesén. Sett i forhold til dette blir Steiners uttalelser om

nødvendigheten av et åndsliv uavhengig av stat og næringsliv ikke uten videre enkelt å forstå; det blir nødvendig å tolke, hva mente han egentlig?

Steiner kan vanskelig tolkes som en prinsipiell motstander av ledelse, det viser hans opptreden som den ubestridte lederen av det første kollegiet, og mange av hans uttalelser om ledelse (Steiner, 1997). Snarere ser det ut til at han søkte å oppdra lærerne i den første Steinerskolen til å være med og ta et personlig ansvar for skolens utvikling, bygget på den innsikten i menneskekunnskap han selv forsøkte å formidle til dem. Når alt kommer til alt, hadde de alle vokst opp i et samfunn hvor skolesystemer og oppdragelse var ganske annerledes autoritært enn i dag:

Det må alltid gis tid for kollegiet til å diskutere denne og andre saker. I diskusjoner som denne, som bør ha en demokratisk karakter, vil man søke å finne et substitutt for et diktatorisk lederskap slik som for eksempel et overlærersystem. Slik at lærerne alltid kan dele hverandres interesser og erfaringer. Så, i morgen starter vi med en diskusjon. Som startpunkt vil jeg gi dere et slags diagram å arbeide ut fra (Steiner, 1997:18 [egen oversettelse fra engelsk]).<sup>1</sup>

Det er interessant, av flere årsaker, at Steiner introduserte en “selvforvaltningsstruktur” i den første Steinerskolen. For det første skilte et slikt arbeidsprinsipp seg radikalt fra hvordan skoler i Tyskland var organisert på den tiden, med overlærere med diktatorisk myndighet. Også samfunnets øvrige organisasjoner var i det store og hele autoritært oppbygd. Man kan si at den første Steinerskolen var forut for sin tid. For det andre kommer det klart frem at den første skolen også hadde en ubestridt leder, og det var Steiner selv. Det fremgår tydelig at Steiner med selvforvaltningsstrukturen hadde minst to siktemål; lærerne skulle lære å stå ansvarlig for sin pedagogikk og være medansvarlige i en fornuftig utvikling av skolen, og, nettopp ved å forvalte en antroposofisk begrunnet pedagogikk, være skapende som pedagoger på dette grunnlag; nettopp slik ville lærerne kunne fremstå som sanne autoriteter for barna. Ved slik å være gode autoriteter og undervise i pakt med menneskets naturlige utvikling, ville elevene utvikle seg til å bli fremtidige samfunnsborgere med sosiale evner. Det sosiale perspektivet ligger faktisk både i det innholdsmessige og det strukturelle:

Med hensyn til dette må det være en aktelse for autoritet i skolen. Hvis du tror at noe annet enn denne aktelsen for autoritet fører til en forståelse av demokrati og sosialt ansvar, hvis du tror at en demokratisk skoleorganisasjon leder til dette, da

---

<sup>1</sup> Dette og alle påfølgende sitater fra Steiner 1975, 1997, 1998, Argyris & Schön, Scharmer, Ullrich, Wellington er oversatt av forfatteren.

er du på feil spor. Hvis man ønsker seg voksne som har indre modenhet i møtet med demokratisk og sosialt liv, da må de som barn lære å se opp til sine lærere som autoriteter. Dette er av største viktighet i atmosfæren på skolen dersom vi ønsker å utdanne barn på en måte som kan møte vår tids utfordringer (Steiner, 1997:198).

Det ser altså ut til at Steiner var opptatt av at det måtte være en fornuftig sammenheng mellom *struktur* og *innhold*. Han arbeidet for en organisering av skolen som skulle gi åndslivet i skolen, pedagogikken, menneskemøtene, det levende innholdet, mulighet til å utfolde seg på best mulig måte. Steiner beskjefteget seg selvfølgelig også med fagplaner, men det var for ham sentralt at undervisningen skulle springe ut fra en forståelse av alderstrinnet og den enkelte klasse, det enkelte barn. Læreren skulle forme sin undervisning skapende; hun skulle stå ansvarlig gjennom sin egen person, ikke bare som representant for hva som stod i en bok godkjent av et kunnskapsdepartement. Det ser ut til at Steiner mente at dersom dette skulle være mulig, måtte det skapes en organisasjonsstruktur som befordret lærerne til å arbeide selvstendig, til å stå frem for elevene som selvstendige, skapende individer, som sanne autoriteter. Derfor måtte lærerne gis frihet, ikke bare i sin undervisning, men også til å være med og organisere skolen slik at den på best mulig måte ivaretok de pedagogiske målsettinger. Altså: en overordentlig sterk vektlegging av kvaliteten i det innholdsmessige, nærmest slik at det innholdsmessige har en strukturs bærende kraft, en organisasjonsstruktur som ikke er fasttømret i den grad at den virker hemmende på innholdet. Med andre ord: Steiners intensjoner med den første Steinerskolen ser ut til å ha mange elementer som minner om dem man vil finne beskrevet i organisasjonsteorien som en "lærende organisasjon". Selv om Steiner på alle måter var den ledende personlighet i arbeidet med å utvikle den nye skolen, var det allikevel ikke slik at han tredde en fiks ferdig organisasjonsstruktur ned over hodene på lærerne: "Etter hvert vil vi måtte diskutere hvordan vi organiserer alt arbeidet vårt ..."

(Steiner, 1997:23).

Man ser av dette at lærerne ble gitt medbestemmelsesrett og stort ansvar, men også at Steiner talte med stor autoritet og fremsto som en soleklar lederskikkelse. Vi blir her konfrontert med en spørsmålsstilling som er grunnleggende i alle organisasjoner: forholdet mellom ledelsen og de ansatte. Slik den første Steinerskolen er beskrevet i *Faculty Meetings* (Steiner, 1975), fremstår den som en interessant blanding av en hierarkisk og en organisk struktur: Steiner er den sterke lederskikkelsen; gjennom sin personlighet og sin stilling som direktør og åndelig leder for skolen representerer han så absolutt et hierarkisk element. Han går inn i et samarbeid med lærerne som har elementer av dialog, men et samarbeid som først og fremst fremstår som

en form for oppdragerrolle. Nettopp forholdet mellom Steiner, lederen, og kollegiet i den første skolen er særdeles interessant. Det er et slående fenomen at Steinerskolene, som i utgangspunktet altså ble grunnlagt med en klar ledelsesprofil, senere har basert seg på kollegieledelse, som er noe helt annet enn det som var de faktiske forhold da Rudolf Steiner var den første skolens direktør. Man ser i den første Steinerskolen et tydelig strukturelt trekk: Den var basert på en dialog mellom en sterk leder og et kollegium. Dette strukturelle trekket finner man ikke igjen i Steinerskolen senere. Dette kan tyde på at Steiners intensjoner med hensyn til en Steinerskoles grunnleggende struktur ikke har blitt forstått. Ifølge Betty Staley, som har skrevet forordet til *Faculty Meetings*, er det mange misforståelser rundt dette temaet: “Det eksisterer mange misforståelser med hensyn til dette, og et studium av disse møtene kan hjelpe steinerskolelærere å forstå hvilken form den første skolen antok under Steiners ledelse” (Steiner, 1975:xxii).

En tredje grunn til at Steiner innrettet den første Steinerskolen med en selvforvaltningsstruktur, var formodentlig at han ønsket å vise resten av samfunnet at åndslivet først og fremst skal forvalte sin “kapital” ut fra åndslivets premisser, av lærerne selv, og ikke styres av økonomiske eller politiske interesser.

## Forholdet mellom den første Steinerskolen og staten

I tiden etter første verdenskrig var det i Tyskland en streng statlig kontroll med de ulike utdannelseinstitusjonene. Tregreningsbevegelsen ønsket at skoler skulle være frigjort fra denne kontrollen. Da dette viste seg å være umulig, måtte man forhandle om godkjenning av den første skolen. Staley skriver at tre kompromisser måtte gjøres:

1. Undervisningsdepartementet måtte godkjenne skolen.
2. Lærernes kompetanse måtte godkjennes av det offentlige ...
3. Skolen kunne ha sin egen læreplan, ... men man måtte påse at elevene nådde de samme undervisningsmål som de statlige skolene ved slutten av tredje, sjette og åttende skoleår ... (Steiner, 1975:xvii).

Dette er påfallende likt situasjonen i dag, med nasjonale prøver og oppnådde kompetansemål. Det offentlige krevde dessuten at skolebygninger og lærerutdannelse hadde godtagbar standard. Grunnskoleloven fra april 1920 krevde at alle barn i de tre første skoleår, senere de fire første, skulle gå i statlige skoler. Alle privatskoler på de fire første skoletrinn ble da nektet løyve. Det var på hengende håret at den første Steinerskolen måtte stenge de nederste klassene. Etter intens lobbyvirksomhet fikk skolen lov til å beholde sitt barnetrinn, og

myndighetene anerkjente i 1926 også at skolen hadde en spesiell pedagogisk verdi. Dette viser at Steinerskolen i Tyskland fra første stund sto i en dialog med det offentlige. Å være vel skodd for en dialog med myndighetene er selvfølgelig av største betydning for Steinerskolen også i dag. Her ser vi et annet strukturelt trekk: to aktører i dialog – skolen og det offentlige. Dette var muligens ikke en dialog av den typen Steiner i utgangspunktet ønsket, han ga jo uttrykk for at skoler burde være uavhengige av staten, men det var aldri snakk om noen form for ikke-aksept eller sivil ulydighet, og senere, i 1922, skulle det vise seg at de offentlige myndigheter hadde en bevissthet om problemstillinger i den første skolen som lærerkollegiet ikke så ut til å ha noen bevissthet om. Den første Steinerskolen i Tyskland mottok ikke økonomisk støtte fra staten, allikevel stilte myndighetene så klare krav. I Norge mottar Steinerskolene i dag hoveddelen av sine driftsmidler fra det offentlige, og det er nok riktig å si at myndighetene i dag er Steinerskolens viktigste dialogpartner. Vi ser her en struktur, et dialogforhold mellom to parter, som etter all sannsynlighet vil fortsette å bestå, og det blir et viktig anliggende hvordan Steinerskolen fyller sin rolle i denne sammenheng, hvordan de fyller dialogen med et innhold myndighetene lytter til.

## Forholdet mellom den første Steinerskolen og Waldorf-Astoria Sigarett Kompani

I *Faculty Meetings* leser man:

Emil Molt, generaldirektøren for Waldorf-Astoria Sigarett Kompani, hadde allerede i 1903 hørt Rudolf Steiner tale, og ble slått av den praktiske nytten av noen konsentrasjonsøvelser Steiner gav. I 1918, da Molt hørte Steiner beskrive årsakene til tidens sosiale situasjon, ble han dypt grepet. Så, i 1919, fortalte han Steiner om sin drøm om å etablere en skole for sine arbeideres barn. Han spurte Steiner om han kunne tenke seg å hjelpe til med dette. Steiner kunne tenke seg dette, dersom fire forhold ble innfridd. Først og fremst måtte skolen være åpen for alle barn, ikke bare barna til fabrikkens arbeidere. Dernest måtte skolen baseres på en sammenhengende 12-årig læreplan for alle elever, istedenfor en læreplan som delte elevene i to grupper: de som skulle gå videre til en universitetsutdanning, og de som skulle utdanne seg til mer praktisk relaterte yrker. For det tredje krevde Steiner at jenter og gutter skulle få den samme utdannelsen. For det fjerde måtte lærerne, som skulle bære det daglige ansvaret for undervisningen, være fri til å undervise og drive skolen uten statlig eller annen form for økonomisk kontroll (Steiner, 1975: xviii).

Det som ikke nevnes i *Faculty Meetings* som et krav, men som var et like klart innslag i organisasjonen fra første stund, var at Steiner skulle lede den. I og med at Steiner ikke nevner

dette som et krav, i og med at det ikke blir uttalt, kan man komme til å overse det faktum at dette faktisk var det femte “kravet”: Skolen skulle ha en leder.

Det nye skoleprosjektet fikk støtte i Arbeidernes Råd, men aksjonærene og styret i Waldorf-Astoria Kompaniet var negativt innstilt. Allikevel ble skoleprosjektet støttet som Molts “kjæledegge” (Steiner, 1975:xix). Ved hjelp av Molts personlige midler gikk man til innkjøp av en restaurant som så ble bygget om til skolelokaler.

I boken *De Tre Funksjoner og Systemer* (1968:45) sier Steiner at undervisningsvesenet, som en del av åndslivet, måtte “... løse(s) fullstendig fra stat og næringsliv”. Hvor skulle så pengene til driften komme fra? Tanken var at de skulle komme som frie bidrag, uten krav; “... det enkelte menneske må uhindret ha muligheten til å stille sine evner i fellesskapets tjeneste gjennom den måten det anvender kapitalen på” (Steiner, 1968:78). I et samfunn hvor åndslivet var fritt, ikke var styrt av stat og næringsliv, der ville menneskene gjøre de rette valg: “Å finne frem til den rette (til den som vil anvende kapital til beste for fellesskapets interesser) vil oppdragelsen i det frie åndsliv gjøre en skikken til” (Steiner, 1968:78). Et firma hvor arbeidere, styre og aksjonærer støtter en skole, og dessuten foreldre som betaler skolebidrag, ville således kunne være enkeltmennesker som i fellesskap, uten overstyrende krav, støtter et åndsliv som forblir fritt. Men styret i Waldorf-Astoria Kompaniet ønsket ikke å støtte skolen. Molt arbeidet for å få støtte, men uten suksess. Etter hvert ble det stiftet en “Waldorf Assosiasjon”, og slik ble skolen skilt fra fabrikken. Assosiasjonen tok over eierskapet av skolen, men skolen fortsatte å slite med dårlig økonomi. Man ser av dette at Steiners ideal om et åndsliv som skulle “løse(s) fullstendig fra stat og næringsliv”, ikke var enkelt å virkeliggjøre.

## Organiseringen av den første Steinerskolen i Stuttgart

Hvordan var så den første Steinerskolen organisert? Én ting er klart, den første skolen ble ikke støpt i en ferdig utmeislet form, den utviklet seg gradvis under Steiners ledelse (Steiner, 1975). Det er en kjensgjerning som understreker en kvalitet som så ut til å være en viktig del av Steiners intensjon, nemlig at man skulle utvikle organisasjonen etter hvert som man gjorde sine erfaringer (Steiner, 1997). Allikevel inneholdt Steiners intensjoner klare “absolutter”. Betty Staley skriver i forordet til *Faculty Meetings* at det var et hovedanliggende for Steiner at det administrative i skolen skulle vokse frem av “lærernes frie vilje og tillit,” (s. xxiii) og at hans posisjon ikke skulle være basert på makt. (Steiner, 1975). Ser man på beskrivelsen av hvordan den første skolen var organisert, og på Steiners uttalelser og handlinger, forstår man



at dette *ikke* betydde at kollegiet skulle bestemme hvordan det administrative skulle utformes i alt og ett, men mer at Steiner ønsket å bygge et tillitsforhold mellom administrasjonen og kollegiet, og en forståelse av hva som var nødvendig til enhver tid:

“... det må skapes en erstatning for et diktatorisk lederskap ...” (Steiner, 1997:18)  
... “det er bra å ha en leder med godt vett ...” (Steiner, 1997:115) ... “dagens lærere trenger statens autoritet bak seg ...” (Steiner, 1997:209) ... “en absolutt utrolig (kreftfremkallende) idé ... at man skal eliminere rektors kontor ... at lærere og studenter skal være like ...” (Steiner, 1997:13).

Ikke desto mindre er slike uttalelser fra Steiners side – at hans stilling ikke var basert på makt, men på “lærernes tillit og frie vilje” (Steiner, 1975) – egnet til å skape usikkerhet om organisasjonens maktforhold. Staley skriver videre i forordet til *Faculty Meetings*:

I løpet av det første året, 1919–1920, ble skolen organisert på følgende vis: Rudolf Steiner, direktør; Karl Stockmeyer, administrator; Emil Molt, beskytteren som sørget for mesteparten av midlene, enten personlig eller indirekte gjennom Waldorf-Astoria Sigarett Kompani. En bokholder ansatt av Waldorf-Astoria Sigarett Kompani førte bokettersyn. I løpet av de neste årene utviklet det seg en organisasjon som hadde (relativt) klare roller for administrator, administrativ komité, internt kollegium (lærerkollegiet), eksternt kollegium og et styre (Steiner, 1975:xxiii).

Steiner hadde rollen som direktør til sin død i 1925, men det er verd å merke seg at han som leder i tiden fra 1919 til 1925 ikke var daglig til stede. Han kom til skolen så ofte han kunne, hvilket i praksis betød at kollegiet i den daglige praksis måtte klare seg selv. I *Faculty Meetings* står det: “Han (Steiner) intervjuet søkere til nye lærerstillinger, og gav sine anbefalinger til lærerkollegiet. Ansettelse og avskjedigelser ble i all hovedsak utført av ham” (Steiner, 1975:xxiii). Men slik dette er beskrevet her, er det faktisk uklart hva slags roller man hadde; var det Steiner eller var det kollegiet (det indre) som hadde det avgjørende ordet i ansettelsessaker? Var det begge parter? Også dette etterlater tvil om maktforholdene i skolen; hva var egentlig maktforholdet mellom Steiner og kollegiet? Videre fra *Faculty Meetings*:

Administratoren tok hånd om mange saker. Og da en administrativ komité ble dannet i januar 1923, sa Steiner at administratoren skulle fortsette å ha ansvar for økonomiske og tekniske saker, forretningsførsel og tilsynsarbeid. Til å begynne med var verken vanlige ansatte eller lærere representert i styret, men senere ble en representant for lærerne og lederen av den administrative komiteen faste medlemmer av styret (Steiner, 1975:xxiii).

Det ser altså ut til at styret den gang *ikke* hadde flertall av lærere. Dette er verd å merke seg, fordi det i norsk tradisjon har vært en gjengs oppfatning at selvforvaltende Steinerskoler krever lærerflertall i styret. *Faculty Meetings*:

Helt i starten ble diskusjoner og beslutninger gjort med alle fulltidsansatte til stede, men den 30. juli 1920 ble det gjort et skille mellom et *indre* kollegium og et *utvidet* kollegium. Det indre kollegium bestod av alle klasselærerne og noen “eldre spesiallærere” (Steiner, 1975:xxiv).

Den første skolen vokste raskt, og formodentlig fant man (Steiner?) ut at det var for tungvint å behandle alle mulige spørsmål med alle til stede. Selv om det ikke var mer enn 12–14 lærere på de åtte klassene det første skoleåret, og 19 på 11 klasser det andre året, fant man det altså nødvendig å etablere et *indre* og et *utvidet* kollegium sommeren 1920. Forfatteren av forordet, Betty Staley, sier at dette indre kollegium ser ut til å være det som fra juli 1920 ble omtalt som *Faculty Meetings* (Steiner, 1975), som altså er det viktigste dokumentet for å forstå hvordan Steiner samarbeidet med lærerne.

Den administrative komiteen hadde følgende oppgaver, internt: 1. Forberede og passe tiden til det indre kollegiets møter. 2. Utpeke kollegiemedlemmer til spesifikke oppgaver; studentinnløsning, dekorasjon av klasserom. 3. Forberede og kontrollere ulike planer for skolen. 4. Godkjenne klasserom. 5. Ha tilsyn med skolens rom som skulle benyttes av utenforstående (Steiner, 1975:xxiv).

Eksterne oppgaver: 1. Korrespondere og kommunisere med offisielle skolemyndigheter og med Undervisningsdepartementet. 2. Innskrivningsoppgaver (introduksjoner, møte med foreldre, oppfølginger, prøver, avgangssaker). 3. Årlige rapporter. 4. Ta imot besøkende. 5. Offentlige anliggender; arbeide for en gunstig lovgivning. 6. Samle informasjon om lønn, og administrere donasjoner (Steiner, 1975:xxiv).

Selv om tidene var annerledes i 1923, ser dette ut til å være omfattende oppgaver, selv om skolen hadde en fast administrator. Dersom denne komiteen utelukkende hadde ansvar for de nevnte interne oppgavene, kan man muligens forstå meningen med en rotasjon på to uker (!) (Steiner, 1975), og så evt. nye medlemmer etter to måneder, men med de eksterne oppgavene i tillegg, hvilke må sies å være formidable, virker det uforståelig, ja bort imot umulig. Når det var lærere som utgjorde den administrative komiteen, kunne de jo ikke rekke å være lærere mens de satt i komiteen, eller? Det melder seg mange spørsmål.

Hovedpoenget i denne oppgaven blir allikevel ikke å utforske i detalj alle disse forhold, men å påpeke at man ved den første Steinerskolen kan se en praksis med rotasjon av oppgaver på lærere som man ser videreført i norske Steinerskoler helt til i dag.

Prinsippet med fordeling og rotering av oppgaver vil man kunne kalle en del av en organisk, flat eller desentralisert organisasjonsstruktur; ansvar er fordelt utover, på flere (Bakka, Fivesdal, Nordhaug, 2004). Men om en organisasjonsstruktur er svært flat, er det ikke sikkert at den bidrar til utvikling av kompetanse og kvalitet. Blir roteringen av oppgaver for kraftig, kan stabilitet, opprettholdt gjennom kompetanse, utebli. Spørsmålet blir: Hvordan ser den mest formålstjenlige organisasjonsstrukturen ut – hvor flat, hvor spiss? Vi kommer her til et sentralt spørsmål som ikke bare er et praktisk spørsmål, men som også har en ideologisk dimensjon: utformingen av Steinerskolens organisasjonsstruktur.

Ser man på det jeg kaller innholdssiden – hva man driver med innenfor rammene av organisasjonsstrukturen – forstår man at lærerne i den første Steinerskolen, som nå ikke bare skulle lære seg å undervise på en ny, kunstnerisk måte, uten hjelp av lærebøker for elevene, de skulle også lære seg å bidra i forvaltningen av skolen. Man ser av dette at Steiner hadde lagt rammene for en organisasjon hvor medlemmene ble tvunget inn i sterke krav til utvikling, til læring; vi ser rammene av en organisasjon hvor både det innholdsmessige og organisasjonsstrukturen var forsøkt innrettet slik at organisasjonen ble en “lærende organisasjon”.

## Målsetting

I bladet *Meddelelser til skolens (Steiner)lærere* nr. 43, 2009, stod det referert en foredragsrekke om ledelse og samarbeid i Steinerskoler, holdt på et felleslæremøte for Steinerskolelærere. Foredragene ble holdt av en foredragsholder fra det internasjonale Steinerskolemiljøet. I dette referatet kunne man lese: “I vår tid har vi ikke mye å se hen til fra andre steder (enn det antroposofisk-pedagogiske) når det gjelder bra lederskap (s. 20).” Og på et annet sted i referatet: “Hvorfor skulle ikke Steinerskolene kunne være et eksempel for resten av verden ikke bare når det gjelder pedagogikk, men også med hensyn til samarbeidsformer? (s. 21).” Det kan tenkes at referatet ikke yter foredragsholderen full rettferdighet, men allikevel, disse utsagnene er på sett og vis uttrykk for en holdning som ser ut til å ha hatt en, jeg vil si, solid forankring i Steinerskolemiljøet; en sterk tro på eget prosjekt, men også ledsaget av en noe innadvendt og selvbekreftende holdning. For det er

ikke tvil om at det faktisk er *mye* å se hen til når det gjelder forståelse av ledelse i samfunnet i dag. Ledelse er et tema det har vært forsket svært mye på.

Cato Schiøtz, som etter eget sigende har en av landets største samlinger av “steinerkritikk”, antar at “Den antakelig mest berettigede kritikken er at det på mange Steinerskoler har vært rot og mangelfull administrativ oppfølging” (Bøhn, Schiøtz, Waage (red.) 2010:166). Kaj Skagen, i sin tid en varm forsvarer av Steinerskolen, kritiserte Steinerskolen kraftig i Steinerskolenes eget tidsskrift for noen år siden. I Marte Foss Rebnors masteroppgave i sosiologi, om Steinerskolen i et foreldreperspektiv, var en av konklusjonene at foreldre ”...kan være misfornøyd med skolens driftsform og administrasjon” (B.S.W. (red.) 2010:166). Gudrun D. Eriksens masteroppgave i sosiologi, “Mellom ideal og virkelighet. Sosiale konflikter ved Steinerskolen”, viser at ett av de områdene hvor det foreligger misnøye fra foreldrene, er med hensyn til ”skolens evne til kommunikasjon og åpenhet” (B.S.W. (red.) 2010:167). En *evne* til kommunikasjon og åpenhet tilhører innholdssiden; det er menneskene som kommuniserer, som åpner seg for hverandre, det er et innhold som formidles. Måten man er på overfor hverandre er selvfølgelig sterkt kulturbetinget. Men hvordan kommunikasjon foregår i en organisasjon er også avhengig av hva slags strukturer som er bygd opp for å fremme god kommunikasjon. Det vil være svært annerledes for foreldre å forholde seg til en struktur som er så flat at selv lærerne i kollegiet er usikre på hvor de skal henvende seg med det ene eller det andre spørsmål, enn til en organisasjon hvor strukturen, og ikke minst kompetansen, er tydelig og grei. Mangelfull kommunikasjon eller åpenhet er jo ikke nødvendigvis uttrykk for en personlig mangel, det kan like godt være organisasjonsstrukturen som er uklart.

Mye av den kritikken Steinerskolen har fått de siste årene, må sies å være et resultat av organisasjonsmessige og ledelsesmessige faktorer. Men hele selvforvaltningsideen, slik den er initiert i Steinerskolen av Rudolf Steiner, må nødvendigvis bygge på den forestillingen at man er “selvforvaltningskompetent” på grunnlag av kunnskap og innsikt. Det kan altså se ut til at kritikken kommer som en følge av at man har vært for lite villig til å arbeide selvkritisk, organisasjonsmessig sett. Anne Mette Stabel skriver i sin artikkel “Hvordan er Steinerskolen beskrevet i norsk pedagogisk litteratur”: “... det i altfor liten grad er blitt utviklet en kritisk refleksjon innenfor dette miljøet. Det må steinerpedagoger selv gjøre noe med. Hansken er kastet” (B.S.W. 2010:186).

En tilsvarende oppfatning som denne var bakgrunnen for at jeg tok kontakt med styret i Steinerskoleforbundet, og spurte om de syntes det var interessant å gå inn i et samarbeid. Et samarbeid hvor denne masteroppgaven forsøkte å bidra til å belyse selvforvaltningen i Steinerskolen ut fra en kritisk, undersøkende innfallsvinkel: “ ... jeg tror det er tid for å studere oss selv som bevegelse mer kritisk, tørre å lete etter våre svake sider” (brevet til styret).

Steinerskolene er organisasjoner hvor samtalen, dialogen, betyr svært mye. Målsettingen med oppgaven er således å bidra til å styrke denne samtalen, ved å forankre den i styret og ledelsen i forbundet, og arbeide for å etablere den på et permanent nivå. Hovedformålet er å bidra med “ny” innsikt til Steinerskolene ved å sette Steinerskolenes tradisjonelle selvforvaltningsform i et forhold til organisasjonsteori. Dessuten er det en målsetting å forsøke å vise at man ikke bør betrakte selvforvaltning som et organisasjonsprinsipp uten å se dette i sammenheng med det rent innholdsmessige i Steinerskolens verdigrunnlag. Med andre ord, jeg har forsøkt å kaste nytt lys over begrepet selvforvaltning.

Dersom oppgaven blir lest, dersom dialogen bærer frukter, vil denne oppgaven kunne bidra til en endring av praksis. Rent konkret vil dette si at en videreføring av tanken om at innholdets art – de kvaliteter man etterstrever i det menneskelige, i det faglige, i det organisatoriske, det ledelsesmessige, i skolene og i forbundet – må gis en adekvat strukturell oppfølging slik at ikke hjul må finnes opp på nytt og på nytt der det ikke er formålstjenlig. Med andre ord, utvikle tydeligere, mer gjennomtenkte strukturer.

## Spørsmålsstilling

Innledningsvis nevnte jeg at det etter min mening er viktig for Steinerskolen å stille spørsmål ved om man har en organisasjonsform som gjør en i stand til å imøtekomme tidens utfordringer. For å kunne gjøre dette måtte jeg skaffe informasjon om hvilke erfaringer som var gjort i skolene og i forbundet. Dessuten var det nødvendig å undersøke forholdet mellom Steinerskolens verdigrunnlag og Steinerskolens organisasjonsform. Jeg stiller derfor følgende tre spørsmål:

Hvilke erfaringer er gjort med den tradisjonelle selvforvaltningen i norske Steinerskoler? Videre er det et viktig poeng å forsøke å belyse forholdet mellom det strukturelle og det innholdsmessige i Steinerskolen. Derfor stiller jeg også følgende to spørsmål:

Hva slags føringer legger innholdssiden i Steinerskolen, altså skolens misjon, verdigrunnlag og målsettinger, på organisasjonsstrukturens utforming?

Hvilke strukturer er best egnet til å ta vare på og videreutvikle Steinerskolens misjon, verdier og målsettinger?

For å forsøke å besvare det første spørsmålet har jeg samlet informasjon på ulike måter: ved samtaler, intervjuer og tilbakeblikk på egne erfaringer. For å besvare det andre spørsmålet har jeg valgt å gå nærmere inn på Rudolf Steiners uttalelser og handlinger knyttet til opprettelsen av den første skolen, og beskrivelser av organiseringen av den. Ved å trekke konklusjoner på de to første spørsmålene, og ved å ta for meg ulike aspekter fra organisasjonsteorien, har jeg forsøkt å svare på det tredje spørsmålet.

## Teori/litteratur

### Innledning

Siden den enkelte Steinerskole og Steinerskoleforbundet er organisasjoner hvor dialogen betyr mye, håper dette aksjonsforskningsprosjektet å bidra med “nye” innsikter og derigjennom styrke denne dialogen. Ved å gripe fatt i fenomener som står sentralt i Steinerskolens verdigrunnlag, håper jeg at oppgaven knytter seg til verdigrunnlaget som et konstruktivt bidrag, selv om den har en kritisk innfallsvinkel.

Jeg vil i det følgende gå nærmere inn på begrepene innhold og struktur, for å forsøke få frem hvor nyttig det kan være å se disse begrepene i sammenheng. Den følgende behandlingen av begrepene gjør ikke krav på å være fyldestgjørende, den er mer en øvelse i å betrakte ulike fenomener og prosesser, hvordan de kan betraktes i forhold til disse aspektene. Jeg har valgt å ta med den følgende beskrivelsen i litteraturdelen, fordi valget av øvrig litteratur er gjort for å belyse dette forholdet.

### Innhold og struktur

I boken *Organisasjon og Ledelse* omtales begrepet struktur slik: ”Det latinske ordet “structura” betyr sammenføyning, oppmuring eller bygningsmåte. Generelt kan man definere struktur som en stabil ordning av komponenter innenfor en helhet” (Bakka, Fivesdal, Nordhaug, 2004:69). Dersom man tenker konkret, vil begrepet være relativt ukomplisert å forklare; bygningskonstruksjonen var murt opp på en slik måte at den ikke tålte vekten av

bygningmassen, derfor raste den sammen. Ser man på mer abstrakte strukturer, er det straks mer komplisert.

I naturvitenskapen er begrepet struktur mye brukt i kjemi, der struktur forteller om en atomær oppbygning av en kjemisk forbindelse. Så lenge den atomære strukturen er fast, beholder den kjemiske forbindelsen sine egenskaper. I kjemien vises det til en sammenheng mellom den atomære strukturen og stoffets egenskaper. Forandres strukturen, forandres egenskapene; forandres egenskapene, forandres strukturen. Egenskapene er det kvalitative, det vitenskapskvinnen erfarer som virkning. Strukturen er her ikke virkning, den er den teoretiske beskrivelsen av en tenkt (atomær) sammensetning. Man kan si at atomstrukturen forklarer stoffets "individuelle handling" ved hjelp av bakenforliggende forhold som ikke nødvendigvis kan analyseres empirisk, kun antas teoretisk.

De kvalitative egenskapene hos det kjemiske stoffet kan sammenliknes med organisasjonens indre liv og handlinger, den atomære oppbygningen med den beskrevne organisasjonsstruktur. En organisasjonsstruktur er egentlig aldri noe annet enn en tenkt form som man tenker seg utgjort av menneskelige adferdsmønstre, det være seg som konkrete, synlige handlinger, eller som tankeoperasjoner.

I samfunnsvitenskap finner vi begrep som samfunnsstruktur, politisk struktur. Dette omfatter en samling skrevne og uskrevne regler for organisering av myndigheter, som treffer bindende beslutninger i et samfunn (Østerud, red. 1997). Reglene, lovene, utgjør "oppmuringen" av noe stabilt som fungerer som et uttrykk, og en rettesnor, for menneskenes målsettinger for sameksistens. Forholdet mellom "struktur og innhold" har vært et aktuelt tema i de samfunnsvitenskapelige disipliner. Her benyttes ofte det engelske *structure and agency*, *agency* her i betydningen "individets muligheter til å handle uavhengig, til å foreta frie valg". I denne definisjonen fokuseres det på det man kan kalle en indre bevegelsesmulighet for individet. Mener man at det er mulig å foreta frie valg, må dette bety at man kan stå i en situasjon som ikke er låst, som nettopp ikke er fastbundet i et mønster; man pendler så å si i en indre bevegelse i et valg mellom slik eller slik.

Spørsmålet om hvorvidt det er strukturer i samfunnet eller individets frie handlingsmulighet som er overordnet for menneskets valg, er et tema som har vært sentralt i sosiologisk teori. Men dersom man i denne "structure and agency"-problemstillingen spør seg hva er viktigst, *structure eller agency*, skaper man, etter min mening, en generell problemstilling som er uløselig som generell problemstilling. Bevegelse og frihet er beslektet. Man kan si at det å

være fri vil si å *ikke* være bundet, men kunne bevege seg. Men hvor fri blir man dersom man ikke har noe fast å forholde seg til? Et samfunn uten lover, strukturer, hvor fritt blir det egentlig? J.S. Bach skal ha sagt at den strengeste form gir den største frihet.

Begrepet strukturalisme, en fellesbetegnelse for flere tendenser innen humanistiske vitenskaper i Europa på 1900-tallet, kan føres tilbake til den sveitsiske språkforsker Ferdinand de Saussure, som inspirerte forskere innen de fleste humanistiske disipliner. Strukturalismens terminologi, som ofte er vanskelig tilgjengelig, er for det meste hentet fra språkvitenskapen.

Er man strukturalist, vil man si at den enkelte ting, enten det dreier seg om en språklyd, en løvetann eller en organisasjon, bare er forståelig ut fra sitt forhold til andre ting. De fleste vil uten videre kunne slutte seg til dette; slik sett har formodentlig alle en strukturalist i seg. Men det blir et avgjørende poeng, selvfølgelig, at selv den fasteste struktur ikke alltid har vært eller skal fortsette å være like fast. Grunnfjellet har også en gang vært en glødende masse. Noen teoretikere hevder at vår kunnskap om oss selv i det store og hele er bestemt av samfunnets struktur, og hvor vi befinner oss i denne; mennesket får sin selvforståelse på grunnlag den strukturen det er satt inn i. Ut fra et slikt strukturalistisk syn blekner det menneskelige frihetsaspektet.

Men det å knytte et frihetsbegrep til en total bevegelsesfrihet, uten å se hvilken rolle ulike strukturer har for frihet, ser ut til å være urealistisk. Dette er en aktuell spørsmålsstilling også med hensyn til utformingen av en selvforvaltende organisasjonsform. Skal man komme nærmere en forståelse av frihetsbegrepet, er det mye som taler for at det er nødvendig å betrakte mennesket som både ufritt og fritt, det vil si: akseptere at mennesket i mange henseender *ikke* er fritt, for eksempel at det ikke selv kan velge under hvilke omstendigheter det skal vokse opp som barn, *og* at man, i den grad man skal kunne tillegge mennesket en frihet, må henlegge frihetsaspektet til den delen av mennesket som ser ut til å være den friest bevegelige, til tankens frie bevegelse.

Mens begrepet struktur gir en mengde oppslag i leksika, gir begrepet innhold få. Her er et eksempel: Innholdet i aviser og andre medier varierer med avisens formål, dens aktualitetspreg og målgrupper. Som hovedregel vil det meste av stoffet falle i en av disse tre hovedkategoriene: Nyhetsdekning. Kommentarer. Feature, bl.a. portrettintervju, forbrukerveiledning, trendstoff. Man legger merke til at innholdsbeskrivelsen er strukturert.

Begrepet innhold er verken et låneord eller et fremmedord, det brukes mye i daglig tale: Båten inneholdt store mengder gull. Det var vanskelig å begripe innholdet i det han sa. Det var en



kolossalt innholdsrik roman. I det daglige har vi ingen problemer med å tolke begrepet innhold, men når det gjelder begrepsduoen struktur og innhold, vanskeliggjøres begrepsavklaringen ved at et innhold også har struktur. Å snakke om at en struktur har innhold er selvfølgelig mulig, men egentlig vil dette være det samme som å si, hvilken struktur har strukturen? Begrepene bør derfor ikke søkes forstått isolert fra den sammenheng de til enhver tid står i, altså en strukturalistisk måte å se det på.

Dersom vi erstatter begrepet struktur med begrepet bygningsmåte, vil begrepet for mange fremstå mer billedlig: et bilde av en bygning, en måte bygningen er føyd sammen på, vil stå frem som et indre bilde. Dersom en bygning skal stå støtt, må den sammenføres på en måte som gjør at den ikke uten videre raser sammen, men slik at komponentene er stabilt ordnet. Bygningen tjener et formål, den huser et innhold, noe skal skje inne i det. Det som skal skje inne i huset, vil på ulike måter være avhengig av måten huset er bygget på. Men før bygningen ble bygget som fysisk byggverk, ble den jo en gang skapt som idé. Utgangspunktet for arkitektens ideer var kanskje en opplevelse i naturen, som for eksempel danske Jørn Utzons ideer om hvordan en opera i Sydney kunne se ut. Utgangspunktet for bygningens fysiske form var et innhold, ideer som ble kastet hit og dit, knadd, stilt spørsmål ved, forkastet, tatt opp på nytt, før det gradvis utviklet seg klarere konturer av en form. Bygningens fysiske struktur er således et resultat av en vei som begynner nærmest strukturløst, som bevegelser, søken, fornemmelser. Men bak denne bevegde prosessen finnes det også noe som har karakter av å være en stabil ordning av komponenter, og det er arkitektens fokus, arkitektens bevissthet; hun vet hva hun vil, hun gir ikke opp, hun vet å feste oppmerksomheten når det skapes. Vi vil med andre ord finne begrepene struktur og innhold, eller: det som tenderer mot det faste og det som tenderer mot det bevegelige, i oss selv.

Denne oppgaven håper å vise at struktur i organisasjonssammenheng ikke er et problem som sådan, men noe man i frihet skaper når man erfarer nødvendigheten av det.

Begrepene struktur og innhold viser, som nevnt innledningsvis, et interessant slektskap med beskrivelser Rudolf Steiner gir av to grunnleggende "krefter" i livet; tendensen mot det som stivner, forherdes, og tendensen mot det som hele tiden vokser, lever, beveges. Dette motivet, en betraktning av verdens fenomener som mer eller mindre faste, mer eller mindre bevegelige, det går igjen i mange av Steiners verker. Hovedpoenget for Steiner er ikke at det ene er bedre enn det andre, men at man lærer disse to tendensene å kjenne, og arbeider for å balansere dem (Steiner, 1956).

Og dessuten, i steinerpedagogikken er dette et hovedpoeng: at pedagogen er seg bevisst hvordan det innholdsmessige og det strukturelle står i et forhold til hverandre. Det metodiske er nettopp dette, den bevisste struktureringen av en vei for å nå et mål:

Vi må først og fremst i anvendelsen av det metodiske være oss bevisste at vi gjennom det kan bringe det vi kan kalle det øvre mennesket, ånds-sjelemennesket, i en harmoni med det vi kan kalle det nedre mennesket, det fysiske mennesket (Steiner, 1975:7).

## Litteraturutvalget

Ut fra disse perspektiver er litteraturutvalget i denne oppgaven gjort. Det måtte inneholde Steiners ideer, og også referatene fra praksis ved den første skolen. Ved å referere ulike uttalelser av Steiner, om mennesket, forsøker jeg å vise det jeg mener er det sentrale i Steinerskolens verdigrunnlag, altså innholdet. Ved å studere referatene fra lærermøtene Steiner hadde med kollegiet den gang, vil jeg forsøke å vise hva som var Steiners intensjoner med den første skolen, altså hvordan han forsøkte å bidra til at dette verdigrunnlaget kunne utvikles til en adekvat organisasjonsstruktur. Videre vil litteraturgjennomgangen måtte inneholde litteratur fra organisasjonsteorien, som kan belyse, organisasjonsteoretisk, disse aspektene som er sentrale i enhver organisasjon: det strukturelle og det innholdsmessige.

## Litteratur av og om Rudolf Steiner

Den dannelsesveien som Steinerskolen har som målsetting å lede eleven gjennom, er i 2010, nitti år etter grunnleggelsen av den første Steinerskolen, i all hovedsak bygget på det samme innhold som Rudolf Steiner formidlet som skolens sentrale pedagogiske fundament den gang; en pedagogikk som bygger på den oppfatning at mennesket er et åndelig vesen som gjennom oppdragelsen må tas hånd om ut fra innsikt i hva som er dette åndsvesens naturlige utviklingsstadier som menneske: “Når vi med fysiske øyne betrakter barnet etter fødselen, skal vi være oss bevisst: dette er en fortsettelse” (Steiner, 1975:21). I læreplanen for Steinerskolen er dette uttrykt slik: “I antroposofien beskrives mennesket som bestående av legeme, sjel og ånd, og menneskets åndelige eller spirituelle natur oppfattes som eksisterende ut over liv og død” (Mathisen, 2007:4). Dette “menneskesynet” er kjernen i innholdet i Steinerskolen. Det er kunnskapen om mennesket som er pedagogikkens grunnmur. Barna er selvfølgelig det mest sentrale “innholdet” i skolen, men det er ut fra lærerens innsikter i mennesket at skolen søker å forstå eleven og forme sin undervisning. Av denne grunn startet den første Steinerskolen med at Rudolf Steiner holdt en omfattende foredragsserie om

allmenn menneskekunnskap for lærerne (Steiner, 1975). Steiner betoner her nødvendigheten av å bygge en pedagogikk på reell kunnskap om mennesket. Det er den stadige fordypningen i dette innholdsaspektet og dets pedagogiske konsekvenser som er det innholdet Steinerskolen som organisasjon skal bygge sine strukturer rundt, strukturer som skal befordre fordypning, innsikt og adekvat praksis. Begrepet organisasjonsutvikling (OU) henspeler på dette.

De fleste OU-definisjoner viser tilbake til en modell for forandring som Kurt Lewin (1951) foreslo: unfreezing-change-refreezing. Begrepet opptining (unfreezing) viser til prosessen som går ut på å forberede systemet på endring. Det vil si at en løser opp de systemene som opprettholder dagens strukturer (Flaa, Hofoss, Holmer-Hoven, Medhus, Rønning, 1995:206).

Utviklingen av organisasjonen må nødvendigvis ta sitt utgangspunkt i organisasjonens misjon og målsettinger; å løse opp de systemene som opprettholder dagens strukturer, og skape nye, vil være nødvendig/ønskelig for bedre å lykkes med dette. Det vil være en forglemmelse dersom man ikke betoner nettopp dette når man snakker om Steinerskolen som organisasjon. Ut fra organisasjonens misjon, verdier og målsettinger stiger oppgavene som organisasjonen skal ta vare på.

La oss derfor se nærmere på teori av og om Steiner, uttalelser Steiner har kommet med i bøker eller foredrag, og på de såkalte *Faculty Meetings*, referatene fra Steiners møter med lærerkollegiet.

Innledningsvis vil jeg allikevel si noe om Steiner som person, om hans erkjennelsesmessige tosidighet, fordi det vil kunne danne et grunnlag for å forstå den utfordringen Steinerskolene har hatt og har med hensyn til Steiners uttalelser. At en gründers personlighet har avgjørende innflytelse på den organisasjonskultur som utvikles, er naturlig: "Organisasjonskulturer skapes av ledere ..." (Schein, 1998:2). Steiners mange uttalelser er en sentral del av innholdssiden i Steinerskolene, og hvordan man i Steinerskolene forholder seg til disse, er selvfølgelig viktig. Her kommer vi til et svært sentralt område: den måten et innhold lever på i en organisasjonskultur, er avgjørende for hva slags forståelse man etablerer, hva slags antagelser man utvikler om seg selv og omgivelsene, om organisasjon og ledelse, ja, om det meste. Edgar Schein definerer kultur slik: "...grunnleggende antakelser og oppfatninger som deles av alle medlemmene i en organisasjon, som opererer ubevisst og som på en grunnleggende og "tatt for gitt" måte definerer organisasjonens syn på seg selv og sine omgivelser" (1998:5).

## Rudolf Steiner

Ved første gangs lesning av Steiners verker sitter man slett *ikke* igjen med en opplevelse av struktur, klarhet. Innholdet er så overveldende at det nærmest fremstår som en enorm saus av innhold. Dette ser ut til å være betegnende for Steiners bøker og foredrag: få skjemaer. Men ser man på Steiners beskrivelser av mennesket, finner man der mange beskrivelser av strukturelle forhold: legeme, sjel, ånd; tanke, følelse, vilje osv.

Steiner var ikke bare vitenskapelig-filosofisk orientert, han bygget også sine uttalelser på oversanselige opplevelser, på det han kaller åndsforskning. Dette er undersøkelser som ikke er bygget på vitenskapens etterprøvbare eksperimenter, men på iakttakelser av eget tankeinnhold, vel å merke et tankeinnhold som bevisst lar seg influere av følelser og intuisjoner. Det er på grunnlag av slike meditativt fordypede iakttakelser at Steiner for eksempel uttaler: "Hukommelsen er bare stegret antipati" (Steiner, 1975:36), eller: "...De har hukommelse fordi De har en form for vemmelse i forholdet til forestillingene, kaster disse tilbake..." (Steiner, 1975:36). I og med at denne typen forskning ikke er allment anerkjent, og heller ikke kan sies å være en faglig kvalifikasjon i Steinerskolen, representerer den en åpenbar utfordring. Et studium av Steiners biografi, for å undersøke nærmere hans erkjennelsesmessige legning, vil kunne bidra til en forståelse av Steinerskolens kultur, og til kulturens forhold til ideologi og erfaring.

Et glimt på Rudolf Steiners biografi viser et stort spenn i faglig innsikt. Det er spørsmålet om hvordan han oppnådde denne innsikt, og hvordan Steinerskolen forholder seg til denne, som i denne sammenheng er av interesse.

Rudolf Steiner hadde mange ulike roller i livet: filosof, Goethe-forsker, teosof, antroposof/åndsforsker, kunstner, politisk aktiv, pedagog, medisinsk og landbruksreformator. På den ene side mestret Steiner den konkrete tenkning godt nok til å utmerke seg allerede som ung student ved den tekniske høyskolen i Wien. Han ble anbefalt av Karl Julius Schröer da Goethes verker skulle nyutgis, han skulle stå for utgivelsen av Goethes naturvitenskapelige verker. Første bind utkom i 1884, Steiner var da 23 år. Man kan si han i svært ung alder mestret den naturvitenskapelige disiplin.

På den annen side beskriver han at han siden barnsben av hadde oversanselige opplevelser som stod frem for ham som likeså virkelige som den fysiske verden: "Thi den åndelige verdens virkelighet var for meg likeså sikker som sanseverdenens" (Hemleben, 1968:14).

Rudolf Steiners erkjennelsesmessige tosidighet kan eksemplifiseres ved å studere to av hans bøker *Frihetens Filosofi* (1978) og *Hvordan oppnår man kunnskap om de høyere verdener* (1975). I *Frihetens Filosofi* lyder noen av kapitlene: Menneskets bevisste handlinger, Tenkningen i verdensoppfattelsens tjeneste, Verden som iakttakelsesobjekt. I *Hvordan oppnår man kunnskap om de høyere verdener* lyder noen av kapitlene slik: Indre ro, Innvielsens trinn, Kontroll med tanker og følelser. De to undertitlene til boken *Frihetens Filosofi* er “Grunntrekk av en moderne verdensanskuelse” og “Sjelelige iakttakelsesresultater etter naturvitenskapelig metode.” I denne boken gir Steiner en inngående beskrivelse av tenkningen. En tilsvarende undertittel finnes ikke i den andre boken, men i forordet skriver Steiner: “I virkeligheten finnes der intet vitenskapelig resultat som motsier den åndelige forskning.” Steiner benytter begrepet åndsvitenskap, og snakker om meddelelser fra den åndelige verden. I denne boken beskriver Steiner en annen vei til erkjennelse, en vei hvor utviklingen av det følelsesmessige synes å spille en mer sentral rolle enn i *Frihetens Filosofi*:

Til å begynne med er det ikke lett for mennesket å tro at følelser som ærbødighet, aktelse osv. kan ha noe å gjøre med hans erkjennelse. Det kommer av at man er tilbøyelig til å stille erkjennelsen opp som en evne for seg, som ikke står i forbindelse med det som ellers foregår i sjelen (Steiner, 1975:19 [egen oversettelse fra dansk]).

Ser man så på Rudolf Steiners omfattende samlede verker, kan de, i denne sammenheng, deles i to grupper; det vi kan kalle de vitenskapelig-filosofiske, hvor for eksempel arbeidene med Goethes vitenskapelige verker og hans egne erkjennelsesteoretiske arbeider inngår. På den annen side kan man sette alle de verkene som er åndsforskerens, som er meddelelser fra en åndelig verden. I denne kategorien vil vi for eksempel finne følgende titler: *Hvordan når man til erkjennelse av de høyere verdener*, *Karmas åpenbaringsformer*, *Hva bevirker engelen i vårt astrallegeme* m.m. Ser man så på de verkene som danner hovedfundamentet for steinerpedagogikken, *Allmenn menneskekunnskap som grunnlag for pedagogikken* og *Metodisk-didaktisk kurs* (Steiner, 1975), ser man at de bygger på innsikter fra vitenskapsmannen og åndsforskeren Steiner.

Når Steiner i *Allmenn menneskekunnskap* snakker om menneskekroppen, kommer det klart frem at han fulgte med på vitenskapens erobringer på dette området. Slik ser man at han opprettholdt en forankring i det naturvitenskapelige, men han kom også med sine egne betraktninger: “Å snakke om motoriske nerver slik det har blitt vanlig, er en uting, fordi de motoriske “nerver” egentlig er blodbanene” (Steiner, 1975:39). Det er noe spesielt at Steiner,

som altså ikke var neurolog, uttalte seg om hvordan man skulle forstå nervernes “aktivitet”, og endog med stor autoritet hevdet at vitenskapen betraktet spørsmålet om nerver på feilaktig vis. Studiet av kroppen, i særdeleshet hjernen, har jo vært et vanskelig tilgjengelig område. Hva slags metodikk benyttet Steiner for å komme til akkurat dette synspunktet? Det finnes ikke noe sted beskrivelser fra Steiners side på hvordan han konkret gikk til verks for å komme frem til konkrete konklusjoner som for eksempel den ovenfor nevnte. I ti-årene før 1920 ble det blant vitenskapsmenn argumentert heftig om hvorvidt overføringene i nervene var elektriske eller kjemiske, og fortsatt i dag snakker en langt fremskreden hjerneforskning om motoriske nerver (Bloom, Nelson, Lazerson 1985, 1998, 2001). Steiner ser ikke ut til å forkaste vitenskapens erobringer, i dette tilfelle hjerneforskningen, men her, som i nær sagt alle tilfeller, betoner han et perspektiv som gir rom for en tolkning av det fysiske som fenomener i interaksjon med det åndelige: “Der (i nerven) blir de (mennesket) selv til lys, til tone ... fordi nervene ikke er til hinder for det ...” (Steiner, 1975:123).

Ser man så på Metodisk-didaktisk kurs, vil man der finne en mengde eksempler på Steiner som den skarpe iakttakeren, den kreativt tenkende pedagogen. Her trer filosofen og åndsforskeren et skritt tilbake, det er mer som en kunstner som uttaler seg. Beskrivelsen av hvordan man kan introdusere barna for bokstavabstraksjonen ... f ... fra egenopplevd lyd og pust, til bilde, til bokstav ... er bygget på en svært levende iakttagelse av, og refleksjon over sammenhenger i den konkrete verden.

Steiners innsikter og store produksjon er imponerende. Vi snakker om et svært omfattende innhold, et innhold som har fylt det antroposofisk-pedagogiske miljøet med stor respekt. Man kan si at enhver teoretisk kunnskap stiller en overfor en åpenbar utfordring: Hvordan skal den knyttes til egen erfaring, egen iakttagelse? En lederskikkelses grandiositet stiller en kultur noen klare utfordringer: Hvordan skal man forholde seg til innholdet? Skal man godta det man ikke kan etterprøve? Skal man forkaste det, fordi man ikke forstår det fullt ut? Skal man “prøve det ut” så godt det lar seg gjøre, over tid? Hva skal leve i kulturen som spørsmålsstillinger, og hva skal leve som sannheter? Når man stiller slike spørsmål, er man i ferd med å skape en struktur innvendig; man begynner å gruppere Steiners ulike uttalelser, skape et innbyrdes forhold mellom dem, gjøre det klarere for seg hvor man befinner seg rent erkjennelsesmessig: Har jeg egen erfaring på dette området, eller er dette noe jeg “tror” på?

## Tregreningen

I kapitlet Målsetting refererte jeg til ulike uttalelser om Steinerskolen som direkte og indirekte sier noe om Steinerskolens interesse for de innsikter som er opparbeidet vedrørende administrasjon, økonomi, organisasjon og ledelse, i samfunnet generelt. La oss kort se på disse uttalelsene en gang til: “I vår tid har vi ikke mye å se hen til fra andre steder (enn det antroposofisk-pedagogiske) når det gjelder bra lederskap” (Finsler, 2009:20). “Den antakelig mest berettigede kritikken (av Steinerskolen) er at det på mange Steinerskoler har vært rot og mangelfull administrativ oppfølging.” (Bøhn, Schiøtz, Waage (red.) 2010:166). Marte Foss Rebnors masteroppgave i sosiologi, om Steinerskolen i et foreldreperspektiv, konkluderte med at det foreldre kunne være misfornøyd med skolens driftsform og administrasjon (B.S.W. (red.) 2010:166). Anne Mette Stabel oppfordrer i sin artikkel Steinerskolene til å arbeide med selvkritisk refleksjon (B.S.W. 2010). Finslers uttalelse viser en tydelig “være seg selv nok” - holdning. Schiøtz’ påpekning av “rot og mangelfull administrativ oppfølging” vitner om mangelfull interesse for å lære av utenverdenen; rundt om i samfunnet finnes rikelig med administrativ erfaring og kompetanse. Konklusjonen i Marte Foss Rebnors masteroppgave i sosiologi støtter Schiøtz’ synspunkt. Anne Mette Stabels uttalelse om mangel på selvkritikk blant Steinerskolelærere, i artikkelen “Hvordan er Steinerskolen beskrevet i norsk pedagogisk litteratur?”, peker på en mulig årsak til Finslers “være seg selv nok”-holdning, og til den manglende mestringen av det organisatorisk-administrative.

Dersom man iakttar denne innadvendte holdningen og de organisatorisk-administrative problemstillingene ut fra et ideologisk perspektiv, med andre ord ved å spørre seg hvilke forestillingsstrukturer som kan tenkes å ligge bak, konfronteres man umiddelbart med tregreningsideologien, hvor sterke uttalelser som den følgende forekommer: “Intet parlament, ingen person som kanskje engang har undervist, men ikke selv gjør det lenger, skal ha et ord med i forvaltningen” (av skolen) (Steiner, 1968:12). Når Steinerskolen tradisjonelt sett har vært lite interessert i å søke kunnskap om forvaltning og administrasjon, om økonomi, ledelse og organisasjon, ja, også om pedagogikk, utenfor sitt eget miljø, bygger dette trolig på tolkninger av tregreningsideene til Rudolf Steiner.

Et Europa i ruiner var det historiske bakteppet for Rudolf Steiners introduksjon av ideer om et tredelt samfunn. I det tredelte samfunnet skulle det søkes en harmonisk balanse mellom samfunnets tre områder: næringslivet, som Steiner sier kan liknes med nerve-/sansesystemet, det rettslig-politiske liv, som kan liknes med åndedrettet, og åndslivet, som Steiner likner med stoffskifteprosessen. Ifølge Steiner måtte disse samfunnets tre systemer utvikle sitt eget liv ut

fra egne premisser; åndslivet, eller kulturlivet som vi sier i dag, ut fra prinsippet om individuell frihet, det økonomiske livet ut fra prinsipper om broderlighet og rettslivet ut fra prinsipper om demokratisk likhet. I praksis vil dette bety at statens makt må begrenses betraktelig, og at ulike selvadministrerende kooperativers innflytelse innen økonomi, sosial sikkerhet, utdanning og kultur måtte økes tilsvarende. Det blir selvfølgelig et spørsmål hvorfor Steiner mente *disse* institusjonene ikke skulle påvirkes av uønskede makt- og innflytelsesstrukturer. Trolig henger dette sammen med et håp om at en ny type forståelse av det sosiale skulle vokse frem.

En revolusjonær stemning grep om seg i Tyskland etter nederlaget i 1918–1919. Etter keiserens abdikasjon overtok grupper av arbeidere og soldater i de største byene den politiske scenen for en kort tid. Denne situasjonen gav Rudolf Steiner muligheten til å arbeide for en realisering av sine ideer om utdanning og samfunnsdannelse. Siden 1917, året for den russiske revolusjon og da det for alvor ble klart at sentralmaktene ville tape krigen, hadde Steiner propagandert for en europeisk løsning på de sosiale utfordringer mellom Lenins og Wilsons ideer. Steiners ideer om et tregrenet samfunn kan man si ligger et sted mellom bolsjevismens bonde- og arbeidergrupper (sovjetene), og det vestlige samfunn kontrollert av det kapitalistiske system og nasjonalstatens makt. ... Steiner uttrykte følgende offentlig i 1919: Den sosiale organisme er delt, slik den naturlige organisme er det. Og slik den naturlige organisme må tenke med hodet og ikke med lungene, slik må den sosiale organismen deles slik at ingen av samfunnets systemer overtar det annet systems funksjon, men de må arbeide sammen med den nødvendige uavhengighet ... Steiners opprop til “det tyske folk og kulturverdenen” i mars 1919 ble undertegnet av 196 kjente personligheter ... Hovedaktiviteten til det Steiner-inspirerte “Føderasjonen for samfunnets tregrening” lå i det syd-vestlige Tyskland, i industribeltet rundt Stuttgart, hovedstaden i Württemberg. Sommeren 1919 forsøkte Steiner og hans gruppe å få arbeidere og administratorer i ulike firmaer til å gå inn for deres ideer om kooperativer. ... Steiners føderasjon håpet at arbeiderne ville gå inn for deres forslag og at entreprenørene ville akseptere planene om å gå bort fra rent private investeringer. Men begge sider avviste Steiners forslag; unionene fryktet at de ville miste kontrollen over arbeiderrådene, og entreprenørene kunne ikke tenke seg å vike en tomme fra sine etablerte posisjoner. Innen august 1919 var Steiners kampanje i Stuttgart over. Tregreningen ble godt mottatt bare i antroposofiske miljøer, hvor stiftelsesmodeller ble innført innen farmasi, medisin og pedagogikk (Ullrich, 2008:30, 31, 32).

Den såkalte tregreningen har vært og er en sentral del av det ideologiske fundamentet for Steinerskolen. Ut fra denne har man søkt å forstå seg selv, Steinerskolen, som samfunnsaktør,



som fri, uavhengig åndslivsimpuls. Tankene om et tredelt samfunn, hvor frie, selvforvaltende skoler skulle være en sentral del av et fritt åndsliv, levde videre i den nystartede Steinerskolen (Steiner, 1975) og de har fortsatt å leve der helt til i dag. Som studietema, og så godt som alltid som referanse når det skrives eller snakkes om organisasjon og ledelse. I de antroposofisk orienterte tidsskrifters jubileumsnummer, “Mennesket i verden – verden i mennesket” (2008), hvilket inkluderer tidsskriftet *Steinerskolen*, refereres det allerede i lederen til tregreningen: “... tregreningsideen som moderne samfunnsimpuls ...” Senere i tidsskriftet er det fire artikler som kommer inn på tregreningen, men temaet behandles ikke grundig. I tidsskriftet *Meddelelser til skolens medarbeidere* kommer alle artiklene som handler om organisasjon og ledelse inn på tregreningen (Brodal, Rosenvinge & Kollstrøm 2009, Kilander & Bøhn 2009, Marstrander 2009). Man ser at ideen om tregreningen lever i miljøet, men den behandles ikke grundig, den brukes mer som et ideologisk løsningsord for noe alternativt. Hvis man tenker seg at Steinerskolenes organisasjonsform er bygget på tregreningen, vil man jo måtte forklare mange av de organisatoriske problemene Steinerskolene har møtt de senere år, med denne.

Det virker åpenbart at Steiner, da han i sin bok *Kjernepunktene i det sosiale spørsmål* snakket om at tiden forhåpentligvis ville bringe nye impulser til menneskene: “...visse fornemmelser (oppstår) i hvert enkelt menneske” (Steiner, 1969:55), mente han impulser som ville kunne manifestere seg gjennom en antroposofisk orientert erkjennelse, den form for erkjennelse han brukte sitt liv til å kjempe for. Steiners forhåpninger om et selvstendig og livskraftig åndsliv ved den første skolen kan således ha ført til en viss mangel på orientering utad. I egenskap av et sterkt åndsliv ønsket Steiner, og lærerkollegiet, selv å finne “de beste” løsninger. En undersøkelse av tregreningsperspektivet i Steinerskolen vil derfor være nyttig.

I denne oppgavens sammenheng er det naturlig å begrense de videre betraktningene til å gjelde uttalelser som vedrører skoler som en del av et fritt åndsliv. Å gå inn på Steiners betraktninger om forholdet mellom arbeid og kapital, pengetransaksjoner og regulering av produksjon osv., vil føre for langt.

Steiner ønsket med boken *Kjernepunktene i det sosiale spørsmål. Livsnødvendigheter i nåtid og fremtid* (Steiner, 1969) å forklare hva som var årsakene til datidens forvirring i det offentlige liv: “Denne bok tar på seg den lite populære oppgave å vise at forvirringen i vårt offentlige liv skriver seg fra åndslivets avhengighet av stat og næringsliv” (s. 11). Det at skolevesenet i tidligere tider har vært underlagt statlig kontroll, har historisk sett vært

nødvendig, men i dag (på Steiners tid) er det ikke lenger riktig: “Det var nødvendig for utviklingen av de menneskelige forhold i den nyere tid at oppdragelsesvesenet ... ble lagt under staten. Men å ville holde fast ved denne tilstand er en stor sosial feiltakelse” (Steiner, 1969:11). Ifølge Steiner hadde altså åndslivet utviklet seg frem til frihet innenfor den statlige struktur, men dette åndslivet kunne ikke lenger leve slik det skulle dersom det ikke ble gitt en fullstendig selvforvaltning. Slik var det blitt fordi “...åndslivet fordrer (det)” (Steiner, 1969:12).

Man kan si at Steiners tregrening har et klart strukturalistisk perspektiv. Dersom et av systemene blir for dominerende, vil harmonien brytes: “... næringslivet ... har utviklet seg i samfunnet på en slik måte at det nå behersker alt det øvrige liv” (Steiner, 1969:56). Derfor må næringslivet være “... likeså relativt selvstendig som nerve-/sansesystemet er det i den menneskelige organisme” (s. 56). Næringsliv og rettslig-politisk liv må skilles: “... i næringslivet, når det drives på hensiktsmessig måte, oppstår det forhold som må motvirke rettsbevisstheten, hvis ikke denne virkning motarbeides av en instans utenfor næringslivets kretsløp” (Steiner, 1968:80). Næringslivet må skilles fra rettslivet slik: “...lungevirksomheten (rettslivet) som forarbeider den ytre luft skiller seg fra det som foregår i nerve-/sanselivet (næringslivet)” (Steiner, 1969:57). Det tredje systemet, åndslivet eller kulturlivet, er “...alt det som beror på det enkelte individs naturlige begavelse, og det som må komme inn i den sosiale organisme på grunnlag av denne naturlige begavelse ... så vel åndelig som fysisk begavelse” (Steiner, 1969:57). Denne uttalelsen er spesielt interessant fordi Steiner her presiserer at et åndsliv, gjennom menneskene, er til stede i alle de tre samfunns grenene. Steiner sier om åndslivet når han henviser til kroppen: “...alt av organer og virksomheter som henger sammen med det egentlige stoffskifte (Steiner, 1969:52). Staten må ikke dominere åndslivet, men “...motta mennesker som er vokst frem og utdannet av det selvstendige åndsliv” (Steiner, 1968:42).

På samme måte som det er et syn på mennesket som ligger som en grunnvoll i Steinerskolens pedagogikk, ser det ut til at det er en forståelse av mennesket, menneskets organisasjon, som er utgangspunktet for Steiners ideer om et tredelt samfunn: “... den menneskelige organisme i sin helhet oppviser tre systemer som virker ved siden av hverandre, hvert av dem med en viss selvstendighet” (Steiner, 1969:53). Steiner kaller dette “... en sammenlikning som kan understøtte den rent menneskelige forståelse for å bringe den i den retning som er nødvendig for å kunne gjøre seg forestillinger om hvordan den sosiale organisme kan gjøres sunn (Steiner, 1969:51). Her betoner Steiner at disse tre systemene i kroppen har *en viss*

selvstendighet, altså ikke *en full* selvstendighet. Men innledningsvis i denne boken sier han: “I denne forvaltningen av åndslivet skal det ikke gripes inn ved direktiver eller ved medbestemmelse fra rettsstatens system, eller fra det som er virksomt på næringslivets område” (Steiner, 1969:12). Den menneskemetaforen Steiner bruker “for å kunne gjøre seg forestillinger om hvordan den sosiale organisme kan gjøres sunn”, fraviker han altså på et annet sted i boken. Dersom man forholder seg absolutt til disse uttalelser, blir de stående som selvmotsigende. Menneskemetaforen påpeker at hvert system har *en viss* selvstendighet. Dette lar seg enkelt forstå, ettersom vi lett kan forestille oss at de ulike systemene i kroppen er avhengig av hverandre, påvirker hverandre. Slik blir vi av Steiner oppfordret til å danne oss den forestilling om samfunnet at også de ulike samfunnssystemene har *en viss* selvstendighet, at de ikke lever uten gjensidig påvirkning. Men når han på et annet sted i boken skildrer at det i åndslivet “...ikke gripes inn ved direktiver eller ved medbestemmelse fra rettsstatens system ...” (Steiner, 1969:12) eller “Intet parlament, ingen person som kanskje engang har undervist, men ikke selv gjør det lenger, skal ha et ord med i forvaltningen (av skolen)” (Steiner, 1968:12). så høres det ut som om selvforvaltende skoler skal ha en total selvstendighet, og ikke bare en viss selvstendighet. Dermed utlikner de ulike uttalelsene hverandre, og vi må tolke. Det er sannsynlig at denne typen uttalelser fra Steiners side har bidratt til at man i Steinerskolen har en sterk opplevelse av at en skole skal være autonom, at den best klarer seg selv. Men menneskemetaforen påpeker som sagt “*en viss* selvstendighet.”

Steiner satte frem disse ideene umiddelbart etter 1. verdenskrig, men betraktningmåten, å betrakte samfunnet som en levende organisme, var ikke ny.

Ifølge Levine (1995), har ideer fra biologien entret sosialvitenskapen ad tre veier: I Grekenland i antikk tid ble det brukt sammenlikninger mellom politiske institusjoner og mennesket. På 1700-tallet ble teorier om menneskets instinkter og adferd belyst av studier gjort i biologi. Britiske moralfilosofene benyttet slike som forklaringsmodeller. På 1800-tallet påvirket teorier fra biologien om forskjellige arters organisering, forståelsen av hva som var typisk for menneskelige befolkninger. I begge de siste tilfeller ble studier av samfunnsformer, plantesamfunn og dyresamfunn, brukt som direkte forklaringsmodeller på menneskelige sammenhenger.

Steiner sammenlikner *ikke* samfunnet med den menneskelige organisme direkte, det vil si han forklarer ikke samfunnet ut fra dette, men han bruker sammenlikningen som en metafor, for, som han sier, “...å gjøre seg (sunne) forestillinger om (den sosiale organisme)” (Steiner,

1969:51). Det er altså hos Steiner ikke snakk om å anvende biologien direkte som forklaring på menneskelige sammenhenger, men intensjonen synes å være å stimulere forestillingsevnen og fornemmelsen: “Det det kommer an på, er at den menneskelige tenkning, den menneskelige fornemmelse, lærer å fornemme hva som er livsmulig ved å betrakte den naturlige organisme, og så anvender denne fornemmelsesmåte på den sosiale organisme” (Steiner, 1969:54).

Det er en interessant tanke å se for seg at disse Steiners ideer den gang hadde blitt en integrert del av organisasjonsteorien, som på den tiden var i det man kaller den “klassiske” fasen. I så fall kunne allmenn organisasjonsteori sett annerledes ut, og Steinerskolene ville etter all sannsynlighet hatt et annet forhold til organisasjonsteori.

Steiners bøker om samfunnsstruktur, om organiseringen av samfunnet *Kjernepunktene i det sosiale spørsmål* og *De tre funksjoner og systemer*, inneholder ikke referanser til organisasjonsteori, som på den tiden hadde “administrasjonslæren” til Henry Fayol, byråkratiteorier, av blant andre Max Weber, og Frederic Taylors Scientific Management som sine hovedbestanddeler, men bøkene refererer til de politiske systemer. Hvis man holder seg til en strukturalistisk tankegang, at man kommer til klarhet over en ting eller et fenomens beskaffenhet ved å betrakte det i forhold til andre ting og fenomener, kan man si at Steinerskolenes selvforvaltningsideologi, i den grad den ikke er “innlemmet” i en allmenn organisasjonsteori, savner et perspektiv på seg selv.

Men å betrakte verden, samfunnet som et levende hele, har blitt mer vanlig, også blant organisasjonsforskere. Peter Senge avslutter sin bok *The Fifth Discipline* ved å fortelle fra et møte med en astronaut som sier om det å være i rommet og se jorden: “Det var som å se en baby bli født” (Senge, 2004:371). Så avslutter Senge boken med følgende to setninger: “Noe nytt er i ferd med å skje. Og det dreier seg om alt sammen – om helheten.” (Senge, 2004:371). Det vites ikke om Senge kjenner til Steiners verk, men googler man Peter Senge, finner man at han er interessert i Buddhisme. Man merker når man leser hans *Fifth Discipline* at den er gjennomstrømmet av et åndelig menneskebilde; personlig mestring inngår som en viktig del av “evnene” i hans ideal av en lærende organisasjon, og han snakker også om en organisasjons sjel og ånd.

Organisasjonsforskeren C. Otto Scharmer skriver i sin bok *Theory U: Leading from The Future as It Emerges*, som for øvrig P. Senge har skrevet forordet til, at Rudolf Steiner har vært en viktig inspirasjonskilde for ham som organisasjonsforsker (Scharmer, 2009). Vi ser

altså en forbindelse mellom Rudolf Steiner og dagens organisasjonsteori, men hos Scharmer er det ikke Steiners tregrening som står i fokus, det er hans Frihetens Filosofi. Scharmer skriver: “Steiners Frihetens Filosofi fokuserer på individuell bevissthet. I *Theory U* skal vi utforske den kollektive oppmerksomhetens strukturer” (s. 31).

Organisasjonspsykologi har helt siden de berømte Hawthorne-studiene på midten av 1920-tallet spilt en voksende rolle i organisasjonsforskningen, og man ser at profilerte organisasjonsteoretikere i dag er opptatt av organisasjonslæring og bevissthetsspørsmål, temaer som Steiner forsøkte å etablere i den første Steinerskolen, og slik kan man si at forholdene ligger godt til rette for Steinerskolene til å “svare” med en motbevegelse – vise en tilsvarende interesse for organisasjonsteori.

Steiner gir en slags forklaring på hvorfor det er nødvendig at skoler, som en del av et fritt åndsliv, må være fullstendig selvforvaltende. Det har med den historiske utviklingen å gjøre, det ville være “...en stor feiltakelse” (at skolevesenet er under statlig kontroll) (Steiner, 1969:11). Hvorfor ikke en stat kan ha en oppgående skoleminister og et oppgående departement, som gir fornuftige bidrag til en skoleutvikling, blir ikke nærmere belyst, og det blir dermed stående som en ubegrunnet påstand. Den nåværende statsministeren i Norge har til og med gått på Steinerskolen. Det er nærliggende å anta at Steiners klare motforestillinger mot statlig innblanding i skolevesenet hadde med to faktorer å gjøre. For det første var han, da han skrev bøkene om tregreningen, på trappene til å starte en skole som han mente skulle klare seg best uten restriksjoner, men under hans ledelse. For det andre hadde 1. verdenskrig vist at statlige organer i flere land hadde vist liten dømmekraft.

Det ser ut til å være en sammenheng mellom Steiners oppfatning av mennesket som et vesen med potensial til kreativitet, moral og frihet, og tankene om et tregrenet samfunn: “... men i hver av oss lever et dypere vesen, hvor det frie menneske taler” (Steiner, 1978:117). Når man ser hvilke høye krav Steiner stilte til et fremtidig åndsliv, “et fritt, selvforvaltende åndsliv,” som så å si skal befrukte de øvrige samfunnsgrener, merker man seg at det ligger en skjult forhåpning i dette: I åndslivet skal det vokse frem “visse fornemmelser (oppstår) i hvert enkelt menneske” (Steiner, 1969:55).

Steiners uttalelse om åndslivet, eller kulturlivet, “alt det som beror på det enkelte individs naturlige begavelse, og det som må komme inn i den sosiale organisme på grunnlag av denne naturlige begavelse ... så vel åndelig som fysisk begavelse” (Steiner, 1969:57), er spesielt interessant fordi han her faktisk sier at et åndsliv, gjennom menneskene, er til stede i alle de

tre samfunnsgrenene. Denne uttalelsen viser at andre uttalelser om nødvendigheten av et fritt, selvstendig åndsliv ikke må forstås *for* bokstavelig; den peker på at mennesker som *ikke* har sitt arbeid innenfor åndslivet, selvfølgelig også kan tenke åndfulle tanker. Denne muligheten til å tenke åndfullt, som alle mennesker kan utvikle, er å likne med stoffskiftet, som gjennomvever alle de tre kroppssystemene. Steiner sier om åndslivet når han henviser til kroppen: "...alt av organer og virksomheter som henger sammen med det egentlige stoffskifte" (Steiner, 1969:52). Stoffskiftet foregår i hele organismen, det er alle de livsnødvendige reaksjonene som foregår i de ulike cellene i kroppen. Staten må ikke dominere åndslivet, men "...motta mennesker som er vokst frem og utdannet av det selvstendige åndsliv" (Steiner, 1968:42).

Når man tenker på den sentrale rollen kollegiet ble gitt ved den første skolen, kan man si at dette var å gi åndslivet en sentral plass i skolen. Her ligger den samme idé som kommer til uttrykk i tregreningen, hvor åndslivet så å si skal befrukte rettslivet og næringslivet. I skolen skal åndslivet, representert ved lærerkollegiet, legge føringer for forvaltningen av skolen: "Undervisning og oppdragelse skal hente sine impulser ene og alene ut fra erkjennelsen av det vordende menneske og dets individuelle anlegg" (Steiner, 1968:41). Men som jeg har påpekt i den historiske innledningen, viser referatene fra praksis den gang, og Steiners ulikartede uttalelser, ikke hen på en ensartet organisasjonsstruktur, men snarere på et utviklingsaspekt hvor tenkningen og dialogen skulle stå i fokus: "Etter hvert vil vi måtte diskutere hvordan vi organiserer alt arbeidet vårt..." (Steiner, 1997:23).

Det er viktig for enhver organisme, enten det er menneskets organisme, hele samfunnsorganismen eller en skoleorganisme, at de forskjellige delene i organismen er friske. Hva skal til for at det juridiske, det økonomiske og det åndelige i en skole holder seg friskt? Verken tregreningen eller Steiners uttalelser i *Faculty Meetings* er "kurs" i jus og økonomi, altså må skolene hente sin kompetanse på disse områdene andre steder. Steiners uttalelser om tregreningen kan være inspirerende og lærerike for skolene, men de er ikke tilstrekkelige til å bygge den nødvendige fagkompetanse som de forskjellige "organene" i skolen krever. Juridiske, økonomisk-administrative og pedagogiske kunnskapsområder utgjør strukturelementer som en organisasjon trenger som fundament. Tregreningen gir ikke et faglig grunnlag for å drive en organisasjon, men fokuserer egentlig først og fremst på et strukturperspektiv; på viktigheten av å se hvordan disse ulike områdene kan fungere sammen på en sunn måte. Det synes viktig at Steinerskolen er seg dette bevisst.

Men også Steiners metafor, hvor næringslivet sammenliknes med nerve-/sansesystemet, rettslivet sammenliknes med lungevirksomheten og åndslivet sammenliknes med stoffskiftet, synes å kreve faglig fordypning. Et nærmere studium av disse kroppsfunksjoner, med bakgrunn i Steiners menneskekunnskap og nyere medisinsk forskning, synes nødvendig dersom man skal kunne gi utfyllende, faglige synspunkter på den.

## Menneskekunnskapen

Om denne oppgavens spørsmålsstilling

To av spørsmålsstillingene i denne oppgaven er: Hva slags føringer legger innholdssiden i Steinerskolen, altså organisasjonens misjon, verdigrunnet, skolens ulike målsettinger, på organisasjonsstrukturens utforming? Hvilke strukturer er best egnet til å ta vare på og videreutvikle innholdssiden? For å kunne svare på dette er det nødvendig å avklare hva innholdssiden består av. Ser man på innledningen til “En læreplan for Steinerskolen”, ser man at pedagogikken bygger på Steiners antroposofiske menneskekunnskap. Altså må “menneskekunnskapen” være en sentral del av innholdet i Steinerskolen. Steiners personlighet og verk står fortsatt helt sentralt i Steinerskolen, slik forstått at dette regnes som det vesentlige kildemateriale til inspirasjon og fordypelse. Ut fra dette gis nødvendigheten av å gripe tilbake til de skriftene som sier noe om dette, drøfte innholdet, og forsøke å bidra i dialogen om organisasjonens utforming. Jeg har tidligere kommet inn på Rudolf Steiners personlighet og erkjennelsesmessige legning som en viktig del av Steinerskolens innhold. Videre har jeg skildret tregreningen som en annen viktig del av Steinerskolens innholdsside. I dette kapitlet skal vi se nærmere på Steiners “menneskekunnskap”.

Betoningen av menneskebildet i de innledende kapitlene i Steinerskolens læreplan

Organisasjonsstrukturen skal bidra til å ta vare på alle sider av det man generelt kan kalle skolens innhold. Det er jo mye. Det faglige, det mellommenneskelige, det økonomiske osv. Er man opptatt av organisasjonsutvikling, er det allikevel nødvendig at man spør: Hva er organisasjonens misjon, hva er organisasjonens grunnleggende verdier? (Schein, 1998) Ser man på de innledende kapitlene i Steinerskolens læreplan, ser man at den er bygget opp på grunnlag av Rudolf Steiners tanker om mennesket, på en antroposofisk menneskekunnskap. Altså må man anta at denne menneskekunnskapen og forvaltningen av den er en sentral del av innholdet i Steinerskolen. Det er denne antroposofiens beskrivelse av mennesket som dannet

grunnlaget for utformingen av pedagogikken, for utformingen av læreplanen. Skal man gå til kildene for Steinerskolens pedagogikk, må man altså gå til antroposofien. Et tredje sentralt innholdsaspekt i Steinerskolen må derfor være en antroposofisk orientert erkjennelse av mennesket. Men selvfølgelig, det er de menneskene som til enhver tid befinner seg i organisasjonen som er det mest sentrale. Men disse to tingene henger sammen. Steiner hevdet at barnet læreren har foran seg, er den “boken” hun skal hente sin innsikt for sin pedagogiske gjerning fra. Leser man denne boken tilstrekkelig godt, gis der ikke bare allmenn menneskekunnskap, men også kunnskap om det individuelle barn. Steiner ga altså denne allmenne menneskekunnskapen for at lærerne skulle kunne *lese* barna slik “vår tid krever det”.

I Steinerskolens læreplan kan man lese om hvilket menneskebilde som danner grunnlaget for Steinerskolens pedagogikk. Ved beskrivelsen av mennesket trer to motiver frem. For det første at Steinerskolens pedagogikk bygger på en bevissthet om en helhetlig menneskekunnskap, som er et krevende tema i seg selv. Og dessuten viser beskrivelsen at Steiners menneskekunnskap er fylt av strukturelle aspekter. Hvert menneske tilkjennes noe unikt og uutgrunnelig som strekker seg ut over de iakttagbare evner og ferdigheter. Det er pedagogikkens målsetting å skape de beste forutsetninger for at dette innerste og dypest sett hellige i alle mennesker skal komme til sin rett.

Læreplanen beskriver at steinerpedagogikken bygger på et spirituelt grunnlag og at den i hovedsak bygger på to grunnleggende idékomplekser:

#### *Steinerskolens spirituelle grunnlag*

Steinerskolens pedagogikk ble utviklet av Rudolf Steiner med utgangspunkt i hans filosofiske og antroposofiske virksomhet ... Det ene (idèkompleks) er betydningen av at det tankemessige, det emosjonelle og det handlingsmessige står i en fruktbar sammenheng ... 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 ... Idealet om en oppdragelse til frihet står sentralt ... Frihetsbegrepet ... er knyttet til utviklingen av tenkning, kunnskap og handlingskompetanse ... (Mathisen, 2007:3,4,5).



Betraktninger rundt menneskebildet, slik det beskrives i innledningen til læreplanen

Steinerskolens pedagogikk er altså bygget på et antroposofisk idéinnhold og et antroposofisk menneskebilde, og ut fra dette er det skapt en pedagogikk, en fagplan, en struktur. Det antroposofiske idéinnholdet legger med andre ord føringer på de strukturelle elementene i pedagogikken, i læreplanen. Dette kommer klart frem i innledningen: ... firedelt strukturering av menneskets natur ... fysisk kropp, eterlegeme, astrallegeme, jeg ... Man merker seg betoningen av strukturelle forhold i beskrivelsen av det menneskelige, og at dette innholdsmessige krever en egenartet pedagogisk ivaretagelse.

Pedagogikken er gjennomstrømmet av strukturelle elementer. Sagt på en annen måte: I Steinerskolens pedagogikk er det viktig å ha et bevisst forhold til hvordan for eksempel den firedelt(e) strukturering av menneskets natur kan iakttas i barnet, hvordan disse "delene" utvikles i forhold til hverandre, hvordan elementene i undervisning og læreplan bygges opp ut fra dette.

Det som *ikke* kommer eksplisitt frem i den eksisterende læreplanens tekst, er den opprinnelige, svært sentrale, intensjonen fra Steiners side om at lærerne, kollegiet skulle forvalte dette innholdet ut fra innsikt. Dette ville være av avgjørende betydning for eleven, og som en konsekvens av dette, for skolen: "Men Waldorfskolen er henvist til at De (læreren) i Deres indre utvikler det vi nå har gjennomgått til å bli noe levende i Deres sjel" (Steiner, 1975:194).

Når man leser innledningen til læreplanen, kan man kanskje få inntrykk av at dette er greit: Menneskekunnskapen er et mestringsområde, dette er forstått i Steinerskolen. Men jeg tror ikke det er noen i Steinerskolen som ser på menneskekunnskapen som et mestringsområde, snarere tror jeg man ser på den som en spennende, men bortimot uoverkommelig utfordring.

Allmenn menneskekunnskap, om betydningen av å være bevisst

La oss se nærmere på foredragssyklusen Allmenn menneskekunnskap, slik den ble holdt i 1919, for på den måten å få en opplevelse av det høye innsiktsnivået Steiner den gang fordret. Først Steiners betoning av hvor viktig det var (er) at kunnskapen om mennesket var (er) levende i lærerens sjel.

Steiner startet foredragssyklusen om allmenn menneskekunnskap med å betone at menneskeheten går igjennom ulike epoker, og at hver epoke stiller ulike oppgaver til

menneskeheten. I det første foredraget går han så over til å skildre betydningen av å være bevisst hva som skjer med mennesket før det fødes og etter at det går gjennom dødens port. Særlig viktig er det at pedagogen er seg bevisst hva som skjer før fødselen, fordi dette vil kunne danne grunnlaget for å betrakte barnet på den riktige måten og derigjennom gi det en adekvat undervisning. Fordi mennesket ikke kan leve lenger i den åndelige verden, må det gå over i en annen tilværelsesform, mennesket må ikle seg et fysisk legeme og et eterlegeme. Spørsmålet blir så: Hvordan blir pedagogen, hvordan blir skolen seg mer og mer bevisst disse åndelige realiteter? Steinerskolens læreplan i dag er bygget på den læreplan og de fagplaner Steiner foreslo. Slik sett bygger jo Steinerskolen på Steiners allmenne, antroposofiske menneskekunnskap, men det sentrale poenget for Steiner var nettopp at læreren, skolen skulle bære disse erkjennelser i seg som noe levende: "...vi må bli oss mer og mer bevisst..." (Steiner, 1975:20). Det er ifølge dette ikke tilstrekkelig bare å ha de riktige planer.

Mer konkret om innholdet i Allmenn menneskekunnskap

Foredragsrekken Allmenn menneskekunnskap – som grunnlag for pedagogikken, tilsvarer en bok på drøyt 200 sider. I tillegg til disse foredragene holdt Steiner paralleltgående foredrag om metodisk-didaktiske spørsmål og hadde såkalte seminarsamtaler med lærerne, hvor mer konkrete problemstillinger ble diskutert. Man kan si at Steiners verk, hele antroposofien (visdom om mennesket), er en menneskekunnskap. Den menneskekunnskapen det er naturlig for Steinerskolen å forholde seg til, begrenser seg derfor ikke til disse 14 foredragene, men inkluderer også, for eksempel, Steiners erkjennelsesteoretiske verker. La oss allikevel begrense betraktningene i dette kapitlet til å gjelde Allmenn menneskekunnskap.

Innholdet i foredragene er svært krevende. I det første foredraget beskrives vår kulturepokes spesielle oppgave med hensyn til undervisning, at undervisningen må bli en fortsettelse av hva høyere vesener har utført før fødselen. Her går Steiner spesielt inn på betydningen av at pedagogikken bidrar til å harmonisere menneskets åndedrett. Dette settes i sammenheng med vekslingen mellom søvn og våken tilstand. Det betones hvor viktig det er at læreren er villig til å arbeide med sin egen oppdragelse, at det som blir fremlagt læreren i denne menneskekunnskapen blir søkt selvstendigjort. Åndedrettet henger sammen med nerve-/sanselivet. Når man puster inn, presses cerebrospinalvæsken inn i hjernen; når man puster ut, presses den tilbake i kroppen. Gjennom dette forplantes åndedrettsrytmen til hjernen. Slik pusten på den ene side henger sammen med stoffskiftet, henger den på den andre side sammen med nerve-/sanselivet. Barnet har ennå ikke lært å puste slik at pusting

underholder nerve-/sanselivet på riktig måte. Det *viktigste* vedrørende undervisningen vil være å iakttas alt det som på riktig måte knytter åndedrettet til nerve-/sanseprosessene.

Det er bemerkelsesverdig at Steiner omtaler fysiologiske prosesser i hjernen, prosesser som i 1919 vanskelig kunne iakttas av sansene, tatt i betraktning det stadium hjerneforskningen da var på. Iakttakelsen av disse prosessene (og andre) dannet altså et nødvendig fundament for å kunne forstå hvordan en pedagogikk skulle utformes. En oppfølging av temaet i dag skulle tilsi at Steinerskolene allierte seg med medisinsk kompetanse. Men man merker seg at Steiner i disse foredragene hele tiden henvender seg til hver enkelt lærer. Man får ved lesningen av hele foredragsrekken en opplevelse av at Steiner søker å inspirere hver enkelt person – det organisatoriske er her helt utelatt. Man kan si at Steiner “bader” disse første lærerne i et intenst åndsliv, et åndsliv fundamentert på en antroposofisk orientert åndsforskning. Ved å bygge på denne, forvalte denne med en adekvat metodikk, skulle lærerne sette en ny, tidsriktig skoleimpuls ut i livet. De neste foredragene bekrefter det grensesprengende omfangsrike ved denne foredragsrekken.

I det andre foredraget gir Steiner en begynnende betraktning av mennesket ut fra et sjelelig perspektiv. Det beskrives hvordan forestillingene har billedkarakter, at evnen til å danne seg forestillinger henger sammen med det førfødselige, *er* det førfødselige livs speilinger. Viljen er en kime til et liv etter døden. Sympatikreftene knyttes til viljeselementet i oss, antipatikreftene til det forestillingsmessige. Det skildres videre hva følelser, hukommelse og fantasi er, og forklares hvilken sammenheng dette står i til nerver og blod. Mennesket utvikler, idet det kommer til denne fysiske verden, antipati mot alt som er åndelig, slik at det sender den åndelige, førfødselige realitet tilbake, i en for oss ubevisst antipati. Mennesket bærer antipatikraften i seg og forvandler gjennom *den* det førfødselige element til forestillingskraft. Det som stråler ut mot oss som viljesrealitet etter døden, knytter vi oss til med sympati. Mennesket betraktes avslutningsvis i andre foredrag i et tregrenet perspektiv. Til den ene side det som knytter seg til det førfødselige: erkjennelse, antipati, hukommelse, begrep. På den annen side det som knytter seg til det som har en “eksistens” etter døden: vilje, sympati, fantasi, imaginasjon. Og derimellom, som et harmoniserende element, åndedrettet.

Dette er et kunnskapsstoff læreren skal gjøre til sitt eget, som grunnlag for egen undervisning. Like krevende fortsetter det i de neste ti foredragene. I og med at Steiner betonte nødvendigheten av at dette stoffet skulle bli mer og mer bevisst i lærerens sjel, forstår vi at han dermed oppfordrer til et grundig studium. I dette igjen ligger selvfølgelig en oppfordring

om å utvikle sin egen tenkning. Det ligger altså i Steiners kurs om menneskekunnskap et indirekte krav om kontinuerlige forsknings- og læringsprosesser, til den enkelte lærer, og også til skolen som organisasjon.

## Det metodisk-didaktiske

Innledning om formålet med dette kapitlet

Formålet med dette kapitlet er å vise at også det metodisk-didaktiske i Steinerskolens pedagogikk er gjennomsyret av strukturelle aspekter, og at menneskekunnskapen har lagt føringer på utformingen av disse. For at dette ikke skal bli stående uten sammenheng med det organisatoriske, vil jeg i dette kapitlet også problematisere det jeg mener er Steinerskolens utfordringer med hensyn til det strukturelle, og sette den sterke vektleggingen av strukturelle aspekter i det metodisk-didaktiske opp mot det man kan iakttå av mangel på struktur i den tradisjonelle selvforvaltningsformen.

Problemet med strukturbegrepet i Steinerskolen

Det er viktig å vise hvor omfattende strukturaspektet er i det man kan kalle Steinerskolens innholdsside, fordi det i Steinerskolene på tross av dette ser ut til å være en viss frykt for struktur. Årsakene til dette kan være flere, men det er sannsynlig at det har å gjøre med at man tolker begrepet struktur som noe ikke-levende, som noe "materialistisk". Dette igjen henger muligens sammen med Rudolf Steiners mange uttalelser om betydningen av åndelighet, om betydningen av det levende. Men Steiners uttalelser om betydning av en levendegjøring av pedagogikken, en levendegjøring av tenkningen osv. betyr jo ikke at man *ikke* skal være seg bevisst hvordan ulike elementer i verden står i forhold til hverandre, tvert imot. Når man leser Karl Martin Dietz' hefte Dialogisk skoleledelse i Steinerskoler, et hefte som er vel ansett og mye anvendt i Steinerskolekretser, kan det virke som om strukturaspektet der er neglisjert: "Det dreier seg da ikke lenger om konfliktløsninger, strukturer eller om måter å gå frem på, men om individuelle evner" (Dietz, 2006:94). Det er bemerkelsesverdig at man i dette mye brukte heftet av Dietz kan lese om Steinerskolens arbeidsmåter som et mønstereksempel for samarbeid, samtidig som man i boken *Liv Laga* (Bøhn, Schiøtz, Waage, 2010) kan lese hvordan Cato Schiøtz beskriver Steinerskolenes samarbeidsmåter, eller evne til å organisere sitt arbeid, som det mest kritikkverdige ved Steinerskolene.

Men la oss se nærmere på hvor sterkt strukturelle aspekter er til stede i det metodisk-didaktiske som Rudolf Steiner satte frem i 1919.

Oppsummering: strukturaspekter hos Steiner

Jeg har tidligere kommet inn på at det i Steiners ideer om et tregrenet samfunn ligger en viktig henvisning til et tredelt aspekt ved mennesket: hode, bryst og lemme/stoffskifte, slik at man kan si at Steiners tregrening har et klart strukturalistisk perspektiv; dersom ett av systemene i kroppen eller i samfunnet blir for dominerende, vil harmonien brytes. Likeledes har jeg forsøkt å vise at Steiners menneskekunnskap inneholder mange beskrivelser av mennesket hvor egenskaper og bestanddeler gjennomgående beskrives som stående i "lovmessige" forhold til hverandre; "legeme, sjel, ånd" med mer (Steiner, 1975).

Man ser av dette at pedagogikken er fundamentert på en "strukturering av menneskets natur", som det står i læreplanen. Frihetsbegrepet står også sentralt i Steinerskolens pedagogikk, i antroposofien. I læreplanen uttrykkes det at utviklingen av frihet bygger på et relasjonelt forhold. Friheten er "knyttet til utviklingen av tenkning, kunnskap og handlingskompetanse". Disse ovenfor nevnte eksempler fra Steinerskolens læreplan er formuleringer av deler av Steiners allmenne menneskekunnskap. Ser man på hele foredragsrekken Allmenn menneskekunnskap, finner man en rekke slike eksempler.

Om det metodisk-didaktiske historisk sett; den plassen Steiner ga det ved grunnleggelsen av den første skolen

Foredragene Steiner holdt i menneskekunnskap, ble etterfulgt av like mange foredrag om metodikk og didaktikk. Foredragene i menneskekunnskap ble således holdt om morgenen, og etter hvert foredrag i menneskekunnskap fulgte om ettermiddagen et foredrag om metodisk-didaktiske spørsmål. Ved å legge opp foredragene på denne måten understreker Steiner at det er innsikten i mennesket som danner utgangspunktet for den praktiske utforming av en pedagogikk. Dessuten, ved å holde foredragene om menneskekunnskap og det metodiske om hverandre, kan man si det oppnås en balanse mellom teori og praksis.

Det første foredraget om det metodisk-didaktiske er en beskrivelse av hovedprinsippene i steinerpedagogikken. Steiner innleder her med å betone at kunnskapen om mennesket krever en spesiell metodikk. Og Steiners betoning av viktigheten av en riktig metodikk er slående: "...fordi vi ved å erkjenne vår tidsalders spesielle oppgave også erkjenner at dette fordrer spesielle metoder dersom de utviklingsimpulser som er foreskrevet av den allmenne verdensorden skal kunne virkeliggjøres i fremtiden" (Steiner, 1975:7). En oppgave fordrer altså en metode. En metode er et formprinsipp, en tilrettelagt måte, for å nå et mål. Altså noe annet enn "det er ikke så farlig hvordan vi gjør det, bare vi gjør det." Dette er jo ikke originalt,

det er ikke det som er poenget her. Poenget er å understreke hvor sentralt strukturelle aspekter er i Steinerskolens menneskekunnskap og metodikk. Av dette vil det jo logisk følge at også en organisatorisk oppgave vil fordre spesielle metoder.

Steiners menneskekunnskap viser bevissthet om strukturelementer: legeme, sjel, ånd osv. Det betones hele tiden hvordan disse elementene står i et forhold til hverandre. Undervisning fordrer bevissthet om hvordan det ene står i forhold til det andre, altså strukturperspektivet. Undervisningen må alltid imøtekomme visse utviklingsstadier i barnet (Steiner, 1975). Dette er hovedpoenget med Steiners innledende foredrag i metodikk; undervisningen i vår tid må sees på som en kunstnerisk aktivitet hvor “tingene står i et forhold til hverandre”, hvilket jo *er* strukturperspektivet, men som en levende kunstnerisk prosess.

Menneskekunnskapen og den derav følgende metodikken er innholdsmessig kompleks, men siktemålet er tydelig. Steiner gjør oppmerksom på sammenhenger, han søker å formidle en bevissthet om en større konstruksjon, en større struktur, om forholdet mellom mikrokosmos og makrokosmos. Ved å gjennomskue disse sammenhenger kan man bygge en tidsriktig metodikk, kan man utvikle det menneskelige.

Nærmere om de metodisk-didaktiske foredragene og sammenhengen med foredragene om menneskekunnskap

I første foredrag går Steiner (1975) nærmere inn på hvor viktig det metodiske er. Ved riktig anvendt metode kan man harmonisere det høyere menneske, det åndelig-sjelelige i mennesket, med det nedre, kroppslig-fysiske i mennesket. Skal man lykkes med dette, dreier det seg ikke om en ren overlevering av kunnskapsstoff, men om å håndtere dette kunnskapsstoffet slik at det utvikler menneskelige ferdigheter. Det er ikke vilkårlig for barnets utvikling hvordan det lærer å lese og skrive, det er metodikkens oppgave å sørge for at hele mennesket blir aktivert, og da må man appellere til både viljen, følelsen og erkjennelsen. Derfor lærer barna i Steinerskolen bokstavene og lesingen ved å møte lyder, bokstavformer i en bilde-formmessig, språklig-musikalsk og reflekterende prosess. Når man på denne måten appellerer til barnets natur, så hensetter man barnet på riktig måte i en kulturhistorisk utvikling, slik skriften har oppstått. På denne måten bør man legge stor vekt på å pleie det kunstneriske, fordi det kunstneriske virker på en helt spesiell måte på menneskets viljesnatur.

Man kan overføre det Steiner her sier om undervisning av elever, til å gjelde organisasjonens læringsprosesser. Vi vil jo absolutt si om oss selv at vi er i stand til å lære, som voksne, men måten man går inn i et tema på, vil også for voksne mennesker ha stor betydning for hvordan

man utvikler seg, lærer. Måten en organisasjon tilrettelegger sine arbeidsprosesser på, tilrettelegger for individuelle og felles prosjekter, vil ha betydning for hvordan man utvikler seg som individ, og hvordan organisasjonen utvikler seg, og lærer.

Hvordan kan det ha seg at Steiners metodiske anvisninger er gjennomsyret av bevissthet om struktur, mens den tradisjonelle selvforvaltningen har vektlagt faste strukturer så lite? Svaret ligger muligens i ønsket om å etablere en så høy bevissthetsmessig styrke at dette utgjør et tilstrekkelig formelement i organisasjonen.

Tredje foredrag dreier seg om det plastisk-billedlige og det musikalsk-dikteriske, om hvilket forhold disse kunstartene står i til mennesket og hvordan man undervisningsmessig kan utvikle eleven gjennom disse fagene. I det motsvarende foredraget i Allmenn menneskekunnskap som gikk forut, hadde Steiner snakket om hvordan mennesket gjennom de rene forstandskrefter bare oppfatter det hendøende i verden, og motsatt: hvordan det levende blir forstått gjennom viljeskreftene, hvorpå han går over til å snakke om det han kaller en ren tenkning, altså tenkning som er belivet av viljeskrefter. I det tredje foredraget om det metodisk-didaktiske gir han, som en oppfølging av dette, et eksempel på hvordan man i undervisningen kan belive forestillingskreftene:

Når man for eksempel tar en blyant og tegner en horisontlinje som en strek, så er dette noe abstrakt, noe hendøende, usant overfor naturen, som alltid har to strømninger i seg: det døde og det levende. ... Hvis man derimot ser en grønn flate møte en blå, da vokser horisontlinjen frem som et møte mellom disse, da uttrykker man noe som er virkelig (Steiner, 1975:41).

Det Steiner snakker om i menneskekunnskapen, her, om forestillingskreftenes natur, det fører han videre til, som en logisk konsekvens, å bli en konkret metodisk praksis, en praksis som gjennom tegnerisk utførelse beliver forestillingskreftene. Eller, for å si det med denne oppgavens perspektiv: Vi ser en åpenbar sammenheng mellom et menneskekunnskapelig innholdsaspekt (som har strukturell karakter) og utformingen, struktureringen, av en metodikk.

Ut av menneskekunnskapen og det derav følgende syn på det metodiske vokste det den gang frem en praktisk tilrettelagt utviklingsvei, hvor innholdet og læringsprosessene *ikke* var vilkårlig tilrettelagt, men hvor det ene skulle stå i forhold til det andre ut fra en indre logikk, hvor de ulike komponentene skulle danne et bærekraftig hele, en naturlig struktur; det vokste frem en bevisst metodikk, og det vokste frem en læreplan.

Hvis man tenker strukturelementet vekk fra dette, hvis man underviser arkitekturhistorie i 1. klasse, mineralogi i 2. klasse og perspektivtegning i 3., hvis man lar de ulike fagområdene være kunnskapselementer som man forsøker å fylle elevene med ut fra større eller mindre vilkårlighet, da ville man begynne å tvile på om man var i en Steinerskole. Hvis Steinerskolen ikke har bevissthet om struktur, er det mye som tyder på at den vil slutte å være “en Steinerskole”.

## Læreplanen

### Innledning om formålet med dette kapitlet

Formålet med dette kapitlet er å vise hvordan også læreplanen i Steinerskolen, i likhet med det metodisk-didaktiske, er bygget opp ut fra Steiners menneskekunnskap – hvordan oppbygningen (struktureringen) av den har tatt sitt utgangspunkt i de strukturelle aspektene man kan finne i denne, og hvordan læreplanen således har en retningsgivende kraft, en ledelseskraft.

I forrige kapittel om det metodisk-didaktiske påpekte jeg at den måten man bygger opp undervisningen på i Steinerskolen, den metodikken som er foreslått av Steiner, bygger helt og fullt på en antroposofisk orientert menneskekunnskap, og at innholdet i denne er gjennomsyret av strukturelle aspekter. I dette kapitlet skal vi se at det ikke bare er metodikken som er gjennomsyret av bevissthet om komponentenes forhold til hverandre, men at denne bevisstheten om et bærekraftig, helhetlig konstruksjonselement går igjennom hele læreplanen, *er* læreplanen.

Er læreplanen egentlig skolens ledelse?

Læreplanen i Steinerskolen er et ytre uttrykk for en tenkt, indre prosess. Læringsmål og kompetansemål er i seg selv viktig, men de er viktige som et uttrykk for en tenkt, indre, modningsrelatert prosess hos de elevene som går i skolen. Mister man denne indre modningsprosessen av syne, mister også de ulike målsettingene i læreplanen sin dypere mening. Man risikerer i så fall å få en overfladisk skole, hvor ytre prestasjoner, karakterer, og individfiendtlige bedømmelser er fremtredende. Dette synet kommer frem i Steinerskolens læreplan: “Den konkrete realiseringen av planens innhold og metoder må skje i respekt for enkeltbarnets og elevgruppens evner og muligheter” (Mathisen, 2007:3).



I forholdet mellom læreplanens bakenforliggende ideer, som utgangspunkt for inspirasjon til å bringe elevene i utvikling, og læreplanens konkrete formuleringer og anvisninger, ligger det muligheter for skolen til å få hjelp til å forstå hvordan man bør utforme skolens organisasjon. De bakenforliggende ideene i Steinerskolen er svært omfangsrike. En stor del av Steiners verker må sies å danne dette grunnlaget, men i læreplanen er disse gitt en komprimert, utviklingsbeskrivende form. Å forholde seg aktivt til disse bakenforliggende ideene, gjennom den konkrete læreplanen i Steinerskolen, er en åpenbar ledelsesoppgave. En klasselærer eller en faglærer som forholder seg aktivt til disse ideene, vil gjennom dette få hjelp til å fylle *sin* naturlige ledelsesrolle som lærer, i harmoni med skolens indre målsettinger. Dersom man forutsetter at læreplanen er et uttrykk for de sentrale målsettingene i Steinerskolen, som jo er naturlig, vil det ligge en sterk ledelseskraft i det faktum at de enkelte lærere på egen hånd arbeider for å oppfylle læreplanen. Læreplanen ser altså på sett og vis ut til å være en sentral del av “ledelsen” i Steinerskolen.

Nærmere om de strukturelle elementene i læreplanen, om læreplanens oppbygning og hvilke sammenhenger som finnes med menneskekunnskapen

Under avsnittet “Læreplanen og barnets utvikling” beskrives hvordan steinerpedagogikkens utviklingsforståelse er knyttet til tre syvårsperioder:

Det betyr at også første syvårsperiode, som omfatter førskolealderen, inngår som en vesentlig del av steinerpedagogikken. Her legges grunnlaget for videre læring og utvikling. I sitt første skrift om pedagogikk, *Barnets oppdragelse* (1907), la Rudolf Steiner vekt på hvordan oppdragelsen kan inspirere og imøtekomme barn og unges utviklingsmuligheter i hver av disse syvårsperiodene. Steinerpedagogikkens utviklingsorientering handler i første rekke om å fokusere på hvilke læringsmåter som best svarer til elevenes evner og muligheter til læring og utvikling (Mathisen, 2007:5).

For å si det på en annen måte: Kunnskapen om mennesket, og det vil i praksis si kunnskapen om den konkrete klasse, den enkelte elev, avgjør hva og hvordan man skal undervise. Dette er noe annet enn å fordre at alle elever skal passe inn i en plan. Men spørsmålet er komplekst. Det er ikke eleven som skal sette alle premisser for undervisningen, det er læreren, skolen, som skal sette premissene, men ut fra en innsikt i mennesket, en innsikt i hva som vil tjene eleven, selv om han eller hun selv ikke forstår dette på det nåværende tidspunkt. Følger man denne tankerekken, kan man ikke lenger forholde seg generelt; læreren, skolen må skaffe seg en dypere innsikt i den enkelte elevs situasjon. Som en hjelp i dette arbeidet satte Steiner frem sine pedagogiske ideer. Man kan si at som en grunnstruktur i Steinerskolens pedagogikk

ligger altså ideen om at mennesket i begynnelsen av sitt liv, i sin allmennhet, går igjennom tre syvårsperioder som hver har visse kvaliteter ved seg som det er viktig å ta hensyn til når man søker å utvikle dette menneskets potensial. I Steinerskolens læreplan er det formulert slik: “Inndelingen i syvårsperioder utgjør en generell struktur for Steinerskolens læreplan. Læreplanen er utformet slik at den faglig, didaktisk og metodisk utgjør en helhet” (Mathisen, 2007:5). Og den sier også følgende: “Skolegangen innebærer en gradvis didaktisk forvandling der stadig nye læringsformer og nytt faglig innhold tas i bruk, der undervisningen endrer karakter og tema i tråd med skoleårenes gang” (s. 5).

Man ser altså at Steinerskolens læreplan er en byggemåte, en struktur, som bevisst er satt sammen for å være menneskelig bærekraftig. I bevisstheten om dette ligger et kraftig ledelsespotensial, nettopp fordi det skjult i læreplanen ligger en kunnskap om mennesket, som er seg bevisst en helhetlig, menneskelig utvikling.

Ved lesningen av læreplanen merker man seg at ordet helhetlig er svært hyppig brukt: “... faglig, didaktisk og metodisk utgjør en helhet. ... Planen tilstreber en slik helhet ... representerer et helhetlig læringstilfang ...” (Mathisen, 2007:5, 6).

Dette at Steinerskolens læreplan bevisst er utformet helhetlig, kommer altså av at den er formet med utgangspunkt i kunnskaper om menneskets utvikling. Det er gjennom dette at planen får sin bærekraftighet, at den får sin bærekraftige struktur.

Går man så inn i utformingen av hver syvårsperiode, vil man innenfor disse, spesielt innenfor den andre og den tredje, i og med at disse dreier seg om skolealderen, finne en bevisst utforming av hvert årstrinn ut fra menneskekunnskapen.

De ulike menneskelige aspektene ved disse alderstrinnene er i læreplanen langt fra inngående beskrevet, men i Steiners pedagogiske verker vil man finne detaljerte beskrivelser av dette. Læreplanen er således formodentlig *ikke* tilstrekkelig for å utvikle en innsiktsfull pedagogikk på “steinersk” grunnlag, men den gir et overblikk. Når man snakker om Steinerskolens læreplan, bør man egentlig også ha i tankene “den omfangsrike planen”, hvilket vil si en stor del av Steiners øvrige verker.

Det er mye som taler for at ledelsen, ledelseskraften i Steinerskolene må besitte inngående kunnskaper om denne “omfangsrike læreplanen”.

# Organisasjonsteori

## Innledning

Jeg vil med dette kapitlet forsøke å plassere Steinerskolen inn i en organisasjonsmessig sammenheng. I snart hundre år har Steinerskolebevegelsen eksistert, og vokst formidabelt. De enkelte skolene har startet som små celler, vokst fra begeistrende, menneskelige initiativ til å bli større, store, til å bli organisasjoner. De små initiativene har i liten grad vært styrt og preget av den formelle kompetansen som etter hvert har blitt bygget opp i de større, eldre skolene, i forbundet.

I disse vekstprosessene har de ulike, voksende skolene først og fremst søkt inspirasjon til å forstå seg selv som organisasjoner i Steinerskolenes egen tradisjon, som går tilbake til 1919. Konsekvensen av dette har vært at man “har blitt stående utenfor” (min uthevelse), man har ikke blitt integrert i organisasjonsteorien i et dialogisk forhold ved at skolene selv, aktivt har oppsøkt inspirasjon fra denne, eller ved at organisasjonsforskning har blitt systematisk bedrevet i Steinerskoler.

Jeg vil derfor innledningsvis i dette kapitlet se på den første fasen av organisasjonsteoriens utvikling, fordi de erfaringer som der ble gjort, dette begrepsapparatet, denne forståelsen, utgjør en viktig komponent i forståelsen av organisasjoner og organisasjonshistorie, og fordi denne historien kan være med på å kaste et lys over Steinerskolens selvforvaltningstradisjon. Aller først, kort om hvordan man innenfor organisasjonsteorien beskriver hva organisasjonsteori og organisasjoner er.

## Hva er organisasjonsteori, hva er en organisasjon?

Organisasjonsteorien utgjør et teoretisk grunnlag for studier av de menneskelige samværsformer som går under navnet organisasjoner. Men organisasjonsteorien som sådan gir ingen oppskrifter på hva som er det riktige. Derimot gir den et grunnlag for forståelse av hva en organisasjon er, hvordan den fungerer og hvordan den kan nå sine mål.

Organisasjonsteori er med andre ord et hjelpemiddel for en organisasjon til forståelse av seg selv. Ifølge Flaa, Hofoss m.fl. er dette karakteristika ved en organisasjon: bevissthet, målrettethet, stabilitet, refleksjon og innsikt (Flaa, Hofoss m.fl. 1995). En folkemengde, eller et sosialt fellesskap, derimot, regnes ikke som en organisasjon. “Folkemengders adferd kan være målorientert, men refleksjonen over og innsikten i egen virksomhet er ofte mangelfull, og stabiliteten i samhandlingen er heller liten” (Flaa, Hofoss, m.fl. 1995:14). En vesentlig

forskjell på en organisasjon og en folkemengde er altså ifølge dette i hvilken grad man reflekterer over seg selv.

## Den historiske bakgrunnen for organisasjonsteoriens fremvekst

Den kraftige industrialiseringen som foregikk på 1800-tallet, førte til store samfunnsendringer. Menneskenes arbeidsliv og arbeidsvaner endret seg. Byene vokste med stor hastighet, landsens folk flyttet til byene, det gamle håndverkernesamfunnet som var kjennetegnet av at folk tok del i mesteparten av en arbeidsprosess, oftest i små grupper, var i rask endring. Disse prosessene medførte også voksende bedrifter, og nye organisasjonsutfordringer.

I disse tidlige fasene av industrialiseringen bygget organisasjonene sin virksomhet delvis på gamle mønstre fra håndverkernesamfunnet, delvis oppsto nye former av seg selv, ofte på ureflektert vis (Fischer og Sortland, 2001). Organisasjonene ble større og mer komplekse, kravene til oversikt og planlegging endret seg.

De tre personene som står som de viktigste bidragsyterne til fremveksten av den moderne organisasjonsteorien, ble født i denne tiden, på 1800-tallet.

## Den klassiske læren

La det først være sagt at de tre "lærene" som utgjør den såkalte klassiske læren i organisasjonsteorien, ikke tar sitt utgangspunkt i erfaringer gjort i skoler, men fra næringslivet og mer generelle studier av samfunnet. Allikevel er det mye som tyder på at de utfordringer som menneskene møter ved organisert sameksistens, enten det er skolen, kirken, militæret eller næringslivet, har visse felles trekk som gjør at erfaringer og studier innenfor én sektor kan nyttiggjøres av en annen.

De første, systematiserte teoriene om organisasjonsvirksomhet kom på slutten av 1800-tallet og på begynnelsen av 1900-tallet. Den såkalte administrasjonslæren oppstod i Frankrike, den teorien som enten ble kalt Taylorisme eller Scientific Management, så dagens lys i USA og en tredje lære, eller teori, byråkratlæren, i Tyskland.

Disse tre "lærene" danner et fundament, en struktur, for forståelsen av og oppbyggingen av en organisasjon. La oss derfor kort se på de karakteristiske trekkene.

## Scientific Management

Det var en ingeniør ved navn Frederick Winslow Taylor (1856–1915) som fremfor noen andre fikk troen på at man i en organisasjon, gjennom en vitenskapelig preget tilnærming, kunne komme frem til “den beste løsning” på en organisasjons utfordringer. Taylors arbeider har opp gjennom historien møtt massiv kritikk, men la oss i det minste håpe mannen var i god tro. Sannsynligvis er kritikken ikke først og fremst rettet mot det arbeidet han faktisk gjorde i Midvale Steel Company, men mer mot de tolkninger og de konsekvensene hans arbeid førte til. Allerede før Taylor lå i graven hadde det utviklet seg praksiser inspirert av hans tanker som han selv tok sterkt avstand fra (Fischer og Sortland, 2001). La oss se på de prinsippene han utarbeidet i boken *Principles of Scientific Management*:

- 1) Vitenskapelig planlegging av arbeidsmetoder for større effektivitet.
- 2) Utvelgelse av de beste arbeiderne og opplæring i nye metoder for disse.
- 3) Utvikling av samarbeidsånd mellom ledelsen og arbeiderne. 4) Deling av ansvaret for planlegging og utførelse av arbeidet mellom ledelsen og arbeiderne (Fischer og Sortland, 2001:24).

Ingen av disse prinsippene inneholder noe menneskefiendtlig, slik de er beskrevet her. Å planlegge for effektivitet er nødvendig i de fleste sammenhenger, å finne ut hvem som egner seg best til ting er noe vi gjør når vi ønsker å oppnå gode resultater, å utvikle samarbeidsånd er definitivt viktig på enhver arbeidsplass, å dele ansvaret både for planlegging og utførelse er en god idé. Men prinsippene kan utnyttes på ulike måter, med mer eller mindre menneskelighet.

Man ser i disse enkle prinsippene et veldig potensial. De er oversiktlige, de inneholder påminnelser som enhver organisasjon, det være seg skole eller næringsliv, kan dra nytte av.

## Byråkratilæren

En av de vitenskapsmenn som har hatt størst innflytelse på organisasjonstenkningen, er Max Weber (1864–1929). Hans hovedbidrag til studier av organisasjoner er hans teori om autoritetsstrukturer. Han ville finne ut av hvordan folk forholdt seg til ordrer av ulike slag, og karakteriserte således organisasjoner ut fra de autoritetsrelasjonene som finnes i dem. Han skilte altså mellom organisasjonstyper ut fra hvilken måte autoritet ble legitimert på. Han beskrev tre typer autoritet: ”- Karismatisk autoritet - Tradisjonell autoritet - Rasjonell-legal (byråkratisk) autoritet” (Fischer og Sortland, 2001:26).

Ifølge Gustavsen (1976) resulterte de endringene den voksende industrialiseringen førte med seg, for organisasjonene i liten grad til analyser og diskusjoner (Fischer og Sortland, 2001). Webers skarpe iakttagelser ga muligheter til å trenge inn i og forstå en sentral del av dynamikken i en organisasjon på en ny måte. Man kan se en klar linje fra Webers beskrivelser av de tre autoritetstypene og frem til de mange ledelsesteoriene som har vokst frem i organisasjonsforskningen i de siste tiår. Ledelsesforskningen er et område som i særlig grad kan være med på å belyse Steiners ledelsesstil, og selvfølgelig også dagsaktuelle ledelsesspørsmål i Steinerskolene.

Det viktigste kjennetegnet ved en legal-rasjonell (byråkratisk) organisasjonstype var ifølge Weber altså at den autoritet en person i organisasjonen hadde, ikke først og fremst bygget på arv (tradisjonell autoritet) eller personlig karisma (karismatisk autoritet), men gjennom den posisjonen man formelt ble gitt i organisasjonen. I en legal-rasjonell organisasjonstype vil således et hierarki bli formelt oppbygd ut fra en antatt faglig kompetanse. I en tradisjonell bedrift vil oftest familiære forhold råde, og i et uformelt sosialt fellesskap eller i en organisasjon som ikke først og fremst er formelt oppbygd, vil det sannsynligvis utvikle seg en sterkere grad av uformelle innflytelsesstrukturer, et uformelt hierarki, ut fra ulike personlige forhold, personlig karisma. Selv om Steiner var den formelle lederen av den første Steinerskolen, frem til sin død, sa at han ønsket at hans posisjon skulle bygge på tillit, ikke makt (Steiner, 1975).

## Administrasjonslæren

Det tredje hovedbidraget til den klassiske lære ble utviklet i Frankrike gjennom arbeidet til Henri Fayol (1841–1925). Fayol var ingeniør og har blitt kjent gjennom utgivelsen av publikasjonen *Administration Industrielle et General*, som er en systematisering av hans erfaringer som sjef for et stort gruveselskap. Denne publikasjonen kom ut i 1916 da Fayol var 75 år gammel, fem år etter at Frederick Winslow Taylor kom ut med sin *Scientific Management* og tre år før den første Steinerskolen ble startet.

Fayol tok over ledelsen av et gruveselskap på et tidspunkt da dette nesten var konkurs, og han iverksatte omfattende endringer som ble svært vellykket. Med dette som bakgrunn hevdet han å ha gode kunnskaper om hvordan en organisasjon best kunne administreres. Ut fra sine erfaringer delte Fayol de aktivitetene en organisasjon må ivareta i seks hovedgrupper:

- 1) Tekniske aktiviteter (produksjon, tilpasning).
- 2) Kommersielle aktiviteter (kjøp, salg, markedsføring).
- 3) Finansielle aktiviteter (anskaffelse og optimal

benyttelse av kapital). 4) Sikkerhetsmessige aktiviteter (beskyttelse av eiendom, utstyr og de ansatte). 5) Regnskapsmessige aktiviteter (styring av økonomi, statistikkføring). 6) Administrative aktiviteter (planlegging, organisering, ordregiving, koordinering, kontroll) (Fischer og Sortland, 2001:28).

Fayol beskrev de administrative oppgavene som særlig nyttige i enhver organisasjon, og han ga omfattende beskrivelser av disse. Hans beskrivelser av disse administrativ- ledelsesmessige oppgavene gjelder fortsatt i dag; gjennom disse kan bedrifter skaffe seg et effektivt verktøy.

Mens det på Fayols tid neppe var en utdanning for hvert av de seks områdene han hevder at en organisasjon må ivareta, er dette i dag mer og mer vanlig: markedsføring, finans, regnskap osv.

Med disse tre lærene, Scientific Management, byråkratlæren og administrasjonslæren, hadde organisasjonsteorien fått et fundament for forståelsen av hvordan en organisasjon kan oppbygges, administreres og ledes.

### Steinerskolen i 1919, i forhold til den klassiske lære

I 1919, da den første Steinerskolen så dagens lys, var altså det vi i dag kaller "organisasjonsteorien" i sin begynnelse. Frederick Winslow Taylor iakttok arbeiderne i deres arbeidsprosesser, iakttok de ulike delene i produksjonen med vitenskapelig nøyaktighet, og kunne på denne måten bidra til å øke effektiviteten betraktelig. Hans fremgangsmåte, det bevisste studium av organisasjonens funksjoner, representerte noe nytt, og ble som nevnt kalt Taylorisme, eller Scientific Management. Hva var så forskjellen på Taylors prosjekt og Steiners? La oss ta likhetene først. Både Taylor og Steiner var skarpe iakttakere, de gjorde ikke bare den enkelte arbeider (lærer) til objekt for iakttakelsen, men også sammenhengen mellom det den enkelte gjorde og bedriften, organisasjonen som helhet; hva betyr det for det samlede resultat at den enkelte gjør det slik eller slik? Taylor var opptatt av hvordan man kunne øke bedriftens produktivitet, og på sett og vis kan man si at Steiner med hensyn til den første Waldorfskolen også var opptatt av dette: "Denne Waldorfskolen må lykkes; mye avhenger av dens suksess" (Steiner, 1997:182).

Så til en viktig forskjell: Taylors nitide studier av arbeidernes arbeidsredskaper og arbeidsbevegelser, og hans uttalelser om arbeiderne, peker hen på et annet menneskesyn enn Steiners: "Den som er dum nok til å velge skuffing som yrke, og flegmatisk nok til å drive

med det, er neppe i stand til å forstå de vitenskapelige prinsippene for det” (Flaa, Hofoss, m.fl. 1995:43).

For Steiner forholdt det seg annerledes. Selv om han gikk grundig til verks, kom til skolen så ofte han kunne, deltok i lærernes undervisning, iakttok deres arbeid og kom med synspunkter, virker målsettingen klar: Han ønsket å bidra til at lærerne utviklet full ansvarlighet for sine handlinger. I tidsskriftet *Soziale Zukunft* i 1920 står det å lese: “Den pedagogiske kunstens vesen fordrer at lærerkollegiet deler oppdragelse, undervisning og forvaltning av skolen mellom seg. Derved vil en felles ånd fullt ut råde i Forvaltningen” (Steiner, 1920:854/15). Årsaken til at han arbeidet for dette må ligge i menneskesynet; den enkelte har mulighet til å være fullt ut ansvarlig, til å utvikle sine evner, til å ta ansvar for egen undervisning og for ledelsen av hele skolen: “En ny måte å utdanne lærere på, til å bli selvstendige, er nødvendig ...” (Steiner, 1997:209).

Det finnes klare likhetspunkter mellom Taylors Scientific Management og Steiners ideal om en dialogisk organisasjon: den vitenskapelige fremgangsmåten, de bevisste intensjoner begge viste med hensyn til organisasjonens indre dynamikk. Forskjellen er også åpenbar: menneskesynet.

Weber mente de viktigste kjennetegnene i byråkratiet var som følger:

- 1) Spesialisert saksbehandling, hvert saksområde har sin person.
- 2) Saksbehandlingen er skriftlig og følger klart opptrukne retningslinjer.
- 3) Organisasjonens myndighet er ordnet hierarkisk, dvs. at personer er ansvarlige overfor nærmeste nivå over seg i hierarkiet.
- 4) Det kreves spesiell utdannelse for å arbeide i de ulike stillinger i hierarkiet.
- 5) Den ansatte er ikke å betrakte som privatperson i sin stilling.
- 6) Det skal ikke tas hensyn til vedkommendes status eller anseelse når vedkommendes sak behandles (Fischer og Sortland, 2001:27).

Dette var ikke typiske kjennetegn ved den første Steinerskolen. I disse “Webers kjennetegn” ligger det en kraftig, strukturerende intensjon; i den første Steinerskolen, derimot, delte man på mange av de sentrale vervene og benyttet seg i utstrakt grad av dialogmøter, altså ikke på langt nær et så sterkt innslag av struktur, men en klar intensjon om at alle var hverandres likemenn, altså ikke et formelt hierarki i byråkratisk forstand.

Med hensyn til organiseringen av den første Steinerskolen står følgende i *Faculty Meetings*:

... Rudolf Steiner, direktør; Karl Stockmeyer, administrator ...; Emil Molt, beskytteren som sørget for mesteparten av midlene ...; en bokholder ansatt av Waldorf Astoria Kompaniet ... de neste fire årene ... klare roller for



administrator, administrativ komité, det interne kollegium ... det eksterne kollegium, og styret (Steiner, 1975:xxiii) .

I 1919 var Fayols prinsipper for god administrasjon utgitt for første gang for bare tre år siden, og det er lite sannsynlig at disse var kjent for administrasjonen i den første skolen i Stuttgart. Det som er spesielt med hensyn til administrasjonen den gang, som senere i Steinerskolens tradisjon, er lærernes omfattende forvaltningsoppgaver. Når den første skolen slet med økonomiske problemstillinger, behøver dette ikke ha sin årsak i slett administrasjon; det mest nærliggende er å forklare dette med at skolen ikke fikk noen form for offentlig støtte.

### Innledende betraktninger om strukturer i organisasjoner

Slik det finnes flere måter å konstruere et hus på, kan en organisasjon utformes på flere måter. Arbeidet med å forstå hvordan en organisasjonsstruktur kan bidra til å forsterke det en organisasjon ser som sine oppgaver, er det jeg ønsker å ha i tankene i dette avsnittet.

La oss gå tilbake til det innledende avsnittet i dette teorkapitlet. Det latinske ordet “structura” betyr sammenføyning, oppmuring eller bygningsmåte. ”Generelt kan en definere struktur som en stabil ordning av komponenter innenfor en helhet” (Bakka, Fivesdal, Nordhaug, 2004:69).

Men i en organisasjon er det ikke mulig å “ordne komponenter stabilt”, på samme måte som i et hus. Komponentene er for en stor del mennesker, med sine ulike kompetanser og karakterer. Det er derfor nødvendig ikke å glemme at det strukturelle med hensyn til en organisasjon ikke er noe fast på lik linje med armeringsjern. De bærende organisasjonsstrukturer er tross alt, til enhver tid, avhengig av menneskene i organisasjonen.

En organisasjon vil bestå av både formelle og uformelle strukturer, strukturmønstrene vil være mer eller mindre synlige. Det mest synlige vil være den beskrivelsen av organisasjonens struktur som finnes på en av de første sidene i bedriftens presentasjonshefte. Wang og Ahmed (2006) mener det er en vanlig betraktning at formelle og uformelle strukturer ikke behøver å være sammenfallende i en organisasjon (Clayton, Fischer, Bateman, Brown, Harris, 2005).

Noen organisasjoner vil holde seg strengt til sine formelle retningslinjer og regelverk, andre mindre strengt. Allikevel, organisasjoner har struktur, og de aller fleste utvikler og endrer sine strukturer over tid.

## Betydningen av strukturer i organisasjoner

Mintzberg (1979; 1989), Miller (1989) og Burns og Stalker (1961) er organisasjonsforskere som har påpekt betydningen av en organisasjons struktur. Mintzberg kommer inn på sammenhengene mellom en organisasjons størrelse, alder, strategi, teknologi, omgivelse og kultur og dens struktur. Også Miller (1989) nevner de sammenhengene som må eksistere mellom strategi og struktur, og Burns og Stalker (1961) beskriver at det er et viktig samspill mellom struktur, omgivelser i endring og organisasjoners muligheter for suksess (Clayton, Fischer, Bateman, Brown, Harris, 2005).

Hvis man tenker på en Steinerskoles vekst, fra å være en liten kimcelle med noen ganske få mennesker, til å bli en organisasjon med 300 elever og 40 lærere, f.eks., så forstår man at, og hvorfor, de strukturelle elementene forandrer seg. Det er adskillig enklere å ha oversikt over stillinger, lønn, kompetanseplaner, pedagogisk innhold osv. i en skole med 1 klasse enn en med 10, den økte kompleksiteten krever nye kompetanser. Nettopp vekstfasene i en organisasjon har Bernard Lievegoed beskjeftiget seg mye med, en organisasjonsforsker som har hentet inspirasjon i Rudolf Steiners ideer om tregrening og selvforvaltning. Vi skal straks høre mer om ham.

For Mintzberg er en organisasjonsstrukturens oppgave å bidra til "...standardisering av arbeidsprosesser, spesifisering av resultater, og ferdighetene som er nødvendig for å lykkes med de ønskelige standarder, for slik å imøtekomme målsettingene og verdiene i organisasjonen" (Clayton, Fischer, Bateman, Brown, Harris 2005:3). Bakka, Fivesdal og Nordhaug (2004) sier dette om Mintzbergs strukturbegrep: "For Mintzberg er organisasjonsstruktur en samlebetegnelse for hvordan en organisasjon deler opp og koordinerer arbeidsoppgavene ... det finnes fem hovedtyper av organisasjonsformer; enkel struktur, maskinbyråkrati, fagbyråkrati, divisjonalisert form og adhokrati" (s. 99). Begrepene arbeidsdeling og koordinasjon høres straks mindre abstrakt ut enn begrepet struktur, derfor tar vi dem med her. Arbeidsdeling og koordinering er ord man forbinder med noe relativt konkret, og det er ikke noe i veien for at dette foregår dialogisk.

## To organisasjonsstrukturer

Bakka, Fivesdal og Nordhaug (2004) refererer bl.a. til Tom Burns og G.M. Stalker (1961, 1966) når de henviser til tre empiriske undersøkelser som danner grunnlaget for det de kaller "situasjonsteorien":

... sammenliknet organisasjonsstrukturer og organisasjonsprosesser i forskjellige engelske industribedrifter ... De fant da en rekke ulikheter mellom de vellykkede og de mislykkede bedriftene som de samlet i begrepsparet mekanistiske og organiske organisasjonsformer. Den første typen er preget av en meget stiv organisasjonsstruktur med sterk spesialisering, regelstyring og vekt på klare hierarkiske relasjoner. Den organiske typen danner på alle punkter en motsetning: mindre spesialisering, ingen stive regelsystemer og åpen kommunikasjon både horisontalt og vertikalt (s. 108).

I begge strukturer (organisasjoner) er selvfølgelig arbeidsdeling og koordinering nødvendig, ellers blir det kaos, men det foregår på ulike vis.

Burns og Stalker hevdet at Max Webers byråkratiteori og et mekanistisk organisasjonssystem lå tett opp til hverandre, men det er vanlig å bruke uttrykket "byråkratisk" i stedet for "mekanisk" (Bakka, Fivesdal, Nordhaug, 2004).

Nå går vi nærmere inn på begrepsparet mekanisk (byråkratisk, hierarkisk) og organisk, fordi det representerer et enkelt motsetningsforhold som kan bidra til å belyse Steinerskolens utfordringer med hensyn til struktur. Begrepsparet mekanisk/organisk kan bidra til å belyse problemstillingen med hensyn til enhver organisasjons behov for fasthet og for bevegelse. Det finnes et rasjonalitetsperspektiv i enhver organisasjon, enhver har behov for å fungere i forhold til krav om konkrete oppgaver som må løses, altså fasthetsperspektivet. Likeledes har enhver organisasjon behov for å kunne ta vare på bevegelseelementet: innovasjon, kommunikasjon osv.

Her er en tabell med to kolonner som viser de to systemene:

### ***Mekanistisk system***

Relativt permanent arbeidsdeling.

Oppgavene er bundet i en bestemt funksjon.

Koordineringen foregår hierarkisk.

Presis definisjon av rettigheter, plikter, teknikker og metoder.

Ansvar er lik summen av rettigheter, plikter og metoder.

### ***Organisk system***

Variabel arbeidsdeling.

Oppgavene varierer.

Koordineringen skjer kontinuerlig. Oppgaven blir stadig redefinert.

Stillingene er ikke definert som plikter, teknikker og metoder.

Ansvar er ikke definert formelt, men innebærer ansvarlighet i en mer omfattende betydning.

Kontroll-, autoritets- og kommunikasjonsforholdene er hierarkisk ordnet.

Kontroll-, autoritets- og kommunikasjonsstrukturene utgjør et nettverk av kontakter.

Antakelse om at den beste kunnskapen og oversikten er konsentrert på topp-planen.

Den beste kunnskapen og oversikten kan befinne seg hvor som helst i nettverket.

Relevant informasjon formidles hovedsakelig vertikalt.

Relevant informasjon formidles mer horisontalt enn vertikalt.

Arbeidet er for det meste styrt gjennom instruksjoner og beslutninger fra overordnet til underordnet.

Innholdet i kommunikasjonen består mer av råd enn av instruksjoner.

Lojalitet til ledelsen og pliktfølelse blir vurdert høyt.

Lojalitet til bedriftens misjon i samfunnet.

(Bakka, Fivesdal, Nordhaug, 2004:109)

En skole må forholde seg til de lover og regler, den økonomi og de absolutte krav som stilles den. Skal man mestre disse utfordringene, er det svært mye som taler for å innrette seg slik punkt 1 i den mekanistiske organisasjonsbeskrivelsen sier: relativt permanent arbeidsdeling. Dette vil sikre kvalitet gjennom kompetanse. Ved utviklingen av skolens kreative mangfold, derimot, er det svært mye som taler for at arbeidsdelingen bør være variabel. Dette vil si at det ikke er én person som bestemmer hvordan alle skal lære bort bokstaven B, slik økonomen følger sine fastlagte arbeidsmønstre, men flere lærere som utvikler egne, kunstneriske måter å gjøre dette på. Da er vi i det organiske systemet. Man må ikke betrakte organisasjonsteoriens modeller og systemer som fasiter, men som inspirasjon til refleksjon.

## Organisasjoners vekst

Mintzberg påpeker, som nevnt, at det er en sammenheng mellom en organisasjons alder, størrelse og dens struktur. Dette forholdet er det svært relevant for Steinerskolen å studere, i og med at vekst er noe alle norske Steinerskoler har erfart, som autonome skoler, men også Steinerskoleforbundet har vokst.

Bernard Lievegoed deler en organisasjons utviklingsfaser i fire: ”pionerfasen, differensieringsfasen, integrasjonsfasen og assosiasjonsfasen” (Glasl, Lievegoed, 1997).

I denne sammenheng holder vi oss til de tre første fasene. En gründer, en pioner står i sentrum i pionerfasen. Gründeren er ofte karismatisk – følgende faktorer henger sammen med hans eller hennes autoritet: Hun har ansatt alle og kjenner bedriftens folk personlig. Hun kjenner bedriften ut og inn, kan forklare hvordan “alt” bør gjøres. Dessuten følger det som regel suksess med gründerrollen, hvilket gir prestisje (Glasl, Lievegoed, 1997).

Alle som har jobbet med i en Steinerskoles pionerfase (som kan vare i mange år når man tenker på hvor lenge skolen vokser), vil kunne kjenne igjen disse kvalitetene. Det er mange utfordringer og mye strev, men svært livsnært og engasjerende.

Som en logisk løsning på de problematikkene en organisasjon møter i en overmoden pionerfase, viser Lievegoed til Scientific Management, med hvilket han sikter til både Frederick Winslow Taylors vitenskapelige “beste løsninger” og Henry Fayols administrative forvaltningsprinsipper:

Deres oppbygningsprinsipper er egentlig antitesene til de kjennetegn ved pionerorganisasjonen som ble betraktet som problematiske: Istedetfor vilkårlighet inntreer orden - Istedetfor improvisasjon inntreer planlegging - Den spontane, emosjonelle handlemåte avløses av rasjonell systematikk - Det uformelle viker til side for det formelle. Istedetfor personen står oppgaven i sentrum osv. (Glasl, Lievegoed, 1997:107).

Selv om Steinerskoler er i en overmoden pionerfase, kan overgangen til “differensieringsfasen” selvfølgelig ta ulik lang tid. Det går ikke uten videre, helt av seg selv. Likeledes vil en organisasjon som har etablert differensieringsfasens prinsipper, ikke uten videre vokse seg gratis inn i neste fase. Hvordan organisasjonen går ut av og inn i de ulike fasene vil være avhengig av i hvilken grad man er bevisst sine egne utfordringer.

Lievegoed nevner spesielt fire faktorer som blir synlige som vanskeligheter når en organisasjon er i slutten av differensieringsfasen. Organisasjonen har etablert en administrativ kompetanse; orden, planlegging og rasjonell systematikk fungerer, men “Virksomhetens egentlige målsetning ... glir ... mer og mer i bakgrunnen” (s. 109), og “... arbeidet har blitt åndelig ”uthulet” (s. 117) (Glasl, Lievegoed, 1997). Disse, man kunne kalle det ”interne kommunikasjonsproblemer”, er altså første vanskelighet. En skole som er administrativt vellykket, med god økonomi, kan komme i den situasjon at god økonomi og trygge arbeidsplasser blir et hovedanliggende, og at fokus på fordypning og videreutvikling av skolens spesifikke pedagogikk tilsløres.

De tre neste vanskelighetene er at den levende kontakten med kunden går tapt, at det oppstår problemer med prosessbeherskelsen, og at medarbeidernes innflytelse på grunnleggende spørsmål går tapt på grunn av overorganisasjon og formalisering (Glasl, Lievegoed, 1997). De to første vanskelighetene nevnt her viser tydelig at Lievegoed ikke har en skole i tankene. Skulle man overføre dette til situasjonen i en skole, kan man tenke seg at den nære kontakten som eksisterte mellom lærerne og foreldrene, kanskje også barna, i den første pionerfasen,

hvor alle kjente alle, den går tapt, den blir erstattet av noe som oppleves som mindre levende osv. Problemer med prosessbeherskelsen kan man i en skole tenke seg som problemer med å beherske saksganger, beslutningsprosesser og nye initiativ, fordi skolen blir for mye administrert og for lite ledet, dvs. nødvendige inputs fra selve livet i skolen, det rike erfaringsmaterialet som lever der, ikke blir lyttet til, ikke blir transformert inn i sakene, inn i en ny felles forståelse og til nye felleshandlinger.

Den tredje fasen, integrasjonsfasen, inneholder en syntese av de positive elementer i første og andre fase (pioner, differensiering), med tilføyelse av et velutviklet sosialt subsystem, som vil si "...ledelsesstilen og den strukturelle organisasjonsmodell er rettet mot de menneskelige evner, som kan utvikles ..." (Glasl, Lievegoed 1997:133). Med andre ord, det er snakk om å utvikle en lærende organisasjon: "En organisasjon er et lærende system" (Glasl, Lievegoed, 1997:123). Men, i disse utviklingsprosessene er ledelse et must. Lievegoed henviser til P. Schlenzka når han nevner seks sentrale ledelsesfunksjoner: "1) målsetting 2) virksomhetspolitikk 3) planlegging 4) organisasjon 5) innovasjon (fornyelse) og 6) kontroll (evaluering)" (Glasl, Lievegoed 1997:150).

Vi skal se nærmere på ledelsesspørsmålet, men først skal vi over til begrepet lærende organisasjoner.

## Hva er en lærende organisasjon?

Bakka, Fivesdal, Nordhaug (2004) sier organisasjonsforskere på 1990-tallet var opptatt av hvordan en organisasjon kan sies å lære. Begrepet "lærende organisasjoner" ble stadig oftere tatt i bruk, men forskere har i flere tiår interessert seg for ideene som ligger bak.

### Argyris og Schön

Ifølge Argyris og Schön (1978) inkluderer begrepet organisasjonslæring evnen til å finne og løse problemstillinger. Når man har funnet feilene og rettet dem opp innenfor rammen av organisasjonens eksisterende policy og retningslinjer, da er dette en "single-loop learning" (s. 2). "'Double-loop learning' er det når problemstillinger blir observert og rettet, på en måte som inkluderer en modifikasjon av organisasjonens underliggende normer, policies og retningslinjer" (s. 3). Single-loop learning behøver med andre ord ikke innebære organisatorisk selvrefleksjon ut fra et metaperspektiv, mens double-loop learning gjør det.

Et sprang, eller en utvikling fra single-loop til double-loop learning, vil innebære en endring av det bevissthetsmessige perspektivet på en selv (som organisasjon), og det vil innebære et oppgjør med egne sannheter.

Peter Senge og japanerne Ikujiro Nonaka og Hirotaka Takeuchi er læringsforskere som har latt seg inspirere av de teorier Argyris og Schön presenterte på 1970-tallet, (Bakka, Fivesdal, Nordhaug, 2004). Vi skal i denne oppgaven nøye oss med å se nærmere på Peter Senges beskrivelse av hvordan en lærende organisasjon kan tenkes, slik han fremstiller det i sin *The Fifth Discipline*.

Peter Senge, *The Fifth Discipline*

I Senges lærende organisasjon er det sentralt at ansvar og beslutninger delegeres i organisasjonen, at man gir mulighet for at de som er i nærheten av et hendelsesforløp får en reell innflytelse gjennom den innsikten de besitter. ”I motsetning til den tradisjonelle hierarkiske organisasjonen der “regenten” tenker og “undersåttene” handler, snakker Senge om en lærende organisasjon der tenkning og handling smelter sammen for organisasjonens aktører på alle nivåer” (Bakka, Fivesdal, Nordhaug, 2004:327). Senge tar altså utgangspunkt i et organisasjonshierarki, og tenker seg en desentralisering av dette, *ikke* en oppløsning av det.

Åpenhet

For Senge er åpenhet en viktig egenskap i en organisasjon. Også her har han latt seg inspirere av Argyris og Schöns forskning. Både Senge og Argyris og Schön påpeker at “forsvarspreget tenkning og defensive rutiner” er noe av det som i størst grad forhindrer at en organisasjon kan utvikle gode læringsprosesser (Bakka, Fivesdal, Nordhaug, 2004:326).

De fem disiplinene Senge opererer med, er ikke knyttet til disiplin og straff, men som elementer, som fagområder som fordrer visse kunnskaper og ferdigheter. De fem disiplinene utgjør en struktur. Til sammen favner de, og differensierer, sentrale aspekter ved det menneskelige: tenkning, personlig mestring, forestillinger, visjoner og det sosiale.

Systemtenkning

I et av de innledende avsnittene i *The Fifth Discipline* heter det: “Fanget av systemet, eller fanget av våre egne tanker?” (Senge, 2004:33). Dette er denne oppgavens problemstilling i et nøtteskall. Hvis det faste, systemet, strukturen, ja: tenkningen, blir *for* fast, ubevegelig, da vil det representere et problem. Derimot, hevder Senge, er det mulig å bevege seg ut av for faste

mønstre i en organisasjon, ved hjelp den bevegelsesmulighet som ligger i tankens kraft. Dette er en verdsettelse av tenkningens kraft som får en til å tenke på Steiners betoning av tenkningens potensial (Steiner, 1978).

Den femte disiplinen, tenkningen, er hjørnesteinen i den lærende organisasjon. Senge sier: "Systemtenkning er en disiplin for å oppfatte helheter" (2004:77). Dette er nettopp tenkningens mulighet, gjennom bevegelse i anskuelsen, ved stadig forflytning av perspektivet, oppnå nye perspektiver. Evnen til å tenke, evnen til å sette organisasjonens ulike enkeltheter i sammenheng gjør den til den sentrale kraft: "Senge vurderer systemtenkningen som et integrerende element for de andre disiplinene, som skal fungere som brobygger slik at organisasjonens aktører evner å se den komplekse organisatoriske helheten" (Bakka, Fivesdal, Nordhaug, 2004:324). Dette vil inkludere muligheten for å vurdere egne handlinger i forhold til fellesskapet, til å betrakte seg selv, ja, til å tenke over sin egen tenkning, som Steiner sier (Steiner, 1978).

#### Personlig mestring

Den personlige mestringen er "Den lærende organisasjons ånd og sjel," sier Senge (s. 145), og videre, "Organisasjoner lærer bare ved at mennesker lærer. Individuell læring gir ingen garanti for at organisasjoner lærer, men uten den individuelle læringen blir det heller ingen organisasjonsmessig læring" (Senge, 2004:145). Hvis man tenker på den kompetansen som bygges opp gjennom læring og hva dette betyr for en organisasjon, forstår man at Senge kaller dette den lærende organisasjonens ånd og sjel. Steiner sa i sine foredrag om allmenn menneskekunnskap at det sentrale var at det han snakket om "blir levende i Deres (lærerens) sjel" (Steiner, 1975:194). I dette kapitlet snakker ikke Senge om rent faglige kvalifikasjoner, det virker som han tar for gitt at det faglige er et mestringsområde. Det dreier seg mer om at organisasjonens medlemmer utvikler sine egne visjoner i forhold til sitt arbeid, og at de søker å nå opp til et høyt mestringsnivå.

Tenkningen spiller en vesentlig rolle i bestrebelsen på å oppnå personlig mestring, fordi den kan romme nøkkelen til å integrere fornuft og intuisjon, sier Senge. I den forbindelse refererer han blant annet til Einstein: "Jeg oppdaget aldri noe som helst med min rasjonelle tanke" (Senge, 2004:174). Senge sier at erfarne ledere (Senge refererer ofte til lederes tanker) ofte har klare intuisjoner om komplekse systemer, intuisjoner som de ikke kan forklare. Intuisjonene forteller dem at årsak og virkning ikke ligger nær i tid og rom. For Senge er det tenkningen som bygger en bro mellom disse intuisjonene og fornuften. For Steiner er det



intuisjonskraften som må vekkes, i tenkningen: “Den som nemlig vender seg hen til den vesensfylte tenkning, han vil der finne både følelse og vilje ... Vil man intuitivt oppleve tenkningen, da vil også følelsen og viljen komme til sin rett” (Steiner, 1978:101).

### Mentale modeller

De mentale modellene som rår i forestillingslivet utgjør en konstant utfordring. Vi kjenner det bare så altfor godt, forestillingene har lett for å “låse seg”. Hvor ofte hindres ikke et sprang fremover av en forestillingsmessig engstelse? Vi sier at noen hadde helt fastlåste forestillinger. Men kanskje var det oss selv? Senge refererer nok en gang til lederskiktet når han sier: “Enhver leder vet at de fleste gode ideer aldri blir satt ut i livet” (Senge, 2004:178). Og årsaken? Den ligger i de fastlåste forestillingene, i de mentale modellene. ”... ny innsikt blir ikke tatt i bruk fordi den er i strid med inngrodde forestillinger om hvordan verden er ...” (Senge, 2004:178).

Disiplinen ”Mentale modeller” dreier seg om å ha et bevisst forhold til de forestillingene som lever i organisasjonen, styre disse, arbeide for å skape ny bevegelse i forestillingslivet. De mentale modellene kan være stivnet, men fungerer allikevel som et aktivum, de gjør at vi ”...velge(r) kjente måter å tenke og handle på” (Senge, 2004:178). Dersom man skal få bukt med disse fastlåste forestillingene, må man arbeide med helhetstenkning og prosessen, og ikke bare se “statiske øyeblikksbilder” (Senge, 2004:75). I denne disiplinen arbeider altså organisasjonen med å erverve seg nye ferdigheter gjennom å skape bevegelse i forestillingslivet, tenke nytt slik at dette blir institusjonens kvalifikasjon, blir en del av praksis. Det kan nesten virke som om Senge i *The Fifth Discipline* beskriver den organisasjonen Rudolf Steiner “så for seg i sitt indre” (min uthevelse) ved grunnleggelsen av den første Steinerskolen.

Læringsprosessene i en organisasjon er ifølge Senge avhengig av organisasjonens ledere, ledere med evne til granskning og refleksjon. På denne måten kan de menneskene som befinner seg på ulike områder i organisasjonen bli utfordret til å tenke nytt, endre sine forestillingsmønstre og slik være med å forhindre at det er de eksterne begivenhetene som tvinger frem nye tanker (Senge, 2004). Hvis man tenker på den situasjonen Steinerskolene har vært i de siste, la oss si 10 årene, med kritikker og krav fra utenverden, ser man den problematikken Senge her nevner. De skolene som ut fra seg selv har jobbet kontinuerlig med å utvikle sin selvforvaltning til å bli i stand til å mestre de økende krav om kompetanse, formaliteter osv., har sluppet å bli konfrontert med utenverdenens kritikk og krav om daglig

ledelse, som en slags ufrihet. Senge trekker frem lederens betydning: Rudolf Steiner var nettopp en slik leder, med refleksjons- og granskningsevne.

### Felles visjon

“En visjon er ikke en idé. Det er ikke en gang en viktig idé, slik som frihet. Det er snarere en kraft i menneskehjertene, en kraft av imponerende styrke” (Senge, 2004:211). Betydningen av visjoner beskrives i Bakka, Fivesdal og Nordhaugs orddrakt slik:

Å skape felles visjoner dreier seg om å utvikle et felles bilde av organisasjonens misjon og målsetting. En genuin visjon utviklet i fellesskap vil frembringe læring gjennom aktørens lojalitet og vilje. Det vil altså være av stor betydning for en organisasjon at man er i stand til å samordne individuelle og organisatoriske visjoner... (Bakka, Fivesdal, Nordhaug, 2004:325).

Steinerskolen er bygget på en stor visjon om en oppdragelse til frihet. Men visjonen er, slik den ble fremlagt i sin fulle bredde av Rudolf Steiner, alt annet enn enkel. At denne visjonen har frembrakt stort engasjement og vilje til læring i Steinerskolen, er det ikke tvil om. Utfordringen nå, som den gang den første skolen startet, synes å være å bringe den enkeltes visjon og hele organisasjonens, skolens og forbundets, i samklang. Problemstillingen synes åpenbar: Rudolf Steiners uttalelser om mennesket og om skoleforvaltning er ofte komplekse, hvilket lett gir grobunn for ulik forståelse og ulike visjoner. Ulike tolkninger av hva selvforvaltning er, er et eksempel på dette (*Meddelelser til skolens lærere*, 2009). “Felles visjon er avgjørende for den lærende organisasjonen fordi det gir læringen fokus og energi” (Senge, 2004:212).

### Gruppelæring

Personlig har jeg lært svært mye av å være lærer: forberede timer, lede møter, samtale med foreldre osv. Jeg “trenger” menneskene rundt meg, de “trenger” meg. Gjennom samværet og utfordringene lærer jeg, i et fellesskap, de andre er så å si en betingelse for mine egne læringsprosesser. Er dette da gruppelæring? Nei, ikke nødvendigvis. Det er mest sannsynlig at det er en form for individuell læring, i gruppe. Senge snakker om når et lag blir “fininnstilt”. Det er når de enkelte individene i laget ikke sløser med energien ved for eksempel å være for individualistiske, og det oppstår “...en felles retningsfølelse, og kreftene til de ulike spillerne harmoniseres” (Senge, 2004:237). Man står overfor nok en utfordring. Man skal utvikle sine individuelle evner, men de skal fininnstilles slik at den individuelle læringsprosessen møter de andres individuelle læringsprosesser i et felles formål: å gå til en type felles handling, felles

beslutning. Man forstår at evnen til å skape dialoger står sentralt i denne aktiviteten. Men også den individuelle kompetansen man bringer med seg inn i den, vil være avgjørende. Senge setter opp dialog og diskusjon som to kvaliteter det er nyttig å skjelne bevisst mellom. Man må lære seg å "...balansere mellom dialog og diskusjon" (Senge, 2004:250). Formålet med dialogen er å gå utover de enkelte individers forståelse, man må lære seg "å oppheve gitte antakelser" (Senge, 2004:250).

Et spørsmål som umiddelbart melder seg, er spørsmålet om struktur. Innenfor hvilke typer strukturer kan dialogen, forståelsen, læringen best utvikle seg? Senges strukturelle utgangspunkt for en lærende organisasjon er et desentralisert hierarki, altså tenker han seg dialogene og diskusjonene innenfor rammene av en klar struktur. Men den måten Senge og andre beskriver disiplinen "gruppelæring" på, er så inngående at innholdet også antar struktur: individuelle evner, fininnstilling, øvelse, dialog, diskusjon, tenkning osv.

Senge påpeker at også dialog krever ledelse. Han refererer til fysikeren David Bohm:

Bohm identifiserer tre grunnleggende forutsetninger for dialog: 1) Alle deltakerne må oppheve de antakelsene de tar for gitt, helst holde dem opp foran seg så alle kan se dem. 2) Alle deltakere må betrakte de andre som kolleger. 3) Det må finnes en person som hjelper frem dialogen og sørger for at den ikke flyter ut (Senge, 2004:246).

I hele denne læringsprosessen står tenkningen i sentrum: "I dialogen kan mennesker observere sine egne tanker ... Så snart mennesker begynner å innse sine tankers deltakende natur, begynner de å skjelne mellom seg selv og tankene sine" (Senge, 2004:244).

## Ledelse

Organisasjonsforskningen har beskjeftiget seg mye med ledelsesspørsmålet. Det virker åpenbart at ledelse er et viktig forskningstema. Hvordan skal vi finne veien, hva skal lede oss dit vi vil? Menneskets nysgjerrige natur, dets vitebegjær og behov for å finne løsninger skaper et helt naturlig grunnlag for ledelse og forskning på ledelse.

"I et overordnet perspektiv kan vi tale om to hovedspor i den internasjonale forskningen og debatten om ledelse: "*management*" og "*leadership*". Uheldigvis blir begge ord oversatt til "ledelse" på norsk, og dette fører til mange problemer og misforståelser" (Bakka, Fivesdal, Nordhaug, 2004:260). Begrepet management viser hen til det administrative. Administrasjon krever faglig kompetanse. En dyktig administrator kan styre etter regler og opptrukne prinsipper, hun hjelper til; ad=til, minister=hjelpe. I hvilken grad en leder (*leader*) må

beherske administrative ferdigheter, er avhengig av organisasjonens situasjon. Helt uten disse ferdigheter bør vel ikke en leder være, men har organisasjonen en dyktig administrator, klarer lederen seg med mindre. *Leadership* kan oversettes med ledelse, og krever andre egenskaper, først og fremst en evne til å formulere organisasjonens målsettinger, sette frem visjoner, vise vei. Rudolf Steiner var en markant lederpersonlighet, men man vil ikke tenke på ham som en typisk administrator. Hans tanker var visjonære, hans perspektiver var alt annet enn regelbetont, de var rettet mot fremtiden.

“Begrepene ledelse, makt og styring er nært knyttet til hverandre. De har med inngrep, innflytelse og påvirkning av individuell og organisasjonsmessig adferd å gjøre” (Flaa, Hofoss m.fl., 1995:131). Anekdoten om sola og nordavinden som diskuterte hvem som raskest kunne få mannen til å ta av seg frakken sin, har noe for seg. Sola vant, ikke ved å bruke makt, men ved å få mannen til å ta av seg jakka frivillig. I den lærende organisasjonen Peter Senge snakker om, er det ledelsens oppgave å stille seg i spissen for felles, villedede målsettinger, ikke “bestemme over” organisasjonens medlemmer med makt.

Lederens oppgave er ikke bare å skue fremover, å peke ut en vei. Dersom ikke lederen får organisasjonens medlemmer med på laget, vil et maktbehov vise seg. En leder må forstå hvilke krefter som rår i organisasjonen, hvordan man kan påvirke til endring, og da må hun ifølge Edgar Schein forstå hva kultur er, og hvordan den “virker”; “Organisasjonskulturer skapes av ledere, og det er godt mulig at en av de viktigste ledelsesfunksjoner er å skape, administrere og – hvis nødvendig – ødelegge kultur” (Schein, 1985:2). Scheins kulturbegrep er interessant, det peker hen på den sterke innflytelsen som en kultur utøver på oss, særlig fordi den påvirker så sterkt gjennom det ubevisste: “...grunnleggende antakelser og oppfatninger som deles av alle medlemmene i en organisasjon og som opererer ubevisst ...” (Schein, 1985:5). Det er nettopp dette Argyris og Schön også påpeker når de sier: “Vi mener det er av største viktighet for en organisasjons selvforståelse å øke organisasjonens kapasitet gjennom bevisst å transformere sine egne bruksteorier” (Argyris og Schön, 1978:331).

Rudolf Steiner var en meget markant lederskikkelse for Steinerskolen. Det er interessant at hans organisering og ledelse av den første skolen hadde så mange likhetstrekk med de tankene som har blitt utviklet av organisasjonsforskere i de siste tiår av 1900-tallet.

## Metoder

Hvilke problemstillinger stod jeg overfor da jeg startet undersøkelsen? Hvilke grunnleggende valg ble gjort for å løse disse?

I og med at denne undersøkelsen hadde som målsetting å belyse spørsmålet om organisasjons- og ledelsesspørsmål i Steinerskolen, mente jeg det var utilstrekkelig bare å samle inn et erfaringsmateriale gjort i forskjellige Steinerskoler. Skulle jeg kunne gi temaet en god belysning, var det nødvendig å skaffe mer inngående kunnskaper om Steinerskolens verdigrunnlag enn de jeg allerede hadde, spesielt om forholdet mellom verdigrunnlaget og selvforvaltningsformen, og det var dessuten nødvendig å belyse dette med teori, med organisasjonsteori. En støtte for synspunktet om å nærme seg spørsmålsstillingene på ulike vis fant jeg i forskningslitteraturen. Schatzman og Strauss (1973) kaller en blanding av metoder for metodologisk pragmatisme (Wellington, 2000). Valg av de ulike fremgangsmåtene foregikk gradvis, ettersom erfaringer ble gjort. Det stadige arbeidet med temaet – lesing, skriving, funderinger – inspirerte til nye initiativ.

Relativt tidlig i prosessen meldte dessuten spørsmålet seg om hvordan arbeidet med oppgaven best kunne bli et positivt bidrag til Steinerskolen selv. I og med at jeg mente det var mest fruktbart å innta en kritisk, undersøkende holdning i tilnærmingen, oppstod den problemstillingen at behandlingen av stoffet kunne oppfattes som *for* kritisk. Å foreta en kritisk, men konstruktiv, tilnærming ble jeg oppmuntret til gjennom studier av kritisk teori, med dens interesse for dynamikken mellom individet, det sosiale og det kulturelle (Blake, Smeyers, Smith, Standish, 2003). For å løse disse utfordringene kontaktet jeg Steinerskoleforbundet for å høre om de var interessert i at det ble skrevet en oppgave om organisasjons- og ledelsesspørsmål i Steinerskolen, som hadde som intensjon å være konstruktivt kritisk, og sette aksjonsforskning som en ramme rundt oppgaven. I arbeidet med dette aksjonsforskningsinspirerte arbeidet støttet jeg meg til Tom Tillers *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen* (Tiller, 2006).

Dessuten mente jeg at jeg trengte et overordnet prinsipp som kunne ledsage meg i arbeidet, noe som hele tiden kunne klinge med i bevisstheten, noe som kunne hjelpe til med å favne et helhetsperspektiv. Jeg kom etter hvert frem til at dette måtte bli kvalitetene bevegelse og fasthet, eller innhold og struktur. Gjennom dette kunne jeg arbeide meg inn i et refleksjonsmessig øvelsesfelt inspirert av Steiners erkjennelsesteoretiske synspunkter, hvor betoningen av spenningsforholdet bevegelse–fasthet blir betont (Steiner, 1956).

Jeg kom etter hvert frem til at følgende spørsmålsstillinger kunne tjene som hjelpemiddel for å få til en belysning av organisasjonsutfordringer i Steinerskolen:

Hvilke erfaringer har blitt gjort i de norske Steinerskolene med den tradisjonelle selvforvaltningen?

Hva slags føringer legger innholdssiden i Steinerskolen, altså verdigrunnlaget, skolens målsettinger, på organisasjonsstrukturens utforming?

Hvilke strukturer er best egnet til å ta vare på og videreutvikle Steinerskolens verdigrunnlag?

Mitt utgangspunkt for oppgaven var at jeg hadde en følelse av å vite mye om den flate organisasjons- og ledelsesstrukturen i Steinerskolene, gjennom aktiv deltakelse i selvforvaltningen av Steinerskolen i 30 år. Det følte derfor nærliggende å summere opp mine egne erfaringer og gi dem en rent autoetnografisk belysning (Anderson 2006, Chang 2007). Dette var åpenbart et godt utgangspunkt for å komme med betraktninger, men en masteroppgave om selvforvaltningen i Steinerskolen basert bare på egne erfaringer ville sannsynligvis fremstå som for privat, og jeg antok at dette ikke ville kunne bidra til en konstruktiv debatt i Steinerskolen om disse spørsmålene.

For å få belyst det første spørsmålet fra flere perspektiver enn mitt eget, valgte jeg i tillegg å undersøke hva andre aktører i Steinerskolen hadde av erfaringer, gjennom samtaler og intervjuer. Ved å kontakte ulike personer med lang erfaring både som lærere og som medlemmer i forvaltningsoppgaver (nøkkelinformanter) kunne jeg gjennom samtalene få generelle synspunkter på situasjonen i Steinerskolene med hensyn til organisasjon og ledesspørsmål, synspunkter som jeg antok bygget på gode kunnskaper om det generelle verdigrunnlaget, pedagogikken og styreformen. Le Compte (1984) beskriver en nøkkelinformant som "...et individ som besitter inngående kunnskap, status eller kommunikasjonsevner, som er villig til å dele sine erfaringer med forskeren" (Wellington, 2000:74). I og med at det var et hovedsiktemål å finne ut hva aktive utøvere av selvforvaltningen mente om sin egen organisasjonsform, regnet jeg aktører med lang fartstid som personer som kunne gi de mest kompetente synspunkter.

Det ville allikevel være nødvendig å undersøke nærmere hva som rørte seg i skolene pr. i dag. Dersom undersøkelsen ikke kunne bringe konkret informasjon om dagsaktuelle forhold i skolene, ville dette fremstå som en vesentlig mangel ved oppgaven. Ved skolene valgte jeg å intervju personer som satt i ulike former for lederposisjoner. Jeg var inne på tanken om å

intervjue folk med ulike roller i skolen, men jeg kom til at siden de daglige lederne og medlemmene av ledergruppene alle hadde mesteparten av sin erfaringstid i skolene, som lærere, ville dette representere en bredspektret erfaring med selvforvaltningen.

Allikevel manglet det noe vesentlig i datainnsamlingsarbeidet. Utvalget jeg hadde foretatt til nå, representerte en ensidighet på den måten at nesten alle samtalepartnerne og de intervjuede hadde så godt som all sin erfaring fra Steinerskolen. Dette var jo meningen, men allikevel kjentes det som riktig, i tillegg til dette, å finne en utenforstående som hadde innsikt i en sentral del av skolens organisasjonsmessige liv. Derfor ble en profesjonell økonom intervjuet.

Slik arbeidet utviklet seg, hvor interessen for temaet førte til stadig nye undersøkelser, ble det mer og mer omfattende. Selv om arbeidet ga mye informasjon, ble det innsamlede materialet stort. Jeg sitter med følelsen av å vite mye mer enn det som kommer frem i oppgaven, altså en påminnelse om mitt eget mantram, utfordringen med å finne en balanse mellom innhold og struktur. Med den erfaringen jeg har pr. i dag, ville det vært mulig å gjennomføre en adekvat undersøkelse mer effektivt. Mulighetene for at jeg, som Wellington (2000:133) sier, ”har samlet for mye og analysert for lite,” er absolutt til stede. Dette må andre vurdere.

Samtalene med folk med lang fartstid i Steinerskolen, samtalene med forbundet, og intervjuene ved de fire Steinerskolene, intervjuet med økonomen, samt egne erfaringer, utgjør et relativt omfattende informasjonsmateriale. Det er viktig å påpeke at dette har vært en kvalitativ undersøkelse, som ikke har hatt som intensjon å oppfylle en kvantitativ undersøkelses kriterier. Allikevel tror jeg, med tanke på det omfattende erfaringsgrunlaget informantene representerer, at undersøkelsene har en vesentlig tyngde.

Hva slags metodisk opplegg, hva slags fremgangsmåter var best egnet til å belyse problemstillingene i oppgaven?

I arbeidet med denne oppgaven har jeg først og fremst forsøkt å arbeide fritt med iakttagelser og tankeprosesser, inspirert av arbeidet med Rudolf Steiners erkjennelsesteoretiske verk, *Frihetens Filosofi*. Merriam (2002) beskriver kvalitativ forskning slik: “...mening er konstruert av individer, i en sosial sammenheng, i interaksjon med sin verden” (s. 3). Jeg antar konstruksjonsbegrepet her henspiller på tenkningen. Det er dette, min egen iakttakelsesevne og min egen tenkning, jeg har forsøkt å legge til grunn for arbeidet med masteroppgaven. Så langt jeg kan forstå, må det være tenkningen som er den grunnleggende aktiviteten i et tolkningsarbeid, enten man bruker en interpretativ, en kritisk, en emansipatorisk, en fenomenologisk, en deltakende action research, en grounded, en narrative,

en case, en postmoderne eller en poststrukturalistisk tilnæringsmåte: “Hvilket prinsipp vi enn velger å gå ut fra, så må vi kunne vise at vi *selv* har iaktatt det eller formulert det i en klar tanke som andre kan forstå” (Steiner, 1978:29).

#### Action Research

De ulike tilnæringsmåtene hadde ulike kvaliteter. En Action Research-relatert form ble valgt for å forankre oppgaven i Steinerskoleforbundet, for å bidra til å styrke det reflekterende elementet rundt organisasjons- og ledelsesspørsmål. Undersøkelsene startet i og for seg med mine egne erfaringer gjennom årene. Ved å ha et aktivt utviklingsorientert forhold til de erfaringene vi gjorde med selvforvaltningen av skolen, oppnådde jeg, som jeg nå kan si, en evne til refleksjon som kan betraktes som et preludium i masteroppgaven. Ser man dette i et aksjonsforskningsperspektiv, dannet disse refleksjonene et godt utgangspunkt for den kunnskapen jeg forsøkte å bidra med som pådriver i samtalen om selvforvaltningen i Steinerskolen. Det var et viktig moment i den deltakende, undersøkende prosessen som dette masterprosjektet ble lagt opp som, at jeg som spørsmålsstiller hadde grunnleggende innsidekunnskap fra Steinerskolen. Antropologene Lave og Wenger (1991) ”...hevder at læring må forstås som kontekstuell og relasjonell. Den foregår i konkrete omgivelser og under visse rammevilkår...” (Tiller, 2006:70). I tråd med dette synspunktet kunne jeg gå inn i en dialog på grunnlag av kunnskaper om Steinerskolenes organisasjonsform og den læringskultur som der ser ut til å være fremtredende. Dessuten hadde jeg kunnskaper om både det teoretiske grunnlaget for Steinerskolen og om organisasjonsteori. Jeg kunne bidra til at samtalen fikk gode inputs, hvilket er sentralt i en aksjonsforskningsammenheng. Jeg så det som min oppgave ”...å distansere og reflektere skolens erfaringer ... å formulere metaspørsmål ...” (Tiller, 2006:57).

De handlingsmønstre som styrer en organisasjon er, ifølge Argyris og Schön, mer eller mindre bevisste. Så lenge handlingene våre er ubevisste, vil det på sett og vis hefte en ufrihet ved dem; vi kan ikke heve handlingene ut av en ubevisst dunkelhet og inn i noe klarere. Hvis vi handler ut fra grunnleggende antakelser som vi aldri har reflektert over, vil disse styre vår adferd uten at vi vet at de gjør det. Det er denne problemstillingen Chris Argyris og Donald Schön fokuserer på når de hevder at det er nødvendig å forstå hvordan organisasjoner er styrt av bruksteori (theories of action) (1978). Dette var altså hovedintensjonen med oppgaven: gjennom reflekterende samtaler å bidra til en bevissthet om Steinerskolens egen organisasjonsmessige praksis.



## Autoetnografi

En oppsummering av de erfaringene jeg selv hadde gjort gjennom årene, ble foretatt fordi jeg betraktet disse som meget relevante. Fordi jeg hadde deltatt aktivt i mange av de sentrale oppgavene i skolen, hadde jeg innsikt i de prosesser som var retningsgivende for arbeidet. Jeg var gitt en observasjonspost som ga innsyn i detaljer og helhet, saksganger og beslutninger, sorger og gleder. Anderson (2006) foreslår en femdelt beskrivelse av en analytisk form for autoetnografi; "...fullt medlemskap, analytisk refleksivitet, en fortellende synliggjøring av forskerens selv, dialog med informanter hvori man søker å nå utover en selv, og en vilje til teoretisk analyse" (s. 378). Det fulle medlemskapet utgjør sannsynligvis den største muligheten, og den største utfordringen i denne formen. At man gjennom det fulle medlemskap får de beste observasjonsmuligheter, forhindrer ikke at man er en del av kulturen. Dersom kulturen ønsker observasjoner, bygges formodentlig lettere en gjensidig autoetnografisk forskningskapasitet; Heewon Chang påpeker at autoetnografiske undersøkelser kan bidra til å; "... øke sin egen og andres kulturelle bevissthet" (Chang, 2007:207).

En beskrivelse av mine minner i denne sammenheng ville være mest fruktbar, mente jeg, dersom disse i det store og hele ble gitt en distansert form, altså ikke for detaljert. Allikevel har jeg tatt med en mer detaljert beskrivelse av en erfaring fra et lærermøte, fordi jeg mener den er representativ som en beskrivelse, ikke av hvordan alle lærermøter foregår, men av det jeg har opplevd som strukturløshet i forbindelse med saksbehandlinger hvor klart ulike synspunkter på en sak kommer frem. Den analytiske refleksiviteten jeg har forsøkt å utøve, tok sitt utgangspunkt i en indre, gjentagende scanning av minnebilder som jeg nedtegnet som ord og siden gikk nærmere inn på en karakterisering av, ut fra søken etter elementene bevegelse–struktur.

Analytiske, autoetnografiske beskrivelser slik de foreslås av Anderson (2006) er beskrivelser av et øvelsesfelt som, slik jeg ser det, så ut til å være en intensjon ved den tradisjonelle selvforvaltningen. Her blir min egen, indre opplevelsesverden vurdert som et adekvat forskningsobjekt. Jeg forstår at jeg som forsker utgjør en påvirkning på den verden jeg iakttar (Wellington, 2000), og at virkeligheten er noe jeg som menneske er med på å konstruere.

## Samtalene

Samtalene var en form for metodisk improvisasjon. Min veileder hadde fortalt meg om forskere, "grounded teoretikere," som lyttet, stilte spørsmål, snakket med folk, og som

deretter ved første anledning skrev ned sine observasjoner. Denne formen benyttet jeg ved starten av arbeidet. Webb og Webb kalte dette “en samtale med en hensikt” (Wellington, 2000:71), og det var nettopp det som var intensjonen med disse samtalene, å høre hva disse “nøkkelinformantene” opplevde som viktig nå med hensyn til organisasjons- og ledelsesspørsmål i Steinerskolen, og om de syntes det kunne være nyttig å behandle dette temaet i en masteroppgave. Samtalene hadde en relativt uformell, interaktiv stil som besto av en toveis kommunikasjon. Etter samtalene skrev jeg raskt ned et kortfattet hovedresymé av det som hadde blitt sagt. Deretter videreførte jeg dette i egne betraktninger, alltid samme dag dersom tiden tillot det, hvis ikke, dagen etter. Jeg arbeidet inngående med betraktningene rundt det vi hadde snakket om slik at jeg hadde en følelse av å få det under huden. Wellington beskriver dette som et stadium av å “senke seg” ned i det innsamlede materiale.

En meningsfortetning av hver samtale ble foretatt, deretter samlet jeg uttalelsene i kategorier og tilførte en tolkende kommentar, på liknende vis som Miles og Huberman (1994) har foreslått (Wellington, 2000:134).

### Intervjuene

Som støtte for intervjuene benyttet jeg Kvale og Brinkman (2009). Boken ga viktige råd til forberedelsene. Intervjuene ble alle tatt opp på bånd og ble transkribert eksakt slik at ordlyd, pauser og ulike lyder kom med. Dette gjorde møtet med den intervjuede levende i teksten, dog hadde det ikke i denne sammenheng noen overordnet betydning for den meningen jeg søkte.

I og med at jeg ved skolene intervjuet daglige ledere og medlemmer av lederorganer, altså innflytelsesrike personer i posisjoner som hovedansvarlige på skolen, måtte jeg forvente en viss tilbakeholdenhet med hensyn de spørsmålene som dreide seg om skolens og selvforvaltningens svake sider. Uttalelsene på dette området, helhetlig sett, viste seg også å være noe mer forsiktige enn uttalelsene i samtalene om det samme.

I meningsfortetningen, sammenfatningen av intervjuene, fokuserte jeg på de relativt begrensede uttalelsene som gikk direkte på spørsmålene vedrørende de svake og sterke sidene ved den tradisjonelle selvforvaltningen. Svarene ga, slik jeg ser det, få utfordringer med hensyn til tolkning. Jeg visste at de intervjuede hadde inngående erfaringer med den tradisjonelle selvforvaltningen, og i og med at jeg selv også hadde inngående erfaringer med denne organisasjonsformen, ga det gode muligheter for å forstå hva de intervjuede la i svarene sine. Når den intervjuede ble spurt hva hun mente var de svake sidene ved den tradisjonelle

selvforvaltningen og svarte: “Uklarhet i beslutningsprosesser og ansvarsfordeling,” så var dette et forholdsvis enkelt svar å tolke. Jeg mente selv at det ikke var behov for et spesielt metodisk fortolkningsredskap utover å prøve å anvende min egen tenkning så godt jeg kunne.

## Etikk

Oppgaven byr på to åpenbare etiske problemstillinger. I og med at Steinerskolene i Norge utgjør et forholdsvis lite miljø, og at man i dette miljøet har mye med hverandre å gjøre, sier det seg selv at det er følsomt å skulle gjøre en kritisk, undersøkende oppgave. Selv om informasjonen er anonymisert, vil det være mulig å legge sammen to og to, ut fra de opplysninger som totalt kommer frem, og slik resonnerer seg frem til hvem de ulike synspunktene stammer fra.

Den andre problemstillingen er at det kan tenkes at noen på mer generell basis opplever det som problematisk at en som tilhører Steinerskolens miljø stiller kritiske spørsmål. Dersom oppgaven av noen oppleves som fiendtlig, kan den eventuelt, men forhåpentligvis ikke, føre til tilspissing av fronter istedenfor dialog.

I og med at oppgaven ikke avslører private forhold, vil problemstillingen reduseres, men har man gitt uttrykk for et synspunkt, og selv om man aksepterer en form for gjengivelse av det, er man allikevel ikke fullt beskyttet mot de eventuelle negative virkninger som måtte komme.

Ved gjengivelsen av synspunktene har jeg noen ganger endret noe på utsagnene og forsøkt å gjengi disse slik at det jeg oppfattet som intensjonen bak uttalelsene skulle bli ivaretatt.

Da det materialet jeg hadde “samlet inn” var ferdig redigert, kontaktet jeg alle bidragsytere hvis “stemme” kommer frem i oppgaven, og presenterte deres bidrag i den formen det nå kom frem. Ved et par anledninger var det nødvendig med presiseringer, endringer. I hele dette gjengivelsesarbeidet har jeg støttet meg på Kvale og Brinkmann (2009).

## Presentasjon av funn

### Innledning

Jeg har samlet erfaringer og søkt å dra kunnskap ut fra dette på ulike måter. Det grunnleggende utgangspunktet for søket etter funn ligger i min erfaringsbakgrunn, i tiden som deltaker i Steinerskolen, fra 1978 til 2011. Disse erfaringene beskriver jeg som “minner” og med en mer utførlig beskrevet erfaring, kalt “erfaring fra et lærermøte”.

Den første avdelingen med funn har jeg kalt “samtaler”. Disse 15 samtalene med 13 ulike personer med lang erfaring fra Steinerskolen ble utført fra 12.01.2009 til 14.09.2009, og førte til en viktig klargjøring: Organisasjon og ledelse var et viktig tema å ta opp. Samtalene ga også et inntrykk av at situasjonen med hensyn til organisasjon og ledelse i Steinerskolene som helhet betraktet ikke var uproblematisk. Kunnskapene om organisasjon og ledelse så i det store og hele ut til å være bygget på erfaringer i Steinerskolen, og i den grad det var et teoretisk tillegg, var dette for det meste fra hentet Steinerskolens kanon.

Samtalene med Steinerskoleforbundet (action research) begynte 26.02.2009 med en samtale med sekretæren i forbundet. Han hjalp meg med et brev til styret om å “styrke samtalen” om organisasjon og ledelsesspørsmål. Styret var positivt, og slik ble arbeidet formalisert.

Samtalene med forbundet gav meg ytterligere informasjon om situasjonen rundt organisasjons- og ledelsesspørsmål, men hovedoppgaven i disse samtalene ble å legge planer for hvordan samtalen om temaet kunne styrkes. Til sammen har det blitt 13 samtaler i tidsrommet 26.02.2009 til 11.02.2011. I tillegg til disse samtalene kom de to artiklene i tidsskriftet *Steinerskolen*, samt innlegget på debattmøtet i Steinerskoleforbundet 11.02.2011, i skriftlig form på Steinerskolenes interne nettsider.

Intervjuene med lærere og daglige ledere ved fire forskjellige Steinerskoler ble utført i tiden 21.10.2009 til 10.12.2009. Ved to skoler har jeg intervjuet daglig leder og en lærer som var medlem av en ledergruppe. Ved én skole bare daglig leder. Ved én skole daglig leder og en lærer. Alle de intervjuede hadde mange års erfaring som Steinerskolelærere, også de daglige lederne. Intensjonen med disse intervjuene var å finne ut hvilke erfaringer som var gjort med den tradisjonelle selvforvaltningen og dessuten finne ut hvilke arbeidsprinsipper som nå ble praktisert.

Intervjuet med økonomen ble gjort 03.02.2010. Intensjonen med dette intervjuet var å høre hvilke erfaringer en profesjonell økonom hadde gjort i sitt arbeid i en Steinerskole.

### Samtaler med folk med lang fartstid, og folk med erfaring fra Steinerskolen

I disse samtalene er 13 ulike personer representert. Enkelte har jeg snakket med mer enn én gang. Medlemmene i styret i Steinerskoleforbundet er ikke regnet med i tallet.

Poenget med disse samtalene var, som en start på oppgaven, å sondere terrenget. Hva slags erfaringer hadde folk med arbeidsformen i Steinerskolen, med selvforvaltningen? Og syntes de det var et viktig tema å ta opp?

Jeg fortalte alle samtalepartnere om at jeg skulle skrive en masteroppgave om organisasjon og ledelse i Steinerskolen, og at jeg ønsket å snakke åpent om hvilke erfaringer både de og jeg hadde. Referat ble skrevet ved første anledning etter samtalen, alltid samme dag. 11 av samtalepartnerne arbeidet i Steinerskolen. Jeg fikk inntrykk av at alle hadde stor tro på Steinerskolens idealer om åndsfrihet og pedagogikk. Jeg oppfattet således de kritiske uttalelsene som bekymringsmeldinger og ønske om utvikling, og absolutt ikke som motstand mot Steinerskolen.

Jeg deltok aktivt i samtalene. Min målsetting var å bidra til en spennende og utviklende samtale, og jeg la ikke skjul på mine egne synspunkter. Jeg stakk altså ikke under en stol at jeg selv mente det var nødvendig å prøve å forstå erfaringene fra selvforvaltningen ut fra en kritisk, spørrende holdning. Jeg ønsket på denne måten å bidra til at det skulle være "lovlig" å uttrykke problemstillinger. Samtalene var således kritisk undersøkende. Presentasjonen i dette kapitlet viser derfor det jeg mener er representativt for det som var vesentlig i samtalene ut fra denne innfallsvinkelen.

Innholdet i samtalene

Allerede etter de to første samtalene hadde det festet seg et inntrykk som ble videre bekreftet i de øvrige samtalene: Spørsmålet om organisasjon og ledelse ble betraktet som et viktig tema å ta opp, og folk ga uttrykk for at Steinerskolene, med sin fortid med en meget flat struktur og idealer om dialogiske arbeidsprinsipper, hadde fått mange utfordringer i de seneste år, spesielt på det administrative området.

Er situasjonen alvorlig?

Mange, flertallet av dem jeg snakket med, hadde erfaringer enten fra flere skoler, eller også fra deltakelse i Steinerskolenes felles arbeid. Derfor var uttalelsene klart preget av et engasjement for Steinerskolene som helhet. En del uttalelser gikk i retning av at Steinerskolenes situasjon i dag, helhetlig sett, preges av alvorlige problemstillinger. Dette kom tydelig frem, selv om det ikke på dette tidspunktet var utarbeidet en oversikt – og heller ikke er det i dag – over de forskjellige skolenes konkrete selvforvaltningspraksiser. Dette siste kom frem under samtalene med forbundet. At flere Steinerskoler har fått kritikk på det

administrativt organisatoriske området, er ingen ukjent sak, så synspunktene var muligens også preget av dette. Et synspunkt var at skolene historisk sett hadde fokusert på det pedagogiske, og arbeidet for lite med å forstå hva selvforvaltningen var, og at det nå var nødvendig for skolene å kurse seg i dette. Dette synspunktet var altså ingen kritikk av selvforvaltningsideologien, men muligens en indirekte selvkritikk, på vegne av Steinerskolene, om at man ikke hadde tatt arbeidet med organisasjonsforståelse tilstrekkelig på alvor. Nå var det på tide å gjøre det. Et annet synspunkt som kom frem, var at Steinerskolen burde bli bedre på det administrative området, og at Steinerskolene generelt sett nå trengte å fokusere på kompetanseoppbygging. Sett på bakgrunn av tradisjonen med "lærerforvaltede" Steinerskoler er det ikke overraskende om det finnes et underskudd på administrativ kompetanse i dag, i og med at det ved mange av skolene er lærere som har gått inn i posisjoner som administratorer og daglige ledere i tråd med nye krav. Dette synspunktet kan oppfattes som en kritikk av den tradisjonelle selvforvaltningsformen, fordi det i denne var et ideal om relativt hyppig rotasjon lærerne imellom i forvaltningsoppgaver, og derigjennom kunne det være vanskelig å bygge opp tilstrekkelig kompetanse.

Ytterligere et synspunkt var at Steinerskolenes situasjon var alvorlig. Alvorlig i den forstand at den tradisjonelle selvforvaltningen ikke så ut til å kunne make det den tilsynelatende hadde maktet tidligere: sørge for en tilstrekkelig forsvarlig forvaltning og drift av skolene. Konflikter, klagesaker, uprofesjonell behandling av flere saker de siste 10 år viste at Steinerskolene nå måtte utvikle seg og som helhet make å etablere større profesjonalitet.

Generelle synspunkter på forvaltning, saksbehandling og beslutningsprosesser i den tradisjonelle selvforvaltningen

Det var et gjennomgående trekk ved uttalelsene at selvforvaltningen ble vurdert som en viktig og nødvendig del av Steinerskolen. Men med hensyn til videreutviklingen av Steinerskolens organisasjonsform hadde uttalelsene ulik karakter. Noen refererte til Rudolf Steiners uttalelser om selvforvaltning, og påpekte viktigheten av å fordype disse, noen så ut til å betrakte selvforvaltningsspørsmålet mer pragmatisk. Ingen refererte til konkrete saker, men flere kom inn på at saksganger og beslutningsprosesser kunne være tungvinte, at det førte til en type uklarhet. Det ble også nevnt at den tradisjonelle, flate strukturen rett og slett ikke førte til beslutninger, og at denne formen kunne gjøre det vanskelig å gjennomføre nødvendige endringsprosesser. En informant mente organiseringen hadde blitt klart tydeligere og bedre med de siste årenes endringer med daglig ledelse og krav fra det offentlige om orden i sysakene. Her kom det frem en interessant spørsmålsstilling som ble stadig tydeligere i løpet

av arbeidet: Hvor stor betydning har en organisasjonsform for kvaliteten av det som gjøres? Og slutter det å være en selvforvaltning av skolen dersom ikke undervisende lærere besitter de sentrale roller i styre og stell?

#### Uformelt lederskap

Enkelte av dem jeg snakket med, kom inn på dette med de sterke personlighetene i Steinerskolen. Dette var ikke noe jeg spurte eksplisitt om, det kom som en naturlig følge av samtalen om Steinerskolen. I et historisk tilbakeblikk sa en informant at det ofte ikke var fellesskapsbeslutninger som lå bak avgjørelser, men sterke personligheter. En annen informant fortalte om en person som gjorde en strålende jobb, men som etter hvert som skolen vokste, fortsatte å ta viktige avgjørelser på egen hånd der det ubetinget hadde vært ønskelig å ta avgjørelser i fellesskap. Dette resulterte i konflikt. En av de intervjuede fortalte om en forvaltningsleders posisjon og innflytelse som vokste uforholdsmessig mye uten at det ble formelt avklart. I en samtale ble det nevnt at foreldregrupper noen ganger kunne opptre som selvbestaltede ledere. Det ble også uttrykt fra ett hold at det først og fremst var klasseforstander det kom an på med hensyn til om barna fikk en vellykket skolegang.

Det kan være to hovedårsaker til at uformell ledelse har blitt betraktet som “normalt” i Steinerskolen. De fleste Steinerskolene har blitt grunnlagt for ikke altfor lenge siden. Alle skolene har startet med noen få mennesker i spissen for arbeidet, med noen få elever. Alle skoler har blitt startet som autonome prosjekter, de har *ikke* blitt startet av Steinerskoleforbundet eller av en større ansvarlig instans. I en slik situasjon er det *ikke* det formelle som har regulert organisasjonen, men heller begeistring, pågangsmot, vilje. I et slikt miljø har det vært naturlig at sterke personligheter har fått spille en viktig rolle. I tillegg til dette kommer det faktum at manglende formalisering, avgrensning av stillinger i den tradisjonelle selvforvaltningen, med benyttelse av mandatsystem med hyppig rotasjon, gir grobunn for uformalisert innflytelse.

#### Synspunkter på organisasjonslæring

I de innledende samtalene kom det frem at Steinerskolene kan og bør rette blikket mot kompetansen som er bygget opp utenfor Steinerskolenes eget miljø med hensyn til administrasjon og ledelse. I og med at Steinerskolene tradisjonelt har oppholdt seg mest ved sin egen organisasjonsteori, tregreningen og selvforvaltningen, er denne mer utadvendte holdningen verd å merke seg. Jeg forsto det slik at vedkommende ikke mente at Steinerskolen

skulle slutte å være selvforvaltende, men snarere at det var viktig at man i Steinerskolen ikke betraktet sin arbeidsform som “bedre” og derigjennom unnlot å søke lærdom fra samfunnet ellers med hensyn til disse spørsmål. Det kom også frem som synspunkt at det var viktig at Steinerskolene nå, i denne viktige fasen av organisasjonsmessige omveltninger, utviklet evner til å være lærende som organisasjoner. Det ble i den sammenheng ikke henvist til begrepet lærende organisasjon, slik det opptrer i organisasjonsteorien, snarere virket det som et ønske om og en oppfordring til en oppvåkning til læringsvilje i fri forstand.

Som nevnt under avsnittet *Er situasjonen alvorlig?*, kom det også frem at det var viktig for Steinerskolene å arbeide mer med å forstå sin egen ideologi, lære, ved å arbeide med det som i Steinerskolen ofte blir kalt for “den sosiale impulsen”.

Forbundet har arrangert kursene “fri og forsvarlig” for å hjelpe nye administratorer. Dette viser at det arbeides med kompetanseheving, men det vil ikke nødvendigvis si at dette bør kalles organisasjonslæring.

Det ble nevnt av to personer at kvalitetsarbeidet hadde ført til utarbeidelse av strategidokument med tre målsettinger. Arbeidet var begeistrende og bar frukter.

Kvalitetsarbeidet har sannsynligvis stimulert flere skoler til å se ting i sammenheng, se på de enkelte deler og tenke strategisk. I dette ligger det åpenbart et læringspotensial.

Forståelse av seg selv som organisasjon

Et synspunkt som allerede er nevnt, men da i en annen sammenheng, er at de opprinnelige idealene om tregrening og fri selvforvaltning av Steinerskoler fortsatt er gyldig som høyeste ideal. Steinerskolenes utfordringer med å forvalte sine skoler er således ikke begrunnet i at det er noe mangelfullt ved ideologien. Denne holdningen var ikke den mest fremtredende i disse samtalene, men kanskje er den relativt vanlig. Kanskje er ikke uttalelsene i denne oppgaven representative.

Det ble nevnt av en informant at det nok var slik at mange lærere ikke var klar over hva slags organisasjonsform skolen hadde. Åpenbart et viktig spørsmål å avklare. Hva lærer man i lærerutdannelsen om selvforvaltning? Hva slags innføring får man i det organisasjonsmessige når man kommer til skolen? Vet de ansatte ikke hva slags organisasjonsform skolen har, da vil dette være et tegn på manglende selvbevissthet i organisasjonen, og da må man spørre seg om man kan snakke om organisasjonsmessig selvforvaltning.



Et annet synspunkt som kom frem, var at det ikke nødvendigvis var slik at selvforvaltning måtte være synonymt med en helt flat struktur, og i tilknytning til dette synspunktet, at man, “vi”, kanskje har tolket Rudolf Steiners syn på ledelse feilaktig, at hans uttalelser om republikanske prinsipper i skolen ga rom for sterkt lederskap. Én informant mente at det ikke var noe som burde hete selvforvaltning av den grunn at man aldri forvalter noe alene.

Det kom også frem at det ikke burde være en selvfølge at skolens styre måtte ha overvekt av lærere for å være selvforvaltende. Et synspunkt som er beslektet med det forrige.

Disse synspunktene viser at oppfatningen av hva selvforvaltning er, er forskjellig.

#### Forholdet mellom forbundet og skolene

Et tema som klang med i alle samtaler, var spørsmålet om forholdet mellom forbundet og skolene. Forbundets rolle er avgjørende for alle Steinerskoler. Forbundet fører dialogen med Steinerskolens viktigste dialogpartner, departementet, og forbundet bistår med råd og hjelp, forbundet leder kvalitetsarbeid og fagplanarbeid.

Én informant sa at det ikke fantes noen helhetlig oversikt i forbundet over skolens organisasjonsmessige praksis. Dette ble, som nevnt over, bekreftet i samtalene med forbundet. Altså at forbundet ikke hadde konkret innsikt i de enkelte skolenes organisasjonsmessige forhold: problematikker, utfordringer, styrker. Det ble også uttalt at kvalitetsarbeidet hadde vært en konstruktiv utvikler. Én informant var tydelig på at forbundet burde være offensivt, mer offensivt enn i dag, være mer førende overfor skolene.

Samtalene om dette temaet kom inn på en viktig problemstilling: spørsmålet om forbundets *ansvar*, og forbundets *myndighet* overfor skolene.

#### Rekruttering

Det ble også nevnt av et par informanter at det var vanskelig å skaffe kvalifiserte Steinerskolelærere. Dette temaet ble berørt av flere under intervjuene ved skolene.

#### Funn gjort gjennom samtalene med Steinerskoleforbundet (action research)

Styret var positivt til mitt initiativ om å skrive en masteroppgave om organisasjon og ledelsesspørsmål i Steinerskolen, og slik ble arbeidet formalisert. Samtalene med forbundet utviklet seg i ulike former. Den mest sentrale var samtalene med sekretæren, den daglige

ledelsen i forbundet. Disse var svært viktige. Ved at sekretæren befant seg i sentrum for begivenhetenes gang, fikk jeg mulighetene til å føle tilstanden i skolebevegelsen på pulsen. Sekretæren var informert om Steinerskoleforbundets agenda, arbeidet kunne koordineres i forhold til dette. I disse samtalerne forsøkte vi å danne oss et bilde av situasjonen. Hvor viktig oppleves organisasjonsspørsmål i Steinerskolene, hva er de mest fruktbare måter å behandle temaet på, når passer det å kontakte styret, når kommer neste nummer av *Steinerskolen*, og så videre slik. Samtalene var ikke rent administrative, de var også fylt av grubling rundt alle mulige aspekter av temaet organisasjon og ledelse. Slik sett utgjorde de en viktig inspirasjon for meg, men sekretæren gav også tydelig uttrykk for at han fant samtalerne inspirerende.

Samtalene med forbundet ga også viktige funn. Min oppgave var gjennom kontakten med forbundet å bidra til å “styrke samtalen”, men det var jo ikke til å unngå at denne kontakten også ga innsikt i forbundet selv, i dialogen mellom forbund og skoler, og til en viss grad også i hvilken stemning som rådet i forbundet med hensyn til situasjonen i skolene, helhetlig sett.

Forholdet mellom forbund og skoler: et strukturelt spørsmål og også et spørsmål om organisasjonsmessig selvforståelse

Det ble også i samtalerne med forbundet uttalt at det ikke fantes en konkret oversikt over den rådende forvaltning av skolene, helhetlig sett. Man mente en del skoler slet med å holde et forvaltningsmessig trygt nivå og at forbundet forsøkte å bidra med å øke administrativ kompetanse (kvalitetsarbeid, fri og forsvarlig), men at forbundet ikke kunne bestemme at man burde gjøre endringer sånn eller slik i en enkelt skole, fordi skolene var frie til å gjøre som de ville.

Det fantes to konkrete “aktører” som arbeidet med organisasjonsmessige spørsmål i skolebevegelsen. Forbundet selv: “kvalitetsarbeidet”, “fri og forsvarlig”, som omhandlet organisasjonsutfordringer, og Seaquinta, et privat konsulentfirma som har spesialisert seg på selvforvaltningsorganisasjoner. Dessuten var Marjatta, et ledelsesseminar med hovedsete i Danmark, i en oppstartfase med hensyn til å gi ledelseskurs til noen skoler, på forespørsel fra skolene, ikke på forespørsel fra forbundet. Disse aktørene visste om hverandre, men opererte hver for seg, altså ikke ut fra et samlet sentrum i forbundet.

Disse ovennevnte synspunktene, som hadde mange likhetspunkter med det som kom frem både i samtalerne med folk med erfaring med Steinerskolen og i intervjuene ved de fire skolene, peker hen mot problematikken vedrørende ansvar og myndighetsforhold mellom forbund og skoler. Forbundet har et stort ansvar, men ser ut til å ha liten myndighet overfor

den enkelte skole, altså en manglende strukturell avklaring. Ansvar og myndighetsproblematikk er en klassisk problemstilling i organisasjonssammenheng, og i Steinerskolene kan dette se ut til å henge sammen med den flate, uformelle arbeidsformen. Uttalelsene viste at den rådende oppfatningen i Steinerskolebevegelsen ser ut til å være at skolene er autonome, frie i seg selv.

Det kom også frem, på mitt spørsmål, at selvforvaltningsspørsmålet tenderer mot å være kontroversielt i bevegelsen – at ideologer og pragmatikere kan sies å danne et visst motsetningsforhold. Oppfatningen om at hver skole skal være frie, autonome åndslivsarenaer, hvor den helt flate strukturen opprettholdes, må sies å være ideologisk preget. Synspunktet at Steinerskolene kan endre sine organisasjonsstrukturer og etablere andre ledelsesformer, ser ut til å være mer praktisk orientert.

#### Kompetansespørsmålet

Kvalitetsarbeidet, Fri og forsvarlig, et internt administrativt kurs til hjelp for skoleledere, hjelp til mediehandling fra Geelmeyden & Kiese, Seaquintas kurs om selvforvaltning, Marjattas kurs om ledelse, og nå i det siste, samlingene i forbundets regi om “fornyelse og egenart”. Disse aktivitetene viser at Steinerskolene er inne i en aktiv fase for å øke sin kompetanse og videreutvikle sin selvforståelse. I dette arbeidet er det flere aktører som har bygget sin erfaring og sin kompetanse utenfor det antroposofisk-pedagogiske miljø. Skader dette Steinerskolenes egenart? Dersom skolene blir flinkere til å administrere sin egen virksomhet gjennom dette, er det lite som tyder på det. Økt kompetanse på det administrative området vil være nødvendig for å sikre skolenes generelle kvalitet, men dette peker også hen på to andre interessante forhold. For det første er det en mulighet for at en profesjonalisering av det administrative kan føre til en passivisering av selvforvaltningsbegeistring og eierskapsfølelse, slik flere av de intervjuede påpekte, og for det andre løser ikke forbedret administrasjon uten videre Steinerskolens viktigste fremtidsoppgave: å ta vare på og videreutvikle pedagogikken.

Samtalene med forbundet viste at kunnskapen om helhetsperspektivet på hva skolene driver med, var høy. Alle forbundsmedlemmer hadde, som aktive eller forhenværende lærere, innsikt i nær sagt alle sider av skolelivet, ikke minst de pedagogiske. Dette fremstår som en viktig kompetanse i et forbund som søker å rettlede og lede en skolebevegelse, og viser at forbundet fremstår som alt annet enn byråkratisk fremmedgjort overfor skolene.

På nasjonalt møte vedrørende fagplanene gav noen representanter uttrykk for at de helt nylig hadde kommet inn som representanter i dette arbeidet, én var pedagogisk leder nærmest mot sin vilje. Dette peker nok en gang hen på utfordringene med en flat struktur. Dersom alle de ovenfor nevnte kursene henvender seg til representanter som om kort tid skal ut av sin rolle, vil kursene så å si være spilt melk.

Forbundet i arbeid

I mitt arbeid har jeg blitt møtt med den største velvilje, ved henvendelsene til styret, og til den daglige ledelsen i forbundet. Jeg tolker dette som et ønske om selvforståelse i forbundet.

Stillingene i Steinerskoleforbundet utgjør 4,10 årsverk, men bare 1 person i 100% stilling. Antall skoler er nå 33, samlet elevtall 5100. Forbundet har altså en liten administrasjon/ledelse i forhold til størrelsen på skolebevegelsen. På tross av dette viste gjennomgangen av saksdokumenter vedrørende kvalitetsarbeid og fagplanarbeid en begeistring, en ryddighet og en målrettethet som det stod respekt av. Ledelsen av det nasjonale møtet om fagplanene 16.10.2009 var meget godt planlagt og dialogisk eksemplarisk. Alle mine henvendelser til forbundet i forbindelse med oppgaven har blitt besvart umiddelbart. Denne opplevelsen av ryddighet står i kontrast til den kritikken av det administrative som har blitt Steinerskolene til del de seneste årene. Jeg refererte til denne i kapitlet "målsetting". Dette antyder at denne kritikken først og fremst rettet seg mot autonome skoler, og ikke i like sterk grad mot forbundet, et forbund som altså ikke har myndighet til å gripe inn overfor skolene, men som blir sittende med et overordnet ansvar dersom en av de autonome aktørene er ute i hardt vær.

Mitt arbeid

Ved iakttakelse av min egen situasjon har jeg gjort følgende funn: Mastergraden fører til faglig kompetanse, men sannsynligvis ikke til yrkesutøvelse i Steinerskolen. Det finnes pr. i dag få eller ingen stillinger som organisasjonsutvikler i Steinerskolen. Dette er interessant, fordi det rører ved spørsmålet om hva som skjer med den kompetansen man bygger opp gjennom et slikt arbeid, og det rører ved en strukturell problematikk. For Steinerskolene er det åpenbart viktig at den kompetansen som blir bygget opp gjennom mastergradstudier ved RSH, og andre steder, blir godt utnyttet. Behovet for å etablere høyere kompetanse ble påpekt i samtalene. Denne problemstillingen antyder at det bør utvikles en dialogisk praksis med hensyn til masterstudentens interesser og behov, og Steinerskoleforbundets.

## Intervjuer ved fire Steinerskoler

For å finne ut hvilke erfaringer skolene hadde gjort med den tradisjonelle selvforvaltningsformen, og hvordan de organiserte seg i dag, foretok jeg intervjuer ved fire skoler. Skolene ble ikke valgt ut fra den tro at synspunktene der kunne sies å være absolutt representative for den samlede skolebevegelse, men en pekepinn ville det gi. Derimot ble skolene valgt, etter samråd med sekretæren, ut fra en tanke om at det ville være gunstig å intervjuer ved skoler som så ut til å være fri for konflikter, skoler som vi mente var godt fungerende.

Hovedinntrykket jeg fikk, var at skolenes erfaringer med den tradisjonelle selvforvaltningen hadde sine sterke sider, men at det var en arbeidsform som på en naturlig måte hadde tilhørt tidligere tider, det vil si oppstartfasen av skolenes virksomhet, da skolene var små og mer oversiktlige. Og dessuten, at det var en arbeidsform som vanskelig kunne holde tritt med de økende kravene til administrativ og juridisk dokumentasjon og kompetanse. Om skolene kunne ha fungert bedre som Steinerskoler, også i tidligere tider, med en mindre flat organisasjonsform enn den tradisjonelle selvforvaltningsformen, er kanskje en interessant problemstilling, men den hører ikke hjemme i denne oppgaven.

### De sterke sidene ved den tradisjonelle selvforvaltningen

#### Den sosiale impulsen

Helt siden starten av den første skolen i 1919, har det i Steinerskolene blitt uttalt at skolenes oppgave ikke bare var av pedagogisk karakter, men at de også hadde en sosial misjon; de skulle være forvaltere av en ny forståelse av samfunnet, den hvor åndslivet skulle spille en avgjørende rolle i utviklingen av et tregrenet samfunn. Flere av de intervjuede kom inn på Steinerskolenes sosiale oppgave: "... Steinerskolen var ment som en sosial impuls i en tidsstrøm," som en av de intervjuede uttrykte det. Det sosiale ble beskrevet som en av de sterke sidene ved den tradisjonelle selvforvaltningen: "Den sosiale impulsen, den blir mest virksom i et selvforvaltende system." Og selv om ting kan ta lang tid og virke tungvint, så er det en positiv ting at kollegaene føler at de er medansvarlige. Beslutninger tatt over hodene på de ansatte er heller ikke alltid effektivt i det lange løp, påpekte en: "Så hvis det er noen som sitter på en topp og tar en avgjørelse og den er dårlig, da bruker du egentlig alt i alt kanskje like mye tid som hvis du skulle ha behandlet det i plenum og fått en konsensus på ting."

Den sosiale impulsen blir styrket i en tradisjonell selvforvaltningsstruktur, fordi “da blir man avkrevd en våkenhet”. Hos et annet intervjuobjekt ble det uttrykt slik: “Dette er jo styrken, at den flate selvforvaltningsstrukturen skal befordre ansvar og deltakelse for alle i organisasjonen.” Her blir det nødvendig å differensiere. Det kom frem under intervjuene, som helhet, at den tradisjonelle selvforvaltningsstrukturen ikke skapte tilstrekkelig klarhet og våkenhet, men de intervjuede påpeker at det er positivt at man blir *avkrevd* en våkenhet, og at strukturen “skal befordre” ansvar og deltakelse. Altså, intensjonen, om våkenhet og ansvar ligger der, håpet, men ikke nødvendigvis realiseringen av den.

#### Følelsen av fellesskap

I den tradisjonelle selvforvaltningen var det tydelig at lærerne spilte en aktiv rolle i forvaltningen av skolen, i sentrale beslutninger, at fellesskapet var sterkt: “De sterke sidene har tradisjonelt sett vært rausheten, den gode stemningen medarbeiderne imellom ... den (stemningen) har vært veldig åpen: kommunikasjon, vennlighet, medmenneskelighet, bevegelse.” Etter å ha vært forholdsvis kort tid på en skole kunne man bli bedt om å være med på å ta viktige avgjørelser på vegne av skolen, eller som en lærer sa det, det var “tydelig i organisasjonen at det er forventet at du forbinder deg.” Det ligger åpenbart en kraft i dette, det skaper et engasjement, en fellesskapsfølelse, noe som igjen kan skape ansvarsfølelse og eierskapsforhold.

I den tradisjonelle selvforvaltningen følte lærerne og ledelsen seg forbundet med hverandre. *Valgte* lærere utgjorde ledelsen, neste gang kunne man selv bli leder. Man kunne snakke med forvaltningsleder eller kollegieleder når som helst, hvor som helst, melde saker muntlig, det var *ikke* slik det ble antatt at noen lærere ved en skole følte det nå: “deler av lærerkollegiet har følt at man får et hierarkisk system.”

Den sosiale kvaliteten blir beskrevet som noe som dreier seg om forholdet mellom lærerne, men hos Steiner er det sosiale perspektivet større. Hos ham dreide ikke den sosiale impulsen seg først og fremst om lærernes samarbeidsformer isolert sett, det dreide seg om elevene, om at lærerne må stå foran elevene som sanne autoriteter.

#### Lærerikt for læreren

Den tradisjonelle selvforvaltningen ga lærerne store utfordringer: “den tradisjonelle selvforvaltningen ga mye frustrasjon, men det var veldig lærerikt og ga mange erfaringer.” Erfaringer, ikke bare som lærere, men et hav av erfaringer; alt fra undervisning i fagområder

man aldri hadde hatt tidligere, til å snekre malehyller i sitt nye klasserom, til å lede forvaltningen, ha ansvar for ansettelse, være styrerepresentant osv.: “Man ble gitt en mulighet til å utvikle seg, være med inn i samarbeidsformer som gjør at man kan skolere seg, og vokse med problemstillinger og utfordringer.” Dette ga lærerne innsikt i mange saker, i deler og helhet, man ble vist stor tillit: “Jeg visste egentlig ingenting. Men jeg ble jo gitt en tillit som overhodet ikke stod i forhold til det ... og det er jo, det er jo fantastisk.” Også her er det positive ved den tradisjonelle selvforvaltningen beskrevet som noe som kommer læreren til gode, det er lærerikt for læreren. Men når læreren blir vist tillit, får ansvar, og erverver innsikt i ulike sider av en organisasjon, virker det begeistrende, og dette vil unektelig komme til uttrykk i miljøet rundt elevene og gi dem en følelse av å tilhøre et levende miljø.

#### Ideal for fremtiden

Ideen om en selvforvaltende skole er god, den gir muligheter for en dynamikk, den har i seg en idé om demokrati og likeverd. Den flate strukturen betinger så å si at alle deltakerne har en sterk nok bevissthet, derigjennom oppfordrer den til aktiv skoling. “Dette dynamiske som jeg tenker ligger i det selvforvaltende prinsippet, ideelt sett ...” Det oppleves som ideelt at man har innflytelse på arbeidsplassen, at man snakker om organisasjonen som demokratisk og med et likeverdig syn på menneskene, men det gjøres oppmerksom på at i den flate selvforvaltningsstrukturen er samarbeidet sårbart, fordi det krever så høy beredskap hos alle: “impulsen er helt avhengig av menneskelig bevissthet, enten man har den ene eller andre formen ...”

#### De svake sidene ved den tradisjonelle selvforvaltningen

##### Tungvint

En forvaltningsform bygget på en meget flat struktur, hvor det meste skal diskuteres i plenum, vil kunne gi deltakerne i organisasjonen et visst innblikk i hva som rører seg. Har man gode synspunkter, kan man få innflytelse, uten å besitte noen annen rolle enn å være deltakende lærer på lærermøtet. Selv om dette kan sies å være positivt, kan behandlingen av saker ta lang tid. Selvforvaltningen beskrives som en form som “kan være tungvint,” og dette har ikke skolene tid til på samme måte som før. Med de kravene som stilles i dag til en daglig ledelse av skolen, vil det tradisjonelle systemet med formelt ansvar på omgang være urealistisk, mente den samme daglige lederen: “det tror jeg hadde vært umulig, da hadde du spist mennesker.”

En annen daglig leder beskrev det tungvinte på en noe annen måte: å diskutere ting i plenum, eller i en avdeling av kollegiet, så høre hva den andre delen av kollegiet hadde å si til saken, så tilbake til plenum, dette ble etter hvert for tungvint; "... det problematiske var saksgangene, (de lange) veiene vi skulle gå for å komme frem til en beslutning ..."

Behandlingen av saker, både større og mindre, ble av en lærer beskrevet som noe som kunne gi en viss følelse av meningsløshet: "endeløse diskusjoner om de samme tingene ..."

### Bevissthetsproblemet

Begrepet bevissthet er et sentralt begrep i antroposofisk-pedagogisk sammenheng. En individuell erkjennelsesbestrebelse, en søken etter høyere bevissthet, med Steiners erkjennelsesteori som inspirasjon, har derfor vært et ideal i Steinerskolen. Flere av de intervjuede kom inn på dette med bevisstheten, som en mulighetskaper i den sosiale impulsen som Steinerskolen utgjør, men samtidig er det en svak side ved den tradisjonelle selvforvaltningen at *den* er så avhengig av denne bevisstheten: "impulsen er helt avhengig av menneskelig bevissthet." Dette skildres som et problem, en vanskelig utfordring. Det er altså noe med den tradisjonelle, helt flate selvforvaltningsformen som så å si legger opp til at man skal klare seg uten for mange strukturer, men med mye bevissthet istedenfor. Dette aspektet ved bevisstheten har jeg nevnt under de positive sidene, som mulighet, men det blir også påpekt at dette er en svak side: "noen mennesker som bremset det jeg tenker på som utvikling." En av de intervjuede kom inn på dette på en annen måte: "Mange samtaler i kollegiet er på et lavt nivå." Vedkommende hadde selv vært lærer.

En annen av de intervjuede kom inn på bevissthetsutfordringen da vi snakket om hva som var den største utfordringen for Steinerskolene: "ikke snakk om å reprodusere noe ... i vår tid ... det er noe nytt som kreves ... jeg vil kalle det en individualisering av menneskekunnskapen, av antroposofien." Dette nye som kreves, det mestrer man ennå ikke – "virker det som vi ennå ikke helt har fått grepet på." Her blir ikke ordet bevissthet brukt, men det er åpenbart at det her er snakk om en ny, individualisert bevissthet.

Den flate selvforvaltningsstrukturen var sårbar "fordi du alltid hadde noen mennesker som bremset det jeg tenker på som utvikling." Ideen var god, men menneskene strakk ikke til, altså. Det synes nærliggende ut fra denne erfaringen å forsøke å skape strukturer som ikke i for stor grad retter seg etter svakeste ledd.



## Kompetanse og dialog

Å bygge kompetanse tar tid. I en forvaltningsstruktur hvor oppgavene skal gå på omgang, sirkulere hyppig, kan det by på problemer å bygge opp tilstrekkelig kompetanse: “vi har ikke hatt noe system for hvordan man ivaretar den pedagogiske veiledningen.”

Saksbehandling er også et område som krever kompetanse: “nå har jeg vært daglig leder i 6–7 år og har hatt saksbehandling for forvaltningen ... det har brakt en kompetanse inn i forvaltningen, men man merker at det tok tid.” Men denne lange mandattiden med medfølgende kompetanse hadde *ikke* gått på bekostning av idealet om dialog og selvforvaltning; “med denne modellen får medarbeiderne nå en større innflytelse enn det vi hadde før.” Dersom en daglig leder bygger opp kompetanse gjennom 6–7 år, men statuttene bare tillater for eksempel 8 års samlet mandattid, vil det være avgjørende for skolen i hvilken grad denne kompetansen kan erstattes. En “spissing” av forvaltningsstrukturen ga altså økt kompetanse i saksbehandling og økt innflytelse for lærerne. Men forlenget mandattid og økt kompetanse hos en ledelse vil selvfølgelig også kunne føre til en begrensning av lærernes innflytelse – det avgjørende ser ut til å være kvaliteten på den dialogen som bygges.

## For privat

Det kan være et problem med den helt flate selvforvaltningsformen at man så å si kommer for nær hverandre, at tanken om at alle er hverandres likemenn, som jo er en svært god tanke, allikevel fører til at det kan bli vanskelig å skjelve mellom sak og person, det kan gjøre det vanskelig å ta gode avgjørelser, og det kan være en personlig påkjenning: “... spesielt personalsiden ... der vi var mest misfornøyde, der tar det lang tid å opparbeide kompetanse ... det er belastende for en kollega å være for mye oppe i det... vanskelig å få lærere til å ta på seg oppgaven.”

En problemstilling kan det også være dersom lærerne har for sterk dominans i styret. Det vil kunne føre til at lærernes egne agendaer blir for sterkt vektlagt: “lærerne kan komme i en inhabilitetssituasjon hvor de kan begynne å fokusere for mye på sin egen situasjon i et kortsiktig perspektiv, heller enn skolens, i et langsiktig perspektiv.”

## Strukturell utydelighet

Følgende uttalelser viser at det sannsynligvis ikke bare er menneskenes evner og bevissthet det kommer an på om en selvforvaltning skal fungere godt, det dreier seg også om struktur. Dersom strukturen blir så flat at det blir utydelig hvor i organisasjonen ting foregår og

avgjørelser tas, er det ikke oppbyggelig, men snarere nedbrytende: "... så flat at ingen vet noe om hva som skjer, da kan det føre til ansvarsløshet ...". Det hjelper ikke med evner og ønske om bevissthet dersom ikke måten man arbeider på gis former som skaper klarhet og forståelse: "Utydelighet, uklarhet i beslutningsprosesser og ansvarsfordeling oppstår lett i det som kalles en flat struktur." Den flate strukturen ser altså ut til å ha bidratt til å skape fellesskapsfølelse, men ikke nødvendigvis klarhet. "De sterke sidene har tradisjonelt sett vært rausheten, den gode stemningen medarbeiderne imellom." Men på tross av dette har "Mange samtaler i den kollegiale sammenheng ... vært på et lavt nivå ..."

For arbeidskrevende

Det var bare to av de intervjuede som kom inn på hvor arbeidskrevende det kunne være å skulle være både lærer og aktiv bidragsyter i forvaltningen av skolen. En sa det slik: "(Den) krever for mye, man blir utslitt." Én ting er at det er krevende å undervise på steinerpedagogisk vis, det krever, som en av de intervjuede påpekte, lang tid å utvikle seg innenfor denne kunstneriske undervisningsformen. En annen ting er det at det er svært krevende å skulle være lærer og samtidig ha tunge verv i skolens forvaltning. Skal man kunne opprettholde et aktivt lærerengasjement i styre og stell, i tråd med idealene i selvforvaltningen, mente en daglig leder at lærernes undervisningsplikter burde reduseres: "Kanskje leseplikten pr. ansatt klasselærer for eksempel må gå ned for at vi skal kunne klare å ivareta det (selvforvaltningen). For at ikke de skal bli utslitte, det er egentlig det det går på, ikke sant, det er egentlig veldig enkelt, folk blir kjempeslitne."

Hva slags organisasjonsform har skolene i dag?

Intervjuene ga også informasjon om hvordan skolene hadde organisert seg, men intervjuene ble foretatt høsten 2009, så det er godt mulig at noen av skolene har foretatt endringer i sin organisasjon siden den gang.

Det var tydelig ved alle disse fire skolene at det i de seneste årene var foretatt endringer i den organisasjonsmessige praksisen. Alle skoler hadde gått vekk fra den helt flate, tradisjonelle selvforvaltningsformen, på den måten at administrative og ledelsesmessige oppgaver av ulike slag nå ble tatt vare på av færre personer som sto i disse oppgavene over lengre tid. Alle skoler hadde en daglig leder, noen i fast stilling, andre var valgt til denne stillingen for en viss periode. Ved noen skoler var det en pedagogisk leder som var daglig leder, ved andre skoler var daglig leder og pedagogisk leder to forskjellige stillinger.

To av de fire skolene hadde et organ bestående av daglig leder, pedagogisk leder, seksjonsledere eller linjeledere og ansvarlige for ulike sentrale områder. Dette organet ble kalt for lederrådet eller ledergruppen. Ved en skole var det en daglig leder og en pedagogisk leder, men ikke et slikt tilsvarende lederorgan. Ved en skole utgjorde den daglige lederen ledelsen sammen med lederorganet; ledergruppen. Ved den skolen som hadde en daglig leder i fast stilling, ble ledergruppen kalt for lederrådet. Om dette betydde at denne daglige lederen kunne ta flere beslutninger på egen hånd, ble ikke brakt på det rene. Ved en av skolene ble uttrykket ledertroika brukt om daglig leder, leder for personalarbeidet og leder for det økonomiske arbeidet. Her fantes det i tillegg en gruppe av linjeledere som utgjorde en dialogisk forbindelse med kollegiet.

Alle skolene hadde redusert komitéarbeidet, slik det ble praktisert i den tradisjonelle selvforvaltningen, betraktelig. Ved alle skolene ble det avholdt ukentlige lærermøter.

## En økonoms erfaringer med økonomiforvaltningen i Steinerskolen

### Innledning

Så godt som alle de personene jeg hadde snakket med innen julen 2009, inklusive alle de personene jeg hadde intervjuet, og dessuten, mine egne minner – alt var erfaringer som så å si var hentet fra “innsiden” av Steinerskolen. Vi hadde alle for en stor del hentet våre erfaringer i yrkeslivet nettopp i Steinerskolen, vi hadde tilhørt Steinerskolens miljø gjennom store deler av vårt voksne liv. Synspunktene som kom frem, var det man kunne si var Steinerskolens erfaring med “seg selv”.

For å få et synspunkt på hvordan selvforvaltningen fungerte, sett med et blikk som kunne sies å være mer fra utsiden, kontaktet jeg en skole som jeg visste hadde en økonomileder som hadde hele sin lange yrkeserfaring fra, som han sa: “det svært effektive private næringsliv som driver med olje, gass og konstruksjon.” Intervjuet er interessant av flere grunner. For det første er det en annen kvalitet som kommer frem når noen vurderer deg enn når du vurderer deg selv; uttalelsene blir som vi skal se friskere, saftigere. For det andre er det interessant å få en eksperts uttalelser på kvaliteten av et amatørskap, som Steinerskolens forvaltning av økonomi må karakteriseres som, og, økonomi er en målbar faktor i den forstand at tallenes tale, og virkning, er tydelig. For det tredje er det interessant at en forholdsvis liten skole har ansatt en profesjonell økonom i en 100% stilling, og at dette har styrket skolens økonomi svært mye.

Jeg har valgt å presentere en gjengivelse av de momentene som jeg mener er best egnet til å beskrive den problemstillingen jeg nevnte innledningsvis i denne oppgaven: at Steinerskolene lider av å ha for lite struktur. De uttalelsene jeg har tatt med er absolutt representative for helhetsinntrykket i intervjuet. Disse uttalelsene er samlet i to bolker, en som først og fremst dreier seg om strukturelle og bevissthetsmessige mangler, og en kortere som dreier seg om økonomiske muligheter.

Jeg har i presentasjonen valgt å la hans stemme komme fritt til slik den klang i intervjuet. På denne måten mener jeg at engasjementet og noe av helhetsinntrykket kommer best frem.

Det strukturelle og det bevissthetsmessige

Helge: Hvordan behandlet man økonomiske spørsmål i Steinerskolen da du kom inn i bildet?

Økonom: “Jeg skaffet meg en oversikt over de systemer og prosedyrer som var i bruk, og det jeg fant var ganske alarmerende. Det fantes ingen grunnleggende prosedyrer, det strukturelle var ikke på plass, for eksempel: ingen likviditetsrapport, intet budsjett, ingen prognoser, det fantes ingen kontroll med kostnader, det fantes ingen businessplan, det hele var basert på et fra dag til dag-prinsipp, uten noen bevissthet i det hele tatt.”

“Når (...) forsøkte å forklare meg hvordan skolen ble administrert og ledet, ble jeg forbløffet; det fantes en stiftelse, det fantes et styre, det var kollegiet og det var en daglig leder, og alle disse fire funksjonene så ut til å tro at det var de som ledet skolen. Og det var svært lite kommunikasjon mellom disse instansene, eller svært lite signifikant kommunikasjon; en mengde prat, men ingen action.”

“Det var ... jeg kunne rett og slett ikke tro det. Andre spørsmål jeg stilte, var: Hvor er den langsiktige, økonomiske planen for hele skolen? Hvor er skolens ledelse? Hvor er retningen? Det finnes vel en pro forma økonomisk plan for hver Steinerskole i landet? Og denne planen ledes og administreres vel av et hovedkontor? Til dette svarte (...): Vel, ‘hovedkontoret’ for Steinerskolene i Norge består av tre mennesker. Og han forklarte at i hovedsak var hver enkelt skole autonom, og gjorde sine egne ting. Da jeg hørte dette, begynte jeg å tvile på fremtidsutsiktene for Rudolf Steiner i Norge, så lenge alle skolene kunne gjøre det de ville.”

Kommentarer

Økonomen påpeker her fire forhold som han opplevde som mangler eller problemstillinger. For det første: “det strukturelle var ikke på plass,” altså grunnleggende mangler i de rent økonomiske prosessene i den aktuelle skolen, og en dertil manglende bevissthet. For det andre

påpeker han at organisasjonsstrukturen på skolen fremsto som så uklar at det ikke så ut til å foreligge noen klar bevissthet om hvor ledelsen av skolen befant seg. For det tredje så han det som en mangel at det ikke fantes en sentral ledelse av de økonomiske anliggender i Steinerskolene samlet sett, ut fra en sentral bevissthet i forbundet. Dessuten mente han at det var et problem at hver Steinerskole hadde full økonomisk autonomi, at ikke alle ble ledet, økonomisk, ut fra et sentrum i forbundet.

Økonomisk sentralisering

Helge: Du sa noe om mulighetene vedrørende et økonomisk samarbeid i Steinerskoleforbundet. Kan du si noe mer om dette?

Økonom: “Jeg ble overrasket over å finne ut at hovedkontoret var så lite og at det ikke eksisterte en økonomisk plan for skolen som kom fra og var under ledelse av forbundet. Dette var jeg vant med fra arbeidet i den private sektor; et hovedkontor, ulike prosjekter som foregikk året rundt ut fra en retning og en overordnet ledelse og administrasjon av alle disiplinene fra sentrum.”

“Man trenger å sentralisere hele steinerbevegelsen nå, sentralisere økonomien; samle alle utgifter, standard foreldrebetaling, standard lønn, felles innkjøp. Dette vil gi store besparelser, store økonomiske besparelser. Dersom man betrakter skolene som et tettere fellesskap, vil du som effekt få sterkere skoler ... mer kontroll fra sentrum ... de økonomisk svakere skolene vil like dette. De vil si: ok, vi vil fortsette å være svake i tre til fire år til, men vi vet at de økonomisk sterkere skolene hjelper oss.”

Helge: Er det mulig å si hva en slik sentralisering av økonomien vil gjøre?

Økonomen: “Vel, la oss si man har ca. 30 Steinerskoler nå ... (økonomen gjør noen kalkuleringer som tar litt tid) Hva vil det bli? Totalt 15 millioner ... (økonomen mumler videre, delvis uforståelige ord; han anslår at skolene, dersom de har sammenslått regnskap og ikke utgifter til 30 regnskap, dersom de kjøper inn materiale i fellesskap osv.):

“Anslagsvis vil man kunne spare 10 millioner i utgifter pr. år. Dette vil kunne gå til å hjelpe skolene slik at skolene som er økonomisk svakere drar nytte av dette ... en av grunnene til at de sliter er kanskje dårlig økonomisk forvaltning, det problemet ville da løse seg ... en annen årsak til de økonomiske problemene kan jo være lave elevtall ... ok ... men om noen år vil elevtallet stige igjen. De svake skolene kan bli støttet, mens de utarbeider gjennomførbare administrativt-ledelsesmessige planer for skolen.

## Kommentarer

Disse synspunkter på forholdet mellom Steinerskoleforbundet og den enkelte skole er svært interessante, i og med at de skiller seg så vidt tydelig ut fra det som ser ut til å være den gjengse oppfatningen i Steinerskolebevegelsen, hvor hver skole blir betraktet som en autonom enhet. Økonomens synspunkter er langt på vei sensasjonelle med tanke på at de umiddelbart ser ut til å være realiserbare, og således vil kunne være avgjørende for en skoles livskvalitet. Det kan jo ikke stikkes under en stol at mange Steinerskoler har slitt med økonomien. Ekstra interessant er det at Rudolf Steiner ga uttrykk for akkurat det samme: “Intensjonen var å la alle midlene vi mottar gå til et sentralt fond, for slik å bli distribuert etter behov” (Steiner, 1975:139).

## Minner fra årene i Steinerskolen

Det kan ikke være noen tvil om at det å være en aktiv deltaker i et miljø gir gode muligheter for observasjon. Ornitologen som plasserer et kamera, en observasjonspost midt i fuglefamilien, vil kunne få et unikt innblikk i fuglenes liv. Iakttakelsesobjektet lever sitt liv upåvirket av iakttakeren. Deltakelse i en skole gjennom mange år har uten tvil åpnet for tilsvarende unike innblikk i Steinerskolens liv. Problemstillingene er allikevel åpenbare. Det er vanskelig å bedømme hendelser uten samtidig å bli påvirket av den rollen man hadde i hendelsene. Andre vil nødvendigvis ha opplevd de samme hendelsene annerledes, avhengig av rolle den gang, avhengig av rolle i dag osv. Som autoetnografi betegnet har de følgende beskrivelsene av opplevelser fra Steinerskolen felles trekk med en analytisk form (Anderson 2006) hvor iakttakeren har fullt medlemskap i miljøet, som tilstreber en analytisk refleksjon, inneholder en fortellende beskrivelse av egen person, har innslag av ikke-personlig dialog med andre i deltakere, og har som intensjon å bidra til en teoretisk forståelse av en større sosial kontekst.

De følgende minnene fra min tid i Steinerskolen sier mye om meg selv og mitt forhold til Steinerskolen, ja, men jeg mener disse minnene også kan si noe om spesifikke trekk ved Steinerskolen som organisasjon; en organisasjon som på mange måter kan minne mer om et sosialt fellesskap enn om en organisasjon som er styrt av bevisste strukturer og formaliteter. Både den ansettelsesprosessen og den beslutningsprosessen jeg beskriver, og de øvrige eksempler, ser ut til å være preget av en grunnleggende oppfatning, nemlig at Steinerskolen først og fremst er en sosial impuls. Flere av de intervjuede kom også inn på dette med den sosiale impulsen, det rent menneskelige.

Mine ulike minner fra Steinerskolen kaller jeg “sosialt fellesskap eller organisasjon”, og de er ment å vise hen til hele problematikken rundt strukturløshet. Det har i de senere år kommet inn et sterkere fokus på struktur og måloppnåelse i Steinerskolen, men denne utviklingen har, for kanskje de fleste skolars vedkommende, først og fremst blitt provosert frem av krav fra politisk hold, den ser ikke ut til å ha kommet som et resultat av en egen, indre lengsel i Steinerskolen.

Sosialt fellesskap eller organisasjon?

*Fra det første øyeblikk* jeg kom til Steinerskolen ble jeg møtt med meget stor tillit. Jeg tror en viktig grunn til dette var at jeg startet opp som klasseforstander, en rolle som blir ansett som meget sentral i Steinerskolen. Blir du funnet verdig å være klasseforstander, og tar du det på deg, er det som om du blir løftet opp i anerkjennelse. Jeg husker jeg følte meg som forvandlet da jeg hadde blitt klasseforstander rett etter at jeg var ferdig med utdannelsen. Jeg, som nok var kjent som den stille, tilbakeholdne, var med ett som født på ny: aktiv, utadvendt, med en ustoppelig vilje til å utføre alle de oppgavene som så ut til å være nødvendige. Men det var aldri noen som fulgte meg opp, konkret, jeg sto på en måte som eneansvarlig, ingen var over meg. Hvis jeg ville ha en veileder, så måtte jeg prøve å skaffe meg en mentor på egen hånd, men jeg opplevde det som umulig å få den oppfølgingen jeg trengte, de fleste var jo svært opptatt.

En medvirkende årsak til at jeg ble så godt mottatt, mener jeg var at jeg leste Steiner, og at det var hevet over tvil for skolens representanter at jeg arbeidet seriøst, interessert med antroposofien og steinerpedagogikken. Det virket på meg slik: De som har kunnet bekrefte at de har hatt en interesse og et innsiktsforhold til Steiners antroposofi, de har nytt tillit og fått innflytelse.

*Jeg husker hvordan jeg ble ansatt:* En dag ved påsketider i 1980 fikk jeg en telefon fra lederen i kollegiet. Jeg var ved avslutningen av studiene, jeg bodde hos mine venner på en helsepedagogisk institusjon i Sverige. Jeg fikk telefonen i stuen, det var godt vær ute, jeg gikk til et barneværelse for å snakke i ro og fred. Jo, kollegielederen lurte på om jeg ville bli klasseforstander for høstens 6. klasse, en klasse med 27 elever, tror jeg det var; klasseforstanderen skulle forlate klassen etter fem år. Jeg ba om betenkningstid et par dager, men jeg var aldri i tvil: Jeg var stolt, stolt over å bli spurt. Så ringte jeg tilbake og sa at det ville jeg. Dermed var det på en måte avklart. Da jeg senere spurte kollegielederen hvordan det kunne ha seg at jeg ikke måtte til intervju, at jeg ikke måtte måles og veies, sa han at en av

foredragsholderne, en “grand old man” ved skolen som hadde holdt noen ukers kurs for oss på Pedagogiska linjen, hadde inntrykk av at jeg var grei kar.

*I Steinerskolen kunne verden erkjennes, og ingenting var umulig med den gode vilje. Her hadde man forstått betydningen av idealer, viktigheten av å yte, ikke for seg selv, men for noe som var større, for helheten. Slik følte jeg det. Det utløste en mengde indre kraft. Det var en herlig tid. Forberedelser til langt på natt, undervisning og møter dagen lang. Min faglige kompetanse ble ikke kontrollert, den ble det opp til meg selv å vurdere: Kan du ta historieperioden i 9. klasse neste år? Troen på idealene, stoltheten av å være lærer i en skolebevegelse som hadde svarene, som hadde hatt lærere som Jens Bjørneboe, Karl Brodersen og Dan Lindholm, alt dette var som høyoktan på tanken. Jeg opplevde på en måte at noe av Rudolf Steiners personlighet var til stede gjennom alle studier, litteratur, referanser, bildet på veggen osv., “alt” dreide seg om det Steiner hadde sagt. Steiner var på en måte lederen av skolen, men han var ikke til stede.*

*Steiners verk var så enormt, og befattet seg med så å si alt. Jeg var nå en del av dette. Det var aldri noen diskusjon om riktigheten av arven, den pedagogiske tradisjonen. Når vi studerte noe på lærermøtene, og det gjorde vi hver uke, var det alltid Rudolf Steiner. Den gangen satte jeg overhodet ingen spørsmålsteget ved at vi bare studerte Rudolf Steiners verker om pedagogikk og samfunn, det var jo ingen andre som gjorde det. Jeg følte også dette helt uaktuelt. Mye av det han hadde sagt og skrevet var dessuten så vanskelig at det var mer som å stå helt på tåspissene for å rekke opp til de aller nederste eplene i et gedigent epletre.*

*Jeg opplevde ofte store beslutningsproblemer når det var ulikt syn på en sak. Etter å ha vært ved en skole i et års tid ble jeg invitert til å være med i forvaltningen, et lærerråd som diskuterte saker av en mer formell karakter enn selve lærermøtet. Der behandlet man en viktig, men vanskelig sak som man ikke klarte å oppnå enighet om.*

Forvaltningen bestod av et stort antall lærere. På denne tiden, og for så vidt senere også, arbeidet man etter et konsensusprinsipp: For å kunne ta en beslutning måtte alle komme til enighet. Dette lyktes man ikke med. Var det bare en eller to som var dypt uenig, kom man ikke frem til en ønsket beslutning. Saken var dypt problematisk, men istedenfor et konsensusprinsipp utviklet det seg et slags vetoprinsipp; et lite mindretall kunne forhindre en beslutning. Den gangen var jeg ikke i stand til å forstå at dette ikke bare hang sammen med meningsforskjellene som rådet, men at det også hang sammen med måten skolen var organisert på, på manglende kunnskaper om ulike beslutningsmuligheter.



*Det krevdes store mengder tid til forberedelser av undervisning.* En full stilling innebar ca. 24 timer undervisning hver uke. Til sammenlikning mente Steiner at 18–20 timer var i overkant mye. Dessuten gikk svært mye tid til deltakelse i forvaltning og drift av skolen. Jeg har for eksempel lurt på hvordan man skal greie å gi en levende oversikt over Europas historie fra 1600 til vår tid på tre uker, uten lærerens bok, uten elevbøker, ved å fortelle fritt, kunstnerisk, etter å ha fått tildelt oppgaven to måneder på forhånd. Det ble som sagt liten tid til annet enn skole, og allikevel var lønnen lav.

*Jeg har hatt veldig mange ulike roller i skolen,* også mange roller samtidig, som jeg i ettertid har forstått gav meg et slags habilitetsproblem. Jeg var forelder til barn ved skolen, klasseforstander for eget barn samtidig som jeg var kollegieleder. Rollene skiftet ofte, stadig. Jeg har vært lærer i ulike alderstrinn; i barnetrinn, mellomtrinn, ungdomstrinn og videregående. Dette sier selvfølgelig noe om meg, men det sier også noe om skolen. Det viser en fleksibilitet i synet på ting, men det viser samtidig en viss grenseløshet.

*Formell ledelse av skolen,* spesielt ordet rektor, ble oppfattet nærmest som et skjellsord. Jeg husker jeg hadde diskusjoner med en kollega fra en annen skole om dette med ledelse av skolen, at vi kunne trenge en rektor på Steinerskolen, en leder, men jeg fikk da høre at Steiner hadde sagt at man skulle ha “kein Rektorat.” På begynnelsen av 1990-tallet kunne man lese, i Kollstrøms bok/hefte *Ny styreform i utvikling* (Kollstrøm 1991:18): Jo sterkere mandat – jo kortere mandattid. Det vil i praksis si at dersom du har mandatet å være leder i forvaltningen, i kollegiet, så skal du ha kortest mulig mandattid. Det sier seg selv at med en slik holdning, er det vanskelig å bygge opp kompetanse.

*Det viktige organet kollegiet* var sjelden eller aldri fulltallig, selv om det ble betraktet som et sentralt organ i skolen. Selv om det alltid har vært sagt og skrevet at deltakelse på kollegiemøtet er obligatorisk, ble dette ikke praktisert. Enhver kunne unnlate å komme uten at dette fikk noen konsekvenser.

## Erfaring fra et lærermøte

En sak legges frem for kollegiet. Kollegiet har fått en A4-side med opplysninger. “Ledelsen” henvender seg til kollegiet: Hva synes kollegiet om denne saken, skal skolen prioritere dette? Dette gjøres på en måte som ser ut til å gi kollegiet myndighet til å avgjøre saken. Samtalen blir ikke ledet bevisst som en prosess som trenger form; etter en kort innledning er ordet fritt. Ulike synspunkter kommer frem, en del mener mye, men ingen har faglige, teoretiske

kunnskaper om det emnet man diskuterer. Det går 45 min. Uttalelsene går i ulik retning.

Daglig leder oppsummerer samtalen summarisk; noen mener det, noen mener det.

Neste dag; saken skal bringes til en avslutning. Det holdes intet konkret referat. Den samme strukturløse samtalen gjentas, men etter hvert oppstår tydeligere fronter. Det blir klarere og klarere at "ledelsen" føler et behov for kollegiets ja i saken. Etter hvert som også denne dagen bringer motforestillinger, blir "ledelsens" ønske tydeligere; det ser ut til at de egentlig har bestemt seg for å gjennomføre dette prosjektet, men at de ikke har et sterkt nok mandat til å bestemme dette på egen hånd, at kollegiets posisjon er for sterk. Temperaturen stiger.

Møteleder har ingen myndighet, ser det ut til. Grovt sett kommer to fronter til syne:

ideologene, de som snakker om kollegiet som den høyeste form for bevissthet, og de man kunne kalle pragmatikerne, de som mener at hvis ledelsen har satt seg inn i denne saken, så er det sikkert til alles beste. Den tredje gruppen er størst, det er de som ikke sier noe. Etter hvert som møtetiden renner ut, og det må tas en avgjørelse, kommer en avklarende vending i saken. To veteraner på skolen kommer med vektige innlegg. Disse er respekterte pedagoger og anerkjente som innsiktsfulle i skolens verdigrunnlag. De sier at nå får det være nok, man kan ikke holde på slik med denne synsingen, selvfølgelig må vi støtte dette prosjektet. Etter dette faller liksom det meste til ro, de, relativt få som syntes å være imot, finner ingen mulighet til å si mer. De to veteranenes innlegg så ut til å være avgjørende for stemningen. Til slutt sier daglig leder, eller møteleder, det kommer så brått i en slags urostemning at det ikke lenger er klart hvem som er møteleder; til slutt sier *noen*, at man skal rekke opp hånden hvis man er *for*. Så rekker mange opp hånden, men ingen teller. Så foreslår noen, uvisst hvem, at de som er imot skal rekke opp hånden, men dette blir avfeid av atter noen. Det hele foregår mer og mer hastig, mange ser nå ut til å ha en viss møteledelsesfunksjon. Avslutningsvis sier noen, muligens var det daglig leder, at det visstnok var et solid flertall *for*. Så er tiden ute, man må avslutte.

Etter møtet så alle ut til å være relativt fornøyd, ingen virket sjokkert over denne form for prosess. Det vil si, de som har vært noen år ved skolen, de som er vant til denne form for beslutningsprosess, virket uberørt. Hvordan det var med de nye, vites ikke. I alle fall kunne jeg ikke registrere noen opprørte lærere resten av dagen, enn si dagen etter.

# Argumentasjon/diskusjon

## Innledning

I argumentasjonsdelen/diskusjonsdelen går jeg inn på de ulike forskningsspørsmålene suksessivt. Først forsøker jeg å summere opp de ulike synspunktene som kom frem i undersøkelsene og gruppere disse, med hensyn til det første spørsmålet: Hvilke erfaringer er gjort med den tradisjonelle selvforvaltningen i norske Steinerskoler? Jeg har her kommet frem til at erfaringene kan deles i fire kategorier: endringsrelaterte utfordringer, utfordringer med hensyn til kompetanse, spørsmål som dreier seg om ansvar og myndighetsforhold, og den sentrale fellesskapsfølelsen. Av disse ser det ut til at utfordringer som knytter seg til endringsbehov er det mest sentrale aspekt, som man kan si favner, eller går inn i, de andre kategoriene.

Til det andre spørsmålet, hva slags føringer legger innholdssiden i Steinerskolen, altså skolens misjon, verdigrunnlaget, skolens målsettinger, på organisasjonsstrukturens utforming, setter jeg opp det jeg anser som de fortsatt eksisterende ideelle intensjoner i Steinerskolens verdifundament, som det som skal angi de retningsgivende føringer for organisasjonen. At det er disse momentene som utgjør det sentrale innholdsaspekt, har jeg dessuten forsøkt å begrunne i litteraturgjennomgangen.

Ved å trekke konklusjoner på de to første spørsmålene, og ved å ta for meg ulike aspekter fra organisasjonsteorien, har jeg forsøkt å svare på det tredje spørsmålet: Hvilke strukturer er best egnet til å ta vare på og videreutvikle Steinerskolens misjon, verdier og målsettinger?

I argumentasjonen/diskusjonen har jeg på ulike steder tatt med skildringer av forholdene ved den første Steinerskolen, fordi jeg mener dette bidrar til en bevisstgjøring av utgangspunktet for selvforvaltningstradisjonen.

## Hvilke erfaringer er gjort med den tradisjonelle selvforvaltningen i norske Steinerskoler?

### Selvforvaltning i endring

Både ytre og indre faktorer forårsaker endring

Intervjuene ved de fire skolene viste at det i de seneste årene var foretatt endringer i den organisasjonsmessige praksisen. Alle disse skolene hadde gått vekk fra den helt flate,

tradisjonelle selvforvaltningsformen, på den måten at administrative og ledelsesmessige oppgaver av ulike slag nå ble tatt vare på av færre personer som sto i disse oppgavene over lengre tid. Man har altså foretatt endringer i organisasjonens struktur. Det er åpenbart ulike momenter som har bidratt til denne utviklingen. De fire skolene hadde nødvendigvis, som alle Steinerskoler, i løpet av årene vært igjennom vekstprosesser, opplevd en gradvis utskifting av staben, kanskje et ujevnt tilsig av elever og, ikke minst, endrede krav fra myndighetene og det offentlige. Selve vekstprosessene er naturligvis en utfordring for organisasjonsstrukturen; det samlede inntrykk fra intervjuene i skolene, som alle hadde en viss størrelse, var at de sto inne i en overgang mellom en organisasjonsfase preget av pionerånd, og etableringen av det Lievegoed kaller differensieringsfasen. Men ser man alle uttalelser i intervjuer og samtaler under ett, er det helt klart at det er myndighetene og det offentliges krav som i sterkeste grad virker inn og fordrer endringer, først og fremst med hensyn til det administrative. Dette har tydeligvis satt skolene og hele Steinerskolebevegelsen under press. Den ene daglige lederen uttrykte i og for seg problemstillingen svært klart da hun sa: "nå har jeg vært daglig leder i seks-syv år ... det har brakt en kompetanse inn i forvaltningen, men man merker at det tok tid." Når det er nødvendig å bruke så lang tid på å bygge opp tilstrekkelig kompetanse, vil dette nødvendigvis sette et press på den helt flate, tradisjonelle selvforvaltningsformen hvor vervene, også i ledelsen av skolene, har vært basert på hyppigere rotasjon. Alle organisasjoner presses i dag av krav fra ytterverden, ikke minst av kravene fra myndigheter og offentlighet, men Steinerskolene med sin tradisjon med flat struktur opplever sannsynligvis disse kravene ekstra sterkt, dessuten vil dette kunne oppleves som en trussel mot Steinerskolens identitet. Men ved skolene var det delte synspunkter på om man fortsatt, etter endringene, drev med selvforvaltning eller ikke. Noen så altså ut til å betrakte selvforvaltning som en fast organisasjonsstruktur, andre betraktet selvforvaltning mer som en forvaltning av et innhold.

Utviklingen av organisasjonsstrukturen skjer altså som en følge av et samvirke mellom utenforliggende og innenforliggende faktorer. Det var nettopp slike forhold Burns og Stalker studerte ved engelske elektronikkbedrifter på 1960 tallet, hvor de kom frem til begrepspar mekanistiske og organiske organisasjonsformer. Noen bedrifter, de som ikke hadde stive regelsystemer, men utviklet en større fleksibilitet overfor skiftende ytre faktorer, altså en mer organisk struktur, klarte seg bedre enn de som ble værende i en uorganisk, hierarkisk organisasjonsstruktur. Dette viser hvor viktig det er å betrakte en organisasjon som stående i et samspill med omverdenen.

Korrigeringer utenfra og innenfra

Med hensyn til Steinerskolen vil det for “utenforstående” være forholdsvis enkelt å påpeke mangler ved det administrative, slik økonomen gjorde, men det vil være nesten umulig å påpeke “mangler” når det gjelder erkjennelsesgrunnlaget og det spesifikt steinerpedagogiske. Dette representerer en utfordring for Steinerskolene. En profesjonell økonom kan ikke komme og “ordne opp i erkjennelsesgrunnlaget”, dette må Steinerskolene selv videreutvikle. Dette fører det oss tilbake til utfordringen med bevisstheten som noen av informantene var opptatt av: “noe nytt som kreves ... en individualisering av menneskekunnskapen.” Hvis menneskekunnskapen, som ifølge Steiner måtte “være levende i lærerens sjel”, er noe man ennå ikke, etter 90 år, har fått grepet på, tyder det på at denne menneskekunnskapen vanskelig kan forstås individualisert, eller så kan det bety at man ikke har arbeidet nok med å få grepet på den.

Tregreningen som forvaltningsredskap og endringsredskap

Tregreningen har vært og er en sentral del av det ideologiske fundamentet for Steinerskolen. Ut fra denne har man i Steinerskolen søkt å forstå seg selv som samfunnsaktør, som fri, uavhengig åndslivsimpuls. Hvilke muligheter og begrensninger ligger i tregreningen og tradisjonen med selvforvaltning bygget på dialogmøter fra den første skolen, med hensyn til å forvalte skolene i dag? Jeg har i litteraturgjennomgangen forsøkt å vise at tregreningen er en beskrivelse av strukturelle forhold, og at den ikke gir faglig kompetanse i forvaltning av økonomi og rettsliv, eller for den saks skyld, kompetanse i å undervise i fysikk. Steiner snakker i tregreningen ikke om hvordan man skal bygge faglig kompetanse innenfor ulike områder, han påpeker hvor viktig det er *at* et levende åndsliv spiller en førende rolle i utviklingen av samfunnet: “den (staten) vil bli befruktet av de levende ideer som bare kan oppstå i et slikt åndsliv” (Steiner, 1969:14). Steiner så ut til å forutsette at tilstrekkelig faglig kompetanse var en selvfølge når han snakket om de tre grenene. Samtalene og intervjuene viste at utfordringene med hensyn til ervervelse av kompetanse i forvaltning og administrasjon var store. Spesielt intervjuet med økonomen viste at det var en faglig innsikt som hadde manglet: “... det hele var basert på et fra dag til dag-prinsipp.” Man har altså arbeidet med basis i tregreningsideer og dialogisk skoleledelse, men allikevel var det økonomiske i skolen svært problematisk. Dette antyder at det var noe som manglet i skolens åndsliv.

Når man tenker på den sentrale rollen kollegiet ble gitt ved den første skolen, må man si at dette var å gi åndslivet i skolen en sentral plass. Her er den samme ideen som kommer til uttrykk i tregreningen, hvor åndslivet skal befrukte rettslivet og næringslivet. I skolen skal åndslivet legge føringer på skolens veivalg. Det mest sentrale i tregreningen, i skolesammenheng, er at den understreker at frihetsprinsippet som gjelder for åndslivet, altså alt som kan øke en skoles innsikt i det menneskelige, pedagogiske, skal spille en sentral rolle i utviklingen av skolens pedagogikk. Den vekten som ble tillagt tregreningsideene i den første skolen, samtidig som det ser ut til at man la mindre vekt på å bygge opp ulike administrative kompetanser, kan ha ført til manglende fokus på behovet for strukturell fasthet gjennom kompetanse, og derved til en for stor tro på hva som var mulig med tregreningsidealer som forvaltningsredskap. Ser man på ideen om dialogisk skoleledelse i Steinerskoler, fokuserer dette på øvelse i dialog, men dette gir jo ikke kompetanse i å drifte det økonomiske og det rettslige i en skole. Evne til dialog gir i seg selv heller ikke innsikt i ulike fag. Alt tyder på at dialogene må bygges på faglig innsikt i det man skal føre dialoger om. Hvordan man bygger opp disse faglige kompetansene beskrives ikke i tregreningen til Steiner. Ideen om at åndslivet skal spille en førende rolle i utviklingen av skolens liv, er svært viktig, men denne ideen ser ikke ut til å være tilstrekkelig til å kunne forvalte de ulike delene i organisasjonen forsvarlig.

I skolens tredelte organisasjon sitter lærerne med menneskelig, pedagogisk kompetanse; dette har de utdannelse og erfaring i. Men lærerne sitter ikke med økonomisk, rettslig eller administrativ kompetanse. Dersom de skal skaffe seg denne kompetansen, må de utdanne seg på den ene eller andre måte til dette, og denne utdannelsen kan verken tregrening eller dialogisk skoleledelse gi.

Ideologi, pragmatisme og samarbeid om endringsprosesser

På mitt spørsmål til noen av informantene (nøkkelinformanter) kom det frem at selvforvaltningsspørsmålet tenderer mot å være kontroversielt i bevegelsen. Dette er et synspunkt som stemmer med mine egne iakttagelser gjennom årene. Ved skolene snakket en informant om “den sosiale impulsen”, og i samtalene ble det av noen referert til Rudolf Steiners uttalelser om selvforvaltning, og påpekt viktigheten av å fordype disse, mens andre så ut til å betrakte selvforvaltningsspørsmålet mer pragmatisk. Steinerskolens omfattende og komplekse åndelige fundament inneholder et rikt begreps- og idémateriale som danner et naturlig utgangspunkt for ideologisering. Likeledes danner de store krav til endringer i det

organisatoriske som følger av de ytre samfunnskrav, en naturlig bakgrunn for å forholde seg praktisk. Disse to faktorene taler for at det er sannsynlig at det eksisterer et skille mellom “ideologer” og “praktikere”. Dersom hver skole virkelig hadde vært helt autonom, og man var komplett frie, selvstendige enheter, uten en samling i et forbund, og helt frie med hensyn til det politiske, ville dette sannsynligvis ikke være særlig problematisk. Men med det utstrakte, forpliktende samarbeidet som eksisterer og nødvendigvis vil fortsette å eksistere, vil et skille mellom “ideologer” og “praktikere” kunne virke hemmende på muligheten til å stå sammen om viktige endringsprosesser. Det er formodentlig beslektede problemstillinger Senge sikter til når han snakker om betydningen av åpenhet, om betydningen av å arbeide for å skape ny bevegelse i forestillingslivet. Senge (2004) hevder at det er ved å legge til side de forestillingene man har, og gi rom for nye, gjerne så mange som mulig, at man kan legge til rette for gode dialoger. Dersom det altså eksisterer et skille mellom “ideologer” og “praktikere” i Steinerskolen, innebærer dette eventuelt en ledsagelse av ulike typer forestillingsdannelser, som vil kunne hemme de mulige synergieffekter som kan oppnås gjennom dialog.

Endring krever ledelse med klarhet i ansvars- og myndighetsspørsmål

I organisasjonsteorien hevdes det at endringsprosesser må forstås og beskrives ut fra en helhetsforståelse, og beskrives så det kan bli en felles forståelse i organisasjonen. Å beskrive dette er en typisk ledelsesoppgave. En moderne forståelse av ledelse som korresponderer godt med Steiners idealer, kommer til uttrykk hos Senge: Det er ledelsens oppgave å stille seg i spissen for felles, vilde målsettinger, ikke “bestemme over” organisasjonens medlemmer med makt. Senge tar utgangspunkt i et organisk hierarki, hvor ledelsen har ansvar og myndighet, men er innstilt på bruke dette til felles beste. Her kommer vi nok en gang til ansvars- og myndighetsspørsmålet. Skal den uklarheten og utydigheten som flere av informantene beskrev som et kjennetegn ved den tradisjonelle selvforvaltningen, unngås i forvaltningen av skolene, tyder mye på at ledelsen, i tillegg til å være faglig kompetent, må sitte med klart definert ansvar og myndighet. Etter min mening er det dette som ofte har brakt utydighet inn i den tradisjonelle selvforvaltningen; mangel på formelle avklaringer ved slutten av arbeidsprosesser har ført til at man har glemt saksinnhold, beslutninger og ansvars- og myndighetsforhold. Én av informantene kom inn på dette, at uklarhetene ved den tradisjonelle selvforvaltningsformen var dårlig egnet til å lede endringsprosesser, at den tradisjonelle, flate strukturen ikke førte til håndfaste beslutninger. En annen informant

påpekte at disse tingene hadde blitt adskillig bedre etter at det ved skolen(e) var innført daglig ledelse og strengere tilsyn.

#### Endringsprosesser og refleksjon

Endringsprosesser kan være forårsaket av både ytre og indre forhold. De endringene en organisasjon går igjennom, kan foregå mer eller mindre bevisst i organisasjonen. Dette kom frem i intervjuene. Ved en skole hvor man i fellesskap hadde jobbet kontinuerlig med utvikling av selvforvaltningen, virket det som om endringsprosessene gikk harmonisk for seg, at det ikke medførte usikkerhet og fremmedgjøring. Her ble endringsprosesser beskrevet som noe man hadde reflektert over og bestemt seg for å gjøre noe med: "... spesielt personalsiden ... der vi var mest misfornøyde." Måten dette ble uttalt på, "vi var," tyder på en felles forståelse. Ved en annen skole, som det så ut til ikke hadde arbeidet så bevisst med å utvikle sin organisasjon, virket det som om kravene fra myndigheter og offentlighet hadde ført til en presset situasjon. Her virket det som om kravet om endringer hadde ført til usikkerhet, kanskje også en følelse av ufrihet. Ved denne skolen falt uttalelsen: "deler av lærerkollegiet har følt at man får et hierarkisk system." På bakgrunn av disse uttalelsene synes det som om det er viktig at endringsprosesser i organisasjonen foregår slik at dette blir prosesser hele organisasjonen "eier". Slike prosesser vil kreve tid, og evne til å beskrive for hverandre hva som er i ferd med å skje og hvorfor. Dersom organisasjonen for eksempel har en gründer, eller en ledergruppe som har erfart vekstfaseproblematikker tidligere, kan man tenke seg overganger fra fase til fase som går mer smertefritt. Man kan med andre ord ha en forestilling om hvordan man skal strukturere sitt arbeid; man vil jo måtte begynne der. Men en organisasjonsstrukturens utforming vil alltid måtte ta hensyn til at fremtiden er uforutsigbar. For Steinerskolene, som har innebygd i sine ideer et stort perspektiv på utviklingen av det menneskelige – at vår kulturrepøke, vår tid, krever nye måter å undervise på (Steiner, 1975) – vil det være naturlig å rette blikket fremover, se for seg behovene i nåtiden ut fra en refleksjon rundt fortid og fremtid. I en slik prosess vil det ikke være tilstrekkelig å oppøve dyktighet i å lete etter feil i organisasjonenes "maskineri", da vil man også måtte utvikle noe mer intuitivt, slik C. Otto Scharmer beskriver i sin *Theory U*, som altså hentet mye av sin inspirasjon fra Rudolf Steiner. Scharmer snakker om individuelle og felles oppmerksomhetsstrukturer. Det blir ifølge dette viktig å innrette organisasjonsstrukturer som legger til rette for at disse skal styrkes.



## Kompetanse

Kompetanse i å se sine egne begrensninger

Empirien viste at spørsmålet om kompetanse var viktig. Svært mange av uttalelsene dreide seg i bunn og grunn om dette. Det dreide seg om at Steinerskolene hadde fått mange utfordringer på det administrative området, at man hadde arbeidet for lite med å forstå hva selvforvaltning er, at Steinerskolene generelt sett nå trengte å fokusere på kompetansebygging og etablere større profesjonalitet osv. Intervjuet med økonomen viste med tydelighet hvor galt det kan gå dersom man mangler den nødvendige økonomiske kompetanse. Det melder seg et alvorlig spørsmål: Har man gjennom flere tiår med selvforvaltning i Steinerskolene bygget opp en grunnleggende passiv holdning til kompetansespørsmålet med hensyn til administrasjon og ledelse? Ser man på økonomens uttalelser, ser dette ut til å være tilfellet. Empirien, som viste at man kunne bli utnevnt til pedagogisk leder nærmest mot sin vilje, vitner også om dette. Det faktum at man har forsøkt å klare seg med autonome skoler og kollegieleidelse tyder også på dette, fordi en selvforvaltende skole med meget flat struktur, styrt av lærere, har få muligheter annet enn å forbli amatører på disse områdene med mindre man utdanner seg til noe annet. Det kan se ut til at Steinerskolenes medgangsbølge i flere tiår så å si har gjort det unødvendig å forberede seg på en større omstilling; at man har sovnet litt, at man ikke har kunnet forestille seg at det var nødvendig å være bevisst utenverdenens krav til en.

Kompetanse og organisasjonsstruktur henger sammen

De bærende organisasjonsstrukturer er, til enhver tid, avhengig av menneskene i organisasjonen. De er avhengig av menneskenes ulike kompetanser. Kompetansespørsmålet "løses" ikke ene og alene gjennom å føre dialoger. Begrepet "dialogisk skoleledelse" vil derfor kunne være problematisk dersom man ved dette forestiller seg at evne til å føre dialog er tilstrekkelig til å lede en skole. Forestillingen om kollegieleidelse ser også ut til å være problematisk, fordi det åpenbart er vanskelig for et kollegium å besitte den kompetansen enkeltpersoner bruker mange år på å bygge opp, slik empirien fortalte om. Beskrivelsen av en erfaring fra en saksbehandling i ett kollegium likner på det en av informantene beskrev: "Mange samtaler i kollegiet er på et lavt nivå." Forestillingen om kollegiet som leder ser altså ut til å være problematisk. Den var åpenbart problematisk ved den første Steinerskolen (Steiner, 1975), og samtaler på "lavt nivå" i kollegiet egner seg jo ikke som ledelse av en skole. En organisasjonsstruktur kan tenkes å befordre menneskenes potensial, men den kan

også stå i veien. Utnyttelsen av en organisasjons samlede kompetanse er således et viktig spørsmål, som må sees i sammenheng med hvordan man organiserer arbeidet. Det er interessant hvordan økonomen skildret den alarmerende situasjonen han opplevde da han kom. Han brukte begreper som nettopp peker hen på strukturelle og bevissthetsmessige forhold. Dette, det strukturelle og det bevissthetsmessige, er jo nettopp momenter i den tradisjonelle selvforvaltningen som av de intervjuede ved skolene ble skildret som vanskelig, noe den tradisjonelle selvforvaltningsformen ikke så ut til å “løse” tilfredsstillende. Altså ligger det i dette en klar indikasjon på at den gamle formen, med lærere i forvaltning og ledelse, førte til kompetansekriser. Man må nødvendigvis spørre seg: I hvor stor grad var det den tradisjonelle selvforvaltningsformen som organisasjonsform som “hadde ansvaret for” de økonomiske problemstillingene skolen hadde kommet opp i, og i hvor stor grad var det menneskene som arbeidet innenfor disse rammene? Sannsynligvis begge deler. Her skjer det en vekselvirkning. Formen preger ens arbeid, men man kan selv utvikle formene, forutsatt at man i seg selv, og kulturen som sådan, tillater kritisk selvgranskning, setter sine handlemåter, holdninger, verdier under åpen belysning. I denne belysningsprosessen ser det ut til at det er helt nødvendig å lytte aktivt til synspunkter som kommer fra aktører utenfor Steinerskolenes eget miljø.

En av årsakene til at det økonomiske nå fungerer godt i den gjeldende skolen, ligger selvfølgelig i det faktum at økonomen selv er dyktig, har bevissthet osv., men innebygd i hans kompetanse ligger nettopp benyttelsen av strukturer, som han innledningsvis kom inn på: “ingen grunnleggende prosedyrer”. Derimot er disse tingene nå på plass, etablert.

Strukturelle og kompetansemessige utfordringer ved den første Steinerskolen

Ved den første Steinerskolen etablerte man et indre og et ytre kollegium, i juli 1920, hvilket viser at man endret strukturen etter behov. En nystartet skole eller bedrift som vokser, vil etter hvert få behov for å endre sine strukturer. Dette påpeker også Lievegoed i sine definisjoner av vekstfaser. Parallelt med behovet for strukturelle endringer vokser behovet for ny kompetanse, hvilket henger sammen med og vil spille en avgjørende rolle for strukturenes bærekraft.

I intervjuene ble svakhetene ved den tradisjonelle selvforvaltningen påpekt: “utydelighet, uklarhet i beslutningsprosesser og ansvarsfordeling”. Studerer man *Faculty Meetings* (Steiner, 1975), ser man at man også ved den første Steinerskolen slet med problemer som hadde med strukturelle og kompetansemessige spørsmål å gjøre. Skolen vokste formidabelt i den tiden

Steiner var leder, fra å starte med 256 elever i 1919 til å ha 784 elever i skoleåret 1924–1925 (Steiner, 1975). I de årene Steiner var leder, befant altså den første Steinerskolen seg i det Lievegoed kaller pionerfasen, i den fasen hvor svært mye avhenger av gründeren. Arbeidet med å utvikle en holdbar, selvforvaltende organisasjonsform med et levende steinerpedagogisk innhold krevde svært omfattende samtaler mellom Steiner og kollegiet, vel å merke når han var til stede. Steiner var skolens leder, men han var *ikke* til stede i skolen daglig, han kom bare innom skolen en gang iblant. Heri ligger en åpenbar strukturell problemstilling, med fravær av lederens kompetanse. Det kan virke som om man i Steinerskolen har basert sin selvforvaltningstradisjon med manglende ledelse på denne strukturelle “svikten” den gang. Holder man beskrivelsene av praksis ved den første skolen opp for seg ved siden av Steiners beskrivelser av den tenkte, ideelle skolen han beskrev da skolen startet: “Jeg (Steiner) måtte beskrive Waldorfskolen som en ideell/modell skole...” (Steiner, 1975:398), får man inntrykk av at selvforvaltningstradisjonen i for stor grad er bygget på Steiners idealbilde, og ikke på erkjennelsen av at praksis den gang var problematisk. En organisasjonsstruktur er avhengig av menneskelig tilstedeværelse, tilstedeværelse av kompetanse, ellers har ikke strukturen noen bærekraft, eller: Den har adskillig mindre bærekraft. Det virker således åpenbart at den første Steinerskolen hadde en fundamental problemstilling som ikke ble løst, at det var manglende kontinuitet i tilstedeværelsen av gründerens altomfattende kompetanse. Det er gripende å lese i *Faculty Meetings* om hvilke utfordringer de hadde: “*En lærer*: Alt (alle problemstillingene) bygger seg opp fordi du er her så sjelden ... *Steiner*: Jeg reiser nesten bestandig. Jeg kan ikke være her mer” (Steiner, 1975:415).

Man kan få inntrykk av at Steiner satte frem den ideelle fordring: Kollegiet skulle sammen ta ansvaret for mye, være ledelsen når han var borte, men når de ikke fikk dette til, raknet ånden i skolen (Steiner, 1975), og han delte ut sterk kritikk. Man merker seg her at Steiner i liten eller ingen grad fokuserte på behovet for å gjøre strukturelle endringer som kunne avhjelpe situasjonen, men hele tiden henvendte seg til den enkeltes evner. Det ser imidlertid ut til at det var vanskelig for kollegiet å besitte disse “evnene” når Steiner ikke var til stede. Det virker åpenbart at Steiners kunnskaper om ledelse og organisasjon var orientert mot et indre bevissthetsarbeid, og at han ikke forsto, eller ikke først og fremst var interessert i, de mer administrative, strukturelle aspektene ved å lede en organisasjon. Det var nettopp dette “bevissthetsproblemet” flere av de intervjuede kom inn på: “da blir man avkrevd en våkenhet” og “impulsen er helt avhengig av menneskelig bevissthet ...” Arbeidet med

dialogisk skoleledelse sikter nettopp mot dette: å skape en høy felles bevissthet, men utsagn fra flere av informantene, og mine egne erfaringer, tyder på at denne høye bevisstheten ikke lever godt i skolenes kollegier.

Ut fra min erfaring i Steinerskolen vil jeg si at det ser ut til at denne bevissthetsproblemstillingen har gått i arv fra Steiners tid, men den “selvkritikken” som Steiners kritikk representerte, kan man ikke si har blitt videreført, fordi strukturelementet med en sterk leder i dialog med kollegiet ser til å ha blitt borte, og dermed også et dialogisk spenningsfelt som kan styrke bevisstheten.

### Ansvar og myndighet

Autonomi og kompetanse, samarbeid og Steinerskoleforbundets rolle

I det innsamlede materialet blir problemstillinger med det strukturelle berørt på ulike vis. I samtale med folk med lang fartstid, i samtale med forbundet og med økonomen, kommer det frem at skolene betraktes som autonome, at forbundet sitter med et stort ansvar vis-à-vis myndigheter og offentlighet, men at forbundet ikke har myndighet til å være noe annet enn tjenende. Synspunktet fra én samtale om at situasjonen for Steinerskolene var alvorlig, bærer muligens i seg nettopp denne problemstillingen: En del skoler har hatt mangelfull, kritikkverdig forvaltning, dette fanges opp av foreldre, medier og forbund, men forbundet kan ikke gripe inn på grunn av at hver skole er autonom. Det er sannsynlig at en egen tolkning av det ideologiske grunnlaget for Steinerskolene, ideen om tregrening og selvforvaltning av skoler, danner bakgrunnen for holdningen om at en skole skal være autonom; helt fri, selvforvaltende, som et i seg selv fritt åndsliv. Sett i forhold til forbundets viktige rolle, som leder av skolenes samarbeid, av kvalitetsarbeid, av læreplanarbeid, forholdet til mediene, forholdet til departementet, fremstår denne tanken om den enkelte skoles fullstendige autonomi som både problematisk og ute av takt med de gjeldende forhold. Forbundets sentrale oppgave, og det store ansvaret som følger med, peker i retning av behov for mer myndighet. Et bilde på dette fra en skoleklasse kan beskrive problemstillingen: En lærer som har ansvaret for at elevene lærer norsk og matte, men ikke er gitt noen myndighet, vil ha et problem.

Ved intervjuene ved skolene kom det frem at den flate strukturen i den tradisjonelle selvforvaltningen ikke lenger løste utfordringene med de økte kravene til administrativ kompetanse. Et iøynefallende trekk ved de svarene som ble gitt, var at bare en av de syv informantene var opptatt av at forbundet kunne og burde spille en mer aktiv rolle overfor

skolene nettopp med hensyn til å bygge denne kompetansen, altså ha mer myndighet. De resterende så ikke ut til å være opptatt av den muligheten som ligger her, på tross av at forbundet yter en aktiv innsats nettopp på dette området. Dette tyder på at man i skolene har en tradisjon hvor man ser på hver enkelt skole som autonom, at det er hver skoles utfordring å løse sine egne problemer. Dette står således i kontrast til det som kom frem i samtalene, hvor engasjementet og bekymringen for helheten av skoler var tydelig. Når man så tenker på at disse informantene har hatt sin basiserfaring fra autonome skoler, fremstår bildet av en fjellvandrer som får et annet utsyn, som ser andre sammenhenger i landskapet når hun kommer lenger opp i fjellsiden.

Forholdet til departementet

Ser man på Steinerskolene i et nasjonalt perspektiv, kan man si at den sentrale ledelsen av Steinerskolene i mangt og meget ligger i departementet, altså i det politiske. Ut fra et slikt nasjonalt perspektiv må man si at departementet er en del av Steinerskolenes selvforvaltning, altså en “vi-forvaltning”, som en informant var inne på da hun mente at det ikke burde hete selvforvaltning, fordi man aldri forvalter noe alene. I og med at det politiske har makt, makt til å utstede lover, må man si at dialogen med departementet kan betraktes som en enveiskommunikasjon. Det avgjørende her vil være hvor kompetente Steinerskolene er i den dialogen. Statens øverste leder har selv gått på Steinerskolen; det kan absolutt tenkes at politikere bærer på et verdifullt åndsliv som det er verd å betrakte som en del av Steinerskolenes “store” dialogiske skoleledelse. Forbundet er disse politikernes dialogpartner, forbundet må være kompetent her. I denne dialogen *er* forbundet skolene, hvis departementet sier *dette* må skolene gjøre, *det* må forbundet ta ansvar for, vil det være problematisk dersom forbundet ikke hadde noen myndighet tilbake, inn i skolene. Likeledes må forbundet ved sine initiativ overfor myndighetene ha faktisk kunnskap om forholdene i de enkelte skolene, ellers kan forbundet ikke “være skolene”. For at dette skal være mulig, må ledelsen i skolene, og forbundet selv, være kompetente i denne dialogen. En kompetanseskala vil være svært vid, fra uvitende om en sak til svært innsiktsfull og klok. Dersom man forestiller seg at en skole stadig har nye, uvitende representanter i dette arbeidet, vil en dialog være vanskelig, kontinuitet vil mangle, og kollegierepresentantene vil sannsynligvis ha problemer med å representere så mye annet enn sin egen uvitenhet. I en slik situasjon kan man vanskelig snakke om en selvforvaltning, fordi grunnlaget for frihetsaspektet mistes av syne.

Med hensyn til staten må man si at den både har en stor myndighet over Steinerskolene, og også påtar seg et reelt ansvar gjennom sin økonomiske støtte. Den brede, politiske støtten Steinerskolene i dag tross alt har, og derigjennom en “sikring” av sin økonomi, kan ikke tenkes uten et forbund i dialog med myndighetene.

Enhver form krever klarhet i ansvars- og myndighetsspørsmål.

For økonomen, som hadde sin erfaring fra det private næringslivet, var det en selvfølge at ulike avdelinger i en bedrift hadde sin ledelse, men at disse sto inn under en sentral ledelse, og at bedriften på denne måten samkjørte sine handlinger, talte med én stemme når det var nødvendig: “... denne planen ledes og administreres vel av et hovedkontor?” Dette minner for så vidt om at man ved skolene hadde fjernet seg noe fra den helt flate strukturen og istedenfor innført linjeledere eller seksjonsledere eller trinnledere, som møttes i et lederråd eller en ledergruppe for på denne måten å være både en forsterker og et bindeledd i en dialog. Burns og Stalkers oppsett av maskinmessig og organisk organisasjonsmodell bygger på studier av hvordan enheter kommuniserer og beslutter, hvor maskinmessig, hvor organisk. Men uansett om strukturen er slik eller slik, må ansvar og myndighetsforhold være klarlagt, ellers kommer man lett i den situasjonen en informant beskrev: “endeløse diskusjoner om de samme tingene”. I beskrivelsen av en erfaring fra et lærermøte er det nettopp ansvars- og myndighetsforholdet mellom ledelsen og kollegiet som ser ut til å være uklart. Det som kanskje er en frykt i enkelte skoler, er at man ved på ulike måter å gi sterk formell myndighet til ledere eller ledergrupper, i skolene, i forbundet, istedenfor å fremme dialogen hemmer den ved å gå for mye over til den maskinmessige siden, med ordrer istedenfor dialog: “deler av lærerkollegiet har følt at man får et hierarkisk system”. Det kan også tenkes at det bak en slik eventuell frykt i et lærerkollegium ligger en engstelse for å miste en individuell frihet, eller også at man trives godt med å være med i kollegieledeelsen av skolen, uten at det ligger konkrete forpliktelser i dette. Det kan se ut til at ansvars- og myndighetsspørsmålet vil arte seg ulikt innenfor ulike typer organisasjonsstrukturer. Har man en mekanistisk struktur, vil ansvars- og myndighetsforhold være “mekanistisk” definert og således avklart, men selvfølgelig allikevel avhengig av at man klarer å gi det mekanistiske tilstrekkelig kvalitet. Har man en flatere, organisk struktur, vil det utfordre evnen til å være seg bevisst det ansvar som følger med skiftninger i oppgaver.

Ansvar og myndighet ved den første Steinerskolen

I *Faculty Meetings* (Steiner, 1975), kommer det frem at den første Steinerskolen også måtte samarbeide med staten. Det ser ikke ut til at det var et ønske, i utgangspunktet, men man måtte. At Steinerskolen fikk beholde sitt barnetrinn i 1920, berodde på intens kommunikasjon med myndighetene. Steiners uttalelser om at man etter hvert måtte diskutere hvordan man skulle organisere seg (Steiner, 1997), tyder på at han innså at det måtte tas hensyn til ulike faktorer når det gjaldt organiseringen. Steiners mest bastante uttalelser med hensyn til total lærerforvaltning av skoler, som for eksempel: “Intet parlament, ingen person som kanskje engang har undervist, men ikke selv gjør det lenger, skal ha et ord med i forvaltningen” (av skolen) (Steiner, 1968:12), må sees i sammenheng med de andre uttalelsene han kom med, ikke minst med hans kritikk av det første lærerkollegiet. Den ovennevnte uttalelsen kom i 1919, før skolen startet, og bør nok sees på som en beskrivelse av en holdning som setter “lærerforvaltning” av skoler frem som et ideal, og ikke som et krav for all fremtid om at Steinerskoler ene og alene skulle forvaltes av lærere.

Steiner diskuterte også med det første kollegiet om man skulle, og eventuelt på hvilken måte man kunne, ha ledelsen ved den antroposofiske høyskolen i Dornach som ledelse også for den første Steinerskolen (Steiner, 1975). For Steiner stod forståelsen av mennesket og pedagogikken i sentrum, og formodentlig var han på leting etter de rette måtene å lykkes med dette på: “Denne Waldorfskolen må lykkes; mye avhenger av dens suksess” (Steiner, 1997:182).

Steinerskolene i Norge kan sees på som ett stort “selv”

Den kritikken som har blitt Steinerskolene til del de seneste årene, tyder på at økt bevissthet og ansvarlighet må bygges opp til å bli en del av skolenes kultur. Kvalitetsarbeidet og fagplanarbeidet bidrar til å utvikle skolene, det fordrer en kontinuerlig bevissthet. Dette er et viktig arbeid som krever ledelse, god ledelse, og det er et arbeid som er igangsatt som følge av politiske krav. Kunne det tenkes at Steinerskolene hadde satt i gang med et så omfattende arbeid selv? Det innsamlede erfaringsmaterialet svarer indirekte et nei på dette. Oppfatningen om skolenes autonomi gjør at skolene fokuserer på sin egen situasjon, ikke på den helheten alle skolene utgjør. En enkelt skole ville derfor vanskelig kunne ta et reforminitiativ som berørte alle skolene. Forbundet, uten et reformkrevende departement i ryggen, ville sannsynligvis ikke hatt myndighet til å kreve et så omfattende reformarbeid. Derfor kan man si at reformkravene kom på et tidspunkt som var beleilig for Steinerskolene. Den store

medgangsbølgen var over, kritikken som har blitt Steinerskoler til del, viste at det i flere skoler over tid var utviklet et underskudd på ledelses- og administrativ kompetanse, at personalsaker ikke alltid ble håndtert tilfredsstillende, at økonomien kunne være svært dårlig: “... manglet struktur og ansvarlighet.”

Forbundets ledelse av kvalitetsarbeidet, fagplanarbeidet og kursene i administrasjon, har etter all formodentlighet økt bevisstheten, bidratt til å øke kvaliteten på skolene. Disse omfattende prosjektarbeidene viser allerede konturene av en ny organisasjonsform, en organisasjonsform hvor forbundet ikke bare er tjenende, men på en naturlig måte blir mer ledende.

#### Strategi for dialog

Når man tenker på at forbundet ikke har myndighet til å lede aktivt ut fra et ledelsesmandat, så ser man i dette en ubalanse i forholdet mellom ansvar og myndighet. Løsningen på disse utfordringene ligger trolig i å arbeide med å forstå det store potensialet som ligger i et tettere samarbeid, og at et slikt ikke først og fremst må komme som en følge av myndighetenes krav. I dette arbeidet vil evnen til å føre dialoger være avgjørende, og det vil bli et spørsmål om å utvikle denne evnen, bygge den på de nødvendige kompetanser. At forbundet spiller en helt avgjørende rolle for skolenes eksistens er opplagt, men det synes allikevel som om bevisstheten om dette ikke fullt ut eksisterer i de enkelte skoler, eller i alle fall at man ikke ser ut til å se det potensial som ligger ubrukt på dette området. Startpunktet for en dialog om dette, som så vidt jeg forstår er et vanskelig tema, er sannsynligvis avhengig av en strategi, en strategi bygget på tillit og felles forståelse av sin egen kultur. Her vil fokuset naturlig ligge på omstilling og fornyelse.

#### Fellesskap

##### Lærerfellesskap og sosial impuls

Det er sannsynligvis flere ting som bidrar til den sterke fellesskapsfølelsen i Steinerskolen. Viktige faktorer er det selvfølgelig når man “blir vist stor tillit” og får “være med inn i samarbeidsformer som gjør at man kan skolere seg”, som informantene beskrev. Den tradisjonelle selvforvaltningsformen bidro ganske sikkert sterkt til fellesskapsfølelsen ved at det ikke eksisterte noe formelt hierarki. Allikevel må man huske på at uformelle hierarkier helt sikkert har eksistert ved de aller fleste skolene, men det forandrer altså ikke den formelle statusen til individene. Dette at Steinerskolen var ment som “en sosial impuls i en tidsstrøm”, som en informant kom inn på, skjuler sannsynligvis den sterkeste fellesskapende kraften, det



som gjør at fellesskapet kjennes ikke bare hyggelig, men også viktig. I “minner fra årene i Steinerskolen” nevnes det hvor sentralt Steiners verk og personlighet opplevdes. Når man tenker på hvor storslagent det menneskelig-pedagogiske innholdet er, og med hvilket alvor Steiner snakket til de som skulle bli lærere, så forstår man at de grunnleggende verdiene kan skape en følelse av dypt fellesskap. Dette har nok utgjort den sentrale kraften i fellesskapsdannelsene rundt om i Steinerskolene, og det har også utløst krefter til å arbeide mye, for lite penger, men med en følelse av å kunne bety noe helt spesielt for elevene.

Empirien viste at alle uttalelsene om fellesskap dreide seg om lærerfellesskapet – dette var en av de sterke sidene ved den tradisjonelle selvforvaltningen. Muligens hadde informantene da elevene i tankene. Lærerfellesskapet og fellesskapet med elevene henger sammen. Det er jo dette Steiner (1975) påpeker når han betoner viktigheten av at barna ser opp til sine lærere som autoriteter. Lærerfellesskapet er altså til for elevenes skyld, først og fremst, uten dette blir det ingen “sosial impuls i en tidsstrøm”. Det var for Steiner ikke tilstrekkelig at lærerne dannet et kollegium og forsøkte å forvalte skolen selv, det krevde i tillegg at man virkeliggjorde idealer. Informantene betonte at den tradisjonelle selvforvaltningen ikke bidro til nok klarhet i administrative og forvaltningsmessige saker. Hvis dette er tilfelle, blir det jo et spørsmål om denne forvaltningsformen bidro til klarhet i de pedagogiske spørsmål. Hvis den ikke bidro til klare beslutninger i forvaltningssaker, hvorfor skulle den bidra med klarhet i pedagogiske saker? Man må spørre seg om man i tilstrekkelig grad har klart å gjøre det fellesskapsdannende kollegiearbeidet målbevisst og resultatorientert. Et pedagogisk arbeid vil også lide dersom det hersker uklarhet og mangel på struktur.

Å starte Steinerskoler her og der, “for seg selv”, dette har selvfølgelig også en viktig påvirkningskraft på samfunnet; elever går ut av disse skolene, blir samfunnsaktører, for eksempel statsminister osv. Hvis man ser på uttalelsene om fellesskap i empirien: “en sosial impuls i en tidsstrøm ... medmenneskelighet, bevegelse ... være med inn i samarbeidsformer som gjør at man kan skolere seg ... ble jeg møtt med meget stor tillit,” vitner dette om en sterk kollegial fellesskapsopplevelse. Dette er svært viktige uttalelser. Enhver skole, det være seg Steinerskole eller offentlig skole, vil få viktig hjelp til å bygge sin kvalitet på fellesskaps- og eierskapsfølelse.

Skolenes syn på seg selv som autonome, uttalelsene om fellesskap, studier av dialogisk skoleledelse, oppfatninger om kollegieledelse, dette er bra, men skal Steinerskolene bli “en sosial impuls i en tidsstrøm”, tåler ikke skolene dårlig forvaltning. Dessuten vil de trenge

økonomi til å utvikle sine idealer videre. De store ambisjonene som Steiner hadde for Steinerskolen, ser ut til å kreve en sammenslåing av alle tilgjengelige krefter, og det ser ut til å kreve at man blir seg mer bevisst det store fellesskapet.

Et sosialt fellesskap fokuserer ikke først og fremst på måloppnåelse, formaliteter og bevisste strukturer. Ting skjer i fellesskapet: Snart leder du, snart leder jeg; vi er sammen; vi er en sosial impuls, vårt viktigste mål er å vokse og være. Den menneskelige nærheten og varmen som måtte komme ut av dette er selvfølgelig svært viktig, men dersom en skole i for stor grad, bevisst eller ubevisst, neglisjerer betydningen av form og struktur, vil det føre til at man ikke i tilstrekkelig grad blir i stand til å hjelpe frem det innholdet man brenner for.

Hva slags føringer legger innholdssiden i Steinerskolen, altså skolens misjon, verdigrunnlaget, skolens målsettinger, på organisasjonsstrukturens utforming?

Selvforvaltning av hva?

I en selvforvaltende Steinerskole vil egen kompetanse være avgjørende, fordi man skal forvalte et idégrunnlag, ikke bare utføre en jobb andre har satt en til. Man er selvforvaltende, ikke bare fordi det kan sees på som en rettighet å være selvforvaltende i et fritt land, men også fordi man blir vurdert, og vurderer seg selv, som kompetent. Men hva forstår man i Steinerskolen med selvforvaltningsbegrepet? Ser man i dette en fast struktur, ser man det som et prinsipp om å bestemme over seg selv, eller ser man på selvforvaltningen som en nødvendig arbeidsform for å forvalte et spesifikt innhold? Et synspunkt som kom frem i empirien, var at skolene historisk sett hadde fokusert på det pedagogiske, og arbeidet for lite med å forstå hva selvforvaltning var. Slik dette kom frem, så det ut til at pedagogikk og selvforvaltning ble betraktet som to adskilte ting. Hvis man fokuserer på selvforvaltning, må man jo nettopp spørre seg *hva* man skal forvalte. Svaret for Steinerskolene vil da nødvendigvis bli pedagogikken og dens bakenforliggende menneskesyn og erkjennelsesgrunnlag. Dersom man nå skal la pedagogikken ligge, og konsentrere seg om selvforvaltningen, vil jo meningen med selvforvaltningen bli borte.

“Selvet” i begrepet selvforvaltning kan forstås på flere plan. Jeg står selv ansvarlig for den undervisningen jeg gjør. Den enkelte skole tilstreber autonomi, står ansvarlig for skolens samlede undervisning. Steinerskoleforbundet *er* alle Steinerskolene; Forbundet er et stort “selv” og representerer alle overfor myndigheter og offentlighet. “Selvet” er bærer av en

bevissthet, og graden av innsikt i skolens misjon, i skolens grunnleggende verdier, vil være avgjørende for forvaltningen. Hvordan man innretter seg, det må man la erfaringene vise. Den bevisste oppfatning av hvordan skolens misjon, hvordan grunnverdiene tas vare på og videreutvikles, må nødvendigvis legge føringer på hvordan man strukturerer arbeidet, på hvilke kompetanser som må utvikles.

Steinerskolens idégrunnlag er omfattende. Jeg har tidligere kommet inn på Rudolf Steiners personlighet og erkjennelsesmessige legning som en viktig del av Steinerskolens innhold. Ut fra denne ble en menneskekunnskap, en metodikk og en læreplan utviklet. Videre har jeg skildret tregreningen og selvforvaltningen som en annen viktig del av Steinerskolens innholdsside. Det er idégrunnlaget Steinerskolen skal ta vare på og videreutvikle, til beste for menneskene i skolen, til beste for samfunnet. Det er et omfattende og komplekst innhold som skal beherskes. I empirien, under kapitlet “minner,” kommer det frem at Steiners verk, slik det ble opplevd av en lærer, var så vanskelig at det var “som å stå helt på tåpissene for å rekke opp til de aller nederste eplene i et gedigent epletre”. Ut fra dette må man spørre seg om det i den kulturen læreren var en del av, også forholdt seg slik. Siden læreren var veid og funnet tilstrekkelig tung, skulle det tyde på at de ansvarlige representantene for kulturen ikke så på læreren som uforsvarlig lite kyndig i verdigrunnlaget. Dette antyder at forholdet til det krevende idégrunnlaget, eller til “innholdskompetanse”, var noe som ikke kunne vurderes svært konkret, eller også antyder det at man i kulturen ikke eide grunnleggende kompetanse i de sentrale aspektene ved erkjennelsesgrunnlaget og menneskekunnskapen, eller at man rett og slett ikke hadde for vane å vurdere dette, selv om man behersket det. Men dette siste blir “motbevist” av andre uttalelser i empirien: “en individualisering av menneskekunnskapen, av antroposofien ... virker det som vi ennå ikke helt har fått grepet på.” Det er lite trolig at en nøkkelinformant ikke skulle ha fått med seg at man i en Steinerskole hadde fått grepet på dette.

Økonomen hadde høy kompetanse som han hadde brukt mange år på å bygge opp. Men han hadde ikke lært seg økonomiforvaltning “av seg selv”, han hadde studert det, og praktisert det gjennom mange år. Den daglige lederen som hadde sittet i 6–7 år, hadde etter hvert bygget opp kompetanse, men hun merket at det tok tid. Kompetansen hadde hun ikke bygd opp alene; hun hadde fått faglige impulser fra ulike hold, egen erfaring i skolen, kurs, en kollega som hadde ervervet administrativ kompetanse utenfor Steinerskolens miljø osv. Empirien viste at spørsmålet om kompetanse var viktig. Svært mange av uttalelsene dreide seg om dette. Men det var påfallende at det bare var to som mer direkte kom inn på behovet for å

arbeide mer med selve pedagogikken og grunnlaget for den – med forståelsen av menneskesynet og erkjennelsesteorien som ligger til grunn. Man kunne få inntrykk av at det store flertallet av informanter mente at pedagogikken og erkjennelsesgrunnlaget, det var et mestringsområde. I fall denne antakelsen medfører riktighet, vil det kunne føre til en stagnasjon. En mulig forklaring på at fokuset så ut til å ligge på de administrative utfordringer, er eventuelt at skolene, Steinerskolebevegelsen, befinner seg i en tidlig eller midtre del av en differensieringsfase, som jo, ifølge Lievegoed, kan kjennetegnes av at man mister fokus på utgangspunktet for egen virksomhet.

#### "Innholdskompetanse" og "strukturkompetanse"

Det finnes svært mange kompetanseområder å dekke i en Steinerskole, men i lys av denne oppgavens innfallsvinkel kan det være nyttig å dele disse i to, og se dem i sammenheng. Den ene retningen er den kompetansen man kan kalle innholdskompetanse, eller kompetanse om skolens misjon, verdigrunnlaget osv. I Senges lærende organisasjon er det en menneskelig, dialogisk kompetanse det snakkes om, ikke om faglig kompetanse som sådan; det dreier seg der om tenkning, personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og gruppelæring, eller evne til dialog. Den rent håndverksmessige, faglige kompetansen ser ut til å bli tatt som en selvfølge. Overfører man disse disiplinene til Steinerskolen, vil dette dreie seg om det jeg har beskrevet som det sentrale innholdet i Steinerskolen: erkjennelsesgrunnlaget, menneskekunnskapen, metodikken, evnen til selvforvaltning. Å lede dette arbeidet er hos Senge en sentral ledelsesoppgave, slik det var det for Steiner.

Den andre delen av kompetanseaspektet dreier seg om det administrative. Men man kan også si at læreren når hun sitter hjemme og forbereder seg og utvikler en tilpasset metodikk for morgendagens undervisning i historie, norsk eller fysikk, at hun da administrerer innholdsaspektet i sin undervisning. Denne kompetansen har en mer håndverksmessig-kunstnerisk karakter, vi kan kalle det en kompetanse i å beherske de mer ytre uttrykk for den innerste kvalitet. Metodisk kompetanse, eller la oss kalle det "strukturkompetanse", dreier seg om å tjene idégrunnlaget, virkeliggjøre dette i klassene, overfor den enkelte elev, hjelpe dette frem på de ulike områder av skolens liv, det skolefaglige, det økonomiske, det rettslige ved de riktige arbeidsmåter, prosedyrer, metoder.

## Kompetanseforventninger i den første Steinerskolen

Ser man på den første Steinerskolen, får man et bestemt inntrykk av at Steiner så for seg at menneskene generelt sett, og selvfølgelig, de aktuelle lærerne, hadde et stort potensial for læring; "... men i hver av oss lever et dypere vesen, hvor det frie menneske taler." (Steiner, 1978:117). Erkjennelsesteorien, menneskekunnskapen, metodikken var og er krevende. Det er åpenbart at Steiners ideer om en selvforvaltende skole basert på et antroposofisk menneskesyn hadde som innebygd forutsetning at lærernes kompetanse og ansvar var tilstrekkelig. Steiners forhåpninger om et selvstendig og livskraftig åndsliv ved den første skolen – "visse fornemmelser (oppstår) i hvert enkelt menneske" (Steiner, 1969:55) – siktet formodentlig til et åndsliv som ville kunne manifestere seg gjennom en åndsvitenskapelig orientert erkjennelse, men som samtidig var tilstrekkelig forsynt med kompetanse på alle fagområder. Uttalelsene i empirien tyder på at det er dette åndsliv som må styrkes: "... (må) utvikle evner til å være lærende som organisasjoner ...", "... uten noen bevissthet i det hele tatt ..."

## Forskning

Ved slutten av foredragsrekken i menneskekunnskap og metodisk-didaktiske spørsmål sier Steiner til de som var utvalgt til å bli lærere ved den første skolen: "Waldorfskolen er henvist til, at De (læreren) i Deres indre utvikler det vi nå har gjennomgått til å bli noe levende i Deres sjel" (Steiner, 1975:194). Det er ifølge dette ikke tilstrekkelig bare å ha de riktige fagplaner, innholdet skal også leve i sjelene.

Dersom dette innholdet skal leve i sjelene, og ikke bare være en tradisjonsbunden "lære", tyder det på at den forskningen som frembrakte dette menneskesynet, må erobres, altså den åndsvitenskapelige forskningen. Men denne, ser det ut til, lever ikke som etablert praksis i skolene i dag: "dette ser det ut til at vi ikke har fått grepet på."

Hvis skolene størkner i tradisjon og opparbeider et underskudd i steinerpedagogisk utviklingsarbeid, er det grunnlag for å stille spørsmål om man legger for mye vekt på forvaltningen, på ren administrasjon av pedagogikken og for lite på utviklingsaspektet. Bevissthetsmomentet eller "selvet" kan sies å forsvinne dersom det ikke finner sted en levende utviklingsprosess. Dette er, tror jeg, kjernen i selvforvaltningsspørsmålet. Et hovedanliggende for Steiner var at mennesket har en kjerne, et "selv", som kan utvikles til frihet. Frihetsaspektet er selvfølgelig ikke entydig og enkelt, men likevel sentralt i antroposofien, og det henger sammen med utviklingen av tenkningen. Steiner skriver i *Frihetens Filosofi*: "Kan man innse, gjennom indre erfaring, at vår intuitive tankeopplevelse

hviler i seg selv, da vil man også betrakte det handlende menneske som fritt (Steiner, 1978:177). Mennesket har, ifølge antroposofien, muligheten til å utvikle sin erkjennelse og derigjennom oppnå frihet i sitt tankeliv som igjen gir grunnlag for individuell selvstendighet og ansvarlighet. Veien til tankens klarhet er knyttet til utviklingen av levende begreper. Forståelsen av selvforvaltningsbegrepet i Steinerskolen ser ut til å måtte innbefatte dette teoretiske perspektivet. Snakker man om selvforvaltning i Steinerskolesammenheng, bør man ikke begrense dette til å være en ytre selvforvaltningsstruktur og en tradisjonsbunden pedagogikk, men også se begrepet i et erkjennelsesfilosofisk perspektiv. Uttalelsen fra empirien: “dette (en individualisering av antroposofien) ser det ut til at vi ikke har fått grepet på”, tyder altså på at man ikke har tenkt nok, eller, at man ikke har tenkt “godt nok”.

Et slikt syn må legge føringer på organisasjonsstrukturene. Man kan neppe forvente at studenter skal gå ut fra Rudolf Steinerhøyskolen, inn i autonome Steinerskoler, og der kunne få tid og mulighet til å videreutvikle sine rent faglige kvalifikasjoner, og dertil utvikle sin tenkning til å innebefatte en intuitiv, åndsvitenskapelig erkjennelseskapasitet, samtidig som man skal være med og administrere skolen. Dette tilstrebes ganske sikkert av mang en lærer, mangt et kollegium, men empirien tyder på at en individualisert beherskelse av menneskekunnskapen og beherskelse av det administrative er områder som må styrkes.

### Menneskekunnskapen

Etter lesning av syklusen om menneskekunnskap og det metodisk-didaktiske forstår man at innholdet er så krevende at det langt overskrider hva som er normalt for et lærerstudium. Uttalelsene i det empiriske materialet ser ut til å bekrefte dette. Det er åpenbart flere fagområder som trengs for å utdype denne menneskekunnskapen i dag.

Som eksempel kan nevnes at Steiners uttalelser om cerebros spinalvæsken, hjernen og åndedrettet (Steiner, 1975) ikke er utdypet innenfor en allmenn medisins område (Wesche, 2010). Altså trengs det spesiell kompetanse for å kunne arbeide med Steiners menneskekunnskap på en faglig-kreativ måte: neurologi, psykologi, filosofi, allmennmedisin, søvneksperise, materialistisk evolusjonslære, kosmologi, anatomi, dette er alt sammen temaer som dukker opp i foredragsrekken om Allmenn menneskekunnskap som grunnlag for pedagogikken. Steiner baserte pedagogikken på denne menneskekunnskapen –den var en sentral del av de første lærernes utdanning, en utdanning som kom i tillegg til at lærerne var utdannet på andre fagområder; de hadde sågar et meget høyt utdanningsnivå. Uttalelsene i det empiriske materialet viser at lærerutdannelsen ved Rudolf Steinerhøyskolen, og den fortsatte

“utdannelsen” lærerne får i skolene, er av stor betydning. Det kompliserte innholdet i menneskekunnskapen reiser et spørsmål om hvilke krav som bør stilles til innsikt i denne.

Det var sentralt for Steiner at en pedagogikk i pakt med sin tid skulle bygge på en menneskekunnskap som var tidsriktig og fremtidig: “Vår pedagogiske oppgave vil måtte skille seg fra de pedagogiske oppgaver menneskeheten inntil nå har stillet seg” (Steiner, 1975:18). Kunnskap om disse forhold vil man kunne erverve seg gjennom en ”antroposofisk orientert åndsvitenskap” (Steiner, 1975:18). Når Steiner henviser til denne, er det til sin egen åndsforskning, som ikke begrenser seg til studier av fysiske fenomener, men som dessuten bygger på studier av ikke-materielle fenomener gjennom utvidelse av den tenkende og den følelsesmessige bevissthet. Den tradisjonelle vitenskap vil altså ikke kunne kommentere denne vitenskap ut fra de samme kriterier. Derigjennom oppstår et dialogisk problem; man kan si at den antroposofisk orienterte åndsvitenskap ble stående i et ikke-strukturelt forhold til den tradisjonelle vitenskap, det vil si: De danner ikke et felles, bærende konstruksjonselement. Denne oppgaven kan ikke angi hvor mange forskere som har forsøkt å integrere de to vitenskaper, men for Steinerskolen er det en åpenbar oppgave å arbeide for en dialogisk forbindelse her.

Steiners menneskekunnskap er altså fundamentert i en antroposofisk orientert åndsforskning. Med dette som ballast skulle lærerne gå til sin lærergjerning, med denne innsikten skulle lærerne forstå og forvalte en pedagogikk i fellesskap. Spørsmålet i dag vil være. Skal denne skoleringen i antroposofisk orientert åndsforskning, det fortsatte studium av menneskekunnskapen, fritt overlates til den enkelte lærer, eller skal Steinerskolene som organisasjoner se det som sin oppgave? Ifølge Peter Senge (Senge, 2004) og Otto Scharmer (Scharmer, 2009) vil dette være en lærende organisasjons oppgave; den enkeltes og organisasjonens mål må sees og formes i sammenheng.

Man skulle således anta at det ligger implisitt i Steinerskolens hovedmålsetting at man ikke bare har Steiners 100 år gamle menneskekunnskap som en tradisjonell referanseramme når man begrunner pedagogikken, men at man forskningsbasert utdyper forståelsen av den, og videreutvikler den. Hvis dette er en sentral del av Steinerskolens misjon, vil man måtte spørre seg hvordan dette mer konkret skal foregå, og dette vil implisere betraktninger om hvilke organisasjonsstrukturer som er best egnet til det. En aktiv forståelse av en menneskekunnskap skal til syvende og sist praktiseres i skolene, men en forskning innenfor feltet vil kreve tid, krefter og kompetanser lærere i full jobb ikke har. Et målrettet samarbeid mellom

forskningsmiljøer og undervisningsmiljøer synes derfor nødvendig. Hvordan linker man organisasjonsmessig sammen forskning og undervisning? Dette spørsmålet ser ut til å være viktig for Steinerskolene. Ser man på *Faculty Meetings*, er det verd å merke seg at liknende problemstillinger ble diskutert i det første kollegiet: “Først må vi finne ut hvilken form Steinerskolens tilknytning til Høyskolen for åndsvitenskap skal ha” (Steiner, 1975:698).

Skal man forstå det som ser ut til å ha vært en viktig intensjon for Steiner i forbindelse med en selvforvaltende skole, er det mye som taler for at man må utdype videre sammenhengen mellom selvforvaltning og menneskekunnskap.

Selv om altså Steiners erkjennelsesteorier, allmenne menneskekunnskap og derav følgende metodikk og didaktikk ikke beskriver organisasjonsspørsmål direkte, gjør de det indirekte, fordi innholdets kompleksitet åpenbart fordrer bevissthet om hvilke organisasjonsstrukturer som synes nødvendige for å ta vare på og videreutvikle disse sentrale verdiene.

Det metodisk-didaktiske og læreplanen

Det innholdsmessige i Steinerskolen beskriver en “dominoeffekt”; erkjennelsesteorien er grunnlaget, den leder til menneskekunnskapen, som har i seg elementer som gjør at Steinerskolens metodikk er særegen, har en spesiell struktur, fra de minste detaljer til utviklingen av de store strukturene i læreplanen. Alt stiller store krav til læreren, til organisasjonen. Empirien viste at den tradisjonelle selvforvaltningen krevde deltakelse i forvaltning: “(Den) krever for mye, man blir utslitt”, at antall undervisningstimer var høyere enn det Steiner anbefalte – “ca. 24 timer, mot 18–20” – at det krevdes store forberedelser til undervisningen: “Det ble som sagt liten tid til annet enn skole, og allikevel var lønnen lav.” De store kravene som stilles til læreren med hensyn til faglige kompetanser, til innsikt i menneskekunnskap og metodikk, krever en organisering av arbeidet som gjør det mulig å oppfylle kravene om pedagogisk kvalitet. Den kritikken som har blitt Steinerskolene til del de seneste årene, viser at kompetansenivået på det administrative området har vært lavere enn ønskelig. Uttalelsene i det empiriske materialet viser at forståelsen av det antroposofiske grunnlaget for pedagogikken er noe man ennå ikke ser ut til å mestre. Disse faktorene tyder på at skolene må strukturere arbeidsmåter som gjør at man kritisk kan vurdere gjennomførbarheten av sine idealer. Det blir et spørsmål om hvordan man bør innrette seg organisatorisk for at læreplanen – den utviklingsveien som der er skissert – best skal kunne realiseres i praksis.



Man kan tenke seg at man forholder seg til læreplanen som en mengde innhold, uten struktur. Dersom man for eksempel ikke leser hele planen, men bare ser litt her og så senere, litt der, så vil det store helhetsaspektet lett tapes av syne. For den enkelte leser vil derfor forståelsen av læreplanens struktur være et spørsmål om et bevissthetsmessig arbeid for å se og forstå disse strukturene. Empirien viste at arbeidsbyrdene for lærerne var omfattende. Dette kan være en av årsakene til at det økonomiske ved den gjeldende skolen var styrt “fra dag til dag”. De omfattende kravene som Steinerskolens undervisningsform stiller til lærerne, kan også være en medvirkende årsak til at det bevisste med hensyn til forvaltningen av skoleimpulsen ble skildret som en vanskelig utfordring: “impulsen er helt avhengig av menneskelig bevissthet.” En forståelse av de store strukturene i læreplanen og en tilrettelegging for muligheter til å gjennomføre disse i praksis, vil kreve helhetsperspektiver det vil ta tid å bygge opp. Man kan si at læreplanens og fagplanenes struktur ikke finnes dersom man ikke får øye på den, og, at intensjonen ikke blir virkeliggjort dersom lærere og skole ikke har den nødvendige kompetanse til dette. De altomfattende krav som har blitt stilt til lærerne i Steinerskolen, ser ikke ut til å være forenlig med kravet om å bygge opp et høyt nok kompetansenivå innen de ulike fagområder, til å bygge opp et helhetlig overblikk over fagenes metodiske utvikling gjennom alle år, og kravet om å forstå den samlede læreplan som et hele.

Læreplanen er et svært omfattende byggverk, en konstruksjon det tar 13 år å bygge, hvis man ser på hvor lang tid det tar for en elev å vokse fra 1. til og med 12. klasse. Det er en krevende oppgave å realisere planen vis-à-vis de ulike elever. Den undervisende lærer vil ikke følge eleven gjennom alle år, derfor må helhetsperspektivet bli tatt vare på av en instans som har bevissthet om helheten. Realiseringen av læreplanen ser således ut til å være et spørsmål om hvordan man innretter seg organisatorisk, og det ser ut til å være et spørsmål om ledelse. Skal de lange linjene i den metodiske utviklingen av hvert fag, og læreplanen som en integrert helhet overskues, vil det kreve tid og kompetanse i helhetsperspektiver som en undervisende lærer vanskelig kan makte å erverve seg. Realiseringen av læreplanen krever nøye oppfølging med hensyn til de ulike elementene og de helhetlige sammenhengene i den, dessuten vil lærernes stillinger måtte utformes slik at dette blir konkret mulig. Dette vil kreve et totalbilde av både det administrativt-økonomiske og det pedagogiske. Denne oppfølgingen må være levende i hver skole dersom planen skal kunne oppfylles, og den ser ut til å måtte bygge på dialog mellom lærerne og en administrativt-pedagogisk ledelse.

For å videreutvikle det erkjennelsesteoretiske, menneskekunnskapen, det metodisk-didaktiske, og kvalitetssikre og videreutvikle fagplanene og læreplanen, er det mye som tyder

på at Steinerskolene må arbeide med å se dette i sammenheng med sine organisasjons- og ledelsesstrukturer. Dette arbeidet er så omfattende at det er naturlig å se det som en fellesoppgave for alle Steinerskolene, hvor hver skoleorganisasjon er en organisk del av et større hele, hvor samarbeid og forskning blir samlet i et synergetisk sentrum i Steinerskolebevegelsen, et sentrum som står i dialog med samfunnet for øvrig.

Hvilke strukturer er best egnet til å ta vare på og videreutvikle Steinerskolens misjon, verdier og målsettinger?

En struktur varer ikke evig

Når man søker seg frem til organisasjonsstrukturer som man mener vil være de best egnede til å ta vare på og videreutvikle Steinerskolenes misjon, verdier og målsettinger, må man samtidig tenke seg at dette er strukturer, arbeidsmåter som vil måtte forandres ved behov. Den beste strukturen i et gitt tidsrom må utvikles ut fra en erkjennelse av hvilke oppgaver som “nå” synes viktigst. Empirien viste at selvforvaltningen ved de fire Steinerskolene var i endring og at det i forbindelse med dette hadde vært nødvendig å bygge opp nye kompetanser. Det er rimelig å anta at dette gjelder for de aller fleste Steinerskolene i Norge. Empirien viste også at det i forbindelse med disse endringene er nødvendig å arbeide med å avklare ansvar og myndighetsspørsmål, mellom forbundet og skolene, men også innad i den enkelte skole. Alle disse momentene har allerede bidratt til å skape strukturelle endringer i Steinerskoleforbundet og i den enkelte skole. Det vil i fremtiden være avgjørende for Steinerskolene hvordan man klarer å stå oppe i de kommende endringsprosesser som nødvendigvis vil måtte finne sted.

Behovet for kontinuerlig forskning

For å kunne utvikle de rette organisasjonsstrukturer må muligheter til å gjøre iakttagelser, og til å arbeide forskningsmessig med disse, gis tid og rom. Alle deltakere i organisasjonen vil delta i dette, men det må etableres et utviklingssamarbeid mellom lærere, administratorer, ledelse og forskere. Slik vil fellesskapsfølelsen som beskrives som så viktig i empirien, tas vare på. Alle er potensielle forskere, men erfarne forskere vil kunne hjelpe disse prosessene. Å arbeide med dette vil være et kontinuerlig arbeid. Dette vil være det viktigste aspektet ved organisasjonens til enhver tid pågående erkjennesarbeid, og det vil kreve tid og penger. Når enkeltpersoner, lærere eller andre, bygger opp kompetanse i administrasjon, økonomi og ledelse, vil lærerne få mer tid til å forske i og fordype ulike sider av det pedagogiske. Dette

kan man si fører til en differensiering, slik Lievegoed beskriver det, men det vil parallelt med fordypningen av enkeltemner måtte finne sted en “utdypning” av, en forståelse av helhetsperspektiver. Utviklingsprosjektene vil kunne være “hva som helst,” alt fra utviklingen av et fags fagplan og gjennomførbarheten av denne i forhold til ulike problemstillinger, så som stillingers størrelse og struktur, til spørsmål om hvordan man kan utvikle samarbeid med elevene i forbindelse med deres arbeid.

Nøkkelen til gode organisasjonsstrukturer

Nøkkelen til å finne gode organisasjonsstrukturer vil sannsynligvis ligge på kompetanseplanet. Man vil måtte undersøke seg selv, kritisk, spørrende, ut fra sine idealer og hele sin virksomhet. Dette vil forhåpentligvis danne et jordnært utgangspunkt for å arbeide med å finne de nødvendige strukturelle forandringene. Oppbygging av en struktur er jo dette: Arbeidsmåter innrettes etter de behovene man ser for seg. Den som skal undervise i engelsk, må ha kompetanse, og tilstrekkelig med tid til å gjøre dette. Det vil gjelde for alle områder: økonomi, skuespill, ledelse osv. Et fagområde som mestres, vil fungere som en bærekraftig, strukturell ingrediens i organisasjonen. Det vil kreves spesiell kompetanse på svært mange områder. De sentrale områdene vil kunne deles i tre, i tråd med Steiners ideer: innenfor økonomi, innenfor alt som har å gjøre med lover og regler, både de interne og i forholdet til ytterverden, og innenfor alle områder av det pedagogiske, menneskelige. For alle deltakere, for hele organisasjonen, vil arbeidet med å utvikle en “lærende organisasjons ferdigheter” i tillegg måtte sees på som et kontinuerlig arbeid. Her vil det være avgjørende at man tar utgangspunkt i at evne til å føre dialog ikke fører til faglig kompetanse på ulike fagområder, og at faglig kompetanse ikke *nødvendigvis* gir kvalifikasjoner i å føre dialoger.

Ser man på den første Steinerskolen under Steiners ledelse, var det dialogen mellom lederen som visste “alt” og kollegiet som utgjorde den sentrale utviklingskraften. Denne dynamikken med en høyt kompetent ledelse med kompetanse i deler og helhet, altså et svært krevende kompetansefelt, må etableres i skolene, i forbundet. Det vil bli avgjørende hvordan man klarer å etablere en slik ledelse rent konkret. Et hovedproblem for ledere er at de pleier å være overarbeidet, og derfor ikke kan være nok aktive i den dialogen som skal bygges opp. En dyktig leder som blir sittende på sitt kontor, nedgravd i arbeid, og som bare får tid til å gi ordrer, vil ikke passe i en Steinerskole og heller ikke i så mange andre skoler i dag. Også her kan det være verdt å se på erfaringene fra den første Steinerskolen. Steiners fravær fra skolen representerte et stort problem, men når han var til stede, besøkte han klasser, lyttet til

undervisning, satte seg inn i enkeltheter og helheter, og førte dialoger med lærerne. Lederens fravær tjener ikke som eksempel til etterfølgelse, men den nære tilstedeværelsen for å arbeide for grunnverdiene gjør det.

Ny forståelse av ledelsesbegrepet

Det enkelte fagområde, læreplanen, det økonomiske, det rettslige, det menneskelige, det forskningsmessige, må sees i forhold til hverandre, alt dette må sees i sammenheng med hvor man opplever at man står i sin egen prosess som skole(r), og dette må samtidig sees i forhold til ytterverden og fremtiden. Det vil kreve tid og hardt arbeid å skaffe seg innsikt i så mange forhold. Her vil man kunne finne støtte i organisasjonsforskningen. For å ha mulighet til å utvikle en oversikt over alt dette må man ta skrittet henimot en ny type forståelse av ledelsesaspektet. Frihetsaspektet for hver enkelt i organisasjonen vil i voksende grad legges inn i forståelsen av hvordan tingene fungerer som en helhet. Elevenes utvikling vil hele tiden være det som står sentralt i alt dette. En felles forståelse av det store utviklingsløpet som en læreplan (i utvikling) er, vil måtte ligge som en ryggrad i det hele.

I dag, i vår tid, kan alle bli ledere. Blir man gitt og gir man seg selv muligheten, kan alle mennesker i dag lære seg ledelse som fag. Dette er ikke, som det mer var tidligere, noe man "er født til". Enhver kan studere, bygge sin kompetanse, utvikle evner til å se sammenhenger, se for seg fremtiden. Slike aspekter må ha ligget innebygd i Steiners intensjoner med selvforvaltningen. Enhver lærer er en viktig lederskikkelse. Forståelsen av at alle aktører er like viktige i organisasjonens samlede virksomhet, betyr at man anerkjenner menneskeverdet. Allikevel vil noen måtte ta på seg oppgaven å lede en klasse, andre oppgaven med å utvikle et spesielt fagområde, atter andre sitte som øverste leder og hjelper for den store helheten. Skal man lykkes med dette, skal alle i organisasjonen forstå disse del- og helhetsaspekter, må utviklingen av tenkningen gis tid og rom. Verken hos Steiner eller Senge er en videreutvikling av tenkningen noe som er forbeholdt en ledelse, men begge synes å mene at det er ledelsens ansvar å bidra til at en slik utvikling finner sted i organisasjonen.

Etter differensiering kommer integrasjon

I dette store mangfold av virksomheter må organisasjonen ha en ryggrad, noe som er fast nok til å bære det hele. En beherskelse av det Lievegoed kaller Scientific Management, altså en beherskelse av det administrativt-økonomiske, og det juridiske og det administrativt-ledelsesmessige, vil måtte ligge som en trygg grunn i organisasjonen. I Steinerskolen vil

kompetanse i ledelse dessuten måtte innebefatte kompetanse i erkjennelsesgrunnlag, menneskekunnskap og pedagogikk. Utdannelse i administrasjon, økonomi, jus og personalbehandling tilbys av ulike aktører i samfunnet, men en lederutdanning med sikte på ledelse av Steinerskoler vil Steinerskolene selv måtte bygge opp. Dette vil være av aller største betydning. Dersom det i skolene gradvis etableres profesjonelle administratorer og økonomer, uten at det samtidig utdannes dyktige, “Steinerskolefaglig” fullt kompetente ledere, vil man risikere at en økonomisk-administrativ tankegang gradvis vil begynne å prege utviklingen i for stor grad. Spesielt vil man da kunne tenke seg at videreutviklingen av erkjennelsesgrunnlaget, menneskekunnskapen og pedagogikken vil lide, fordi lærerne ikke får den aktive støtten de trenger i et slikt utviklingsarbeid.

Alle vil ikke kunne være med på å bestemme “alt” gjennom utstrakt fellesmøtevirksomhet, men alle er med på å bestemme kvaliteten på den samlede organisasjon ved å gå inn i nødvendige områder i organisasjonen og utvikle dette området til å bli mest mulig fruktbart, som en del av helheten. Lærerne vil selv ikke lære så mange ulike ting, slik noen av informantene kom inn på, men de vil måtte begrense sin innsats til færre områder og utdype disse. Dette vil bety at i en organisasjon som har hatt kollegieledelse som tradisjon, vil man måtte gi fra seg den individuelle friheten det er å kunne mene noe om “alt”, og istedenfor arbeide i fellesskap med å finne ut hvilke fagområder som skal tas hånd om og utvikles inn i en fremtid, av hvem. Dialogene må dreie seg om å bygge disse kompetansene for deler og helhet. Man må se for seg hvem i organisasjonen som er best egnet til å ta vare på og videreutvikle fagområder, i samarbeid med skolen og med tilgjengelige, kompetente krefter i utenverden. Dialogene i organisasjonen vil måtte foregå på grunnlag av innsikt. Slik vil helhetsperspektivene i læreplanen kunne innfris i økende grad, slik vil en differensiering av fagkompetanser etter hvert kunne føre til en integrasjon.

#### Dialogisk struktur

Steiners synspunkt at man ikke behøvde spesielle forberedelser for å drøfte pedagogiske spørsmål, men at man kunne klare seg med relativt ustrukturerte samtaler, ser ut til å ha skapt en meget sterk tradisjon. Dette er svært interessant. Steiner la føringer til en skolemodell, en selvforvaltning, men snakket ikke først og fremst om hvordan det vanskelige innholdet kunne befordres aktivt gjennom en fortsatt endring av organisasjonsstrukturene inn i fremtiden. Den frie, ustrukturerte samtalen var for Steiner tilstrekkelig i behandlingen av saker, ser det ut til. I januar 1922, da skolen var inne i et spesielt vanskelig år, sier Steiner: “Vi skulle ikke trenge

noen spesielle forberedelser for å diskutere pedagogikk. Trekk noen retningslinjer, som når du går en tur, og følg så dette med en fruktbar diskusjon” (Steiner, 1975:330). I oktober samme år braker det så løs med kritikk av kollegiet, som blir kalt “en livløs klump”. Årsaken til at Steiner ble så frustrert over kollegiet i 1922, må man si i vesentlig grad lå på kompetanseplanet; det ble gjort feilvurderinger, man hadde sovet med hensyn til problemstillinger, man hadde ikke evnet å merke seg mangler og vesentligheter i skolen osv. Man forstår av dette at kollegiet etter Steiners mening hadde manglet kompetanse. Når Steiner var til stede, var idégrunnlaget og det pedagogiske grepet representert ved ham. Samtalene ble gitt struktur og retning av gründeren, forskeren som “visste alt”.

Disse “ustrukturerte” samtalene som Steiner førte med det første kollegiet har skapt en tradisjon frem til i dag, men den strukturelle bærekraften Steiner utgjorde i disse “ustrukturerte” samtalene, må man i dag erstatte ved at hele skolebevegelsen gir hverandre i oppgave å bygge de nødvendige kompetanser som man mer aktivt og målrettet deler med hverandre. De nødvendige kompetansene må man søke overalt i samfunnet, der de finnes, og i seg selv. Svært mye tyder på at ledelsen og administreringen av et slikt arbeid må ligge i Steinerskoleforbundet. En avklaring av spørsmålet om ansvar og myndighet mellom skolene og forbundet ser derfor ut til å være det første skrittet som bør tas.

Senges beskrivelse av en lærende organisasjon, slik den er beskrevet i hans *The Fifth Discipline*, kan stå som et naturlig forbilde for Steinerskolene i deres arbeid med å videreutvikle sin felles organisasjon anno 2011. Denne Senges lærende organisasjon har en organisk, men dog hierarkisk struktur, hvor de hierarkiske elementene er levendegjort, gjort organiske av dialoger bygget på innsikt, hvor hierarkiet ikke er uttrykk for undertrykkelse, men en retningsgivende ledelse; slik det ser ut, var Rudolf Steiners intensjon: “...det er bra å ha en leder med godt vett” (Steiner, 1997:115).

## Konklusjon

Det sentrale innholdsaspektet i Steinerskolen preges altså i stor grad av den organisasjonskulturen man befinner seg i, av hvilken en stor del er basert på ubevisste, grunnleggende antakelser (Schein, 1998:5). Innenfor rammene av denne kulturen står den åndsvitenskapelige forskningen, ofte akseptert som vitenskapelig i det antroposofisk-pedagogiske miljøet, men for komplisert til å være i bruk som etablert praksis, og videre: Steiners kompliserte menneskekunnskap, i hvilken må inkluderes en stor del av hans verker,

så vel som den svært krevende metodikken, som krever innsikt i mennesket og evne til kunstnerisk forvandling.

I tillegg til dette har denne oppgaven forsøkt å vise, gjennom en litteraturstudie av praksis i forbindelse med grunnleggelsen av den første Steinerskolen, at den skoleorganisasjonen man den gang etablerte, så ut til å mangle klarhet i de strukturelle forholdene. En viktig medvirkende årsak til dette var at Steiner selv, som leder, ikke var daglig til stede. I og med at hele fundamentet for skolen var så krevende, er det ikke overraskende at det var vanskelig å leve opp til kravene. I særdeleshet ikke når Steiner selv ikke hadde tid til å være permanent til stede for å arbeide for at hele idégrunnlaget, hans veivisning mot fremtiden, kunne bli fulgt opp i praksis.

Betrakter man alle disse aspektene som det sentrale innholdsaspekt, fremstår det som overveldende komplekst og krevende. Innebygd i denne arven fra fortiden ligger en selvforvaltningsidé som har blitt fremstilt som ideal, men, som jeg har forsøkt å vise, ikke fungerte tilfredsstillende i praksis. Den som vil lese mer om de faktiske problemstillingene og Steiners kritikk av forholdene den gang, henvises til Faculty Meetings. Den åpenbare konklusjonen på alt dette er at den første Steinerskolen manglet en adekvat administrasjon av Steiners ledelsesideer.

Det virker likeledes åpenbart at disse uavklarte forhold fra den gang har dannet en tradisjon frem til i dag. En tradisjon som ikke har tatt høyde for å inkorporere Steiners kritikk av den påbegynte tradisjonen. Først gjennom å inkludere Steiners kritikk av de første forsøkene på å drive med selvforvaltning vil det oppstå et fyldestgjørende bilde av fortiden – først da vil iakttakelsene og refleksjonen rundt disse kunne danne det man kan kalle en “bærende struktur” i bevisstheten. Man må betrakte grunnleggelsen av den første Steinerskolen i 1919 som en begynnelse på en utvikling, ikke som en ideell oppskrift på en skoleorganisasjon. Det vil være nødvendig å innse at Rudolf Steiner, på tross av at han var en stor leder og visjonær, ikke maktet å bidra til at den første Steinerskolen unngikk hans egen kritikk.

Når man så setter gjennomgangen av organisasjonsteorien ved siden av dette overveldende innholdsaspektet i Steinerskolen, ser man at den kan fungere som et bevissthetsmessig fasthetselement fordi den har belyst administrasjon, ledelse, vekstfaser, effektivitet, økonomi, kommunikasjon, struktur, kultur, gruppelæring osv. Organisasjonsteorien bidrar til at man kan plassere Steinerskolens selvforvaltning i et metaperspektiv; sette egne, grunnleggende

antakelser som man har tatt for gitt, under lupen og undersøke dem i full åpenhet, våge å stille spørsmål.

Samtalene og intervjuene viser, etter min mening, at den tradisjonelle, flate selvforvaltningen må videreutvikles, at det er behov for å arbeide mer med organisatorisk selvforståelse. Selv om dette skjer i noen grad, gjøres det ut fra den grunnleggende praksis og idé at hver Steinerskole er autonom, og basert på et studium av "egen lære". Av denne grunn vil metaperspektivene mangle.

Jeg har i denne oppgaven forsøkt å belyse følgende tre forskningsspørsmål:

Hvilke erfaringer er gjort med den tradisjonelle selvforvaltningen i norske Steinerskoler?

Hva slags føringer legger innholdssiden i Steinerskolen, altså skolens misjon, verdigrunnlag og målsettinger, på organisasjonsstrukturens utforming?

Hvilke strukturer er best egnet til å ta vare på og videreutvikle Steinerskolens misjon, verdier og målsettinger?

De erfaringene som har vært gjort med den tradisjonelle selvforvaltningen i norske Steinerskoler viser at den som organisasjonsform ikke bidrar i tilstrekkelig grad til å løse de administrativt-ledelsesmessige utfordringene skolene i dag står overfor. Implisitt i dette ligger det, etter min mening, et klart signal om at denne organisasjonsformen heller ikke løser skolenes pedagogiske utfordringer.

Undersøkelsene av verdigrunnlaget, Steinerskolens misjon og ulike målsettinger, viser at det i utgangspunktet, fra Rudolf Steiners side, ble stilt svært ambisiøse krav til kompetanse i menneskekunnskap, pedagogisk kreativitet, faglig innsikt og dialogisk kapasitet. Slik dette ideale bilde av en skole for vår tid ble beskrevet av Steiner, fremstår det som en skole, et universitet og et åndelig kraftsentrum i ett. Dette gir åpenbart signaler om et behov for en mer målrettet utdanning og etterutdanning for alle deltakere i skolen enn det som synes å være tilfellet i dag, og derigjennom for nødvendigheten av å strukturere arbeidsoppgavene i forhold til dette.

Studiet av organisasjonsteori har vist at organisasjoner har struktur og at måten en organisasjon strukturerer sine arbeidsoppgaver på, er avgjørende for de resultater man oppnår. Oppgaven håper å ha vist at kompetanse vil kunne fungere som en avgjørende bærekraft i de til enhver tid gjeldene strukturer, men også at måten arbeidsoppgaver er strukturert på vil påvirke mulighetene til å bygge kompetanse. Det krevende innholdsaspektet i Steinerskolen



ser ut til å kreve at lærerne får mer tid og støtte i å virkeliggjøre og videreutvikle skolens grunnleggende verdier. Dette vil kreve en profesjonalisering av skolenes og Steinerskoleforbundets administrasjoner, og dessuten en høyt utviklet ledelse som evner å stå i spissen for arbeidet med å utvikle skolene til aktive forskningssentra; til å bli “lærende organisasjoner”.

Det dreier seg altså ikke om å forlate Steiners grunnleggende tanker og ideer, det dreier seg ikke om å slutte å være selvforvaltende, men det dreier seg om at selvforvaltning ikke kan sees på som en gitt organisasjonsstruktur. Selvforvaltningsspørsmålet i Steinerskolesammenheng kan ikke løses fra spørsmålet om individuell og kollektiv bevissthet.

Oppgaven forsøker å belyse de organisasjons- og ledelsesmessige utfordringene Steinerskolene i Norge står overfor. Selv om den er skrevet i samråd med Steinerskoleforbundet, og selv om alle bidragsyttere har godkjent sine bidrag, presenteres oppgaven vel vitende om at den er interpretativ, dvs. at jeg som undersøker har påvirket mine informanter og vice versa, og at den forståelsen som er forsøkt oppnådd i stor grad er preget av egne erfaringer, tolkninger og refleksjoner.

## Litteraturliste

- Anderson, L. (2006): Analytic Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 35, no. 4. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Argyris, C., Schön, D.A. (1978): *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co.
- Bakka, J.F., Fivesdal, E., Nordhaug, O. (2004): *Organisasjon og ledelse. Struktur, prosesser, læring og kultur*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Blake, N., Smayers, P., Smith, R.D., Standish, P. (eds.): (2003): *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Bloom, F.E., Nelson C.A., Lazerson, A., Annenberg/CPB Project (2001): *Brain, Mind and Behavior*. New York: Worth Publishers.
- Brodal, H., Rosenvinge, H., Kollstrøm F.-E. (2009): Selvforvaltning som sosial impuls. I *Meddelelser til skolens medarbeidere*, nr. 43, juni 2009. Utgitt av Steinerskoleforbundet.
- Bøhn, S., Kilander, R. (2009): Hva skjer med Steinerskolens selvforvaltning? I *Meddelelser til skolens medarbeidere*, nr. 43, juni 2009. Utgitt av Steinerskoleforbundet.
- Bøhn, S., Waage, P. Normann, Schiøtz, C. (red.) (2010): *Liv Laga. Erfaringer fra Steinerskolen*. Oslo, Arneberg Forlag.
- Chang, H. (2007): Autoethnography: Raising Cultural Consciousness of Self and Others. Methodological Developments in Ethnography. *Studies in Educational Ethnography*, vol. 12, 207–221. Elsevier Ltd.
- Clayton B., Fischer T., Bateman A., Brown, M., Harris, R. (2006): *Organizational Culture and Structure*. Section 1 from a draft literature review on issues concerning organizational culture and structure in the vocational education and training sector. Hentet 18. februar 2010 fra [www.consortiumresearchprogram.net.au/html/images/stories/Documents/ra4litreview\\_section1.pdf](http://www.consortiumresearchprogram.net.au/html/images/stories/Documents/ra4litreview_section1.pdf)
- Dietz, K.M., Arne Nicolaisen (overs.) (2006): *Dialogisk skoleledelse ved Steinerskoler*. Heidelberg: Menon Verlag (Friedrich von Hardenberg Institut e.V.).
- Finser, T. (2009): Ledelse og samarbeid i Steinerskoler 1–2–3. Referat fra foredrag i *Meddelelser til skolens medarbeidere*, nr. 43, juni 2009. Utgitt av Steinerskoleforbundet.
- Fischer, G., Sortland, N. (2001): *Innføring i organisasjonspsykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flaa, P., Hofoss, D., Holmer-Hoven, F., Medhus, T., Rønning, R. (1995): *Innføring i organisasjonsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glasl, F., Lievegoed, B. (1997): *Udviklingsledelse – fra pionervirksomhed til netværksorganisation*. Århus: Forlaget Ankerhus.
- Hemleben, J. (1968): *Rudolf Steiner. Biografiske uddrag og billeddokumenter*. København: Antroposofisk Forlag.

- Kaufmann, G., Kaufmann, A. (1996): *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Kollstrøm, F.-E. (1991): *Ny styreform i utvikling. Om organisasjon og drift av norske Steinerskoler*. Bergen: Utgitt av Steinerskolene i Norge.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Levine, D.N. (1995): The Organism Metaphor in Sociology. *Social Research*, 62(2), 239–256.
- Marstrander, E. (2009): Ledelse i en Steinerskole. I *Meddelelser til skolens medarbeidere*, nr. 43, juni 2009. Utgitt av Steinerskoleforbundet.
- Mathisen, Arve (2007): *En læreplan for steinerskolene 2007: Oversikt – steinerpedagogisk idé og praksis*. Oslo: Forbundet Steinerskolene i Norge.
- Merriam, S.B. (2002): *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Steinerskoleforbundet (2009): *Sakspapirer i forbindelse med kvalitetsarbeidet og fagplanarbeidet*. Utgitt av Steinerskoleforbundet.
- Scharmer, C.O. (2009): *Theory U. Leading from the Future as it Emerges*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Schein, E.H. (1998): *Organisasjonskultur og ledelse. Er kulturendring mulig?* Oslo: Libro Forlag.
- Senge, P.M. (2004): *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag. Pensumtjeneste A/S.
- Steiner, R. (1920). Die pädagogische Zielsetzung der Waldorfschule in Stuttgart. I tidsskriftet *Soziale Zukunft*, 5–7. Oversatt til norsk av Kollstrøm, F.-E. og Rosenvinge, H.S. (Den pedagogiske målsettingen for Waldorfskolen i Stuttgart). Ikke utgitt på forlag.
- Steiner, R., Ingeborg Møller (overs.) (1956): *Medopplevelse av årsløpet i fire kosmiske imaginasjoner*. Oslo: Norsk antroposofisk forlag.
- Steiner, R., Krohn Nilsen, A. (overs.) (1968): *De tre funksjoner og systemer i den sosiale organisme og deres livsbetingelser*. Bergen: Forlaget De Tre Funksjoner.
- Steiner, R. (1969). *Barnets oppdragelse fra åndsvitenskapens synspunkt*. Oslo: Vidarforlaget.
- Steiner, R., Krohn Nilsen, A. (overs.) (1969): *Kjernepunktene i det sosiale spørsmål. Livsnødvendigheter i nåtid og fremtid*. Bergen: Forlaget De Tre Funksjoner.
- Steiner, R. (1975): *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach: Rudolf Steiner Nachlassverwaltung.
- Steiner, R. (1975): *Methodisch-Didaktisches. Erziehungskunst 2*. Dornach: Rudolf Steiner Nachlassverwaltung.
- Steiner, R., Haakstad, H. og Møller, A. (overs.) (1975): *Hvordan når man til erkjennelse av de høyere verdener?* Oslo: Antropos Forlag.
- Steiner, R., Møller, A. (overs.). (1978): *Frihetens filosofi*. Oslo: Antropos Forlag.

- Steiner, R. (1997): *Discussions with teachers: fifteen discussions with the teachers of the Stuttgart Waldorf School, August 21–September 6, 1919: three lectures on the curriculum, September 6, 1919*. Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1997): *Education as a Force for Social Change*. Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1998): *Faculty Meetings with Rudolf Steiner, vol. 1&2*. Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Tidsskriftet Steinerskolen* (2008): Mennesket i verden – verden i mennesket.
- Tiller, T. (2006): *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: HøyskoleForlaget.
- Ullrich, H. (2008): *Rudolf Steiner*. London: Continuum Books. Biddles Ltd.
- Welburn, A. (2004): *Rudolf Steiner's Philosophy and the Crisis of Contemporary Thought*. Trowbridge: Floris Books, Cromwell Press.
- Wellington, J. (2000): *Educational Research. Contemporary Issues and Practical Approaches*. Continuum Books. Biddles Ltd.
- Wesche, B. (2010): *Allmennpraktiserende lege. Personlig samtale*.
- Østerud, Ø. (red.) (1997): *Statsvitenskapelig leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget.