

Visjoner og vilkår

Om steinerskolens utvikling i Norge fra 1926–2004

Anne-Mette Stabel



Avhandling for graden PhD
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
UNIVERSITETET I OSLO

2013

Anne-Mette Stabel

Visjoner og vilkår

Om steinerskolens utvikling i Norge fra 1926 -2004

Avhandling for graden PhD

Universitetet i Oslo

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

2013

© Anne-Mette Stabel, 2013

Visjoner og vilkår. Om steinerskolens utvikling i Norge fra 1926 -2004

Doktorgradsavhandling forsvart ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet,
Universitetet i Oslo

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Representralen, Universitetet i Oslo

God tur, skolepike

Til Unn og de andre

*God tur, skolepike.**Med den røde ranselen som en soloppgang på
ryggen**og flettene lik gardiner trukket til siden**for nakken din denne hvite nonnen**jeg alltid har lyst til å si omforlatelse til,**går du**til dine første skoledager.**Ansiktet ditt ryker av en forventning**like eksplosivt fruktbar**som en nybrøytet åker i regnskoglandene.**Å såmenn,**vær rene på hendene og barhodede**når dere med såkorg går ut på dette jordet.**Jeg tror ikke kunnskapene dere kaster ut**er spilt korn, men jeg vet:**alt som uten baktanker,**uten skepsis, umaskert**og uvettig vergeløst**går ut til livet med tilliten**som et kostbart gulleple i hendene**er hellig.**Så god tur med deg, skolepike.*

Kolbein Falkeid

Forord

Denne avhandlingen er blitt til gjennom et samarbeid mellom Rudolf Steinerhøyskolen (RSH) og Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) ved det Utdanningsvitenskapelige Fakultet ved Universitetet i Oslo. Jeg ble tatt opp som ekstern stipendiat ved PFI, og jeg har gjennomført forskerutdanningen og fått veiledning der, mens stipendiatstillingen er blitt finansiert av RSH. Det er også ved RSH jeg har utført den undervisningsplikten som var innbakt i stipendiatstillingen. Det har vært en interessant og viktig erfaring, kanskje også et privilegium, å få lov til å høre til i begge disse miljøene samtidig. Mye er ulikt, men interessen for barn, oppvekst, skole og utdanning er felles.

Et doktorgradsarbeid er på flere måter et ensomt arbeid, likevel er det mange som påvirkes og involveres i et slikt arbeid, det er et løft som har fordret innsats fra det fellesskapet som jeg er en del av. Det er derfor flere som fortjener takk når arbeidet nå er i ferd med å ferdigstilles. En takk til de som ga meg sjansen til å gå i gang med arbeidet, til de som loset og veiledet meg gjennom prosessen, til de som hadde tålmodighet med alt annet jeg ikke fikk tid til underveis og til de som ga råd og muntre tilrop på veien mot målet.

Takk til Marianne Tellmann ved Rudolf Steinerhøyskolen som var min sjef da jeg søkte Universitetet i Oslo om å bli ekstern stipendiat og som på vegne av RSH undertegnet avtalen. Takk også til alle mine andre kolleger ved RSH som har vist interesse og tiltro til arbeidet og som har måttet ta noe av den undervisningen som jeg i forbindelse med arbeidet med avhandlingen ble fritatt fra.

Det har vært mange utfordringer, ikke minst var det vanskelig å finne form på kapitlet om steinerskolens idéhistoriske grunnlag. Det er lett å gå seg vill i Steiners landskap. Takk til Oddvar Granly, Trond Berg Eriksen og Arve Mathisen som alle ga av sin tid og som bidro med viktige innspill og ga meg gode og kloke råd i kampen med dette kapitlet.

Det tok lang tid før jeg fant frem til fokus i avhandlingen og hvordan undersøkelsen skulle designes, og flere veiledere har bidratt i prosessen. Takk til Britt Ulstrup Engelsen som i en tidlig fase av arbeidet var veileder i et for meg nytt og ukjent felt. Stor takk til Harald Thuen som har vært biveileder og som spesielt har gitt mange gode råd om hvordan jeg skulle håndtere det historiske perspektivet i undersøkelsen. En stor takk også til hovedveileder Kirsten Sivesind som kom inn i arbeidet midtveis i prosessen. Du leste med stort engasjement utallige utkast og mistet aldri troen på at det skulle bli en avhandling. Jeg er svært takknemlig for de mange konkrete og gode rådene jeg fikk, det har vært en lærerik og utfordrende prosess, men også fruktbar!

Takk også til den store venne- og familieflokken jeg er del av og som jeg særlig i siste fasen av arbeidet har vært mindre sammen med enn jeg gjerne ville. Takk til min mamma Liv Stabel som bidro med penger til prosjektet og til barn og svigerbarn og barnebarn som har måttet holde ut med en mamma-farmor-mormor som til tider har vært veldig opptatt og fraværende på flere måter. Takk for alt jeg har lært av dere og takk for interessen for arbeidet, for samtaler om Steiner, om pedagogikk, kunst, skole og barn i løpet av prosessen.

Den aller største takken går til Karsten. Du har gitt uvurderlig støtte i forbindelse med mange av mine tidligere prosjekter, men ingen av dem har vært så omfattende og så krevende som dette. Takk for hjelp og oppmuntring underveis. Og takk for at du holdt ut også denne gangen!

Moss, 31. mai, 2013.

Anne-Mette Stabel

Innhold

DEL I. Bakgrunn, problemstilling og forskningskontekst	15
Kapittel 1. Innledning	15
1.1. Formål og tema	15
1.2. Utdanningspolitisk bakgrunn	16
1.3. Problemstilling og forskningsspørsmål	18
1.4. Analytisk narrasjon	19
1.5. Teoretiske perspektiver	23
1.6. Periodisering	25
1.7. Kilder	30
1.8. Tolkning av kilder, forforståelse og forskningsetiske spørsmål	38
1.9. Forskningskontekst	39
Del II. Idéhistorisk bakgrunn for den norske steinerskolen	48
Kapittel 2. Steiner - en sivilisasjonskritisk modernist	48
2.1. Hvorfor beskjefte seg med steinerskolens idéhistoriske bakgrunn?	48
2.2. Utfordringer og avgrensninger	49
2.3. Ny tid, nye utfordringer og nye løsninger	53
2.4. Reformpedagogikk	54
Kapittel 3. Rudolf Steiners liv og arbeid	59
3.1. Tidlige år	59
3.2. Arbeidet i Goethe-arkivet og erkjennelsesteori	60
3.3. Teosofi og samarbeid med teosofene	62
3.4. Antroposofi	63
3.5. Siste leveår	65
3.6. Hva er det mulig å få kunnskap om og hvordan?	67
3.7. Mennesket består av både kropp, sjel og ånd	70
3.8. Fra samfunnskritikk til pedagogikk	76
3.9. Inspirasjon og utfordringer	82
Kapittel 4. Praktisk skolearbeid - Waldorfskolen i Stuttgart	86
4.1. Den første Waldorfskolens virksomhet	86
4.2. Undervisningsplaner	87
Kapittel 5. Steinerpedagogiske idéer til Norge	93
5.1. Steiner i Norge	93

5.2. Planer for opprettelse av en skole	95
5.3. Oppsummering og refleksjon	96
Del III. Steinerskolen 1926 – 1945: Et nytt pedagogisk alternativ	99
Kapittel 6. Utdanningshistoriske perspektiver	99
6.1. Enhetsskolen	99
6.2. Vilkår for private skoler i enhetsskolens tid	101
6.3. Juridiske og økonomiske rammevilkår for private skoler fra 1926–1945 ...	103
Kapittel 7. Steinerskolens utvikling 1926 - 1945	104
7.1. Innledning	104
7.2. Et hus i Oslo der Steiner selv hadde talt	105
7.3. Familieliv og steinerpedagogisk virksomhet under samme tak	107
7.4. Steg for steg mot en 7-årig Steinerskole i Bergen.....	108
7.5. Privat folkeskole med sosial profil.....	110
7.6. Lovhjemlet rett til kontroll med liten praktisk betydning	112
Kapittel 8. Den første norske planen for en steinerskole	114
8.1. Skoleplan for den første Rudolf Steinerskolen i Norge	114
8.2. Relasjon til det offentlige skolesystemet og skolens organisering.....	115
8.3. Timefordeling og ressurser	117
8.4. Idégrunnlaget i Skoleplanen.....	120
8.5. Skoleplanens oppbygning	121
8.6. Skoleplanens plass og betydning for utviklingen av steinerskolen i Norge.	134
Kapittel 9. Formidling av erfaringer fra et nytt pedagogisk alternativ	136
9.1. Innledning	136
9.2. Lærerens arbeid med egne skapende krefter	138
9.3. Steinerskolen en menneskehetssak	143
9.4. Visjoner og vilkår 1926 – 1945, oppsummering og refleksjon.....	147
Del IV. Steinerskolen 1946–1970: Et kritisk pedagogisk alternativ	150
Kapittel 10. Utdanningshistoriske perspektiver	150
10.1. Gjenreisning av landet og sentralstyring av skolen.....	150
10.2. Fra 7-årig folkeskole til 9-årig grunnskole.....	151
10.3. Endring av yrkesskolene og gymnaset.....	153
10.4. Politiske og juridiske rammevilkår for private skoler.....	153
10.5. På vei mot en ny lov for private skoler	155

Kapittel 11. Steinerskolens utvikling 1946 -1970	159
11.1. Vekst under vanskelige betingelser.....	159
11.2. Bergen – fra trange kår til eget arkitekttegnet hus <i>på</i> Paradis	159
11.3. Oslo – fra brakkeliv til arkitekttegnet nybygg	161
11.4. Kommunale tilskudd etter søknad.....	163
11.5. Steinerskolen som forsøksvirksomhet?.....	171
Kapittel 12. Steinerskolens undervisningsplaner og skoleplaner i andre periode ..	173
12.1. Fem tekster; skoleplan, undervisningsplan og læreplan	173
12.2. Hvem var planene rettet mot?	175
12.3. Steinerskolens relasjon til det offentlige skolesystem	178
12.4. Steinerskolens organisasjon	182
12.5. Timefordeling og ressurser	184
12.6. Idégrunnlaget.....	187
12.7. Planenes oppbygning	191
12.8. Planenes plass og betydning i steinerskolens utvikling	201
Kapittel 13. Med pennen som våpen	202
13.1. I kamp for et spirituelt menneskesyn	202
13.2. Et pedagogisk alternativ med en terapeutisk holdning til undervisning	206
13.3. Kritikk mot det offentlige skolesystemet	208
13.4. Kritikk av det moderne samfunn, fronten mot det moderne	211
13.5. Visjoner og vilkår 1946 – 1970, oppsummering og refleksjon.....	213
Del V. Steinerskolen 1971–1985: Et pedagogisk alternativ i vekst.....	217
Kapittel 14. Utdanningshistoriske perspektiver	217
14.1. Vern og radikaliserings.....	217
14.2. 9-årig skole for alle uavhengig av evner og anlegg	219
14.3. Fra gymnas og yrkesskole til videregående skole.....	220
14.4. Nye økonomiske vilkår for private skoler.....	221
14.5. Evaluering av loven fra 1970, revisjon og ny Privatskolelov i 1985	222
14.6. Reaksjon.....	224
Kapittel 15. Steinerskolens utvikling 1971–1985.....	226
15.1. Fra enkeltskoler til organisert skolebevegelse	226
15.2. Fra to til seksten skoler	227
15.3. Ny pionertid	228

15.4. Godkjenning av steinerskolens videregående trinn.....	229
Kapittel 16. Læreplan for 12-årig Rudolf Steinerskole 1971–1985	233
16.1. En læreplan for en 12-årig steinerskole	233
16.2. Planens relasjon til det offentlige skolesystemet	234
16.3. Steinerskolens organisering og planens pedagogiske forankring	237
16.4. Timefordeling og ressurser	238
16.5. Idégrunnet i Læreplanen for 12-årig steinerskole	240
16.6. Planens oppbygning	241
16.7. En billedlig fremstilling	252
16.8. Planens plass og betydning i steinerskolens utvikling	256
Kapittel 17. Et skolealternativ i vekst og kamp for vern av barndommen	257
17.1. Fra to til ett tidsskrift, nye og gamle stemmer sammen	257
17.2. Vekst og utfordringer	259
17.3. «å helbrede det som stadig har tendens til å bli sykt i kulturutviklingen».	263
17.4. Antroposofiens plass i steinerskolen.....	265
17.5. Kritikk	266
17.6. Visjoner og vilkår 1971 - 1985, oppsummering og refleksjon	267
Del VI. Steinerskolen 1986–2004: Et kritisert pedagogisk alternativ	271
Kapittel 18. Utdanningshistoriske perspektiver.....	271
18.1. Nye perspektiver på styring av skole og utdanning	271
18.2. Omlegging av grunnskolen, fra 9-årig til 10-årig grunnskole.....	273
18.3. Videregående opplæring for alle	274
18.4. Ny felles lov for grunnskolen og den videregående skolen	274
18.5. Privatskolespørsmålet	275
18.6. Ny lov om frittstående skoler	276
Kapittel 19. Steinerskolenes utvikling 1986–2004.....	278
19.1. Fordobling av antall steinerskoler	278
19.2. Styrking av organisasjonsstrukturen	279
19.3. Linjedelte videregående skoler	282
19.4. Steinerskolen og reformene.....	285
19.5. Oppsummering og refleksjon	299
Kapittel 20. Læreplaner i fjerde periode 1986 - 2004.....	299
20.1. Planene fra 1992, 1997 og 2004.....	299

20.2. Planenes relasjon til det offentlige skolesystem.....	302
20.3. Steinerskolens organisering	305
20.4. Timefordeling og ressurser	305
20.5. Planenes pedagogiske forankring.....	307
20.6. Idégrunnlaget.....	308
20.7. Planenes oppbygning	311
20.8. En billedlig fremstilling	322
20.9. Planenes plass og betydning i steinerskolens utvikling	325
Kapittel 21. Artikler fra den fjerde perioden fra 1986–2004.....	326
21.1. Nye arenaer for formidling av steinerpedagogikk	326
21.2. Tidsskriftet Steinerskolen 1986–2004.....	329
21.3. Utvalg av temaer	331
21.4. Et eksempel: Middelalderlitteratur i 11. klasse, hvordan og hvorfor.....	331
21.5. Kritikk av steinerskolens pedagogikk og av idégrunnlaget	335
21.6. Kritikk mot antroposofien	339
21.7. «Slik dør Steinerskolen»	341
21.8. Kritikken mot antroposofien og mot steinerskolene på 90-tallet	343
21.9. Reaksjon og mottiltak	344
21.10. Visjoner og vilkår 1986 – 2004, oppsummering og refleksjon.....	346
Del VII. Visjoner og vilkår for steinerskolen 1926 til 2004	350
Kapittel 22. Sammenhenger og utviklingslinjer	350
22.1. Innledning	350
22.2. Kontinuitet og endring	353
22.3. Hva er den idéhistoriske bakgrunnen for steinerskolen i Norge?	357
22.4. Juridiske og økonomiske vilkår for steinerskolen fra 1926 til 2004.....	361
22.5. Begrunnelser for en alternativ pedagogikk i planer og artikler.....	367
22.6. Videre forskning.....	381
Etterord.....	383
Litteratur og kilder	384

DEL I. Bakgrunn, problemstilling og forskningskontekst

Kapittel 1. Innledning

1.1. Formål og tema

Steinerskolen utgjør tallmessig et relativt lite pedagogisk alternativ i Norge, men steinerskolen¹ er likevel den alternative pedagogiske retningen som har eksistert lengst her i landet og kanskje er den også den mest markante? Til tross for at det er en liten andel av norske grunnskoleelever som går på steinerskolen,² er det ikke så sjelden at skolen blir omtalt i media. Det kan være flere grunner til det, både idégrunnlaget, det estetiske uttrykket i bygninger og elevarbeider og det at både lærere og elever i løpet av årene har vært synlige i nyhetsbildet, kan ha bidratt til en slik oppmerksomhet. Likevel er steinerskolen i liten grad blitt gjort til gjenstand for pedagogisk forskning, og skolen er sjelden omtalt i litteratur om den norske skolen og norsk utdanningshistorie (Stabel, 2010). Innenfor steinerskolen er det skrevet mye om skolens idégrunnlag, intensjoner og erfaringer fra pedagogisk arbeid. Men selv om det finnes en rik litteratur om steinerskolens pedagogiske praksis, er artiklene og bøkene først og fremst skrevet for de som tilhører steinerskolens egne rekker. Det savnes også faglig utveksling mellom steinerskolen og andre pedagogiske miljøer, noe som kan ha bidratt til at steinerskolens pedagogiske arbeid sjelden er behandlet av andre enn de som til vanlig er engasjert i skolen.

Undersøkelsen er sprunget ut fra erfaringer fra pedagogiske praksis i steinerskolen. Det har vært et ønske å sette steinerskolen på det pedagogiske forskningskartet og gjøre dens pedagogikk og historie til et interessant forskningsfelt og å bidra til at det utvikles en kritisk selvrefleksjon i steinerskolen innenfor en utdanningsvitenskapelig referanseramme (Dale, 2006).

Min hovedinteresse er å undersøke hvordan steinerskolen, innenfor rammene av skiftende utdanningshistoriske vilkår, har etablert og begrunnet sin alternative pedagogiske

¹ Jeg har valgt å benytte liten s når jeg omtaler steinerskolen som en pedagogisk retning i Norge, når jeg omtaler enkeltskoler benyttes stor S, for eksempel Steinerskolen i Oslo.

² 1. 10. 2012 var det 4000 elever i norske steinerskoler på grunnskoletrinnet og 924 elever på videregående trinn. Samlet går bare 3 % av grunnskoleelevene i Norge i private grunnskoler og bare 0.7 % av elevene går i steinerskoler. Opplysningene er hentet fra Steinerskoleforbundet og fra Statistisk Sentralbyrå, SSB. Nettadresser: <http://www.steinerskolen.no/> og <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs/aar/2012-12-14>, lesedato: 2. april, 2013.

virksomhet i Norge. Fordi visjonene for steinerskolen og de pedagogiske begrunnelser verken er oppstått i et vakuum eller virket uavhengig av historiens gang, har det vært nødvendig å tydeliggjøre de skiftende utdanningshistoriske vilkår som har eksistert for både private og offentlige skoler i undersøkelsesperioden 1926-2004.

I denne perioden har steinerskolen innenfor rammene av norsk utdanningshistorie utviklet seg fra et alternativt pedagogisk idégrunnlag til en offentlig godkjent skole som tilbyr et 13-årig skoleløp. Min undersøkelse skisserer linjene i utviklingen av steinerskolen i Norge. Den tar utgangspunkt i steinerpedagogiske idéer og beskriver realisering av skoler og skoledrift, fra den første skolen ble etablert i 1926 mot en gradvis utvidelse av skoletilbudet frem til et 13-årig skoleløp som i omfang tilsvarer trinnene i den offentlige skolens grunnskole og videregående skole til sammen.

Jeg har valgt å avgrense studien til perioden mellom 1926 og 2004. Ved å avslutte undersøkelsesperioden i 2004, blir det mulig å se historien i lys av fortidsbetraktninger – avhandlingen er altså retrospektiv i sin tilnærming. Den etterfølgende perioden fra 2004 og frem til i dag domineres av reformen *Kunnskapsløftet*. Arbeidet med steinerskolens nye læreplaner, som denne reformen førte til, var knapt avsluttet da jeg startet mitt arbeid med undersøkelsen. Det utgjør også en del av begrunnelsen for avgrensningen.

Fokuset i undersøkelsen har vært hvordan visjoner og pedagogiske begrunnelser har bidratt til utviklingen av steinerskolen i Norge i lys av skriftende utdanningshistoriske vilkår i perioden 1926-2004. Jeg har gjennom en narrativ-analytisk gjennomgang av læreplaner, steinerpedagogiske artikler og relevant forskningslitteratur, undersøkt hvordan steinerskolen har formulert visjonene for sitt pedagogiske alternativ innenfor rammene av norsk utdanningshistorie. Jeg har valgt å legge vekt på de juridiske og økonomiske vilkårene for å synliggjøre hvilket frirom som er skapt for steinerskolens virksomhet. Jeg vil også drøfte hvordan steinerskolen har vært med på å skape sine utdanningshistoriske vilkår og eventuelt bidratt til å endre dem.

Det er benyttet et sammensatt kildemateriale som drøftes nærmere i kapittel 1.6. Før gjennomgangen av kildematerialet, behandles bakgrunnen for undersøkelsen, valg av problemstilling og forskningsspørsmål samt en del metodiske og teoretiske perspektiver.

1.2. Utdanningspolitisk bakgrunn

I årene rundt tusenårsskiftet ble mange nye krav stilt til både offentlige og private skoler og til lærerutdanningsinstitusjonene. I tillegg til at pedagogisk arbeid skulle bygge på forskningsbasert kunnskap, ble utdanningsinstitusjoner undersøkt, kontrollert og evaluert med

henblikk på både styring og undervisning. Målformulering og resultater ble vurdert, og dersom det ble funnet feil og mangler, måtte de utbedres. På samme tid ble foreldrenes plass i skolen styrket. Også steinerskolen fikk et mer kritisk lys rettet mot sin virksomhet; både skolens organisering, undervisning og idégrunnlag og lærernes kompetanse ble kritisert, i dagspressen og i tidsskriftet *Steinerskolen* (Schiøtz, 2010). Foreldre, elever og lærere opplevde kritikken som viktig og nødvendig, men også som krevende. Utfordringene i steinerskolen ble forsøkt møtt gjennom utvikling av kvalitetsplaner og av kurs som tok sikte på å heve kompetansen hos skolens ledere og lærere.³

Da reformen Kunnskapsløftet ble innført i 2006, innebar den nye utfordringer for de norske steinerskolene. Med utgangspunkt i reformen, ble Steinerskoleforbundet bedt om å lage nye læreplaner der kompetansemålene som var formulert i reformen, skulle innpasses. Kravet kom kort etter at Steinerskoleforbundet hadde avsluttet et langvarig og omfattende arbeid med skolens læreplan i 2004, og kravet om ny læreplan innebar mye arbeid og diskusjon. Diskusjonene gjaldt bl.a. om en ny læreplan i tråd med kravene fra Kunnskapsløftet ville få konsekvenser for steinerskolens formål, progresjonen i skoleløpet og for utforming av undervisningen, og dermed også for steinerskolens egenart. I hvor stor grad kunne skolen tilpasse seg krav fra myndighetene og fortsatt være et pedagogisk alternativ? Ifølge loven som gjaldt private skoler som var godkjente som pedagogiske alternativer, skulle de tilby «jamgod opplæring» med den offentlige skolen (Kunnskapsdepartementet, 2003, § 2–3). Skolene hadde frem til reformen i 2006 benyttet egne læreplaner under forutsetning av at de var godkjente, men ut over det hadde skolene undervisningsfrihet og hadde selv formulert målene for undervisningen.

De mange nye utfordringene innebar at det var behov for å se på steinerskolens virksomhet på nytt og drøfte på hvilken måte steinerskolen innenfor endrede rammer kunne være et pedagogisk alternativ. I den forbindelse ble det også stilt spørsmål ved hvordan steinerskolen siden etableringen i 1926 hadde tatt i bruk det frihetsrommet som fantes for private skoler, om – og eventuelt hvordan – skolen hadde forsøkt å påvirke dette rommet, og hvordan skolen hadde kommunisert sin egenart gjennom skiftende utdanningshistoriske vilkår. Med den aktuelle utdanningshistoriske situasjonen som bakgrunn, ble den foreliggende undersøkelsen utformet.

³ For eksempel utviklet Rudolf Steinerhøyskolen i Oslo etterutdanningstilbudet «Fri og forsvarlig» for å medvirke til utvikling av bedre ledelseskultur i steinerskolen. Se for eksempel: http://www.rshoyskolen.no/storage/kurs/Brosjyre_Fri_og_forsvarlig_for_nye_ledere.pdf. Lesedato 10. desember, 2012.

1.3. Problemstilling og forskningsspørsmål

Det overordnede tema er, som tidligere nevnt, å undersøke hvordan steinerskolen innenfor skiftende utdanningshistoriske vilkår har etablert og begrunnet sin alternative pedagogiske virksomhet i Norge fra 1926 til 2004, og et hovedfokus vil være å drøfte møtet mellom visjonene og begrunnelsene for steinerpedagogisk virksomhet og de skiftende utdanningshistoriske rammevilkårene som har blitt skapt og endret i løpet av årene.

Steinerskolens opprinnelige idégrunnlag ligger til grunn for visjonene for steinerskolens utvikling, og utvalgte aspekter ved Steiners filosofi er derfor inkludert i undersøkelsen.⁴

Analysen tar utgangspunkt i en overordnet problemstilling og fire underproblemstillinger.⁵

Overordnet problemstilling

Den overordnede problemstillingen for undersøkelsen er:

Hvordan har steinerskolen innenfor skiftende utdanningshistoriske vilkår utviklet seg fra en alternativ pedagogisk idé til en offentlig godkjent skole som tilbyr et 13-årig skoleløp og hvordan har visjoner og pedagogiske begrunnelser bidratt til denne utviklingen? Gjennom fire underproblemstillinger er den overordnede problemstillingen presisert og avgrenset.

Underproblemstillinger:

1. Hva er den idéhistoriske bakgrunnen for utviklingen av steinerskolen i Norge?
2. Hvordan har juridiske og økonomiske rammevilkår skapt rom for utviklingen av steinerskolen i Norge fra 1926 til 2004?
3. Hvordan har steinerskolens læreplaner og fagartikler i steinerpedagogiske tidsskrift begrunnet en alternativ pedagogikk?
4. Hvordan preges steinerskolens utvikling av brudd og kontinuitet sett på bakgrunn av visjonene, begrunnelsene og de skiftende utdanningshistoriske vilkårene?

Forskingsspørsmålene er formulert i lys av *analytisk narrasjon* slik Paul Knutsen (2002, 2009) formulerer det, og innenfor rammen av en utdanningshistorisk forskningskontekst. Jeg henter dessuten strukturerende begreper fra læreplanteori og didaktikk i behandlingen av spørsmålene (Gudem, 2011; Lundgren, 1979; Scholl, 2012). Den metodiske tilnærmingen og

⁴ Om og hvordan idégrunnlaget er benyttet av den enkelte steinerskolelærer har det ikke vært mulig å undersøke innenfor rammene av denne undersøkelsen, det er de utvalgte kildene ikke kilde til.

⁵ I avhandlingen vil jeg også benevne underproblemstillingene som forskningsspørsmål, da forstått som forskningsspørsmål underordnet hovedproblemstillingen.

teoriene utgjør bakteppe og optikk for formulering av forskningsspørsmålene og for valg av kildemateriale. Fordi det er skrevet lite om steinerskolens utvikling innenfor rammene av norsk utdanningshistorisk forskning, har det vært nødvendig å beskrive en rekke aspekter ved steinerskolen, det innebærer at undersøkelsen har en beskrivende tilnærming. Undersøkelsen er basert på en historisk analyse av steinerskolens utvikling innenfor skiftende utdanningshistoriske vilkår, det analytiske perspektivet i undersøkelsen er ivaretatt gjennom presisering av forskningsspørsmålene og en systematisk oppbygning av hver av de fire delene der de samme aspektene undersøkes og behandles innenfor hver av periodene.

Forskningsspørsmålene skal belyse ulike sider ved utviklingen av steinerskolen og vil kunne gi et sammensatt bilde av historien. Idéene som ligger til grunn for steinerskolen, blir belyst gjennom det første spørsmålet og både utfordringer og inspirasjon ved idégrunlaget er behandlet. Det andre forskningsspørsmålet retter fokus mot de skiftende juridiske og økonomiske rammevilkårene for skolen og hvordan vilkårene har virket inn på skolens utvikling. Også endringer i den offentlige skolens struktur og hvordan det har hatt betydning for steinerskolens utvikling, er belyst. Hvordan steinerskolens læreplaner og fagartikler i steinerpedagogiske tidsskrift er blitt benyttet for å begrunne en alternativ pedagogikk er tema i det tredje forskningsspørsmålet. Gjennom en bred undersøkelse av skolens planer og utvalgte fagartikler, er egenarten ved steinerskolen undersøkt. Hvordan steinerskolen i det utvalgte kildematerialet har fremmet sitt pedagogiske alternativ i relasjon til norsk utdanningspolitikk og til utfordringer i samtiden, bringer frem sentrale sider ved utviklingen av steinerskolen. Det fjerde spørsmålet om endringer og kontinuitet i utviklingen av steinerskolen, behandles i alle deler av avhandlingen, men blir tatt opp også i den avsluttende og oppsummerende delen.

1.4. Analytisk narrasjon

Når forskningsarbeider presenteres i rapporter eller avhandlinger, fremstår arbeidene som om de er resultater av lineære prosesser. Men forskning er sjelden ryddig og oversiktlig; det kan bedre beskrives som en form for vedvarende dialog, en frem- og tilbake-prosess mellom temaet, forskerens bakgrunn og intensjoner, tidligere forskning, vitenskapsteoretiske perspektiver og selve kildematerialet (Ragin & Amoroso, 2011, s. 60). En form for kreativt kaos der mange prosesser skjer samtidig.

I arbeidet med utforming av problemstilling og forskningsspørsmål og valg av kildemateriale, lette jeg etter en vitenskapsteoretisk tilnæringsmåte jeg kunne benytte i undersøkelsen. Jeg var på jakt etter en analytisk ramme som kunne bidra til å løfte undersøkelsen ut over et rent deskriptivt nivå, men som samtidig var fleksibel og lydhør

overfor kildematerialet. Det jeg trengte var et vitenskapsteoretisk bakteppe jeg kunne bruke i strukturering av undersøkelsen, tolkning av kildene og selve fremstillingen. Jeg fant at *analytisk narrasjon*, slik Paul Knutsen beskriver det (Knutsen, 2002, 2009), svarte til disse behovene. Sentralt i en slik tilnæringsmåte er at selve fremstillingen av de historiske forhold som er undersøkelsens tema, betraktes som en *fortelling*. Gjennom utvalg av kilder, tolkning og valg av sitater, skapes en beretning om fortidige forhold. Selve fortellingen, narrasjonen, rommer en tidsdimensjon. Alle fortellinger forutsetter narrasjon i en eller annen form. De har en begynnelse, en beskrivelse av et hendelsesforløp og en avslutning, og de kan betraktes som rekonstruksjoner av noe som hendte en gang.

Knutsen har formulert seks krav for at et arbeid kan karakteriseres som analytisk narrasjon:

1. at fortellingen må handle om identifiserbare mennesker, ikke bare anonyme strukturer,
2. at den utspiller seg over en tidsakse, der begivenheter og vendepunkter lar seg entydig datere,
3. at den situerer seg i et kommunikativt forhold til andre historiske arbeider og ikke lukker seg inne i sitt eget språkspill,
4. at den har en narrativ forklaringsmodell, dvs. at fortellingen seirer over ren kronologi gjennom den bevisste etablering av en intrige, et plott,
5. at den har en ambisjon om at det som fortelles, skal være sant, ikke bare (i en eller annen forstand) interessant,
6. at den stiller det historiske grunnspørsmål om kontinuitet og brudd (Knutsen, 2002, s. 42).

I fremstillingen av historien om utviklingen av steinerskolene i Norge er det en alternativ skoleretning som er forskningsobjektet. Det er ikke en anonym struktur, men en pedagogisk bevegelse som gjennom etablering av skoler eksisterer innenfor et konkret tidsavsnitt og på identifiserbare steder. Det er identifiserbare mennesker som stod bak etableringen av skolene, og noen av disse har fått en plass i fremstillingen. Det er ikke først og fremst lagt vekt på å skildre disse personenes liv og arbeid, men hvordan deres virksomhet kom til uttrykk i historien om steinerskolens utvikling og i relasjon til de kilder som er benyttet. I Del II er det gitt plass til en fremstilling av Steiner liv og virke og den tiden han var en del av. De idéene han fremmet lå til grunn for etableringen av den første skolen i Stuttgart og også for den første steinerskolen i Norge.

Undersøkelsen har en tydelig tidsakse. Det er benyttet periodisering av hele tidsepoken, og gjennom henvisninger til kilder er det mulig å datere begivenheter og vendepunkter i historien. For eksempel utgjør innføringen av Privatskoleloven fra 1970 et viktig vendepunkt i historien om steinerskolen i Norge. Kronologi utgjør ett strukturerende element, men også kildematerialet har hatt betydning for strukturering av fortellingen om steinerskolens utvikling. Ved å velge planer og artikler som et sentralt kildemateriale for undersøkelsen av steinerskolens utvikling, er pedagogiske aspekter ved historien om denne utviklingen gitt en sentral plass i fortellingen, noe som også bidrar til strukturen i fremstillingen. Periodisering og begrunnelser for inndeling av undersøkelsesperioden i fire deler, er nærmere behandlet i kapittel 1.9.

Alle fagområder utvikler sitt eget fagspråk. Gidley har påpekt at det i steinerskolen har utviklet seg en egen *steinersjargong*, og at mange av tekstene som er skrevet om steinerpedagogikk er formidlet i en slik sjargong, og kanskje først og fremst har vært rettet mot de som hører til i steinerskolen (Gidley, 2010). Gjennom ord og uttrykk inspirert fra skolens idéhistoriske grunnlag har det utviklet seg en måte å beskrive intensjoner for og erfaringer fra undervisning, i bilder og poetiske vendinger som er karakteristisk for steinerskolen. Et slikt poetisert språk kan fange og beskrive noe av det uutsigelige og imponderable i undervisningen, men språket mangler presisjon, og det som formidles er vanskelig å etterprøve samtidig som det unndrar seg kritikk. En slik sjargong kan betraktes som et eget *språkspill*. Å løfte et fagfelt ut av sitt eget språkspill slik at det åpner for kommunikasjon med andre fagmiljøer er nødvendig, og slik muliggjøres kritisk refleksjon, men det er også forbundet med utfordringer. Språk er ikke bare ord, det rommer perspektiver på det som beskrives, bevisst og ubevisst. Noen aspekter kan bli borte i en slik prosess, men muligheten for at nye perspektiver blir synlige, finnes også.

En annen del av arbeidet med å sette steinerskolen inn i et kommunikativt forhold til andre historiske arbeider, er å skrive steinerskolen inn i norsk utdanningshistorie. Ved å benytte et utvalg av utdanningshistoriske arbeider, har jeg beskrevet de utdanningshistoriske vilkårene steinerskolen har arbeidet innenfor og hvordan skolen har benyttet det rommet som fantes for private skoler, samt hvordan de har arbeidet for å endre rammene. Slik er steinerskolens historie satt i et kommunikativt forhold til andre historiske arbeider, og løftet ut av sin interne kontekst, ut av sin egen forståelsesramme (Ullrich, 2008).

Fordi det er få utdanningshistoriske arbeider som har behandlet steinerskolens utvikling, har det vært liten anledning til å utføre *sannhetskontroll* av den versjonen av historien om skolens utvikling som er lagt frem i denne undersøkelsen (Knutsen, 2002, s.

193). Men det har vært et mål å skape transparens i forskningsprosessen, slik at grunnlaget for fortellingen og de slutninger som er trukket skal være synlige og kritiserbare.

Knutsen anfører i sine krav til analytisk narrasjon at fortellingen skal «seire over ren kronologi gjennom at det bevisst etableres en intrige eller et plott» (Knutsen, 2002, s. 42). I undersøkelsen av steinerskolens utvikling og i fortellingen om det, betrakter jeg steinerskolens møte med de skiftende vilkårene, med lover og reformer og utdanningspolitikk, og hvordan skolen har håndtert disse utfordringene, som plottet i fortellingen. Plottet gir mulighet for å undersøke om og evt. hvordan sentrale sider ved steinerskolens pedagogikk er påvirket av rammevilkårene. Avhandlingen kaster med det lys over et nytt og viktig forskningsområde, ikke bare i steinerpedagogisk forskning, men i utdanningshistorisk forskning mer generelt.

Kravet om at det som blir fortalt i en analytisk fortelling skal være sant, berører en sentral utfordring i historisk forskning. Grunnleggende i en historisk undersøkelse er at historikeren har som sitt prosjekt å prøve å bringe frem forståelse av fortiden, at hun har «den virkelige fortid som sitt objekt» (Knutsen, 2002, s. 192). Det innebærer en form for sannhetsforpliktelse, i motsetning til en forfatter som skriver i andre sjangere og som ikke på samme måte har en forpliktelse til å rekonstruere fortiden. Som del av historikerens sannhetsforpliktelse ligger refleksjon over eget ståsted som forsker, bevisstheten om at bakgrunnskunnskap og forståelseshorisont påvirker både problemstilling, utvalg av kilder og valg av metodiske tilnærminger, samt bevissthet om at forskerens forforståelse kan innebære fordeler, men også utfordringer som bevisst må behandles i forskningsprosessen (Knutsen, 2002, 2009).

Det finnes flere teorier som behandler spørsmålet om sannhet i historisk forskning (Kjelstadli, 2007; Knutsen, 2002). To viktige måter for å undersøke om noe er sant, er *korrespondanseteorien* og *koherensteorien*. På grunnlag av den første teorien stilles spørsmålet om en historisk fremstilling er i *samsvar* med virkeligheten. Ved hjelp av den andre teorien stilles spørsmålet om hvordan det som formidles i enkeltstudier kan sees i sammenheng med andre studier og annen kunnskap om et fenomen; om det motsier, utdyper eller styrker tidligere viten. Ofte benyttes sammenlignede studier, komparasjon, for å prøve ut om årsaker og forklaringer på utvikling av historiske endringer kan gjenfinnes også i andre sammenhenger (Kjelstadli, 2007).

Jeg betrakter det som en forpliktelse å bringe frem en fortelling som har som intensjon å være sann, men jeg formidler på samme tid at det er min subjektive versjon av fortellingen som formidles. Den versjonen av fortellingen som jeg legger frem, er preget av mitt blikk på

historien, på den forforståelse jeg som steinerskolelærer er i besittelse av. Det gjelder både de aspektene jeg har klart å identifisere som utfordringer i tilknytning til nærhet og lojalitet, og de utfordringer som er vanskeligere å identifisere, men som av N. R. Hansson er kalt brillene som sitter *bakenfor øynene* (som sitert i Gilje & Grimen, 2005, s. 148).

Å tro at det er mulig å bringe frem kunnskap om *hvordan det egentlig var*, er en foreldet fase i historiefagets vitenskapsteoretiske tilnærming. Oppfatningen av at det var mulig, ble fremmet av Leopold von Ranke i en teoretisk debatt om historiefagets utvikling på begynnelsen av 1800-tallet (Kjelstadli, 2007, s. 59; Kjørup, 2006, s. 37, 144). Mer enn å lete etter én versjon av sannheten om fortiden, arbeider historiske forskere i dag for å prøve å forstå kompleksiteten i historiske prosesser og tydeliggjøre at fremstillinger som presenteres må betraktes som én av flere mulige versjoner av fortellingene. Forskeren utgjør selv en sentral faktor i det som blir fortalt, gjennom strukturering, utvalg av kilder og fortolkning (Kjelstadli, 2007; Kjørup, 2006; Knutsen, 2009). Kritisk vurdering av de kildene som er valgt er også del av historiefagets metodiske grunnlag. Ved å presentere kildene og synliggjøre deres muligheter og begrensinger, er det forsøkt å skape transparens i undersøkelsen slik at leseren får innsyn i grunnlaget for den versjonen av steinerskolens historie som blir presentert.

Knutsen skiller mellom en sterk og en moderat variant av analytisk narrasjon (Knutsen, 2002, s. 25). Han hevder at en moderat form for analytisk narrasjon forekommer når forskeren «opererer med *eksplisitte problemstillinger*, den sterke varianten innebærer at problemstillinger også skal være eksplisitt *relatert til mer omfattende teoribygninger*» (Knutsen, 2002, s. 25). I denne undersøkelsen finnes det eksplisitte problemstillinger, men jeg har ikke gjort bruk av omfattende teoribygninger. Likevel er teoretiske perspektiver fra flere faglige tradisjoner benyttet som bakteppe for undersøkelsen og som en del av fortolkningsgrunnlaget. Jeg betrakter derfor denne undersøkelsen som en form for moderat variant av analytisk narrasjon.

1.5. Teoretiske perspektiver

Jeg har anvendt både utdanningshistorie, læreplanteori og didaktikk som optikk for min analyse av det utvalgte kildematerialet. Rammefaktor er et sentralt begrep i problemstillingen (Lundgren, 1979).⁶ Begrepet rommer både materielle og immaterielle aspekter, og disse endres over tid. Forhold som økonomi, befolknings sammensetning, teknologi, ny kunnskap og trosoppfatninger former perspektivene på mennesket, oppdragelse og opplæring, og får

⁶ Også begrepet rammefaktor benyttes.

betydning for synet på formålet med skole, på opplæringens lengde, skolens struktur, mål for undervisningen, og dens innhold og arbeidsmåter. I religiøse skrifter, tekster om pedagogisk filosofi, litteratur og vitenskapelige arbeider finnes det som kan danne opptakten til pedagogiske begrunnelser av skole og utdanning. Rammevilkårene kommer til uttrykk i lover, formålsparagrafer, budsjetter, reformer og læreplaner, men også i lærebøker og annet undervisningsmaterieell (Lundgren, 1979; Engelsen, 2003; Karseth & Sivesind, 2009; Telhaug & Mediås, 2003; Sivesind, 2008; Scholl, 2012). I skolelovgivning og formålsparagrafer gjenspeiles endringer i skolens oppgaver (Stray, 2011; Tveit, 2007). Språklige ressurser som benyttes i begrunnelse og organisering av pedagogisk virksomhet benevnes gjerne som didaktikk (Hopmann 2010), og begreper og perspektiver fra didaktikk er derfor benyttet i undersøkelsen, spesielt av planene.

I Norge, som i andre europeiske land, spilte kirken tidlig en viktig rolle i opprettelsen av både private og offentlige skoler. Kirkelige institusjoner stod bak opprettelsen av mange av de første skolene, som klostorskoler og katedralskoler (Tveit 2007). Et viktig mål i skolene var å sørge for den religiøse oppdragelse og opplæring i lesning og katekisme slik at elevene kunne lese de hellige skriftene. I tillegg ble skriving og regning vektlagt dersom foreldrene ønsket det (Johnsen, 2000; 2004; Sivesind, 2008). Etter hvert kom andre ferdigheter og fagområder til, men kristne verdier har hatt stor betydning også for utforming av den offentlige skolen. Prestene hadde lenge et ansvar for styring av skolene, men kirkens innflytelse ble etter hvert svakere ettersom mer allmenne og sekulære perspektiver på oppdragelse og opplæring ble vektlagt (Dokka, 1967, 1988; Gundem, 2004; Høigård & Ruge, 1971; Telhaug & Mediås, 2003; Tveit, 2008). Allerede tidlig på 1800-tallet mistet prestene mye av sin innflytelse over styringen av de offentlige skolene (Markussen, 2003). Gjennom innføringen av lokale skolestyrer ble ansvaret for skolene flyttet over fra prestene til skolekommisjonene. Det innebar en endring fra en geistlig styrt skole til en skole styrt av representanter for folket (Eckhoff, 2001; Gundem, 2004; Telhaug & Mediås, 2003).

Sekulariseringen endret skolen fra å være en institusjon som først og fremst hadde ansvar for elevenes religiøs-moralske oppdragelse til å bli en institusjon som ut fra et mer allment humanistisk grunnlag skulle oppdra elevene til demokratisk medborgerskap og gi dem en allmenn dannelse (Markussen, 2003). Synet på barn og barns utvikling har endret seg gjennom historien. Det har kommet til uttrykk i ulike kilder som litterære, filosofiske og forskningsbaserte arbeider. Ikke minst ble det siste viktig på begynnelsen av 1900-tallet og utover i det nye hundreåret da resultater fra psykologisk og pedagogisk forskning i økende

grad fikk betydning for synet på barn og barns læring og for utforming av skolen og undervisningen (Thuen, 2008).

I undersøkelsen har det vært nødvendig å velge ut noen aspekter ved både de materielle og de immaterielle vilkårene. Jeg har valgt å fokusere på utvalgte sider ved visjonene som lå til grunn for opprettelsen av den første Waldorfskolen i Stuttgart,⁷ og sentrale elementer ved de utdanningshistoriske vilkårene for skolens utvikling i Norge. De idéene som steinerskolen en gang sprang ut av, blant annet «et konkret syn på mennesket og på samfunnsutviklingen» (Mathisen, 1997a, s. 70), har hele tiden vært del av skolens grunnlag. Etablering og drift av skoler skjer alltid innenfor konkrete samfunnsmessige vilkår, derfor er begge aspektene inkludert i undersøkelsen.

1.6. Periodisering

Undersøkelsen av steinerskolens utvikling rommer et tidsspenn på nesten åtti år, og det er et for langt tidsrom til at det kan behandles under ett. Det har skjedd mange endringer i norsk utdanningshistorie i løpet av årene fra 1924 til 2004. For å kunne gi et bilde av utviklingen av steinerskolen innenfor dette tidsrommet, har det vært nødvendig å dele hele perioden inn i flere avgrensede perioder der utviklingen kan studeres mer inngående i et synkront perspektiv, for deretter å kunne gi en fremstilling av steinerskolens utvikling i et diakront perspektiv. I undersøkelser der stabilitet og forandring studeres, er periodisering et viktig metodisk grep. Kriteriene for avgrensning av perioder er knyttet til studiens formål og det fenomenet som er studiens tema, og selve periodiseringen er del av det analytiske verktøyet (Kjelstadli, 2007, s. 221–222). Begrunnelsen for å inndele historien i epoker, er knyttet til ønsket om å forstå og forklare fortiden, ikke bare som fortid, men også som mulighet til å forstå samtiden bedre. Enhver epoke kan «langt på vei forklares ut fra den foregående», og gjenspeiler en «genetisk historieskriving» (Tveit, 2005, s. 187).

I historiske undersøkelser av det norske samfunnet har historikere på grunnlag av ulike fokus delt historien inn i ulike perioder. Om forskeren betrakter materielle forhold, kamp om politisk makt, idéer, tankeretninger eller ideologier som styrende for utviklingen eller som drivkrefter for forandring, vil kriteriene for periodiseringen variere (Kjelstadli, 2007, s. 221; Telhaug & Mediås, 2003, s. 30). Periodisering innebærer alltid en form for rekonstruksjon.

⁷ Den første skolen som ble etablert på bakgrunn av Steiners ideer, ble kalt Waldorfskolen fordi den ble opprettet ved Waldorf-Astoria sigarettfabrikk i Stuttgart, skolen fikk derfor navnet Waldorfskolen. I mange land kalles disse skolene Waldorfskoler, i Norge er skolene alltid blitt kalt steinerskoler.

Det historiske blikket som avstand i tid til hendelsene muliggjør, utgjør en viktig del av bakgrunnen for en slik rekonstruksjon.

I historiske undersøkelser av den norske skolen og av det norske utdanningssystemet, er det benyttet flere kriterier for periodisering og epokeinndeling. En måte å etablere perioder på er å benytte innføring av lover om skole og skoleutbygging som kriterium. En annen måte er å knytte utviklingen av skole og utdanning til religiøse, pedagogiske, politiske og ideologiske idéstrømninger og dele inn historien ut fra slike kriterier. Også historiske hendelser, for eksempel annen verdenskrig som førte til betydelige utfordringer for norsk skole, er benyttet som kriterium for periodeinndeling, ikke sjelden i samspill med mer etablerte oppfatninger av historiske perioder, som middelalder, renessanse, opplysningstid og moderne tid.⁸ Ytterligere en måte å dele historiske perioder inn på, er å basere seg på begrepet *generasjoner*, noe som benyttes av kulturhistorikere for å avgrense perioder der spesielle hendelser og erfaringer har bidratt til å forme menneskers tenkning og oppfatninger (Kjelstadli, 2007, s. 223). Kirsten Sivesind (2008) benytter begrepet *generasjoner* i sin avhandling, der hun undersøker utdanningsreformer for grunnskolen i Norge i et læreplanhistorisk perspektiv. Begrepet generasjon brukt om læreplaner peker, i Sivesinds arbeid, mot at det er ulike former for samspill mellom de idéhistoriske og politiske rammer og pedagogiske rasjonaler som skaper forskjellige *generasjoner* av læreplaner gjennom historien (Sivesind, 2008, s. 37ff).

Dominerende *diskurser*, i betydningen «kommunikativt tankekollektiv», slik Thuen formulerer det (Thuen, 2008, s. 13), benyttes også som kriterium for inndeling i historiske epoker. Ofte kombineres flere aspekter av historien som grunnlag for strukturering av historiske fremstillinger (Dokka, 1967, 1988; Høigård & Ruge, 1971; Myhre, 2000; Tveit, 2005).

Også enkeltpersoners betydning for utviklingen av skole og utdanning er betraktet som viktige aspekter ved historien, og et slikt aktørperspektiv er benyttet av Rune Slagstad i hans bok *De nasjonale strateger* som ble utgitt første gang i 1998. Slagstad kombinerer en inndeling av norsk historie i epoker som kan gjenfinnes også hos andre historiske forskere, spesielt Jens Arup Seips epokeinndeling, med det han kaller *kunnskapsregimer*, som skapes gjennom sentrale aktørers formulering av idéer og nye synspunkter og til realiseringen av dem (Slagstad, 2001, s. 18).

⁸ En slik inndeling innebærer også en rekke utfordringer og kan ikke betraktes som noen form for objektiv måte å dele historien inn på.

I flere avhandlinger og bøker der pedagogisk historie, utdanningshistorie og historien om den norske skolen er tema, er aktørperspektivet fremtredende. Ikke minst utløste Slagstads bok fra 1998 flere arbeider som skildrer personer og miljøer som også har hatt betydning for norsk pedagogisk historie (Dale, 1999; Evenshaug, 2006; Kvam, 2009; Telhaug & Mediås, 2003; Thuen & Vaage, 2004; Volckmar, 2004a, 2004b). Mange av undersøkelsene utdyper og nyanserer fortellingen om hvilke idéer og perspektiver som har vært drøftet innenfor disse fagområdene i løpet av spesielt de siste hundre årene, men også tidligere.

I boken *Grunnskolen som nasjonsbygger* fra 2003 drøfter forfatterne Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås spørsmålet om epokeinndelingen av det norske samfunnets utvikling, som blant annet Seip, Furre og Slagstad benytter i sine arbeider, også har gyldighet i beskrivelsen av norsk skoles utvikling (Telhaug & Mediås, 2003, s. 31). De har valgt å dele historien om den norske skolens utvikling fra 1739 frem til 2001 inn i seks epoker, som de har gitt karakteriserende overskrifter, og slik synliggjøres kriteriene for inndelingen. Både religiøse og politisk idéer er benyttet som grunnlag for inndelingen. Telhaug og Mediås hevder at en inndeling i epoker må romme både strukturelle rammer og kulturelle og politiske idéer, men også skildring av enkeltpersoner og deres innsats.

Undersøkelsen av den norske steinerskolens utvikling strekker seg over et kortere tidsrom enn mange av de undersøkelsene som jeg her har vist til. Sammenlignet med undersøkelser av barndommens historie, den norske skolens utvikling eller av pedagogikkens historie, er en periode på 80 år ikke lang. Når jeg likevel har funnet det nødvendig å dele årene fra 1926 til 2004 inn i fire perioder, er det begrunnet ut fra flere forhold. Først og fremst er det foretatt mange endringer av det norske skole- og utdanningssystemet i løpet av de årene undersøkelsen omfatter, og for å kunne identifisere på hvilken måte endringene har hatt betydning for steinerskolens utvikling, var det gunstig å dele perioden inn i mindre tidsenheter slik at de enkelte endringene kunne gjøres synlige. Dersom hele perioden var behandlet under ett, eventuelt delt inn i to perioder, ville vesentlige utviklingstrekk vært vanskeligere å identifisere. Fordi det finnes relativt få fremstillinger av steinerskolens historiske utvikling i Norge, var det mange aspekter ved skolens historie som ikke tidligere var beskrevet. Også det gjorde at en periodeinndeling var nødvendig.

Inndeling av et tidsspenn i perioder kan skape en forestilling om at utviklingen er preget av brudd, og at hver periode innebærer noe dramatisk nytt og annerledes enn tidligere perioder. Mer enn brudd er historien om steinerskolen i Norge preget av kontinuitet og langsom utvikling, der det i den foregående perioden finnes «nøkler til forståelse» av det som kommer senere (Tveit, 2005, s.187). Jeg har likevel valgt å sette navn på hver av periodene

for på denne måten å karakterisere sentrale trekk ved utviklingen innenfor hver av tidsavsnittene og betrakter det som del av det analytiske redskapet, på samme måte som selve periodeinndelingen bidrar til å rette søkelyset mot utvalgte aspekter og til rekonstruksjon av historien. Et slikt metodisk grep innebærer også en fare for at noen aspekter gis forrang fremfor andre.

Defineringen av perioder er i min undersøkelse avgrenset først og fremst ut fra steinerskolens utvikling,⁹ som er denne avhandlingens undersøkelsestema, og periodeinndelingen er derfor ikke i samsvar med andre fremstillinger av norsk skole- eller utdanningshistorie. Spørsmålet om hvordan steinerskolen har håndtert utfordringene i møtet med de skiftende rammevilkårene, lover, reformer og utdanningspolitikk, utgjør som nevnt foran det jeg betrakter som «plottet» i fortellingen. Plottet gir mulighet for å undersøke om og evt. hvordan rammevilkårene har påvirket steinerskolens utvikling, og det har også hatt betydning for selve periodeinndelingen.

Gjennom innføring av Lov om statsstøtte til private skoler i 1970 ble rammebetingelsene for steinerskolen i Norge dramatisk endret. Dette kunne ha begrunnet en inndeling av årene fra 1926 til 2004 i bare to perioder; årene før 1970 da skolene ikke hadde statlig støtte og årene etterpå. Jeg har imidlertid valgt å dele hver av disse to fasene inn i to perioder.

Årene fra 1926 til andre verdenskrigs avslutning i 1945 er skilt ut som en egen periode. I løpet av disse 19 årene ble det startet to steinerskoler. Den ene gikk inn etter 10 års virksomhet, den andre har fortsatt sin virksomhet uavbrutt frem til i dag. Denne perioden betrakter jeg som en pionerfase for steinerskolene i Norge. Skolene var uten statlig støtte.

Årene fra 1946 og frem til 1970, da loven om statsstøtte ble vedtatt, har jeg valgt å betrakte som en egen periode; den utgjør den andre pionerfasen i steinerskolens historie. Den skolen som hadde gått inn etter 10 års drift ble startet på nytt, og i løpet av disse 24 årene var det hele tiden bare to steinerskoler i Norge. Perioden er preget av sterke lærerpersonligheter som markerte en klar opposisjon til den offentlige skolen.

Årene fra 1971 til 1985 er, selv om det bare er 14 år, skilt ut som en egen periode. I løpet av perioden fikk steinerskolen statlig støtte, og i 1985, som markerer avgrensning av perioden, kom en revidert lov om statsstøtte til de private skolene. Loven utgjorde det legale grunnlaget for godkjenning av steinerskolen som en 12-årig skole, og åpnet for at elever fra

⁹ Den idéhistoriske bakgrunnen for steinerskolen er behandlet i et eget kapittel, og kan betraktes som en forutgående periode for de fire periodene som steinerskolens utvikling i Norge er delt inn i.

steinerskolen kunne komme inn ved universitet og høyskoler på grunnlag av skolens vurderingsordning som ikke innebefattet karakterer. Perioden er preget av vekst både i antall skoler og i form av utvidelse til 9-årig og etter hvert 12-årig skole.

De 18 årene fra 1986 og frem til 2004, utgjør den siste perioden i undersøkelsen. I løpet av disse årene skjedde store endringer i det norske skole- og utdanningssystemet som også påvirket steinerskolens utvikling, bl.a. utvidelse av grunnskolen til 10-årig skole og reformer i den videregående skole. Når undersøkelsen er avgrenset til året 2004, har det flere grunner. Dels ønsket jeg å inkludere steinerskolens læreplan for en 13-årig skole som ble utgitt i 2004, dels ønsket jeg som tidligere nevnt å avslutte undersøkelsen før innføringen av Kunnskapsløftet.

På bakgrunn av disse vurderingene er årene fra 1926 til 2004 delt inn i følgende fire perioder, som hver er gitt karakteriserende overskrifter som har som mål å synliggjøre viktige aspekter ved utviklingen:

1. 1926–1945: Steinerskolen, - et nytt pedagogisk alternativ
2. 1946–1970: Steinerskolen, - et kritisk pedagogisk alternativ
3. 1971–1985: Steinerskolen, - et pedagogisk alternativ i vekst
4. 1986–2004: Steinerskolen, - et kritisert pedagogisk alternativ

Fremstillingen av de fire periodene er gitt en tilnærmet lik utforming og er behandlet i hver sin del av avhandlingen, delene III–VI. Første kapittel i hver av delene gir en kort oversikt over utviklingen av utdanningssystemet i Norge i perioden. Deretter beskrives hvordan juridiske og økonomiske rammevilkår og utdanningsreformer har hatt betydning for steinerskolen og hvordan steinerskolen har benyttet eller eventuelt forsøkt å endre rammebetingelsene. Så følger en mer detaljert fremstilling av etablering og drift av steinerskolen. I de to første periodene har disse kapitlene preg av skolehistoriske perspektiver, og det er gitt et detaljert innblikk i de to første steinerskolenes historie. Etter hvert som det vokste frem flere steinerskoler i den tredje og fjerde perioden, er fremstillingen ikke like detaljert.

Deretter følger i hver av delene, en undersøkelse av steinerskolens skole-, undervisnings- og læreplaner. I undersøkelsen er det lagt vekt på å avdekke hvilken plass og betydning planene har hatt for utviklingen av steinerskolen i Norge, og hvordan steinerskolen i planene har beskrevet og begrunnet sin alternative pedagogiske virksomhet. I siste del av hver av de fire periodene behandles et utvalg av artikler fra steinerpedagogiske tidsskrift, og

det blir undersøkt hvordan steinerskolen fremmet sine pedagogiske synspunkter i samtiden, og hvordan skolen etablerte en bakgrunn for sitt eget pedagogiske alternativ.

1.7. Kilder

Det skilles i historisk forskning ofte mellom levninger og kilder. Levninger kan betraktes som en samlebetegnelse for alt som «er overlevert fra fortiden» (Kjelstadli, 2007, s. 169), mens det forskere velger å benytte i arbeidet med å besvare forskningsspørsmål, betegnes som kilder.

Det som er valgt ut som kilder til fremstilling av historien om steinerskolens utvikling i Norge og dens idéhistoriske bakgrunn, er et utvalg av tekster. Det samlede kildekorpus består av flere typer tekster som er blitt til i ulike sammenhenger, i forskjellige opphavssituasjoner og rettet mot mange forskjellige mottakere. Som tidligere nevnt gir ikke tekstene i seg selv tilgang til historien slik *den en gang var*, men de må leses og tolkes og sees i sammenheng med andre kilder for å kunne skape mening og kunne benyttes i arbeidet med fremstillingen av steinerskolens utvikling. Refleksjon over kildeutvalget, muligheter og begrensninger i kildene og betydningen av fortolkerens forforståelse, er del av undersøkelsens metodiske tilnærming.

Tekster av og om Steiner

Fordi Steiner talte og skrev om en lang rekke emner, har det vært nødvendig å velge ut de aspektene som fremstår som sentrale for steinerskolen. Jeg har først og fremst valgt å behandle Steiners kunnskaps- og menneskesyn, hans perspektiver på samfunn og oppdragelse, og arbeidet med den første skolen. Ved å velge noen aspekter, vil andre aspekter ikke bli synliggjort. Blant annet vil spørsmålene knyttet til Steiners esoteriske sider og om han var okkultist, i liten grad bli behandlet.¹⁰ Emnet berøres gjennom en skildring av hans biografi og kommer også frem i fremstillingen av både hans kunnskapssyn og menneskesyn, men det er ikke gjort til noe sentralt tema.

¹⁰ Spørsmålet om Steiners arbeider inneholder okkulte sider, er ikke hovedtema i denne undersøkelsen, men det vil bli berørt i forbindelse med både kunnskapsfilosofien og menneskesynet. Den svenske idéhistorikeren Håkan Lejon viser i sin undersøkelse av den antroposofiske humanismen til at Steiners verk er utspent mellom på den ene siden helt allmenne dannelseshumanistiske synspunkter og på den andre esoteriske og mer okkulte sider. Lejon skriver om den svenske Waldorfskolen at det er de mer allmenne sidene ved Steiners dannelseshumanisme (Lejon, 1997, 192) som utgjør grunnlaget for skolene. Lejon har særlig lagt til grunn undersøkelse av Frans Carlgrens tekster. Carlgren ga ut et hefte om waldorfpedagogikk allerede i 1955, *Vad er Waldorfpedagogik?* og han ga senere ut flere bøker om waldorfpedagogikk i Sverige.

For å svare på det første forskningsspørsmålet har jeg benyttet to hovedgrupper av kilder; tekster av Steiner selv og tekster om hans liv og virke forfattet av andre.¹¹ De utvalgte tekstene av Steiner er hentet fra flere perioder i hans liv, både fra hans arbeid med erkjennelsesteoretiske spørsmål og fra hans virksomhet i årene etter 1900, da han var knyttet til Teosofisk Samfunn og etter hvert etablerte antroposofien og en høyskole for åndsvitenskap. Jeg har også benyttet Steiners ufullendte selvbiografi *Min livsvei* som han arbeidet med frem til sin død. Spørsmålet om det er sammenheng mellom Steiners tidlige erkjennelsesteoretiske arbeider og hans senere arbeider, er tema i artikler, bøker og forskningsarbeider om Steiner og hans virksomhet (Berg Eriksen, 2011; Bøhn, 1992a; Hegge, 1988; Lachman, 2009; Lejon, 1997; Mansikka, 2007; Ullrich, 2008). For Steiner selv var spørsmålet om sammenheng eller brudd i hans livsverk, et sentralt tema. I innledningen til selvbiografien referer Steiner til kritikken som ble rettet mot ham, og boken fremstår som et prosjekt for å motbevise oppfatningen om at det var et brudd i hans livsverk og synliggjøre sammenhengen mellom de tidlige erkjennelsesteoretiske arbeidene og antroposofi og åndsvitenskap (Steiner, 1999a, s. 25). Boken må betraktes som en normativ kilde (Kjelstadli, 2007, s. 192) til hvordan Steiner så på sitt eget livsverk, og til hvordan han mente det burde fortolkes av ettertiden.

Andre bøker og foredrag av Steiner som jeg har benyttet som kilder i undersøkelsen, er også både beskrivende og normative. De inneholder Steiners beskrivelse av historiske forhold og av samtiden, men inneholder samtidig mange vurderinger og forslag til løsninger, og har et tydelig normativt preg. Det gjelder hans erkjennelsesteoretiske arbeider og hans senere tekster. De utvalgte tekstene er kilde til hans synspunkter, og de er også kilder til hvordan Steiner selv så på sin egen virksomhet og hvordan hans arbeider ble mottatt. Ikke sjelden gjenspeiler tekstene at Steiner så på seg selv og sine tilhengere som forsvarere av verdier som ikke ble verdsatt av samtiden, som modige og ensomme forkjempere for spirituelle aspekter ved tilværelsen som var av avgjørende betydning for fremtiden.

I bøker og artikler om Steiner finner man ofte enten avvisning av hans arbeid og påpekning av at han var uvitenskapelig, eller en sterk beundring for hans arbeid uten kritiske refleksjoner (Mansikka, 2007). Noen av de bøkene som uttrykker beundring for Steiners

¹¹ Jeg har valgt å benytte betegnelsen tekster som en fellesbetegnelse både for de bøker Steiner ga ut og for de publiserte stenograferte foredragene av Steiner som ble utgitt uten at de var gjennomsett av ham. Det har vært en stor diskusjon om utgivelsen av disse stenograferte foredragene fordi Steiner i utgangspunktet ikke ønsket at de skulle bli utgitt fordi han selv ikke hadde redigert dem, og fordi han mente at han snakket i helt spesielle situasjoner og at bakgrunn og kontekst for dette manglet i de stenograferte foredragene. Men fordi de ble distribuert likevel, ga han etter og aksepterte utgivelsene under forutsetning av at det ble opplyst i heftene at teksten ikke var gjennomsett av ham selv (Steiner, 1999a).

intensjoner og virksomhet, bærer preg av å skulle bidra til en slags oppreisning for Steiner. De kan leses som uttrykk for et ønske om å gi ham en tydeligere plass i historien. Kanskje har angrepene som ble rettet mot ham mens han levde, brannen i senteret for antroposofisk arbeid, det første Goetheanum, som antakelig var påtømt, bidratt til at det utviklet seg et slags behov hos hans tilhengere for å verne Steiner? Men en slik måte å håndtere hans ettermæle innebærer problemer. Ved ikke å bringe inn kritisk refleksjon over hans arbeid og se ham i relasjon til andre tenkere, blir han holdt fast i en måte å se ham på som ikke befordrer andre perspektiver enn de som allerede er lagt frem av ham selv og hans tilhengere. Det kan betraktes som «et overgrep mot Steiner å stille ham utenfor historien og reservere en egen hylle for ham som om han var hevet over tidens omskiftelser» (Berg Eriksen, 2011, s. 167). Mer enn å vekke interesse for hans arbeider, bidrar det til en polarisering av synspunktene på ham.

Å foreta en grundig analyse av Steiners egne tekster i et idéhistorisk perspektiv, ligger utenfor rammene for denne undersøkelsen. Fremstillingen er derfor basert på en kombinasjon av avhandlinger, bøker og artikler fra flere ulike faglige ståsteder som behandler temaene, og mine egne forsøk på fortolkning av Steiners arbeid. Kildegrunnlaget for fremstillingen består av en kombinasjon av tekster med varierende grad av kritisk refleksjon. Flere av de artiklene og bøkene jeg har benyttet som kilde i fremstillingen av Steiners liv og hans tenkning, er preget av interesse for og positivitet til Steiners intensjoner og de virksomheter som er sprunget ut av hans filosofi. Andre er skrevet ut fra et mer nøytralt ståsted og rommer en større avstand og mer kritisk refleksjon.¹² Den versjonen av steinerskolens idémessige bakgrunn som er lagt frem i Del II bærer preg av det som kan betraktes som en grunnleggende velvillig innstilling. Min bakgrunn som steinerskolelærer innebar kanskje flere utfordringer knyttet til det å etablere en kritisk distanse til kildene enn jeg i utgangspunktet hadde forestilt meg. I arbeidet med å svare på det første forskningsspørsmålet var det å gi en fremstilling av Steiners synspunkter, uten at fremstillingen skulle være *lukket inne i sitt eget språkspill*, en krevende oppgave, og det kan ha gått bekostning av ivaretagelsen av et kritisk perspektiv.

¹² Som eksempler på det første er bøkene *En kulturimpuls slår rot* av Terje Christensen (2011) og Gilbert Childs bok *Rudolf Steiner: his Life and Work* (2003) og Christoph Lindenbergs biografi om Steiner (1992). Som eksempel på det andre er Håkan Lejon (1997) og Jan Erik Mansikkas (2007) avhandlinger om Steiners arbeider og også boken av Gary Lachman (2009) som gjenspeiler stor interesse for Steiner, men som også reflekterer et mer nyansert syn på hans virke. Det har spesielt i Tyskland blitt utført en del kritiske studier av Steiners arbeid, men fordi jeg ikke behersker tysk så godt at jeg kan lese tysk faglitteratur, har jeg ikke kunnet benytte disse. Ett unntak er den undersøkelsen Heiner Ullrich foretok av steinerskolen og dens idéhistoriske bakgrunn som er oversatt til engelsk og som derfor er benyttet i arbeidet (Ullrich, 2008).

Primær og sekundærkilder som dokumenterer de utdanningshistoriske vilkår

For å svare på det andre forskningsspørsmålet om hvordan skiftende juridiske og økonomiske rammer har skapt rom for utviklingen av steinerskolen i Norge fra 1926 til 2004, er det også benyttet et sammensatt kildemateriale. Bøker og forskningsarbeider om norsk skole- og utdanningshistorie, lover, offentlige utredninger og reformer, er kilder som er benyttet for å skildre de skiftende materielle rammene som har eksistert for steinerskolen innenfor det norske utdanningssystemet. Steinerskolens utvikling er sjelden omtalt eller behandlet i litteratur om norsk skole- og utdanning, men i noen bøker og artikler er de private skolenes situasjon tatt opp (Bøckman, 1993; Flateby, 2003; Tveiten, 2000). Knut Tveit arbeidet spesielt med de private skolens plass og betydning i norsk utdanningshistorie, men hans arbeider var i hovedsak konsentrert om eldre skolehistorie og hans undersøkelser berørte i liten grad steinerskolens historie (Tveit, 2008). I Tveits forskning, som i annen klassisk skolehistorisk forskning, er lovdokumenter og forordninger vektlagt. I egen avhandling refererer jeg til forarbeider til lover, offentlige utredninger og innstillinger, og etter hvert også steinerskolens høringsuttalelser og kommentarer til lovendringer knyttet til de private skolene og steinerskolen spesielt.¹³

I arbeidet med å beskrive etablering og drift av steinerskoler, er det også benyttet et sammensatt kildemateriale, et materiale som så å si bare er skapt innenfor steinerskolens egne rammer. Kildene består av arkivmateriale som møtereferater og årsmeldinger fra den første skolen i Oslo,¹⁴ artikler, jubileumsberetninger og bøkene *Menneske først!* som ble utgitt i forbindelse med 70-årsjubileet for Steinerskolen i Oslo med Erik Marstrander som redaktør, boken *En Kulturimpuls* slår rot av Terje Christensen, og artikkelsamlingen *Mot strømmen - Norske antroposofere i biografiske skisser* med Terje Christensen og Oddvar Granly som redaktører. Så å si alle tekstene er skrevet av lærere ved steinerskolen, og de tre nevnte bøkene er gitt ut på Antropos forlag. Opprettelse og drift av skoler er alltid drevet frem av engasjerte mennesker, og selv om hovedfokus i avhandlingen er lagt på utviklingen av

¹³ Det er gjort undersøkelser av hvordan rekrutteringen til private skoler er i Norge, og spørsmål om hvordan rekrutteringen av elever til private skoler er relatert til foreldres økonomi og sosiale status slik blant annet Jon Lauglo har gjort i sine undersøkelser (Lauglo, 2007). Disse problemstillingene er ikke inkludert i denne undersøkelsen.

¹⁴ Jeg har ikke hatt tilgang til noe helt arkiv fra den første skolen i Oslo, bare en enkelt arkivmappe med møtereferat og noen få brev og årsregnskap. For Steinerskolen i Bergen har jeg ikke hatt tilgang til noe tilsvarende materiale.

steinerskolen, vil også en del av de som har vært sentrale, bli omtalt i undersøkelsen. Flere av personene er beskrevet i de tre nevnte bøkene.¹⁵

I arbeidet med det andre forskningsspørsmålet rettet jeg forespørslers til byarkivene i både Bergen og Oslo for å få vite om det fantes møteprotokoller fra de møter der søknadene fra steinerskolene om økonomisk støtte var behandlet. Fra byarkivet i Bergen mottok jeg ikke svar, fra byarkivet i Oslo fikk jeg tilbakemelding om at protokollene var makulert. Fremstillingen av disse sakene er derfor basert på referat fra møtene skrevet av steinerskolelærere og trykket i steinerskolens egne tidsskrifter. Referatene gjenspeiler at steinerskolen var part i saken, og er kilder ikke bare til hvordan sakene faktisk ble behandlet, men også til vurderinger og refleksjoner.

Steinerskolen har, som tidligere nevnt, i liten grad vært tema i norsk utdanningshistorie, og av den grunn finnes det en viss ensidighet i kildematerialet. Mange av kildene som er benyttet preges av et innenfra-perspektiv, og de inneholder i liten grad kritiske refleksjoner. Men ved å kombinere disse kildene med andre kilder, som litteratur om norsk utdanningshistorie, er det forsøkt skapt en viss bredde i kildematerialet.

Skole-, undervisnings- og læreplaner

Jeg har valgt å benytte steinerskolens skole-, undervisnings- og læreplaner som sentrale kilder til historien om steinerskolens utvikling. Kildene formidler først og fremst informasjon om steinerskolens pedagogikk, mål, innhold, arbeidsmåter og vurderingsordninger, og hvordan steinerskolen relaterte seg til den offentlige skolen og den utdanningshistoriske sammenhengen skolen var en del av. Også planenes opphavssituasjon er kilde til informasjon om steinerskolens virksomhet og utvikling. Planene utgjør et kildemateriale som er skapt innenfor steinerskolen, de ble skrevet av sentrale steinerskolelærere, og de gir innblikk i hvordan steinerskolen har valgt å presentere visjonene for sitt pedagogiske alternativ i løpet av årene fra 1926 til 2004.¹⁶

¹⁵ Det finnes mange engasjerte lærere som i løpet av de snart 90 årene steinerskolen har eksistert i Norge, har lagt ned et stort arbeid innenfor steinerskolene, og som derfor hadde fortjent en bredere omtale enn det de har fått i denne undersøkelsen. Noen av dem vil bli nevnt eller tekster de skrev vil bli benyttet som kilder, men mange av disse pionerene hadde fortjent en bredere omtale. Kanskje andre forskningsprosjekter vil kunne egne mer plass til deres arbeid enn det som er gjort i denne undersøkelsen.

¹⁶ Ikke alle planene er signert, det er gjort nærmere rede for de enkelte planene i forbindelse med presentasjonen av dem og analysene.

Det er i undersøkelsen benyttet ti skole-, undervisnings- og læreplaner for steinerskolene i Norge.¹⁷ De første planene ble laget separat for hver av de to første skolene i Oslo og Bergen. Fra og med 1977 fungerte planene som fellesplaner for alle steinerskolene i Norge. Den eldste planen er en udatert skoleplan fra Rudolf Steinerskolen i Oslo, som på grunnlag av andre kilder er anslått til å være utgitt i 1933. Den siste planen som er inkludert i denne undersøkelsen, er læreplanen *Idé og innhold* fra 2004.¹⁸ Den skiller seg fra de foregående planene ved at den henvender seg til steinerskolens lærere, og den synes derfor å ha hatt en klarere didaktisk oppgave enn de tidligere planene. De øvrige planene er gitt ut først og fremst for å informere offentligheten om steinerskolens virksomhet, og disse kildene kan leses som uttrykk for hvordan steinerskolen synliggjorde et pedagogisk grunnlag for arbeidet i skolen, og hvordan de gjenspeiler de idémessige og utdanningshistoriske forutsetningene for skolen.

Selv om planene bygger på erfaring fra undervisning, kan de likevel ikke betraktes som kilder til hvordan undervisningen i skolene faktisk ble gjennomført. Kunnskap om hvordan elever og foreldre opplevde undervisningen, er planene ikke kilde til. Selve undervisningssituasjonen er ikke gjort til tema for undersøkelsen, og det er heller ikke foretatt deltakende observasjon eller benyttet forskningsintervjuer med sentrale aktører i steinerskolen.¹⁹

Læreplaner kan betraktes som kilder til studiet av pedagogisk tenkning (Gundem, 2008, s. 88). Planene er tekster som på forskjellige måter har vært rettet mot allmennheten, mot steinerskolens egne lærere og mot foreldre og interesserte. De formidler både

¹⁷ Jeg har valgt å betrakte planene fra 1992 og 1997 som to planer, fordi planen fra 1997, selv om den nesten er helt lik planen fra 1992, inneholder plan for 1. klasse, 6-åringene, og slik skiller seg fra 1992-planen.

¹⁸ Jeg har ikke funnet noen skole- eller undervisningsplan for Steinerskolen i Bergen fra den første perioden, og jeg har heller ikke i andre kilder funnet noen henvisning til noen form for skoleplan for Steinerskolen i Bergen fra opprettelsen av skolen i 1929 til 1945. Men i 1943 skrev Ernst Sørensen ved Steinerskolen i Bergen en artikkel med tittelen «Hvad vil Rudolf Steinerskolen?». Artikkelen inneholdt ikke en plan, men den inneholdt omfattende beskrivelser av både intensjoner og arbeidsmåter i steinerskolen. Artikkelen ble trykket i Meddelelser fra Rudolf Steinerskolen i Bergen 1943, nr. Nr. 3, og den ble i tillegg utgitt som eget hefte i 1945 og er trykket opp igjen mange ganger etter det. Artikkelen gir informasjon om skoleløpet, og både innhold og arbeidsformer i steinerskolen er beskrevet, men ikke på en strukturert måte som i en plan. Både ved Steinerskolen i Oslo og ved Steinerskolen i Bergen er etter all sannsynlighet Steiners foredrag benyttet som grunnlag for undervisningen. Det er i flere artikler vist til Steiners foredrag og disse er også trykket i meddelelsesbladet for Steinerskolen i Bergen fra den første perioden. Også planen som ble utformet ved Waldorfskolen i Stuttgart av Heydebrand, har vært benyttet som inspirasjon ved steinerskolene i Norge, selv om den aldri er oversatt til norsk (Roll 1933).

¹⁹ I en tidlig fase av arbeidet gjorde jeg intervju med seks sentrale aktører i steinerskolen. Intervjuene ga meg nyttig informasjon, men jeg valgte ikke å benytte dem som kildemateriale i undersøkelsen. Jeg valgte å ikke kombinere skriftlige kilder og kvalitative forskningsintervjuer i undersøkelsen, først og fremst fordi det innebar en del metodiske utfordringer. Det er i undersøkelsen bare benyttet skriftlige kilder.

idémessige, strukturelle, organisatoriske og pedagogiske aspekter ved skolen (Scholl, 2012). Fordi de aller fleste av planene ikke har vært del av en offentlig godkjenningssprosess, og de stort sett er blitt til innenfor steinerskolens egne rammer, er det ikke benyttet læreplanteori om læreplanprosesser eller teorier om styring av planprosesser. I stedet har jeg valgt å undersøke hvilken plass og betydning disse tekstene har hatt for steinerskolens utvikling i lys av didaktikk.²⁰ I plantekstene formidles steinerskolens intensjoner og visjoner og deler av skolens idégrunnlag. Men planene er ikke tekster som bare formidler pedagogisk filosofi, de kommuniserer også erfaringer fra praktisk pedagogisk arbeid. Erfaringene er imidlertid gjort innenfor en pedagogisk praksis som eksplisitt relaterer seg til en bestemt pedagogisk filosofi. Refleksjonene over erfaringene er gjort innenfor rammene av Steiners pedagogiske filosofi, og i tekstene er både perspektivene, språket og begrepene preget av denne filosofien.

Didaktikk er ikke et entydig begrep – det har en lang historie og rommer flere perspektiver. Selve ordet didaktikk har sin opprinnelse i det greske ordet *didache*, som kan tolkes som undervisningsinnhold eller lære. Begrepet har blitt benyttet på mange ulike måter, blant annet av Johann Friedrich Herbart som utviklet didaktikk som et systematisk grunnlag for praktisk pedagogisk arbeid (Kansanen, Hansén, Sjøberg & Kroksmark, 2011, s. 33). En slik forståelse av didaktikk innebar at begrepet ble forstått som normative og retningsgivende anvisninger for hvordan læreren bør handle i undervisningen. Didaktikk betraktes også som en vitenskapelig disiplin; vitenskapen om opplæring, en kunst som har som oppgave å «komme frem til noe som ikke var klart synlig eller opp i dagen, til å bli oppdaget, observert og anerkjent» (Gundem, 2011, s. 25). Sitatet peker mot at didaktikk også kan betraktes som et språk for å beskrive, drøfte og forstå hva det er som skjer i undervisningen, et språk som bidrar til refleksjon over både intensjoner og erfaringer fra undervisningen (Hopmann & Riquarts, 2010). Refleksjon fordrer språk og didaktikk kan sees på som «en referanseramme for profesjonell dialog mellom lærere og mellom lærere og andre interessegrupper i forhold til skole- og undervisningssaker» (Gundem, 2010, s. 5).

Jeg har valgt å betrakte plantekstene som uttrykk for en slik profesjonell dialog mellom lærere og mellom lærere og andre; foreldre, myndigheter og andre interesserte. I undersøkelsen har jeg valgt å fokusere på både strukturelle aspekter som tid og ressurser og pedagogiske aspekter som skolens formål, mål, innhold, arbeidsmåter og vurderingsordninger. I tillegg er det foretatt en undersøkelse av hvordan skolens idégrunnlag er omtalt i planene.

²⁰ Selv om jeg i forskningsspørsmålet har formulert at jeg vil undersøke hvilken plass og betydning tekstene har hatt for steinerskolens utvikling, ligger det likevel som en premiss at det er umulig å måle hvilken plass og betydning tekstene kan ha hatt, og at dette er et spørsmål som er gjenstand for tolkning.

Det har ikke vært mulig å foreta en inngående analyse av alle aspektene, men jeg har forsøkt å bringe frem sentrale perspektiver ved alle aspektene. Når det gjelder for eksempel analysen av innholdet i planene er det ikke gjort noen analyse av hvordan enkeltfag er behandlet i planene, fokus i analysen av innholdet har vært på et mer overordnet plan.

Steinerpedagogiske fagartikler

I tillegg til planene for steinerskolen har jeg valgt å benytte et utvalg av artikler som er blitt trykket i steinerpedagogiske hefter og tidsskrifter i løpet av de årene det har vært steinerskoler i Norge. De utvalgte fagartiklene er tekster som er forfattet i et profesjonsspesifikt språk. De har et noe videre utsyn enn planene, og kombinasjon av planer og artikler gir derfor mulighet til å tegne et bredt bilde av steinerskolens utvikling i Norge fra 1926 til 2004.

De første artiklene som skildret arbeidet og intensjonene i norske steinerskoler, ble først utgitt i egne små hefter helt på begynnelsen av 1930-tallet. På slutten av 1930-tallet etablerte Rudolf Steinerskolen i Bergen et eget meldingsblad med tittelen *Meddelelser fra Rudolf Steinerskolen*, senere *Mennesket, pedagogisk kulturelt tidsskrift*. Ved Rudolf Steinerskolen i Oslo ble tidsskriftet *Ny skole* etablert i 1952, og i 1965 endret det navn til *Steinerskolen*. I 1977 ble *Mennesket og Steinerskolen* slått sammen til ett felles tidsskrift som fikk navnet *Steinerskolen, Kvartalstidsskrift for skole og samfunn*. I løpet av 1992 ble undertittelen på tidsskriftet endret til *Tidsskrift for pedagogikk, samfunn og kultur* slik det også er i dag.

Tidsskriftene var viktige arenaer for formidling av arbeidsformene i steinerskolene, og har bidratt til informasjon om steinerskolens alternative pedagogikk. Det var i de pedagogiske artiklene at steinerskolelærere satte ord på sine intensjoner og erfaringer og slik bidro til å formulere den norske steinerpedagogiske tradisjonen som etter hvert også mer og mer er blitt artikulert i læreplanene. Først og fremst er artiklene kilder til det pedagogiske arbeidet i steinerskolen, men i mange av artiklene speiles også den utdanningshistoriske konteksten som steinerskolen virket innenfor. Alle artiklene som er gitt ut i de steinerpedagogiske tidsskriftene i Norge er lagt inn på en CD og er tilgjengelig digitalt.²¹ Til sammen er det

²¹ De utvalgte artiklene er publisert i egne små hefter utgitt av steinerskolen i Norge fra 1931 til 1935 og i de steinerpedagogiske tidsskriftene som er gitt ut av steinerskolene i Norge. Alle artiklene som er gitt ut i de steinerpedagogiske tidsskriftene er digitalisert og tilgjengelig på en CD gjennom nettsiden til Steinerskoleforbundet: <http://www.steinerskolen.no/>. Jeg har gjort et utvalg av fagartikler som jeg har benyttet i denne undersøkelsen, og når jeg gjengir sitat fra artiklene, har jeg oppgitt forfatternavn, årstall, hvor artikkelen er trykket. Sidehenvisningene viser til sidetallet innenfor hver av artiklene slik det fremkommer når jeg har lastet artikkelen ned og satt dem inn i et Word dokument og ikke til sidetallet i hvert av heftene fordi jeg ikke har hatt alle heftene i papirutgave.

publisert mer enn 2500 små og større artikler (Mathisen, 1998). Jeg har gjort et utvalg av noen artikler fra hver av de fire periodene. Utvalgskriteriene har vært flere, dels er artiklene valgt ut på bakgrunn av hvilke temaer som i hver periode fremstod som sentrale, dels er artiklene som er valgt ut i hovedsak forfattet av sentrale steinerskolelærere som skrev mange artikler.

Hensynet til at både kvinnelige og mannlige forfattere skulle være representert i utvalget, har også hatt en viss betydning. Ved begge de første skolene var flere av de første lærerne kvinner, Signe Roll i Oslo og Sissi Tynæs i Bergen, og begge to skrev både planer og artikler.

Det fjerde forskningsspørsmålet tar opp hvordan steinerskolens utvikling har vært preget av brudd eller kontinuitet. Spørsmålet er forsøkt besvart innenfor hver av de fire periodene, men er også analysert gjennom en diakron fremstilling av resultatene fra de fire periodene i Del VII. Nytt kildemateriale er ikke brakt inn i denne delen.

1.8. Tolkning av kilder, forforståelse og forskningsetiske spørsmål

Det er benyttet kvalitativ innholdsanalyse av tekstene, og utvelgelsen av perspektiver, sitat og gjengivelse av synspunkter er foretatt på bakgrunn av de teoretiske perspektivene som er valgt, og ut fra løpende vurderinger av relevans underveis i arbeidet.

Strukturering av analysearbeidet, fremstillingen og valg av sitater, er i forbindelse med mange gjennomlesninger blitt vurdert på nytt i lys av avhandlingens helhet, og slik er nye perspektiver tatt inn og utvalg av sitater både endret og supplert underveis i prosessen. Forskningsprosessen kan betraktes som induktiv: det var ikke formulert noen hypoteser i forkant av arbeidet, og lesning og tolkning av kildene har inngått i en hermeneutisk sirkel der stadig ny innsikt åpnet for nye forståelsesmåter og perspektiver (Gadamer, 2010).

Forskerens verdinøytralitet overfor forskningstema ble tidligere betraktet som helt sentralt krav, men regnes i dag som urealistisk krav. I forskningsetiske diskusjoner blir det likevel lagt vekt på hvordan forskeres verdier og forkunnskap virker inn på vitenskapelig arbeid i alle deler av prosessen, og at det er nødvendig å gjøre rede for og reflektere over det (Befring, 2007, s. 63). Som forsker har man både en historisk og en sosial posisjon, og refleksjon over dette er i dag en integrert del av historiefagets selvrefleksjon (Kjelstadli, 2007; Kleven, 2005; Knutsen, 2002). Bevisstgjøring og refleksjon rundt forskerens egen forforståelse og hvordan det kan ha betydning for både utforming av forskningsprosjektene og resultatene, er også innarbeidet i de forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi som er gitt ut av de nasjonale forskningsetiske komiteene (Kalleberg, 2006).

Den forkunnskap jeg har om steinerpedagogisk arbeid, er en sentral del av bakgrunnen for forskningsprosjektet og for alle deler av prosessen. Fordelen ved en slik nærhet er den interesse og den innenfra-kunnskap som jeg besitter. Utfordringene er knyttet til det å se det kjente med nye øyne og etablere en metodisk nødvendig avstand til forskningstemaet. Ikke minst har det vært vanskelig å finne frem til en ny måte å skrive på. De språklige utfordringene knyttet til det å løfte et fagområde ut av sitt eget språkspill, innebærer som tidligere nevnt utfordringer. Etter i mer enn 30 år å ha vært del av det steinerpedagogiske miljøet, var også min måte å snakke og skrive om både Steiner og pedagogikk på preget av en egen fagsjargong. Det har vært nødvendig å skrive teksten om igjen mange ganger for å finne frem til et språk som kunne fungere også i et annet pedagogisk miljø enn steinerskolen. Fordi språk også former det vi betrakter som virkeligheten, det vi ser og det vi tror vi ser, har arbeidet med språket i avhandlingen vært en sentral del av de metodiske utfordringene.

1.9. Forskningskontekst

Forskningstema og avgrensning

I denne undersøkelsen er det den pedagogiske utviklingen i steinerskolen i Norge som er hovedtema, i mindre grad er skolens styringsstruktur behandlet.²² Utviklingen av de steinerpedagogiske barnehagene og de spesialpedagogiske og helsepedagogiske skolene er ikke inkludert i undersøkelsen.²³ Steinerskoler i andre land er heller ikke behandlet, bortsett fra den første skolen i Stuttgart.

I Norge er steinerskolen den reformpedagogiske retningen som har lengst sammenhengende historie, men likevel finnes det lite forskning om skolen i Norge. Steinerskolen har eksistert som pedagogisk alternativ uten avbrudd siden 1926. Den første norske steinerskolen startet bare syv år etter at den første skolen med utgangspunkt i Steiners samfunnskritiske og pedagogiske idéer ble startet ved Waldorf Astoria sigarettfabrikk i Stuttgart i Tyskland høsten 1919. Skolen ble kalt Waldorfskolen etter fabrikkens navn da skolen ble startet. I Norge fikk den første skolen navnet Rudolf Steinerskolen i Oslo.

Waldorfskolen i Stuttgart ble til like etter første verdenskrig, og på samme tid vokste det frem mange reformpedagogiske tiltak både i Europa og i USA (Arfwedson, 2000; Myhre, 2000). Fremveksten av det moderne samfunnet, ny teknologi, nye vitenskaper og nye

²² Steinerskolens styringsstruktur er et stort tema, og det er også betraktet som del av skolens pedagogiske arbeid. Likevel er det ikke gjort til del av forskningsspørsmålene. Tema er behandlet i analysen av planene, men er ikke drøftet i relasjon til endringer i de juridiske vilkårene for skolene.

²³ I Bente Edlunds doktorgradsavhandling fra UiO, 2008, *Forpliktende idealisme under skiftende betingelser*, blir historien om antroposofiske tiltak for utviklingshemmede behandlet.

samfunnsstrukturer skapte endrede rammebetingelser for oppvekst, oppdragelse og utdanning og dannet bakgrunnen for interessen for reformpedagogiske tiltak. Flere av reformskolene ble lagt ned etter noen år, men mange av de reformpedagogiske idéene ble førende for den offentlige skolens måter å organisere undervisningen på. Blant annet ble arbeidsskoleprinsippet tatt inn i *Normalplanen* fra 1939 (Dale, 2004; Thuen, 2008).

Steinerskolen har vært i langsom vekst siden den første skolen ble startet i 1919, men den har i liten grad vært del av den øvrige reformpedagogiske bevegelsen. Ikke var den del av den amerikanske og pragmatiske reformpedagogikken, og ikke ble den del av den tyske åndsvitenskapelige pedagogikken som sprang ut av Diltheys vitenskapssyn og dannet grunnlaget for pedagogikk som et eget vitenskapelig fag gjennom Diltheys assistent Herman Nohl (Myhre, 2000, s. 228). I Norge finnes fortsatt to skoleslag med opphav i den reformpedagogiske bevegelsen: steinerskolen og montessoriskolen.

Det finnes i dag 32 steinerskoler og nesten 50 steinerpedagogiske barnehager i Norge.²⁴ I tillegg er det 12 helsepedagogiske og sosialpedagogiske skoler og institusjoner som arbeider med utgangspunkt i Steiners menneskesyn og hans pedagogiske idéer.²⁵ På verdensbasis finnes det ca. 1000 steinerskoler og ca. 1800 steinerbarnehager fordelt på verdens fem kontinenter.²⁶ I 2012 var det til sammen ca. 6000 elever som gikk i steinerbarnehager og steinerskoler i Norge.²⁷

Tidligere forskning om antroposofi

En viktig side ved den pedagogisk-historiske utviklingen av steinerskolen har sin bakgrunn i det idéhistoriske grunnlaget – antroposofien – som i vitenskapelig litteratur er blitt betraktet som pseudovitenskap og som derfor i liten grad er inkludert i akademiske studier (Hansson, 1991; Mansikka, 2007; Schieren, 2011; Ullrich, 2008). Det finnes noen eksempler på vitenskapelige arbeider der antroposofi er anvendt som en forståelsesramme for utviklingen av jegets bevissthet, for eksempel Hjalmar Heggens doktorgradsavhandling *Frihet, individualitet og samfunn* fra 1998 og Aksel Hugos avhandling *Erkjennelsens berøring med livet* fra 1995 (Hegge, 2003; Hugo, 1995).

²⁴ <http://forbundet.wordpress.com/barnehagene/> og http://www.steinerskole.no/?page_id=261 lesedato: 20. 01.2013. lesedato 20.01.2013. Det er flere institusjoner i Steinerbarnehageforbundet, grunnen er at en del 1. klasser ved steinerskolene i Norge også er medlem av Steinerbarnehageforbundet, til sammen er det 52 barnehager eller 1. klasser som er medlem av forbundet for steinerbarnehagene.

²⁵ <http://www.sosialterapi.no/virksomheter.html> lesedato 20.01.2013.

²⁶ på nettet: <http://www.rshoyskolen.no/> lesedato 20.01.2013.

²⁷ <http://www.steinerskolen.no/> og <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs/aar/2012-12-14>, lesedato: 2. april, 2013.

De spirituelle og metafysiske dimensjoner, og særlig de okkulte perspektiver i antroposofien, har blitt sett på som vanskelig å kombinere med akademisk arbeid (Nobel, 1999). Dessuten har forskere med et slikt utgangspunkt blitt oppfattet som subjektive i tilnærmingen til sine forskningstemaer, på tross av at Steiners filosofi vektlegger både objektivitet og metodologiske prinsipper i synet på vitenskap. Et tidlig eksempel på diskusjon om antroposofiske temaer i et vitenskapelig arbeid, er knyttet til Richard Eriksens avhandling *Jeget og tænkningen. En filosofisk studie*, som Eriksen leverte inn til vurdering ved Universitetet i Kristiania i 1911. Avhandlingen ble avvist, og det utviklet seg en langvarig strid om grunnlaget for denne avgjørelsen. Debatten handlet om hvorvidt det var selve idéene Eriksen studerte som førte til avvisning av avhandlingen eller om avvisningen var begrunnet ut fra Eriksens behandling av idéene (Christensen, 2011a, s. 339).

I 1997 la den svenske idéhistorikeren Håkan Lejon frem en avhandling om den antroposofiske bevegelsen i Sverige. Han ga en bred fremstilling av de mange sidene ved antroposofien, både dens tilknytning til andre esoteriske bevegelser og til den mer allmenne dannelseshumanismen. Lejon hevdet at antroposofien var utspent mellom to poler; på den ene siden det han betraktet som antroposofiens esoteriske sider og på den andre siden det han kalte de *bildningshumanistiske* eller dannelseshumanistiske sidene. Lejon hevdet at det i de svenske Waldorfskolene var den *bildningshumanistiske* siden ved antroposofien som klarest kom til uttrykk og ble vektlagt (Lejon, 1997).

På hovedfagsnivå og i mastergradsoppgaver er det i fagene idéhistorie og sosiologi i Norge utført en del studier av antroposofisk inspirert virksomhet (Granlund, 2003; Nypan, 1979; Rebnor, 2008; Svare, H. 1989, Svare, G. 2008; Ådnøy, 2010).

Den finske idéhistorikeren Mansikka har i sin avhandling *Om naturens förvandlingar, Vetenskap, kunskap och frihet i Rudolf Steiners tidiga tänkande. Om Waldorfpedagogikens idéhistoriska rötter* fra 2007, utdypet grunnene til at det er forsket lite på Steiner og antroposofien. Mansikkas forklaring er knyttet til det egenartede ved Steiners idéer og språkbruk, og de utfordringer det medfører for forskere å håndtere Steiners tekster. Mansikka skriver at «Det är svårt att problematisera något som man inte förmår återge på annat sätt än genom Steiners egen terminologi» (Mansikka, 2007, s. 13). Disse utfordringene har ifølge Mansikka ført til to ytterligheter i de arbeidene som har behandlet Steiner og antroposofiske temaer: «Den ena ytterligheten skriver i ett så nära och uppskattande förhållande att skribentens egen röst försvinner medan den andra ytterligheten intar en så kritisk distans att Steiner egentligen aldrig kommer til tals» (Mansikka, 2007, s. 13). Det Mansikka her peker på, betrakter jeg som viktige perspektiver i arbeidet med Steiner og antroposofien, og de

utfordringer han beskriver, er gjenkjennelige. Utfordringen med å lese og tolke Steiners tekster, plassere hans virksomhet inn i en vitenskapsteoretisk sammenheng og samtidig anvende perspektiver fra hans tenkning som inspirasjon i for eksempel pedagogisk arbeid, er krevende. I en undersøkelse av steinerskolens historie, har det vært nødvendig å belyse flere av sidene ved Steiners arbeid.

Spørsmålet om antroposofi kan benyttes som grunnlag for studier på universitetsnivå, er behandlet spesielt i Tyskland i løpet av de senere år. I flere større vitenskapelige undersøkelser er antroposofi og ikke minst antroposofiens relasjon til vitenskap, blitt belyst. Jost Schieren, som er ansatt som lærer og forsker ved det antroposofisk orienterte Alanus University i Alfter nær Bonn, drøfter spørsmålene i en artikkel i det nettbaserte internasjonale steinerpedagogiske tidsskriftet RoSE (Research on Steiner Education), Vol.2 Nr.2, 2011. For steinerpedagogiske utdanningsinstitusjoner der Steiners synspunkter utgjør et viktig grunnlag for arbeidet, er spørsmålet om hvordan Steiners filosofiske perspektiver vurderes, av stor interesse. Institusjoner der Steiners perspektiver betraktes som sentrale, kan risikere ikke å oppnå offentlig godkjenning dersom det blir et krav at virksomheten skal være basert på vitenskapelig dokumenterte resultater (Schieren, 2011, s. 90).

Både tidligere tiders krav til vitenskapelighet og dagens krav innebærer at det å anerkjenne Steiners forskningsmetoder og resultatene av hans arbeider som vitenskapelige, slik han selv hadde som mål, er forbundet med utfordringer. Steiners tekster har blitt til i en annen tid enn vår, og Schieren er først og fremst skeptisk til ukritisk bruk av Steiners arbeider og til fremstillingen av at det Steiner la frem kan betraktes som fakta. Ifølge Schieren har det vært en utbredt praksis hos antroposofisk inspirerte forfattere (Schieren, 2011, s. 91).

Schieren viser i sin artikkel til flere nyere undersøkelser av tyske akademikere som har nærlest og drøftet Steiners arbeider kritisk. For eksempel Helmut Zander, som i 2001 ga ut et større verk om antroposofiens historie og utvikling i Tyskland, Heiner Ullrichs undersøkelse av steinerskolens idégrunnlag og av steinerpedagogikken fra 2008, samt et omfattende arbeid av Hartmut Traub fra 2011 som inneholder en kritisk gjennomgang av antroposofien som filosofisk tanke-system (Schieren, 2011).

Ullrichs bok er oversatt også til engelsk, og utgangspunktet for hans undersøkelse var det paradoks at samtidig som det reises kritikk mot waldorfskolenes grunnlag ut fra både teoretiske, filosofiske og politiske perspektiver, fremstår skolene som vellykkede med en tydelig pedagogisk profil (Ullrich, 2008, s. 165). Ulrich, som selv ikke er steinerpedagog, hevder på grunnlag av sin undersøkelse at et akseptert vitenskapelig grunnlag ikke nødvendigvis fører til god skolepraksis, men at gode rutiner og gode metoder synes å være vel

så viktige. Han hevder at det har vært en tendens til at betydningen av andre aspekter enn rent vitenskapelig begrunnede synspunkter, er undervurdert innenfor den pedagogiske forskningen. Lærerens betydning for undervisningen og vektleggingen av gode relasjoner mellom lærer, elev og foreldre, fremstår ifølge Ullrich som viktige grunner til at steinerskolene betraktes som gode skoler. Samtidig peker Ullrich på at alle skoler utgjør en egen form for virkelighet, og at virksomheten begrunnes og forklares innenfor rammene av en slik skapt virkelighet, noe som gjelder også i steinerskolene. Ullrich hevder at det både er styrken og svakheten ved steinerskolene (Ullrich, 2008).

Denne korte oversikten viser at Steiner og hans verk er blitt undersøkt i et historisk og vitenskapsteoretisk perspektiv, der også resepsjonen av hans arbeid har vært et viktig tema.

Forskning om steinerskolen og steinerpedagogikk

Innenfor pedagogikk, pedagogisk historie og utdanningshistorie i Norge finnes det lite forskning om private skoler generelt og enda mindre om steinerskolens virksomhet. Enkelte hovedfagsoppgaver og mastergradsoppgaver har tatt opp steinerpedagogiske tema. Private skoler har ikke blitt betraktet som en sentral del av norsk utdanningshistorie. Ett unntak er Knut Tveits inngående studier av forekomsten av private skoler i Norge de siste 400 årene (Tveit, 2008). Tveit viste gjennom sine undersøkelser hvordan private skoler har hatt skiftende betydning for utviklingen av den offentlige skolen. De første private skolene kan ifølge Tveit ha medvirket til at offentlige myndigheter ikke prioriterte arbeidet med å utvikle en offentlig skole. Fordi det fantes et privat skoletilbud, fremstod det ikke som presserende å etablere et offentlig utdanningssystem. I en periode fra omkring 1850 og fremover var de private skolene ifølge Tveit til stor inspirasjon i arbeidet med utbyggingen av den offentlige skolen, ikke minst gjennom det arbeidet sentrale pedagoger som Hartvig Nissen utførte, dels som privatskoleeier og dels som skolebyråkrat og medlem av flere skolekommisjoner (Thuen, 2004; Tveit, 2008,). Tveit forsket ikke spesielt på de private skolenes innhold eller hvilke pedagogiske idéer som lå til grunn for arbeidet i de private skolene. Det er heller ikke gjort andre studier som har avdekket dette.

Da Bente Edlund i 2008 disputerte ved Universitetet i Oslo ved Institutt for spesialpedagogikk på avhandlingen *Forpliktende idealisme under skiftende betingelser. Antroposofiske tiltak for utviklingshemmede 1924–1990*, var det første gang steinerpedagogisk virksomhet i Norge var tema i en forskningsbasert undersøkelse. I avhandlingen gir Edlund en inngående beskrivelse av hvordan det monistiske grunnsynet i antroposofien, der ånd og materie betraktes som en enhet, har formet behandlingstilbudet for

utviklingshemmede innenfor de antroposofiske behandlingshjemmene. Hun beskriver i tillegg hvordan flere fagdisipliner, som pedagogikk, medisin og kunstneriske terapiformer, ble benyttet sammen i disse institusjonene. Edlund beskriver også den historiske konteksten som disse tiltakene ble til innenfor, og hvordan de antroposofiske tiltakene forholdt seg til strukturelle rammer og til andre måter å forstå utviklingshemming.

Trond Solhaug publiserte artikkelen «Steinerskoler i et demokratisk perspektiv. En sammenligning med offentlige skoler i Norge» i *Nordic Studies in Education* 2/2007. Han hadde utført en spørreundersøkelse og vært deltakende observatør ved to steinerskoler i Norge på videregående trinn og ved seks offentlige videregående skoler.²⁸ Solhaug konkluderte med at de to steinerskolene han undersøkte hadde mange indikatorer som peker mot at de er demokratiske institusjoner, men at det også fantes spor av autoritære holdninger til undervisning og læring i steinerskolene (Solhaug, 2007).

I en del hovedfagsoppgaver og mastergradsoppgaver i pedagogikk og i tilgrensende fagområder som utdannings sosiologi og musikkvitenskap, har som nevnt steinerpedagogiske temaer blitt undersøkt (Falck-Ytter, 2008; Frogner, 2012; Granlund, 2003; Høimyr, 1992; Koren, 2012; Weisser, 1995²⁹). Ikke minst har Rudolf Steinerhøyskolens internasjonale masterprogram som ble startet i 2005, bidratt til at det i løpet av de senere årene er skrevet flere masteroppgaver om steinerpedagogiske emner, et arbeid som har betydning i utviklingen av redskaper for å reflektere over steinerskolens egen praksis og over skolens idégrunnlag (blant annet Borge, 2010; Godager, 2008; Resell, 2012; Thaulow, 2009; Valøen, 2007; Øyen, 2007).³⁰

Verken i avhandlinger, hovedoppgaver eller masteroppgaver er den historiske utviklingen av den norske steinerskolen gjort til tema for forskning. Ønsket om å undersøke steinerskolen i Norge i et historisk perspektiv har vært en drivkraft bak arbeidet med denne avhandlingen.³¹

Internasjonal forskning

²⁸ Solhaug ga en beskrivelse av det han betraktet som sentrale sider ved steinerpedagogikken og det idéhistoriske grunnlaget. Han drøftet også funnene han har gjort vedrørende foreldrebakgrunnen til elevene i steinerskolen, både økonomisk og politisk og hvilken betydning dette kunne ha for vurdering av elevenes utdanning til demokratisk deltagelse.

²⁹ Hanne Weissers hovedoppgave fra 1995 ble utgitt som bok med tittelen *Undervisningskunst og kunstnerisk undervisning* på forlaget Ad Notam, Gyldendal. Boken inneholder en bred dokumentasjon av kunstens plass og betydning i steinerpedagogikken (Weisser, 1996).

³⁰ Mange av masteroppgavene er tilgjengelig på nettet: <http://www.rshoyskolen.no/master-thesis/>

³¹ I norsk pedagogisk litteratur er steinerskolen i liten grad et tema som er behandlet, og det finnes også eksempler på fremstillinger i denne litteraturen som gir et uklart og delvis mangelfullt bilde av skolens arbeid (Stabel, 2010).

Heller ikke i andre land finnes det noen lang og omfattende forskningstradisjon om steinerpedagogikk eller steinerskolenes utvikling (Mansikka, 2007). Men i løpet av de senere år har det skjedd en endring, og det er utgitt flere vitenskapelige arbeider der steinerpedagogikk er tema. Jennifer Gidley ga i en artikkel i det første nummeret av det nettbaserte tidsskriftet *RoSE* våren 2010, en fremstilling av en del av den forskningen som er utført innenfor steinerpedagogikk i løpet av de senere årene. Først og fremst tok hun for seg forskning om steinerpedagogikk som er blitt utført i Australia, der hun arbeider som forsker ved Global Cities Research Institute, RMIT University i Melbourne (Gidley, 2010, s. 101–107).³² Hun viser til både doktorgradsavhandlinger, vitenskapelige undersøkelser, artikler i fagfelleverderte tidsskrifter og innlegg på konferanser. Gidley hevder at til tross for at steinerskolen har eksistert i mange tiår og har en relativt stor utbredelse, har den «failed to have a significant impact on mainstream education» (Gidley, 2011, s. 108). En årsak kan ifølge Gidley være at selv om det er skrevet mye om steinerpedagogikk siden etableringen av den første skolen, har mye av det som er skrevet vært beregnet på steinerskolens lærere og foreldre. Gidley hevder dessuten at det er skrevet i en *Steinersjargong* som har gjort at det ikke har kommunisert med andre pedagogiske miljøer (Gidley, 2010, s. 101). Gidley ønsker å endre dette gjennom å bygge bro mellom etablerte vitenskapelige forskningsmiljøer og steinerpedagogiske forskningsmiljøer (Gidley, 2011, s. 108). Det finnes også en del andre eksempler på forskning om steinerskolen som behandlet skolens idégrunnlag, utvalgte aspekter ved steinerskolens undervisningspraksis som vektleggingen av billedlig undervisning og kunstneriske arbeidsmåter og steinerskolens lærerutdanning (Mazzone, 1999; Nielsen, 2004; Ullrich, 2008).

I løpet av de første årene av det nye årtusenet ble det utført to større undersøkelser av steinerskoler i Sverige og England som kan leses som uttrykk for ønsket om å bringe frem forskningsbasert kunnskap om steinerskolens undervisning og skape forbindelse mellom steinerpedagogisk arbeid og andre pedagogiske miljøer.

I England i 2005 ble det utgitt en stor rapport, «Steiner Schools in England», utført av forskerne Philip Woods, Martin Ashley og Glenny Woods ved University of West of England i Bristol. Rapporten var utarbeidet på oppdrag fra The Department for Education and Skills (DfES). Bakgrunnen for prosjektet var forhandlinger mellom den engelske organisasjonen for steinerskoler og de engelske utdanningsmyndighetene (DfES). Rapporten stilte spørsmål om

³² Artikkelen ble første gang utgitt i 2008 som en rapport utformet for the Rudolf Steiner Schools of Australia: An Association (RSSA).

hvordan steinerskolene kunne bli en del av det offentlige skolesystemet og om og eventuelt hvordan offentlige og private skoler kunne samarbeide og benytte hverandres erfaringer. Studien skulle se på om gode metoder og arbeidsformer i steinerskolen kunne benyttes i den offentlige skolen. Det var et mål med prosjektet å etablere nærere kontakt mellom det steinerpedagogiske miljøet og det som blir kalt «mainstream schooling» (Woods, Ashley & Woods, 2005, s. 4).

I undersøkelsen ble det benyttet flere metoder. Det ble foretatt en grundig gjennomgang av tidligere forskning på steinerpedagogikk, det ble gjort intervjuer med representanter for de engelske steinerskolene; en spørreundersøkelse der 21 av de 23 engelske steinerskolene deltok, og det ble utført *case studies* ved syv utvalgte steinerskoler. Forskerne undersøkte både kvantitative og kvalitative sider ved steinerskolene i England. Rapporten identifiserte både det som er omtalt som god praksis i steinerskolen, og utfordringer knyttet til skolens idégrunnlag, praksis og organisasjon. Rapporten lister opp 27 anbefalinger som gjelder hvordan det kan utveksles erfaringer mellom steinerskoler og den offentlige skolen og hvordan steinerskolen og den offentlige utdanningssektoren kan samarbeide. Rådene gjelder nasjonale tester og vurdering av steinerskoleelever for videre utdanning, steinerskolens idégrunnlag, styring og organisering, og hvordan den steinerpedagogiske lærerutdanningen bør kvalitetssikres (Woods et al., 2005). I rapporten viser forskerne til at det finnes mange styrker ved steinerskolens måte å undervise på; blant annet er den muntlige formidlingen i skolen fremhevet som positiv, det samme er den rytmiske oppbyggingen av timene med varierte og kunstneriske arbeidsformer. Også betydningen av den enkelte lærers refleksjon over undervisningen er fremhevet (Woods et al., 2005).

I 2006 ble sluttrapporten fra et fireårig forskningsprosjekt om Waldorfskolen i Sverige publisert. Undersøkelsen var finansiert av stiftelsen Kempe-Carlgrenska fonden.³³ Målene med undersøkelsen var å sammenligne hva elevene lærte i Waldorfskolene og i den offentlige skolen, se på deres relasjon til samfunnet, og undersøke om Waldorfskolene trengte en egen lærerutdanning. Disse fremstår som mange og litt ulike målsettinger, noe som også gjenspeiles i rapporten. Sammenligningen mellom elever fra Waldorfskolen og elever i den

³³ Stiftelsen har en tett forbindelse til det antroposofiske miljøet i Sverige og undersøkelsen var derfor initiert av det steinerpedagogiske miljøet selv, men utført ved Universitetet i Karlstad. Det er reist kritikk mot det forhold at initiativtagerne til undersøkelsen var forbundet med det antroposofiske miljøet i Sverige, blant annet av forfatterne K.A. Sandberg og T. K. O. Kristoffersen i boken *Det de ikke forteller oss, Steinerskolens okkulte grunnlag* fra 2010. Dahlin som ledet forskningsprosjektet har svart på kritikken fra Sandberg og Kristoffersen <http://ebookbrowse.com/dahlin-tilsvar-svenska-waldorfskolor-pdf-d278476853>, lesedato, 20. juni, 2012.

offentlige skolen innebar på grunn av datagrunnlaget flere utfordringer. Det ble benyttet spørreskjema utformet for denne undersøkelsen spesielt og andre spørreskjemaundersøkelser utført av Skolverket (Dahlin, Liljeroth & Nobel, 2006, s. 10). Spørreundersøkelsene ble komplettert med intervjuer og observasjon.

Undersøkelsen viste blant annet at kunnskapsnivået i de tre kjernefagene svensk, matematikk og engelsk hos elevene i Waldorfskolene ikke avvok fra kunnskapsnivået hos elevene i den kommunale skolen, og den viste at elevene i Waldorfskolen var mer positive til undervisningen enn elevene i den offentlige skolen (Dahlin et al., 2006, s. 42). Undersøkelsen viste også at elever i Waldorfskolen opplevde en økende interesse for sosiale og moralske emner i løpet av skoleårene, mens det ikke var like tydelig hos elevene i den offentlige skolen. Forfatterne av rapporten er varsomme med å trekke sikre slutninger ut fra disse funnene (Dahlin et al., 2006, s. 25), men Dahlin hevder i en drøfting av funnene at det kan synes som om Waldorfskolene «i något större utstreckning förverkliga de mål som finns uttalade i den svenska skolans “värdegrund”» (Dahlin, 2006, s. 52). Dahlin stiller spørsmål ved om noe av årsaken til at elevene i Waldorfskolen synes å ha en positiv utvikling gjennom skoleløpet, kan knyttes til den måten undervisningen er formet på; til den langsomme progresjonen, de mange estetiske erfaringene, og ikke minst til det at steinerskolen ifølge læreplanen venter lengre enn den offentlige skolen med å legge vekt på elevenes «kognitive funksjoner och ren kunskapsinläring» (Dahlin, 2006, s. 64). Dahlin viser til arbeidet av Steiner der Steiner hevder at en overstimulering av barnets kognitive krefter kan føre til en «själslig utarmning i vuxenåldern» (Dahlin, 2006, s. 65). Dahlin betrakter dette som viktige perspektiver som bør vurderes også i forbindelse med den offentlige skolens måte å forme undervisningen på.

Både den engelske og den svenske rapporten uttrykker interesse for steinerpedagogikk og vektlegger behovet for mer forskningsbasert samarbeid mellom de steinerpedagogiske miljøene og andre pedagogiske miljøer. I Norge er det ikke foretatt noen lignende undersøkelser.³⁴

³⁴ Forbundet Steinerskolene i Norge har formidlet behovet for forskning om steinerskolene i Norge gjennom Vitenskapsbutikken på Universitetet i Oslo der mulige forskningsprosjekt kan annonseres. Det har pr. i dag ført til to prosjekter og fullførte mastergradsoppgaver (Rebnor, 2008 og Eriksen, 2008)

Del II. Idéhistorisk bakgrunn for den norske steinerskolen

Kapittel 2. Steiner - en sivilisasjonskritisk modernist

2.1. Hvorfor beskjeftige seg med steinerskolens idéhistoriske bakgrunn?

Det er gått mer enn 150 år siden Steiner ble født, og snart 100 år siden den første skolen basert på hans idéer ble startet. Det er lenge siden, mye er forandret siden den gang. Hvorfor skal man interessere seg for Steiners tanker og perspektiver i dag? Og kan hans idéer på noen måte kaste lys over historien om utviklingen av steinerskolen i Norge fra 1926 til 2004?

I en historisk undersøkelse av steinerskolens utvikling og av hvordan skolen har begrunnet og legitimert sitt alternative pedagogiske arbeid, fremstår det som nødvendig å bringe frem informasjon om den idémessige bakgrunnen for den første skolen. Hvilke visjoner for skole og oppdragelse var det som inspirerte de første steinerskolepionerene på 1920-tallet, midt i en tid da arbeidet med å etablere enhetsskolen stod sterkt, og private skoler ble betraktet som lite velkomne i det norske utdanningssystemet? Hva var bakgrunnen for at de kastet seg inn i arbeidet med en liten privat skole under vanskelige økonomiske vilkår? Hvilke synspunkter på skole, samfunn, barn, opplæring og oppdragelse var det som hadde inspirert dem og som gjorde at de betraktet arbeidet som nødvendig og viktig? Det er ikke mulig å bringe frem eksakte svar på disse spørsmålene, men jeg ønsker likevel å gi et bilde av noen av de idéene som lå til grunn for arbeidet med den første Waldorfskolen i Stuttgart og som utgjør den idéhistoriske bakgrunnen også for den norske steinerskolen.

I kapittel 2.2. behandles noen av de utfordringene som ligger i arbeidet med Steiners filosofi og de avgrensninger jeg har gjort i denne undersøkelsen. Deretter tar jeg i kapitlene 2.3 og 2.4. opp noen av de mange samfunnsendringene som skjedde på Steiners tid og omtaler kort utvalgte reformpedagogiske initiativ som ble satt ut i livet omtrent samtidig som Steiner startet sitt pedagogiske arbeid. I kapittel 3. gir jeg en fremstilling av utvalgte aspekter ved Steiners liv og arbeid, og i kapittel 4. beskriver jeg hvordan Steiners idéer ble satt ut i praktisk skolearbeid ved den første skolen i Stuttgart og den første undervisningsplanen for denne skolen omtales også. Avslutningsvis i Del II, i kapittel 5. tar jeg opp hvordan Steiners pedagogiske idéer kom til Norge.

2.2. Utfordringer og avgrensninger

En ny skole i en ny tid

Den første Waldorfskolen ble til i en bestemt historisk sammenheng. Den kan leses som en reaksjon mot datidens skolesystem og som et forsøk på å bringe noe nytt inn i grunnlaget for lærernes arbeid. Målet var at en ny skole, basert på en ny måte å tenke om barnet på, ville kunne endre samfunnet og skape en bedre verden. Lignende mål fantes i den reformpedagogiske bevegelsen som vokste frem samtidig som skolen i Stuttgart ble startet. For den reformpedagogiske bevegelsen, som rommet mange ulike initiativer, var det et mål at en annen oppdragelse og en annen måte å organisere skole og undervisning på skulle føre til en bedre fremtid for menneskene. Først og fremst ble den *gamle skolen* kritisert for å være ensidig opptatt av kunnskapsstoffet som skulle formidles og for at elevene skulle memorere det de hadde lært. Lærerne ble kritisert for å være for autoritære og for at de i liten grad la vekt på barnets behov (Solerød, 2005, s. 86). Også i Steiners pedagogiske tenkning var barnet og barnets behov sentralt. Steiner betraktet innsikt i menneskets vesen, og barnets utvikling spesielt, som grunnleggende for pedagogisk arbeid.

Det var også disse temaene Steiner la vekt på i innføringskurset han holdt for de første lærerne ved skolen i Stuttgart. Synet på mennesket utgjør derfor et viktig aspekt ved steinerskolens idéhistoriske bakgrunn. Men oppfatningen av menneskets vesen og barnets utvikling var ikke en frittstående del av Steiners arbeid. Steiner arbeidet med en lang rekke temaer, fra erkjennelsesteoretiske arbeider til utøvende kunstnerisk virksomhet. Han var en «modernistisk krisetenker» (Berg Eriksen, 2011, s. 167) og beskrev farene ved fremmedgjøring og ensidig vektleggingen av materielle verdier i det moderne samfunnet, samtidig var han optimistisk i forhold til alle de muligheter moderne vitenskap ga når det gjaldt å få kunnskap om verden. Han ønsket å frigjøre mennesket fra vanetenkning, fastlåste forestillinger og fordommer. Steiner mente at det var mulig å velge en annen måte å organisere samfunnet på, og han fremmet nye idéer for endring. Steiner utviklet ikke bare idéer, men så det som viktig også å bidra til at de ble satt ut i livet. Han deltok i arbeidet med fornyelse av samfunnets organisering, jordbruk, pedagogikk, religion, arkitektur og medisin. Også i den forstand kan Steiner betraktes som en modernist: «En modernist forholder seg ikke bare til utviklingen og fremskrittet som en kjensgjerning, men modernisten vil dessuten selv drive utviklingen fremover gjennom bevisste valg» (Berg Eriksen, 2011, s. 158).

På lignende måter som andre modernister, benyttet Steiner *vitenskap* og *sannhetsvilje* som del av sitt modernistiske prosjekt (Berg Eriksen, 2011). Han hevdet at han arbeidet etter metoder som var like nøyaktige som de naturvitenskapelige metoder, selv om han dekket et område som innebefattet også esoteriske og okkulte tema og var opptatt av spørsmål om hva sannhet var og om og hvordan det var mulig å nå frem til sann kunnskap. Det har skjedd mange endringer i synet på vitenskap og metoder siden Steiners tid. Blant annet fremmet Wienerkretsen og de logiske empiristene, som var toneangivende like etter Steiners tid, en kritisk holdning til at metafysikk skulle inkluderes i vitenskapelig arbeid. De arbeidet også for å identifisere utsagn som «var uten verifikasjonsmetode» (Gilje & Grimen, 2005, s. 50), som verken var sanne eller falske og som derfor ikke var egnet til å formidle kunnskap, for eksempel oppfatninger av verdens «vesen». Debatten om hvorvidt naturvitenskap og humanvitenskap var kvalitativt forskjellige og at det derfor måtte benyttes ulike metoder i de to vitenskapelige områdene, fantes også mens Steiner levde. Selv om han argumenterte for at hans åndsvitenskapelige forskning skulle utføres med samme nøyaktighet som forskning innen naturvitenskapene, finnes det i hans synspunkter også noe som peker mot et vitenskapssyn som rommer fortolkende og forstående perspektiver. Det er ikke mulig å si noe om hvordan Steiner ville ha forholdt seg til senere vitenskapsdebatter, men i fremstillingen av hans liv og virke er det nødvendig å ta i betraktning at hans synspunkter ble til i en annen tid.

Steiner del av sin samtid

Steiners idéer var en reaksjon på vitenskapsteoretiske og samfunnsmessige forhold i Tyskland i årene før og etter 1900. Ikke minst bidro erfaringene fra den første verdenskrig til en intensivering av hans arbeid for å skape endringer. Språket Steiner benyttet kan i noen sammenhenger virke fjernt og gammelmodig, og kan bidra til at det kan være vanskelig å forstå hva han mente. Og selv om han bevisst arbeidet med språket fordi han visste at det både kunne åpne og lukke for forståelse, lette han etter ord og begreper som kunne være dekkende for det han ønsket å beskrive: han laget nye ord og utfordret tilvante forestillinger om saksforhold. Han varierte også sin egen begrepsbruk i forsøket på ikke å bli låst fast i egne forestillinger. Steiners samlede verker består av omkring 89 000 sider (Davidsen, 2001, s. 209; Kerkvliet, 2000), og selv om de er lett tilgjengelige, også på nett,³⁵ gjør omfanget at det kan være utfordrende for både praktikere og forskere å få oversikt over hans synspunkter.

³⁵ Steiners arbeider er fritt tilgjengelig på nett, hovedsakelig på tysk, men mange av arbeidene finnes også i engelsk oversettelse. Adressen er: <http://www.rsarchive.org/Search.php>

Steiners publikasjoner utgjør en viktig del av den idéhistoriske bakgrunnen for de waldorfskolene og steinerskolene som finnes, også for den norske steinerskolen. Det idéhistoriske grunnlaget finnes som tekster som dokumenterer Steiners liv og verk. Hvordan disse tekstene tolkes, brukes og vurderes i dag, er påvirket av avstanden i tid til opphavssituasjonen, formålet og innsikt og kunnskap hos den som studerer tekstene.

Både omfanget i Steiners produksjon, hans ambisjon om å se helheten og overskride det som vanligvis betraktes som grensene for det det er mulig å oppnå kunnskap om, og hans måte å formulere seg på, innebærer utfordringer for de som leser hans tekster i dag. Mange av de arbeidene som behandler Steiners filosofi, har mer preg av beskrivelse enn av analyse (Mansikka, 2007, s. 13). Mansikka har hevdet at mange forfattere som har forsøkt å gjengi hva Steiner mente, har møtt på utfordringer når det gjelder å behandle innholdet med andre ord enn Steiners egne. De har derfor ikke kommet i en analytisk posisjon til tekstene, men blitt værende på et beskrivende nivå. Det å innta en så kritisk holdning til Steiner og hans tekster at ikke annet enn kritikken fremkommer, er en annen utfordring flere av de som har arbeidet med hans tekster har møtt (Mansikka, 2007, s. 13). Slike utfordringer har også jeg møtt i arbeidet med denne undersøkelsen.

Om valg av temaer og kilder

I det følgende vil jeg gi en fremstilling av noen utvalgte temaer fra Steiners verker som jeg mener har hatt betydning for utviklingen av steinerskolen. Jeg har valgt å legge vekt på Steiners oppfatning av utfordringene i samtiden, perspektiver fra hans erkjennelsesteoretiske tenkning og noen aspekter ved hans oppfatning av menneskets vesen og barnets utvikling. Bakgrunnen for utvalget er at jeg anser disse aspektene som sentrale for opprettelsen av steinerskolen og for de begrunnelser og mål som vært drivende for virksomheten. De utvalgte temaene er blitt til i ulike deler av Steiners liv: de erkjennelsesteoretiske arbeidene stammer fra årene før 1900, hans arbeider om menneskets vesen, antroposofi og pedagogikk ble til i årene etterpå. Innenfor rammene av denne undersøkelsen er det ikke plass til inngående behandling av temaene, og mange utfordringer i Steiners verker vil ikke bli behandlet. Målet har vært å vise noe av kompleksiteten i Steiners arbeider og intensjonene i hans virke.

Både Steiner selv og mange av de som har skrevet om ham, har delt livsløpet hans inn i faser på bakgrunn av hvilke temaer som var dominerende (Carlgren, 1961; Child 2003; Lachman, 2009; Lindenberg, 1992; Steiner, 1999a). Det er spesielt blitt lagt vekt på det som betraktes som et dramatisk skille omkring 1900, da Steiner gikk fra å arbeide med erkjennelsesteoretiske spørsmål inspirert av Goethes tenkning til å bli medarbeider i, og

etterhvert også leder av, den tyske seksjonen av Teosofisk Samfunn. Skillet er blitt betraktet som et brudd (Berg Eriksen, 2011; Bøhn, 1992a; Mansikka, 2007). Steiner mente selv at engasjementet i Teosofisk Samfunn ikke innebar noe brudd i hans arbeid, men tvert imot at hans virksomhet var preget av sammenheng, blant annet fordi den erkjennelsesteoretiske tenkningen ble videreført i antroposofien og den åndsvitenskapen han utviklet. Et slikt synspunkt er støttet og begrunnet av Hjalmar Hegge i prøveforelesningen han holdt i forbindelse med sitt doktorgradsarbeid, der han tok opp forholdet mellom Steiners tidlige erkjennelsesteoretiske arbeider og hans virksomhet som åndsforsker (Hegge, 1988). Hegge argumenterte for at det finnes en sammenheng mellom hans filosofiske arbeider og hans åndsforskning. Også andre har fremstilt Steiners liv på lignende måter; som en sammenhengende utviklingsvei.

Steiners selvbiografi kan, som andre bøker i denne sjangeren, leses som et forsøk på å påvirke ettertidens vurdering av egen virksomhet. At Steiner opplevde at det i etterpåklokskapens lys fantes en indre sammenheng i hans ambisjoner, innebærer ikke at det ikke også finnes feilvurderinger, blindspor, motgang, nederlag og brudd i forsøkene på å realisere dem. Andre perspektiver enn det selvbiografiske kan åpne for nye tolkninger, ikke minst kan det gi plass til også mer kritiske vurderinger som igjen kan føre til frigjøring fra mulig dogmatiske oppfatninger.

En måte å forstå Steiner på, er å se ham i lys av den tiden han virket og hans ønske om å bidra til nye perspektiver i vitenskapelig arbeid. I sine tidlige erkjennelsesteoretiske arbeider plasserte Steiner seg inn i den samtidige debatten om «betingelser for og grensene for erkjennelse» (Kjørup, 2006, s. 92), og han var på denne måten en del av sin samtid. Steiner hadde spesielt fokus på menneskets mulighet til å utvide sin erkjennelse til områder utenfor de grensene som av de fleste ble betraktet som mulige. Steiner gikk ikke inn på det skillet mellom naturvitenskap og åndsvitenskap som på hans tid ble diskutert blant annet av Dilthey. Dilthey mente at de to vitenskapsgrenene naturvitenskap og humanvitenskap eller åndsvitenskap, beskjeftiget seg med helt ulike emneområder, og at metodene derfor måtte være ulike (Dilthey, 1883; Hjordemaal, 2005; Kjørup, 2006, s. 92). Steiners tenkning synes å stå i motsetning til Diltheys. For Steiner var det ikke en metode å fortolke uttrykk av menneskelig virksomhet, han hadde som ambisjon å benytte metoder som kunne gi innsikt i menneskets vesen. I stedet for å betrakte åndsvitenskap og naturvitenskap som om de beskjeftiger seg med emner av helt ulik karakter, betraktet han dem i et helhetsperspektiv, og argumenterte for at det måtte utvikles metoder som inkluderte flere aspekter ved både mennesket og naturen, også åndelige aspekter. Han advarte også mot vitenskapelige metoder

som innebar en mekanistisk oppfatning av natur og menneske. Slik plasserte Steiner seg inn i debatten om utviklingen av vitenskapen i sin samtid. Men på grunn av blant annet arbeidet med teosofi og det Steiner kalte åndsvitenskapelige metoder, ble hans virksomhet ikke betraktet som vitenskapelig, og derfor var han ikke del av hovedstrømmen i sin samtid. Steiner levde i en tid med store endringer og kan forstås som en modernistisk sivilisasjonskritiker (Berg Eriksen, 2011). Han ville åpne menneskenes øyne for sammenhenger han mente var gått tapt, og han ville benytte det han betraktet som vitenskapelige metoder for å utvide rammene for det det var mulig å bringe frem kunnskap om.

Jeg har ikke foretatt noen undersøkelse av om det Steiner la frem kan betraktes som sann kunnskap i dag, mer jeg har forsøkt å forstå og beskrive noen av de intensjonene som lå i hans virksomhet. I arbeidet med historiske kilder møter forskere synspunkter og teorier som ble formulert i en annen tid og i en annen sammenheng enn dagens. Gjennom et slikt arbeid kan man stille spørsmålet om det kildene uttrykker kan vurderes som sant. Men viktigere er det kanskje å nærme seg kildene ut fra et forsøk på å forstå hva forfatteren ville si i en bestemt historisk situasjon. Ved å etablere et skille mellom *sannhet* og *rasjonalitet*, åpnes det for en måte å lese og tolke historiske kilder på der deres sannhetsverdi ikke er det mest sentrale (Gilje & Grimen, 2005, s. 169). Mer enn å spørre om Steiners idéer kan betraktes som sanne i dag, har jeg hatt som utgangspunkt å gi en fremstilling av hvilke intensjoner Steiner hadde og hvilke perspektiver han la frem for å nå dem. De utfordringer Steiner så i sin samtid, var det også andre som arbeidet med. Jeg har derfor gitt en kort fremstilling av tiden og av Steiners liv som bakgrunn for de utvalgte delene av hans filosofiske arbeider.

2.3. Ny tid, nye utfordringer og nye løsninger

Produksjonsformer, befolkningsmønstre, bosetting, livsformer, tanker og idéer gjennomgikk store endringer i løpet av Steiners levetid fra 1861 til 1925. I Europa var det befolkningsvekst på grunn av markant nedgang i dødeligheten, det ble trangt om plassen på små bruk i landdistriktene og mange utvandret til Amerika. Den sterkt voksende industrien hadde stort behov for arbeidskraft, og store befolkningsgrupper flyttet fra et tradisjonsbasert liv på landet til et liv som arbeidere på fabrikker. Livet i byene innebar andre rammebetingelser for samliv mellom mennesker enn det livet på landet hadde gjort, og nye livsformer ble skapt. Også innenfor opplæring og oppdragelse var det behov for endring. Mange av de tidligere læringsarenaene for barn og unge forsvant i løpet av denne prosessen, og det ble behov for et mer omfattende skole- og utdanningssystem. Nye samfunnsformer åpnet for nye muligheter,

men skapte også rom for usikkerhet og mindre stabilitet enn det som hadde vært i det tradisjonsbundne samfunnet. Charles Darwins bok *Om Artenes opprinnelse* fra 1859, Karl Marx og Friedrich Engels politiske skrifter, Sigmund Freuds teorier om menneskesinnet, Robert Kochs oppdagelse av tuberkelbasillen i mikroskopet i 1889, og oppdagelsen av røntgenstrålene i 1895 kan stå som eksempler på arbeider som bidro til å forandre folks oppfatning av hvordan verden ble skapt, menneskets plass i skaperverket, sjelslivets irrganger, årsaker til sykdom og fattigdom og begrunnelser for og krav om endring. Det førte til en mer rasjonell og materialistisk forståelse av verden, religionens plass og betydning ble svekket og åndelige perspektiver og forklaringer var vanskeligere å begrunne. Nietzsches utsagn om at «Gud er død» var for mange en presis beskrivelse av det de opplevde (Mathisen, 1997a, s. 63). Etablering av organisasjoner og politiske partier bidro til at nye måter å tenke om individ og samfunn i hele den vestlige verden, også i Norge, vant innpass (Berg Eriksen, 2011; Østerberg, 2001). Også synet på barn, barneoppdragelse og opplæring var i endring på denne tiden, og det vokste frem en rekke reformpedagogiske initiativ. For mange av disse initiativene var vitenskapelig basert kunnskap et nytt og viktig grunnlag (Arfwedson, 2000).

2.4. Reformpedagogikk

Den reformpedagogiske bevegelsen startet omkring midten av 1800-tallet, først som spredte enkeltforetak. For eksempel hadde forfatteren Leo Tolstoj allerede på 1860-tallet skapt sin «antiskole» på sitt gods Jasnaja Poljana (Arfwedson, 2000). Den reformpedagogiske bevegelsen blir ofte delt inn i to faser. Den første utviklingsfasen strakte seg fra omkring midten av 1800-tallet og frem til første verdenskrig, og betraktes som pionerfasen. Den andre fasen omfattes av perioden etter første verdenskrig og frem til utbruddet av den andre verdenskrig. Årene omkring 1920–1930 regnes som bevegelsens storhetstid (Thuen, 2008, s. 128). I løpet av disse årene ble det utført et organisert og målrettet arbeid, blant annet gjennom to store organisasjoner som arbeidet for reformer i skolesystemet. Den ene ble stiftet i USA under navnet The Progressive Education Association, den andre ble stiftet i Europa og ble kalt New Education Fellowship (Myhre, 2000, s. 161).

Felles for de mange retningene innen reformpedagogikk var kritikk av den etablerte skolen og ønsket om å sette barnet i fokus og benytte vitenskapelig basert kunnskap om barnet som grunnlag for undervisningen. Målet var også å gjøre skolen mer demokratisk, noe som igjen skulle bidra til et mer demokratisk samfunn. Utgivelsen av boken *Barnets århundre* av Ellen Key i 1900, betraktes som viktig for utviklingen av det reformpedagogiske arbeidet, men også for tenkningen om barns stilling i samfunnet og familiepolitikk mer generelt

(Thuen, 2008, s. 109). Key formulerte visjoner for modernismens oppdragelsesidealer med vekt på individets rettigheter og frihet (Stafseng, 1996, s. 16). Hun argumenterte for at hvert enkelt individ måtte få mulighet til å utvikle seg som fritt subjekt og ikke måtte være nødt til å tilpasse seg de undertrykkende maktstrukturer som hun mente blant annet utdanningssystemet representerte (Stafseng, 2004, s. 361). Utgivelsen av *Barnets århundre* akkurat ved sekelskiftet, markerte det fremtidsrettede ved bokens budskap. Fortidens løsninger var definitivt ikke fremtidens. Fremtiden var avhengig av hvordan barna ble oppdratt og undervist, derfor måtte synet på barn og på barneoppdragelsen endres (Lundgren, 1996, s. 9).

Kritikken fra reformpedagogene ble rettet mot den eksisterende skolen, ofte omtalt som «den sorte skole», der pugg av katekisme og latinske gloser, og opplæring til lydighet var sentrale elementer (Myhre, 2000). Reformpedagogene fremmet nye metoder for læring basert på ny innsikt i barnets utvikling. Erfaringene fra den første verdenskrig i årene 1914–1918, forsterket opplevelsen av at grunnleggende endringer i samfunnet var nødvendig, som utgjør bakgrunn og kontekst også for Steiners arbeid og for steinerpedagogikk, som av mange blir betraktet som en egen retning innenfor den reformpedagogiske bevegelsen (Arfwedson, 2000; Hellstrøm, 2002; Myhre, 2000; Solerød, 2005; Steinnes, 2004).

Flere ulike opplysnings- og dannelsesstradisjoner var vokst frem i kjølvannet av opplysningstidens tenkning. Hvordan det enkelte individ selv skulle ha ansvar for sin egen opplysning og dannelses som menneske og hvilket ansvar staten skulle ha, var sentrale tema i debatten. Kants fremstilling av det pedagogiske paradoks der spørsmålet om hvordan man kunne kultivere frihet gjennom bruk av tvang i prosessen frem mot målet, dannet utgangspunkt for debatt om skole og oppdragelse og for fremveksten av flere ulike dannelsesstradisjoner. Blant annet utviklet det seg en filantropisk dannelsesstradisjon der arbeidet var et viktig dannelsesmiddel, en ny-humanistisk retning som benyttet klassisk språk og kultur som middel og folkedannelsesstradisjonen der folkets språk og kultur var viktig i dannelsesarbeidet. Det var et mål at individet skulle dannes både som individ og som samfunnsmedlem. Alle retningene kom til å påvirke utviklingen av de mange skoleslagene som vokste frem i Europa på 1700- og 1800- tallet (Korsgaard & Løvlie, 2003, s. 21).

I USA og Europa, spesielt i Tyskland, vokste det frem litt ulike former for reformpedagogikk (Arfwedson, 2000). Noen av forskjellene mellom den amerikanske reformpedagogikken og den tyske, kan knyttes til forskjeller i den historiske bakgrunnen og i det vitenskapsteoretiske grunnlaget. I den tidlige tyske reformpedagogikken fantes en form for bekymring for fremtiden og for de utfordringene som den moderne livsform og industrialiseringen innebar. Et viktig botemiddel ble kunsten, som «blev det pedagogiska

medlet for den mänskliga andens befrielse från industrialismens hårda, teknologiska, ekonomiserade, mekaniserade värld» (Arfwedson, 2000, s. 146). Den reformpedagogiske bevegelsen i USA hadde ikke den samme bekymringen for de utfordringer som den moderne livsstilen medførte, den var preget av fremtidstro og av den pragmatiske filosofien, utviklet av Charles Sanders Peirce, William James og John Dewey (Arfwedson, 2000, s. 389). Pragmatismen vektla erfaringenes betydning, den var dynamisk og handlingsrettet, og resultatene av forskning ble ikke betraktet som evigvarende sannheter, men noe som vedvarende skulle gjøres til gjenstand for nye undersøkelser (Kjørup, 2006, s. 237; Strømnes, 1998). Også i USA ble kunsten benyttet i undervisningen, ikke på samme måte som i den tyske tradisjonen, men mer ut fra nyttehensyn (Arfwedson, 2000, s. 147). De reformpedagogiske skolene som er nevnt nedenfor, kan stå som eksempler på de mange retninger som oppstod omtrent samtidig som Steiner startet skolen i Stuttgart.

Georg Kerchensteiner (1854–1932) arbeidet i Tyskland på samme tid som Steiner etablerte sin første skole. Kerchensteiner hentet inspirasjon til sitt pedagogiske reformarbeid fra den sveitsiske pedagogen Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), som hadde arbeidet for skolegang for fattige og foreldreløse slik at de kunne klare seg selv og oppleve ekte menneskeverd. Hans målsetting var å utvikle både håndens, hodets og hjertets krefter (Myhre, 2000; Solerød, 2005; Steinsholt, 2004). Kerchensteiner arbeidet først som lærer, men ble etter hvert rektor og skolesjef. Det gjorde det mulig for ham å sette idéen om *arbeidsskolen* ut i livet. Han betraktet praktisk arbeid som sentralt både i undervisningen og som del av elevenes oppdragelse og karakterutvikling (Arfwedson, 2000, s. 100; Myhre, 2000, s. 178). Kerchensteiner var inspirert av Dewey, men også av «nyidealistisk verdifilosofi» (Myhre, 2000, s. 178), og han forente på denne måten impulser fra både amerikansk og europeisk reformpedagogikk.

John Dewey (1859–1952) arbeidet i USA. Hans virksomhetstid er delvis parallell med Steiners arbeid. Dewey hevdet i sine pedagogiske arbeider at skolen måtte reformeres og at undervisningen måtte ta utgangspunkt i elevenes egne erfaringer. Dewey etablerte sin egen forsøksskole The Laboratory school i Chicago, sammen med sin kone (Englund, 2004, s. 376). Deweys tenkning var i de første årene mest rettet mot elevens behov og virksomhet. Etter hvert tok han også inn flere samfunnsmessige perspektiver på utdanningen, og for ham ble det viktig å kombinere individ- og samfunnsperspektivet på skolens arbeid (Solerød, 2005, s. 97). Arbeidet i skolen tok utgangspunkt i elevenes lærelyst og lærevillighet, og undervisningen var basert på at elevene var aktive og deltagende og selv gjorde erfaringer. Skolen hadde ifølge Deweys tenkning en helt sentral oppgave i utviklingen av demokratiet.

Arbeidsformene i skolen skulle derfor lære elevene samspill og kommunikasjon, slik at de kunne utfolde sine evner og delta i arbeidet med å forbedre samfunnet. Deltakelse i samfunnet gjennom demokratiske prosesser var en viktig del av Deweys tenkning (Englund, 2004). Samtidig som man tok utgangspunkt i elevenes egen lærelyst og erfaring, var det gjennom valg av undervisningsstoff og metoder mulig også å forme deres utvikling. Dewey kalte det for *edukativ* utvikling (Solerød, 2005, s. 97).

Den italienske legen Maria Montessori (1870–1952) utformet en helt egen pedagogikk, og hun startet et eget daghjem for fattige barn i Roma, etter hvert også en skole kalt Casa de Bambini. Montessori var virksom delvis på samme tid som Steiner. Hun arbeidet etter naturvitenskapelige metoder og iakttok barna i deres utvikling. Pedagogikken ble utformet ut fra iakttagelser og erfaringer hun hadde gjort, ikke minst gjennom arbeidet med utviklingshemmede barn. Hun hevdet at man gjennom observasjon av barn fikk tilgang til avgjørende kunnskap, og hun benyttet denne kunnskapen som grunnlag for pedagogikken. Ifølge Montessori gjennomgikk barnet seks sensitive perioder i løpet av sine første seks år, og i hver av periodene var barnet spesielt mottagelig for å utvikle orden og språk, lære å gå, for sosial trening, finmotorisk øvelse og for å lære gjennom sanseerfaringer (Signert, 2004, s. 426). Hun delte også barnets videre utvikling inn i stadier, og la til grunn at alle elever var motivert for å lære og at undervisningen skulle ta vare på dette. I den andre perioden, fra 6 til 12 år, var elevenes interesse for å forstå omverdenen stor, og hun mente at elevene selv skulle velge hva de ønsket å arbeide med og at undervisningen skulle legge til rette for det. I løpet av årene fra 12 til 18 år foreslo Montessori at det ville være gunstig for elevenes utvikling om de kunne få prøve egne krefter gjennom mange varierte arbeidsoppgaver. Hun foreslo at undervisningen foregikk i internat, at eleven lærte gjennom praktisk arbeid, og at de gjennom ansvaret for drift av «minisamfunnet» skulle lære å arbeide praktisk og tenke selvstendig. På grunnlag av observasjoner utarbeidet Montessori en egen metodisk tilnærming til undervisningen.

Den engelske læreren Alexander S. Neill (1883–1973) startet i 1924 den private internatskolen Summerhill, som var en tydelig antiautoritær skole. Neill hentet inspirasjon både fra tysk barnesentrert pedagogisk tenkning, fra psykoanalysen til Freud, fra Reichs teorier og fra arbeidet til amerikaneren Homer Lane og hans erfaringer med selvstyrte skoler. Neill ønsket at elevene skulle «få lov til å være seg selv» (Myhre, 2000, s. 165). Elevene på Summerhill skulle selv få velge hva de ville arbeide med, og arbeidet skulle drives av elevenes lyst og interesse. Neill skrev flere bøker om arbeidet ved skolen og tenkningen bak

den, og Summerhill har vakt både begeistring og forargelse. På slutten av 1960-tallet ble det igjen stor interesse for Neills antiautoritære skole (Solerød, 2005, s. 89).

I Norge var interessen for reformpedagogiske idéer stor, og det ble etablert forsøksskoler eller prøveklasser der reformpedagogiske arbeidsmåter ble prøvd ut. I 1920 startet Anna Sethne (1872–1961), som var overlærer ved Sagene skole i Oslo, prøveklasser ved skolen. Sethne ønsket å utvikle effektivitet i undervisningen og mente at gjennom eget arbeid ville elevene lære mer, noe som ble omtalt som *arbeidsskolens prinsipp* (Briseid, 2002, s. 53). Sethne var leder i Norges Lærerind forbund fra 1919 til 1938 og redaktør av tidsskriftet *Vår Skole* fra 1919 til 1941 (Dale, 2004, s. 124). Hun stod sammen med representanter for Kristianias kommunale høiere skoles lærerforening og Pædagogisk samfunn bak en invitasjon til Steiner i 1921 (Christensen, 2008, s. 147). Han ble invitert til å fortelle om arbeidet med Waldorfskolen i Stuttgart og sine pedagogiske idéer. Jeg har ikke funnet noen spor av at Sethne skrev noe om Steiners foredrag, antageligvis har hun vært interessert i alle reformpedagogiske tiltak som eksisterte på denne tiden.³⁶ Men hennes arbeid for den offentlige skolen, hennes forankring i arbeiderbevegelsen og hennes arbeid med å benytte forskning i mer tradisjonell forstand som grunnlag for pedagogisk arbeid, kan ha ført til at hun ikke benyttet Steiners perspektiver i sitt arbeid.

Virksomheten ved Sagene skole utviklet seg til å bli et viktig sentrum for det reformpedagogiske arbeidet i Norge (Strømnes, 1982, s. 3). Sethne var sammen med Bernhof Ribsskog sentral i arbeidet med utforming av *Normalplanen* fra 1939, der reformpedagogiske idéer inngår. De betraktet forskning, spesielt psykologisk forskning, som et viktig grunnlag for planlegging av skolens undervisningsplaner og for praktisk pedagogisk arbeid (Dale, 2004, s. 124; Lønnå, 2004; Slagstad, 2001; Aas, 2004).

Også ved Volda lærerskole ble det i 1933 startet en reformpedagogisk skole. Erling Kristvik (1882–1969), som var rektor ved skolen, etablerte et eget reformpedagogisk prøvearbeid i en fløy av bygningen som huset lærerskolen. Kristvik utformet sitt eget program for skolen, og han utarbeidet det videre i sine pedagogiske skrifter (Kvam, 2009; Strømnes 1982). Rune Slagstad har karakterisert Kristviks pedagogiske program som «en sosiologisk reformpedagogikk som vil forene det frigjørende med det verdikonservative» (Slagstad, 2001,

³⁶ Jeg har lett gjennom flere årganger av de tidsskriftene hun skrev i og var redaktør for, og i tekster om henne, men jeg har ikke funnet noe sted der hun referer til Steiner. En viktig årsak kan være Sethnes engasjement i arbeiderbevegelsen (Dale, 2004, s. 124). I Arbeiderpartiet var det på den tiden stor motstand mot alle former for private skoler.

s. 375). Kristviks pedagogiske tenkning ble ikke del av skolesynet i norsk utdanningspolitikk i etterkrigstiden (Kvam, 2009; Slagstad, 2001).

Etter den annen verdenskrig avtok mye av det organiserte reformepedagogiske arbeidet. Noen av reformeskolene som ble startet ved begynnelsen av det 20. århundret levde videre, for eksempel Montessoriskolene, Summerhill-skolen til Alexander S. Neil og Steinerskolene.

Kapittel 3. Rudolf Steiners liv og arbeid

3.1. Tidlige år

Steiner ble født den 25. februar 1861 i Kraljevec i den tidens østerriksk-ungarske dobbeltmonarki.³⁷ To dager etter fødselen ble han døpt Rudolf Joseph Lorenz Steiner. Foreldrene var Johann Steiner (1829–1910) og Franziska Steiner (1834–1918). Begge foreldrene kom fra området omkring Horn i det sørlige Østerrike, men på grunn av Johann Steiners arbeid som jernbanetelegrafist, bodde familien flere steder. Rudolf Joseph Lorenz var deres første barn. Senere kom det to barn til. Ett av barna var utviklingshemmet. Steiner skrev i sin selvbiografi at han kunne skjelve «mellom ting og vesener “som man ser” og slike “som man ikke ser”» (Steiner, 1999a, s. 36). Han hadde mange spørsmål han som barn ikke klarte å finne svar på, og han mente at han kanskje derfor var et ensomt barn (Steiner, 1999a, s. 34). Å bringe sammen erfaringene av det fysisk synlige og det han opplevde som erfaringer av det oversanselige på en metodisk måte, fremstår som et sentralt motiv i hans virksomhet.

Familiens kår var enkle, og de flyttet ofte på grunn av farens arbeid. Steiner skildrer inngående flere av de lærere han hadde i løpet av sin skolegang, og hvordan han selv også søkte kunnskap utenfor skolen, både gjennom egen lesning og i møte med mennesker. Da han var 16 år i 1877, skaffet han seg Kants filosofiske verk *Kritikk av den rene fornuft*. Ifølge Steiners selvbiografi ønsket han å danne seg «en oppfatning om hvordan den menneskelige tenkning forholdt seg til de skapende krefter i naturen», og han mente han allerede i sin ungdom hadde erfart «at den åndelige verden for meg var tilgjengelig for menneskets anskuelse» (Steiner, 1999a, s. 56). I innledningen til selvbiografien vektlegger Steiner disse perspektivene, noe som kan leses som en måte å synliggjøre at allerede tidlig i hans liv fantes dette som motiv for hans søkende virksomhet.

³⁷ I dag ligger denne byen i Kroatia.

Etter at Steiner hadde fullført realskolen i 1879, startet han som student ved Wiens tekniske høyskole. Samtidig fulgte han også forelesninger i filosofi ved Universitetet i Wien. Blant annet hørte han filosofen Franz Brentano,³⁸ som akkurat som Steiner selv var bekymret for hvordan materialistiske perspektiver dominerte vitenskapelig tenkning. Ikke minst så Steiner utfordringer for faget psykologi og «særlig for den grenen som ble kalt psykologisme. Denne retningen hevdet at tankene våre (og all mental aktivitet) egentlig er et resultat av reaksjoner i hjernen» (Lachman, 2009, s. 61). En slik tenkning var helt fremmed for Steiner, og han opplevde at når bevisstheten ble redusert til fysiske og kjemiske prosesser på denne måten, ble mennesket redusert til noe rent materielt. Den åndelige dimensjonen ble altså borte i et slikt materielt vitenskapssyn. For Steiner var begrepet *ånd* en virkende realitet, mens for mange av hans samtidige var det bare et abstrakt begrep (Edlund, 2008, s. 45). Steiner følte at det var få som delte han synspunkter.

3.2. Arbeidet i Goethe-arkivet og erkjennelsesteori

I løpet av studietiden i Wien fulgte Steiner også forelesningene til litteraturprofessoren Karl Julius Schröer. Hans forelesninger om de to tyske dikterne Goethe og Schiller gjorde spesielt sterkt inntrykk på Steiner (Steiner, 1999a, s. 66). I 1883 sluttet Steiner ved Den tekniske høyskolen uten å ta avsluttende eksamener, men året etter, i 1884, fikk han gjennom vennskapet med Schröer i oppdrag å redigere og utgi Goethes naturvitenskapelige skrifter. Arbeidet inngikk i et større arbeid med utgivelse av tysk nasjonallitteratur (Steiner, 1999a, s. 116).

Steiner fant synspunkter i Goethes måte å beskrive utviklingen av naturen og mennesket på som støttet hans egen tenkning. Han betraktet Goethes tenkning som et nødvendig supplement til Darwins utviklingslære og annen naturvitenskapelig forskning. Steiner mente at det i denne forskningen manglet en dimensjon i beskrivelsen av menneskets bevissthetsutvikling (Berg Eriksen, 2011; Mansikka, 2007, s. 119; Steiner, 1999a, s. 114). Han hevdet at det i hans samtid ikke fantes noen erkjennelsesteori som viste hvordan den menneskelige bevissthet kunne «trenge inn i livets fenomener» (Steiner, 1999a, s. 114). Han så det som sin oppgave å utforme en slik teori, og han startet arbeidet samtidig som han holdt på med utgivelsen av den første utgaven av Goethes naturvitenskapelige skrifter. Sistnevnte kom i 1884 med innledning og kommentarer av Steiner, og i 1886, ga han ut sitt første

³⁸ Brentanos arvtaker Edmund Husserl betraktes som fenomenologiens far i vestlig filosofi. I Steiners tenkning om at det er mulig å nå frem til det vesensaktige i fenomenene, kan det spores en forbindelse til den tidlige fenomenologien som var Brentanos tema. Steiner skriver i sin selvbiografi at han hadde fulgt Brentanos forelesninger i Wien (Steiner, 1999a, s. 66 og 71).

erkjennelsesteoretiske arbeid *Grunntrekk av en erkjennelsesteori for Goethes verdensanskuelse*.³⁹ Steiners første utgivelse kan betraktes som uttrykk for hans egen søken etter å avklare hvilke rammer som finnes for menneskets erkjennelse og om det finnes grenser for et slikt arbeid. Det kan også betraktes som et innlegg i debatten om å etablere et grunnlag for kunnskap (Lejon, 1997, s. 19).

Mens Steiner bodde i Wien hadde han også stilling som huslærer hos familien Specht. Det var fire gutter i familien, og den yngste av barna var utviklingshemmet og led av *hydrocefalus* (vannhode). Steiner beskrev i sin selvbiografi hvordan undervisningen av disse fire guttene, og særlig den yngste som hadde store lærevansker, var av betydning for hans forståelse av mennesket og av pedagogikk. Han lærte gutten å leke. Gjennom arbeidet fikk Steiner anledning til å studere det han betraktet som sammenhengen mellom «de åndelige-sjelelige og det legemlige i mennesket» (Steiner, 1999a, s. 107). Steiner betraktet arbeidet som en viktig del av sin utdanning, og erfaringene utgjorde et grunnlag for hans eget arbeid med pedagogikk, ikke minst for hans arbeid med helsepedagogiske spørsmål (Edlund, 2008).

Mens han arbeidet hos familien Specht traff Steiner mange av tidens innflytelsesrike personligheter, blant annet psykiateren Josef Breuer, som senere arbeidet sammen med Sigmund Freud (Lachman, 2009, s. 78). I årene i Wien deltok Steiner også i det kulturelle livet, blant annet på Café Megalomania der mange av tidens kunstnere og intellektuelle møttes. En kort tid var han redaktør for den politiske avisen *Deutsche Wochenschrift* (Lachman, 2009; Steiner, 1999a). I 1890 flyttet Steiner til Weimar, fordi Goethe- og Schillerarkivet lå der. Han ble i byen i syv år. Mens han var ansatt i arkivet, arbeidet han videre med sin doktorgrad. I 1891 disputerte Steiner ved Universitetet i Rostock med avhandlingen *Die Grundfrage der Erkenntnistheorie mit besonderer Rücksicht auf Fichtes Wissenschaftslehre*. I 1892 ble avhandlingen gitt ut i bokform med tittelen *Wahrheit und Wissenschaft*.⁴⁰ Boken pekte frem mot det som av mange betraktes som Steiners viktigste erkjennelsesteoretiske verk *Frihetens filosofi*. Boken kom ut i 1893. I 1897 utga Steiner *Goethes Weltanschauung*, som var et resultat av hans arbeid i Goethe-arkivet.

Steiner ønsket å fortsette med vitenskapelig arbeid, men hans kontrakt med Goethearkivet ble ikke fornyet. I løpet av årene i Weimar arbeidet Steiner også med filosofen Nietzsche, han leste og drøftet hans synspunkter og arbeidet med ordning og katalogisering av

³⁹ Boken ble utgitt på norsk i 2009, men den har vært tilgjengelig på dansk siden 1969.

⁴⁰ Den første norske utgaven av boken kom ut i 1954, oversettelsen var ved Ernst Sørensen. I 2008 ble det gitt ut en ny utgave der Harald Haakstad hadde foretatt en revidering av Sørensens oversettelse fra 1954 og skrevet et nytt forord (Haakstad, 2008).

hans verk (Berg Eriksen, 2011). I 1895 ble boken *Friedrich Nietzsche, ein Kämpfer gegen seine Zeit* utgitt. Det synes som om Nietzsche sammen med Goethe utgjorde viktige og vedvarende inspirasjonskilder for Steiner gjennom de mange ulike fasene i hans liv (Berg Eriksen, 2011, s. 165). Steiner leste og kommenterte Nietzsches skrifter i mange år, fra 1892 og nesten helt frem til sin død. Nietzsches søster, Elisabeth Förster-Nietzsche, ønsket at Steiner skulle arbeide med redigering og utgivelse av brorens arbeider, og hun tilbød ham arbeid i Nietzsche-arkivet, men Steiner ønsket ikke å gå inn i et samarbeid med henne (Berg Eriksen, 2011; Steiner, 1999a, s. 218). Selv om han trengte inntektene, avslo han tilbudet.

Steiner lette på denne tiden etter muligheter til å formidle sine synspunkter (Lachman, 2009, s. 125; Lejon, 1997, s. 25; Steiner, 1999a, s. 224). Han var ensom og fant ikke miljøer der hans perspektiver ga gjenklang. Han var midt i tredveårene, og ut fra hans selvbiografi synes det som om det var en vanskelig periode i hans liv, der hans «iakttagelsesevne overfor ting, vesener og tildragelser i den fysiske verden forandret seg og ble mer intens» (Steiner, 1999a, s. 262). Han mente selv at han utviklet «en forsterket åndelig iakttagelsesevne» (Steiner, 1999a, s. 263). Steiner hevdet i tillegg at han ikke erfarte de åndelige aspektene ved tilværelsen som abstrakte begreper, men som konkret virkelighet.

3.3. Teosofi og samarbeid med teosofene

I 1897 flyttet Steiner til Berlin der han i en periode var redaktør for *Magazin für Litteratur*. Han skrev mange artikler, teater- og bokanmeldelser og var aktiv som foredragsholder ved mange anledninger, blant annet underviste han ved en sosialistisk kveldsskole for arbeidere. Han måtte slutte fordi han opponerte mot skolens sosialistiske grunnsyn.

Da Steiner i 1900 ble invitert til å holde foredrag i Teosofisk Bibliotek om Nietzsche, fant han tilhørere han kunne dele sine synspunkter og erfaringer av det åndelige med. Blant teosofene møtte Steiner mennesker som var opptatt av de samme perspektiver på den åndelige verden som han selv. To år etter, i 1902, ble Steiner generalsekretær i den da nyopprettede tyske seksjonen av Teosofisk Samfunn. I årene fra 1900 og frem til 1911 utga Steiner flere av sine bøker som omhandler esoteriske emner og beskrivelser av hvordan det var mulig å erverve seg innsikt i det oversanselige. I 1904 ble boken *Teosofi* utgitt, i 1907 kom den lille boken med tittelen *Barnets oppdragelse fra åndsvitenskapelig synspunkt* og i 1910 *Vitenskapen om det skjulte*. Steiner skrev i årene fra 1903 til 1908 mange artikler i *Tidsskriftet Lucifer-Gnosis*, og han holdt foredrag både i Tyskland og andre Europeiske land, deriblant Sverige, Danmark og Norge. Steiner holdt sine første foredrag i Norge i 1908. Både da og

senere holdt han såkalt esoteriske timer og veiledning for medlemmer av teosofiske grupper (Christensen, 2008).

I det teosofiske miljøet i Berlin møtte Steiner skuespilleren Marie von Sivers. Julaften 1914 inngikk Steiner og von Sivers ekteskap.⁴¹ Hun ble Steiners nære samarbeidspartner, og de deltok sammen i arbeidet i Den tyske seksjonen av det teosofiske samfunn. Etter at Steiner innledet samarbeid med henne, ble hans interesse for kunst sterkere, og han talte og skrev om kunstens betydning i menneskehetens åndelige utvikling (Carlgren, 1982, s. 27; Lachman, 2009, s. 177; Steiner, 1999a, s. 337). Von Sivers interesse for teater påvirket også Steiner, og i løpet av årene 1910–1913 skrev han fire mysteriedramaer (Lindenberg, 1992, s. 103). Steiner og von Sivers utviklet sammen eurytmien, en bevegelseskunst som også ble del av steinerskolens undervisning (Carlgren, 1970; Steiner, 1990, s. 94).

Steiner og von Sivers ble i løpet av årene fra 1910 til 1912 uenige med ledelsen i Teosofisk Samfunn. Uenigheten var knyttet til hvordan man skulle arbeide for å nå frem til esoterisk innsikt. Steiner stod for en retning som baserte seg på det han mente var en vestlig-vitenskapelig erkjennelseholdning (Steiner, 1999a, s. 341), mens ledelsen i Teosofisk Samfunn var inspirert av østlige visdomstradisjoner. I tillegg mente Steiner at det var feil å utrope noen til en ny verdensfrelser, slik det ble gjort av sentrale ledere i den teosofiske organisasjonen Stjernen i Østen (Child, 2003; Lindenberg, 1992, s. 100). Spørsmålet om hvorvidt Steiner var teosof eller om han bare benyttet teosofien som en arena der han hadde mange tilhørere som han kunne legge frem esoteriske emner for, er behandlet av flere (Christensen, 2008 s. 70ff; Lachman, 2009).

3.4. Antroposofi

Etter langvarig uenighet kom det i løpet av 1912 til et brudd mellom den tyske seksjonen av Teosofisk Samfunn og den internasjonale ledelsen. I januar 1913 trakk Annie Besant tilbake stiftelsesdokumentet for den tyske delen av den internasjonale teosofiske bevegelsen (Carlgren, 1982; s. 26). I slutten av desember 1912 stiftet Steiner uformelt Antroposofisk Selskap, og i februar året etter ble det avholdt konstituerende generalforsamling. Mange av medlemmene i det tyske Teosofisk Selskap som var inspirert av Steiner ble med over til Antroposofisk Selskap. Allerede ved starten hadde selskapet 2500 medlemmer (Lachman, 2009, s.189). Steiner selv var verken medlem eller del av ledelsen i den nye organisasjonen.

⁴¹Steiner hadde giftet seg med enken Anna Eunike i 1892, og hun flyttet sammen med sine barn og Steiner til Berlin i 1897. Steiners nære samarbeid med Marie von Sivers fra omkring 1900, førte til at Eunike etter hvert betraktet seg som skilt fra Steiner, men ekteskapet ble ikke formelt oppløst (Lindenberg, 1992, s. 67). Eunike døde i 1911.

Han ønsket å være inspirator for arbeidet, men ville ikke ha noe med det organisatoriske å gjøre (Carlgren, 1961, s. 47; Lejon, 1997, s. 117).

Steiner ønsket å utvikle antroposofien til å bli en bevegelse som kunne få betydning i tidens praktiske kulturelle liv (Edlund, 2008). Han ønsket å bygge opp et senter for antroposofi som kunne bli et møtested for både vitenskapelig og kunstnerisk arbeid, blant annet ønsket han en scene der mysteriedramaene kunne oppføres. Han arbeidet med planer til et slikt bygg i München, men planene ble ikke godkjent av myndighetene (Lachman, 2009; s. 193). I forbindelse med en foredragsserie i Sveits høsten 1912, kom Steiner i kontakt med en rik teosof, og han fikk tilbud om å realisere sine byggeplaner utenfor den lille byen Dornach. Grunnsteinen ble lagt ned i 1913 og arbeidet startet umiddelbart. Oppførelsen av bygget tok 10 år, og Steiner arbeidet selv aktivt på mange plan med bygget; han tegnet det, deltok i den kunstneriske utsmykningen og holdt foredrag for alle som deltok i arbeidet. I tillegg arbeidet han for å skaffe penger til materialer og lønn til arbeiderne der til sammen 17 nasjonaliteter var representert. Steiner forsøkte å skape en organisk form på bygget, inspirert av naturens former, og han ga det navnet Goetheanum. Bygningen var av tre og over huset hvelvet det seg to sammenvokste kupler – den største var større enn kuppelen på Peterskirken i Roma (Lachman, 2009, s. 197). Arbeidet fortsatte etter at første verdenskrig hadde brutt ut. Julen 1922 ble det avholdt en stor konferanse ved Goetheanum. Bygningen var ennå ikke helt ferdigstilt og ikke offisielt innviet, men det ble likevel invitert til en flere dagers konferanse der både antroposof og ikke-antroposof deltok. Nyttårsaften holdt Steiner avslutningsforedrag på konferansen. Like etterpå ble det oppdaget at det var brutt ut brann. Bygningen brant ned til grunnen, bare betongfundamentet stod igjen (Lachman, 2009, s. 222). Det ble spekulert i om brannen var påsatt. Steiner startet arbeidet med å bygge opp igjen det andre Goetheanum. Denne gangen ble bygget reist i betong. Det ble ikke ferdigstilt før etter Steiners død.⁴²

Den første verdenskrig hadde ført til at Steiner ikke kunne reise så mye rundt og holde foredrag som han hadde gjort før krigen, blant annet ble det vanskelig å besøke Norge og de andre nordiske landene, men han fortsatte å skrive. I 1917 ga Steiner ut to arbeider; et memorandum og en bok. I boken *Von Seelenrätseln* beskrev Steiner menneskets vesen ut fra

⁴² Det fungerer i dag som et internasjonalt senter for virksomheter inspirert av antroposofi, blant annet arrangeres det hvert fjerde år Verdenslærerstevne for steinerskolelærere i Goetheanum med deltakere fra alle verdensdeler.

en trefoldig forståelse.⁴³ Tre områder i mennesket; nervesansesystemet, det rytmiske system og lemme-stoffskiftesystemet, var ifølge Steiner sentrale for å forstå menneskets oppbygning. I et memorandum, som Steiner videreførte i boken *Kjernepunkter i det sosiale spørsmål* som ble utgitt i 1919, beskrev Steiner samfunnets organisme også ut fra et trefoldig perspektiv, og med bakgrunn i første verdenskrig la han frem nye perspektiver på styring av samfunnet.

3.5. Siste leveår

Steiners samfunnsengasjement ble møtt med både kritikk og interesse, men det fikk ikke den innflytelse i politisk arbeid som Steiner hadde håpet på. Deler av hans ønsker om å skape rammer for utvikling av et bedre samfunn, ble imidlertid videreført i arbeidet med etableringen av den første Waldorfskolen i Stuttgart i 1919. Steiner ledet arbeidet med etablering av skolen, og bidro helt frem til sin død i 1925 med veiledning og foredrag for lærerne. Etter hvert som skolen ble kjent, ble Steiner invitert til å holde foredrag om grunnlaget for skolens arbeid og erfaringene fra skolens virksomhet mange steder i Europa, også i Norge der han holdt pedagogiske foredrag i 1921 og 1923 (Christensen, 2008).

Den antroposofiske bevegelsen vokste raskt, og bestod av mange ulike grupperinger. Forventningene til hva arbeidet kunne gi den enkelte og måten arbeidet ble drevet på, varierte. I Antroposofisk Selskap utviklet det seg etter hvert en strid mellom de forskjellige grupperingene (Staley, 1998, s. xvi). Striden hadde innslag av generasjonsmotsetninger, og fra yngre medlemmer ble det rettet kritikk mot det som ble opplevd som borgerlig, teosofisk og lite handlingsrettet i den antroposofiske bevegelsen. Mange av de unge som sluttet seg til antroposofisk arbeid var radikale; flere hadde vært del av Wandervogelbevegelsen som hadde vokst frem i Tyskland ved begynnelsen av det 20. århundret (Edlund, 2008, s. 50). Blant antroposofere og steinerskolelærere i Stuttgart var det misnøye med at Goetheanum var blitt valgt som sentrum for bevegelsen og at det ble brukt store summer på arbeidet med å bygge et nytt bygg etter brannen i 1922 (Lejon, 1997, s. 117).

I løpet av 1923 foregikk det flere møter mellom grupperingene innenfor den antroposofiske bevegelsen der Steiner også deltok. Han ønsket å reorganisere den antroposofiske organisasjonen, og ved et julestevne i Dornach i 1923 ble et nytt antroposofisk selskap grunnlagt. Foreningen fikk navnet Det almene antroposofiske selskap. Målet var å samordne alle ulike virksomheter med en ledelse plassert i Dornach. Steiner gikk selv inn som leder sammen med en liten gruppe medarbeidere (Carlgren, 1961, s. 47). Steiner la vekt på at

⁴³ Boken er ennå ikke utgitt på norsk, men den vil i løpet av høsten 2012 eller våren 2013 bli utgitt i norsk oversettelse.

det i antroposofien fantes et dobbelt perspektiv; både et allment dannelsesarbeid og et mer fordypende, esoterisk og innadvendt arbeid. Han ønsket at begge disse sidene ved antroposofien skulle være til stede i det samlende sentrum for antroposofien i Goetheanum. Steiner betraktet de mange praktiske virksomhetene som hadde vokst ut fra antroposofiske perspektiver, for eksempel jordbruk, pedagogikk og medisin, som allment arbeid, men han ønsket også å åpne for et esoterisk og individuelt preget arbeid. Han ønsket ikke at et slikt arbeid skulle foregå i lukkede losjer, men i regi av Den frie høyskole for åndsvitenskap. Høyskolen var ment som en videre fordypning for de som ønsket det, og den var delt inn i tre seksjoner; kunst, vitenskap og esoterisk arbeid⁴⁴ (Lejon, 1997, s. 120). Steiner planla å etablere en esoterisk skole med tre klasser, men han rakk ikke å fullføre arbeidet før han døde. Han holdt 19 foredrag som skulle danne grunnlaget for studiearbeidet i skolen.

Opgaven med å reorganisere det antroposofiske arbeidet var krevende, og Steiners utstrakte foredragsvirksomhet tæret på kreftene hans. Da Steiner høsten 1924 kom tilbake til Dornach etter en lengre turne blant annet i England, var det tydelig for alle at han var syk. Han fortsatte likevel arbeidet; blant annet holdt han foredrag for teologer, leger, håndverkere og arbeidere ved det andre Goetheanum. Den 28. september 1924 holdt han sitt siste foredrag (Carlgren, 1961, s. 50). Frem til sin død den 30. mars 1925 skrev han artikler i *Das Goetheanum*, meddelelser til medlemmene og kapitler til selvbiografien *Min livsvei*, som han ikke rakk å avslutte.⁴⁵

Steiners ambisjon for antroposofien inneholdt flere målsettinger: Han ønsket at antroposofi skulle kunne benyttes som inspirasjon og veiviser for den enkeltes indre esoteriske arbeid. Perspektiver fra hans tekster og anvisninger for et indre øvende arbeid gjennom meditasjon, iakttagelsesøvelser og refleksjon over egne forståelsesformer og tenkning, inngikk i et slikt arbeid. Steiner ville også at antroposofi skulle benyttes som inspirasjon i praktisk arbeid, blant annet i pedagogikk, medisin, jordbruk og arkitektur. Det finnes også perspektiver i hans verk som viser at han ønsket at antroposofi skulle kunne bidra til å utfordre erkjennelsesteoretiske grenser. Steiner rakk bare å påbegynne arbeidet med Høyskolen for åndsvitenskap. Videreføringen av arbeidet har påhvilt Steiners etterfølgere.

⁴⁴ I dag finne det elleve såkalte *seksjoner* ved Høyskolen for åndsvitenskap ved Goetheanum. De elleve er: den allmenne seksjonen for antroposofi, seksjon for matematikk og astronomi, seksjon for medisin, seksjon for naturvitenskap, seksjon for landbruk, seksjon for kunst, seksjon for pedagogikk, seksjon for eurytmi, språk, drama og musikk, seksjon for litteratur, seksjon for sosialvitenskap og ungdomsseksjonen. <http://www.goetheanum.org/School-of-Spiritual-Science.300.0.html?&L=1>

⁴⁵ Steiners selvbiografi ble utgitt på norsk i 1999 i Niels Magnus Bugges oversettelse (Steiner, 1999a).

I antroposofi er hvert individ betraktet som verdifullt og viktig, det innebærer at hvert individ har et stort ansvar. Lejon hevder at antroposofien har et janusansikt, den enkelte har «ett personlig ansvarstagande för antroposofins utveckling och en expansionistisk kunskapssträvan, dvs en vilja att töja på vetenskapens gängse synsätt och metoder» (Lejon, 1997, s. 120). Å ta ansvar for antroposofiens utvikling og samtidig utfordre etablerte synsmåter og metoder i vitenskapelig arbeid, fordrer evnen til å stille kritiske spørsmål til både metoder og resultater, både de antroposofiske metodene og annen vitenskapelig virksomhet. Men det kan, som tidligere nevnt, synes som om det blant de som har benyttet Steiners perspektiver, i større grad har utviklet seg en beskyttende holdning til antroposofien enn en kritisk og utforskende holdning (Berg Eriksen, 2011; Schieren, 2011).

Å benytte antroposofi i et indre øvende arbeid med tanke på å skjerpe årvåkenhet og egen tenkning, kan betraktes som en individuelt rettet oppgave, og ikke som del av et vitenskapsteoretisk arbeid for å «töja på vetenskapens gängse synsätt och metoder» slik Lejon beskrev det (1997, s. 120). Et indre øvende arbeid og et grensesprengende erkjennelsesteoretisk fremstår som to ytterpunkter i Steiners nesten altomfattende prosjekt, og det synes som om de rommer utfordringer det kan være vanskelig å forene.

3.6. Hva er det mulig å få kunnskap om og hvordan?

Tidlig i livet arbeidet Steiner med erkjennelsesteoretiske spørsmål. Han tok opp grunnleggende filosofiske spørsmål, blant annet om det finnes grenser for menneskets erkjennelse, om det er mulig å nå frem til sann kunnskap om verden og om hva som er kildene til kunnskap? (Kiene, 2009, s. 9; Steiner, 2009a). Som helt ung leste Steiner *Kritikk av den rene fornuft* av Kant, utgitt første gang i 1781. Mange av spørsmålene Kant arbeidet med ble sentrale også for Steiners filosofiske arbeid. Kant mente at mennesket selv var en aktiv skapende faktor i kunnskapstilegnelsen, og han ønsket å overvinne motsetningene mellom standpunktet til empiristene om at det bare var sansningen som kunne gi kunnskap om verden og rasjonalistenes standpunkt om at det bare var fornuften som kunne gi tilgang til sann kunnskap (Svendsen & Säätelä, 2007, s. 21). Kant hevdet at det fantes en form for virkelighet bak fenomenene som han kalte «Das Ding an sich» eller den «noumenale» verden (Crane, 2009, s. 26), men ifølge Kant var det ikke mulig for mennesket å erfare «tingen i seg selv», fordi mennesket bare kunne «fatte de sanseintrykkene som er formet» (referert i Skirbekk & Gilje, 2007, s. 303). Ifølge Kant var menneskets sanseintrykk *formet* eller bundet til det han omtalte som «anskuelsesformer» og «kategorier» (referert i Lachman, 2009, s. 51). For Kant

var anskuelsesformene generelle trekk ved all kunnskap, som blant annet rom og tid, og de formet menneskets oppfattelse av verden.⁴⁶

Steiner delte Kants oppfatning av at menneskets sansning og tenkning var erkjennelsens kilder. Steiner mente at det ikke var noe *bak* den stofflige verden som var åndelig, men at det åndelige fantes i alt som eksisterte. Han hevdet at det åndelige i verden var mulig å erfare fordi det fantes i det sansbare (Larsen, 1998, s. 253 i Steiner 1998b). Som nevnt hadde Steiner som ung hatt opplevelser som han selv mente viste at det var mulig å nå ut over grensene for vanlige dennesidige erfaringer, og han hevdet å ha erfart også det usynlige (Steiner, 1999a, s. 36). Han tolket sine opplevelser og mente det var mulig å nå til kunnskap om hvordan *idéene* viste seg i tingene. I møtet med andre idealistiske forfatteres verk, blant annet Schiller og Goethes skrifter, fant Steiner gjenklang for sine synspunkter og han utformet sine erkjennelsesteoretiske synspunkter innenfor denne tradisjonen. Han mente at vitenskapens *sanne innhold* ikke bare er undersøkelse av den ytre verden og av det ytre stoff, men at forskeren ved å fatte *idéen* ville kunne forstå mer og få tilgang til en dypere innsikt i «verdens liv end al sønderdeling og iagttagelse af den ydre verden som værende ren og skær erfaring» (Steiner, 1969, s. 101).

Det er som om Steiner i sin erkjennelsesteori mener å kunne vise at det er mulig for mennesket å nå til en kunnskap som er mer omfattende og som avdekker sammenhenger som ikke er tilgjengelige bare gjennom sansene. Spørsmålet er om det er mulig, og om det på en vitenskapelig måte kan etterprøves, eller om det må betraktes som et idealistisk ønskemål? Steiner synes å mene at det er mulig, og at menneskets aktive medvirkning er avgjørende. Det er ikke gjennom åpenbaring at det man kan nå slik innsikt, det er nødvendig med aktivt arbeid; *erkjennelse og kunstnerisk aktivitet* (Steiner, 1969, s.103). Goethe, som både var kunstner og vitenskapsmann, fremstod for Steiner som et viktig forbilde og ideal.

Selv om mennesket og verden ifølge Steiner utgjorde en helhet, fremstod verden likevel på en dualistisk måte. Han mente at grunnen til det var at mennesket gjennom sin utrustning oppfattet verden slik – som en sanseverden og en tankeverden – og at mennesket derfor opplevde seg som borger av to verdener, noe som førte til fremmedgjøring hos mange. Steiner så det som sin oppgave å bidra til at mennesket på en metodisk måte kunne skape en helhetlig forståelse av verden. På samme måte som andre filosofer, rettet Steiner oppmerksomheten mot redskapene for erkjennelsen; sansningen og tenkningen. Han så det

⁴⁶ Alle sanseintrykk er formet av rom og tid, mente Kant, i tillegg beskrev han 12 former eller kategorier som menneskets sanseintrykk også ble oppfattet gjennom eller formet av (Skirbekk & Gilje, 2007, s. 494).

som et mål å øve seg til å tenke uten fordommer og forutinntatte forestillinger, først da ville tenkning bli *fri* (Steiner, 2008a, s. 55). I tillegg ønsket han som en grunnleggende målsetting å bidra til at splittelsen som mennesket erfarte skulle kunne overvinnes. Steiner mente at mennesket aktivt kunne gjenskape en helhetlig opplevelse av verden (Steiner, 1969, s. 62–63, 2009a, s. 71). Steiners standpunkt kan leses som uttrykk for et normativt synspunkt. Han vet noe om hvordan verden egentlig er, og hans anvisninger skal føre frem til den samme form for erkjennelse som han selv har nådd frem til. Hans ideal om at det skal være mulig å fri seg fra fordommer må leses inn i den tiden Steiner virket i, hvor flere enn ham så dette som et ideal for forskeren. Om det er mulig eller ønskelig å skulle tenke fordomsløst om vitenskapelig arbeid, ble tatt opp av de som arbeidet med humanvitenskapene og med fortolkning som metode, blant annet Dilthey som var en av Steiners samtidige, og av mange etter ham. Innenfor forskning i humanistiske fag er betydningen av forskerens forforståelse, fordommer og forståelseshorisont betraktet som del av forskningsprosessen (Kjørup, 2006; Gadamer, 2010; Gilje & Grimen, 2005).

Det enkelte individets frihet var del av opplysningstidens målsetting, der hver enkelt gjennom kunnskapssøken kunne kjempe seg ut av sin selvforskyldte umyndighet. Kants kjente oppfordring: *Sapere aude!* – «Ha mot til å bruke din egen forstand!» uttrykte opplysningstidens fremste prosjekt (Berg Eriksen, 2002, s. 400). Kant hadde stilt seg spørsmålet om hvordan mennesket, som han betraktet som del av «naturens årsakskjeder», fritt kunne bestemme over sine egne handlinger (Serck-Hansen, 2005, s. 12). Mennesket var ifølge Kant både fritt og ufritt; det kunne handle og ønske noe helt fritt, mens erkjennelsen ikke var fri fordi den var bundet til «det nettet av årsaker som forstanden ordner fenomenene i» (Berg Eriksen, 2002, s. 413). Kant mente at mennesket likevel kunne bli fritt. Gjennom filosofisk arbeid, kritikk av fornuften eller fornuftens selvkritikk, kunne man nå frem til moralsk innsikt, som han betraktet som grunnlaget for å bli et fritt eller autonomt individ. Steiners oppfatning av at mennesket kunne bli fritt gjennom å arbeide med sin egen tenkning, kan minne om Kants oppfatning av at friheten kunne erobres gjennom refleksjon, og Steiner plasserer seg også som del av opplysningstidens mål om menneskets frigjøring og den enkeltes ansvar i et slikt arbeid.

Men Steiners tenkning inneholder også synspunkter fra romantikkens sterke vektlegging av individet muligheter til å bli del av noe større enn seg selv, en oppfatning som kan knyttes til mystikernes forståelse om at det er mulig å bli ett med det guddommelige,

Unio Mystica.⁴⁷ Men Steiner ønsket ikke å benytte mystikernes arbeidsform, verken ekstase eller henrykkelse var del av de metoder han mente hørte til i et moderne erkjennelsesarbeid. Han mente det var mulig å nå til erfaring av enhet gjennom metodisk arbeid som var like nøyaktig som de metoder som ble benyttet innen naturvitenskapen. Steiner var ifølge Berg Eriksen en «ikke-eskapistisk mystiker, den mystiske erfaringen, er ifølge Steiner, noe som krever handling» (2011, s.159). For Steiner var *handling* i denne forbindelse det han betraktet som et metodisk og vitenskapelig basert arbeid. Og han mente selv at gjennom et slikt arbeid kunne det som i tidligere tider var betraktet som esoterisk kunnskap bli tilgjengelig for alle (Carlgren, 1982, s. 24). Steiners sterke poengtering av at det han la frem var vitenskapelig, plasserer ham som tidligere nevnt inn i det modernistiske prosjektet. Og selv om Steiner var kritisk til deler av den naturvitenskapelige forskningen på hans tid, var han selv en som forsøkte å finne sin plass innenfor det vitenskapelige feltet, først og fremst innenfor naturvitenskapen som på den tiden var mest ansett. Fordi Steiner mente at mennesket selv var det organ som man måtte benytte i forskning om naturen og verden (Mansikka, 2007, s. 162), bestod hans arbeid i å finne og beskrive metoder som han mente gjorde mennesket bedre i stand til å forske på disse områdene og erfare helheten. Selv mente han at de metodiske anvisningene han ga for åndsvitenskaplig forskning i form av iakttagelsesøvelser og meditative øvelser og tankeøvelser, ville sprengte etablerte rammer for hva det var mulig å få kunnskap om. Han betraktet disse metodene som alternativ til det han mente var useriøs spekulasjon om det åndelige, som mystisisme, åpenbaringskunnskap, overtro og spiritisme (Lejon, 1997; Steiner, 1999a,). Steiners metoder er vanskelige å etterprøve, og den vitenskapelige holdbarheten i kunnskapen som bringes frem er derfor blitt trukket i tvil av flere. Heller ikke i dag er de metodene Steiner beskrev akseptert som forskningsmetoder (Sparby, 2008).

3.7. Mennesket består av både kropp, sjel og ånd

Steiners vektlegging av at mennesket selv var aktivt skapende i arbeidet med å få kunnskap om verden, kan betraktes som bakgrunn for hans interesse for menneskets vesen. Det var først og fremst i årene etter at Steiner gikk inn i teosofisk arbeid at han utformet detaljerte beskrivelser av menneskets vesen basert på den åndsvitenskapelig forskningen han arbeidet med. På bakgrunn av spørsmålet om det var brudd eller kontinuitet i Steiners virksomhet, kan dette betraktes som en form for kontinuitet mellom hans erkjennelsesteoretiske perspektiver

⁴⁷ <http://snl.no/ekstase>, lesedato 10. februar, 2013

og vektleggingen av menneskets aktive plass i erkjennesarbeidet. Vanskeligere er det å avgjøre om de metoder han benyttet for å bringe frem kunnskap om menneskets vesen kan betraktes som en forlengelse av hans kunnskapsteoretiske arbeid, eller om de innebar et brudd.

Om de metodene Steiner benyttet i sitt arbeid kan betraktes som vitenskapelige ut fra den tidens forståelse av vitenskapelighet, eller om de var basert på mystikerens eller seerens metoder, er drøftet av flere (Hegge, 1988). Spørsmålet finnes som en underliggende utfordring for forståelsen av menneskets vesen slik Steiner la det frem, men det ligger utenfor denne undersøkelsen å behandle det inngående.

Steiner la frem synspunkter på mennesket som et tredelt vesen; mennesket hadde ifølge ham ikke bare kropp og sjel, men også ånd.⁴⁸ Han beskrev mennesket i et utviklingsperspektiv, og inkluderte en tilværelse før fødselen og etter døden. Mennesket kom til jorden fra en åndelig tilværelse og vendte tilbake til en form for åndelig eksistens etter døden.

Steiner hevdet at menneskets utvikling var preget av lovmessigheter, og livsløpet ble av ham delt inn i syvårsperioder. Selv om en del av utviklingen skjedde på grunnlag av lovmessigheter, ble også utviklingen påvirket av de omgivelsene som barnet vokste opp i. Han la vekt på at barn var formbare og sårbare, og at spesielt det helt lille barnet tok inn alt som fantes i dets omgivelser. Barnet var som et stort sanseorgan, og Steiner hevdet at måten barn ble behandlet på fikk betydning for deres voksne liv. Deres fysiske og sjelelige sunnhet senere i livet var relatert til hvordan de ble behandlet som små. På bakgrunn av sine synspunkter trakk han store slutninger om hvordan feil i oppdragelse og opplæring kunne virke sykdomsfremkallende i voksen alder (Steiner, 2008c, s. 193).

Steiners sterke vektlegging av den tidlige barndommens betydning for voksenlivet, og at slik innsikt måtte få konsekvenser for oppdragelse og skole, plasserer ham innenfor den barnesentrerte tenkningen som lå til grunn for pedagogikken på denne tiden (Arfwedson, 2000; Key, 2006, s. 261). Hans vektlegging av barnets behov for beskyttelse var også sammenfallende med annen tenkning på samme tid (Thuen, 2008). Steiner benyttet i liten grad andre samtidige forskeres synspunkter som grunnlag for sitt arbeid, han var mer inspirert av Goethes naturvitenskapelige tenkning om naturens forvandling enn av sin samtids

⁴⁸ Steiners beskrivelse av mennesket som et vesen med både kropp, sjel og ånd, kan også gjenfinnes i klassiske skildringer av mennesket (Mansikka, 2007, s. 254). På Steiners tid var ånd mest benyttet i forbindelse med åndsliv; kunstneriske og religiøse uttrykk. Steiner argumenterte mot todelingen av mennesket. Han hevdet at todelingen kropp og sjel umuliggjorde en helhetlig forståelse av menneskets vesen (Steiner, 2008a, s. 52).

psykologiske forskning. Men på samme måte som en del andre forskere, både før og etter ham, beskrev han barnets utvikling i faser.⁴⁹ Han viste blant annet til den romantiske forfatteren Jean Paul⁵⁰ og hans beskrivelse av barns måte å oppleve verden på (Edlund, 2008; Steiner, 1999a).

Som tidligere nevnt arbeidet Steiner for å finne ord og begreper som kunne beskrive ikke bare de fysiske aspektene i mennesket, men også de immaterielle dimensjonene og det prosessuelle. Steiner benyttet en del begreper som ikke var vanlige i beskrivelsen av menneskets utvikling, og spesielt synes det som om det å finne betegnelser for de usynlige aspektene var utfordrende, og han omtalte utfordringene flere ganger i sine arbeider (Steiner, 1987, s. 16, 2006, s. 39). Språk kan åpne for innsikt, men det kan også fungere som stengsel. I Steiners verk finnes begge deler.

I innledningen til det lille heftet *Barnets oppdragelse*, som ble utgitt i 1906, sammenlignet Steiner menneskelivet med en plante «som ikke bare består av det som er synlig for øyet, men som også skjult i seg inneholder en fremtidig tilstand» (Steiner, 2006, s. 7). Steiner hevdet at det var det «vordende» menneske man gjennom åndsvitenskapelig arbeid skulle forsøke å forstå. Det vordende i hvert menneske var det åndelige i det lille barnet som mens det var lite bare kunne anes, men som oppdragelsen skulle ta sikte på å hjelpe frem til riktig tid. Ifølge Steiner lå det noe lovmessig i utviklingen; langsomt utviklet kroppen seg, barnet vokste og lærte å mestre kroppens bevegelser, språket og følelsene, og etter hvert tenkningen.

Han hevdet at mennesket «tar del i “tre verdener” (den fysiske, den sjelelige og den åndelige)» (Steiner, 1972a, s. 58). Han mente det var nødvendig å kunne beskrive de enkelte aspektene i helheten for på den måten bedre å kunne identifisere dem og beskrive samspillet mellom dem. Han hevdet at sjelen forbandt det fysiske og det åndelige i mennesket, og at sjelskreftene tanke, følelse og vilje var sentrale krefter i slike prosesser. Steiner benyttet betegnelsene *vesen*, *vesensledd* og *legeme* i beskrivelsene av mennesket (Steiner, 1972a, 1987, 2006). Selv om begrepet *legeme* først og fremst er knyttet til de fysiske aspekter ved mennesket, brukte Steiner begrepet også i beskrivelsen av de ikke-fysiske aspektene ved mennesket. Steiner hevdet at mennesket hadde tre vesensledd eller legemer; det fysiske legemet, eterlegemet og astrallegemet, som alle tilhørte menneskets legemlige natur, selv om

⁴⁹ For eksempel Freud (1856–1939), Piaget (1896–1980), Montessori (1870–1952) og Erikson (1902–1994)

⁵⁰ Hans opprinnelige navn var Johann P.F. Richter, men han benyttet forfatternavnet Jean Paul. Han skrev romaner og berørte ofte magiske og okkulte temaer (Lachman, 2009, s. 105).

de to siste var usynlige. Han advarte mot en for stofflig eller materialisert forestilling av både eterlegemet og astrallegemet (Steiner, 2006, s. 13). Steiner hevdet at eter- og astrallegemets virkninger kunne iakttas i menneskets fysiske legeme, og han mente at vesensleddene slik tilhørte den menneskelige natur, og at de på ingen måte var utenfor det fysiske. Steiner mente videre at eterlegemet hadde som oppgave å bygge opp og forme det fysiske legemet. Astrallegemet, som han også omtalte som *forneemmelseslegemet*, var «bæreren av lyst og smerte, av drifter, begjær, lidenskaper osv.» (Steiner, 2006, s. 12).

Oppfatningen av at det i alle levende vesener; mennesker, dyr og planter, fantes en form for «livsprinsipp» eller «livskraft», var utbredt i Steiners samtid og ble kalt *vitalisme* og var basert på oppfatningen av at «liv krever en spesiell, ikke-fysisk livskraft», men gjennom nyere forskning ble en slik betraktningssmåte forkastet (Prinz, 2009, s. 70). Steiner betraktet imidlertid tenkningen om livskraft som en fruktbar måte å beskrive menneskets utvikling på (Steiner, 2006, s. 10). Han mente at det var vanskelig å avdekke livskraften med etablerte naturvitenskapelige metoder, og argumenterte for at åndsvitenskapelig forskning kunne være en måte å forske i dette feltet på. I et avsluttende kapittel i boken *Teosofi* kommenterer Steiner bruken av begrepet *livskraft* og argumenterte for at det var et fruktbart begrep (Steiner, 1972a, s. 193 – 194). Hvert menneske hadde ifølge Steiner også en uforanderlig identitet, et *jeg* som han betraktet som menneskets fjerde vesensledd. Menneskets *jeg* var bærer av det Steiner kalte «den høyere menneskesjel» (Steiner, 2006, s.13). Dyr hadde ifølge Steiner både et fysisk legeme, eterlegeme og astrallegeme, planter hadde fysisk legeme og eterlegeme (Steiner, 2006, s. 12–13), men bare mennesket hadde et *jeg*.

Jegets oppgave var ifølge Steiner «ut fra seg selv å foredle og lutre de andre vesensledd»⁵¹ (Steiner, 2006, s.14). Et slikt arbeid foregikk dels ubevisst, som del av samlivet med andre, og dels kunne det videreføres som et eget bevisst, indre arbeid. I felleskap med andre, som del av samlivet i en kultur, en gruppe eller en familie, forgår det Steiner omtalte som «omdannelser som mennesket utførte på sine lavere ledd» (Steiner, 2006, s. 16). Arbeidet mennesket utførte ut fra *jegets* egen kraft virket på de høyere ledd. Det kunne skje gjennom deltagelse i esoterisk arbeid eller lignende skolerende virksomhet (Steiner, 2006, s. 16). Steiner mente at alle mennesker har et eget *jeg-legeme*, men at det varierte hvor mye de enkelte grupperinger eller kulturer tok sitt *jeg* i bruk eller om og hvordan de arbeidet målrettet og bevisst med sitt *jeg*. Steiner delte gruppene av mennesker inn i det primitive menneske, det

⁵¹ Steiner utarbeidet oversikter over hvordan omdannelsene av vesensleddene kunne foregå, og hvilke kvaliteter som kunne utvikles hos mennesket. I *Barnets oppdragelse* knytter han i disse beskrivelsene an til østlig mysterievisdom (Steiner, 2006, s. 15).

ville menneske, det europeiske gjennomsnittsmenneske og idealisten (Steiner, 2006, s.14).⁵² En slik betraktningmåte fremstår i dag som problematisk, og gjenspeiler en oppfatning av at ulike kulturer stod på forskjellige trinn i utviklingen; et kulturhierarkisk syn som ikke er i tråd med nyere forståelse. Det Steiner her gir uttrykk for må leses inn i den forståelsesramme som fantes på Steiners tid, og som også dannet grunnlaget for rasistiske politiske ideologier. Det er blitt rettet anklager mot Steiner om at hans idéer rommet rasistiske synspunkter, og det er utført grundige analyser med sikte på å finne dekning for slike anklager. Undersøkelser som er gjort har viste at rasisme ikke er et sentralt motiv hos Steiner, men at det finnes ting i tekstene hans som gir uttrykk for det som kan betraktes som tidstypiske synspunkter på folk og folkegrupper (Kerkvliet, 2000).⁵³ Et mer dominerende perspektiv hos Steiner er imidlertid hans vektlegging av individets betydning, uavhengig av dets fysiske opphav i en folkegruppe.

I *Barnets oppdragelse* beskrev Steiner den gradvise tilsynekomsten av vesensleddene og hvordan oppdragelsen kunne fremme eller hindre utviklingen. Han hevdet at alle vesensleddene var til stede hos barnet fra det ble født, men at de ikke var aktivt virkende; først var det som om de befant seg under et «beskyttende hylster» (Steiner, 2006, s.17). Vesensleddene forble under hylsteret frem til de var fullt utviklet og kunne *fødes*. Steiner hevdet at det for barnets sunne utvikling var avgjørende at de krefter og de følelser som legemene var bærere av, ikke bevisst ble utfordret på et for tidlig tidspunkt (Steiner, 2006, s. 17).

Som grunnleggende tilnærming til oppdragelse i den første syvårsperioden, mente Steiner at *etterligning* var den beste måten barnet kunne lære på. De voksne som var sammen med barnet måtte i all sin væren fremstå som mennesker verdt å *etterligne*. Steiner uttalte seg ganske drastisk, han mente at «Dersom barnet i de første syv år bare opplever tåpelige handlinger i sine omgivelser, vil hjernen anta andre former som gjør at den senere vil være disponert for dumheter» (Steiner, 2006, s. 21), og vektla at oppdragere utviklet forståelse av den betydning de hadde på barnets utvikling. Han hevdet også at barnets fysiske omgivelser var av betydning; både farge- og lysforhold og barnets ernæring påvirket dets utvikling (Steiner, 2006, s. 20, 23).

⁵² I Steiners åndsvitenskap, antroposofien, fremstår den enkeltes bevisste arbeid med sitt jeg som et sentralt motiv, spesielt for oppdragere og lærere (Steiner, 1999b). Om dette er en nødvendig del av lærerens arbeid, og om og eventuelt på hvilken måte et slikt arbeid skal utføres, er imidlertid spørsmål som også berører den enkeltes frihet. Metoder og arbeidsmåter har vært gjenstand for diskusjon (Kiersch, 2006)

⁵³ Kerkvliet, Gerard, 2000, <http://uncletaz.com/antrorasisme.html>, lesedato 7. mars, 2013, et sammendrag av rapporten som ble utarbeidet i Nederland i 2000 på bakgrunn av anklager om at Steiners verk inneholdt rasistiske synspunkter.

Steiner betraktet tannfellingen som et ytre uttrykk for at *eterlegemet* hadde fullført viktige oppgaver i barnets fysiske kropp og at de kreftene som var benyttet i utviklingen av kroppen, etter tannfellingen omkring 7-årsalderen, var *tilgjengelige* for andre inntrykk og annet arbeid (Steiner, 2006, s. 17). Steiner mente at barnet på denne tiden var klar for å begynne på skolen. Når barnets eteriske krefter ikke lenger arbeidet med barnets fysiske kropp, kunne disse kreftene benyttes til blant annet hukommelsesarbeid, noe som dannet grunnlaget for barnets senere begrepsforståelse (Steiner, 2006, s. 30). For det lille barnet var etterligning et sentralt prinsipp for læring, i den andre syvårsperioden mente Steiner at *etterfølgelse og autoritet* viktig i årene mellom 7 og 14 år. Steiner fremmet ikke en tvungen autoritet, men hevdet at en oppdrager som kunne vekke barnets beundring og ærefrykt kunne bidra til «riktig vekst hos eterlegemet», (Steiner, 2006, s. 25). Han hevdet at formaninger og abstrakte forestillinger ikke bidro til at barna utviklet seg riktig, men at de *bilder* som for eksempel fantes i fortellinger, kunne bidra til elevenes vekst. Han advarte mot å gi elevene forstandsmessige og nøkterne begreper før de var modne for det.

I løpet av den tredje perioden, fra 14 år til voksen alder, gjennomgikk barnet ifølge Steiner en ny utvikling i og med kjønnsmodningen. Et nytt vesensledd kom til syne i løpet av disse årene og Steiner kalte det for astrallegemet. Først når barnet var nådd kjønnsmodningen og astrallegemet var født eller frigjort, kunne barnets *dømmekraft* utfordres. Da hadde barnet erfart tilhørighet i verden, fått næring til sin fantasi, ervervet seg kunnskap og var i stand til å vurdere og selv gjøre seg opp egne meninger. Steiner advarte mot en for tidlig utfordring av barnets dømmekraft og vurderende evner, han mente at «For å være moden for tenkning, må man ha tilegnet seg aktelse for det andre har tenkt» (Steiner, 2006, s. 36). Han mente at barnets tenkning vokste frem «sammen med de andre sjelsopplevelsene mellom det 7. og 14.år» (Steiner, 2006, s. 34). Han mente at barnets tenkning modnet og utviklet seg gjennom andre følelses- og viljemessige utfordringer, selv om selve tenkningen ikke ble direkte utfordret. Hvis barnet ble utfordret til å vurdere og å dømme før det var modent for det, ville det føre til at barnet utviklet *fordommer* og ikke selvstendige vurderinger. Å kunne vurdere selvstendig var avgjørende i forhold til det å skulle utvikle seg som *frie* mennesker.

Steiner betraktet som tidligere nevnt *sjelen* som det som forbandt det fysiske med det åndelige i mennesket. Han mente at det sjelelige i mennesket uttrykte seg gjennom sjelskreftene vilje, følelse og tenkning. Sjelskreftene kom til syne i hvert av de tre systemene som det fysiske i mennesket bestod av; nerve-sansesystemet, det rytmiske systemet og lemme-stoffskifte systemet (Steiner, 2008c). Tenkningen kunne ifølge Steiner plasseres i nerve-sansesystemet, følelsene stod i forhold til åndedrettet eller det rytmiske system og viljen

«støttet seg til stoffskifteprosessene» (Lindenberg, 1992, s. 114). Steiner forsøkte også å beskrive hvordan det åndelige viste seg i menneskets vesen, et felt som er vanskelig å beskrive og som det er vanskelig å fatte med begreper som har sitt utspring i sansning av først og fremst fysiske og følelsesmessige dimensjoner. Han betraktet ikke det åndelige som adskilt eller utenfor mennesket, men forsøkte på flere måter å beskrive det som del av helheten mennesket, altså mer som tilstander enn som et eksakt identifiserbart element.

Steiners beskrivelse av *jeget* som det individuelle og unike ved hvert enkelt individ, er også en måte å beskrive det åndelige i mennesket. *Jeget* finnes ifølge Steiner i barnet fra før fødselen, og innarbeides i løpet av oppveksten i det fysiske og inkarnerer i hele barnets vesen (Mathisen, 1994). *Jeget* fremstår i Steiners menneskekunnskap som det evige i mennesket, det som lever etter døden. I hans menneskesyn finnes oppfatningen av at det åndelige i mennesket har en udødelig eksistens. Han hevdet at det åndelige kunne legemliggjøres i flere jordliv, og han mente at mennesket før fødselen hadde hatt en eksistens «som åndelig menneske» og at det lever videre etter legemets død (Steiner, 1972a, s. 73, 87, 2008c, s. 60). Steiner erkjente at det er vanskelig å vite noe sikkert om menneskets *jeg*, og han innså at det han la frem kunne avvises som tankespinn. Han mente likevel at det er mulig å nå til kunnskap om denne dimensjonen gjennom tenkningen, gjennom det han kalte «den ekte åndelige forskningens veier» (Steiner, 1972a, s. 75). Å betrakte menneskets mulighet for en åndelig eksistens etter døden i nye inkarnasjoner som et perspektiv, som et håp, fremstår ikke som veldig kontroversielt, men å knytte det *evige åndelige mennesket* til begrepet kunnskap og ikke minst til kunnskap som er fremkommet gjennom forskning, er ikke uproblematisk. Et slikt standpunkt som Steiner tok, må leses inn i hans store tiltro til åndsvitenskapen som han hevdet var basert på vitenskapelige metoder. Men dersom Steiners åndsvitenskapelige metoder avvises som uvitenskapelige, fremstår perspektivene som et spørsmål om tro.

Steiners oppfatning av menneskets vesen inneholder også mange andre synspunkter, blant annet hans arbeid med menneskets sanser, hans perspektiver på menneskets temperament og oppfatningen av at menneskets bevissthetsutvikling må forstås i et historisk, kulturrepoke-perspektiv. Men det har som nevnt, innenfor rammene av denne avhandlingen, ikke vært mulig å behandle annet enn noen utvalgte aspekter..

3.8. Fra samfunnskritikk til pedagogikk

Første verdenskrig er betraktet som et vendepunkt som virket inn på alle samfunnsområder, ikke minst på tenkningen om oppdragelse og skole. Ønsket om å hindre en lignende katastrofe i fremtiden, førte til behovet for å gi barn og unge bedre rammebetingelser slik at de som

voksne skulle bli i stand til å skape et bedre samfunn. Etter at Tyskland hadde kapitulert senhøsten 1918, stod landet overfor enorme problemer. Det var mangel på mat, Versaillesfreden var ennå ikke undertegnet og usikkerhet om hva fremtiden ville bringe var stor. Behovet for nytenkning var presserende, og nye idéer ble tatt imot med interesse.

Som nevnt foran, ga Steiner i 1917 ut et *memorandum* der han la frem sine nye perspektiver på hvordan samfunnet kunne organiseres, og hans bidrag gikk rett inn i den pågående debatten om krisen i samtiden.⁵⁴ Steiner betraktet også samfunnet som en helhetlig treleddet organisme som bestod av tre organer eller områder; økonomi, rettslivet og åndslivet eller kulturlivet. Han mente at hvert av områdene måtte styres ut fra tre forskjellige prinsipper ut fra egenarten ved deres oppgaver og intensjoner. Han hevdet at idéene fra den franske revolusjon om frihet, likhet og broderskap ikke kunne anvendes allment på de tre områdene, men forslo at i det økonomiske livet skulle *broderskap* være det bærende prinsipp, i rettslivet måtte *likhet* være grunnleggende og i åndslivet *frihet*. Han hevdet at dersom frihet for eksempel skulle gjelde i næringslivet, ville det føre til utbytting og ulikhet, og dersom likhet var det rådende prinsipp i åndslivet, ville det føre til ensretting og ufrihet. Steiner hevdet at årsaken til krig blant annet lå i det han betraktet som sammenblandingen av politiske, økonomiske, kulturelle og åndelige interesser (Carlgren, 1982; Steiner, 2008b). Steiners synspunkter vakte interesse; han holdt foredrag og mange kom for å høre ham, både arbeidere og statsledere. Blant annet hadde Steiner en samtale med den tyske utenriksministeren Richard von Kühlmann om sine idéer i 1917, men samtalen førte ikke til noen praktiske resultater (Carlgren, 1982, s. 34).

I boken *Kjernepunktene i det sosiale spørsmål*,⁵⁵ som Steiner ga ut i 1919, og som ble solgt i 80.000 eksemplarer i utgivelsesåret, utdypet han sine synspunkter på hvordan en tredelt samfunnsorganisme kunne utvikles (Lachman, 2009, s. 207; Steiner 2008b; Waage, 2008b). Steiner ble kjent i andre kretser enn tidligere, han var kritisk både til marxismen og til den markedsstyrte kapitalismen, og han ønsket å fremme en tenkning som kunne motvirke begge ytterpunktene. Han rettet også angrep mot organisering av nasjonalstater som sammenfalt med kulturelt-etniske grenser fordi han mente at nasjonalstaten ikke tok hensyn til det enkelte individ. Steiner hevdet at statens oppgaver måtte reduseres, og han var opptatt av at hvert enkelt individ skulle ha ansvar og rettigheter. Denne sterke betoningen av individets

⁵⁴ Steiner la ikke frem en teori om samfunn og styring, men ideer og perspektiver som tok utgangspunkt i samspillet mellom de tre områdene i samfunnet. Han kalte det *Dreigliederung des sozialen Organismus*, og det inneholdt ikke noen ferdig teori. I norsk oversettelse ble Steiners perspektiver gitt betegnelsen *Tregreningsteorien*, noe som peker mot at det skulle være en ferdig utviklet teori.

⁵⁵ *Die Kernpunkte der soziale Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft*

forpliktelse i Steiners samfunnssyn er blitt sett på som uttrykk for anarkistiske idéer (Waage, 2008a, s. 404). Selv om mange leste boken, ble idéene møtt med både sterk kritikk og aktiv motstand (Waage, 2008b, s. 152). Steiners idéer fikk ikke den politiske betydning han ønsket, men ble betraktet som for radikale og ikke gjennomførbare.

Men Steiner møtte ofte varm begeistring når han holdt foredrag om behovet for sosiale endringer og hvilken betydning det kunne ha for fremtiden. Hans kritikk av hvordan samfunnet la vekt på materielle verdier og hvordan det førte til at menneskets mange muligheter ikke ble realisert, vekket gjenklang. Han mente at det var nødvendig å endre den måten mennesker tenkte på, og hevdet at i det moderne, materialistisk orienterte samfunnet ble det åndelige i menneskene lite næret og pleiet. Det ble i stedet «mekanisert, själarna skulle bli sömniga, vegetariserade, och kropparna animaliserade» (Steiner, 1989, s. 13). Den verste utbyttingen av menneskene var ifølge Steiner at selve det menneskelige ble *suget* ut av menneskene (Steiner, 1989, s. 13). Han hevdet at individet ikke fikk mulighet til å utvikle seg, og at «en viss uniformitet har begynt å prege menneskeheten» (Steiner, 2008c, s. 151). Det synes som om Steiner med sin sivilisasjonskritikk traff noe sentralt i tiden som mange kunne kjenne seg igjen i. Det at han også presenterte mulige løsninger på utfordringene, gjorde at han ga folk som levde under vanskelige betingelser håp om at det var mulig å få til endringer og skape bedre forhold.

I Steiners samfunnskritiske syn lå kimen til arbeidet med skole og oppdragelse. Gjennom å gi barn og unge andre muligheter enn forrige generasjon hadde fått, ville nødvendige forandringer kunne vokse frem. Fortvilelsen over følgene av første verdenskrig, opplevelsen av at sentrale menneskelige verdier var truet av materialistiske krefter og håpet om at det var mulig å skape endring, dannet bakgrunnen for den interesse som Steiners pedagogiske engasjement ble fulgt med. I tråd med de samfunnskritiske synspunktene Steiner arbeidet med, måtte skolen betraktes som del av åndslivet og ikke være underlagt statens styring. Steiner mente at skolen måtte ha frihet til å utøve sitt arbeid siden dens formål ikke bare var å oppfylle det bestående samfunnets behov for arbeidskraft, men også å forsøke å utvikle de anlegg som lå i hvert enkelt individ. Slik Steiner så det, bidro ikke det han betraktet som en *borgerlig oppdragelse* til at hele menneskets potensiale ble utviklet. Den borgerlige oppdragelsesmåten var basert på en materiell forståelse av mennesket, den virket undertrykkende, var dekadent, og når arbeidernes barn møtte disse oppdragelsesidealene ga det dem en opplevelse av mindreverdighet (Carlgren, 1961; Steiner, 1946, 1989). Steiner mente at den statlige skolen oppdro barna til å bli det han kalte *gode statstjenere*, mer enn den bidro til at barna skulle bli demokratiske medlemmer av samfunnet (Steiner, 1946, s. 15). Han

så at det kunne eksistere en form for interessekonflikt mellom samfunnets behov og individets behov, men hvis skolen la vekt på å gi individet utviklingsmuligheter, ville skolen samtidig bidra til en sunnere samfunnsorganisme:

Man skal ikke spørre: hvad må mennesket vite og kunne i den sociale ordning som eksisterer, men: hvilke anlegg er lagt ned i dette menneske, og hvad kan utvikle seg i det? Da vil man stadig kunne tilføre samfundet nye krefter som kommer fra den oppvoksende generasjon. I den sociale organisme vil da alltid det leve som de oppvoksende mennesker i hele sin menneskelige bredde gjør ut av den, men man vil ikke gjøre det ut av den oppvoksende generasjon som den bestående sociale organisme vil gjøre ut av den (Steiner, 1951, s. 1–2).

Engasjementet i pedagogisk arbeid vokste frem i forlengelsen av Steiners samfunnskritiske arbeid, men fordi han la så stor vekt på den betydning hvert enkelt individ kunne ha for utviklingen av fremtidens samfunn, betraktet han innsikt i menneskets vesen som avgjørende viktig for at en ny pedagogikk skulle kunne vokse frem. Slik ble Steiners sivilisasjonskritikk koblet sammen med hans oppfatning av menneskets vesen, som både var knyttet til hans kunnskapsteoretiske og teosofiske arbeid og senere til utviklingen av antroposofien.

Selv om Steiner allerede før 1900 hadde skrevet om behovet for reformer i utdanningssystemet, og han i 1906 på bakgrunn av sitt åndsvitenskapelige arbeid hadde holdt foredrag om barnets utvikling (Steiner, 2006), var det først gjennom møtet med Emil Molt at idéene om å skape nye rammer for barns skolegang kunne realiseres. Emil Molt var fabrikkeier og interessert i antroposofi, og han hadde hørt mange av Steiners foredrag helt siden 1903 (Staley 1998, s. xviii). I 1918 hørte Molt Steiner tale om behovet for fornyelse av samfunnet og hvordan skolen måtte gi barn mulighet til å utvikle seg slik at de kunne mestre fremtidens utfordringer. Molt hadde selv et ønske om å etablere en skole ved fabrikkens, og han inviterte Steiner til å holde foredrag i Stuttgart. Våren 1919 kom Steiner og holdt et foredrag som vakte stor begeistring. Etter foredraget fortalte Molt Steiner om drømmen om å skape en skole for barna til arbeiderne ved Waldorf Astoria sigarettfabrikk i Stuttgart som han var medeier i og direktør for (Staley, 1998, s. xix). Steiner ble interessert, og forberedelsene med å etablere skolen startet umiddelbart etter foredraget. Det innebar både praktiske og økonomiske utfordringer. Som del av forarbeidet stilte Steiner fire betingelser for at han skulle gå inn i arbeidet med den nye skolen. Det ene var at skolen skulle være åpen for alle barn, ikke bare for barn av fabrikkens ansatte. Det andre var at skolen ikke skulle være basert på utskillelse av elever ut fra evner, anlegg og fremtidige yrkesønsker. Den tredje betingelsen var at den nye skolen skulle være en felles 12-årig skole for alle elever, en «enheds folke- og

høyere skole» i ett (Gabert, 1990, s. 9). Steiner forutsatte at gutter og jenter skulle undervises samlet. Den fjerde betingelsen var at lærerne skulle være frie overfor bestemmelser fra skolemyndigheter og uavhengig av økonomisk kontroll (Staley, 1998, s. xix).

Steiner betraktet grunnlaget som på hans tid ble benyttet for pedagogisk arbeid, som utilstrekkelig. Selv om Steiner uttrykte aktelse for spesielt naturvitenskapen, mente han at den alene ikke kunne utgjøre grunnlaget for oppdragelsesspørsmål. Han hevdet at «nettopp det som gjør vår tid så storslagen i beherskelsen av den døde teknikk, er helt uegnet til å utvikle en levende oppdragelseskunst» (Steiner, 2008c, s. 222). Han mente at grunnlaget for oppdragelsen måtte være en «overbevisning om at det lever ånd i all naturtilværelse, og at man kan erkjenne denne ånd» (Steiner, 2008c, s. 222). Med det standpunktet posisjonerte Steiner seg i opposisjon til mye av den øvrige reformpedagogiske virksomheten på hans tid. Han mente at mange av de nye pedagogiske retningene bygget på et moderne materialistisk vitenskapssyn, og han hevdet at et slikt grunnlag for pedagogisk arbeid var uttrykk for *abstrakt naturerkjennelse*, og at det i ikke fantes «retningslinjer for sjelen og åndens utvikling» i det (Steiner, 1933, s. 5). Et slikt grunnlag kunne ikke bidra til de nødvendige endringer verken hos det enkelte individ eller i samfunnet som helhet (Steiner, 1978, s. 7). Han mente at det førte til at undervisningen ble «gjennemtrent av en filistrøsitet og en banalitet som skader det voksende menneskevesen fryktelig» (Steiner, 1933, s. 6).

Etter møtet med Molt våren 1919, inviterte Steiner en gruppe mennesker til å bli med i arbeidet med den nye skolen. Alle hadde høy akademisk utdanning, flere hadde doktorgrad og de kjente Steiners idéer fra før (Edlund, 2008, s. 54). Noen uker før skolen skulle starte høsten 1919, samlet Steiner de tolv lærerne som skulle arbeide ved skolen til et pedagogisk kurs der menneskekunnskap og didaktiske spørsmål ble behandlet (Gabert, 1990; Steiner 1990, 1998b, 2008c, 2011). Kurset bestod av flere deler. Hver morgen klokken 9.00 holdt Steiner et foredrag om allmenn menneskekunnskap som grunnlag for pedagogikken. Deretter holdt han et foredrag om metodisk didaktiske spørsmål, og om ettermiddagen ble det arrangert seminar der deltakerne stilte spørsmål og Steiner svarte. Han holdt også foredrag om oppbygningen av læreplanen i forbindelse med seminardelen. Ved avslutningen av foredragsrekken «Allmenn menneskekunnskap», sammenfattet Steiner tre krav til læreren i det han mente kunne være motto for deres arbeid: «Fyld dig med fantasiens gave, hav mod til sandhed, Skjærp din sans for sjælelig ansvarlighed» (Steiner, 1998b, s. 195). Steiner understreket at det å arbeide i den nye skolen ikke bare handlet om formidling av kunnskap, men at det rommet en «hellig, religiøs forpliktelse» (Steiner, 2008c, s. 221). Et slikt syn på lærerens oppgave inneholder et

element som minner om kallstanken; oppgaven settes inn i en større sammenheng. Det å være lærer var del av arbeidet med å skape nye rammer for fremtiden.

Steiner kom med forslag til hvordan undervisningen kunne legges opp med utgangspunkt i barnets utvikling, men mer enn fastlagte undervisningsopplegg, inneholdt Steiners anvisninger forsøk på å formidle «ånden i en steinerskole» (Steiner, 1933). Forslagene formidlet en stor ærbødighet overfor barnet og overfor lærergjernen. I tillegg rommet anvisningene synspunkter på progresjonen og formen på undervisningen basert på barnets utvikling, og anvisningene la vekt på både de menneskelige og de fysiske omgivelsene. Lærerens holdning var grunnleggende viktig: «Læreren representerer livet for barna. Derfor må læreren koncentrere livet i sin person, og gjennomglødes av interesse for livet. Læreren må ha en våken bevissthet for sin tidsalder og inspireres av den i sin gjerning» (Steiner, 1933, s. 15). Steiner mente at en pedagogikk som arbeidet for å gi elevene mest mulig intellektuell kunnskap, ubearbeidet og uavhengig av barnets alder og utvikling, ikke ville kunne lykkes i å gi mennesker mulighet til å tenke nytt og skape endring. Steiner la i en tale ved åpningen av den første skolen i Stuttgart, og mange ganger senere, vekt på den betydningen han mente antroposofi kunne få for de som arbeider i skolen, og han mente at antroposofi

er liv og ikke teori, [den] kan gå over i evner til å forme undervisningen riktig i pakt med barnets vesen og blir levende, praktisk pedagogikk, slik at man for eksempel underviser bedre i regning, i skrivning, lærer bedre historie og geografi (Steiner, 1971, s. 6).

De som skulle arbeide i den nye skolen måtte kunne mer enn bare sitt fag; de måtte også forstå barnet og støtte utviklingen av dets vilje, følelse og tenkning (Steiner, 1946, s. 17). Antroposofi fremstod som et redskap som den enkelte lærer kunne benytte for å kvalifisere seg som lærer. Steiner hevdet at «Vi vil utvikle metodikk og undervisningspraksis. Vi vil strebe etter erkjennelse av menneskevesenet og prøve å undervise slik at vi møter dets behov, så det kan vokse sunt inn i fremtiden» (Steiner, 1971, s. 6). Sitatet kan tolkes som et uttrykk for helt allmenne synspunkter på arbeidet i en skole; både metodikk, undervisningspraksis og erkjennelse om mennesket er grunnleggende aspekter ved arbeidet. Hva som ligger i «erkjennelse av menneskevesenet» er åpent for tolkning, men det synes som om det alternative i pedagogikken ved den første Waldorfskolen først og fremst var knyttet til en grunnleggende oppfatning av at mennesket har både kropp, sjel og ånd, og at undervisning og oppdragelse må ta hensyn til alle tre aspektene. Både valg av metoder og innhold bør skje ut fra en innsikt i hvordan de tre aspektene utvikles. Det Steiner la frem for de første lærerne var

av ham ment som bidrag til lærernes mulighet til å forstå menneskets vesen, både barna og seg selv.

Steiner hevdet at de som skulle drive en skole selv måtte være det han kalte *åndelig produktive*, og han så på pedagogisk arbeid som en form for kunstnerisk virksomhet. Han hevdet at den kraft som ble skapt i mennesket gjennom skapende arbeid var en viktig forutsetning for hele skolens liv. For alle som var engasjert i skolen var det nødvendig å være åndelig skapende:

Forvaltningen av undervisningsanstaltene, undervisningens metoder og mål skal bare forestås av de personligheter som samtidig underviser eller på en annen måte utfolder seg produktivt i åndslivet. Enhver slik personlighet skulle dele sin tid mellom å undervise eller utfolde en annen åndelig produksjon, og det å forvalte undervisningsvesenet. Den som er i stand til å betrakte menneskenes åndelige liv fordomsfritt, kan innse at den levende kraft som behøves når man skal forvalte oppdragelses- og undervisningsvesenet, den kan bare vokse frem i sjelen når man er virksom i undervisning eller annen åndelig produksjon (Steiner, 1951, s. 3).

Steiner mente at lærerne i sitt arbeid hadde behov for å oppøve en skjerpet iakttagelsesevne, både i forbindelse med egen tenkning og for å kunne klare å forstå hva elevene trengte og hvordan han eller hun skulle forme stoffet slik at det traff elevene og bidro til deres utvikling og vekst. Steiner hevdet at lærerne gjennom et indre arbeid kunne bli bedre i stand til å utføre sitt arbeid og til å bli åndelig aktive. Hans undervisning i allmenn menneskekunnskap var ment å gi inspirasjon i et slikt arbeid, og samtidig formidlet han begreper og synspunkter som var ment som redskaper i iakttakelse og refleksjon over arbeidet i skolen. Steiner hadde ved etableringen av den første skolen ikke et ferdig program for undervisningen i alle fag og på alle klassetrinn. I hans menneskekunnskap fantes rammer og perspektiver som anga retningen. Gjennom praktisk arbeid, refleksjon og samtaler ble konturene av steinerpedagogikken etter hvert tydeligere.

3.9. Inspirasjon og utfordringer

Idégrunnet for steinerskolen utgjør både en inspirasjon og en utfordring for steinerpedagogikken. Inspirasjonen er knyttet til de perspektivene som finnes i idégrunnet, til historien om den første skolen og pionerarbeidet som ble utført der, samt til hvordan synet på barns utvikling la premissene for oppbygningen av skoleløpet. Utfordringene er også

knyttet til historien og til hvordan Steiners arbeid er blitt benyttet etter hans død (Schieren, 2011).

En kritikk som ikke sjelden rettes mot Steiners arbeid, er at han blandet områder som i moderne vitenskapelig arbeid regnes som adskilte. Det har blitt sagt om Steiners arbeid at det står «i strid med den moderna vetenskapens metodologiska anspråk och dess rörelse mot en större klarhet och transparens» (Mansikka, 2007, s. 1). Steiners forskning omtales også som pseudovitenskap (Davidsen, 2001). Troen på at vitenskapelige metoder og vitenskapelig arbeid skulle bidra til det som av Weber ble kalte en avmystifisering av verden, altså en gradvis frigjøring fra en førmoderne tenkning der det guddommelige var både årsak og forklaring, var sterk i Steiners samtid og fortsatte også i årene etter hans død (Gilje & Grimen, 2005; Mansikka, 2007, s. 2.). Selv om Steiner mente at han også arbeidet for menneskets frigjøring, er hans metodiske anvisninger for åndsvitenskapelig forskning i liten grad blitt betraktet som vitenskapelige, og han er i liten grad benyttet innenfor akademiske kretser. Kravene om kritisk refleksjon i vitenskapelig arbeid, begrensninger i metoder og kilder, samt drøfting av resultater og hvilke slutninger som kan trekkes, er sterkere poengtert i moderne vitenskap enn det som kommer frem i Steiners arbeid, selv om han oppfordret de som benyttet hans arbeid til selv å forske og undersøke hans resultater. Selv om Steiner ikke fremmet behovet for kritisk refleksjon på samme måte som man gjør i dag, fritar ikke det de som undersøker, benytter eller lar seg inspirere av hans virke fra å rette et kritisk lys på hans verk (Berg Eriksen, 2011).

Som Mansikka har vist, finnes det flere grunner til at Steiners arbeid i liten grad er gjort til gjenstand for kritiske undersøkelser.⁵⁶ I det følgende utdypes noen av grunnene, ikke som et forsvar for den tradisjonen som har utviklet seg, men som et forsøk på å forstå bakgrunnen.

En mulig grunn til mangel på kritikk kan være at Steiner, fordi han var den som grunnla den første skolen, ble betraktet som en slags åndelig far for steinerskolen. Det er ikke uvanlig at pionerer omtales på en respektfull og ærbødig måte. Også det faktum at Steiner

⁵⁶Som nevnt foran finnes det mange eksempler på kritikk av antroposofien, mest fra de som ikke slev har vært del av antroposofisk arbeid. En skarp kritikk ble imidlertid formulert av André Bjerke som aldri selv arbeidet innenfor antroposofisk virksomhet, men som var medlem av Antroposofisk Selskap (Schjøtz, 1997, s. 58). Bjerke skrev en polemisk skildring av Steiner og hans trofaste og kritikkløse beundrere (Bjerke, 1997, s. 24). Det finnes også kritikk reist av foreldre eller lærere som av ulike grunner har forlatt skolen i frustrasjon, og årsakene kan være knyttet til enten idégrunnlaget eller til praktiske forhold, til forventninger som ikke ble innfridd, elendig personalbehandling m.m. I boken *Det de ikke forteller oss* av Sandberg og Kristoffersen fra 2010, er det mange eksempler på det.

selv opplevde mye kritikk kan ha bidratt til en form for lojalitet til ham, en lojalitet som er blitt overført også til hans tekster.

I Steiners egne tekster finnes det mange synspunkter på hvordan han mente arbeidene hans kunne benyttes. Hans egen flertydighet kan ha bidratt til en uklarhet når det gjelder bruk og fortolkning. Ved at den enkelte blir oppfordret til selv å undersøke og etterprøve resultatene, blir det etablert et stort frihetsrom, men samtidig formidlet Steiner at det han la frem var uttrykk for sannhet og lovmessighet. Denne dobbeltheten gjør det vanskelig å håndtere resultatene av Steiners arbeid.⁵⁷ Steiners vektlegging av at det i åndslivet må herske frihet, har ført til at det er blitt betraktet som et helt individuelt anliggende hvordan man benytter og vurderer Steiners tekster. Hver enkelt skulle selv fritt ta stilling til hvordan Steiners tekster kunne vurderes, det var ikke noe ledende antroposofers skulle gjøre på vegne av andre. Det finnes et dilemma: på den ene siden skulle det herske frihet og på den andre siden la Steiner frem det han betraktet som sann kunnskap som var uttrykk for lovmessigheter. En slik kombinasjon av motstridende synspunkter og den ærbødige holdningen til Steiner som eksisterte, først og fremst i de første årene etter hans død (Heydebrand, 2003), kan ha bidratt til at det var vanskelig å etablere en kritisk tradisjon blant Steiners etterfølgere.

Helhetsperspektivet som finnes i Steiners verker gjør at det kan være vanskelig å skille de allmenne humanistiske synspunktene og de esoterisk pregede perspektivene som finnes i tekstene hans (Lejon, 1997). I en helhetstenkning der *alt henger sammen med alt* er det en utfordring å vektlegge noen aspekter og se bort fra andre. Kritikere vil fort kunne påpeke at man bevisst ser bort fra problematiske sider og gammelmodige standpunkter, eller at de valg man har gjort i et helhetlig verk ikke uten videre kan stå alene. En manglende kommunikasjon

⁵⁷ Et eksempel er heftet *Barnets oppdragelse fra åndsvitenskapelig synspunkt* (Steiner, 2006) som jeg har foretatt en kritisk lesning av. Jeg undersøkte hvordan Steiner selv omtaler sin forskning i dette heftet. Steiner benytter flere begreper i sin omtale av de resultater antroposofien eller åndsvitenskapen kan komme frem til. Han omtaler dette på ulike måter. I tittelen på heftet bruker han begrepet *synspunkt*. Andre begreper han bruker er *sann livserkjennelse* (Steiner, 2006, s. 9), *tenkemåte* (Steiner, 2006, s. 9, 37), og *sannheter* (Steiner, 2006, s. 32). Denne sammensatte begrepsbruken gjør det vanskelig å avklare tydelig hvordan Steiner forholder seg til dette, og det åpner for motstridene forståelsesmåter. Ved å benytte begrepet *tenkemåte* om de åndsvitenskapelige perspektivene som han mener er nødvendige for å forstå barns utvikling, åpner han for en mer åpen fortolkning av teksten. Begrepet *tenkemåte* formidler til leseren at det mer er snakk om en holdning til både objektet for undersøkelsen og selve metodene enn det begrepet *sannheter* gjør. Steiner formidler på denne måten to forståelsesformer av det han skriver; dels kan det han formidler betraktes som nye perspektiver på menneskets vesen, dels kan det betraktes som sannheten om mennesket, som det gjennom åndsvitenskapelige forskningsmetoder er mulig å nå frem til. Det siste knytter an til Steiners kunnskapsfilosofi der han mente det var mulig å nå frem til kunnskap om fenomenene og slik nå sann kunnskap. Den utfordringen som her er påpekt, gjelder ikke bare boken *Barnets oppdragelse*, men utgjør en mer gjennomgående utfordring i flere av Steiners arbeider.

av noen aspekter hentet ut fra helheten kan tolkes som en bevisst tilsløring og kan skape grunnlag for kritikk (Sandberg & Kristoffersen, 2010).

På den annen side finnes det mange eksempler på at deler av pedagoger eller filosofers idéer eller perspektiver er blitt benyttet og videreført uten at alle aspekter ved deres tenkning har blitt betraktet som anvendbare, eller for den del, fruktbare. Alle tekster er del av den tiden de ble til i, og noen aspekter er tydeligere knyttet til samtiden sin enn andre og betraktes derfor som uakseptable eller uaktuelle på et senere tidspunkt. Et eksempel er Ellen Key og hennes synspunkter som støttet rasehygiene (Edlund, 2008, s. 64). De som gjør bruk av andres tekster som grunnlag for eget arbeid, må kunne synliggjøre på hvilken måte de kritisk forholder seg til tekstene. Det hindrer ikke begeistring, men kan hindre misforståelser, gi større klarhet, og fjerne grunnlaget for mistanke om at noe holdes skjult.

Enda et aspekt som kan ha bidratt til fravær av en kritisk og granskende holdning til Steiners tekster, er at de er blitt betraktet som inspirasjon i et indre arbeid, en form for skoleringsarbeid der både sansningen og tenkningen skulle skjerpes. Et slikt arbeid fordrer ifølge Steiner både interesse, positivitet og tålmodighet.⁵⁸ En kritisk vurdering må eventuelt komme i forkant av valg av antroposofien som skoleringsvei, ikke underveis i selve prosessen. Hvis Steiners tekster ble brukt som inspirasjon i indre arbeid, vil de kunne utløse kreativitet og skape nye perspektiver hos de som studerte dem. Et slikt perspektiv lar seg vanskelig kombinere med vanlig akademisk arbeid, det fordrer i alle fall en klargjøring av premisene for bruken av tekstene. En slik klargjøring synes ikke alltid å ha blitt foretatt.

Ifølge Steiner vil de som arbeidet ut fra hans metodiske anvisninger kunne utvikle sin egen tenkning og erfare det vesensaktige i tingene selv (Steiner, 1999a, s. 114) og slik også kunne nå frem til kunnskap som ikke er umiddelbart tilgjengelig. Det er noe fristende ved et slikt synspunkt, kanskje også noe forførende? Samtidig som det så å si alltid er sant at den som leter vil finne. Men hvordan skal man kunne avgjøre om det man finner er sant, og hvordan skjelne mellom «fornuft og ufornuft [som] strømmer fra den samme pennen» (Berg Eriksen, 2000, s. 218) uten å foreta en kritisk vurdering?

En mulig løsning på utfordringen, er å velge ut det som fremstår som meningsfylt for den enkelte og ikke forholde seg til resten. Det å velge ut de perspektivene som fremstår som fruktbare, har vært en strategi som er blitt valgt av flere som har arbeidet innenfor

⁵⁸ Steiner skriver om dette i brev til medlemmene av Det almene antroposofiske selskap fra julen 1923 og frem til sin død våren 1925. Materialet er utgitt i bøkene *Antroposofiske ledesetninger* (Steiner, 2009b). Steiner skriver at antroposofien er en erkjennelsesvei og at de som arbeider med det må ha et indre behov i hjertet og i følelsene for å søke å forbinde det «åndelige i mennesket til det åndelige i verdensaltet» (Steiner, 2009b, s. 14).

antroposofisk inspirert virksomhet, også i steinerskolen. En slik holdning er også eksplisitt blitt uttrykt: «En nærliggende prøve på om noe er sant, er å se etter hvilke frukter det bærer. Isteden for å spørre om det er sant, kan man spørre om det er fruktbart» (Bjørneboe, 1952, s. 7; Skoleplan 1960, s. 1). En slik strategi kan betraktes som pragmatisk, og den kan ha fungert i noen sammenhenger. Men er det en brukbar strategi i dag?

Manglende forskning på steinerpedagogikk og dens grunnlag kan ha bidratt til en svak kritisk tradisjon og en intern, mer og mindre uimotsagt, faglig debatt. Som vist til i innledningen, utvikler alle fagområder et eget, profesjonsspesifikt språk. I steinerskolen er fagspråket sprunget ut av steinerskolens idéhistoriske grunnlag og assosieres med pedagogikkens begrunnelser og utforming av en didaktikk. Det skaper legitimitet, men det er også nødvendig å stille kritiske spørsmål til idéer og begreper. Slike spørsmål kan fremme både egenart og tiltrengt nyskaping, samt økt bevissthet om egnetheten av fagspråket i kommunikasjon med omverdenen. Spørsmålet om på hvilken måte Steiners synspunkter kan benyttes, er nødvendig å stille seg for alle de virksomheter der hans verk utgjør det idéhistoriske grunnlaget.

Kapittel 4. Praktisk skolearbeid - Waldorfskolen i Stuttgart

4.1. Den første Waldorfskolens virksomhet

Steiner var ikke til stede ved oppstarten av undervisningen. Etter at innføringskurset var avsluttet og den høytidelige åpningen av skolen var avholdt, reiste han videre for å holde andre foredrag. Ni dager etter åpningsseremonien kunne elevene starte på skolen (Wiechert, 2010, s. 7). Steiner kom imidlertid regelmessig tilbake til Stuttgart og veiledet lærerne ved skolen helt frem til sin død i 1925.

I løpet av det første skoleåret 1919–1920 deltok Steiner i fjorten kollegiemøter. Tre av disse møtene tok opp planlegging av neste skoleår. Før oppstarten av det andre skoleåret holdt Steiner en foredragsserie på fire foredrag kalt *Meditativt ervervet menneskekundskab* og året etter, da skolen hadde vært i virksomhet i nesten to år, holdt han åtte foredrag for kollegiet; *Menneskeerkendelse og undervisningens utformning* (Steiner, 1999a; 1999b). Foredragsrekkene var ment som en supplerings av det innledende kurset Steiner holdt i 1919. Erfaringer fra arbeidet ved Waldorfskolen og utdyping av menneskekunnskapen og dens betydning for utforming av undervisningen, er tema i foredragene. Skolen i Stuttgart vokste raskt, noe som medførte både pedagogiske og økonomiske utfordringer (Wiechert, 2010, s. 5–

11). Det første skoleåret var det 256 elever fordelt på åtte klasser og først tolv lærere, etter hvert ble staben utvidet til fjorten lærere. Ved begynnelsen av andre skoleår var det nitten lærere, elleve klasser og 420 elever. Da tredje skoleår begynte var skolen enda større; det var 540 elever fordelt på femten klasser, og tretti lærere. Det året Steiner døde var det 784 elever, tjuetre klasser og førtisyv lærere (Staley, 1998, s. xxi). Skolen var i de to første årene en 8-årig skole, i løpet av det tredje året ble den utvidet til å være 9-årig, og etter fem års drift var den blitt 12-årig.

Mange av de lærerne som kom til etter hvert, hadde ikke fulgt Steiners seminar, og de kjente ikke så godt til grunnlaget for skolens arbeid. Steiner deltok derfor ofte i møter ved skolen, holdt foredragsserier og drøftet problemene med både ansatte og elever. Til sammen holdt Steiner 70 møter med medarbeiderne ved den første Waldorfskolen i Stuttgart. Referat fra Steiners samtale med lærerne er gitt ut i de to bøkene *Faculty Meetings with Rudolf Steiner I & II*. I disse referatene er små og store spørsmål som lærerne drøftet med Steiner gjengitt. De første kopiene av referatene fra disse møtene ble utgitt i løpet av 1930-årene, men er senere supplert med også andre læreres notater og referater og gitt ut i en utvidet utgave (Gabert & Niederhäuser, 1975).

Waldorfskolens økonomi var i de første årene en slags forlengelse av sigarettfabrikkens drift, men fordi lærerne følte at de kom i et avhengighetsforhold til fabrikkens eiere, ble støtten tatt bort. Det førte til store økonomiske problemer for skolen, og det ble stiftet en skoleforening som skulle arbeide for å skaffe midler til driften (Staley, 1998, s. xix).

4.2. Undervisningsplaner

I foredragsserien *Det metodisk didaktiske kurset*, fra undervisningen av de første lærerne ved skolen i Stuttgart, hevdet Steiner at læreplanene for de tyske skolene i hans samtid, var blitt mer og mer detaljerte og statsstyrte dokumenter. Han mente at det var forskjell på hvordan skolenes planer var i årene før og etter den første verdenskrig, og at planene for den høyere skole fra og med 1919 var blitt svært omfattende offentlige dokumenter. Han hevdet at det virket styrende på undervisningen. Steiner rettet skytset mot de «sosialistiske lederne» og «diktatorkamerater» (Steiner, 2011, s. 131), og han slo fast at det var de som fratok lærerne friheten i arbeidet og erstattet frihet med lydighet. Steiner ønsket at Waldorfskolen ikke skulle ha slike detaljerte og styrende planer, at det var tilstrekkelig med korte læreplaner som anga hva elevene på hvert skoleår skulle arbeide med i de enkelte fagområder. Blant annet utformet

han en kortfattet skisse for hvilke temaer han mente egnet seg som fortellerstoff på de enkelte klassetrinnene fra 1.– 8.:

1. En vis eventyrskatt
2. Historier fra dyreverden i forbindelse med fabelen
3. Bibelhistorie som del av den allmenne historie. Det gamle testamentet
4. Scener fra oldtidens historie
5. Scener fra middelalderens historie
6. Scener fra den nyere historie
7. Fortellinger om folkeslagene
8. Forståelse av folkeslagene (Steiner, 1990, s. 22).

Steiner mente at arbeidet med å forme undervisningen burde overlates til lærerne og at undervisningsplaner skulle danne utgangspunkt for en vedvarende dialog i lærerkollegiet (Staley, 1998, s. xxvii; Steiner, 2011, s. 131). Steiner synes å ha gått lenger i kravet om frihet for lærerens mulighet til å velge ikke bare metoder, men også lærestoff, enn det som var praksis i Tyskland i hans samtid. En statlig læreplanforvaltning ga rammene for hva elevene skulle lære, men overlot til lærerne hvilke metoder de ville benytte i undervisningen. Det innebar at lærerne ble ansvarlige dersom elevene ikke lærte det de skulle, og ansvaret ble slik skjøvet over på lærerens måte å undervise på (Gundem, 2004, s. 38). Et slikt prinsipp der staten har det overordnede ansvaret for læreplanforvaltningen og angivelse av lærestoffet, mens lærerne gjennom metodefrihet har ansvar for utforming og gjennomføring av undervisningen, omtales som *lisensiering* (Hopmann, 1991). Og faget didaktikk vokste frem som et fagspesifikt språk der lærere og lærerstudenter reflekterte over undervisningens *hvordan* (Gundem, 2004, s. 37).

Steiner utformet skisser til undervisningsplaner for skolen, først i forbindelse med oppstarten, senere i forbindelse med utvidelsen til en 9-årig skole (Steiner, 1990, 1998a, 1999c), etter hvert også til en 12-årig skole. Han skilte mellom ideallæreplaner og planer som var resultat av kompromisser med myndighetene (Steiner, 2011, s. 123). Ideelle undervisningsplaner var først og fremst basert på synspunkter om hvordan undervisningen skulle formes ut fra innsikt i lovmessigheter i barnets utvikling. Kompromissplaner tok hensyn til at det var en hel del elevene skulle lære for å gå ut i samfunnet og mestre de krav som ble stilt til dem, både i arbeid og videre skolegang (Staley, 1998, s. xxix). Steiner innså at det var nødvendig å tilpasse seg de utdanningshistoriske betingelser som fantes i samfunnet

der skolen virket. Private skoler var i utgangspunktet uønsket, og myndighetene oppfordret ikke til etablering av slike skoler (Staley, 1998, s. xvii). Waldorfskolen i Stuttgart måtte finne en balanse i forholdet til myndighetene for å kunne drive sin virksomhet, og Steiner inngikk derfor flere kompromisser etter krav fra de offentlige skolemyndighetene. Ett av kravene var at elevene skulle nå de samme mål som elevene i den offentlige skolen gjorde: «etter det 3., 6., og 8. skoleår skulle have nået de offentlige skolers undervisningsmål» (Lindenberg, 1992; Steiner, 1990, s. 183). Prøvene ble gjennomført i regi av skolemyndighetene. Steiner godtok dette, dels fordi det var nødvendig for å kunne drive skole, og dels fordi han mente at det var viktig at elevene i Waldorfskolen ikke ble tapere når de gikk over i andre skoler (Staley, 1998, s. xvii; Waage, 2008b, s. 151).

Foreldrene til elevene i 12. klasse ønsket at deres barn skulle kunne ta eksamen på Waldorfskolen på samme måte som hvis de hadde gått i den offentlige skolen. Det innebar at skolens undervisningsplan for dette klassetrinnet måtte tilpasses de krav som myndighetene stilte. Steiner gikk med på det, men han var ikke tilfreds, og startet derfor arbeidet med å omforme planen for 12. skoleår slik at det mer var i tråd med hans opprinnelige intensjoner. For de elevene som skulle videre i høyere utdanning og trengte eksamen, planla Steiner å etablere et 13. skoleår eller en *Vorbereitungsklasse* ved Waldorfskolen i Stuttgart. Et slikt tilbud ble etablert etter Steiners død i 1925. I det 13. året kunne elevene forberede seg til eksamen og opptaksprøver ved andre skoler (Stockmeyer, 1985, s. 3).

Like etter at Steiner døde utarbeidet en av lærerne ved Waldorfskolen i Stuttgart, Caroline von Heydebrand, en undervisningsplan som ble utgitt i 1925.⁵⁹ Planen er strukturert ut fra klassetrinnene, og den inneholder beskrivelser av fag og arbeidsmåter gjennom 12 skoleår.⁶⁰ Planen inneholder fem små kapitler som beskriver sentrale trekk ved barnets

⁵⁹ I den første tyske utgaven ble planen kalt Lehrplan, i den engelske oversettelsen er begrepet The Curriculum of the first Waldorf School benyttet om planen, mens begrepet syllabus er benyttet inne i selve teksten. I oversettelsen til dansk av det tyske forordet fra 1978, er det kommentert at begrepet læreplan feilaktig ble benyttet i den første utgivelsen i 1925, og at dette danner begrunnelsen for å benytte betegnelsen undervisningsplan.

Caroline von Heydebrand var del av det første lærerkollegiet ved skolen i Stuttgart. Hun var født i 1886 og hadde studert tysk og språkvitenskap og historie i tillegg til at hun var interessert i oppdragelsesspørsmål. Da hun var omkring 25 år gammel, ble hun kjent med Steiner og hans ideer. Hun fordypet seg i antroposofiske studier, og hun arbeidet hele livet videre med denne pedagogikken, både som lærer, forfatter og veileder for nye lærere. Caroline von Heydebrand døde i 1939. (Forord til utgivelse av planen på tysk i 1978 og forordet til den danske utgaven, 2003)

⁶⁰ Den utgaven av undervisningsplanen som jeg har tilgang til er en dansk oversettelse som er utgitt i 2003. Det står i heftet at denne utgivelsen er en «nyrevidert dansk oversettelse», men det fremgår ikke når en eventuelt tidligere utgave ble utgitt. Undervisningsplanen er gitt ut som et hefte i A5-format, og det er til sammen 55 sider tekst i heftet. Heftet er stiftet sammen med et omslag i litt stivere papp enn selve teksten, og det er i en varm gul farge. På utsiden er det en liten skisse som viser konturene av et menneske som strekker

utvikling i disse årene. Skildringen av barnets utvikling er satt inn i undervisningsplanen på de trinn der disse utviklingstrekkene vanligvis kommer til syne og foran beskrivelsene av fag og arbeidsmåter. De fem små kapitlene har følgende overskrifter: «Barnet fra optagelsen i skolen og til det niende år», «Barnet fra det niende til det elvte år», «Barnet fra det tolvte år til kønsmodningen», «Barnet på kønsmodningens tid», «Det unge menneske etter kønsmodningen» (Heydebrand, 2003).

Heydebrand presiserte at det hun skildret om barnets utvikling i undervisningsplanen bare var kortfattet, og hun viste til Steiners tekster for videre fordypelse. Bakerst i heftet var det satt inn en oversikt over en del av Steiners sentrale arbeider.⁶¹ I forordet til Kùgelen, fra den tyske utgivelsen i 1978, står det at undervisningsplanen var ment som en inspirasjon for lærerne. Den var ikke bare et historisk dokument, men også:

et kunstværk, som opflammer læreren til ud fra sin produktivitet og sit initiativ at utvikle sin opdragelseskunst ved den «levende læreplan», nemlig ved de børn, som sidder foran ham, i hvilke så megen menneskegåde og tidsspørgsmål ligger skjult (Kùgelen, 2003, s. 4).

Også i det danske forordet til undervisningsplanen fra Stuttgart, ble det lagt vekt på at planen kunne ha betydning for lærere som ønsket å «finne nye veje indenfor pædagogikken» (Eising, Keeley & Madsen, 2003, s. 5). Det synes som om planen ble gitt ut for å inspirere lærere også utenfor steinerskolen.

I forordet til undervisningsplanen skrev Heydebrand at faget religion ikke var inntatt som eget fag i planen, men at en ekte religiøs følelse skulle vekkes i elevene gjennom undervisningen, for eksempel gjennom: «Hvorledes ånd lever i vort sprog og i det som barnet lærer at kende i geografien om jordens opbygning, hvorledes ånd virker i historiens liv» (Heydebrand, 2003, s. 9). Det var ifølge Heydebrand ikke det samme som trosopplæring. I den første skolen var det i tråd med Steiners anvisninger overlatt til foreldrene eller til

armene oppover i en mottagende gest. Over dette mennesket er det tegnet også en menneskeskikkelse som kommer ovenfra og blir mottatt av den nedre figuren. Illustrasjonen kan tolkes som et uttrykk for en fødsel, ikke bare en fysisk fødsel, men en fødsel av det åndelige i mennesket. Teksten er skrevet med maskinskrift. Heftet er utgitt på Audonicons forlag. I heftet er det trykket et oversatt forord av Helmut Kùgelen, som ble skrevet ved utgivelsen av planen i Stuttgart i 1978. Heftet inneholder også et forord skrevet til den danske utgivelsen, dette er ikke datert. Forordet er skrevet av Ejnar Eising, Ellen Keely og Bertha Madsen. Også Heydebrands opprinnelige forord fra 1925 er trykket i heftet.

⁶¹ Om denne listen stod i den opprinnelige utgaven, har jeg ikke opplysninger om. Den er ikke tatt inn i en engelsk utgave fra 1989.

representanter for de ulike trossamfunn som elevene tilhørte å gi trosopplæring (Heydebrand, 2003, s. 9). For de foreldrene som ønsket det, tilbød lærerne ved Waldorfskolen en såkalt fri kristelig religionsundervisning, som ifølge Heydebrand «rettet sig i sin metodik efter Waldorfskolens pædagogik» (Heydebrand, 2003, s. 9)⁶².

Heydebrand skrev ikke noe om eksamener eller prøver som elevene i Waldorfskolen skulle gjennomføre underveis i skolegangen, men hun skriver at de elevene som etter avsluttet 12-årig skolegang ønsket å fortsette på andre skoler, kunne «forberedes på den ekstraordinære modenhedsprøve til det humanistiske gymnasium, realgymnasiet og overrealskolen i en forberedelsesklasse i et år»⁶³ (Heydebrand, 2003, s. 54), dersom foreldrene ønsket det. Årsaken til at prøvene underveis i skolegangen ikke er omtalt i undervisningsplanen, kan være at det ble betraktet som lokale avtaler for skolen i Stuttgart. Dersom planen skulle benyttes andre steder, ville andre kompromissløsninger etableres (Heydebrand, 2003).

Det fremgår av undervisningsplanen at det er lagt mest vekt på hvordan undervisningen kan formes, og på den betydning innhold og arbeidsmåter kan ha for barnets utvikling. Det er lagt mindre vekt på hva elevene kan eller skal lære. Det kan tolkes som et uttrykk for at formålet med å gi ut undervisningsplanen var å beskrive en holdning til undervisning og inspirere til videre pedagogisk arbeid ut fra slike perspektiver. Undervisningsplanen kan betraktes som en sammenfatning av det som i all hovedsak hadde levd som en muntlig tradisjon i det første lærerkollegiet i nært samarbeid med Steiner selv. Da han døde våren 1925, var en epoke i skolens liv over. Selv om Steiner mente at lærerne ikke skulle være for bundet av det som stod i læreplaner, var det likevel et behov for skriftlige kilder å støtte seg på i arbeidet. Det ble også etablert flere Waldorfskoler både i Tyskland, Nederland, England og Norge på denne tiden, og det var behov for informasjon som kunne formidle tradisjonen fra Steiner og den første skolen (Mansikka, 2007, s. 246). Undervisningsplanen fra 1925 kan derfor betraktes som et sentralt dokument i utformingen av det spesifikke ved målsetting, arbeidsmetoder og progresjonen, samt en del synspunkter også på innholdet i undervisningen i steinerskolen.

⁶² Det står ikke mer om dette i undervisningsplanen, men det er behandlet av Steiner, og Stockmeyer har gjengitt Steiners synspunkter på dette i boken *Rudolf Steiner's Curriculum for Waldorf Schools* som første gang ble utgitt i 1969. Det finnes i tillegg en rekke artikler om hvordan religionsundervisningen i steinerskolen er blitt utformet og bakgrunnen for dette. I denne avhandlingen er religionsundervisningen behandlet i forbindelse med undersøkelsen av læreplanene fra 1926–2004, men det er ikke foretatt en egen analyse av endringene av religionsfaget i de norske planene.

⁶³ Det er i planen gjort oppmerksom på at dette ikke gjelder for Danmark.

I forordet til undervisningsplanen tar Heydebrand opp de utfordringer som finnes i spennet mellom frihet i undervisningen, og det å utgi en plan som fikserer aspekter ved undervisningen. Hun hevder at de som skal benytte planen skal ha stor grad av frihet. Men Heydebrand formidler også en stor lojalitet overfor Steiner, og det kan fremstå som utfordrende å kombinere stor lojalitet med frihet. Planen er skrevet like etter at Steiner døde, og det er merkbart i ordvalget i de delene av teksten som formidler relasjonen til Steiner. Heydebrand skriver om forholdet til Steiner, og hevder at:

Den frie Waldorfskole, der er knyttet sammen gjennom hengivenhet til deres leder Rudolf Steiner og til selve oppdragelsesarbeidet, vil følge hans forbillede og la hans kraft være virksom i sig, og de vil uttrykke deres taknemmelighet for den undervisningsplan, der er skænket dem, og som er rodfæstet i en åndspræget lære om mennesket, ved at de bevarer denne undervisningsplan livfuld og frugtbar gennem deres forståelse, deres frihedskærlighed, deres ansvarsfølelse og deres virkelighedssans inden for arbejdet i den skole, der er betroet dem (Heydebrand, 2003, s. 9).

Selv om Heydebrand også trekker frem lærernes *frihedskærlighed* og referer til at Steiner åpnet for at lærerne i sitt praktiske arbeid kunne supplere og utbygge planene ut fra egne erfaringer (Heydebrand, 2003, s. 6), kan det likevel ha vært vanskelig å gjøre det i praksis, på bakgrunn av den enorme respekten for Steiner som Heydebrand formulerer i planen.

I 1955 utga en annen av de første lærerne ved skolen i Stuttgart, E. A. Karl Stockmeyer, en samling av Steiners anvisninger for undervisningen på bakgrunn av egne notater fra lærermøtene, supplert med notater av Dr. Erich Gabert og Dr. Carl Schubert. Boken har aldri blitt oversatt til norsk, men den er kommet i engelsk oversettelse, første gang i 1969 og i ny utgave i 1985. Den engelske utgaven har tittelen *Rudolf Steiner's Curriculum for Waldorf Schools*. Stockmeyer samarbeidet med Steiner, og samlet sitater fra hans foredrag og seminardrøftinger og fra lærermøtene der Steiner deltok. Stockmeyer ordnet sitatene fra kildene tematisk og laget fagplaner for undervisningen i alle 12 skoleårene. I tillegg kommenterer han Steiners uttalelser og viser til forskjellige anvisninger som Steiner har gitt og forsøker å forklare bakgrunnen for de ulike rådene, for eksempel om rekkefølgen på emner i naturundervisningen (Stockmeyer, 1985, s. 124). Stockmeyer behandlet også Steiners synspunkter på hvordan læreplaner gjennom beskrivelser av fag, emner og arbeidsmåter kunne møte elevenes behov på de enkelte utviklingstrinn (Stockmeyer, 1985, s. 4).

I ett av kapitlene i boken har Stockmeyer samlet Steiners uttalelser om undervisning i den frie religionsundervisningen ved skolen i Stuttgart. Sitatene er hentet fra foredrag og samtaler med lærerne, men Steiner har ikke uttalt seg om alle klassetrinnene i dette faget. I siste del av boken finnes også et kapittel om forslag til fargesetting av klasserom som Steiner utarbeidet. Boken inneholder også en liste med Steiners forslag til bilder i klasserommene på de enkelte klassetrinn, knyttet til sentrale temaer på hvert av trinnene. Han foreslo for eksempel eventyrbilder i 1. klasse og bilder av dyr i 4. klasse. Listen inneholder også navn på malere han mente kunne benyttes, for eksempel Raphael og Leonardo i 7. og 8. klasse. Oversikten inneholder også forslag til bilder eller skulpturer i fagrom (Stockmeyer, 1985, s. 240).

Målet med utgivelsen av boken var ifølge Stockmeyer ikke å gi en fullstendig oversikt over Steiners synspunkter på undervisningskunsten (Stockmeyer, 1985, s. 5). Hans målsetting var praktisk rettet; han ønsket å samle det Steiner hadde sagt, og slik bidra til videre lesning av hans pedagogiske tekster. Stockmeyer utga boken om Waldorfskolens læreplan mer enn 40 år etter Steiners død, og den inneholder derfor ikke de samme ærbødige formuleringene som forordet i undervisningsplanen fra Waldorfskolen gjorde. Men gjennom den grundige samlingen og organiseringen av Steiners sitater, formidler boken respekt for og tiltro til Steiner og hans synspunkter.

Steiner plasserer seg med sine visjoner for skole og oppdragelse inn som en av flere reformpedagogiske initiativ ved begynnelsen av det 20. århundret, han identifiserte utfordringer i tiden og foreslo løsninger som han mente ville kunne få stor betydning både for det enkelte individ og for samfunnets utvikling. Undervisningsplanen fra den første skolen i Stuttgart og Stockmeyers sammenstilling av Steiners uttalelser om læreplanen, kan betraktes som et viktig middel til å legitimere en i hovedsak muntlig overlevert pedagogisk tradisjon fra pionertiden. I den videre undersøkelsen av den norske steinerskolens utvikling, utgjør materialet en sentral referanseramme.

Kapittel 5. Steinerpedagogiske idéer til Norge

5.1. Steiner i Norge

Steiner holdt til sammen over hundre foredrag i Norge. Han holdt offentlige foredrag, medlemsforedrag i Teosofisk Selskap og esoterisk undervisning. I 1921 holdt han i tillegg til

foredrag om antroposofi, religion, filosofi, esoteriske emner og økonomi også to foredrag om antroposofi og pedagogikk i Oslo, 23. og 24. november (Christensen, 2008; Steiner, 2008d). Steiners siste besøk i Norge var i mai 1923. Også da holdt han offentlige⁶⁴ foredrag, medlemsforedrag og esoterisk undervisning (Christensen, 2008).

Steiner ble invitert til Kristiania av Lektor Johan Hertzberg, representanter for Pædagogisk Samfund i Kristiania, Norges Lærerlag adr. Kristiania, Norges Lærerindforbund adr. Kristiania og Kristianias kommunale høiere skoles lærerforening for å holde foredrag «til nærmere oppklaring av det pedagogiske arbeide som er innledet av Dem» (Christensen, 2008, s. 157). Denne invitasjonen førte til de to foredragene om pedagogikk som ble holdt i Oslo i november 1921. Interessen for Steiners pedagogiske arbeid og erfaringene fra skolen i Stuttgart kan leses inn i interessen som på denne tiden fantes for oppdragelse, barnets utvikling og den betydning «barndomsopplevelsene har for menneskers utvikling» (Telhaug & Mediås, 2003, s.105). Steiner la i sine pedagogiske foredrag vekt på at arbeidet i skolen var basert på antroposofi og at antroposofi ikke var noe abstrakt og livsfjernt, men noe helt konkret. Han snakket også om åndsvitenskapens betydning for pedagogisk arbeid, og han beskrev hvordan undervisningen i waldorfskolen var formet for å ivareta hele livsløpet. Steiner betraktet undervisning og oppdragelse i lys av helse og sunnhet, og han hadde et terapeutisk perspektiv på skolen, både individuelt og i et samfunnsperspektiv (Steiner, 2008d). Han mente at en bedre skole ville bidra til et bedre samfunn.

Det synes ikke som om Steiners pedagogiske idéer ble tatt opp og benyttet videre av andre enn de som allerede var interessert i antroposofi. Anna Sethne, som var en sentral reformpedagog i Norge, og som startet sin reformskole ikke så lenge før den første steinerskolen startet i Norge (Strømnes, 1982, s. 2), var som tidligere nevnt blant de som inviterte Steiner hit til landet i 1921, men hun refererte ikke senere til hans pedagogiske idéer.

Steiners foredrag om pedagogisk arbeid på antroposofisk grunn i 1921 ga næring til arbeidet med å starte en slik skole her i landet. Også før Steiner holdt sine pedagogiske foredrag i Oslo, var det et sterkt ønske i det antroposofiske miljøet om å arbeide med Steiners idéer i skolesammenheng (Brodersen, 1996; Christensen, 1996). Den første lille spiren til en skole inspirert av antroposofiske idéer, var opprettelsen av Dovre Folkehøyskole, som startet i 1915 (1916).⁶⁵ Skolen gikk inn etter bare tre års drift i 1919 (Christensen, 1996, s. 47), arbeidet ble påbegynt og avsluttet før den første Waldorfskolen var etablert i Tyskland.

⁶⁴ Betegnelsen halvoffentlige foredrag er benyttet, men det er noe uklart hva som ligger i det. Foredragene om pedagogikk i 1923 var for eksempel offentlig annonsert (Granly & Schjøtz, 2008).

⁶⁵ Begge årstall er benyttet i omtalen av dette skoleinitiativet.

5.2. Planer for opprettelse av en skole

Etter Steiners besøk i Norge høsten 1921, ble det ny fart i arbeidet. Våren 1922 ble skolespørsmålet behandlet på nytt i den antroposofiske foreningen Vidar. Christian Morgenstjerne holdt et foredrag og innledet til debatt om «Skolesaken og Waldorfskolen». (Christensen, 1996, s. 50). Samme høst hadde lederen av Vidar, Karl Ingerø, vært på besøk i Dornach. Der hadde han forelagt planene om en skole i Oslo for Steiner. I et styremøte i Vidar fortalte Ingerø at Steiner hadde «bifaldt tanken om at sette i gang en skole» (Christensen, 1996, s. 50). Ingerø hadde nevnt hvem som var tiltenkt oppgaven med å arbeide i skolen, og Steiner hadde uttalt at de som var foreslått var «brukbare», men at det var nødvendig at de studerte i Dornach og Stuttgart (Christensen, 1996, s. 50).

Da Steiner besøkte Norge i 1923, ble skolesaken også drøftet. Året etter, i desember 1924, ble medlemmer av Antroposofisk Selskap i Norge invitert til en orientering om planer for oppstarten av en ny skole. Det var sveitseren Conrad Englert som orienterte om planene, og han var en engasjerende og ivrig talsmann for skolesaken (Christensen, 1996, s. 50). Han var gift med en norsk kvinne, og han hadde planer om å bosette seg her i landet.

Like etter Steiners død i 1925, inviterte Nanna Thorne, som hadde arbeidet som lærerinne, til et møte med det siktemål å kartlegge om det fantes mulighet for å etablere en skole i Norge basert på Rudolf Steiners idéer (Roll Wikberg,⁶⁶ 1970). Conrad Englert var tiltenkt en sentral rolle i skolen, og sommeren 1926 ble det arrangert et stort antroposofisk sommerstevne på Lillehammer hos Einar Lunde, der Englert sammen med Johannes Hohlenberg var de sentrale foredragsholderne. Spesielt var Englerts foredrag rettet mot arbeidet med å starte en Steinerskole i Norge.⁶⁷ Hun som skulle komme til å bli den første norske steinerskolelæreren og sentral i opprettelsen av skolen i Oslo, Signe Roll (1894–1979),

⁶⁶ Signe Roll ble den første læreren ved Steinerskolen i Oslo, hun skrev blant annet den første skoleplanen og flere artikler senere. Hun giftet seg og føyde mannens navn Wikberg til sitt pikenavn, i kilder som er skrevet etter at hun ble gift, er hennes fulle navn Roll Wikberg benyttet.

⁶⁷ Englert var kommet til Norge i 1921, han hadde utdannelse fra Sveits som han videreførte ved Universitetet i Oslo, i tillegg kjente han godt til Steiner og hadde fulgt forelesninger av ham både ved Goetheanum i Dornach, og i Oslo (Granly, 2011b, s. 362). Englert ivret for opprettelsen av en skole basert på Steiners ideer, og planen var at han skulle arbeide tett med de som skulle starte skolen. Sommeren 1926 holdt han mange foredrag på et pedagogisk sommerstevne på Lillehammer. I rapporten fra det første året ved Rudolf Steinerskolen i Oslo, skrev Roll om det pedagogiske stevnet på Lillehammer sommeren 1926, og om den betydning Conrad Englert hadde for oppstarten av skolen i Oslo. Hun skriver at han på grunn av uforutsette hendelser måtte reise tilbake til Sveits. Han holdt likevel kontakten med Roll og de som startet skolen i Oslo. Og han var en viktig inspirator for arbeidet (Roll 1927, s. 4). I 1927 forlot Englert Norge for å bygge opp en Steinerskole i Zurich. Han fortsatte å holde kontakten med det norske steinerskolemiljøet og besøkte Norge mange ganger og holdt en rekke foredrag. I 1936 flyttet Englert igjen til Norge og han ble boende her frem til sin død i 1945 (Granly, 2011b, s. 365–368).

deltok på dette sommerstevnet. Hun var utdannet sykegymnast, men hadde gjennom flere år forberedt seg på å arbeide ved en steinerskole. Roll hadde besøkt Waldorfskolen i Stuttgart og fulgt studier i Steiners menneskekunnskap, hospitererte i alle klassene, deltatt i eurytmiundervisningen og hørt en rekke foredrag av skolens lærere. I tillegg hadde hun et opphold ved Steinerskolen i Haag der hun hadde kontakt med psykiateren Dr. Zeylmans van Emmichoven som arbeidet med steinerpedagogikk (Roll, 1970, s. 1; Christensen, 2011c, s. 40).

I årene før den første norske steinerskolen ble startet, ble det gitt ut både foredrag av Steiner og andre tekster som behandlet Steiners impulser i kulturlivet. Otto Morgenstierne utga i 1920 et lite hefte der han skrev om «Europas virkelige aandscentrum, Goetheanum i Dornach, Dr. Steiners merkelige høiskole for aandsvitenskap» (Morgenstierne, 1920). Da Steiner fylte 60 år i 1921, ble det gitt ut et jubileumsverk med tittelen *Vom Lebenswerk Rudolf Steiners*, med Rittelmeyer som redaktør. Boken inneholdt artikler som beskrev Steiners arbeid innen mange ulike områder. Den ble ikke i sin helhet oversatt til norsk, men artikkelen av Michael Bauer «Rudolf Steiner og pedagogikken» ble oversatt til norsk og gitt ut som et eget lite hefte i 1922 (Bauer, 1922). Bauer hadde gjennom mer enn 30 år arbeidet som lærer i den offentlige skolen, og han skrev begeistret om Steiners perspektiver på skole og oppdragelse. Utgivelse av flere av Steiners foredrag, også flere år før den første Steinerskolen startet, bidro også til å spre idéene. Foredragene ble gitt ut på Vidar forlag, som også ga ut tidsskriftet Vidar. I 1922 ble en forkortet versjon av Steiners foredrag «Nødvendigheten av en kulturfornyelse» trykket i Tidsskriftet Vidar, og i samme nummer ble et foredrag som Mimi Grieg Bing hadde holdt om Steiners to pedagogiske foredrag i Kristiania året før, også trykket. I 1923 ble referat av et kurs som Steiner holdt for lærere i jule- og nyttårshelgen 1921–1922, utgitt på norsk på Vidarforlaget som et eget lite hefte. Det viser at det fantes en viss utbredelse av Steiners idéer og hans perspektiver på skole og pedagogikk i Norge allerede før den første steinerskolen ble startet.

5.3. Oppsummering og refleksjon

I en tid som var preget av store kulturelle og samfunnsmessige forandringer, la Steiner frem visjoner for hvordan han mente det var mulig å motvirke det han så som ødeleggende tendenser i tiden. Det er tydelige innslag av sivilisasjonskritikk i hans synspunkter. Det synes som om Steiner påtok seg utfordringen med finne svar på de mange uløste eksistensielle spørsmål som vitenskap og forskning ikke kunne gi svar på, og at han i motsetning til de fleste i sin samtid grep tilbake til tidligere filosofers synspunkter, spesielt Goethe, som han

hevdet hadde synspunkter som var fruktbare også for det moderne mennesket (Berg Eriksen, 2011). Sentralt i Steiners visjoner for skole og oppdragelse, var å legge til rette for at hvert enkelt individ skulle kunne utvikle seg til et fritt menneske som kunne tenke selvstendig uten fordommer. Det var sentralt i hans tenkning at mennesket var et vesen med både kropp, sjel og ånd.

Steiners bekymring for fremmedgjøring og vektleggingen av materialistiske verdier i samtiden, var det mange som delte, men hans altomfattende perspektiver og hans metoder for å bringe frem kunnskap, vekket motstand. Men til tross for at Steiner møtte motstand, må hans synspunkter også ha truffet et behov i samtiden. Mange lette etter svar på de spørsmål vitenskapen ikke kunne si noe om; de aspektene ved tilværelsen som var definert ut av det vitenskapelige feltet. At Steiner hevdet at han hadde svar også på esoteriske spørsmål, og at de var fremkommet gjennom vitenskapelig arbeid, bidro til økt interesse for hans arbeid hos en rekke mennesker. Samtidig var det nettopp dette som førte til motstanden mot ham.

Som mange andre i årene rundt første verdenskrig, så Steiner behovet for å skape en ny skole og en annen måte å tenke oppdragelse og opplæring på. For denne skolen satte han menneskets utvikling i sentrum, og ikke samfunnets behov eller selve kunnskapsstoffet. Steiners sterke vektlegging av lærerens betydning for elevene sprang også ut av hans menneskesyn. Arbeidet med den første Waldorfskolen i Stuttgart vakte interesse, og Steiner ble invitert til mange land for å snakke om den, også til Norge. Allerede fem år etter at Stuttgart-skolen var etablert, ble den første steinerskolen startet her i landet, og tre år etter så den andre skolen dagens lys. Steiners verk og erfaringer fra den første skolen i Stuttgart var et viktig grunnlag for skolene i Norge.

Spørsmålet om hvordan Steiners tekster skulle benyttes har vært et tilbakevendende tema, og synspunktene har variert fra en sterk hengivenhet overfor Steiner til kritikk og avvisning av hans synspunkter. For de som arbeider innenfor steinerskolen er spørsmålet om hvordan den idéhistoriske arven fra Steiner kan forvaltes, fortsatt et aktuelt tema. Hvis Steiners tekster leses med bevisstheten om at de ble skapt i og påvirket av en bestemt tid og i en samfunnsmessig sammenheng, og ikke ut fra en holdning om at de er tidløse og uttrykk for allmenngyldige og lovmessige sannheter, blir det mulig å se dem i et nytt lys. Det kan føre til at Steiners ambisjoner, ikke alle hans konklusjoner og slutninger, kan verdsettes på en annen måte. Spørsmålet er ikke først og fremst om Steiners svar kan benyttes i dag, men om hans måte å stille spørsmål ved det vedtatte og etablerte på kan inspirere til nytenkning. Det å kunne identifisere utfordringer i den samtiden man står midt inne i er vanskelig, men nødvendig. Å kunne tenke utenfor rammene av det konvensjonelle, å fremme åndelige

perspektiver i en kultur preget av materialistisk verdier og å se helhet der det ofte tenkes stykkevis og delt, krever mot og evnen til å se etablerte sannheter på nytt. Kanskje kan Steiners tenkning fortsatt inspirere til slik virksomhet?

Del III. Steinerskolen 1926 – 1945: Et nytt pedagogisk alternativ

Kapittel 6. Utdanningshistoriske perspektiver

6.1. Enhetsskolen

I årene fra slutten av 1800-tallet og frem til andre verdenskrig var arbeidet med utbygging av den norske offentlige skolen preget av idéen om enhetsskolen. Idéen om enhetsskolen rommet både tanken om at alle elever skulle gå i samme skole og idéen om at den høyere skolen skulle bygge på folkeskolen. På den måten skulle også videre skolegang bli tilgjengelig for alle som hadde interesse og evner til det (Mediås, 2010, s. 36). Utjevning av sosial ulikhet var hovedbegrunnelsen for å innføre en felles folkeskole for alle elever, og enhetsskolen ble benyttet som et redskap i arbeidet med å gjøre Norge til en nasjon med større likhet (Telhaug & Mediås, 2003, s. 74). Allerede i 1911 var det som ble kalt enhetsskolekomiteen nedsatt, og målet var å samordne de mange skoleslag som fantes, slik at det skulle bli større sammenheng i utdannelsen og at elevenes mulighet til å gå fra en grunnutdanning til en høyere utdanning skulle sikres. Målet om å skape sosial utjevning og likhet gjennom det offentlige skolesystemet, var en viktig sak ikke minst for Arbeiderpartiet, og en felles 7-årig folkeskole var grunnlaget i enhetsskoletanken (Dokka, 1988; Eckhoff, 2001; Høigård & Ruge, 1971; Telhaug & Mediås, 2003).

De private skolene var i dette bildet uønsket. Gjennom styrking og utbygging av den offentlige folkeskolen og etter hvert den høyere skolen, ble enhetsskoleideen realisert. Ved slutten av 1930-tallet gikk så godt som alle barn i Norge i den offentlige 7-årige folkeskolen. Veien dit hadde vært lang. Folkeskolelovene av 1889 hadde gjort folkeskolen til en felles 7-årig skole.⁶⁸ Det var også i lovene åpnet for at kommunestyrene kunne opprette fortsettelsesskoler eller fortsettelseskurs for de som hadde gått alle 7 årene i folkeskolen, og slike kurs var først og fremst beregnet på de som skulle gå videre i høyere utdanning (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1922). Mange av de som hadde planer om å fortsette i utdanningssystemet, først og fremst i byene, sluttet etter 5. klasse i folkeskolen og gikk over i offentlige eller private 4-årige middelskoler og startet på den måten veien videre mot høyere utdanning. Denne ordningen var en utfordring for idéen om enhetsskolen (Dokka, 1988; Eckhoff, 2001). Intensjonene i Folkeskolelovene fra 1889 om at folkeskolen skulle utjevne de sosiale klasseskillene, ble ikke innfridd. Det var først og fremst borgerskapets barn som

⁶⁸ Det var to lover, én for folkeskolene i byene og én for skolene på landet.

fortsatte videre i middelskolen etter de fem første årene i folkeskolen, mens elevene med arbeiderklassebakgrunn ble værende igjen de to siste årene i folkeskolen. Når mange av elevene sluttet etter fem år i folkeskolen, ble den reelle felles skoletiden for alle elever bare fem år.⁶⁹

Arbeiderpartiet fikk sin første representant på Stortinget i 1905, og partiets innflytelse økte utover i århundret, ofte i koalisjon med Venstre (Tveit, 2008, s. 209). Da Arbeiderpartiet i 1917 som del av sitt partiprogram vedtok at det skulle innføres skoleplikt og at alle foreldre skulle pålegges å sende sine barn til den offentlige skolen, var det del av et målrettet arbeid for å fjerne alle privatskoler og styrke enhetsskolen. Dette partiprogrammet ble aldri satt ut i livet (Tveit, 2008, s. 208), men forslaget speiler likevel den sterke motstanden som fantes mot private skoler blant sosialistene. De ble betraktet som uforenlige med tanken om større likhet og sosial utjevning i Norge.

I 1920 ble det bestemt av Stortinget at bare de middelskolene som bygget på 7-årig folkeskole skulle motta statsbidrag (Høigård & Ruge, 1971, s. 202). Det innebar at de private middelskolene som hadde tatt opp elever etter 5-årig folkeskole, ikke lenger fikk støtte, noe som gjorde deres økonomiske situasjon uholdbar. Bare kommunale skoler med eksamensrett eller skoler som ble administrert av det offentlige, fikk støtte til driften (Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1967, s. 13). Det var uttrykk for en tydelig politikk der målet var å fjerne de private skolene og styrke den offentlige skolen. Den økonomiske krisen i mellomkrigstiden bidro også til at det ble vanskelige tider for private skoler. Færre elever hadde råd til å gå på de private skolene, og flere private skoler ble lagt ned i disse årene eller solgt til kommunene som fortsatte driften (Tveit, 2008, s. 208).

I 1935 ble *Lov om høiere almenskole* vedtatt (Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1935). Loven omfattet skolegangen etter folkeskolen, og i denne loven ble middelskolen fjernet og den treårige realskolen kom i stedet. Etableringen av realskolen var ledd i arbeidet med å styrke den offentlige skolen og virkeliggjøre enhetsskoletanken. Realskolen gjorde overgangen fra den lavere til den høyere skolen enklere, og intensjonen var at flere elever skulle gå videre i skolesystemet etter folkeskolen og ta høyere utdanning. En eksamen fra realskolen ga elevene mulighet til å gå videre, enten i gymnaset og derfra til Universitet eller til andre høyere utdanningsinstitusjoner.

⁶⁹ I andre europeiske land ble imidlertid elevene på denne tiden skilt enda tidligere i skoleløpet, og Norge var det første land i Europa som innførte en 5-årig enhetsskole (Thuen, 2008, s. 127).

I 1936 ble *Folkeskolelovene av 1936* vedtatt. Også i 1936 var det to lover; en for landsfolkeskolene og en for folkeskolene i kjøpstædene (Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1936a; 1936b). Lovene styrket folkeskolen, det ble innført bindende minstekrav og økt timetall, og i 1939 ble *Normalplanene* for folkeskolene både i byene og på landet utgitt (Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1939a; 1939b). Planene var inspirert av reformpedagogiske idéer, og *arbeidsskoleprinsippet* ble lagt til grunn for arbeidet i skolen, noe som innebar at elevenes arbeid med fagene ble betraktet som et mål i seg selv, ikke bare tilegnelsen av en viss mengde kunnskaper (Høigård & Ruge, 1971, s. 248). Minstekravene omhandlet bestemte arbeidsoppgaver som skulle utføres, for eksempel innsamling og pressing av et visst antall planter til herbariet og gjennomføring av utvalgte kjemi- og fysikkforsøk. Andre minstekrav gjaldt ferdigheter som elevene skulle tilegne seg (Dokka, 1988, s. 144).

Også en ny lov for lærerutdanningen, som ble vedtatt i 1938, samt Yrresskoleloven og Lov om framhaldsskolen fra 1940 (Mediås, 2010), bidro til å styrke den offentlige skole- og utdanningssektoren i Norge i årene før andre verdenskrig.

6.2. Vilkår for private skoler i enhetsskolens tid

I det norske skolesystemet hadde private og offentlige skoler eksistert ved siden av hverandre lenge. For de som kunne betale, var privatundervisning med huslærer et alternativ i tillegg til borgerskoler og lærde skoler. For de som ikke kunne betale, fantes det allmueskoler (Dokka, 1988; Høigård & Ruge, 1971; Telhaug & Mediås, 2003). Det er vanskelig å få oversikt over fordelingen av elever i offentlige og private folkeskoler i Norge i tidligere tider. I skolestatistikkene fremgår det ikke hva som fantes av private folkeskoler. Skolestyrene var ifølge skolelovene pålagt å ha oversikt over elever som ikke gikk i den offentlige skolen, men det ble ikke utarbeidet noen oversikt over hva slags undervisningstilbud disse elevene fikk (Tveit, 2008, s. 197–198). Skolestatistikkene viste bare den prosentvise andelen av elever som fikk undervisning utenfor folkeskolen, og det var først og fremst i byene at det fantes private skoletilbud. I 1837 var det ifølge Tveit hele 18 % av elevene i folkeskolealder i byene som ikke gikk i de offentlige skolene, allmue- eller folkeskolene, noe som viser at det må ha vært et betydelig innslag av privat undervisning. Gjennom hele 1800-tallet og inn på 1900-tallet sank andelen av elever i private skoler. I 1920, seks år før den første norske steinerskolen startet, gikk bare anslagsvis 2.5 % av de skolepliktige elevene i byene i private skoler. I 1933 var tallet sunket til 1.5 %, og i 1940 var det bare 1 % av de skolepliktige elevene som ikke gikk i offentlig folkeskole (Tveit, 2008, s. 197).

Den synkende andelen elever som gikk i private skoler i folkeskolealderen, var resultat av en målrettet skolepolitikk som hadde startet i andre halvdel av 1800-tallet, der ønsket var å styrke den offentlige skolens plass og betydning som en felles lærings- og sosialiseringarena for alle elever. Skolen ble betraktet som et redskap i utviklingen av «en helstøbt, harmonisk Nation» slik statsminister Johan Sverdrup uttalte i forbindelse med forarbeidet til de nye folkeskolelovene i 1884 (gjengitt i Dokka, 1967, s. 343), Folkeskolelovene som ble vedtatt i 1889 var et viktig skritt i arbeidet med å skape en felles grunnleggende skolegang for alle barn, uavhengig av sosial bakgrunn og foreldrenes økonomisk stilling.

Når det gjelder den høyere skolen, er bildet ikke like entydig. Der var det nemlig en ganske høy andel av elevene som gikk i private skoler gjennom hele 1800-tallet. Prosentandelen av elever i private høyere skoler varierte i årene fra 1837 til 1910 mellom 46 % og 69 %. Men tendensen var den samme, også i den høyere skolen var andelen av elever i private skoler synkende. I 1920 var det bare 19 % av de elevene som gikk i høyere skole som gikk i private skoler. Tveit anslår at det i 1940 bare var 6 % av de elevene som gikk i høyere skoler i byene som gikk i private skoler (Tveit, 2008, s. 197).

I årene fra 1850 til 1900 vokste det frem mange private høyere skoler, og mange av dem var opprettet og ble drevet av reforminteresserte skolemenn (Thuen & Tveit, under utgivelse). Årsaken til at reformpedagoger engasjerte seg i utviklingen av den høyere skolen og ikke i folkeskolen, var at det i den høyere skolen fantes et elevgrunnlag som kunne betale for skolegangen. Den offentlige skolepolitikken var i denne perioden først og fremst rettet inn mot å styrke folkeskolen, og det kan ha bidratt til at de reforminteresserte pedagogene rettet sine blikk mot den høyere skolen (Tveit, 2008). I løpet av 1860 og 1870-årene foreslo stortings-representanter at den høyere offentlige skolen ikke skulle være det offentliges ansvar, den høyere skolen var kostbar og ble benyttet av relativt få elever samlet sett, og den burde derfor ikke finansieres av det offentlige. Argumentasjonen var at dersom private skoleaktører overtok den høyere skolen, ville det føre til mindre utgifter for statens og kommunenes budsjetter (Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1967, s. 12; Tveit, 2008, s. 205). Hartvig Nissen, som var ekspedisjonssjef i Kirke- og Undervisningsdepartementet og som selv også drev privatskole, delte ikke et slikt syn. Han mente at det offentlige måtte påta seg ansvaret også for den høyere skolen og ikke overlate dette til private alene. Hvis den høyere skolen bare var et privat ansvar, ville dette føre til at høyere utdanning ble et privilegium bare for de få. Derfor arbeidet han for at den høyere skolen skulle bli et offentlig ansvar. Og han benyttet

pedagogiske idéer fra sin egen private skole i arbeidet med å styrke den offentlige høyere skolen (Thuen, 2004).⁷⁰

Tveit hevdet at det ikke finnes noe entydig svar på spørsmålet om de private skolene har vært til gagn eller skade for den offentlige skolen (Tveit, 2008). Han hevdet at gjennom de siste 400 årene har privatskolenes plass og betydning i det norske utdanningssystemet variert (Tveit, 2008). På 1600- og 1700-tallet fantes det i norske byer mange private skoler, og eksistensen av disse skolene kan ha ført til at det ble etablert færre skoler i regi av myndighetene enn om disse skolene ikke hadde vært der. Omkring 1850 og frem mot 1900 spilte de høyere private skolene en stor rolle i arbeidet med å bringe reformpedagogiske idéer til Norge, mens perioden fra 1900 og fremover mot årtusenskiftet, har vært preget av en restriktiv holdning til private skoler, ikke minst på grunn av arbeidet med å realisere enhetsskoleideen (Tveit, 2008, s. 200).

6.3. Juridiske og økonomiske rammevilkår for private skoler fra 1926–1945

Det fantes ikke egne lover for de private skolene da den første norske steinerskolen ble opprettet i 1926. Bestemmelsene om private folkeskoler og private høyere skoler, fantes i lovene for de offentlige skolene. Betingelsene for at private skoler skulle kunne drives, var at de ble underlagt offentlig kontroll først og fremst gjennom muligheten for kontroll av elevenes kunnskaper. De juridiske rammene som gjaldt for steinerskolene i Norge fra 1926 til 1945 var først Folkeskolelovene fra 1889, som gjaldt frem til 1936 da det ble vedtatt nye lover for folkeskolene på landet og i byene. For Steinerskolen i Oslo som var 9-årig, gjaldt også *Lov om høiere Almenskoler af 1896* (Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1896). Loven gjaldt middelskolene og gymnaset, men den ble erstattet av en ny *Lov om høiere almenskole* i 1935 (Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1935), og denne loven gjaldt den nye realskolen og gymnaset.⁷¹

Lov om Folkeskolen i Kjøpstæderne av 26. juni, 1889, med tillægslove, Kristiania 1922, viser at de private folkeskolene var underlagt skolestyrets tilsyn. Det var ifølge loven plikt for de som drev private skoler til å melde fra om virksomheten, og skolestyret hadde anledning til å kontrollere det faglige nivået i skolenes undervisning. Det var et krav i loven at også elevene som ikke gikk i den offentlige folkeskolen skulle bringes «frem til folkeskolens

⁷⁰ Hartvig Nissen var ekspedisjonssjef i Kirkedepartementet fra 1865–1870, og han arbeidet i denne perioden med loven om den høyere skolen som ble vedtatt i 1869 og med en ny lov om lærernes utdanning som ble vedtatt i 1871 (Thuen, 2004, s. 66; Tveit, 2008).

⁷¹ Steinerskolen i Oslo som var 9-årig gikk inn i 1936, Steinerskolen i Bergen var 7-årig gjennom hele perioden frem til 1945.

undervisningsmaal» (Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1922, s. 54.). Dersom de private skolene ikke oppga de opplysninger som skolestyret ba om, kunne skolene ilegges en bot «fra 5 til 25 kroner for hver uke» (Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1922, s. 57).

I *Lov om folkeskolen i kjøpstædene fra 1936*, var det tilsvarende bestemmelser for de som bestyrte de private skolene. Alle barn hadde både rett og plikt til å gå i den 7-årige folkeskolen. De som drev private skoler var pålagt å melde fra om skolens drift til skolestyret. Skolestyret var på sin side pålagt å føre oversikt over hvilke barn som ikke gikk på den offentlige folkeskolen, samt sikre at elevene fikk den skolegang de både hadde rett til å få og plikt til å ta imot (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1936a, s. 22).

Bestemmelsene i lovene viser at det var mulig å etablere og drive private skoler i Norge på begynnelsen av 1900-tallet. Selv om det i lovene fantes åpning for private skoler, og det var få reguleringer av slike skolers virksomhet, var det ved begynnelsen av århundret likevel ikke mange skoler som ble startet. Private skoler måtte finansieres privat. Styrking av den offentlige enhetsskolen var prioritert i skolepolitikken, og sammen med vanskelige økonomiske tider, spesielt på 1930-tallet, førte dette til lite fokus på private skoler. Det norske utdanningssystemet i årene fra 1900 og frem til 1945, var bygget ut til å bli et tydelig offentlig anliggende, og skolelovene var rettet inn mot den offentlige skolens virksomhet. De private skolene representerte derfor ikke noen konkurranse for det offentlige skolesystemet, spesielt ikke for folkeskolen. Det som fantes av private høyere skoler, bidro «til å fylle ut manglene i det offentlige systemet» (Telhaug, 1991, s. 45). Det var innenfor disse rammevilkår at de to første steinerskolene i Norge ble etablert.

Kapittel 7. Steinerskolens utvikling 1926 - 1945

7.1. Innledning

I 1926 startet den første steinerskolen i Norge og tre år etter, i 1929, ble det etablert en steinerskole i Bergen. Steinerskolen var et nytt pedagogisk alternativ i Norge i denne perioden. På samme tid var reformpedagogiske idéer utbredt, og de var sentrale i debatten om den offentlige skolens utvikling, men det finnes få eller ingen spor etter steinerskolens virksomhet i «det mer akademiske reformpedagogiske miljøet i Norge» fra denne perioden (Edlund, 2008, s. 231). Steinerskolene var finansiert gjennom private midler, og historien om etableringen av og virksomheten til de første steinerskolene viser at økonomien var en vedvarende bekymring i den første perioden.

7.2. Et hus i Oslo der Steiner selv hadde talt

Det var akkurat syv år siden den første Waldorfskolen i verden startet, og halvannet år siden Rudolf Steiner døde, da frøken Signe Roll og fru Ragnhild Ingerø den 1. september 1926 åpnet dørene til den første norske Rudolf Steinerskole i Oslo. Det var tolv elever som startet på skolen denne høstdagen; fire gutter og åtte piker. Den nye, lille skolen leide lokaler i første etasje i Oscars gate 10, en staselig bygning med hage rundt. Huset var eid av den antroposofiske foreningen Vidar, som i 1918 hadde kjøpt huset og benyttet det som arbeidssenter for sin virksomhet. I huset ble det arrangert studiegrupper, foredragsvirksomhet og utgivelse av *Vidar, Tidsskrift for aandelig og social Nyorientering*. Flere ganger hadde Steiner holdt foredrag i forsamlingsalen i denne bygningen, og han hadde også bodd i huset i forbindelse med foredrag han hadde holdt i Oslo (Christensen, 1996). Læreren Signe Roll hadde deltatt på Steiners pedagogiske kurs flere steder i Europa; i Basel, Oxford og Arnhem. I tillegg hadde hun hatt opphold ved den første Waldorfskolen i Stuttgart (Christensen, 2011c; Roll Wikberg 1970/1, s. 1). På flere måter var nærheten til de opprinnelige idéene sterk i den første norske steinerskolen.

De tolv barna og deres to lærere benyttet biblioteket som klasserom. Forsamlingsalen ble brukt til eurytmi og gymnastikk og månedsfester. Rundt et langbord i biblioteket foregikk den første undervisningen (Christensen, 2008, s. 275). I den første klassen var det elever i ulike aldre, flere av barna var søsken, og de eldste hørte til i 3. klasse. I første del av skoleåret ble alle elevene undervist i samlet klasse, men i løpet av året kom det flere elever til skolen, og det ble opprettet en 3. klasse og en 4. klasse i tillegg til 1. klasse. Da det første skoleåret var over, hadde elevtallet økt til 21 barn; 12 piker og 9 gutter. Også lærerstaben hadde økt, og da første skoleår var over var det tre lærerinner ved skolen (Roll, 1927, s. 1).⁷²

I løpet av første skoleår ble en eiendom i Josefines gate 34 ervervet ved hjelp av midler fra Kathrine Roll, mor til Signe Roll. Det ble opprettet et eget aksjeselskap på Skolelagets vegne. Selskapet disponerte eiendommen i tråd med Skolelagets ønsker (Roll, 1927, s. 3). Eiendommen i Josefines gate 34 hadde tidligere huset Hallings pikeskole, og huset var derfor mer egnet som skole enn Oscars gate 10.⁷³ I Josefines gate var det en stor

⁷² Sammen med Signe Roll arbeidet Gunhild Blekastad, som hadde bakgrunn fra folkehøyskolearbeid i Gausdal, og frk. Harriet Krebs ved skolen. Fru Ragnhild Ingerø arbeidet ved skolen frem til oktober, frk. Gunnhild Blekastad begynte å arbeide ved skolen like før jul i 1926 og frk. Harriet Krebs gikk inn som vikar da Ingerø sluttet og fortsatte arbeidet ved skolen også etter at Blekastad begynte fordi det var kommet flere barn til og det ble opprettet flere klasser (Roll, 1927).

⁷³ I kildene varierer adressen, noen steder står det at skolen lå i nummer 34, andre steder at den lå i nummer 35.

tomt på vel ett mål med to bygninger; en stor bygning med 8 klasserom og flere andre rom, og en sidebygning med gymnastikksal og to klasserom (Christensen, 1996, s. 59). Her ble Steinerskolen i Oslo værende frem til 1936, da skolen ble nedlagt.

De ti årene skolen eksisterte var det både vekst og nedgangstider. Det ble arrangert mange utstillinger av elevarbeider, og arrangert svært mange foredragsaftener om pedagogiske emner. Lærerne ved skolen skrev artikler om skolens arbeidsform og utga disse i tre små hefter; det første i 1931, deretter i 1933 og i 1935. Men økonomien var gjennom alle årene en utfordring, den var uforutsigbar og avhengig av gaver og foreldrebetaling. Skolen slet også med konflikter i kollegiet (Roll, 1927; Christensen, 1996).

Ved etableringen av Steinerskolen i Oslo var målet å lage en 9-årig skole (Roll, 1933a, s. 2). I løpet av de første årene ble det opprettet seks klassetrinn. Den andre høsten hadde antallet elever vokst til 54, og høsten 1931 var det 102 elever som startet ved skolen. Skoleåret 1933–34 opplevde skolen en nedgang i elevtilstrømmingen, og det var bare 82 barn dette året. I 1934 sluttet skolens første lærer og drivende kraft, Signe Roll ved skolen. Hun stiftet familie og sluttet ved skolen etter å ha ført sin klasse ut 8. klasse (Christensen, 1996, s. 72). I 1935 var elevtallet nede i 65 elever, det var ingen 2. klasse og heller ikke noen 8. eller 9. klasse (Geelmuyden, 1935, s. 1).

I tillegg til at det var sterk tilbakegang i elevtallet, utviklet det seg i løpet av våren 1936 en større konflikt i lærerkollegiet (Referat fra foreldremøte ved Rudolf Steinerskolen i Oslo, 1936). Skolen hadde allerede i løpet av 1928–29 opplevd en intern konflikt, da en gruppe lærere og elever gikk ut og dannet Den frie skole, men konflikten ble løst, og Steinerskolen fortsatte etter drøyt ett år igjen som én skole (Christensen, 1996, s. 63). Problemene i 1936 var større enn første gang, og i midten av mai ble det avholdt et møte mellom lærerne og foreldrene ved skolen der det ble forsøkt redegjort for problemene. Ut fra referatene synes det som om samarbeidsproblemene i kollegiet var knyttet til uenighet om hvorvidt skolen ble drevet som en Steinerskole i tråd med de pedagogiske idéer som Steiner hadde utformet. Seks av lærerne mente at arbeidet med skolen måtte opphøre fordi kollegiet ikke hadde klart å arbeide sammen «på et felles grunnlag av åndelig innsikt og gjensidig tillit» (Tynæs, Geelmuyden, Groh, Bye, Røberg & Simon, 1936). I referatet fra foreldremøtet på skolen 12. mai gjengis innledningen som Frk. Tynæs ga om situasjonen ved skolen. Hun skildret økonomiske problemer, et synkende elevtall og samarbeidsproblemer, og hevdet at: «[s]lik som skolen arbeider stiller den Rudolf Steiners pedagogikk i et feilaktig lys. Vi kommer ikke videre, har ikke maktet oppgavene og mener at en oppløsning, hvor vanskelig det enn er, er bedre enn en krampaktig fortsettelse på et sviktende grunnlag» (Referat fra

foreldremøte ved Rudolf Steinerskolen i Oslo, 1936, s. 1). Flertallet av lærerne i kollegiet mente at skolen ikke kunne drives videre i Rudolf Steiners navn, to av lærerne ønsket å drive skolen videre som en Rudolf Steinerskole og knytte til seg nye lærere, men skolen ble vedtatt nedlagt. Den 16. mai 1936 ble det sendt et brev fra styreleder Sverre Nielsen ved Steinerskolen i Oslo til Freie Hochschule für Geisteswissenschaft om nedleggelsen, og 5. juni 1936 kom det brev tilbake fra A. Steffens, M. Steiner og G. Dachsmud om at brevet var mottatt og at tillatelsen til å benytte navnet Rudolf Steiner for skolen i Oslo var trukket tilbake (Steffens, Steiner & Dachsmud, 1936). Det innebar at de to lærerne som ønsket å fortsette skolens drift som en steinerskole, ikke hadde rett til å bruke navnet Rudolf Steinerskolen. Den 19. juni 1936 sendte Sverre Nielsen et brev på vegne av Skolelagets styre til foreldre og lærere ved Rudolf Steiner-skolen i Oslo og medlemmer av skolelaget, der det stod at Rudolf Steinerskolen i Oslo var besluttet nedlagt fra høsten 1936 (Nielsen, 1936). De to eldste klassene ved skolen fortsatte i ett år for å forberede overgangen til andre skoler. Dette skjedde i samråd med elevenes foreldre (Christensen, 1996, s. 74, 2008, s. 294).

Ifølge Roll Wikberg var det flere grunner til at skolen i Oslo ble nedlagt: den hadde vokst for fort og lærerne hadde ikke i tilstrekkelig grad fordypet seg i den steinerpedagogiske idé. I løpet av de første to årene ble det opprettet syv klasser, og det var utfordrende for skolen. Mange av elevene som begynte i de øverste klassene kjente ikke arbeidsformen i steinerskolen, og skolen fikk også mange elever med lærevansker (Roll Wikberg, 1970). Det innebar mange pedagogiske utfordringer. Det store antall barn med lærevansker førte til at skolen fikk ord på seg for å være «en skole for sinker» (Roll Wikberg, 1970, s. 2), noe som kan ha bidratt til at noen foreldre ikke ønsket å sende sine barn til skolen og til nedgang i elevtallet (Roll Wikberg, 1970).

7.3. Familieliv og steinerpedagogisk virksomhet under samme tak

Det fantes en steinerpedagogisk inspirert skole i Oslo som drev sin virksomhet på samme tid som den første Rudolf Steinerskolen. I 1932 startet Gulle Brun og Vult Simon en liten skole med 10 elever i sin private villa i Bernhard Herres vei. Brun og Simon hadde selv vært med å tegne huset, en funkisvilla som helt fra starten var planlagt som mer enn bare et vanlig familiehus. Det var et stort musikkrom med plass til mange og med 7 meter til taket. Husets kjøkken var klasserom, og elevene var barn av venner og naboer. I kjellerstuen ble det undervist i eurytmi. I 1934 startet ekteparet også en barnehage i sitt eget hjem. Gulle Brun var hovedansvarlig for det meste av undervisningen, mens musikeren Vult Simon særlig bidro i

forbindelse med teater og dukketeater. Også elever med funksjonshemninger ble tatt inn i skolen (Christensen, 1996, s. 83; Edlund, 2008, s. 230).

Ut fra kildene ser det ikke ut til at denne skolen har søkt noen godkjennelse fra Goetheanum, og den har heller ikke benyttet Steiners navn. Både Brun og Simon hadde undervist ved Steinerskolen i Josefines gate, og Simon var blant de lærerne som mente at skolen i 1936 måtte nedlegges på grunn av problemene som hadde oppstått der (Tynæs et al., 1936).

Skolen i Bernhard Herres vei tilbød elevene skolegang i de første skoleårene, før de måtte over til offentlig skole. Under krigen kom det flere barn til skolen, og det ble opprettet flere klasser. I 1943 ble det besluttet at skolen skulle bli en 7-årig folkeskole, og det ble behov for flere lærere. Dan Lindholm startet ved skolen i 1943. Høsten 1943 måtte Gulle Brun og Vult Simon flykte til Sverige, og i tiden frem til frigjøringen ble det holdt skole rundt omkring hos barnas foreldre. I tillegg til Dan Lindholm ble Christian F. Smit og Helene Cecilie Vogt lærere ved denne skolen. Da krigen var slutt, var det denne lille gruppen som etablerte den nye Rudolf Steinerskolen i Oslo (Christensen, 1996).

7.4. Steg for steg mot en 7-årig Steinerskole i Bergen

Før Rudolf Steinerskolen i Oslo ble lagt ned, ble det også i Bergen startet en steinerskole. Utviklingen ved denne skolen var annerledes enn ved skolen i Oslo, den vokste langsommere og drev mindre utadvendt virksomhet de første årene enn det skolen i Oslo hadde gjort (Smit, 1954, s. 3). Men også denne skolen kom til ved hjelp av private midler. Wilhelm Jebsen stilte en større pengesum til disposisjon som et begynnelsesfond. Hans kone Johanne Jebsen og hennes venninne Mimmi Grieg Bing var aktive i det antroposofiske miljøet i Bergen. De kjente til steinerskoler andre steder i Europa, og ønsket å starte en slik skole i Bergen. Som i Oslo var det også i Bergen en kvinne som ble skolens første lærer. Borghild Thunold hadde kontakt med det antroposofiske miljøet i Bergen, og etter endt lærerutdanning fikk hun med midler fra begynnerfondet mulighet til å foreta en studiereise til Mellom-Europa for å studere steinerpedagogikk i praksis (Strømme, 2011, s. 43). Etter ett år var hun tilbake i Bergen og deltok i forberedelsene til oppstarten av Steinerskolen. Høsten 1929 tok hun imot de første 15 elevene til 1. klasse. Steinerskolen hadde leid andre etasje i en gammel villa i Kalvedalen litt utenfor Bergen sentrum. Der var det tre rom; et klasseværelse med små rødmalte bord og stoler, et rom der elevene fikk undervisning i eurytmi, og et rom som både fungerte som lærerværelse og som bolig for skolens eurytmilærer Hilde Junge. I første etasje var det barnehage, drevet av frøknene Fleischer (Kaland, 1979, s. 1). Kort tid senere fant skolen et

annet sted å være der det var plass til flere klasser. I en gammel villa med hage og høye trær, fortsatte Steinerskolen sitt virke (Foss, 1979, s. 1). I løpet av 1930-årene vokste skolen. Ikke fort, men likevel jevnt – hvert år utvidet skolen med en ny klasse, og i 1936 var skolen 7-årig. Det var ikke bare barn fra såkalt bedrestilte familier som ble sendt til Steinerskolen i Bergen; barna kom fra flere ulike miljøer. Kanskje hadde skolen en annen «appell i arbeidermiljøet» (Bøhn, 1993a, s. 96) enn det den hadde i Oslo. Økonomien var vanskelig, og da villaen som skolen leide i 1935 skulle selges, hadde ikke skolen penger til å kjøpe bygningen, og den måtte finne seg et nytt sted å være. Skolen flyttet inn til Bergen sentrum og leide rom i Vestre Torvgate, der den ble værende frem til krigsutbruddet i 1940.

I Norge og i store deler av den vestlige verden var 1930-årene en tid med arbeidsløshet, usikkerhet, politisk uro og frykt for fremtiden. Også Steinerskolen, som var helt avhengige av private midler, merket de vanskelige tidene. I 1936 var begynnerfondet for Steinerskolen i Bergen brukt opp. Foreldrene ved skolen maktet ikke å opprettholde driften, og skolens eksistens var truet (Smit, 1954). Det ble fra skolen rettet en appell om økonomisk hjelp til hele det antroposofiske miljøet i Norge, og Steinerskolen i Bergen ble reddet gjennom bidrag fra interesserte privatpersoner ikke bare fra Bergen, men også fra Oslo, Lillehammer og Trondheim.

Arbeidet ved Steinerskolen i Bergen var i de første årene rettet mot det praktiske arbeidet i klassene, og mindre mot utadvendt virksomhet: «Hver lærer og lærerinne arbeidet med sin klasse og prøvde å gjøre størst mulig innsats i det praktisk pedagogiske skolearbeidet fra dag til dag. Et planmessig samarbeidende lærer-kollegium med faste lærermøter hadde ennå ikke utviklet seg» (Smit, 1954). Som erstatning for et løpende studiearbeid i lærerkollegiet, møttes de norske Steinerskolelærerne til årvisse sommerstevner hvor bl.a. Conrad Englert og Johannes Hohlenberg foreleste (Christensen, 1996).

I andre halvdel av 30-årene kom Ernst Sørensen til Steinerskolen i Bergen, han bidro til styrking av den utadrettede aktiviteten ved skolen. Sørensen skrev avisinnlegg og det ble arrangert åpne debatter og utstillinger der elevarbeider ble vist frem. Også foredragsvirksomheten ved skolen økte (Granly, 2011a). I 1935 utga lærere fra Steinerskolen i Oslo og Bergen sammen et hefte med tittelen *Nye pedagogiske impulser*. Bidraget fra Steinerskolen i Bergen var skrevet av Dan Lindholm. Lindholm ble klasselærer ved Steinerskolen i Bergen i 1931, og arbeidet ved skolen frem til 1938 (Christensen, 2011d). Han hadde som barn vært elev ved den første Waldorfskolen i Stuttgart. Der hadde han hatt Caroline von Heydebrand som lærer, og han møtte Rudolf Steiner som kom på besøk til

skolen mens han var elev der (Lindholm, 1961a). Fra 1927 til 1929 arbeidet og studerte Lindholm ved det antroposofiske senteret Goetheanum i Dornach.

Etter at Steinerskolen i Oslo ble nedlagt i 1936, flyttet etter hvert noen av lærerne til Steinerskolen i Bergen og fortsatte sitt steinerpedagogiske virke der. Både Signe Roll Wikberg og Sissi Tynæs ble lærere ved Steinerskolen i Bergen (Christensen, 2011c, s. 41).

I løpet av årene fra 1926 til 1945 ble Steiners alternative pedagogiske idéer satt ut i livet ved tre skoler i Norge. Til dels var det de samme lærerne som deltok i arbeidet ved alle tre skolene, og flere av dem hadde enten selv møtt Steiner eller deltatt ved kurs holdt av de aller første pionerene i Tyskland og Sveits. På denne måten var det en tett forbindelse til de opprinnelige idéene.

7.5. Privat folkeskole med sosial profil

Steinerskolene betraktet sitt arbeid som «et samfunnsanliggende» (Redegjørelse for Rudolf Steinerskolens økonomiske ordning, u. d.). Selv om skolens økonomi var basert på foreldrebetaling, skulle ikke det hindre at foreldre med vanskelig økonomi skulle sende barna sine til steinerskolen (Redegjørelse for Rudolf Steinerskolens økonomiske ordning, u. d.). Skolen ønsket ikke å være privatskole for barn med rike foreldre, det var del av skolens sosiale profil. Men en slik intensjon var vanskelig å realisere innenfor rammene av norsk utdanningspolitikk der det ikke var økonomisk støtte til slike skoler.⁷⁴ Driften av de første steinerskolene i Norge ble derfor muliggjort ved hjelp av foreldrebetaling og ved at mennesker som ønsket å støtte det antroposofiske og steinerpedagogiske arbeidet bidro med pengegaver og støtte til skolene.⁷⁵

I referater som omhandlet driften ved Steinerskolen i Oslo, er den vanskelige økonomien et problem som ofte nevnes, og selv om utgiftene til drift og til lønninger ble holdt så lave som mulig, var det vanskelig å få endene til å møtes (Geelmuyden, 1934b; Ingerø, Roll Wikberg & Geelmuyden, 1933). For å realisere steinerskolens intensjon om å være en skole for alle, uavhengig av økonomi, var det behov for en instans eller forening som kunne skaffe midler til skolens drift i tillegg til støtten fra privatpersoner. I prospektet for den første steinerskolen i Oslo stod det at det ville bli etablert et skolelag «som innser den sociale

⁷⁴ Det fantes en liten budsjettpost i statsbudsjettet som private skoler kunne søke om støtte fra (Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1967). Kanskje visste ikke steinerskolene om denne muligheten for støtte, eller kanskje var det idealistiske årsaker som lå til grunn for at de ikke søkte?

⁷⁵ I Oslo var det Kathrine Roll som gjennom mange år støttet skolen (Christensen, 1996, s. 63; Geelmuyden, 1934a, 1934c, 1935; Roll, 1927). Steinerskolen i Oslo mottok også støtte fra Nobel Olsens fond i Sverige (Christensen, 1996, s. 63). I Bergen var det Wilhelm Jepsen som ga penger til et begynnelsesfond og som dermed bidro til at skolen kunne starte i 1929 (Smit, 1954).

nødvendighet av en slik folkeskole, [og vil] trø støttende til, så foreldrene kan sende sine barn til skolen, selv om de av økonomiske grunner ikke kan betale mer enn det halve eller fjerdedelen eller slett ingen ting av disse utgifter» (Roll, 1926, s. 1). Det ble stiftet en støtteforening som skulle bistå skolene i arbeidet med å skaffe penger til driften: «Skolelaget til vern om Rudolf Steinerskolen i Oslo».

Det var krefter i steinerskolen som ikke ønsket at skolen skulle være gratis. I løpet av det første skoleåret besøkte Dr. Hahn fra Waldorfskolen i Stuttgart Steinerskolen i Oslo. I følge en rapport fra skoleåret 1926–1927, hevdet han at det ville være feil dersom foreldre og barn ble vennet til å få alt *gratis* (Roll, 1927, s. 1). Spørsmålet om gratis skole ble ikke utdypet i rapporten, men kanskje lå det i Hahns uttalelse at når foreldrene måtte bidra med noe, ble de mer bevisste det valget de hadde tatt ved å sende sine barn til en steinerskole. Kanskje lå det i hans argumentasjon at dersom skolen var gratis, slik den offentlige skolen var, kunne det føre til at foreldrene valgte steinerskolen uten å ha satt seg tilstrekkelig inn i skolens intensjoner og skolens alternative grunnlag?

Allerede i løpet av de første driftsårene ved Steinerskolen i Oslo, ble det reist spørsmål om ikke skattepengene som foreldre med barn på Steinerskolen i Oslo betalte til det offentlige, kunne tilfalle Steinerskolen. I 1934, da skolen hadde store økonomiske problemer og det var vanskelige økonomiske tider generelt, ønsket Oline Røberg, en av skolens lærere, å henvende seg til formannskapet i Oslo og be om at andelen av foreldrenes skattepenger som gikk til den offentlige skolen, kunne overføres til Steinerskolen i Oslo. Det var uenighet om hennes forslag (Geelmuyden, 1933). Ett av motargumentene mot Oline Røbergs initiativ var at Steinerskolen var et «åndelig foretagende» og at skolen, dersom pengene skulle bli bevilget, ikke kunne motta slike midler fra kommunen, fordi det var «skitne penger». Begrunnelsen var at skatt ble inndratt ved tvang og det «ikke [var] bra at skolen fikk penger av andre enn dem som forstod å verdsette den, og det kunde man ikke vente av bystyret» (Smit, 1933, gjengitt i: Geelmuyden, 1933, s. 2). Andre hevdet i diskusjonen at dette var et altfor idealistisk standpunkt og at det var nødvendig å forholde seg til den virkelighet man levde i. Skolen hadde vanskelig økonomi, og en slik støtte ville vært kjærkommen (Geelmuyden, 1933, s. 2). Det ble av motstanderne mot Røbergs initiativ uttrykt bekymring for at dersom man mottok penger fra det offentlige, ville det offentlige kunne blande seg inn i skolens åndelige anliggender. De som var for søknaden, avviste dette synspunktet (Geelmuyden, 1933, s. 3). Resultatet av debatten var at det ble sendt en søknad til Formannskapet, og sammen med søknaden ble det sendt en «kort redegjørelse for skolen, en

skoleplan⁷⁶ og litteratur som lærerne selv har utgitt om sitt arbeide» (Geelmuyden, 1933, s. 3). I søknaden til Oslo kommune stod det: «Undertegnede foreldre og interesserte søker om å få frigitt av kommunens midler et skolebidrag svarende til den kommunale skoleutgift pr. barn» (Christensen, 2008, s. 292). Det ble også arrangert en utstilling på skolen der elevarbeider ble vist for å spre informasjon om skolens arbeid. Det ble i forbindelse med søknaden også sendt en personlig invitasjon til medlemmer av skolestyret, bystyret og formannskapet. Det er uklart om det kom representanter fra kommunen eller ikke. Ifølge årsmeldingen var det mange andre som besøkte utstillingen, men ingen fra Oslo kommune. I andre kilder står det at Steinerskolen i Oslo i forbindelse med søknaden fikk besøk av rådmann Lund i Oslo Kommune og av skoleinspektør B. Ribsskog (Christensen, 1996, s. 72). Uansett hvilken versjon som er riktig, ble søknaden om midler avslått, både i skolestyret og i formannskapet (Geelmuyden, 1934c).

Da Steinerskolen i Bergen noen år senere, i 1936 – samme år som Steinerskolen i Oslo ble nedlagt – var inne i en dramatisk økonomisk situasjon, dro en av lærerne fra Steinerskolen i Bergen til Oslo for å få økonomisk støtte fra det antroposofiske miljøet. Mange privatpersoner ga økonomiske bidrag og støttet driften ved Steinerskolen i Bergen, som nå var den eneste av sitt slag i landet. Uten støtte fra velhavende støttespillere ville det ikke vært mulig å holde driften av Steinerskolen i Norge i gang i årene før krigen. Det kan virke som om det antroposofiske miljøet i Norge så på det som en viktig oppgave å holde Steiners ideer om pedagogikk og sosial endring levende, til tross for at de økonomiske vilkårene var vanskelige.

7.6. Lovhjemlet rett til kontroll med liten praktisk betydning

I henhold til skolelovene var det, som tidligere vist, opp til skolemyndighetene å kontrollere de private skolene, men det synes som om det i liten grad ble foretatt noen kontroll av de to skolene i den første perioden.⁷⁷ I et historisk tilbakeblikk på opprettelsen av Steinerskolen i Oslo, skriver Roll Wikberg at hun hadde hatt kontakt med skoleinspektør Haugerud i forbindelse med opprettelsen av skolen. Hun skriver at hun kjente skoleinspektør Haugerud og at hun hadde hatt ham som matematikklærer. Skoleinspektøren hadde bedt om en oversikt over hvor mange timer det ble undervist i de forskjellige fagene på Steinerskolen, redegjørelse for organisering av undervisningen, deriblant periodeundervisningen. Han hadde godkjent

⁷⁶ Det kan tyde på at skoleplanen fantes på dette tidspunkt, men at den ikke ble laget spesielt til søknaden, men det er noe usikkert.

⁷⁷ Fordi Steinerskolen i Oslo var ment å være en 9-årig skole, var også *Lov om høiere Almenskoler af 1896* gyldig fordi skolen gikk ut over området som gjaldt for lovene om folkeskolen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1896).

ordningene (Roll Wikberg, 1970). Roll skrev også at skoleinspektør Haugerud kom og hørte Conrad Englerts foredrag, og at han fulgte skolens arbeid med interesse så lenge han satt i stillingen og at han hadde et «vidt syn på skolen som helhet» (Roll Wikberg, 1970, s. 2). Det Roll Wikberg skriver viser at forholdene var små og oversiktlige og at kontakten mellom Roll og skolemyndighetene var god og uformell. I årsberetningene for Steinerskolen i Oslo fra 1926 til skolen gikk inn i 1936, finnes det ikke noe informasjon om at skolen på annen måte ble kontrollert eller hadde besøk av skolemyndighetene.

Det virker på bakgrunn av det som står i kildene som om steinerskolen i større grad hadde ønsket å få oppmerksomhet fra skolemyndighetene. I et referat fra Generalforsamlingen på skolen i 1934 etterlyste en av lærerne, Sigrid Kjelstrup, interesse fra skolemyndighetene: «vi her ved Steinerskolen hadde ønsket å bli aktet på og kontrollert i 8 år, men myndighetene hadde holdt sig borte» (Geelmuyden, 1934a, s. 1). Steinerskolen ønsket gjennom sin virksomhet å bidra til en mer allmenn debatt om skole og undervisning. Og selv om Oslo Skolestyres formann Frimann Dahl, i en artikkel i Aftenposten i 1934, hadde uttalt at han ville følge «alle nye pedagogiske tiltak og prøve dem nøie» (referert i Geelmuyden, 1934a, s. 1), synes det ikke som om steinerskolen ble gjenstand for hans interesse.

At steinerskolen ønsket å bli «aktet på og kontrollert» tolker jeg som et uttrykk for at steinerskolen ønsket å synliggjøre sine perspektiver på oppdragelse og opplæring. I de to steinerskolenes store formidlingsvirksomhet, utstillinger, foredrag og forestillinger, Skoleplanen fra 1933 og utgivelse av hefter med artikler om skolens pedagogikk, speiles ønsket om å bidra i debatten om fremtidens skole, og kanskje også ønsket om anerkjennelse og legitimering av virksomheten.

Til tross for et stort arbeid med å formidle steinerskolens idéer og erfaringer, synes det som om steinerskolens pedagogiske alternativ i liten grad ble betraktet som interessant for de som arbeidet med utforming av den offentlige skolen i disse årene. En mulig årsak kan være at steinerskolens idégrunnlag ble betraktet som metafysisk. En annen årsak kan være at steinerskolene var private og dermed utenfor det etablerte skolesystemet og på siden av målsettingen for arbeidet med enhetsskolen. Også det at steinerskolen kvantitativt var et lite skoleinitiativ, kan ha ført til at det ikke ble omfattet av større interesse fra myndighetene. I 1945 var det bare 146 barn som var elever ved steinerskolen i Norge (Bøhn 1993a, s. 132). I Skoleplanen fra 1933 og i artikler som ble utgitt av steinerskolelærere i den første perioden, er det formidlet mye om visjonene for de to første steinerskolene. Skoleplanen og et utvalg av artiklene er derfor gjort til gjenstand for nærmere undersøkelse i de følgende kapitlene.

Kapittel 8. Den første norske planen for en steinerskole

8.1. Skoleplan for den første Rudolf Steinerskolen i Norge

Før den første Rudolf Steinerskolen i Norge ble startet, ble det utgitt et prospekt som fortalte at det skulle starte en ny folkeskole i Oslo som benyttet Rudolf Steiners åndsvitenskap som inspirasjon for arbeidet. Den nye folkeskolen var for både gutter og jenter, og driften var basert på skolepenger, men det var mulig å gå på skolen også uten å betale skolepenger. I prospektet ble det gitt kortfattet informasjon om organiseringen av hele skoleløpet, skoledagen, fag og arbeidsmåter på hvert av klassetrinnene og elevenes mulighet til å komme videre i skolesystemet.⁷⁸ Prospektet ble gitt ut samme år som skolen startet, antageligvis våren eller sommeren 1926 (Roll, 1926, s. 1). Det var skrevet av Signe Roll, en av skolens initiativtagere (Christensen, 2008).

Skoleplan for Rudolf Steinerskolen i Oslo 1ste–9de klasse var også skrevet av Signe Roll. Den er udatert, men jeg har på bakgrunn av informasjon fra andre kilder anslått at den ble utgitt i 1933.⁷⁹ Skoleplanen er i A5-format, den består av 33 sider tekst og har en svært enkel utforming. På forsiden av skoleplanen er det en tegning av en sol og fem blomster, og tittelteksten er skrevet med håndskrift. Resten av teksten er maskinskrevet. I hovedsak handler planen om organisering av fag og emner for de ulike klassetrinnene 1. til 9. klasse, og eksempler på arbeidsmåter.⁸⁰ Progresjonen i undervisningen er begrunnet ut fra barnets alder og utvikling, og i planen er det fem tekster som skildrer utvalgte perspektiver på barnets utvikling i løpet av skoleårene. Hver av de fem tekstene er plassert i forkant av det eller de klassetrinn der de aspektene ved barnets utvikling som er betraktet som viktige for undervisningen, er skildret. I tillegg er det et forord der Roll skriver at intensjonen med å utgi

⁷⁸ Prospektet gir ikke informasjon om hele skoleløpet, og jeg har derfor ikke betraktet det som noen plan, men jeg har benyttet informasjon fra prospektet der det supplerer skoleplanen. De to tekstene ble skrevet for den samme skolen innenfor omtrent samme tidsrom.

⁷⁹ Antageligvis ble skoleplanen skrevet i forbindelse med en aksjon som ble organisert ved Steinerskolen i Oslo for å søke om penger fra Oslo Kommune i form av de skattepenger som foreldre til barn ved steinerskolen betalte til den offentlige skolen i skoleåret 1933/34. I en årsberetning for Rudolf Steinerskolen for året 1933/34 står det om søknaden som dette skoleåret ble sendt til formannskapet i Oslo. Målet var å få frigitt den «sum barna på Steinerskolen vilde kostet staten om de gikk på statens skoler» til Steinerskolen (Geelmuyden, 1934,c). Det står i årsberetningen at søknaden ble ledsaget av informasjon om skolen, blant annet en skoleplan. Jeg har, på bakgrunn av opplysningene, valgt å benytte årstallet 1933 når jeg angir publiseringssår for kilden.

⁸⁰ Ifølge Prospektet var planen at skolen skulle være 7-årig, men i løpet av årene fra 1926 til 1933 ble ambisjonene utvidet til å gjøre skolen til en 9-årig skole.

Skoleplanen var å informere om skolens virksomhet for foreldre og andre interesserte: «det var nødvendig å gi den ut nu for de foreldres skyld som måtte tenke på å sende sine barn til skolen» (Roll, 1933a, s. 2).⁸¹

Det går også frem av forordet, at intensjonen med planen var å gi informasjon om steinerskolen som et nytt pedagogisk alternativ, vise noen av metodene i det nye alternativet og hvordan elevene kunne komme videre i den offentlige skolen etter at de hadde gått ut av steinerskolen. Planen formidlet at progresjonen og arbeidsmåtene i steinerskolen var basert på Rudolf Steiners åndsvitenskapelige innsikt i mennesket og hvordan denne innsikten ga seg utslag i organisering av skoleløpet og i arbeidsmetodene. Roll nevnte eksplisitt at Skoleplanen var rettet mot foreldre, men den samme informasjon kunne være av interesse også for andre, for eksempel bevilgende myndigheter, selv om ikke dette blir nevnt i planen. Hvorfor Roll har valgt å kalle planen for en *Skoleplan* og ikke en *Undervisningsplan*, har hun ikke drøftet. Kanskje har hun valgt å benytte begrepet skoleplan fordi den var ment som informasjon til omverdenen om skolen og ikke som en plan for de som underviste i skolen. Hvis hun hadde valgt å benytte begrepet undervisningsplan, ville hun kanskje signalisert at planen var ment som en rettleiding for de som underviste ved skolen? Ifølge Roll var Skoleplanen for Steinerskolen i Oslo basert på egne erfaringer fra praktisk skolearbeid ved Steinerskolen i Oslo, men også på «Dr. Caroline v. Heydebrands utarbeidelse av planen for Den frie Waldorfskole i Stuttgart» (Roll, 1933a, s. 2).

Roll benyttet ikke begrepet *privat* om Steinerskolen i Oslo i Skoleplanen, selv om skolen i juridisk forstand var en privat skole. I prospektet omtalte hun steinerskolen som en *fri* folkeskole (*En kort redegjørelse for Rudolf Steinerskolen*, u.d). I skolelovene var det ikke noen kategori som het *fri skole*, i de norske lovene fantes det *offentlige skoler* og *private skoler*. Å være en fri skole i Norge på 1920-tallet, innebar å være en privat skole uten offentlig støtte.

8.2. Relasjon til det offentlige skolesystemet og skolens organisering

Steinerskolen i Oslo er i prospektet beskrevet som en folkeskole som skulle gi undervisning fra 1. til 7. klasse, og den skulle være en «fellesskole for piker og gutter» (Roll, 1926, s. 1),

⁸¹ Roll nevner i skoleplanen ikke noe om at den er benyttet i forbindelse med søknaden til Oslo kommune i skoleåret 1933/34. Det kan hende at skoleplanen var skrevet før søknaden ble sendt, men dette har jeg ikke funnet informasjon om.

det var parallelt med den offentlige folkeskolen.⁸² Elevene som gikk i den offentlige skolen, kunne gå 7 år i folkeskolen og deretter en 3-årig middelskole og bygge videre med treårig gymnas, en annen mulighet var å gå en 5-årig folkeskole etterfulgt av en 4-årig privat middelskole og etter det gymnas (Dokka, 1988; Eckhoff, 2001; Telhaug & Mediås, 2003). I det offentlige skolesystemet fantes også Framhaldsskolen som var et 1-årig eller 2-årig skoletilbud etter den 7-årige folkeskolen og som stort sett ble benyttet av de som ikke gikk videre i gymnaset.

I løpet av årene fra 1926 til 1933 ble tilbudet ved Steinerskolen i Oslo utvidet fra 7-årig til 9-årig skole, og skolen fremstod ifølge Skoleplanen fra 1933 som en slags kombinasjon av en 5-årig folkeskole og en 4-årig middelskole. En slik måte å strukturere skoleløpet på, kan leses som et ønske om å utforme tilbud om et skoleløp som tilbød samlet undervisning for alle elevene før de skulle velge høyere teoretisk utdanning eller yrkesutdanning. Den opprinnelige ambisjonen for Waldorfskolen i Stuttgart var å bli en «enheds folke- og høyere skole» (Gabert, 1990, s. 9), der både de elevene som skulle gå videre innenfor teoretisk utdanning og de som skulle gå videre innenfor fag- og yrkesutdanning, fikk mulighet til å gå sammen gjennom et 12-årig skoleløp. Utvidelsen av Steinerskolen i Oslo fra 7-årig til 9-årig skole, kan tolkes som uttrykk for ambisjoner som var i slekt med tilbudet ved Waldorfskolen i Stuttgart som tilbød 12-årig skolegang uten noen form for differensiering.

Et sentralt spørsmål i debatten om utforming av utdanningssystemet i Norge tidlig på 1930-tallet var hvordan overgangen fra folkeskolen til høyere utdanning kunne organiseres. I og med at Steinerskolen i Oslo ikke hadde et sammenfallende skoletilbud som det som fantes i det offentlige skolesystemet, var det viktig å avklare i Skoleplanen hvordan elevenes overgang fra Steinerskolen til den offentlige skolen kunne organiseres.⁸³ I Skoleplanen fra 1933 er problemet løst ved at skolen forberedte de elevene det gjaldt på middelskoleeksamen. Med en slik eksamen kunne elevene komme videre i skolesystemet. I Skoleplanen står det at «i 9de kl. foretas en forberedelse til middelskoleeksamen for de elever, hvis foreldre ønsker

⁸² Elevene som gikk i den offentlige skolen, kunne gå 7 år i folkeskolen og deretter en 3-årig middelskole og bygge videre med treårig gymnas, en annen mulighet var å gå en 5-årig folkeskole etterfulgt av en 4-årig privat middelskole og etter det gymnas (Dokka, 1988; Eckhoff, 2001; Telhaug & Mediås, 2003). I det offentlige skolesystemet fantes også Framhaldsskolen som var et 1-årig eller 2-årig skoletilbud etter den 7-årige folkeskolen og som stort sett ble benyttet av de som ikke gikk videre i gymnaset.

⁸³ Roll skriver i Prospektet fra 1926 at Steinerskolen i Oslo som ved oppstarten var 7-årig, hadde som mål å utvide skoletilbudet, uten at dette er spesifisert. Roll formidler at det skal være enkelt for elevene å komme videre i det øvrige skolesystemet etter å ha gått på Steinerskolen, og hun beskriver to veier til dette: «Etter 5te klasse kan de barn hvis foreldre ønsker det søke optagelse i en 4-årig middelskole, etter 7de i en 3-årig. Vi håper dog at den tilslutning og de lærerkrefter vil komme, som om et par år vil gjøre det mulig å bygge videre» (Roll, 1926, s. 1).

det» (Roll, 1933a, s. 14). Mest sannsynlig er det her snakk om forberedelse til middelskoleeksamen ved en av de middelskolene som ikke hadde statsstøtte. Etter ni år ved steinerskolen ville elevene befinne seg på samme nivå som de elevene som hadde tatt en 4-årig privat middelskole etter 5-årig folkeskole. Gjennom denne ordningen ble Steinerskolen i Oslo knyttet til det øvrige skolesystemet og også til enhetsskoletanken der målet var å binde sammen folkeskolen med den høyere skolegangen. En slik ordning kan betraktes som en form for tilpasning til det offentlige skolesystemet.

Da det i 1935 og 1936 ble vedtatt nye skolelover for både folkeskolene og den høyere skole, innebar det endringer av skolestrukturen (Dokka, 1988; Eckhoff, 2001; Telhaug & Mediås, 2003). Den 7-årige folkeskolen skulle være grunnelementet i utdanningssystemet, og middelskolen ble erstattet av realskolen. De private middelskolene forsvant, noe som kan ha ført til utfordringer for den 9-årige Steinerskolen i Oslo og elevenes videre gang i skolesystemet. Kanskje var dette en medvirkende årsak til at elevtallet gikk ned? I 1935 var elevtallet nede i 65 elever, det var ingen 2. klasse og ikke noen 8. eller 9. klasse (Geelmuyden, 1935, s. 1).⁸⁴ At det ikke var noen elever i de to øverste klassene, kan tyde på at de eldste elevene søkte seg over til andre skoler.

Ifølge skolelovene⁸⁵ som gjaldt i årene fra 1926 til 1945, fantes det en åpning for private skoler til å drive undervisning, men skolene var som nevnt underlagt offentlig kontroll selv om det i liten grad ble gjennomført. I Skoleplanen fra 1933 er de juridiske rammene som gjaldt for Steinerskolen i Oslo ikke eksplisitt omtalt, og det er heller ikke gitt informasjon om hvordan skolen var organisert, hva slags styringssystem skolen hadde. I Skoleplanen står det heller ikke noe om skolens økonomiske forhold. I prospektet fra 1926 står det at skolens budsjett skulle utregnes for hvert skoleår, avhengig av elevtallet.⁸⁶ Dersom noen ikke kunne betale skolepenger, skulle ikke det være grunn til at noen ikke sendte barna sine til skolen (Roll, 1926, s. 2).

8.3. Timefordeling og ressurser

Det er i skoleplanen benyttet tre betegnelser som beskriver organisering av undervisningen; periodeundervisning, hovedfagsundervisning og fagtimer. Periodeundervisningen foregår

⁸⁴ De nye skolelovene og fjerningen av middelskolene er i de kilder jeg har hatt tilgang til ikke anført som grunn til at skolen gikk inn i 1936, men det kan ha vært en medvirkende årsak til nedgangen i elevtallet og skolens vanskelige økonomiske situasjon.

⁸⁵ Det er gjort nærmere rede for hvilke lover som gjaldt i denne perioden i kapittel 9.

⁸⁶ Det står i prospektet at de foreldre som har mulighet til det, betaler skolepenger. For det første skoleåret var dette regnet ut til 360 kroner pr. elev pr. år (Roll, 1926, s. 1).

hver morgen i 1 ½ til 2 timer, og denne undervisningsøkten omtales som hovedfag. En slik måte å organisere tiden på i steinerskolen, betraktes av Roll som viktig og som et særtrekk ved steinerskolen: «En slik skoleplan som denne er det umulig å gjennomføre uten periodeundervisning. Klasselæreren underviser da i dagens to første skoletimer gjennom 4 à 8 sammenhengende uker i hvert av hovedfagene» (Roll, 1933a, s. 2). Fagene norsk, regning, historie, geografi og naturfag defineres av Roll som *hovedfag*; ett og ett fag ble gjort til gjenstand for undervisning over lengre tid, mellom 4 og 8 uker (Roll, 1926, s. 2). I tillegg til undervisningen i hovedfagene som foregikk periodevis, ble det også undervist i fagtimer. Fagtimene var faste ukentlige timer som stod på timeplanen gjennom hele året, blant annet fremmedspråk, kunst og håndverk, sang og eurytmi. Også de fagene som ble behandlet i hovedfagsperiodene, ble tatt opp i fagtimer. Fagene norsk og regning fantes for eksempel også som fagtimer.

I Skoleplanen ble det gitt to begrunnelser for en slik måte å strukturere undervisningen på. For det første hevdet Roll at periodeundervisningen ga mulighet for sammenhengende arbeid over tid, og at det bidro til fordypelse og konsentrasjon i fagene. For det andre hevder hun at en slik måte å organisere undervisningen på bidro til å skape sammenheng mellom fagene, både innen hvert skoleår, men også gjennom hele skoleløpet. Et helhetsperspektiv ble sikret fordi det aller meste av periodeundervisningen i hver klasse, frem til 8. klasse, ble gitt av den samme læreren, noe som gjorde at alle fagene kunne sees i sammenheng (Roll, 1933a, s. 2). Fra og med 9. klasse ble *klasselærersystemet* avløst av det Roll kalte *faglærersystemet*. Det innebar at ulike faglærere underviste i hver sine perioder. Fra og med dette klassetrinnet var det selve faget som ble satt i fokus, mens det i de tidligere klassetrinnene i større grad ble lagt vekt på den menneskelige relasjon mellom læreren og elevene (Roll, 1933a, s. 16).

Det var i Skoleplanen ikke noen oversikt over hvor mange timer som var avsatt til de enkelte fagene på hvert enkelt klassetrinn, eller hvordan steinerskolens timefordeling og bruk av periodeundervisning relaterte seg til den offentlige skolens timefordeling på de enkelte klassetrinn. Det var heller ikke noen utregning av hvor mange uketimer en periode på for eksempel 4 uker tilsvarte på årsbasis.⁸⁷ Det går frem av Skoleplanen at det ikke gis forskjellig undervisning til jenter og gutter, de har for eksempel de samme oppgaver i håndarbeid. Bare i

⁸⁷ Som vist til foran var skolens timefordeling godkjent av skoleinspektøren i Oslo.

gymnastikk fra og med 8. klasse ble gutter og jenter skilt og fikk litt ulike øvelser (Roll, 1933a, s. 15, 17).⁸⁸

I prospektet fra 1926 skrev Roll at det ved den planlagte skolen hver eller hver annen måned ville bli arrangert en samling som hun kalte *månedsfest* (Roll, 1926, s. 1). Månedsfestene er ikke omtalt i Skoleplanen, men det fremgår av årsrapporter at det ble gjennomført slike månedsfester ved skolen. Disse kunne bli holdt i skoletiden, men også om ettermiddagen slik at det skulle bli enklere for foreldrene å være med. Også dukketeater og julespill ble oppført ved slike anledninger (Geelmuyden, 1934c).⁸⁹ Jeg har derfor valgt å betrakte månedsfestene som et element i måten Steinerskolen i Oslo organiserer tiden på. Roll skrev i prospektet at månedsfestene ikke bare var beregnet for elevene, men at også foreldre og andre interesserte kunne komme til skolen slik at de kunne «møtes med barna, som vil vise litt av det de har lært» (Roll, 1926, s. 1). Månedsfestene var bare kortfattet omtalt i prospektet, men det synes som om festene ble holdt både av pedagogiske og sosiale årsaker, og kanskje også som en del av informasjonen om det nye pedagogiske alternativet som var etablert. På festene var det mulig å se hva elevene arbeidet med, og elevene opplevde at det de gjorde på skolen var verdt å vise frem – for de andre elevene, lærerne, foreldrene og andre interesserte. Deler av undervisningen og arbeidsmåtene ble gjennom månedsfestene formidlet til andre enn bare elevene selv, og festene var derfor en arena for formidling av det nye pedagogiske alternativet som Steinerskolen i Oslo representerte. Hver klasse ble gjennom månedsfestene en synlig del av fellesskapet ved skolen.

Kontakten med foreldrene ble ansett som viktig, og i prospektet stod det at «3 - 6 ganger om året holdes der foreldremøte. Skolens lærere søker herigjennem forbindelse med foreldrene» (Roll, 1926, s. 1). Månedsfester og foreldremøter kan betraktes som en utvidet del av skolens måte å organisere skolegangen på. Selv om noen av månedsfestene og foreldremøtene var utenfor skoletiden, kan de likevel betraktes som del av skolens pedagogiske arbeid. Det synes som om kontakten med foreldrene ble vurdert som en nødvendig og viktig del av skolens virksomhet, både pedagogisk og organisatorisk. Pedagogisk fordi kjennskapet til elevene og deres bakgrunn ble betraktet som viktig for

⁸⁸ Det er ikke gitt noen begrunnelser for at ulike aspekter er vektlagt, men det står at «Sterkt rytmiske øvelser, likevektsøvelser og øvelser som i utpreget grad er bestemt av rummet skal øves slik, at de for guttenes vedkommende forbindes med hopp, for pikenes med skritt og løp» (Roll, 1933a, s. 15).

⁸⁹ Noen av festene ble arrangert som åpne dager ved skolen og med underholdning og utlodning der inntekstene gikk til støtte av skolens drift (Hartmann, 1929).

lærerne i deres arbeid og organisatorisk fordi foreldrene var en viktig ressurs for skolen. Foreldrene deltok i dugnader og styrearbeid, samt i støtteforeningen for skolen.

Enkelte eksempler på læringsressurser og materiell som ble benyttet i undervisningen, er nevnt i Skoleplanen. Det er ikke noe eget avsnitt om det, men gjennom beskrivelser av fag og arbeidsoppgaver kommer det frem at det benyttes tegne- og maleutstyr i undervisningen, at elevene for eksempel i 6. klasse selv syr sine egne eurytmisko, og at skolen disponerer en hage der elevene deltar i praktisk hagebruksarbeid (Roll, 1933a). Det er ikke skrevet noe om hva slags arbeidsbøker elevene brukte, og det står heller ikke noe om hvilke trykte bøker som ble benyttet i undervisningen.

8.4. Idégrunnlaget i Skoleplanen

Roll viste i prospektet og *Skoleplanen for Steinerskolen i Oslo* til Rudolf Steiners synspunkter på barnets vesen og hans ideer for pedagogisk arbeid og til den skolen han startet i Stuttgart. I Skoleplanen la Roll stor vekt på erfaringenes betydning for planen, og hun hevdet at hun gjerne skulle gjort flere erfaringer selv før planen var blitt gitt ut (Roll, 1933a, s. 1).

Det teoretiske grunnlaget for arbeidet i Steinerskolen i Oslo ble av Roll beskrevet på flere måter i prospektet og skoleplanen. Hun omtalte de teoretiske perspektivene fra Steiner som *psykologisk innsikt*, en psykologi som «kan gi en levende forbindelse med barnet», hun omtalte det som Rudolf Steiners pedagogiske idéer, som *innsikt*, og hun brukte også begrepet *åndsvitenskap* når hun karakteriserte Steiners arbeid (Roll, 1926, s. 1, 1933a). Roll hevdet at skolens grunnlag kunne gi innsikt i *menneskets vesen og natur*. Hun sammenlignet også Steiners arbeid med medisinsk kunnskap (Roll, 1926, s. 1, 1933a, s. 2).

De mange måtene å omtale skolens teoretiske grunnlag på, gjenspeiler at det ikke var en enhetlig måte å betrakte grunnlaget på. Fremstillingene kan tolkes som uttrykk for at det finnes en uavklarhet i hvordan Steiners tekster kan defineres. Ved å benytte mange ulike beskrivelser kan det synes som om Roll overlot til leseren selv å vurdere hvordan Steiners teoretiske perspektiver skal vurderes. Samtidig benyttet Roll i de to tekstene vitenskapelige fag som medisin og psykologi når hun skal beskrive Steiners arbeid, kan peke mot at hun betraktet Steiners teoretiske perspektiver på linje med andre vitenskapelig baserte fag som blant annet medisin og psykologi, hun sammenlignet for eksempel i Skoleplanen Steiners teoretiske perspektiver med en «leges grundige medisinske kunnskaper» (Roll, 1933a, s. 2) og i prospektet med «psykologi» (Roll, 1926, s. 1). Rolls vektlegging av det vitenskapelige ved Steiners teoretiske arbeid, kan leses som et uttrykk for at hun ville styrke betydningen av det teoretiske grunnlaget i steinerskolen i tillegg til erfaringenes betydning. I mye

reformpedagogisk arbeid ble vitenskapelig kunnskap vurdert som en viktig del av grunnlaget for endringene i skolen (Lønnå, 2004). Ved å sammenligne Steiners filosofi med blant annet medisinsk kunnskap og psykologi, synes det som om Roll plasserte steinerskolens pedagogiske grunnlag på linje med det vitenskapsbaserte grunnlaget for andre reformpedagogiske skoler.

Verken prospektet eller Skoleplanen inneholdt noen fullstendig beskrivelse av de teoretiske perspektivene fra Steiners arbeid som ble benyttet av lærerne som inspirasjon i arbeidet ved skolen. Men Roll hevdet at «en lærer som vil virke i en Rudolf Steiner skole [må] ha en grundig innsikt i menneskets vesen, i dets åndelige, sjelelige og legemlige natur. Han må vite hvordan disse tre vesensledd virker inn i hverandre i hver periode av barnets liv» (Roll, 1933a, s. 2). Skoleplanen kan ikke betraktes som en tekst som ga «en grundig innsikt» i menneskets vesen, og det Roll skrev pekte mot at lærerne ved steinerskolen benyttet Steiners egne tekster for å øke sin kunnskap om menneskets vesen.⁹⁰

Roll hevde i planen at steinerskolen ikke er en «verdens-anskuelsesskole» (Roll, 1933a, s. 2). Selv om lærerne benyttet antroposofi som inspirasjon i sitt arbeid og som grunnlag for hvordan undervisningen skulle formes, samt som bakgrunn for å forstå barns utvikling, ble ikke antroposofi formidlet til elevene: «Det fremgår forhåpentlig med all tydelighet av planen at barna ikke blir undervist i antroposofi i en Rudolf Steinerskole» (Roll, 1933a, s. 2). Roll hevder at det alternative ved skolen først og fremst fantes i undervisningsmetodene, og at de var fremkommet som et resultat av lærernes arbeid med antroposofi. En plan for en steinerskole skulle ifølge Roll ikke være noe *program*, den ville måtte formes også av forholdene den eksisterte under: «planen for en Rudolf Steinerskole vil naturligvis utformes forskjellig i praksis etter det land og den del av landet som skolen ligger o.s.v.» (Roll, 1933a, s. 2). Likevel er det mange elementer i planen fra skolen i Oslo fra 1933 som ligner på planen fra Stuttgart, først og fremst planens struktur og informasjon om stadiene i barnets utvikling.

8.5. Skoleplanens oppbygning

Hele skoleløpets gang fra 1. klasse til og med 9. klasse, er fremstilt i Skoleplanen. I tillegg til inndeling i klassetrinn, er beskrivelser av barnets utvikling også et viktig strukturerende element. I til sammen fem små kapitler skildret Roll det hun betraktet som sentrale aspekter

⁹⁰ Det går frem av årsrapporter fra arbeidet ved den første Steinerskolen at det ble drevet studiearbeid. Også oversettelsesarbeid av Steiners foredrag ble utført av skolens lærere (for eksempel oversatte Sigrid Kjelstrup i 1933 Steiners foredrag *Om aanden i en steinersskole* og det ble utgitt som et eget lite hefte).

ved barnets utvikling fra fødsel og frem til 7-årsalderen, ved 9-årsalderen, ved 12-årsalderen, ved det Roll omtalte som overgangsalderen og ved årene etter denne alderen. Tekstene er plassert i forkant av beskrivelsen av klassetrinnene og de fag og emner som det undervises i. De fem tekstene er kortfattede, de inneholder mange av de samme opplysningene som finnes i undervisningsplanen fra Stuttgart, og de er basert på Steiners menneske-kunnskap.⁹¹ Det er ikke tatt inn noen litteraturliste over aktuell litteratur i skoleplanen.⁹²

Den første teksten om barnets utvikling er plassert helt innledningsvis, den andre foran beskrivelsen av undervisningen i 4. og 5. klasse, den tredje foran beskrivelsen av undervisningen i 6. og 7. klasse, den fjerde foran beskrivelsen av undervisningen i 8. klasse og den siste foran beskrivelsen av undervisningen i 9. klasse. De aspektene ved barnets utvikling som Roll har valgt å skildre, kan leses som begrunnelser for fag, arbeidsmåter og progresjonen i undervisningen. Det går frem av Skoleplanen hvordan fag og arbeidsformer endres i løpet av skoleløpet.

Et helt sentralt tema i tekstene om barnets utvikling er barnets måte å oppleve verden på og den langsomme utviklingen av barnets intellektuelle evner. Rolls beskrivelser tok sikte på å begrunne hvorfor og hvordan undervisningen i steinerskolen hele tiden ble endret i takt med barnets utvikling. Først og fremst hvordan undervisningen i de tre første årene har som mål å støtte og nære elevenes livskrefter mer enn å være rettet mot elevenes kunnskapstilegnelse. Roll argumenterte for at barnet i de første tre årene på skolen opplever seg forbundet med verden, at de lever i følelseslivet og i «sine fantasikrefter». Hun hevdet at disse kreftene var forbundet med barnas egne «vekstkrefter» og at undervisningen i de tre første årene av den grunn må være «plastisk og billedrik». Roll skriver at bare slik kan undervisningen «bli til gagn for barna i denne alderen og gi de riktige resultater siden i livet» (Roll, 1933a, s. 4).

Roll mente at det ved 9-årsalderen inntrådte et skille i barnets utvikling, og hun hevdet at barnet omkring dette alderstrinnet mer og mer opplevde «å skille seg selv ut fra verden utenfor dem» (1933a, s. 14). Barnets selvbevissthet ble mer våken, og følelseslivet endret seg og ble mer inderlig. Lærerens oppgave i denne fasen var, ifølge Roll, å styrke den tillitt som elevene hadde fått til sine oppdragere (s. 15). Hun mente at elevene i denne alderen fortsatt ikke trenger det hun kalte «forstandsmessige svar» (s. 3). Først når elevene ble omkring 12 år, våknet de «intellektuelt» (s. 20), og da kunne undervisningen rettes mer også mot hodet (s.

⁹¹ Se fremstillingen av Steiners menneskekunnskap i Del II.

⁹² I den danske utgaven av undervisningsplanen fra skolen i Stuttgart er det satt inn en liste over en del av Steiners verker (Heydebrand, 2003)

11). Roll skrev at «Først nu kan man uten å skade barna nærme sig dem med alt det stoff fra livet og videnskapen hvor den mekaniske lovmessighet råder. Og derved åpner en hel rekke nye kunnskapsområder sig nu for dem» (s. 20).

Roll mente at steinerskolen gjennom sin måte å organisere undervisningen på, bidro til «å gjøre barna til frie mennesker» (s. 2). For at elevene skulle bli det som i Skoleplanen kalles *frie*, måtte undervisningen være slik at elevene ikke før de var modne til det, ble utfordret til å vurdere og til å ta stilling (s. 14). For eksempel er det først ved overgangen til 8. klasse, i den perioden som Roll kaller overgangsalderen og som også kunne kalles kjønnsmodningen eller puberteten, at dømmekraften blir nevnt i planen (s. 14).

Formål og mål

Å gjøre «barna til frie mennesker» og hjelpe dem slik at de «bevisst og selvstendig kan kjempe sig frem til et forhold til verden omkring sig» (Roll, 1933a, s. 2, s.16), kan betraktes som steinerskolens formål. Hva det innebar å bli et fritt individ ut over det som er gjengitt her, er ikke utdypet, Roll viser for eksempel ikke til Steiners oppfatning av menneskets mulighet til å bli frie og til å tenke fritt, uavhengig av tilvante forestillinger og fastlåste mønstre.⁹³ Formålet om at steinerskolen skal hjelpe elevene til å bli frie, fremstå i planen som et allment formål.

Det går imidlertid frem av Skoleplanen at det å bli et fritt individ innebærer forpliktelser; etiske og moralske aspekter som skolen også arbeider for at elevene skal erfare. Det kommer frem gjennom begrunnelser for fag og emner innenfor alle klassetrinnene. I forbindelse med at det benyttes eventyr i første klasse, skriver Roll at begrunnelsen for bruken av slike fortellinger er at de skal legge grunnen for elevenes «moralske karakter» (s. 4). Den første hjemstedlæren begrunnes også ut fra etiske perspektiver; den skal ifølge Roll bidra til barnas opplevelse av at alt i verden er knyttet sammen, og den skal styrke og utvikle det Roll kaller en «varm takknemlighetsfølelse overfor alt levende i naturen» (s. 7). Her kommer et helhetsperspektiv frem. I den første naturfagundervisningen i 6. klasse, der blant annet mennesket er tema, skriver Roll at det er avgjørende at lærerne formidler «ærbødighet for menneskelegemet» til elevene (s. 9). Og i undervisningen i geografi i 5. klasse skriver Roll at «Barna må få følelsen av å være forbundet med alle jordens egner og folk» (Roll 1933a, s.

⁹³ Dersom Steiners menneskekunnskap legges til grunn, vil elevene ikke før ved slutten av tredje 7-årsperiode, omkring 18–21 år (Steiner, 2006), være i stand til å vurdere fritt og bli et fritt menneske. Skoleplanen gjelder kun for en 9-årig skole, dvs. frem til elevene er omkring 15–16 år gamle. Målet om at elevene skal bli frie mennesker, kan derfor ikke nåes i løpet av 9 skoleår.

10). I beskrivelsen av de eldste elevene skriver Roll at «Pliktfølelsen kan bare vekkes innenfra, - ut fra kjærlighet til arbeidet» (s. 16).

Skoleplanens beskrivelse religionsundervisning inneholder også etiske aspekter knyttet til skolens formål. Roll skriver at det er et mål at barna skal «lære å føle takknemlighet og ærbødighet overfor det guddommelige i verden, pliktglede overfor egne oppgaver som mennesker» (s. 18). I tillegg skal elevene erfare «forbindelse med alle tings åndelige ophav», og all undervisning skal «hente kraft fra det religiøse som fra en centralsol» (Roll, 1933a, s. 18). Roll hevder at det i all undervisning i skolen skal være en stemning som «som i det hele gir livsluft for en sann religiøsitet» (Roll 1933a, s. 18). Roll skriver at steinerskolen ikke er en «verdens-anskuelsesskole» og at det ikke gis trosopplæring i skolen. Det synes som om det religiøse og etiske aspektet i undervisningen benyttes på veien til at elevene skal bli frie individer. Det kan leses som uttrykk for et *pedagogisk paradoks*, en spenning mellom det å skulle utvikle barnet til et fritt individ samtidig som oppdragelse fordret en form for *nødvendig tvang* (Kant, referert i Kroksmark, 2006, s. 203).⁹⁴ Kant tok utgangspunkt i at elevene utviklet seg og at den nødvendige tvangen ikke var målet med oppdragelsen, men nødvendige rammer underveis. Det er ikke elementer av tvang i planen, men det kan betraktes som om det finnes en spenning mellom formålet om at elevene skal bli frie individer og delmålene underveis om at elevene skal erverve «takknemlighet og ærbødighet overfor det guddommelige i verden» (Roll, 1933a, s. 18). Hvis Roll hadde drøftet skolens formål om å gjøre elevene til frie og det religiøse aspektet i undervisningen som et grunnlag for å nå målet, kunne det som fremstår som paradoksalt i planen kanskje ha blitt forklart.

Steiner tok i sine samtaler med lærerne tidlig opp spørsmålet om hvordan det religiøse elementet i undervisningen kunne forstås, og han skilte mellom trosopplæring som skolen ikke skulle påta seg og det som han mente var en antroposofisk forståelse av hvordan religiøse aspekter skulle benyttes i undervisningen. I et møte 26. september 1919, like etter at skolen var startet, ble temaet tatt opp. Han mente at det religiøse i skolen måtte forstås på en *antroposofisk måte*, der religion var forbundet med hele mennesket, også med følelsene og viljen. Religion i denne sammenheng var ifølge Steiner ikke spesifikt knyttet til noen kirke eller trossamfunn, men: «with feeling, with those feelings for the world, for the spirit, and for

⁹⁴ Det pedagogiske paradoks er et klassisk tema i pedagogisk filosofi, første gang formulert av Rousseau i 1762 og senere behandlet av mange, blant annet Kant (Evenshaug, 2006, Kant 2006, s. 203; Oettingen, 2009). Kant behandlet spørsmålet i *Über Pädagogik* som ble utgitt første gang på tysk i 1803.

life that our perspective of the world can give us» (Steiner, 1998b, s. 45).⁹⁵ Skoleplanen synes å være inspirert av lignende synsmåter, og gjenspeiler lærernes arbeid med antroposofi. Selv om elevene ikke fikk undervisning i antroposofi, synes det klart at antroposofien har påvirket skolens formål, og også andre mål som er formulert i planen.

Målene for undervisningen som er skildret i Skoleplanen, endres i takt med elevenes alder og utvikling. Målene i de første klassene er beskrevet som *innlevelse* og *forståelse*. De endres etter hvert i retning av at elevene skal iakttå og gjennomskue årsakssammenhenger og deretter til at elevene skal kunne behandle mer abstrakte problemstillinger. I de første årene legges det vekt på hva som *utvikler* elevene, hva de skal *møte*, hva de blir *ført inn*, hva som *nærer og oppdrar* dem, hva de kan *vokse* på og hva de skal *få forståelse* for. I løpet av årene omfatter målene også formuleringer som tydeligere uttrykker hva elevene *skal lære, beherske* og *forstå*. Videre blir det lagt vekt på at det unge menneskets «tenkeevne skjærpes og næres», at deres synskrets og deres forståelse utvides, og at de gjennom det kan «kjempe seg frem til et forhold til verden omkring seg» (Roll, 1933a, s. 16). Selv om målbeskrivelsene etter hvert som barnet vokser, mer er rettet mot deres tankemessige forståelse og mestring av ulike oppgaver, er målsettingene i Skoleplanen i liten grad målbare. Det er mer fokus på hva undervisningen kan bevirke hos elevene enn det er fokus på målbare resultater av opplæringen.

Flere steder i Skoleplanen er det beskrevet hvordan fag og arbeidsmåter skal ha som mål å *vekke* elevene – tilsammen 14 ganger er dette verbet benyttet. Bruken av verbet *vekke* gjenspeiler en tett forbindelse mellom undervisningens form og barnets utvikling. Skoleplanen er basert på den utviklingsbaserte tenkningen som Steiner la frem, og målene for arbeidet i skolen er i planen preget av perspektiver fra Steiners menneskesyn. Faget hjemstedslære skal for eksempel «vekke de drømmende og sovende barn til en mer våken forbindelse med sine omgivelser» (Roll, 1933a, s. 4). Tegning kan *vekke* elevenes «sans for forhold, avstand, likesidighet og forvandlingen i en linje og derigjennom forberede og understøtte deres evne til å opfatte regneoppgavene» (Roll, 1933a, s. 5). Andre steder i Skoleplanen fra 1933 er det beskrevet hvordan elevenes sans for at det vakre og det hensiktsmessige kan *vekkes*, og at sansen for musikalsk form skal *vekkes*. Også elevenes følelse av hvordan «alt griper inn i hverandre i verden», skal *vekkes* (Roll, 1933a, s. 7).

⁹⁵ Steiner tok opp også andre og mer omfattende perspektiver som karma, og han viser lærerne til sin bok *Teosofi* for en nærmere redegjørelse av dette temaet (Steiner, 1998b, s. 45).

Målene peker dels mot at undervisningen skal bidra til en langsom oppvekking av elevens evner og anlegg, og dels mot at det finnes en forbindelse mellom det som gjøres tidlig i skoleløpet og det som kommer senere. Det som vekkes hos elevene i de første årene, for eksempel gjennom tegning, betraktes som en forberedelse til senere og mer intellektuelle utfordringer, blant annet regning. Gjennom et følelsesmessig møte med kvaliteter, vekkes evner som senere utfordres og videreutvikles gjennom viljen og tenkningen. Roll skriver at strikking er en «indirekte måte og medvirkende måte å vekke og forme intelligensen på» (1933a, s. 5).

Det finnes eksempler på mer presise angivelser av hva elevene konkret skal kunne allerede i de første klassene. Ett eksempel er av hvor langt læreren i første klasse fører elevene i skriveopplæringen: «Elevene lærer først å skrive store og senere små trykk-bokstaver, og læreren fører dem dette første året ikke lenger, enn at de kan skrive ned ord og små setninger som man sier til dem, eller som de selv finner på å skrive ned» (Roll, 1933a, s. 4). Også i faget fysikk i 7. klasse defineres kunnskap elevene skal erverve seg: «I Fysikk utvider elevene sine kunnskaper i akustikk, optikk, varmelære, magnetisme og elektrisitet. Dessuten lærer de de viktigste mekaniske grunnbegrep å kjenne gjennom vektstangen, hjulaksen, korketrekkeren, skråplanet, skruer, valser osv.» (Roll, 1933a, s. 13). I planen for 9. klasse fremheves det av Roll at det er viktig at undervisningen er slik at elevenes tenkning og deres dømmekraft blir utfordret, og at de må få «anledning til å komme i kontakt med det praktiske liv og den moderne teknikks resultater for at de bevisst og selvstendig kan kjempe sig frem til et forhold til verden omkring sig» (1933a, s. 16). For denne aldersgruppen er det fokus på våkent og bevisst arbeid. Men det er i Skoleplanen ikke angitt at disse kunnskapene skal måles eller vurderes.

Det finnes i Skoleplanen noen få eksplisitte eksempler på helt konkrete ferdighetsmål som elevene skal nå. Å skrive brev, spesielt forretningsbrev, er nevnt mange ganger i planen, og det fremstår som et viktig mål at elevene skal mestre dette. Allerede i målene for 3. klasse er det nevnt første gang, og flere ganger siden (Roll, 1933a, s. 7–8, 10–12). Det er et mål som uttrykker et nytteperspektiv på undervisningen. Vektleggingen av at elevene skal lære å skrive forretningsbrev, finnes også i Steiners foredrag for de første lærerne ved Waldorfskolen i Stuttgart. (Steiner, 1990, s. 156; Stockmeyer, 1985, s. 8). Målet er også tatt inn i undervisningsplanen for skolen i Stuttgart (Heydebrand, 2003, s. 20, 23, 26, 29). Målsettingen i Skoleplanen om at elevene skal lære seg å skrive forretningsbrev, kan tolkes som uttrykk for at det i den første perioden fantes en kontinuitet mellom den opprinnelige

impulsen og Steinerskolen i Oslo. Men det kan også tolke som uttrykk for at målsettingen ble betraktet som sentral for skolens elever i 1933, og at den var del av skolens måte å kvalifisere elevene for både yrkesliv og videre skolegang. Kanskje det spesielt var en måte å gi de elevene som skulle gå direkte ut i yrkeslivet en form for kompetanse som de praktisk ville ha nytte av når de skulle søke arbeid og i arbeidslivet? Det er i planen ikke sagt noe som peker mot at de ferdighetsmålene som er nevnt, skulle evalueres.

Det som her er hentet frem, viser at målene for elevenes skolegang er relatert både til deres utvikling og til deres kunnskapstilegnelse – begge målsettinger kommer til syne i planen – men det går frem at elevenes kunnskapstilegnelse ikke skal gå på bekostning av elevenes utvikling, og heller ikke skal forsere den. Målene er formulert på en måte som ikke åpner for evaluering, bortsett fra poenget om at de elevene som ønsker det kan forberedes på middelskoleeksamen.

Innhold

Innholdet i undervisningen, slik det er skildret i Skoleplanen, kan leses som en fortelling som speiler barnets utvikling, og på samme måte som barnet endres, endres også innholdet.

Innholdet i undervisningen de første skoleårene er beskrevet som temaer og emner. I løpet av skolegangen skjer det en økende grad av differensiering; emner og temaer deles opp og blir til fagområder og fag i en mer fagspesifikk betydning. Endringen av innholdet skjer ifølge Roll som en følge av at barnets måte å oppfatte verden på endres fra 1. klasse til 9. klasse. I første klasse benyttes det ifølge Skoleplanen ofte eventyr, men også fortellinger fra den ytre virkelighet kan benyttes. Det viktige er ifølge henne at det «læreren forteller, må alltid få et opplevet, følt preg og bør fortelles med dramatisk kraft og liv som er innstillet på de forskjellige temperament, så alle får næring» (1933a, s. 4). I løpet av skolegangen får elevene i undervisningen stifte bekjentskap med både fabler, legender, myter og historiske beretninger, og i de siste skoleårene føres stoffet frem til samtidsaktuelle og vitenskapelige temaer. Innholdet i den øverste klassen gjenspeiler en vitenskapelig basert forståelse av verden. For eksempel står det i beskrivelsen av det siste skoleåret, i 9. klasse, at det er lagt vekt på at innholdet i undervisningen skal skjerpe og nære «de unges tenkeevne» (Roll, 1933a, s. 31). Innholdet i Skoleplanen konkretiseres gjennom temaer og emner som foreslås for de enkelte klassetrinn.⁹⁶

⁹⁶ Roll nevner en tekst av Dickens til bruk i engelskundervisningen, en tekst av Eichendorf i tysk og et skuespill av Molière i fransk. Roll foreslår også å benytte tekster av Wergeland i morsmålsundervisningen i 8. klasse. Roll foreslår å benytte musikkstykker av Bach, Mozart og Schubert i eurytmiundervisningen i 7. klasse.

Mange av de temaene for fortellerstoffet som er angitt i skoleplanen, samsvarer med det fortellerstoffet som er angitt av Steiner i forberedelseskurset for lærerne ved den første skolen i Stuttgart (Steiner, 1990, s. 22). I Steiners forslag til fortellerstoff gjenspeiles en form for utviklingsvei fra førhistorisk tid og frem til nåtiden. Roll har ikke konsekvent fulgt Steiners skissemessige forslag fra foredragsserien fra 1919, men foretatt noen justeringer.⁹⁷

I planene fra både Stuttgart og Oslo vokser alle fag ut fra de første fortellingene fra den ytre verden og fra eventyrene. I disse fortellingene skildres, på forskjellig måte, helheten i verden. I begge typer fortellinger skildres mennesker og dyr, steiner og jord, trær og planter. Etter hvert skilles det ut fag og emner som blir til undervisningsfag i mer tradisjonell forstand. Skoleplanen formidler en økende faginndeling. I det første skoleåret er det omtalt tolv temaer eller fag som elevene arbeider med – mange av dem behandles samtidig – og i 9. klasse kan det identifiseres 26 emner og fagområder som elevene skal få undervisning i.⁹⁸ I de første årene inngår de kunstneriske arbeidsformene i arbeidet med å lære å skrive og regne, etter hvert skilles de kunstneriske fagene ut som egne fagområder, og i 9. klasse blir kunstundervisningen et eget fagfelt (Roll, 1933a, s. 16).

Det fremgår av Skoleplanen at det finnes en kontinuitet i undervisningen, og at hele skoleløpet sees i sammenheng. Roll skriver at «Det er viktig at læreren stadig passer på å forberede det senere i det tidligere» (1933a, s. 7), noe som er nevnt mange ganger. For eksempel står det i beskrivelsen av fysikkundervisningen i 9. klasse at elevene på bakgrunn av tidligere undervisning skal anvende det de har lært og videreutvikle det til forståelse av hvordan moderne teknikk virker: «Varmelæren og mekanikken føres frem til og munnner ut i en klar forståelse av lokomotivet, - og elektrisitetslæren og akustikken til forståelse av telefonen» (1933a, s. 17).

Mange av de samme fagområder og emner som benyttes i den offentlige skolen er også beskrevet i Skoleplanen for Steinerskolen, for eksempel morsmål og regning, og etter hvert mer spesialiserte fagområder som grammatikk, litteraturhistorie, antropologi, algebra,

⁹⁷ I skoleplanen er det lagt stor vekt på hjemstedslære og fortellinger fra det Roll omtaler som «den ytre virkelighet» allerede fra første klasse (Roll, 1933a, s. 4). Fortellinger fra hjemstedet og den ytre virkelighet fremkommer ikke i Steiners skisse til fortellerstoff fra 1919, men han tok opp også denne type fortellerstoff i det Metodisk-didaktiske kurset han holdt, også fra 1919, og i undervisningsplanen for Waldorfskolen i Stuttgart (Heydebrand, 2003; Steiner, 2011).

⁹⁸ Emnene i 1. klasse er maling og tegning, skriving, lesning, talesproget, hjemstedslære, regning, engelsk og tysk, eurytmi, musikk, håndgjerning i tillegg til religion. I 9. klasse er følgende fag omtalt i skoleplanen, mer og mindre utførlig: Morsmålsundervisning, grammatikk, litteraturhistorie, kunstundervisning, historie, geografi, naturkunnskap, antropologi, fysikk, varmelære og mekanikk, elektrisitetslære og akustikk, kjemi, aritmetikk, algebra, geometri, engelsk, fransk, tysk, eurytmi, musikk, håndarbeid, gymnastikk, håndverk, hagearbeid og religion.

aritmetikk og geometri. Allerede fra første klasse er det beskrevet at skolen ga undervisning i fremmedspråkene engelsk og tysk (Roll, 1933a, s. 8).⁹⁹ Roll skriver at fra og med femte klasse får elevene i steinerskolen undervisning også i fransk (s. 10). Roll kommenterer at innføringen av fransk i 5. klasse var tatt med i stedet for en forberedende undervisning i gresk og latin, som ble benyttet ved Rudolf Steinerskoler i andre land på dette klassesettrinnet (Roll, 1933a, s. 10).

I Skoleplanen er det ett fag som bare benyttes i Steinerskolen, og det er bevegelsesfaget *eurytmi*. Eurytmi er en bevegelseskunst som ble utviklet av Rudolf Steiner i samarbeid med blant annet Marie Steiner von Sivers (Carlgren, 1982; Heydebrand, 2003; Lachman, 2009). Faget eurytmi finnes på alle klassesettrinn. Roll skriver at det er vanskelig å forstå hva faget eurytmi inneholder, og at det kreves en mer inngående beskrivelse. Hun gir i Skoleplanen flere forsøk på å skildre faget, og skriver at det finnes to områder av eurytmien som det arbeides med i skolen, nemlig tone-eurytmi og lyd-eurytmi. I lydeurytmien blir det arbeidet med å forme bokstavlydene i bevegelser, i toneeurytmien blir det arbeidet med å forme toner og intervaller i bevegelser. Om lydeurytmien skriver Roll at det arbeides med «eurytmiske framstilling av sprogets lyd – vokaler og konsonanter, gjennom lovmessige kropsøvelser» (Roll, 1933a, s. 6). Hva som ligger i *lovmessige kropsøvelser* er ikke beskrevet i planen, og det fremstår derfor som uklart, men det synes som om faget finnes for å styrke elevene og bidra til deres utvikling. Eurytmi er «pedagogiske øvelser i små grupper, øvelser som harmoniserer temperamentene, vekker opfatningsevnen, pleier den sjelelige bevegelse og samhørighetsfølelsen (for eksempel ”Jeg” og ”du”)» (Roll, 1933a, s. 6). Roll mener eurytmien har betydning både for elevenes sjelelige utvikling og for det sosiale fellesskapet i klassen. Hun beskriver i tillegg hvordan faget benyttes i tilknytning til andre fag, og at det for eksempel benyttes som støtte for undervisningen i faget geometri i 6. og 7. klasse (Roll, 1933a, s. 13).

Selv om eurytmi er et bevegelsesfag, erstatter det ikke gymnastikk. Fra og med 3. klasse dukker faget gymnastikk opp i planen, og gutter og jenter har som nevnt felles gymnastikk frem til 8. klasse (Roll, 1933a, s. 15). Det står at det også undervises i sang og musikk på alle klassesettrinnene, det samme gjelder håndgjerning som er oppført som eget fag fra 1. til og med 5. klasse, i 6. klasse endres faget til havebruk og sløyd. I 8. klasse beskrives

⁹⁹ Faget engelsk ble tatt inn som et frivillig fag i den offentlige skolen i forbindelse med Folkeskolelovene fra 1889, ifølge skolelovene fra 1936 skulle engelskfaget styrkes, men det tok tid før engelsk ble et fag for alle, først i 1954 ble det ved et vedtak i Stortinget slått fast at engelskfaget skulle være et fag for alle (Gundem, 2008, s. 97ff).

faget håndarbeid, og det er ført opp i skoleplanen sammen med håndverk og havebruk. Disse fagene er også del av planen for 9. klasse. Gutter og jenter utfører de samme arbeidsoppgaver i både sløyd og håndarbeid. Roll skriver at: «Både gutter og piker lærer å strikke med to pinner» (Roll, 1933a, s. 5).

En gjennomgang av innholdet i Skoleplanen viser at det i alle skoleårene skal gis undervisning i både praktiske, kunstneriske og teoretiske fag, ofte kombinert med aspekter fra flere områder. Ut fra beskrivelsen i Skoleplanen synes det som om det er en balanse i undervisningen mellom humanistiske fag og naturvitenskapelige fag. Beskrivelsen av innholdet er rettet mot undervisningen, ikke mot hvilke faglige resultater elevene skulle nå.

Arbeidsmåter

Roll skriver helt innledningsvis at «Meget av det som står i planen sier like meget om metoden som om undervisningsstoffet. Det kommer alltid an på hvordan kunnskapen meddeles barna» (1933a, s. 2). Det går frem at arbeidsmåtene i steinerskolen er noe av det som tydeligst uttrykte det alternative aspektet ved steinerpedagogikken. Hele 82 ganger i Skoleplanen er det angitt hvordan læreren *kan*, *bør* eller *må* forme undervisningen, og mange av beskrivelsene gjenspeiler et holdningsaspekt ved lærerens relasjon til elevene og til måten stoffet presenteres på. Det viser at planen er pedagogisk rettet og at den formidler pedagogiske synspunkter, det viser at den også har et normativt preg. Likevel er det ikke mulig å si noe om hvordan Skoleplanen ble benyttet, eller om lærere har brukt den i arbeidet med å forberede undervisningen.

I Skoleplanen er det flest beskrivelser av hvordan undervisningen kan og bør utformes for de yngste klassetrinnene. At det i mindre grad er beskrivelser av arbeidsmåter for undervisningen i de eldste klassene, kan skyldes at det ikke er gjort like mange erfaringer fra arbeid på de høyere klassetrinnene som i de yngre klassene, slik Roll også antyder i innledningen av planen. I tillegg la Steiner i sine foredrag for de første lærerne mest vekt på betydningen av at utformingene av undervisningen i den andre syvårsperioden, fra 7–14 år, ble gjort annerledes enn det som var vanlig i skolene på hans tid (Steiner, 1946, s. 16; 2006, s. 36; 2011). Samtidig som det i planen står mye om hvordan undervisningen kan, bør eller må formes, skriver Roll at den enkelte lærer har frihet til å utforme undervisningen ut fra den konkrete situasjonen, og hun advarer hun mot at planen skal oppfattes dogmatisk eller som et program. Roll mener at planen ikke må betraktes som en oppskrift, lærerne må også selv være nyskapende (Roll, 1933a, s. 1-2). Formuleringer i Skoleplanen om hva læreren må og bør gjøre, kan bidra til en klargjøring av det Roll betraktet som steinerpedagogiske arbeidsmåter,

samtidig kan de samme formuleringene bidra til konservering av en tradisjon. Ønsket om å unngå at Skoleplanen ble benyttet som en oppskrift eller på en dogmatisk måte, kan være bakgrunnen for at Roll innledningsvis advarer mot en slik bruk (1933a, s. 2). Mer enn å gi ferdige oppskrifter, formidles det i planen perspektiver på arbeidsmåtene i skolen og begrunnelser for de valg som er gjort.

Jeg har valgt å trekke frem noen aspekter ved de arbeidsformene som er beskrevet i planen for å gi et bilde av hvordan Roll formidler at undervisningen i skolen kan legges opp. Ett aspekt som fremkommer er at undervisningen tar sikte på å gi elevene opplevelse av at det finnes en helhet, at fag og emner inngår i en større sammenheng, og at arbeidsformene forsøker å styrke en slik opplevelse. Roll skriver at det er en oppgave for læreren å *forme* hele skoleløpet som et *kunstnerisk hele* (1933a, s. 1). Det er i Skoleplanen ikke eksplisitt forklart hva det vil si å forme undervisningen til et kunstnerisk hele, men det går frem at det er knyttet til at det i hovedsak er én lærer som har ansvaret for undervisningen i alle hovedfagene i årene fra 1. til 8. klasse, noe som gir mulighet for læreren til å binde ulike fag sammen i et helhetsperspektiv (Roll, 1933a, side 16). En annen måte der helheten ivaretas er i tilnærmingen til fagene, for eksempel i beskrivelsen av faget regning i 1. klasse. I beskrivelsen av lærerens måte å introdusere regningen på for elevene kommer det frem at arbeidsmåten som benyttes i den første regneundervisningen ikke bare er knyttet til om elevene lærer å regne, men like mye til utviklingen av deres holdninger, nærmere bestemt om de utvikler evnen til å dele eller om de blir påholdne:

Om det tenkes med overblikk eller med en stadig trang til å oppløse, avhenger meget av, om det har lært å dele ut et hele eller bare mekanisk å legge del til del. Det er heller ikke uten betydning, om barna lærer å gi fra sig et antall epler, å dele dem ut, eller om de først lærer å karre dem til sig, haug på haug (Roll, 1933a, s. 5).

Det viser at arbeidsmåtene i fagene er knyttet til skolens oppdragende oppgave. Det kommer frem også i faget botanikk i 5. klasse der det står at undervisningen har som siktemål å gi elevene en erfaring av at jorden er en helhetlig organisme. Roll skriver at «Botanikken, plantelæren, behandles alltid i sammenheng med jordens liv. Jorden med plantene er en hel, levende organisme» (1933a, s. 10). Her er det synlig at lærerens holdning til stoffet skal gi elevene en opplevelse av helheten; delene kan og må studeres, men alltid med vekt på at de hører til i en sammenheng, og arbeidsmåtene må ta hensyn til et slikt helhetsperspektiv.

Arbeidsformene for den første skrive- og leseopplæringen er i Skoleplanen omtalt mer inngående. Roll hevder at barna går «den samme vei som hele menneskeheten er gått, fra det kunstneriske til det forstandsmessige – fra det fantasifulle til det vanemessig vedtatt og abstrakte» (1933a, s. 3). Det synes som om det i hennes fremstilling relateres til kulturstadieteorien og at den finnes som et slags bakteppe for Rolls refleksjoner, men uten at det eksplisitt blir drøftet. Kulturstadieteorien var baserte på oppfatningen av at hvert enkelt barn gjennomlevde menneskehetens epoker på veien til å bli et voksent individ. Det var en måte å betrakte barns utvikling på som blant annet Johann Friedrich Herbart og hans elev Tuiskon Ziller arbeidet ut fra og som fikk betydning for organisering av lærestoffet og læreplantenkning (Solerød, 2005, s. 182). De yngste elevene fikk lære om de tidligste kulturer og beveget seg i løpet av skolegangen frem til nåtiden.

Også i Steiners foredrag om læreplanen i skolen fra kurset i Stuttgart i 1919, finnes synspunkter som ligner kulturstadieteorien. I hans forslag til fortellerstoff for elevene, foreslo han at de yngste elevene skulle få høre eventyr, fortellinger som stammet fra langt, langt tilbake i tid, og at de i løpet av skoleårene etter hvert fikk undervisning i fag og emner som var stadig mer moderne (Steiner, 1990). Gjennom biologen Ernst Haeckel og hans biogenetiske grunnlov eller rekapitulasjonsteorien ble kulturstadieteorien styrket (Solerød, 2005, s. 183; Edlund, 2008). Steiner var fascinert av Haeckels tenkning, også Steiner betraktet menneskehetens utviklingsgang ut fra en epoketenkning, men Steiner mente at Haeckels tenkning ikke var egnet til å forstå barnets åndelige-sjelelige utvikling, og han hevdet at dersom man gjør det, «er man kommet på helt gale veier» (Steiner, 1977, s. 44).

I Skoleplanen fra 1933 er innlæringen av skrive- og leseferdighetene bygget opp fra en billedlig og konkret forståelse til en etter hvert abstrakt forståelse av bokstavene som tegn. Roll hevder at en slik måte er i tråd med selve utviklingen av alfabetet som gikk fra bilde til bokstav. Hun hevder at bokstavene har «jo selv engang i tiden litt etter litt opstått ut fra billedskriften» (1933a, s. 3). I prosessen med å lære elevene å skrive og lese benyttes mange kunstneriske arbeidsmåter som utfordrer ikke bare de rent intellektuelle sidene hos barnet, for eksempel at elevene henter bilder ut fra fortellinger de hører i klassen, at de maler bildene og etter hvert bokstavene og at de former bokstavlydene gjennom eurytmiske bevegelser. Undervisningen er lagt opp slik at barna i de første årene skal «ta imot den med hele sig – ikke bare med hodet, ja i disse første skoleårene ikke engang bare med hjertet, men også med armer og ben» (Roll, 1933a, s. 3). Elevene skal gjennom mange og varierte arbeidsformer gjøre egne erfaringer, intensjonen er at de skal forbinde seg med stoffet slik at en ytre begrepsmessig innlæring unngås. Arbeidsformene endres i takt med elevenes utvikling, og i

Skoleplanen skriver Roll at læreren må finne en sunn «vei fra det kunstneriske til det intellektuelle slik som det svarer til barnas indre utvikling» (1933a, s. 11).

I den første fremmedspråksundervisningen skriver Roll at skolen benytter «den direkte metode» (1933a, s. 5). Det var en metode som ikke bare ble benyttet i steinerskolen, men blant annet i engelskundervisning også i andre skoler. Arbeidet gikk her ut på å lære elevene et fremmed språk ved at de lyttet til språket og lærte det uten først å gå veien om sitt eget morsmål (Sivesind, 2008, s. 240). Roll skriver at barna ble kjent med engelsk og tysk gjennom språknes klang og rytme og gjennom melodien i språkene. Undervisningen startet i 1. klasse, og i de første årene bestod undervisningen av sanger, leker og dikt som elevene lærte utenat, men som ikke ble oversatt. Etter hvert ble undervisningen endret til en mer bevisst innlæring av ord og av grammatikk, og til skriving og lesning av tekster på disse språkene (Roll, 1933a).

Roll skriver også om barnets formkraft og om formkraft som finne si tingene, og Roll hevder at læreren skal hjelpe «barna til å få en kjærlig forståelse for bokstavens form ut fra en indre formkraft, en fantasikraft, som de selv er i slekt med og lever i» (Roll, 1933a, s. 3). Hva denne *formkraften* er, er ikke forklart, men Roll tar utgangspunkt i at en slik formkraft finnes. I arbeidet med å forme undervisningen, er det ifølge Roll viktig å la barnet erfare at det har en slik formkraft i seg selv, og at den formkraften som en gang førte til at bokstavene fikk den formen de i dag har, kan betraktes som tilsvarende den formkraften som elevene tar i bruk når læreren fører dem inn i arbeidet med å hente bokstaver ut av bilder. Roll mener at en slik arbeidsmåte ikke er ren teknikk, men at det å hente bokstaver ut av bilder aktiverer eksisterende krefter – form- og fantasikrefter – som finnes i verden, hos barnet og hos læreren. Lærerens valg av arbeidsmåter i de første klassene har som mål at barnet får tatt slike krefter i bruk, og det begrunner bruken av de mange kunstneriske arbeidsformene.

Steiner betraktet kunst og kunnskap som «to søstre» som var gjensidig avhengige av hverandre (Lachman, 2009, s. 183). Kunstneriske arbeidsformer åpnet for kunnskapstilegnelse på mange plan, ikke bare intellektuelt. I Skoleplanen er det som nevnt først og fremst gitt beskrivelser av arbeidsformene i de første skoleårene, men det går frem at det finnes kunstneriske og praktiske arbeidsformer gjennom hele skolegangen. Etter hvert blir de også til egne kunstfag med egne timer. I tillegg endres undervisningen i de eldste klassene, og Roll beskriver arbeidsformer som er basert på at elevene iakttar og gjør erfaringer og at læreren deretter «henter overalt lovene frem av det barna ser» (Roll, 1933a, s. 11), også begreper introduseres på grunnlag av elevenes erfaringer og iakttakelser.

Vurdering

Eksamen som vurderingsform er i Skoleplanen omtalt som et tilbud skolen kunne gi dersom foreldrene ønsket det, først og fremst som forberedelse til middelskoleeksamen. Det fremgår ikke av Skoleplanen om eller hvordan undervisningen ble påvirket av arbeidet med å forberede elevene på middelskoleeksamen. Eksamen som vurderingsform er for øvrig ikke nevnt i planen, og det står heller ikke noe om hvordan elevene ble vurdert, verken uformell eller formell vurdering.

8.6. Skoleplanens plass og betydning for utviklingen av steinerskolen i Norge

Skoleplanen fra 1933 er forfattet tidlig i steinerskolens historie i Norge. Den kan betraktes som et dokument som har bidratt til å formulere og etablere sentrale aspekter ved steinerskolens måte å betrakte innholdet i undervisningen på og arbeidsmåter og til å synliggjøre steinerpedagogikken som en alternativ pedagogisk retning innenfor en norsk utdanningshistorisk kontekst. Det er vanskelig å trekke sikre slutninger om hvilken plass og betydning Skoleplanen for Rudolf Steinerskolen i Oslo har hatt for utviklingen av steinerskolen i Norge, men jeg vil peke på noen aspekter ved planen som kan ha hatt betydning for skolens utvikling og for senere planer. Fordi Skoleplanen ikke bare var basert på et filosofisk idégrunnlag, men også på praktisk skolearbeid, speiler planen refleksjoner over pedagogisk arbeid, noe som igjen peker mot erfaringenes betydning som grunnlag for steinerskolens utvikling. Skoleplanen gjenspeiler en holdning om at en plan ikke må benyttes som et program eller på en dogmatisk måte, og Roll hevder at arbeidet i skolen alltid må være skapende. Hun uttrykker en viss tilbakeholdenhet når det gjelder en plans betydning for arbeidet i steinerskolen, og kanskje har selve innstillingen til planer, som Roll her uttrykker, blitt videreført også i senere planer?

Ut fra opplysninger i planen, fremgår det at den er laget for å gi informasjon om skolens virksomhet, først og fremst for foreldre som tenkte på å sende sine barn til skolen, men det går også frem av andre kilder at planen kan ha blitt benyttet i forbindelse med søknad om økonomisk støtte fra Oslo kommune. Planen kan ha bidratt til å gjøre steinerskolen kjent, om ikke i store kretser så i alle fall litt ut over den lille gruppen som allerede kjente skolen, og viser at sjangeren plan er benyttet i steinerskolens formidlingsarbeid også før det fantes lover som krevde at skolen skulle ha godkjente planer. Det at planen var rettet mot de som ikke kjente skolen, kan ha bidratt til at det i planen er lagt vekt på hvordan skolen legger til rette for at elevene skal kunne komme videre i den offentlige skolen. Det kan ha vært viktig for foreldre å få vite at det å gå på steinerskolen ikke førte til at elevene ikke kom videre i andre

høyere skoler. Det var også et krav i lovene som gjaldt private skoler at de sikret elevene en opplæring som tilsvarte opplæringen i de offentlige skolene.

Den tydelige vektleggingen av arbeidsmetoder i planen, peker mot at steinerskolen valgte å synliggjøre at det alternative ved skolen først og fremst lå i arbeidsmåtene og i den metodiske tilnærmingen til undervisningen. Arbeidsmetodene gjenspeiler også at steinerskolen betraktet oppdragelse og opplæring som to sider av samme sak. At undervisningen også vil gi elevene kunnskaper, synes å bli forutsatt, men det blir i liten grad eksplisitt uttalt, bortsett fra i forbindelse med beskrivelsen av elevenes mulighet til å komme videre i sin skolegang.

Skoleplanen fra 1933 knyttet steinerskolen i Norge til arbeidet ved den første Waldorfskolen i Stuttgart. Erfaringer fra skolen ble benyttet i planen, og selve oppbygningen av Skoleplanen og deler av innholdet er inspirert av planen fra Stuttgart. Undervisningsplanen fra Stuttgart var laget samme år som Steiner døde, og slik finnes det en direkte forbindelse mellom Skoleplanen fra Oslo og til den opprinnelige impulsen. Roll benytter også synspunkter fra Steiner i begrunnelsen for at steinerskolen måtte tilpasse seg de utdanningspolitiske forholdene i Norge. Hun viste til Steiners påstand om at skole- og undervisningsplaner må uttrykke ideelle synspunkter samtidig som det var nødvendig å inngå kompromisser i iverksettelsen av dem (Steiner, 2008d, 2011).

Skoleplanen fremstår som en rammeplan, men både oppbygningen av planen og progresjonen i undervisningen, peker mot at planen viderefører et slags mønster eller en slags modell for undervisningen i steinerskolen. Sentralt i planen er at hvert skoleår er beskrevet for seg med de fag og temaer som det undervises i på hvert trinn, og slik synliggjøres kvalitative aspekter ved hvert skoleår knyttet til barnets utvikling. Skoleplanen kan ha hatt betydning som referanse for utforming av senere planer, for strukturering av skoleløpet og de fag og temaer som er blitt benyttet i planer for steinerskolen også i senere perioder.

Skoleplanen fra 1933 viser også at steinerskolen ble lansert som et alternativ til den offentlige skolen. Skoleplanen for den første steinerskolen var en plan for en 9-årig skole, mens den offentlige folkeskolen på denne tiden var 7-årig. Det kan leses som et uttrykk for en ambisjon om å etablere en lengre felles skolegang for elevene før de måtte velge videre vei, en visjon om at skolen skulle gi elevene innblikk i både teoretiske, praktiske og kunstneriske emner og arbeidsmåter før de valgte yrkesvei. Slik uttrykker skoleplanen en ambisjon om å være et alternativ også når det gjelder strukturen i den offentlige skolen. Skoleplanen samler mange av de sentrale perspektivene på skolens arbeid, og kan ha bidratt til en skriftliggjøring av den steinerpedagogiske tradisjonen i en tidlig fase av steinerskolens utvikling i Norge.

Kapittel 9. Formidling av erfaringer fra et nytt pedagogisk alternativ

9.1. Innledning

I løpet av den første perioden ble det gjennomført et omfattende formidlingsarbeid ved begge de to norske steinerskolene. Det ble arrangert foreldremøter med foredrag og studiesirkler, og det ble gitt ut hefter og meldingsblad med artikler om antroposofi og steinerpedagogikk. Ved begge skolene ble det arrangert utstillinger av elevarbeider, og det ble holdt eurytmi- og teaterforestillinger (Christensen, 1996, s. 87). Høsten 1939 arrangerte Steinerskolen i Bergen *Rudolf Steinerskolens pedagogiske uke* der blant annet Conrad Englert, Ernst Sørensen og Signe Roll Wikberg holdt foredrag (Christensen, 1996, s. 87). Samme år arrangerte Vult Simon og Gulle Brun en utstilling i Oslo av tegninger, modellering og håndarbeid utført av barn fra 3 til 7 år.¹⁰⁰ Arbeidene skulle vise hvordan barn gjennom kunstnerisk virke ga uttrykk for hvordan de hadde det og hvor de var i sin utvikling (Christensen, 1996, s. 87). De mange aktivitetene gjenspeiler at det var et stort ønske om å vise frem erfaringer og resultater av steinerpedagogisk arbeid.

I 1931 og 1933 ble det ved Steinerskolen i Oslo utgitt to hefter med til sammen elleve artikler skrevet av skolens lærere. Heftene het *Fra Rudolf Steinerskolen i Oslo, nr. I og II* (Fra Rudolf Steinerskolen i Oslo, 1931; 1933). Samtidig ble foredraget *Om aanden i en steinerskole* av Rudolf Steiner, utgitt som et eget hefte i norsk oversettelse av Sigrid Kjelstrup. Også året før steinerskolen i Oslo gikk inn i 1935, ble det utgitt et hefte, med tittelen *Pedagogisk fornyelse*. Det var 4 artikler i heftet, og de var skrevet av lærere fra begge de to steinerskolene. Ved Steinerskolen i Bergen ble det i 1938 startet utgivelse av *Meddelelser fra Rudolf Steinerskolen*, på initiativ fra Ernst Sørensen, som også var den første redaktøren (Smit, 1954, s. 3). Det første året ble det utgitt ett nummer, men fra og med 1941 kom bladet ut med fire nummer årlig. Etter krigen skiftet bladet navn til *Tidsskriftet Mennesket*.

Artiklene i de tre heftene og i *Meddelelser fra Rudolf Steinerskolen*, inneholder først og fremst beskrivelser av intensjoner, bakgrunn og begrunnelser for undervisningen, samt eksempler på valg av innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer ved steinerskolen. Erfaringer

¹⁰⁰ Barna var elever ved Brun og Simons private barnehage og forskole, begge hadde vært lærere ved den første steinerskolen i Oslo som gikk inn i 1936. De arbeidet videre ut fra en steinerpedagogisk impuls i sin lille barnehage og forskole i Oslo.

fra praktisk skolearbeid og refleksjoner over den betydning Steiners menneskekunnskap kan ha for arbeidet i skolen, var også sentrale temaer. Språkundervisning og naturfag fremstår som to viktige temaer. I tillegg ble språkstriden som sprang ut fra reformen av norsk språk i 1938, kalt samnorskreformen, kommentert og behandlet i bladet.¹⁰¹ Også spørsmål om naturvitenskapen og forskning på arv og miljø, samt spørsmålet om hvorvidt det finnes en tredje komponent, menneskets individualitet, ble behandlet i mange artikler både før og under krigen (Sørensen, 1939, 1941; Hertzberg, 1941, 1942a, b, c, d).

To ganger i løpet av årene fra 1938 og til 1945 ble Steiners tekster tatt inn i *Meddelelser fra Rudolf Steinerskolen*. Begge var korte, den første kom på trykk i 1941, den andre i 1943. Den første av Steiners tekster var et lite utdrag av et foredrag han holdt i England i Torquay i 1924, om menneskets forhold til språket (Steiner, 1941). Den andre teksten var et kort utdrag av et foredrag Steiner holdt i Dornach i 1921. Denne lille teksten med sitater av Steiner hadde tittelen *Rudolf Steinerskolen og åndsvidenskapen* (Steiner, 1943). I denne teksten uttrykte Steiner at antroposofi ikke var ment å være et undervisningsfag, og at det ikke skulle formidles til barna i skolen. Steiner uttalte at

antroposofien, som ikke er en teori, ikke er en teoretisk verdensanskuelse som hengir seg til bestemte idéutmalinger – men et livssystem som tar hele mennesket i besiddelse. Når altså læreren kommer inn i skolen som antroposof, så betyr det at han er blitt et dyktigere menneske og han mestrer en pedagogisk-didaktisk kunst, og denne pedagogisk-didaktiske kunst den er det det kommer an på (Steiner, 1943, s.1).

Ved å trykke dette utdraget fra Steiners foredrag, ble skolens relasjon til antroposofien på et vis avklart overfor foreldre og andre lesere. Det skulle vise at antroposofi ikke ble undervist i skolen. Steiners synspunkter på menneskets forhold til språk ble trykket sammen med andre artikler om språkundervisningen og språkstriden, og Steiners tekster ble på denne måten benyttet i forbindelse med aktuelle saker.

Det er flere temaer som fremstår som viktige i de artiklene som ble skrevet i disse årene. Jeg har i et utvalg av artikler valgt å se nærmere på hvordan lærerens arbeid med Steiners åndsvidenskap ble betraktet som viktig for arbeidet i steinerskolen og hvilke

¹⁰¹ 1938 ble språkreformen som er kalt samnorskreformen innført, og reformen innebar en tilnærming mellom bokmål og nynorsk, av motstanderne betraktet som kunstig og lite levedyktig.

samfunnsmessige oppgaver som noen sentrale artikkelforfattere mente at antroposofi og steinerpedagogikk hadde i samtiden.

9.2. Lærerens arbeid med egne skapende krefter

Den første artikkelen fra heftet utgitt i 1931 har tittelen «Fra hånden og hjertet til hodet», og er skrevet av Signe Roll. Roll kaster ikke vrak på den kunnskap som har fremkommet gjennom naturvitenskapelig forskning, men det fremgår av artikkelen at hun mener det er noe som mangler i denne forskningen, og at den kunnskap slik forskning kan frembringe om mennesket, først vil kunne komme «i sitt rette lys» gjennom at også åndsvitenskapelig forskning anvendes. Først da vil det bli mulig å få et «helhetssyn på mennesket» (Roll, 1931a, s. 7). Roll argumenterte for at et slikt helhetssyn på mennesket må utgjøre grunnlaget for pedagogisk arbeid.

Roll skriver at målet med undervisningen er at barna skal utvikle seg til hele mennesker, og hun konkretiserer det med å si at det innebærer å ha «En dyktig hånd, et varmt hjerte og et klart hode» (Roll, 1931a, s. 6). Roll hevder at steinerskolen har som mål at stoffet som blir formidlet i undervisningen skal ha en betydning utover det å være rent kunnskaps- og hukommelsesstoff for elevene. Roll beskriver rent hukommelsesstoff som «dødt stoff som hindrer oss i å lære av livet i hvert øyeblikk» (1931a, s. 2).¹⁰² Roll beskriver hvordan undervisningen er lagt opp i den andre syvårsperioden i barnets liv, årene fra 7 år til 14 år, som tilsvarer folkeskolens syvårige løp. Roll beskriver hvordan elevene i løpet av denne syvårsperioden gjennomlever en langsom oppvåkning og at det er av stor betydning at læreren tar hensyn til det i sin undervisning. Roll hevder at det skal være en balanse mellom hånden og åndens arbeid, og at enhver form for ensidighet må unngås. Ved at undervisningen av de yngste elevene starter med å utfordre hånden, deretter også hjertet og så til slutt hodet, kan den riktige balansen nåes, hevder hun. Roll skriver at veien til elevenes tenkning går via viljen og følelsene, og at den tenkning som skal utvikles hos elevene skal være en «menneskelig tenkning» (1931a, s. 1).

Roll bruker begrepet å vekke, og skriver at lærerne gjennom innsikt fra Steiners menneskekunnskap kan «være med på å vekke barnets vilje og følelse for at dets intellektuelle modning kan fullbyrdes riktig» (1931a, s. 2). Det fremgår av det Roll skriver at utvikling av tenkningen er høyt verdsatt i steinerskolen, men at det er lagt vekt på at tenkningen er knyttet

¹⁰² Sidehenvisningene viser til papirutgaven av heftet, noen av foredragene er senere også trykket i tidsskriftene som finnes i artikkelregisteret på CD.

til både følelser og vilje, og at disse aspektene tiltales og utfordres før elevene får utfordringer i intellektuelt preget arbeid.

Vult Simon skriver i samme hefte en artikkel uten tittel som handler om musikkens plass i undervisningen. Han ser musikken som et viktig redskap i arbeidet med å bidra til at barnets intellektuelle krefter, som i løpet av de første folkeskoleårene våkner, kan «holdes i likevekt» (Simon, 1931, s. 47). I stedet for å utfordre de intellektuelle kreftene i tidlig skolealder, benyttes musikk. Simon mener at både musikalske barn og såkalt umusikalske barn trenger musikk. Han hevder videre at tankelivet til barn som ikke får benyttet sitt musikalske potensiale «lider ofte av en merkelig forbenethet, forstoppelse. Det har ingen vinger» (1931, s. 47). Han beskriver arbeidet med musikk som et terapeutisk redskap, og hevder at målet med å benytte musikk er å skape en balanse mellom barnets fysiske og åndelige natur og forebygge at ensidighet skal kunne utvikle seg slik at barna kan bli «ufrie tankemennesker» (1931, s. 48). Han gir i tillegg eksempler på kvalitative aspekter ved ulike former for musikk og hvordan han mener disse kan virke på barnets utvikling.

Også lærerens arbeid er en form for musikalsk arbeid. Simon skriver at det å være lyttende, er sentralt i lærerens arbeid. Gjennom en lyttende virksomhet vil man som lærer «kunne utløse det som er bundet i et barn» (Simon, 1931, s. 52). Artikkelen formidler intensjoner og arbeidsmåter for arbeidet i skolen eksemplifisert gjennom musikk, og Simon hevder at «musikkpedagogiske systemer og metoder» ikke er nok i arbeidet med sang og musikk i skolen, læreren må være «en skapende kunstner» (Simon, 1931, s. 44). Simon er tydelig kritisk til en form for musikkundervisning som betrakter musikk som et fag, men som ikke tar hensyn til at musikk må «betraktes i sammenheng med mennesket» selv og dets utvikling (Simon, 1931, s. 52). Simon ser undervisningen i musikk i lys av barnets utvikling, og hevder for eksempel at «En for tidlig innpoding av sanger som er bygget på vår nutidsskala, bevirker en forskyvning av det organiske liv hos et barn» (Simon, 1931, s. 50). Ikke bare skalaen, men også takten i musikken, mener han at har betydning for barnets både fysiske og sjelelige utvikling. Simons fremstilling bærer preg av stor sikkerhet, og han hevder at det er mulig å kunne avdekke lovmessigheter i menneskets forhold til musikk og den betydning barns møte med ulike musikkformer kan få for deres senere utvikling. Han skriver blant annet at «Når åndskreftene i et barn ikke blir utløst gjennom det musikalske, men gjennom det forstandsmessige, gjennom hodekreftene, fostres begrepsmennesker, ufrie tankemennesker» (Simon, 1931, s. 48). Det Simon skriver innebærer at musikkfaget må være sentralt i skolen, at valg av musikk og sanger må gjøres ut fra bestemte kriterier og at det kan

få følger for barnet dersom man velger *feil* musikk. Simons argumentasjon er sterk og klar, han fremstår som sikker. Og han relaterer tydelig til Steiners menneskekunnskap.

I flere av artiklene i de første heftene om steinerpedagogikk ble det formidlet at formålet med undervisningen var å bidra til en mindre materialistisk måte å betrakte verden på enn den som var rådende i det moderne samfunnet. I en artikkel fra 1931, «Fra botanikkundervisningen i 5te klasse», hevdet Roll at arbeidsmåten innen botanikk i den offentlige skolen fører til at elevene mister kjærligheten til naturen. Hun skrev at plantene ble rykket ut av den sammenheng de hører hjemme i og at de blir behandlet som om de var livløse gjenstander. Roll skriver at «Hele vekstlivet blev mer og mer grått for ens øine» (1931b, s. 37).

I steinerskolen må læreren ifølge Roll arbeide for å endre sin egen *mekanistiske årsakstenkning*. Læreren må arbeide seg frem til en helhetlig forståelse og en ærbødighet for alt levende, for bare slik kan læreren bidra til at elevene opplever og forstår jordens organiske sammenheng og ser plantene som «jordens ansiktstrekk og minespill» (Roll, 1933b, s. 12). Sigrd Kjelstrup beskriver i sin artikkel «Fra den grunnleggende geografiundervisning i 4de og 5te klasse» i heftet fra 1931 hvordan hun har arbeidet med sin klasse i faget geografi, og intensjonene for undervisningen. Hun avslutter artikkelen med å si at:

Så er da videskaben om moder Gää et centralfag, hvor de fysiske sider av jordlivet møtes i en stor sjelelig fellesnevner, i kjærligheten til rummets og tidens gaver. Og samtidig er geografien en vei for mennesket ut av det våknende egos personlige vanskeligheter og inn i jegets fri selvhevdelse på en sann måte overfor verden, ved kjærligheten (Kjelstrup, 1931, s. 36).

Det fremgår av artiklene at undervisningen har både en kunnskapsside og en dannelsesside, og at intensjonen er at de to sidene skal virke sammen.

I en lengre artikkel av Signe Roll med tittelen «Lærerens arbeide med skoleplanen» i heftet fra 1933, blir visjonene for en ny måte å arbeide på i skolen behandlet. Artikkelen innledes med en kritikk av det Roll mener er en allmenn oppfatning av hvordan en skoleplan skal brukes eller *følges*. Roll skriver at en plan ofte blir betraktet som «noget som på forhånd er ferdig utformet» (1933b, s. 6). Roll argumenterer for at en plan ikke skal være noe program, men at den skal være formet slik at den kan inspirere læreren i det kunstneriske arbeidet som hun mener undervisning er. En plan skal kunne vekke «produktiviteten i et mottagelig sinn» (1933b, s. 6). Hun betrakter Steiners åndsvitenskap som et viktig redskap for

læreren i arbeidet med å bli skapende som lærer og i arbeidet med å forstå hva hvert enkelt barn trenger. Hun beskriver den store frihet som læreren må ha, men også det store ansvaret som påligger hver enkelt lærer i arbeidet med å velge undervisningsstoff og forme det slik at det «virker oppdragende» på barna (1933b, s. 12). Hun advarer mot fantasipåfunn fra læreren som skal «gjøre undervisningen morsom» (1933b, s. 10), det fører ifølge Roll til at barna blir overflatiske. Undervisningen må ha «sin rot i en virkelig åndelig skapende kraft» (1933b, s. 10). Roll forsøker å beskrive hva en slik åndelig skapende kraft er, og hun sammenligner det med noe som er større, et guddommelig aspekt i mennesket som er større enn *egenviljen* og det *selviske jeg*. Roll benytter ordene «Kristus i mig» som en måte å beskrive dette på (1933b, s. 10). Bevisstheten om at mennesket har en slik kraft og kan ta den i bruk for eksempel i arbeidet som lærer, fremstår for Roll som sentralt i lærergjerningen. Hun understreker at det ikke er et tema som skal formidles til elevene, men at det er en indre holdning som læreren må ha til sitt arbeid. Selv om hun synes å legge stor vekt på den åndsvitenskapelige forskningen som Steiner viste veien til fordi den «avslører de åndelige kjensgjerninger som også kaster lys over de naturvidenskabelige fakta» (Roll, 1933b, s. 8), fremhever hun samtidig betydningen av at hver lærer selv må arbeide med stoffet, slik at det «kan gjenfødtes i mig som pedagogisk instinkt» (1933b, s. 8). Mer enn at Steiners filosofi skulle benyttes som fakta, synes det som om Roll legger vekt på den betydning hans filosofi kan ha som inspirasjon for den enkelte, og for den prosess den setter i gang hos læreren i møtet med barna.

I alle betraktningene over fag og arbeidsform, skinner det igjennom en ambisjon hos Roll om å formidle noe om intensjonene og den mulige betydning undervisningen kan komme til å få for elevenes videre utvikling. For eksempel skriver hun om undervisningen omkring kjønnsmodningen at «Læreren må vekke alt hvad han eier av selvstendig åndelig kraft. Bare det som er blitt liv i ham selv, kan hjelpe ham til å føre barna over den klippen de nu skal over. De blir jo nu modne, ikke bare kjønnsmodne, men modne til å ta jorden i besiddelse» (Roll, 1933b, s. 15). Roll hevder at det finnes en sammenheng mellom lærerens relasjon til stoffet og den betydning det kan få for elevenes utvikling, men det er vanskelig å måle, vanskelig å beskrive og vanskelig å finne plass til innenfor rammene av en skoleplan. I flere artikler er dette et tema som er forsøkt behandlet fordi det fremstår som sentralt i steinerskolelærerens arbeid.

Også i artikkelen «Hvad vil Rudolf Steinerskolen» fra 1943, av Ernst Sørensen i *Meddelelser fra Rudolf Steinerskolen*, finnes det forsøk på å skildre noe av det samme som Roll behandlet i sin artikkel fra 1933. Sørensen understreker at alle fag på Steinerskolen bare får «liv og blir virksomt menneskelig oppdragelsesmiddel i den utstrekning det lykkes læreren

ut fra personlig åndelig innsats å levendegjøre faget» (Sørensen, 1943, s. 5). Sørensen vektlegger den betydning lærerens eget arbeid har for hvordan undervisningen kan få betydning for elevene, og også valg av stoff fremtrer som viktig i denne sammenheng.

Sørensen gir i sin artikkel mange eksempler på undervisningsstoff som lærerne benytter i undervisningen. Han nevner både konkrete eventyr og fortellinger og skjønnlitteratur som kan benyttes som grunnlag for lærerens fortellinger. Som et eksempel på skjønnlitteratur som læreren kan benytte i en undervisning som er oppdagende, skriver Sørensen om hvorfor han mener at *Kilden* av Gabriel Scott kan benyttes i faget hjemstedslære i de første skoleårene. Sørensen skriver at målet ikke er å lære elevene noe de kan huske, noe som kan betraktes som nyttig, men at elevene skal erfare sammenhengen mellom mennesket og naturen og at skjønnlitteratur kan skape en slik forbindelse. Sørensen hevder at faget hjemstedslære er det

første forsøk på å vekke barnets sans for sammenhengen mellom menneskelivet og naturgrunnlaget, [og da] nytter det ikke å tale til barnets nytteforestillinger, for barnet lever ennå i den verden hvor det er overflod av liv, og hvor tingene interesserer ikke for nyttens skyld men for sin egen (Sørensen, 1943, s. 5).

Sørensen hevder at undervisningen må være slik at elevene opplever sammenhengen, og at læreren «gjennom fordypelse i og fri gjengivelse av dikteriske skildringer, kan greie å få frem landskapets essens, den formkraft som både naturen, folkelivet og de naturlige næringsveier er et uttrykk for, da rører man igjen ved barnets genius» (1943, s. 6). Det synes klart at lærerens eget skapende arbeid er en forutsetning for at undervisningen skal kunne få betydning som næring for elevene. Mange av de forslagene til tema og fortellinger og arbeidsmåter som skildres i artiklene, kan leses som resultater av et slikt skapende arbeid utført av lærere i steinerskolen. Utvalg av tekster, og beskrivelser av arbeidsmåter i artiklene fra den første perioden da steinerskolen var et nytt pedagogisk alternativ, kan ha bidratt til å etablere en norsk steinerpedagogisk tradisjon som kan spores i senere planer og artikler. For eksempel er Gabriel Scott nevnt sammen med en del andre norske forfattere, som litteratur som kan benyttes som grunnlag for fortellerstoffet i 4. klasse i senere planer.¹⁰³

¹⁰³ | planen fra 1992 (1997) og 2004 er Scott nevnt sammen med blant andre Hamsun, Bojer, Falkberget mfl. (Bøhn, 1992a, s. 19; Kvalvaag (red.) 2004, s. 39).

De utvalgte artiklene gjenspeiler hvordan steinerskolelærere forsøker å forstå og beskrive visjonene for steinerskolens undervisning. Steiners ideer og perspektiver utgjør en viktig ramme og bakgrunn for tekstene.

9.3. Steinerskolen en menneskehetssak

Et tema som behandles i mange av artiklene i den første perioden, er den krise som verden før og under den annen verdenskrig befant seg i, en tid som var preget av økonomisk ustabilitet, diktaturers fremvekst og undertrykkelse av sentrale menneskelige verdier. Hitler kom til makten i Tyskland i 1933, Stalin regjerte i Sovjetsamveldet og Mussolini og hans fascisttropper styrte Italia. Flere artikler handler om at antroposofi og steinerpedagogikk gjennom utvikling av skolen kan få betydning for hele den europeiske kultur, og det finnes et element av visjoner for en bedre fremtid i mange av tekstene.

Tre utvalgte artikler som ble skrevet i årene fra 1935 til 1943 av sentrale steinerskolelærere, behandler samtidens utfordringer sett i lys av antroposofien. Mellomkrigstiden og andre verdenskrig danner et bakteppe for de perspektivene som formidles i artiklene. Én av artiklene er hentet fra det tredje heftet om steinerpedagogikk som ble utgitt av Steinerskolen i Oslo på 30-tallet med tittelen *Pedagogisk fornyelse*, to er hentet fra *Meddelelser fra Rudolf Steinerskolen* som fra og med 1938 ble utgitt ved Steinerskolen i Bergen. Artiklene er skrevet av Dan Lindholm¹⁰⁴, Ernst Sørensen og Jørgen Smit, alle tre arbeidet som lærere ved Steinerskolen i Bergen da artiklene ble utgitt. Artikkelen av Lindholm ble skrevet før utbruddet av andre verdenskrig, de to andre ble skrevet mens krigen pågikk. Artikkelen «Pedagogikkens fornyelse – en kulturnødvendighet» av Dan Lindholm ble trykket i heftet fra 1935.¹⁰⁵ Artikkelen «Form og liv i begynnelsesundervisningen på Steinerskolen» av Jørgen Smit ble trykket i to deler i *Meddelelser fra Rudolf Steinerskolen* nr. 1 og 2 i 1943. Artikkelen «Hvad vil Rudolf Steinerskolen?» av Ernst Sørensen stod også på trykk i tidsskriftet, den ble trykket i nr. 3 1943. I alle tre artiklene knyttes utfordringer i samtiden, fremveksten av diktatur, ensidighet i vitenskapelig arbeid og den fremherskende materialistiske tenkemåten, til arbeidet i steinerskolen.

Lindholm hevdet i sin artikkel at den vesterlandske kultur, til tross for store tekniske fremskritt, var «gjennemsyret av de voldsomme nedgangsimpulser. Menneskene blir armere og armere på *sjelelig substans*» (1935, s. 6). Smit omtalte sin samtid som «en krisetid», og

¹⁰⁴ Dan Lindholm hadde vært elev ett år ved den første Waldorfskolen i Stuttgart og hadde hatt Caroline von Heydebrand som klasselærer det skoleåret han gikk på Waldorfskolen (Lindholm, 1961a,).

¹⁰⁵ I samme hefte var det tre andre artikler, en av Signe Roll Wikberg og to av Mimi Geelmuyden.

satte krisen i forbindelse med utdanningssystemet og det menneskesyn det var bygget på. Han etterlyser vilje og kraft til å «gi de nye generasjoner muligheter til å forme et livsdyktig samfunn» (Smit, 1943b, s. 7). Lindholm hevdet at det var et ensidig materialistisk menneskesyn som tidens naturvitenskap bygget på, og han viste til «den Darwin-Haeckelske utviklingsteori og dennes psykologiske utbygning ved den Freudske psykoanalyse, behaviorisme o.a. retninger» (Lindholm, 1935, s. 8) og mente at disse manglet en forståelse av individet som «et fritt villende åndsvesen» (Lindholm, 1935, s. 9). De førte ifølge Lindholm til manglende respekt for mennesket, og åpnet for farlige tendenser i både politikk og vitenskap.

Sørensen skrev også om samtidens problemer. Han kritiserte skolen for å være preget av det han kalte den «borgerlige bevissthet» og en effektivitetstenkning som han mente ikke bidro til en fruktbar utvikling av neste generasjon. Sørensen hevdet at hvis undervisningen i skolene mangler den *ånd* som han hevdet fantes, og som han mente måtte være tilstede i skolen, ville ikke undervisningen kunne bidra til å skape de endringer som tiden viste at var nødvendig. I de tre artiklene ble det steinerpedagogiske alternativet fremmet som en mulig løsning på mange av problemene.

Dan Lindholm hevdet at selv om mange betrakter den offentlige skolen som vellykket, særlig fordi elevene på skolen tilegnet seg mye kunnskap, var det ikke det elevene trengte (Lindholm, 1935, s. 6). Han mente utfordringene ikke lå i at elevene skulle lære mer, eller at skolen skulle bli effektiv, men at det var viktigere *hvordan* kunnskapene ble formidlet:

Sett fra et virkelig kultursynspunkt, fra et *menneskeopdragende* synspunkt, blir *hvad* og *hvor meget* der læres av forsvinnende betydning sammenlignet med *hvordan* tingene læres, hvordan den pedagogiske praksis øves. Dette undervisningens ”hvordan” er det alt avgjørende spørsmål (Lindholm, 1935, s. 6).

Lindholm hevder at selv om den moderne naturvitenskap har «økt vårt kjenskap til menneskets fysiske legeme – i en viss retning», så har «forståelsen av hvad mennesket inneberer som sjelelig-åndelig realitet» ifølge ham ikke gjort det (1935, s. 9). Han avviste ikke naturvitenskapelig innsikt, men hevdet at en menneskekunnskap som også inkluderte sjel og ånd var nødvendig for en omlegging av undervisningen. Målet var mer enn bare kunnskapsinnlæring, også menneskelig utvikling var målet. Lindholm sammenlignet en ensidig kunnskapsinnlæring med «stene for brød» (1935, s. 16).

Sørensen hevdet at steinerpedagogikken kan bidra til å vekke krefter i mennesket som ikke er egoistiske, og at dette vil kunne bidra til en bedre verden. Sørensen legger vekt på både individets og samfunnets behov, og det er derfor han omtaler både antroposofi og steinerpedagogikk som en «menneskehetssak» (Sørensen, 1943, s. 1). Ved å innta en ny holdning til mennesket, til barn og til oppdragelse, mente Sørensen at nødvendige endringer vil kunne bli virkeliggjort. Sørensen hevdet at mennesket måtte utvikle sin åndelige kraft for å kunne skape endringer. Gjennom de problemer og utfordringer mennesket møtte, fantes også mulighetene for utvikling og til

å erkjenne løsningen av det bundne, og utvikle så meget selvstendig åndelig kraft overfor situasjonen at det ytre, tvingende forvandles til ny indre frihet, til ny evne. Muligheten for å møte livet med en slik holdning gis i en undervisning som tar sikte på å vekke og styrke den kraft i mennesket som alltid er beredt til å gå ut over seg selv (Sørensen 1943, s. 9).

Han kritiserte det grunnlaget som ble benyttet for undervisningen i den offentlige skolen, og mente at det med sine «betraktninger over menneskets kjemisk-biologiske sammensetning» ikke kunne hjelpe læreren til å finne frem til det han omtalte som det «menneskelige i barnet» (1943, s. 2).

Jørgen Smit tok i sin dobbeltartikkel også opp hvordan det menneskesynet som steinerskolen bygget på, kunne bidra til løsninger på de utfordringene som samtiden stod midt inne i. Han betraktet arbeidet med steinerpedagogikk som en «sosial sak, en samfunnssak» (Smit, 1943b s. 7). Smit mener at den måten å oppdra og undervise barn på, som er den vanlige og mest utbredte, kan føre til at barnet blir «vansiret og forkrøblet i forhold til det det kunde bli hvis det fikk en undervisning og oppdragelse som mest mulig tok hensyn til alle krefter i barnet og til den utvikling barnet nødvendigvis må gjennomgå» (1943b, s. 7). Smits uttalelse kan leses som en kritikk av oppfatningen om at pedagogisk og psykologisk forskning skulle danne grunnlag for pedagogisk arbeid slik mange arbeidet for både i mellomkrigstiden og senere (Helsvig, 2005, s. 33).¹⁰⁶ Smit ga i artikkelen flere eksempler fra sin undervisning på hvordan lærerens forståelse av barnets vesen kunne ha betydning for dets utvikling, og

¹⁰⁶ For eksempel det arbeidet blant annet lærerorganisasjonene gjorde for at det skulle opprettes et pedagogisk forskningsinstitutt ved Det Kongelige Fredriks Universitet i Oslo, som i 1939 skiftet navn til Universitetet i Oslo, et arbeid som lyktes. I 1937 ble Helga Eng utnevnt som professor ved et nyopprettet pedagogisk forskningsinstitutt (Lønnå, 2004).

hvordan hvert enkelt barn kunne «hjelpes til å bli menneske» (Smit, 1943a, s. 1). Smit mente også at det var lærerens oppgave å hjelpe elevene slik at de etter hvert ble i stand til «å gå inn i den formende virksomhet som forvandler og høyner deres egne krefter og evner» (1943a, s. 7). De synspunktene som formidles i de tre artiklene gjenspeiler et dannelsesperspektiv på undervisningen og på skolens oppgave. Hovedfokus er lagt på barnets utvikling og mulighet til å bli et selvstendig og fritt individ. Forutsetningen for at det skal kunne bli virkelighet, synes å være knyttet til det menneskesyn som læreren tilegner seg og lærerens eget arbeid med forberedelse av undervisningen, en forberedelse som inneholder ikke bare faglig innsikt i fagene, men like mye, kanskje mer, en forberedelse som tar sikte på å forstå hva elevene i hver klasse har behov for. Det samtidshistoriske bakteppet som alle tre forfatterne relaterer til, fungerer som en skjerping av artiklenes budskap.

Verken Lindholm, Smit eller Sørensen stiller kritiske spørsmål til Steiners vitenskapssyn eller til hans idéer i de tre utvalgte artiklene. Forfatterne benytter perspektiver fra Steiners tenkning, og de fremmer disse som alternative og viktige synspunkter for skolens videre utvikling og for fremtiden. I sin artikkel «Hvad vil Steinerskolen?» posisjonerer Sørensen seg i relasjon til kritikk som er blitt rettet mot Steiners åndsvitenskap, men uten at han direkte polemiserer mot noen. Sørensen skriver at åndsvitenskapen ikke er et «dogmatisk system men, et middel til å vekke og styrke viljen til å søke det menneskelige i alt og alle» (1943, s.1). Artikkelen inneholder ikke noen inngående drøfting av vitenskapsteoretiske synspunkter hos Steiner, men formidler hvordan Steiners synspunkter kan benyttes som inspirasjon i arbeidet med å realisere en skole med en alternativ pedagogisk profil.

Lindholm, Sørensen og Smit mente at Steiners synspunkter kunne inspirere til løsninger på samtidens utfordringer, først og fremst innen pedagogisk arbeid, og de fremmet åndsvitenskapen slik Steiner utviklet den, som et alternativ til det vitenskapelige forskningsarbeidet som ble benyttet i pedagogisk forskning og i pedagogisk arbeid på denne tiden. De hevdet at det var behov for andre perspektiver enn det den forskningsbaserte pedagogikken arbeidet med. De betraktet antroposofien som en menneskehetssak, og mente at den rammet inn og begrunnet arbeidet i steinerskolen. Selv om det fantes mange utfordringer, fantes det også hos de tre forfatterne en stor optimisme og tiltro til at arbeidet ville lykkes; artiklene fremstår som rop fra fremadstormende riddere som ikke vil gi opp. Selv om det for

de som kjemper «ser mørkt og håpløst ut for det som skal komme, roper det motige, kraftige hjerte som Jeanne d'Arc: "En avant! En avant! - Gå på! gå på!"»¹⁰⁷

9.4. Visjoner og vilkår 1926 – 1945, oppsummering og refleksjon

Utviklingen av steinerskolen er i perioden fra 1926 og frem til 1945, er karakterisert som et «et nytt pedagogisk alternativ». De to første steinerskolene i Norge ble begge etablert på 1920-tallet i en tid da arbeidet med å etablere en felles offentlig enhetsskole, en *skole for folket* var et sentralt politisk mål (Thuen & Vaage, 2004, s. 13). Først og fremst 7-årig folkeskole for alle, men med mulighet til videre skolegang for alle som hadde evner til det. Det ble argumentert for at enhetsskolen ville ha positive virkninger både for samfunnet og for elevene (Telhaug & Mediås, 2003, s. 71). Det var på denne bakgrunn stor motstand mot private skoler. Spesielt tydelig var Arbeiderpartiet på at partiet ikke ønsket utbygging av private skoler, i alle fall ikke private folkeskoler.

Ifølge de gjeldende skolelovene var det mulig å etablere private skoler, de juridiske vilkårene inneholdt få restriksjoner, men de økonomiske vilkårene var vanskelige. Det fantes ikke statlige økonomiske støtteordninger for de private skolene bortsett fra en budsjettpost på statsbudsjettet fra 1920 som private skoler kunne søke om støtte fra. Steinerskolene ønsket ikke å være privatskoler for bedrestilte, de hadde en målsetting om å være åpne for alle, også de som ikke kunne betale skolepenger eller bare betale en redusert sats, men en slik ideell målsetting var vanskelig å realisere innenfor de økonomiske rammevilkårene som fantes. Det innebar at skolene hadde en svært anstrengt økonomisk situasjon i hele den første perioden.

Da de to første norske steinerskolene ble startet, var det stor interesse for reformpedagogikk, både internasjonalt og i Norge. Reformpedagogikk inspirerte utviklingen av norsk skole, blant annet gjennom arbeidet med de nye skolelovene på 1930-tallet og de nye læreplanene for den norske grunnskolen som ble utgitt i 1939. Det pedagogiske alternativet som steinerskolen representerte ble ikke trukket inn i arbeidet med fornyelse av den norske offentlige skolen.

Undersøkelsen viser at selv om de to små norske steinerskolene hadde vanskelige økonomiske vilkår, så var visjonene for steinerskolen i denne perioden store og det var stor tiltro til den betydning skolen og ikke minst dens ideologiske grunnlag, antroposofien, ville

¹⁰⁷ Sitat hentet fra nekrolog over Conrad Englert som døde i 1945. Englert var sentral i arbeidet med opprettelsen av den første steinerskolen i Norge. Han deltok ikke i arbeidet ved skolen, men holdt mange foredrag og inspirerte mange av de første steinerskolelærerne både ved skolen i Oslo og Bergen (Granly, 2011b). Nekrologen ble trykket i *Mennesket*, 1945, nr. 4. Den var usignert, muligens skrevet av Ernst Sørensen som på denne tiden var redaktør av *Mennesket*.

kunne få for pedagogisk arbeid og på andre måter i kultur- og samfunnsliv. Oppfatningen av at mennesket ikke bare er et fysisk og sjelelig vesen, men også et åndelig vesen med et udødelig *jeg*, ble betraktet som avgjørende og som en form for motvekt mot det som ble sett på som et materialistisk menneskesyn som i de utvalgte kildene ble vurdert som årsaken til mange av tidens utfordringer. Særlig kommer det frem i de utvalgte artiklene en kritikk av det materialistiske menneskesynet som lå til grunn for fagene psykologi og pedagogikk, og som ble benyttet som grunnlag i arbeidet med utviklingen av den offentlige skolen. I flere av artiklene ble det vist til at det rådende menneskesynet ikke tok menneskets åndelige sider i betraktning og at det førte til mangler i oppdragelse og opplæringen av barn og unge.

Steinerskolen ble introdusert i Norge som et privat pedagogisk alternativ til den offentlige skolen og også til den reformpedagogiske bevegelsen som var sentral i Norge på 1920- og 30-tallet. Inspirasjonen fra den første skolen som arbeidet ut fra Steiners filosofi, Waldorfskolen i Stuttgart, som var ganske nyetablert da skolen i Oslo startet, utgjorde en viktig inspirasjon for den første norske steinerskolen. Det ble i både skoleplanen og fagartikler vist til at Steiners idéer var prøvd ut i praktisk pedagogisk arbeid og at de hadde vist seg å være fruktbare.

I skoleplanen for den første skolen og et utvalg av fagartikler kommer det frem at steinerskolen hadde flere visjoner for sitt arbeid både når det gjaldt skoleløpets lengde, skolens formål og arbeidsmåter og ikke minst visjoner for hva skolens idégrunnlag antroposofien skulle kunne bety for skole og utdanning og som supplement til det eksisterende menneskesynet i vitenskapelig arbeid.

Undersøkelsen viser at å bidra til at elevene skulle bli frie mennesker slik at de etter skolegangen skulle kunne velge seg videre utdanning og arbeid ut fra egne forutsetninger og evner, var en sentral visjon for skolens arbeid. Det er i planen og i de utvalgte artiklene et tydelig fokus på en allsidig utvikling av elevenes evner og anlegg og på at de skal utvikles og dannes som mennesker i løpet av skolegangen. Undersøkelsen viser også at steinerskolen la vekt på at elevene i denne prosessen skulle tilegne seg faglig kunnskap, men det ble ikke benyttet formell vurdering av hvilke faglige mål elevene nådde, bortsett fra i forbindelse med forberedelse til overgang til andre skoler. Det ble foretatt vurderinger av elevene, men uten at det ble benyttet karakterer.

Arbeidsmåter og progresjon i undervisningen ble betraktet som sentralt i det nye pedagogiske alternativet som steinerskolen utgjorde. Særlig er det lagt vekt på de mange kunstneriske arbeidsmåtene og fagområdene, deriblant eurytmi og på at skolene og lærerne måtte ha frihet for å utøve sitt arbeid. Beskrivelsene av og begrunnelsene for arbeidsmåter,

fag og vurderingsformer fremstår som forsøk på å skape nye rammer for undervisning, og kan sammenlignes med reformarbeidet i den offentlige skolen, men ut fra et annet idégrunnlag og et annerledes vitenskapsteoretisk grunnlag enn det som ble benyttet i den offentlige skolen på denne tiden.

Skoleplanen for steinerskolen i Oslo var skrevet av en av skolens lærere og ble først og fremst benyttet som informasjon for foreldre og andre interesserte og mest sannsynlig også i forbindelse med søknad til Oslo kommune om økonomisk støtte til skolen. Skoleplanen kan ha bidratt til skriftliggjøring av en del av den steinerpedagogiske tradisjonen som ble utviklet ved den første steinerskolen, og kan slik ha hatt betydning for utforming av senere planer.

Steinerskolen ble fremmet som et nytt og annerledes alternativ som baserte sitt arbeid på antroposofi og åndsvitenskapelig forskning slik Steiner hadde presentert det. Men Steiners filosofi ble ikke del av det vitenskapelige grunnlaget i det nye pedagogikkfaget som vokste frem blant annet ved Universitetet i Oslo i denne perioden, og det synes heller ikke som om arbeidet i steinerskolen ble betraktet som interessant for studier eller undersøkelser av de som arbeidet med reformpedagogikk i denne perioden. De sterke samfunns- og kulturkritiske perspektivene som ble formulert av ledende steinerskolelærere i den første perioden kan ha bidratt til å profilere det alternative ved steinerskolens pedagogiske tilbud. Det fremstår som om det er stor avstand mellom den entusiasmen som uttrykkes for det nye pedagogiske alternativet fra steinerskolene selv og den ikke-interesse skolen synes å være møtt med fra andre pedagogiske miljøer. Både steinerskolens posisjon som privat skole og skolens idégrunnlag kan ha bidratt til fraværet av interesse fra andre pedagogiske miljøer, også det at steinerskolen tallmessig var et lite alternativ kan ha bidratt til at skolen fikk mindre oppmerksomhet enn den ønsket.

Både skoleplanen og fagartikler i steinerpedagogiske hefter og meddelelsesblad som ble gitt ut i løpet av perioden, har bidratt til å synliggjøre steinerskolen som et nytt pedagogisk alternativ på i årene fra 1926 og frem til 1945 og har bidratt til en form for legitimering av steinerskolen.

Del IV. Steinerskolen 1946–1970: Et kritisk pedagogisk alternativ

Kapittel 10. Utdanningshistoriske perspektiver

10.1. Gjenreisning av landet og sentralstyring av skolen

De første årene etter andre verdenskrig var preget av gjenreisning av landet, vekst i mange sektorer og av samordning av det offentlige utdanningssystemet i Norge. Det var en tid preget av optimisme, tro på fremskrittet og tiltro til vitenskap og forskning som grunnlag for planlegging og styring, også av utdanningssektoren (Telhaug & Mediås, 2003). Hverdagslivet forandret seg mye, velferdsordninger som ga større sosial trygghet vokste frem, og ny teknikk ble tatt i bruk. Den første ordinære fjernsynssendingen her i landet ble kringkastet i 1960, og lille julaften 1969 ble det første oljefunnet gjort på norsk sokkel i Nordsjøen. Begge hendelsene rommet utfordringer og nye muligheter.

I det politiske arbeidet med oppbygningen av Norge etter krigen, var Arbeiderpartiet det ledende partiet. Arbeiderpartiet satt med regjeringsmakten nesten sammenhengende fra 1945–1965. I de første etterkrigsårene deltok alle partiene på Stortinget i gjenreisningsarbeidet, og enigheten partiene imellom var stor. Representanter for de fire største partiene; Arbeiderpartiet, Høyre, Venstre og Bondepartiet utformet like etter krigen et fellesprogram der staten hadde en sentral funksjon som planlegger. I 1947 ble *Samordningsnemda for skoleverket* oppnevnt, og nemdas oppgave var å foreslå økonomiske, administrative og pedagogiske endringer i utdanningssystemet i landet (Dokka, 1988, s. 162; Høigård & Ruge, 1971, s. 249). Arbeiderpartiet ønsket å skape en sterk stat som styrte gjennom planlegging, regulering og kontroll, og det ble i løpet av de første tiårene etter krigen bygget ut en sterk sentraladministrasjon (Telhaug & Mediås, 2003, s. 144).

Sentralt i Arbeiderpartiets tenkning, var «prinsippet om universalisme» (Thuén, 2008, s. 157), og velferdsstaten ble bygget ut for å sikre alle like rettigheter til velferdsgodene. Staten tok mål av seg til «å sikre en rettferdig fordeling av goder av det økonomiske slaget slik at alminnelige mennesker identifiserte seg med samfunnet og fant at demokratiet var verdt å kjempe for» (Telhaug & Mediås, 2003, s. 139). Den sterke styringen og fokuset på felles forståelse og felles løsninger som fantes i norsk politikk i årene mellom 1945 og godt inn på 1960-tallet, må sees i lys av erfaringene fra 1940–1945. Arbeiderpartiet satset på

utbygging av offentlige skoler, tanken om enhetsskolen stod sterkt og partiet var gjennom hele perioden kritisk til private skoler (Telhaug & Mediås, 2003, s. 179).

Den offentlige skolen ble betraktet som en viktig faktor i den samfunnsøkonomiske planleggingen av det norske samfunnet. Ved å heve utdanningsnivået, skulle landets produksjonsevne også økes. Veksten innen utdanning i Norge i denne perioden, er betraktet som eksplosjonsartet (Eckhoff, 2001, s.53). Veksten skyldes at grunnskolen ble utvidet fra 7-årig til 9-årig skole, men også det faktum at stadig flere elever søkte seg til gymnas og yrkesskoler ga vekst i utdanningssektoren. Mer enn innholdet i skolen og arbeidsmetodene, var det i de første årene etter 1945 de strukturelle skole spørsmålene som ble satt på dagsordenen (Eckhoff, 2001, s. 108; Engelsen, 2003, s. 49).

10.2. Fra 7-årig folkeskole til 9-årig grunnskole

Den offentlige skolens utvikling fra 1945 til 1970 kan deles inn i to perioder. Årene fra 1945 til 1955 var preget av en klar målsetting om å utbedre og samordne det norske skolesystemet, mens det i den andre halvdel av perioden var mer fokus på innholdet i skolen.

I årene etter andre verdenskrig var det et viktig mål å skape like vilkår for alle skoleelever uavhengig av hvor i landet de vokste opp, og det ble også arbeidet for å bedre sammenhengen mellom folkeskolen og den videre skolegang. Det var forskjell på folkeskolene på landet og folkeskolene i byen, lesetiden ved skolene på landet hadde vært kortere. En viktig oppgave for Samordningsnemda fra 1947, var å bygge ned forskjellene, først og fremst ved å øke lesetiden i landsfolkeskolene (Høigård & Ruge, 1971, s. 251). Troen på samordning og regulering førte til utbygging av skoleadministrasjonen i kommunene, sentralisering av skoler, bygging av store skoler og nedlegging av små bygdeskoler. I løpet av 1950-årene ble antall skolekretser redusert med over 1000 (Høigård & Ruge, 1971, s. 252). På samme tid ble spørsmålet om utvidelse av folkeskolen reist. Utviklingen i samfunnet krevde lengre obligatorisk skoletid enn før, og i 1953 la Samordningsnemda frem forslag om en 9-årig folkeskole.

Arbeidet med å utvide folkeskolen var en fortsettelse av etableringen av enhetsskolen, som hadde vært en viktig sak for Arbeiderpartiet siden begynnelsen av århundret. I årene etter andre verdenskrig intensiverte Arbeiderpartiet skolepolitikken ut fra tanken om at skolen skulle bidra til «nasjonal integrasjon og sosial utjevning» (Volckmar, 2004a, s. 233). Utdanningsnivået i befolkningen skulle heves gjennom forlengelse av den obligatoriske skolen, men 9-årig skole for alle innebar mange utfordringer. Hovedspørsmålet var hvordan

skolegangen skulle organiseres slik at alle elever, uavhengig av evner og anlegg, skulle kunne gjennomføre skolegangen og ha utbytte av den.

Årene fra 1955 til 1970 var preget av forsøk og reformer. Spesielt ble det satt inn store ressurser i planleggingen av den nye ungdomsskolen. I 1954 ble Forsøksrådet for skoleverket opprettet. Forsøksrådet for skoleverket eksisterte i 30 år; fra 1954 til 1984. Rådet ble etablert på grunnlag av *Lov om forsøk i skolen*, som ble vedtatt i 1954. Loven gjorde det mulig for Forsøksrådet å prøve ut «ulike skoleordninger uten binding til eksisterende lovverk» (Volckmar, 2004a, s. 234). Lovens intensjon var å komme raskt i gang med forsøk i skolen slik at reformen med 9-årig skole kunne gjennomføres. Rådet ble lagt inn under Kirke- og undervisningsdepartementet, og det var en forutsetning for Rådets arbeid at det skulle etableres god forbindelse mellom Forsøksrådet og pedagogiske forskningsmiljøer.¹⁰⁸ Vitenskapelige resultater ble betraktet som grunnlaget for reformer og endringer i skolesystemet, og arbeidet i de første årene i Forsøksrådet var preget av en sterk optimisme og tiltro til den betydning vitenskapelig arbeid kunne ha for utvikling av skolen. Forsøksrådet prioriterte i de første årene arbeid knyttet til den nye 9-årige skolen, og spesielt utfordringene med nivåforskjellene i skolen ble en stor sak som skapte mye debatt. Det ble gjort forsøk med kursplaner i ungdomsskolen, der målet var at alle elever skulle gå sammen i en 9-årig skole og få undervisning som var tilpasset deres faglige nivå. I 1959 ble det vedtatt en ny lov om folkeskolen, der kommunene fikk anledning til å innføre 9-årig skoleplikt dersom de ønsket det (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1959). I 1960 ble det utgitt en plan for forsøk med 9-årig skole som ble benyttet av de skoler som ville prøve ut ordningen. Systemet med nivådeling i ungdomsskolen ble sterkt kritisert; kritikerne hevdet at systemet bidro til at elevenes videre utdanningsvei ble avgjort tidlig i skoleløpet og at kursplanvalget ble styrende for senere valg av utdanning og yrke. Kursplansystemet ble kritisert både ut fra et elevperspektiv og ut fra et samfunnsperspektiv. Det ble hevdet at nivådifferensieringen mer fremmet enn bygget ned ulikhet (Telhaug, 1991). Prinsippet om organisatorisk differensiering av elevene gjennom kursplaner ble etter hvert forlatt, og pedagogisk differensiering innenfor sammenholdte klasser ble det rådende prinsipp utover på 60-tallet og videre inn på 70-tallet (Eckhoff, 2001, s. 59). I *Lov om grunnskolen* fra 1969 ble det slått fast at alle grunnskoler i Norge skulle være 9-årige grunnskoler, senest innen 1975 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1969).

¹⁰⁸ Samarbeid med Norges allmennvitenskapelig forskningsråd, PFI ved UiO og Norges lærerhøgskole i Trondheim ble etablert (Volckmar, 2004b, s. 234).

Flere forskere som har undersøkt arbeidet i Forsøksrådet har pekt på at mye av det som ble gjort i regi av Forsøksrådet må betraktes mer som «legitimering» og «implementering» av politiske vedtak, først og fremst muliggjort gjennom Arbeiderpartiets flertall i Stortinget, enn som fri forskning (Briseid, 2002, s. 77; Telhaug, 1990).

10.3. Endring av yrkesskolene og gymnaset

Etter at den 9-årige skolen var etablert, ble det igangsatt arbeid som tok sikte på å omforme den videregående skolen, både gymnaset og yrkesopplæringen. Omleggingen startet på midten av 60-tallet, men tok lang tid, og endringene ble iverksatt først ved begynnelsen av 1970-årene. Arbeidet ble drevet frem gjennom komitéarbeid og gjennom utprøving av forskjellige modeller i regi av Forsøksrådet (Dokka, 1981, s. 178; Skarpenes, 2007, s. 91).

I 1965 ble det oppnevnt en komité som fikk i oppgave å se de videregående skolene i sammenheng og vurdere behovet for endringer i den videregående opplæringen, samt å utrede om det var behov for en egen lov for den videregående skolen (Dokka, 1981, s. 181). Reiulf Steen fra Arbeiderpartiet var formann, og komiteen fikk navnet *Skolekomiteen*.

Skolekomiteen fra 1965 arbeidet for å samordne de to veiene innenfor den videregående opplæringen; Gymnasiet og yrkesskolene. Komiteen la frem flere innstillinger for Stortinget i 1967, 1969 og 1970 (Dokka, 1981; Mediås, 2010, s. 53). Behandlingen tok lang tid, dels fordi det ble mye debatt om saken, men også fordi det i disse årene var mange andre politiske saker som tok mye tid og oppmerksomhet, blant annet striden om Norge skulle søke medlemskap i EF.

Debattene om Skolekomiteens innstillinger viste at det var en spenning mellom det akademisk orienterte gymnaset og den håndverksrettede yrkesskolen, og at det var uenighet om hvilken av disse tradisjonene som skulle være premissleverandør for samordningen av de to skoleslagene (Dokka, 1981; Skarpenes, 2007). Striden viste seg også i diskusjonen om hva det nye skoleslaget skulle kalles. Valget falt på den videregående skolen.

10.4. Politiske og juridiske rammevilkår for private skoler

I perioden 1945 til 1970 var det ikke noen lovgivning som regulerte virksomheten til de private skolene bortsett fra at barns rett til skolegang var sikret gjennom folkeskolelovene fra 1936, 1959 og 1969. Disse lovene hjemlet elevenes plikt og rett til skolegang, og de åpnet for at skolegangen kunne skje utenfor den offentlige skolen. Lovene ga skolestyrene ansvaret for kontroll med skolevirksomheten i private skoler, og påla skoleeiere å gi skolestyret de

opplysninger de måtte ha behov for slik at de kunne få innsyn i virksomheten.¹⁰⁹ Skolestyrene fikk også mulighet til å gjennomføre prøver for å sikre at elevene fikk en undervisning som tilsvarte undervisning i den offentlige folkeskolen (Telhaug, 1991, s. 44).

I årene etter den annen verdenskrig ble det vedtatt en rekke internasjonale konvensjoner som skulle sikre at menneskerettighetene ble ivaretatt. Utformingen av konvensjonene var del av arbeidet for å motvirke diktatoriske tendenser, ensretting og undertrykkelse. I 1948 ble FNs Verdenserklæring om menneskerettigheter vedtatt i FN (De Forente Nasjoner, 1948). Erklæringen slo fast alle menneskers like rett til tanke-, samvittighets- og religionsfrihet, samt retten til undervisning (Midsem, 2003, s. 13). Norge undertegnet i 1950 den europeiske menneskerettighetskonvensjonen der de samme rettigheter som i konvensjonen fra 1948 var formulert. I en tilleggsprotokoll fra 1952 ble det i den europeiske menneskerettighetskonvensjonen tatt inn en bestemmelse om «retten til å kreve at barna gis undervisning i samsvar med foreldrenes overbevisning» (Midsem, 2003, s. 13). I teksten stod det at «Funksjoner som staten påtar seg i utdanning og undervisning skal den utøve med respekt for foreldres rett til å sikre slik utdanning og undervisning i samsvar med deres filosofiske og religiøse overbevisning» (Midsem, 2003, s. 14). Konvensjonen innebar en aksept av at det i Norge skulle kunne finnes alternative former for skolegang, og at foreldrene skulle kunne velge fritt. Men det stod ikke noe i konvensjonene om at det offentlige skulle gi økonomiske bidrag til en slik utdanning. Konvensjonen førte til en styrking av argumentene for at det skulle finnes ikke-offentlige skoler og av argumentet om at foreldrenes skattepenger skulle kunne overføres til de private skolene.

I 1966 ble FNs konvensjon om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter vedtatt, og der var foreldrenes rett til å etablere private skoler tydeligere fastslått enn i de tidligere konvensjonene (Bergesen, 2003, s. 41). De internasjonale konvensjonene utgjorde en viktig ramme for endringene i synet på foreldres rett til å etablere skoler ut fra et filosofisk og livssynsmessig synspunkt. Konvensjonene innebar ikke at staten var juridisk forpliktet til å bidra med økonomisk støtte (Midsem, 2003, s. 19), men bidro likevel til å endre vilkårene, først holdningsmessig, etter hvert også gjennom juridiske endringer som innebar bedre økonomiske vilkår.

Norsk skolepolitikk har i liten grad vært et stridstema i norsk politikk, men privatskolesaken utgjør et unntak (Dokka, 1975, s. 189). Spørsmål om de private skolene og

¹⁰⁹ I loven fra 1959 stod det for eksempel at «Den som styrer privat skole for skolepliktige elever, melder frå til skolestyret om skolen og gjev alle dei opplysningane om skolen som skolestyret bed om» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1959, § 30).

bevilgninger til disse skolene, førte i etterkrigstiden til langvarige debatter der motsetningene stod steilt mot hverandre (Myhre, 1992, s. 225; Telhaug & Mediås, 2003, s. 172). Årlig dukket stridstemaet om de private skolene opp i Stortinget i forbindelse med budsjettdebatten. Spørsmålet var om det skulle etableres faste regler for støtte til private skoler eller om skolene skulle søke støtte fra en liten budsjettpost som var tatt inn i budsjettet og at søknadene skulle behandles individuelt (Telhaug & Mediås, 2003, s. 172; Baune, 2007, s. 145).¹¹⁰

I debatten stod de borgerlige partiene og Arbeiderpartiet mot hverandre. Arbeiderpartiet hevdet at et privatskolesystem med offentlig støtte ville kunne føre til at elevene valgte skole ut fra foreldrenes økonomi og status. Partiet fremmet enhetsskoletanken der målet var at den offentlige skolen skulle brukes av alle og at den skulle være en arena der ulike sosiale lag og ulike livssynsgrupperinger møttes. Videre hevdet Arbeiderpartiet at toleranse i praksis best ville trives og utvikles i en felles skole for alle. Arbeiderpartiet argumenterte også for at fordi statens midler ikke var ubegrensede, skulle de først og fremst gå til den offentlige skolen (Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1967, s. 13; Myhre, 1992, s. 226; Telhaug, 1991, s. 218; Telhaug & Mediås, 2003, s. 171).

De borgerlige partiene arbeidet for at det skulle være mulig å etablere og drive private skoler, og de argumenterte ut fra individets frihet og mulighet til å velge. Spørsmålet om kristendommens plass i skolen, var sentralt i debatten, og først og fremst var det de kristne private skolene som var stridsspørsmålet. Telhaug hevdet at «sosialistenes uvilje mot de private skoler har tatt farge av deres kamp for å begrense kristendommens innflytelse over norsk skole. Det er til en viss grad de kristne private skolene sosialistene særlig har mislikt» (Telhaug, 1991, s. 220).

10.5. På vei mot en ny lov for private skoler

Selv om Norges tilslutning til de internasjonale konvensjonene ikke innebar statlige forpliktelser i form av økonomisk støtte, ble det fra tilhengerne av private skoler, først og fremst de ikke-sosialistiske partiene, argumentert for at dersom rettighetene skulle ha betydning, innebar det et offentlig ansvar for at det ikke bare var de bedrestilte som skulle kunne velge skole ut fra overbevisning og slik ha reelle valgmuligheter (Tveiten, 2000, s. 78). I 1962 fremmet Per Lønning, som var representant for Høyre, et forslag om at de private skolenes status skulle utredes. Forslaget fikk ikke flertall. Da den borgerlige regjeringen kom

¹¹⁰ Det var de to skolene Sand realskole og Kristelig Gymnasium i Oslo som på grunn av vanskelig økonomi søkte om statlig støtte fra 1956. I 1959 utløste skolenes søknader en stor debatt i Stortinget (Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1967, s. 13).

til makten i 1965 ønsket den å sikre de private skolene statsstøtte slik at driften kunne bli mer forutsigbar. 4. Mars 1966 oppnevnte statsråd Kjell Bondevik *Privatskoleutvalget* (Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1967, s. 5; Tveit, 2008, s. 211; Tveiten, 2000, s. 67). Utvalget fikk først i oppdrag å utarbeide «retningslinjer for statsstøtte til videregående skoler» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1968-69, s. 5), men utvalgets mandat ble 7.april 1966 utvidet til å gjelde også private folkeskoler. Privatskoleutvalgets arbeid førte til en økt interesse for de private skolene. Det kan også leses som uttrykk for at plottet i fortellingen om steinerskolens utvikling, ble endret. Privatskoleutvalgets arbeid førte til endringer av vilkårene for steinerskolens utvikling og også til at steinerskolen ble trukket inn som aktør i norsk utdanningspolitikk på en annen måte enn tidligere.

Privatskoleutvalget foretok en omfattende kartlegging av hva som fantes av private skoler i Norge. Opplysningene ble gitt av skolene selv etter at de var kontaktet av utvalget. Undersøkelsen viste at det eksisterte 43 private folkeskoler; 34 av disse skolene var i Norge, 9 av skolene lå i utlandet. Skolene i utlandet var drevet av misjonsforeninger. En av de private folkeskolene i Norge var en spesialskole. Det var Hjemmet for døve i Andebu (Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1968, s. 12–13). I tillegg til de to steinerskolene var det fem private folkeskoler som var drevet av den katolske kirke, fem skoler som var drevet av Adventistsamfunnet og én skole som var drevet av innbyggerne i Vats kommune som en protest mot sentralisering av skolens øverste klassesertrinn. Skolen i Vats – Jessens skole – hadde bare hadde ett klassesertrinn, og omtales mer som et kursus enn en skole. De resterende skolene var drevet av frikirkelige samfunn (Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1968, s. 31–33; Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1967, s. 11).

Privatskolekomiteen viste i sin kartlegging av de private skolenes situasjon til at ingen av de private folkeskolene i Norge i 1967 hadde noen statsstøtte, men at «de fleste får støtte fra kommunene, men støtten varierer sterkt fra kommune til kommune» (Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1967, s. 11). Steinerskolene ble presentert i tre kapitler, først et innledende kapittel basert på undervisningsplanen fra Steinerskolen i Oslo fra 1966 der idégrunnlag, formål og organisering av skoleløpet og skoledagen ble beskrevet og kortfattet begrunnet. Også arbeidsformer og skolens vektlegging av det «å forbinde praktisk og teoretisk dannelse» ble beskrevet (Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1968, s. 21). Utvalget skrev at fordi steinerskolens plan var annerledes enn den offentlige skolens plan, ble den trykket i Innstillingen: «Fordi skolen har dette gjennomarbeidede opplegg, som markerer dens egenart, vil Utvalget sitere en mindre del av planen» (Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1968, s.

20). Også en timefordelings-oversikt ble gjengitt der omregning av periodeundervisningen til uketimer var foretatt.

Deretter fulgte ett kapittel om hver av de to steinerskolene i Norge. Det var informasjon om når skolene var stiftet, hva slags bygninger skolene benyttet, eierforhold av bygninger, lærernes utdanning, driftsutgifter og kommunal støtte, byggeplaner og planer om utvidelse av skolene fra 7-årige til 9-årige. Steinerskolen i Bergen viste til planer for en 12-årig skole. Om Rudolf Steinerskolen i Bergen står det i Innstillingen at skolen så på sitt arbeid som pedagogisk «nybrottsarbeid, og skolen mener selv at virksomheten også kan betraktes som pedagogisk forskning» (Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1968, s. 23).

Privatskoleutvalget fremmet forslag til regler for tilskudd til de private skolene. Fordi skolene var ulike, utarbeidet Privatskoleutvalget til sammen ti ulike tilskuddsordninger. Utvalget fremmet også forslag til en lov om hvordan tilskuddene skulle fordeles, selv om det ikke var del av utvalgets mandat. Forkjemperne for en lov som åpnet for statlig støtte til private skoler hevdet at retten til å skulle velge private skoler ikke var reell hvis ikke skolene fikk statlig støtte. Fordi det kostet penger å gå på de private skolene og ikke alle foreldre kunne avse midler til skolepenger, var det ikke mulig å oppfylle konvensjonens betingelser hvis ikke støtte ble innvilget (Tveiten, 2000, s. 76). På et spørsmål fra stortingsrepresentant Kortner om hvilke juridiske forpliktelser Norge hadde gjennom de internasjonale konvensjoner¹¹¹ som Norge hadde tiltrådt, svarte Justisdepartementet i et brev av 20. mai 1969 at Norge ikke hadde påtatt seg noen økonomisk forpliktelse til å yte støtte til de private skolene (Kirke- og undervisningsdepartementet, (1969 – 70), s. 3). I debatten ble imidlertid spørsmålet om det ikke likevel lå en politisk og moralsk forpliktelse i forlengelsen av konvensjonene drøftet, og dette synspunktet var det mange både i departementet og i Stortinget som delte (Tveiten, 2000, s. 79).

De spørsmålene som ble drøftet i forbindelse med utvalgets innstilling gjaldt foreldreretten, demokrati og toleranse. Det var idealer som både de borgerlige og de sosialistiske partiene delte, men synspunktene var ulike når det gjaldt hvordan de skulle virkeliggjøres, hvilken plass de private skolene skulle ha i utdanningssystemet og om det offentlige skulle gi støtte til slike skoler. Arbeiderpartiet fryktet at støtte til private grunnskoler ville bety en svekking av den offentlige skolen, og hevdet at det ikke var behov for private skoler i Norge (Dokka, 1988). Argumentet om at private skoler bidro med nye

¹¹¹ Følgende konvensjoner er nevnt: FNs erklæring om menneskerettighetene fra 1948, tilleggsprotokoll til Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen fra 1952, UNESCO-konvensjonen fra 1960 mot diskriminering i undervisningen (Kirke- og Undervisningsdepartementet, (1969-70), s.3).

pedagogiske impulser, ble av komiteens mindretall¹¹² imøtegått med at private skoler «ikke representerer pedagogiske nyvinninger i nevneverdig grad» (Kirke- og Undervisningsdepartementet, (1969–70), s. 5; Tveiten, 2000, s. 83). Bare to av de skolene som var omfattet av den planlagte loven var opprettet av pedagogiske grunner, og det var de to steinerskolene. Mindretallet uttrykte her tydelig at betydningen av disse skolenes arbeid var liten. Mindretallet ga også klart uttrykk for at den planlagte tilskuddsordningen kunne oppfattes som en oppmuntring til å lage private skoler, og mindretallet fryktet at det ville kunne «undergrave både folkeskolen og videregående skoler i samfunnets eie. Det vil i så fall være et alvorlig sosialt tilbakeslag» (Kirke- og Undervisningsdepartementet, (1969-70), s. 5). Frykten for at private skoler skulle true enhetsskolen er her tydelig uttrykt.

På bakgrunn av en slik bekymring, ble det i lovforslaget om støtte til private skoler, i § 1, formulert betingelsene for tildeling av støtte. I forslaget stod det at betingelsene var at skolen «må ha til formål å drive forsøk, eller være opprettet av religiøse og/eller etiske grunner, eller fylle et kvantitativt undervisningsbehov» (Kirke- og Undervisningsdepartementet, (1969-70), s. 7). Det var en intensjon fra komiteen at både skoler som drev såkalte *tidsbegrensede forsøk* og «skoler som permanent driver undervisning etter andre pedagogiske retningslinjer enn de som gjelder i den offentlige skolen» skulle kunne tildeles støtte (Kirke- og Undervisningsdepartementet, (1969-70), s. 8). Debatten om innstillingen om tilskuddsreglene og en ny lov, viste at selv om alle partiene på Stortinget var klar over at de internasjonale konvensjonene som Norge hadde tiltrådt *ikke* innebar at Norge *juridisk* var forpliktet til å gi støtte til de private skolene for å sikre foreldre retten til å velge skoler, så var det flere som mente at konvensjonene innebar en «moralsk og politisk forpliktelse» som innebar at skolene måtte få økonomisk støtte (Tveiten, 2000, s. 79). Representanter fra de sosialistiske partiene uttrykte mest skepsis overfor lovforslaget, mens representanter fra de borgerlige partiene fremmet begrunnelser for loven. Loven ble vedtatt 6. mars 1970 mot Arbeiderpartiets stemmer, men fordi det var borgerlig flertall ble den vedtatt (Tveiten, 2000, s. 85). I lovens virkeområde i § 1. het det at loven gjeldt offentlig tilskudd til private skoler og at ett av vilkårene var at en skole som skulle få støtte, var at skolens skulle «ha til formål å drive forsøk» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1970), og det var den bestemmelsen steinerskolen kom inn under

¹¹² Mindretallet bestod av Andersen, Fjeldvær, Førde, Juvik, Kultorp og Marås (Kirke- og Undervisningsdepartementet, (1969-70), s. 5).

I tilskudsreglene ble det foreslått at private spesialskoler skulle få dekket 100 % av utgiftene, de øvrige skolenes tilskudd varierte i prosent mellom 50 % og 85 % av det som i loven ble omtalt som «vanlige driftsutgifter til all godkjent undervisning som går inn under lov av 13. juni 1969 om grunnskolen. Tilskuddet beregnes på grunnlag av en normalsats pr. elev særskilt for barnetrinnet og ungdomstrinnet. Tilskuddsgrunnlaget fastsettes av Stortinget» (Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1970). Loven markerte et skille for de private skolene i Norge og for steinerskolene, og innebar som nevnt foran, en endring av plottet; av forholdet mellom steinerskolen og de offentlige utdanningsmyndighetene. I årene før 1970 var skolene uten noen form for statlig støtte, men i alle år etter 1970 har skolene mottatt statlig støtte.

Kapittel 11. Steinerskolens utvikling 1946 -1970

11.1. Vekst under vanskelige betingelser

I årene fra 1946 til 1970 fantes det to Steinerskoler i Norge. Steinerskolen i Bergen hadde arbeidet sammenhengende siden 1929, Steinerskolen i Oslo startet opp igjen etter at freden kom i 1945. I årene fra 1946 til 1970 var det ved begge de to norske steinerskolene vekst i elevtilfanget. I 1945 var det ved de to skolene til sammen 10 klasser og 146 elever. I 1970 var det fortsatt bare to skoler, men elevtallet hadde økt til 640 eler. Ved begge skolene ble det startet parallelle klasser, og i 1970 var det til sammen 25 klasser ved de to skolene (Bøhn, 1993a, s. 132).

Begge steinerskolene var 7-årige så å si hele den andre perioden, men de ønsket å utvide skoletilbudet. Ved Steinerskolen i Oslo ble det gjort forsøk på å utvide skolegangen til 10- årig skole allerede i 1953, men forsøket ble avsluttet etter tre år fordi det var for ressurskrevende for skolen (Brodersen, 1956). Ved Steinerskolen i Bergen ble det etablert en 10-årig skole fra 1968 (Tynæs, 1968a). Skolene var avhengig av private midler.

11.2. Bergen – fra trange kår til eget arkitekttegnet hus på Paradis

Rudolf Steinerskolen i Bergen hadde opprettholdt sin virksomhet gjennom krigsårene fra 1940 til 45. Lærerstabten bestod av skolens første lærer Borghild Thunold Sørensen og Ernst

Sørensen, Nils Gustav Herzberg¹¹³ og Jørgen Smit,¹¹⁴ samt noen av lærerne som etter at Steinerskolen i Oslo var nedlagt hadde flyttet til Bergen.¹¹⁵ Antall klasser ved skolen ble i løpet av krigsårene redusert. Økonomien var vanskelig og skolen sa ifra seg noen av klasserommene for å spare utgifter til husleie. Deler av undervisningen ble flyttet fra lokalene skolen leide i Vestre Torvgate midt i Bergen hjem til en av skolens støttespillere. En stund bodde også noen av lærerne i klasserommene for ytterligere å spare utgifter (Smit, 1954). I løpet av krigsårene ble det avholdt mange foredragskvelder der skolens lærere og også Conrad Englert holdt foredrag (Foss, 1979).

Da krigen var over, kom det etter hvert flere elever til skolen. Det ble for trangt i huset som skolen leide i sentrum av byen. De få rommene skolen disponerte, måtte benyttes til mange fag. Skulle det være eurytmi, måtte alle pultene og stolene først flyttes og stables. Skolens uteområde var en trafikkert gate og et fortau og egnet seg dårlig for lek. I tillegg ble det etablert et glassliperi i samme hus noe som gjorde at «Skjærende hvin trengte gjennom de dårlig isolerte veggene og sjenerte undervisningen» (Foss, I., 1979). I flere år lette skolen etter et annet sted der den kunne være, og like før skolen fylte 25 år, i 1954, klarte foreldre og lærere i samarbeid – også med bidrag fra mennesker utenfor Bergen som betraktet Steinerskolen «som en nødvendig kultursak» (Smit, 1954, s. 7) å finansiere kjøpet av en eldre herskabelig villa på Nygårdshøyden i Bergen (Foss, I., 1979, s. 2). I løpet av sommeren 1954 ble det gamle huset med «gipsrosetter i taket» og dype nisjer der det stod «skjønne gudinner og drømte om fordums prakt» (Foss, 1979, s. 2), omgjort til skole. Foreldre og lærere arbeidet sammen i dager og netter for å få huset klart til skolestart og 25-årsfest.

I 15 år holdt Steinerskolen i Bergen hus i den gamle ærverdige villaen. Skolen vokste, flere elever kom til og i 1964 ble det startet en forskole for 6-åringer. Også her ble det etter hvert trangt om plassen. Da det nye Universitetet i Bergen skulle bygges, viste det seg at Steinerskolens gamle villa lå midt i utbyggingsområdet og skolen måtte igjen finne et nytt sted å være (Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1968, s. 23; Foss, 1979). Etter et stort arbeid utført av foreldre og lærere i fellesskap, klarte skolen å erverve seg en tomt og reise et helt nytt skolebygg. Grunnsteinen til det nye skolebygget ble lagt ned 29. september 1969 og

¹¹³ Herzberg startet ved Steinerskolen i Bergen i 1941, han overtok etter hvert stillingen som redaktør av skolens tidsskrift *Mennesket* etter Ernst Sørensen i 1949 (Moen, 2011 i Christensen & Granly, 2011, s. 48; Granly, 2011a, i Christensen & Granly, 2011, s. 300).

¹¹⁴ I 1941 ble Jørgen Smit lærer ved skolen i Bergen (Granly 2011c i Christensen og Granly (red.), 2011, s. 413).

¹¹⁵ Blant annet Signe Roll Wikberg og Sissi Tynæs (Christensen, 2011c, s. 41; Nekrolog om Sissi Tynæs Steinerskolen 1979 nr. 1, s. 1).

samtidig ble skolens 40-årsjubileum feiret (Tynæs, 1969). Skolens nye postadresse var *Paradis* (Foss, 1979, s. 3).

Steinerskolen i Bergen var i årene fra 1946 til 1968 en 7-årig folkeskole på samme måte som den offentlige skolen på denne tiden. I løpet av 1960-årene ble det gjort forsøk med sikte på å bygge ut den offentlige skolen til 9-årig skole,¹¹⁶ og etter flere år med forsøksvirksomhet ble *Lov om grunnskolen* vedtatt i 1969 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1969). Steinerskolen i Bergen hadde et ønske om ikke bare å innføre en 9-årig skole, men å tilby et 12-årig skoleløp. I 1968 ble det første skrittet tatt i arbeidet med å realisere denne målsettingen. Da ble det utarbeidet en skisse for undervisningen i 8. - 10. klasse, og samme år startet den første 8. klassen (Tynæs, 1968a).

Steinerskolen i Bergen ønsket å etablere et ungdomstrinn som ikke benyttet kursplaner eller annen inndeling av elevene etter evner. Tynæs, som utformet planen for ungdomstrinnet, hevdet at steinerskolens tilbud skulle være slik at alle elevene arbeidet både med teoretiske, kunstneriske og praktiske fag. Hun mente at et slik måte å ordne skolegangen på, var en stor fordel for alle elevene, og at en nivådeling ville «legge et temmelig ensidig intellektuelt press på de elever som søker til gymnaset» (Tynæs, 1968a, s. 1). Fordi den offentlige skolens tilbud i 1968 ikke var endelig fastlagt, så Tynæs det som en mulighet at steinerskolens alternativ kunne benyttes også av andre skoler: «Ungdomsskolen har ennå ikke funnet sin endelige form, og nettopp dette gir muligheter for en stadig bedre løsning, som kan være i pakt med de unges behov og livets krav» (Tynæs, 1968a, s. 1). Tynæs fremmet et skoletilbud som skulle være felles for alle elever uavhengig av deres evner.

11.3. Oslo – fra brakkeliv til arkitekttegnet nybygg

Da freden kom våren 1945, ble Steinerskolen i Oslo etablert på nytt. Det var blitt drevet noe skolevirksomhet i løpet av krigen, med utgangspunkt i Gulle Brun og Vult Simons barnehage og skole, men da de to måtte flykte til Sverige, ble den lille skolen drevet som en slags *omgangsskole* der undervisningen ble flyttet rundt fra hjem til hjem, Dan Lindholm, Christian Faye Smit og Helene Cecilie Vogt var lærere ved denne lille private skolen (Christensen, 1996, s. 91). Etter krigen kom Simon og Brun tilbake til Oslo, og den lille gruppen av lærere arbeidet for å etablere en ny steinerskole. Etter hvert sluttet Jo Sandvik seg til og de lette etter lokaler til det som skulle bli den nye Steinerskolen i Oslo. De fant en brakke der steinhuggere som hadde arbeidet med Vigelandsanlegget hadde holdt til. Brakken lå i utkanten av

¹¹⁶ *Lov om folkeskolen* fra 1959 hadde, som tidligere nevnt, åpnet for at kommunestyrene kunne innføre 9-årig skolegang i kommunene.

Frognerparken. Det bodde fortsatt en steinhugger med familie i den ene delen av brakken, men det var plass til en liten skole også. Ifølge Jo Sandvik, som høsten 1945 startet med en 1.klasse, lå brakken «temmelig uforstyrret og fredelig der på kanten av skråningen ned mot Frognerbekken. En del uteliggere og slusk holdt til i dette strøket, men de gjorde ikke en katt fortredd og forstyrret ikke skolens arbeid» (Granly, 1996, s. 132). Det kom stadig flere elever til den nyetablerte skolen, og det ble behov for flere lærere. I 1949 var både Karl Brodersen, Jørgen F. Borgen, Arne Breivik og Jens Bjørneboe blitt del av lærerstaben, og elevtallet hadde passert 100 (Borgen, 1996, s. 93). Tilstrømningen til skolen ble forklart med at det fantes en interesse for en «åndelig og idémessig fornyelse og utvikling» i det norske samfunnet i årene etter krigen (Sandvik referert i Granly, 1996, s. 132).

Våren 1949 mottok skolen et oppsigelsesbrev; skolen måtte ut av brakken innen et år, helst før (Borgen, 1996). Beskjeden ble mottatt med galgenhumor, en gruppe av lærerne startet umiddelbart letingen etter nytt husvære, og de fant fire brakker ved Smestad som var benyttet av tyskerne under krigen. I løpet av noen få dager ble det stiftet en forening kalt Rudolf Steinerskolens Venner, som på kort tid klarte å samle inn 40.000 kroner slik at brakkene kunne erverves og settes i stand (Borgen, 1996, s. 96).

Et stort arbeid ble utført av lærere og foreldre, og høsten 1950 var alle de syv klassene installert i sine rom. Rundt de fire brakkehusene var det en stor åpen plass som tidligere var benyttet som ekserserplass, der barna lekte i friminuttene.

I tolv år, fra 1950 til 1962, holdt Steinerskolen i Oslo hus ved Smestaddammen. Søkningen til skolen var stor, det var ventelister for å komme inn. I 1958 var det 260 elever ved skolen (Granly, 1996, s. 157). Det hadde kunnet være parallelle klasser, men skolen hadde ikke økonomi til det og det var allerede et stort arbeid å holde hjulene i gang og bygningene ved like med bare én klasse på hvert trinn. Samtidig arbeidet lærere og foreldre for å skaffe midler til nye lokaler, for allerede i 1957 hadde skolen fått brev om at de ikke kunne regne med å fortsette å leie den grunnen som brakkene stod på (Borgen, 1996, s. 99).

Det ble startet et byggefond, der målet var å skaffe penger til nytt skolebygg. Pengene kom inn gjennom gaver og kunstauksjoner. I 1958 stod det 300.000 kroner på fondets konto. Steinerskolen i Oslo fikk høsten 1959 festet en tomt fra Oslo Kommune på Hovseter, og arbeidet med å tegne og etter hvert bygge et nytt skolebygg startet (Granly, 1996, s. 158). Første byggetrinn ble innviet i mars 1962 (Redaksjonelt, 1962). Andre byggetrinn kom i 1965. Fra og med 1963 ble det tatt opp to førsteklasser, og det fortsatte i årene fremover.

Steinerskolen i Oslo var i utgangspunktet en 7-årig skole i hele den andre perioden, men i løpet av 1950-årene ble det gjort forsøk på å utvide tilbudet. Dette var før folkeskolen

var utvidet til 9-årig skole – i den offentlige skolen var det på denne tiden mulig å gå videre i realskolen etter folkeskolen. Karl Brodersen startet i 1953 med en 8. klasse, og meningen var at elevene skulle gå til og med 10. klasse (Brodersen, 1953). Brodersen mente at steinerskolen måtte søke «en tilpasning til det rådende skolesystem som muliggjør en videreføring av skolens arbeide på høyere klassetrinn» (Brodersen, 1956, s. 3). Gjennom samarbeid med skolemyndighetene ble forsøket igangsatt, og det ble ordnet slik at elevene skulle ta eksamen på steinerskolen med «offentlig oppnevnt inspektør og sensor» (Granly, 1996, s. 155). Selv om de elevene som tok eksamen klarte seg bra, var det noen som sluttet, og det ble for kostbart for steinerskolen å opprettholde forsøket. I 1956 besluttet lærerkollegiet å avslutte forsøket med en 10-årig skole og gå tilbake til tilbudet med bare 7-årig skolegang. Brodersen betraktet likevel forsøket som viktig og så det som nødvendig at steinerskolen skulle bli en 12-årig skole på sikt. Han mente at skolen hadde gjort viktige erfaringer i sitt forsøk på å utvide tilbudet, og at det var behov for en videreføring av den 7-årige steinerskolen. Brodersen ønsket en 12-årig skole slik som den første Waldorfskolen i Stuttgart. Han mente at en 7-årig folkeskole var for kort, og at elevene ikke var klare til å gå ut i yrkeslivet etter så kort skolegang. Skolen i Stuttgart

forutsatte en 12 årig grunnskole for alle barn, en omsorgsfullt ledet utvikling til det punkt da et menneske i 18 års alder kan stille seg inn i livet og velge sin vei. Bare en slik skole kan gi løsningen på de menneskelige problemer vår tekniske sivilisasjon har reist. Hvis Steinerskolen i Oslo på noen måte får eksistensbetingelser vil den være med på å løse denne oppgave. Men da må det først bli høyere under taket her i landet og en ganske annen vilje til å ta seg av ungdommens livsbehov (Brodersen, 1956, s. 3).

Ikke før etter at Loven om statsstøtte var innført i 1970, ble det ved Steinerskolen i Oslo tilbudt et 9-årig skoleløp.¹¹⁷

11.4. Kommunale tilskudd etter søknad

Begge de to steinerskolene i Norge hadde i den andre perioden vanskelig økonomi. Det ble fra skolene søkt om kommunal støtte til drift, skolemateriell og bygninger. Ingen av skolene søkte om kommunal støtte før etter at Norge i 1950 hadde tiltrådt den europeiske menneskerettighetskonvensjonen, der det ble slått fast at foreldre skulle ha «retten til å kreve

¹¹⁷ Fra og med 1971 var det parallelle klasser for ni klassetrinn ved Steinerskolen i Oslo (Horn, 2002).

at barna gis undervisning i samsvar med foreldrenes overbevisning» (Midsem, 2003, s. 13).¹¹⁸ Søknadene utløste stor debatt i de politiske organer, både i Oslo og Bergen. I løpet av perioden mottok begge skolene noe økonomisk støtte fra vertskommunene. Det ble i debatten benyttet prinsipielle argumenter mot private skoler generelt og mot steinerskolens styringsform, lærernes utdanning og aspekter ved skolens idégrunnlag. Debattene viste at det ble betraktet som vanskeligere å gi steinerskolene driftsstøtte enn å bevilge støtte til skolemateriell. I det følgende blir en del utvalgte aspekter ved søknadsprosessene behandlet.

Bergen

Allerede i 1952 hadde Steinerskolen i Bergen søkt om støtte til elevenes skolemateriell. Kommuneadvokaten ble konsultert, og han ga en uttalelse der han viste til at det juridisk sett ikke var et offentlig ansvar å støtte private skoler, men han mente likevel at det var rimelig at kommunen dekket skolemateriell for elevene fordi kommunen ikke ble belastet med utgifter til skolemateriell for disse elevene i folkeskolen (Smit, 1960, s. 3). I en lengre artikkel i *Mennesket* i 1960 oppsummerte Smit søknadene fra Steinerskolen i Bergen om støtte, og debattene i skolestyret. Artikkelen viste at det var stor prinsipiell motstand mot private skoler i skolestyret, og det ble blant annet argumentert med at dersom én privat skole fikk støtte, ville det føre til at også de andre private skolene ville søke om det samme. Den første søknaden om støtte fra Steinerskolen i Bergen ble avslått av Bergen skolestyre i januar 1953, og Bergen formannskap opprettholdt vedtaket ved sin behandling 10. juni 1953 (Smit, 1960, s. 3).

I 1956 søkte Steinerskolen i Bergen på nytt om kommunal støtte – søknaden lød på 10.000 kroner. Søknaden ble avslått i et møte i desember 1957. Kommunal støtte til drift av en privat skole ble betraktet som prinsipielt vanskelig å innvilge, men støtte til skolemateriell var det mindre problematisk å innvilge med bakgrunn i argumentasjonen om at slike utgifter ville kommunen hatt likevel dersom elevene gikk i offentlige skoler. Bergen kommune ga skolen 5.000 kroner til skole- og undervisningsmateriell, og summen var basert på «de samme gjennomsnittlige satser for fritt skole- og undervisningsmateriell – med fradrag av statsbidrag – som det budsjetteres med for folkeskolen» og gjaldt for de elever som var hjemmehørende i Bergen kommune. (Smit, 1960, s. 1). Det var første gang det ble bevilget offentlig støtte til skolemateriell for elever ved steinerskolen.

¹¹⁸ Bortsett fra søknaden fra den første skolen i Oslo der det ble søkt om at en andel av foreldrenes skattepenger som ble benyttet til skoleformål i den offentlige skolen, skulle overføres til steinerskolen fordi elevene som ikke gikk i den offentlige skolen ikke benyttet seg av det offentlige tilbudet.

I 1960 søkte Steinerskolen i Bergen igjen om driftsstøtte. Beløpet pr. elev var i denne søknaden satt til kr. 1.237, til sammen 146.000 kroner. Det ble i søknaden referert til FNs Menneskerettighetserklæring om at «Foreldre har førsterett til å velge den form for undervisning som deres barn skal få» (Smit, 1960, s. 1).¹¹⁹ Det ble vist til at dersom foreldre selv måtte bære alle utgifter, ville retten til å velge skole være illusorisk.

Skoleinspektør i Bergen, Karl Bakke, skrev en innstilling til Bergen skolestyre der saken først skulle behandles, og utdrag av hans innstilling ble gjengitt i både *Mennesket* der Jørgen Smit gjenga saken og *Ny skole* i en kort redaksjonell artikkel, noe som viser at de to steinerskolene fulgte behandlingen av hverandres søknader med interesse. Bakke drøftet i sin innstilling prinsipielle sider ved det å støtte private skoler. Han ga ifølge Smit uttrykk for at han personlig hadde «sympati for Rudolf Steinerskolen som under meget vanskelige arbeidsforhold har gjort en betydelig innsats. Den entusiasme og offervilje lærerpersonalet har vist, må avtvinge respekt hos alle som har kjennskap til forholdene» (Smit, 1960, s. 3). Bakke var likevel sterkt skeptisk til å gi støtte til skolen fordi han fryktet konsekvensene for hele det offentlige skolevesenet. Han viste til erfaringer fra Storbritannia der «den sterke privatskoletradisjonen har virket hemmende på utbyggingen av et fullverdig skolevesen med noenlunde like startmuligheter for alle» (Smit, 1960, s. 4). Han foreslo derfor at søknaden skulle avvises, men foreslo samtidig at beløpet som skulle dekke utgifter til skolemateriell skulle økes fra 5.600 til 7.500 kroner (Smit, 1960, s. 5).

Søknaden ble behandlet i skolestyret i Bergen i juni 1960, og det ble en stor debatt. I debatten kom det frem sterk støtte til steinerskolens arbeid, spesielt representanten Astrid Blytt roste steinerskolens arbeid og mente at «[d]en offentlige skole kan få impulser fra Steinerskolen som må karakteriseres som en pedagogisk forsøksskole og som på en rekke områder har gått nye veier» (Smit, 1960, s. 6). Representanten Jørgen Hustad talte skarpt mot private skoler – han hevdet at «privatskoler var en forbannelse. De som går inn for privatskoler forsømmer den offentlige skole» (Smit, 1960, s. 10). Skolestyret vedtok med 15 mot 14 stemmer at Steinerskolen i Bergen skulle motta støtte på kr. 30.000 for skoleåret 1960/1961 (Smit, 1960, s. 10). Saken var ikke endelig avgjort i skolestyret, den skulle sluttbehandles i Bergen Formannskap og kommunestyret (Smit, 1960, s. 1).

¹¹⁹ Norge hadde i 1950 undertegnet den europeiske menneskerettighetskonvensjonen der de samme rettigheter som i konvensjonen fra 1948 var formulert. I en tilleggsprotokoll fra 1952 ble det i den europeiske menneskerettighetskonvensjonen tatt inn en bestemmelse om «retten til å kreve at barna gis undervisning i samsvar med foreldrenes overbevisning» (Midsem, 2003, s. 13).

Saken kom opp i Formannskapet høsten 1960. Da ble Steinerskolen i Bergen bedt om å gi en oversikt til kommunen over sin økonomiske stilling, og skolen ble også bedt om å undersøke mulighetene for å søke statlig støtte. Steinerskolen i Bergen sendte en forespørsel til departementet om det fantes mulighet for statlig støtte til skolen, og også om det var mulig å bli del av Forsøksrådets forsøksvirksomhet. Svaret skolen mottok var at det ikke fantes noen lovhjemmel for å gi private skoler offentlig støtte, og heller ikke forespørselen om å bli forsøksskole førte frem (Redaksjonelt, *Ny skole*, 1960).

Saken kom opp igjen i Bergen Bystyre den 16. oktober 1961, halvannet år etter at den ble behandlet i Skolestyret i juni 1960. Da ble resultatet av avstemningen at Steinerskolen i Bergen ikke skulle motta de 30.000 kronene som Skolestyret med knapp margin hadde vedtatt at skulle bevilges. Med én stemmes overvekt ble støtten nedstemt. Vedtaket førte til store oppslag i avisene i Bergen, og saken til en lengre debatt om hvilke rettigheter frittstående skoler skulle ha (Bergensskolens styre, 1961a; 1961b). I 1964 ble det igjen en debatt i Bergen Skolestyre om en søknad om driftstilskudd til Bergen Steinerskole. Med knapt flertall anbefalte Skolestyret at det årlig skulle bevilges 300 kroner pr. elev. Det ble avslått av Bergen formannskap og kommunestyre. Skolen fikk ikke driftstilskudd, men støtten til skolemateriell ble i stedet økt med 50 % utregnet pr. elev, og kun for de elever som var hjemmehørende i Bergen kommune. Skolen mottok etter søknad etter hvert slik støtte fra de andre kommunene som hadde elever ved Steinerskolen i Bergen (Redaksjonelt, 1966). I 1969 mottok Steinerskolen i Bergen 450 kroner pr elev, fra Fana kommune 600 kroner pr. elev, fra Laksevåg 450 kroner pr. elev og fra Åsane 300 kroner pr. elev (Friskolefondet for 12-årig Rudolf Steinerskole i Bergen, u.d.).¹²⁰

Da Steinerskolen i slutten av 1960-årene begynte å planlegge et nytt skolebygg, ble det fra skolen søkt også om kommunal støtte, og det ble etablert et Friskolefond som hadde som oppgave å samle inn penger til byggeprosjektet (Friskolefondet for 12-årig Rudolf Steinerskole i Bergen, u.d.). Skolen håpet også på statlig støtte i forbindelse med utredningen av tilskuddsordninger for private skoler som var igangsatt. Steinerskolen i Bergen fikk etter søknad kommunal lånegaranti. Først fra Fana kommune og deretter også fra Bergen kommune – inntil 850.000 kroner fra hver – samt årlige bidrag fra begge kommunene på 85.000 kroner til renter og avdrag (Foss, 1979). Også private bidrag kom inn, og sammen med erstatning for den gamle skolebygningen som ble ekspropriet, klarte Steinerskolen i Bergen å reise nye

¹²⁰ Ut fra teksten i heftet går det frem at det må være utgitt ca. 1969.

bygg som etter hvert skulle huse en 12-årig skole. I juni 1971 ble det arrangert innvielsesfest ved skolen (Foss, 1979).

I løpet av årene frem mot 1970 synes det som om det skjedde et stemningsskifte i synet på steinerskolen i Bergen. I flere artikler i *Mennesket* fra disse årene, kommer det frem at det var en del kontakt mellom representanter for den offentlige skolen og Steinerskolen: «Overalt har vi møtt interesse og velvilje» (Tynæs, 1968b, s. 2). Blant annet ble Steinerskolen i Bergen besøkt av «Vestlandske Lærarstemne» og «Interessen var uhyre stor, og spørsmålene haglet ned over oss» (Tynæs, 1968b, s. 2). På et offentlig foredrag med den svenske steinerskolelæreren Bengt Ulin på biblioteket i Bergen, ble spørsmålet om det skulle være sammenholdte klasser eller nivå-differensiering i ungdomskolen behandlet, og det var stor interesse for steinerskolens erfaringer på dette området (Tynæs, 1968b). Skolen arrangerte også en stor utstilling med bidrag fra steinerskoler i hele Norden høsten 1968 (Foss, 1979). Det var en tid preget av stor interesse for skolespørsmål. Den offentlige skolen var i støpeskjeen; det hadde lenge pågått arbeid med utforming av ungdomsskolen, og arbeidet med omlegging av den videregående skolen var også i gang. Det kan synes som om den generelle interessen for skole og opplæring også førte til interesse for steinerskolens arbeid.

Debatten omkring søknadene som Steinerskolen i Bergen sendte til Bergen kommune i løpet av 1950- og 1960-årene, viste at det var politiske motstand mot å gi Steinerskolen i Bergen driftsstøtte, først og fremst på prinsipielt grunnlag. Debattene viste at det fantes frykt for at flere private skoler skulle bli etablert og at de kunne true den offentlige skolens eksistens. Debatten gjenspeilet at kommunen ikke var juridisk forpliktet til å støtte private skoler, selv om slike skoler ifølge internasjonale erklæringer som Norge hadde tiltrådt hadde rett til å eksistere. Støtte til skolemateriell for elever i private skoler skapte ikke like stor debatt. En av årsakene kan ha vært at en slik støtte var mindre, men årsaken kan også være at støtte til skolemateriell ikke på samme måte som driftsstøtte, berørte de prinsipielle sidene ved offentlige støtte til private skoler. I løpet av perioden virker det som om Steinerskolen i Bergen ble mer akseptert for sitt pedagogiske arbeid. Endringer i skoledebatten generelt og kanskje også de debattene som fulgte i kjølvannet av sakene, kan ha bidratt til oppmerksomhet om skolen og kanskje også til økt forståelse for skolens arbeid.

Oslo

I løpet av perioden fra 1946 til 1970 arbeidet Steinerskolen i Oslo for å få kommunal støtte. Skolen søkte i 1956 om et kommunalt bidrag på 30.000 kroner for å dekke skolens budsjettmessige underskudd (Borgen, 1957). Saken ble referert i Ny skole og ifølge referatet

førte søknaden til stor debatt i skolestyret, og en av representantene uttalte at «det har ikke vært gitt kommunale bidrag til ”private barneskoler” i hele dette århundre, og denne tradisjonen skal verken brytes nu eller i fremtiden» (Borgen, 1957, s. 1). Søknaden ble avslått, og i avslaget var det ikke bare de prinsipielle sidene ved saken som ble vektlagt, men også det at steinerskolen ikke ble drevet i henhold til vanlige standarder. I begrunnelsen het det at søknaden hadde blitt avslått fordi «Steinerskolen har ikke overlærer, ingen av dens lærere har lærerskoleeksamen, og skolebygningene er i sin nuværende stand ikke etter forskriftene» (Borgen, 1957, s. 1).

I en kommentar til avslaget fra Oslo Skolestyre, skrev Borgen i en artikkel i *Ny skole* at Steinerskolen i Oslo ikke var uten styring selv om den ikke hadde overlærer. Både lærernes utdanning og steinerskolens styringsstruktur var annerledes enn i den offentlige skolen, skolen ble ledet i fellesskap av skolens lærere og alle hadde utdanning, selv om det var en annen utdanning enn lærere i den offentlige skolen hadde. At skolens bygninger var i dårlig forfatning var ifølge Borgen en sentral grunn til at skolen søkte om kommunal støtte (Borgen, 1957). Borgen mente at «Forutsetningen for skolens ansøking om kommunalt bidrag er foreldrenes rett til å velge den oppdragelse og undervisning som de selv ønsker for sine barn» (Borgen, 1957, s. 3), og slik viste han til de konvensjoner Norge hadde tiltrådt. Borgen hevdet også at Oslo kommune sparte penger på at steinerskolen ga kommunens elever skolegang uten kommunal støtte og viste til at hver elev i folkeskolen kostet 888 kroner pr. år. Det gjorde at kommunen burde overføre en andel av foreldrenes skattepenger til skolen (Borgen, 1957, s. 4).

I 1958 sendte Steinerskolen i Oslo en ny søknad til Oslo Skolestyre. Søknadsbeløpet var på 45.000 kroner. Vedlagt søknaden var en fortegnelse over lærernes utdanning (Parmann, 1961). Også denne gangen utløste søknaden debatt, og både positiv vurdering og skarp kritikk ble steinerskolen til del. En av Arbeiderpartiets representanter, Werna Gerhardsen, uttrykte prinsipiell motstand mot private skoler, det samme gjorde representanten fra kommunistpartiet. I løpet av debatten ble det også etterlyst mer orientering om skolens arbeid og om dens undervisningsplan (Lindholm, 1958, s. 1).¹²¹ I tillegg til de prinsipielle spørsmålene knyttet til privatskoler kontra offentlige skoler, ble det fra representanter fra Kristelig Folkeparti stilt spørsmål ved om elevene i Steinerskolen ble «opplært i den rette tro?» (Lindholm, 1958, s. 1). Kristelig Folkeparti var positivt innstilt til private skoler, først

¹²¹ Den planen som ble trykket i tidsskriftet *Ny skole* 1959 nr. 2, er etter all sannsynlighet et svar på dette spørsmålet.

og fremst fordi de ønsket å støtte de kristne private skolene som fantes, men de synes å ha vært skeptiske til deler av Steinerskolens innhold ut fra et kristent perspektiv.

Søknaden om støtte ble avslått av Skolestyret, men denne gangen ikke enstemmig slik forrige søknad ble. Begrunnelsen for avslaget var at lokalene var for dårlige, undervisningsmaterialet mangelfullt og at lærernes utdanning ikke var i samsvar med «den vanlige lærerskoleutdanning som kreves for undervisning i den offentlige folkeskole» (Parmann, 1961, s. 1). Fordi Steinerskolen i Oslo var i vekst – i 1958 var det 260 elever ved skolen (Granly 1996, s. 157) – var det behov for mer plass. Det ble dannet en byggekomite som lette etter tomt og det ble etablert et byggefond som klarte å samle inn 300.000 kroner (Granly, 1996, s. 158). Det ble forsøkt å skaffe skolen en passende tomt fra Oslo kommune, og i et møte i Oslo Formannskap like før jul i 1958 fikk Steinerskolen tilsagn om å feste en tomt til sitt planlagte nybygg (Redaksjonelt, *Ny skole*, 1959 nr. 1).

I mai 1960 søkte Steinerskolen om 120.000 kroner, tilsvarende 500 kroner pr. elev. Søknaden inneholdt en undervisningsplan, og denne planen ble også sendt til alle medlemmene av Oslo skolestyre.¹²² I sin innstilling til Skolestyret, som ble gjengitt av Parmann i artikkelen «Får Steinerskolen kommunalt bidrag?» fra 1961. Parmann refererte skolestyrer Eivind Jørgensen som ikke anbefalte Skolestyret å gi skolen kommunal støtte til driften, men at han ut fra en positiv vurdering av skolens arbeid foreslo å gi skolen 40.000 kroner i «et engangsbidrag for å skaffe skolen bedre undervisningsmidler» (Jørgensen, referert i Parmann, 1961, s. 2). Debatten fra møtet i Oslo Skolestyre ble gjengitt av Parmann, og han skrev at Høyres representant ønsket å gi Steinerskolen i Oslo et årlig bidrag på 60.000 kroner. To av Arbeiderpartiets representanter som tok ordet i saken, Trygve Bull og Olav Brunvand, var prinsipielt imot private skoler, men hevdet begge at Steinerskolen først og fremst representerte en skole som bidro med pedagogiske impulser, og de var derfor positivt innstilt til skolen. Brunvand hadde dessuten en sønn som gikk på skolen, og Brunvand viste til gode erfaringer fra hans skolegang. Bull betraktet skolen som en «pedagogisk eksperimentskole» og foreslo at Oslo kommune skulle overta den. Han foreslo at kommunen dekket alle utgifter, at skolen skulle beholde sitt særpreg og at den kunne benyttes som inspirasjon for den offentlige skolen. En annen av Arbeiderpartiets representanter, Kai Piene, som var rektor ved Det pedagogiske seminar, var også positiv til offentlig støtte til Steinerskolen, først og fremst på grunn av argumentet om at skattepengene som foreldrene

¹²² Denne undervisningsplanen ble trykket i *Ny skole* 1959, nr. 2 og er den samme undervisningsplanen som er behandlet i kapittel 12.

betalte «kommer den skole til gode hvor de ønsker at deres barn skal gå» (Parmann, 1961, s. 5). Werna Gerhardsen fra Arbeiderpartiet hevdet at private skoler ikke hadde krav på økonomisk støtte. Hun mente at foreldrene hadde rett til å sende barna hvor de ville, men at det offentlige ikke skulle betale for det. Høyres representant Per Lønning hevdet ifølge referatet fra Parmann at erklæringen om menneskerettighetene slo fast at foreldre hadde rett til å velge skole for sine barn, men at prinsippet ikke hadde noen verdi dersom «bare bedrestillede familier kunne benytte seg av den» (Lønning, referert i Parmann, 1961, s. 5). Referatet fra debatten viser at Høyre var positiv til private skoler av prinsipielle grunner og med støtte i Menneskerettighetserklæringen, og at det innad i Arbeiderpartiet var splittelse i saken. Det fantes et grunnfestet syn om at partiet var imot private skoler, men to av Arbeiderpartiets representanter talte likevel varmt for skolen ut fra pedagogiske begrunnelser og personlige erfaringer.

Steinerskolen fikk ikke de 120.000 kronene som skolen hadde søkt om, men skolestyret vedtok med 21 mot 14 stemmer at Steinerskolen i Oslo skulle få et engangsbeløp på 40.000 kroner «for anskaffelse av nødvendige undervisningsmidler til den nye skolen» (Parmann, 1961, s. 1). Tre representanter fra Arbeiderpartiet stemte for forlaget. Saken gikk videre til behandling i Formannskapet (Parmann, 1961, s. 6). Her ble Skolestyrets vedtak opprettholdt.

I løpet av 1960-årene fortsatte Steinerskolen i Oslo å søke om støtte, og skolen mottok stadig mer støtte fra kommunen: «i årene før privatskoleloven trådte i kraft, hadde skolen regelmessig flere hundre tusen kroner i støtte» (Bøhn, 1996, s. 11). I 1964 mottok Steinerskolen i Oslo 120.000 kroner fra Oslo kommune og 20.000 kroner fra Bærum kommune (Smit, 1964). Støtten var avhengig av velvilje fra politikerne fordi statsstøtte til private skoler ikke ble lovhjemlet før i 1970.

Oppsummering

Motstanden mot å gi Steinerskolene driftsstøtte var stor både i Bergen og Oslo. Det kan synes som om det å skulle gi steinerskolene driftsstøtte ble betraktet som en støtte av mer prinsipiell karakter enn det å gi støtte til skolemateriell, og at det var mer motstand mot driftsstøtte enn å bevilge penger til skolemateriell. Det kan leses som uttrykk for en interessekamp – en del av plottet i fortellingen om steinerskolens utvikling der steinerskolen forsøkte å endre holdningen til og vilkårene for skolens arbeid. De borgerlige partiene i skole- og kommunestyrene var mest positive til støtte av private skoler, men hos representanter fra Kristelig folkeparti fantes det en bekymring for kristendommens plass i steinerskolen som gjorde at representantene var

skeptiske til skolen. I Arbeiderpartiet var det en prinsipiell motstand mot private skoler, men noen representanter betraktet likevel steinerskolen som et interessant pedagogisk tiltak. Saken om støtte til Steinerskolen i Oslo berørte prinsipielle sider for representanter fra både Høyre og Arbeiderpartiet. I en replikkveksling fra møtet i Oslo Skolestyre i 1960 ga Lønning fra Høyre og Brunvand fra Arbeiderpartiet uttrykk for at de begge brøt med sine prinsipper, men på ulike måter: «Lønning uttalte at han ikke likte Steinerskolen, men stemte for ut fra sitt positive grunnsyn på private skoler. Brunvand så det omvendt: Han likte ikke private skoler, men fant å måtte støtte Steinerskolen på grunn av dens pedagogikk» (Bøhn 1993a, s. 100). Selv om det fantes motstand mot å gi private skoler kommunal støtte i årene før *Loven om statsstøtte til private skoler* ble vedtatt i 1970, kan det synes som om begge steinerskolene etter hvert møtte en større velvilje fra politikere, til og med fra representanter fra Arbeiderpartiet.

Det synes som om det i løpet av 1960-årene vokste frem en interesse for det pedagogiske arbeidet som ble utført ved steinerskolen. Endringer i synet på foreldres rett til å velge skole for sine barn, var styrket gjennom de konvensjoner Norge i løpet av perioden tiltrådte, og kan ha påvirket holdningene. Politikeres positive erfaringer fra skolens arbeid kan også ha bidratt til endring av holdningene til skolen. I tillegg kan informasjon om skolens virksomhet som ble lagt ved søknadene, blant annet undervisningsplaner, ha bidratt til synliggjøring av steinerskolens pedagogikk kanskje også til endringer i holdningene til skolen.

11.5. Steinerskolen som forsøksvirksomhet?

Steinerskolens alternative pedagogikk ble ikke gjort til gjenstand for Forsøksrådets undersøkelser og forskning selv om Steinerskolen i Bergen gjorde et fremstøt for å bli del av rådets arbeid (Redaksjonelt, *Ny skole*, 1960).¹²³ Det finnes uttalelser fra steinerskolelærere som viser at de har betraktet steinerskolens alternative pedagogikk som et mulig svar på noen av de utfordringene som fantes i tilknytning til differensieringsproblematikken i den nye

¹²³ Forsøksrådet var inne i prosessen med godkjenning av læreplanen for en 12-årig steinerskole i begynnelsen av 1980-årene før Rådet ble nedlagt i 1984. I en artikkel om Forsøksrådets arbeid, fra *Steinerskolen* 1983, nr. 2, skrev Ingeborg Breiset om Forsøksrådets arbeid. Hun hevdet at det var nødvendig med kreative pustehull i skoleverket og hevdet at både Steinerskolen og Forsøksrådet var slike pustehull, hun mente at «slike øyer eller alternativ [er]nødvendige, kreative pustehull:

-Steinerskolen som en skole hvor en arbeider ut fra et bestemt menneskesyn og en spesiell pedagogikk og derved kan utvikle noe helhetlig som også andre kan hente eksempler - idéer og inspirasjon fra.

- Forsøksrådet som et organ som kan bidra til at skolebyråkratiet ikke blir for preget av sektortenkning eller for opptatt av å administrere det eksisterende» (Breiset, 1983, s. 2). Hun skildrer i artikkelen ingen forbindelse mellom disse to «øyene».

ungdomsskolen. Tynæs hevdet at «differensieringen lå i fagene», og at det var viktig at elevene ikke ble skilt for tidlig (Tynæs, 1968a, s. 2). Det synes som om representanter for steinerskolen ønsket å gi impulser til arbeidet med utformingen av den nye strukturen i norsk skole, og at skolen vurderte de erfaringer de hadde gjort som interessante ikke bare for steinerskolen, men også for det øvrige skolesystemet, men at skolene opplevde at det ikke var interesse for deres pedagogiske arbeid (Kvalvaag, 1977, s. 3).¹²⁴

Forsøksrådet var et resultat av Arbeiderpartiets skolepolitikk, og gjennom hele Gerhardsen-epoken var private skoletiltak «motarbeidet» (Telhaug & Mediås, 2003, s. 179). Det kan være en årsak til at steinerskolene ikke ble inkludert i Forsøksrådets arbeid. I steinerskolen fantes det også kritiske synspunkter på den skolepolitikken Arbeiderpartiet førte i etterkrigstiden; både sentralstyring, linjedeling og karakterer som vurderingsform ble av en del steinerskolelærere kritisert i de to tidsskriftene som ble utgitt på denne tiden (Redaksjonell leder, 1968; Tynæs, 1955, 1963).¹²⁵ Brodersen hevdet at det var «ettpartistatens sterke hånd som råder i norsk skolepolitikk i dag» (Brodersen, 1960b, s. 2). Også Bjørneboes roman *Jonas*, som ble utgitt i 1955, kan leses som en kritikk av skolepolitikken til Arbeiderpartiet, noe som også ble kommentert i Tidsskriftet *Mennesket* året etter utgivelsen (Moen, 1956).

Det er også usikkert om steinerskolen hadde villet bli med i et forsøk i regi av Forsøksrådet dersom skolene var blitt invitert til å delta. Brodersen hevdet at:

forsøk i skolen kan man nemlig bare drive ut fra en varm overbevisning og ikke ut fra en nøktern, eksperimenterende holdning. Man har ikke lov til å eksperimentere med barn, lærer-barn-situasjonen er ikke slik. Langt mindre har et departement lov til å drive forsøk i stor stil med lærere, barn og foreldre som "forsøkspersoner", man kan kalle denslags hva man vil, men det er hverken sosialt eller demokratisk (Brodersen, 1960b, s. 4)

Brodersens synspunkter gjenspeiler at det fantes skepsis i steinerskolen overfor det arbeidet som ble gjort av Forsøksrådet. Kanskje fordi Forsøksrådet av Brodersen ble forbundet med

¹²⁴ Kvalvaag skrev i innledningen til læreplanen for en 12-årig steinerskole i 1977 at «Det vi etter snart femti års pionervirksomhet ber om, er å få en plass i totalsamfunnets skoletilbud - å få lov til å tilhøre helheten - og få en reell mulighet til å virkeliggjøre en tidsmessig, moderne skolemodell som uten tvil kan få betydning for hele vårt skolevesen» (Kvalvaag, 1977, s. 2).

¹²⁵ Steinerskolen var ikke alene om å kritisere Arbeiderpartiets skolepolitikk i etterkrigstiden. Også fra borgerlig side ble det reist kritikk, fra lektorstanden og fra kirkelig hold. De som kritiserte Arbeiderpartiets politikk mente at den var for ensrettet, at den ikke ivaretok individets frihet og at den i for stor grad var begrunnet ut fra samfunnets interesser og ikke det enkelte individs behov (Telhaug & Mediås, 2003, s. 171).

Arbeiderpartiets skolepolitikk som Steinerskolen i mange sammenhenger profilert seg i opposisjon til.

Kapittel 12. Steinerskolens undervisningsplaner og skoleplaner i andre periode

12.1. Fem tekster; skoleplan, undervisningsplan og læreplan

I årene fra 1946 til 1970 ble det utgitt til sammen fem tekster som kan betegnes som planer eller deler av planer for Steinerskoler i Norge. Tre av planene ble gitt ut ved Steinerskolen i Oslo, to av planene ble laget for Steinerskolen i Bergen. Materialet utgjør en uensartet kildegruppe. De tekstene jeg har valgt å betrakte som planer, er dels gitt ut som egne små trykksaker og dels som deler av artikler i ett av de to steinerpedagogiske tidsskriftene som fantes i denne perioden. Tekstene formidler intensjonene med undervisningen, de formidler erfaringer fra praktisk skolearbeid og idéene som ligger til grunn. Heller ikke i noen av planene fra den andre perioden er det formidlet at de er skrevet for lærere ved Steinerskolene. Det synes som om de er ment som informasjon om skolens undervisning til foreldre, myndigheter og andre interesserte. Det benyttes ulike betegnelser for planene; både begrepene undervisningsplan, skoleplan og læreplan benyttes, og i noen av planene benyttes flere begreper om én og samme plan (Bjørneboe, 1952; Undervisningsplan, 1959). Det går ikke klart frem hvorfor noen av planene er betegnet som skoleplaner, mens andre er omtalt som undervisningsplaner, og det synes heller ikke som om de ulike begrepene er begrunnet ut fra formen eller innholdet i planen.

Den eldste av tekstene er skrevet av Jens Bjørneboe i 1952. Artikkelen «Skal vi sette våre barn på Steinerskolen» ble trykket i det første nummeret av *Ny skole* som ble gitt ut ved Steinerskolen i Oslo med Bjørneboe som redaktør.¹²⁶ Artikkelen på 16 sider omfatter blant annet en skissemessig plan. Planen som Bjørneboe kaller en skoleplan, utgjør en snau side. Planen inneholder en kort oversikt over temaer som behandles i 1.klasse til og med 7. klasse. Resten av artikkelen inneholder beskrivelse av arbeidet ved Steinerskolen i Oslo, didaktiske refleksjoner, synspunkter på barn og oppdragelse og kritikk av det norske skolesystemet.

¹²⁶ En forkortet versjon av denne artikkelen (Bjørneboe, 2001a), er tatt inn i bind 3 i verket *Norsk tro og tanke 1940–2000* (Ebbestad Hansen (red.), 2001)

Bjørneboe beskriver ikke, slik Heydebrand og Roll gjør, faser i barnets utvikling, men betoner betydningen av det å anerkjenne «barnas eget indre liv» (Bjørneboe, 1952, s. 6).

I 1959 ble teksten «Hva vil Rudolf Steinerskolen? En kortfattet redegjørelse for skolens undervisningsplan» trykket i *Ny skole*. Planen omfatter 1.klasse til og med 7. klasse. Teksten er usignert, men den er omtalt som «Redaksjonelt».¹²⁷ Teksten er på fjorten A4-sider. De siste tre sidene inneholder en liste over artikler om steinerpedagogikk som er tilgjengelig på norsk, og en opplysning om at det i tidsskriftet *Ny skole*, nr. 3 1956 er trykket en utførlig bokliste over Rudolf Steiners pedagogiske skrifter og foredrag. Om planen også er trykket som et eget skrift har jeg ikke dokumentert informasjon om. Planen inneholder en innledning med betraktninger om noen særtrekk ved steinerskolen, om kunstfagenes plass, om hvordan lærestoff og arbeidsmåter velges ut fra barnets vekst og utvikling, om lærerens betydning, samt en kortfattet presentasjon av idégrunnlaget. For øvrig inneholder den en oversikt over fag og temaer fra 1. til 7. klasse og noen opplysninger om arbeidsmåter. Fordi det ikke er oppgitt noen forfatter av planen, benyttes kildereferansen: Undervisningsplan, 1959.

Den tredje planen fra årene 1946–1970, er *Skoleplan for Rudolf Steinerskolen i Bergen* (Skoleplan, 1960). Planen omfatter 1.til 7. klasse. Planen er gitt ut i 1960. Da hadde Steinerskolen i Bergen vært i sammenhengende drift i 31 år. Det er ikke oppgitt hvem som har skrevet planen. Planen er utgitt som et eget hefte i A5-format, og den er også trykket i *Mennesket* 1960, nr.1. På forsiden av heftet er tittelteksten skrevet for hånd. Resten av teksten er maskinskrevet. Heftet har 29 tekstsider. De siste fire sidene inneholder en liste over artikler om steinerpedagogikk som er tilgjengelig på norsk. Listen inneholder litt flere artikler enn 1959-planen fra Steinerskolen i Oslo. Også i skoleplanen fra 1960 er det henvist til den utførlige listen over Rudolf Steiners pedagogiske skrifter og foredrag som er trykket i *Ny skole* nr. 3, 1956. Skoleplanen fra 1960 inneholder en innledning der skolens intensjon og sentrale trekk ved steinerskolens måte å undervise på er omtalt, sammen med beskrivelser av fag og arbeidsmåter i klassene fra 1. til 7. Fordi det ikke er oppgitt noen forfatter av planen, benyttes kildereferansen: Skoleplan, 1960.

Den fjerde teksten er *Undervisningsplan for Rudolf Steinerskolen i Oslo*. Det er ikke oppgitt hvem som har skrevet planen. Planen er trykket som et eget hefte. Det eksemplaret jeg har er fra andre opplag og er trykket i 1966. Jeg har ikke informasjon om når første opplag ble utgitt. Planen omhandler 1. klasse til og med 7. klasse. Den er i A5-format, og på 20 sider.

¹²⁷ I 1959 var Dan Lindholm redaktør for tidsskriftet (Granly, 1996, s. 146), og kanskje har han vært sentral i formuleringen av denne teksten?

Teksten inneholder en del av de samme formuleringene som planen fra 1959.

Undervisningsplanen ble trykket i *Steinerskolen* nr. 1, 1966, men heller ikke der er det oppgitt hvem som har skrevet planen. I stedet er den er betegnet som «Redaksjonelt».¹²⁸

Undervisningsplanen inneholder en innledning som beskriver sentrale trekk ved steinerskolens måte å undervise på og skolens intensjoner, samt informasjon om fag og temaer og arbeidsmåter på hvert klassetrinn fra 1. til 7. klasse. Avslutningsvis er det tatt inn en kort tekst med tittelen «Rudolf Steinerskolen i Oslo og de offentlige myndigheter». Fordi det ikke er oppgitt noen forfatter av planen, benyttes kildereferansen: Undervisningsplan, 1966.

Den femte teksten fra den andre perioden er fra 1968, forfattet av Sissi Tynæs ved Steinerskolen i Bergen og trykket i tidsskriftet *Mennesket* nr. 1, 1968. Teksten inneholder en skissemessig plan for temaer som behandles i undervisningen i de tre skoleårene 8., 9. og 10. skoleår. Tynæs benytter begrepene plan og læreplan i teksten. Den teksten Tynæs skrev var opprinnelig trykket som informasjon til foreldre ved Steinerskolen i Bergen, men den kan også ha vært benyttet som vedlegg ved søknaden til skolemyndighetene samme sted. Tynæs har kalt planen *læreplan*, selv om den er veldig kortfattet. Kanskje har hun benyttet læreplan om teksten for at den skulle assosieres med tilsvarende dokumenter for den offentlige skolen. I forhold til *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* som ble utgitt første gang i 1959 og i ny utgave i 1964 (Forsøksrådet fro skoleverket, 1966), var planen for de tre skoleårene for steinerskolen, svært kortfattet.

Planen fra 1968 var del av det arbeidet Steinerskolen i Bergen gjorde for å utvide undervisningstilbudet fra 7-årig til 10-årig skole, og var et første skritt mot 12-årig steinerskole i Norge. Det benyttes kildereferansen: Tynæs, 1968a når det siteres fra teksten.

12.2. Hvem var planene rettet mot?

Det fremgår av planene at det var flere målgrupper for informasjonen; først og fremst foreldre og potensielle foreldre ved skolene, men også bevilgende myndigheter kan ha vært målgruppe for informasjonen. Noen av planene ble benyttet som vedlegg i søknader om økonomisk støtte. I den eldste av plantekstene, Bjørneboes artikkel fra 1952 i det første nummeret av *Ny skole*, går det klart frem at teksten er gitt ut for å gi foreldre og andre interesserte innsikt i

¹²⁸ Også i 1966 var Dan Lindholm redaktør for *Steinerskolen* (<http://tidsskriftet.steinerskolen.no/historikk.html>, lesedato 3. januar, 2013), og det er derfor sannsynlig at han har vært forfatter eller i alle fall delaktig i arbeidet med planen.

skolens undervisning og intensjonene bak den. Bjørneboe starter artikkelen med å gjengi en del av de spørsmålene han hevder jevnlig blir stilt til lærerne ved skolen:

Hva foregår egentlig på Steinerskolen? Er det sant at lærerne tror på Zevs, Isis, Brahman, Jupiter og Odin? Er de ikke litt kristelige også? Hvem driver Steinerskolen? Og hvorfor? Betaler man skolepenger, og i så fall hvor meget? Lærer barna å lese og skrive såpass at de holder tritt med sine jevnaldrende ved andre skoler? Er det en privat vestkantskole, eller er det en reformpedagogisk forsøksskole? Tjener lærerne bra, eller er de idealister? Har skolen ordentlige toaletter? Tilhører lærerne kommunistpartiet, Arbeiderpartiet eller Høyre? Har de noen overlærer? Hvem tar i det hele tatt telefonen? Hvorfor skiller skolen seg så radikalt fra alle andre pedagogiske bestrebelsler som foreligger idag? Og hvem i allverden er denne Steiner som skolen er oppkalt etter? (Bjørneboe, 1952, s. 2).

Bjørneboe svarer ikke på alle spørsmålene, men han berører mange av dem i sin artikkel. Også opprettelsen av tidsskriftet *Ny skole* har sin bakgrunn i alle de spørsmål som blir rettet mot skolen. Den planen Bjørneboe presenterer i artikkelen er ikke rettet mot de som underviser ved skolen, men er en del av informasjonsarbeidet ved skolen.

I den andre teksten, undervisningsplanen fra 1959, står det ikke noe om hva som er den direkte bakgrunnen for utgivelsen av planen. I innledningen refereres det til det øvrige informasjonsarbeidet som er gjort overfor både foreldre og myndigheter. Utstillinger, foredrag, artikler og oppvisninger blir nevnt, og det kan synes som om planen inngår i et slikt arbeid. Det gis uttrykk for en form for uvilje mot å utgi skoleplaner fordi variasjonen og bredden i de måter undervisningen kan formes på, ikke kan komme til uttrykk i sjangeren plan. Det står at «vi har kviet oss for å lage en skoleplan» (Undervisningsplan 1959, s. 1). I en artikkel i *Ny skole* 1953, nr. 23, skriver Lindholm om hvorfor det ble utgitt en plan, til tross for motvilje mot å gjøre det. Bakgrunnen var at det i en debatt forbindelse med en søknad fra Steinerskolen i Oslo til Oslo kommune, ble etterlyst en plan for skolens arbeid (Lindholm, 1958, s. 1). Utgivelsen av planen i 1959 kan sees i sammenheng med søknaden, selv om det ikke eksplisitt er formulert i planen. Planen synliggjør at steinerskolens arbeid ikke er tilfeldig og uten orden, og slik bidrar den til legitimering av steinerskolens virksomhet. Planen fremstår som resultat av erfaringer fra praktisk pedagogisk arbeid, men er ikke rettet mot lærernes planlegging av undervisningen.

Det fremgår ikke av *Skoleplan for Rudolf Steinerskolen i Bergen* fra 1960 hva som er bakgrunnen for utgivelsen av teksten, annet enn at den er «ment som en kort oversikt over

erfaringsresultater fra arbeidet ved Rudolf Steinerskolen i Bergen» (Skoleplan 1960, s. 2). Skoleplanen fra 1960 er høyst sannsynlig den første planen for Steinerskolen i Bergen.¹²⁹ Det er ikke umulig at også denne planen er benyttet som vedlegg i forbindelse med søknad om økonomisk støtte fra Bergen kommune, men jeg har ikke funnet dokumentasjon for det.

Heller ikke i *Undervisningsplan for Rudolf Steinerskolen i Oslo* fra 1966 er det formidlet hva som er bakgrunnen for utgivelsen av teksten, men utgivelsen kan sees i forbindelse med både bygging av nytt skolebygg som ble innviet i 1962 (Granly, 1996, s. 159) og støtten som Steinerskolen i løpet av 1960-årene mottok fra Oslo Kommune og Bærum Kommune. Undervisningsplanen kan ha blitt benyttet som vedlegg for de årlige søknadene om offentlig støtte. Teksten i undervisningsplanen synes å være rettet mot lesere som ikke kjenner steinerskolen godt. Den inneholder informasjon både om skolens idégrunnlag, målsettinger og arbeidsformer.

Planen fra Steinerskolen i Bergen fra 1968 kan også ha vært benyttet som del av en søknadsprosess om kommunale midler til bygging av skolebygg. Det er ikke eksplisitt omtalt i teksten av Tynæs, selv om rammen for den skissemessige planen er en tekst om skolens byggeprosjekt. Ved å trykke planen i *Mennesket*, synes det som om informasjon til foreldre og andre interesserte er tekstens mest sentrale oppgave.

Det går frem av gjennomgangen at planene først og fremst er skrevet for å informere om skolens alternative pedagogikk, samt at noen av planene kan være benyttet som vedlegg i søknadsprosesser om økonomisk støtte. Sjangeren *plan* kan ha vært valgt for å synliggjøre at steinerskolen arbeidet oversiktlig og at det kunne sammenlignes med den offentlige skolen. Planene er skrevet på grunnlag av erfaringer fra praktisk skolearbeid, og de har en tydelig pedagogisk forankring.

I planene vises det til at lærerkollegiet var en arena for pedagogisk utvikling (Skoleplan 1960; s. 21; Undervisningsplan 1959, s. 2; Undervisningsplan 1966, s. 2;). Jevnlige ble undervisningen drøftet av lærerne. Fordi undervisningen i skolen i stor grad basert på lærerens muntlige formidling, og mindre på lærebøker, innebar det et stort arbeid for lærerne både å finne stoff og forme det for elevene. Ved Steinerskolen i Bergen utviklet det seg en

¹²⁹ Det kan ikke utelukkes at det kan ha blitt laget en plan tidligere, men jeg har ikke funnet noen spor av det i de kildene jeg har benyttet. Artikkelen «Hvad vil Rudolf Steinerskolen?» fra 1943 av Ernst Sørensen, kan ha blitt benyttet som en tekst som formidlet hva steinerskolen hadde som oppgave og som et slags alternativ til en plan. Artikkelen ble først utgitt i skolens meddelelsesblad og som eget hefte i 1945. I artikkelen skildret Sørensen skolens målsetting og arbeidsmåter gjennom eksempler fra undervisningen, og det kan ut fra de mange opptrykkene av artikkelen synes som om den er betraktet som en viktig formidler av skolens særpreg.

tradisjon med å «utarbeide en felles “fagprotokoll,”¹³⁰ hvor lærerne noterte sine erfaringer fra den litteraturen som kan benyttes til undervisningen» (Smit, 1954, s. 3). Det viser at det ble gjort et arbeid for å fiksere noe av den muntlige tradisjonen som utviklet seg ved skolen. Smit hevdet at nedtegningen av erfaringene fra undervisningen og samarbeidet i kollegiet var:

en livsbetingelse for en Rudolf Steinerskole. Man kan da også benytte det som andre lærere har ydet uten at man derfor "kopierer", fordi alt stoff ustanselig må forvandles og frembringes av ens egen innerste kraft, hvis det skal kunne tjene barnets levende utviklingskrefter (Smit, 1954, s. 4).

Slike protokoller kan ha dannet noe av grunnlaget for arbeidet med planene som er formidlet i et profesjonsspesifikt språk. Planene synliggjør sentrale sider ved de to steinerskolenes pedagogiske profil gjennom beskrivelse av både pedagogiske og organisatoriske aspekter. Tekstene formidler også hva som er skolenes idégrunnlag. Ikke alle aspektene er formidlet like inngående i alle planene, men til sammen illustrerer de viktige beveggrunner, motiver og visjoner for utviklingen av steinerskolen i Norge. Steinerskolen ble i særlig grad begrunnet ut fra synet på barns utvikling som Steiner la frem¹³¹, og det har hatt betydning for forestillingene om måten fag og undervisning bør organiseres på. Det pedagogiske grunnlaget for skolen er derfor ikke bare en handlingsteori for hvordan undervisning og læring bør organiseres, men reflekterer like mye intensjonene for hvordan undervisningen kan formes i lys av barnets modning og utvikling. Formidlingen av disse aspektene ved steinerskolen i planene, kan ha bidratt til å synliggjøre og formalisere steinerskolene som et pedagogisk alternativ i Norge i denne perioden og kan ha bidratt til en form for uformell legitimering av skolen.

12.3. Steinerskolens relasjon til det offentlige skolesystem

Gjennom beskrivelser av strukturen for steinerskolene, tilrettelegging for elevenes videre skolegang og oversikt over omfanget av undervisningen, ble forbindelsen mellom steinerskolen og det øvrige skolesystemet i Norge synliggjort i planene. Slik informasjon har bidratt til å legitimere skolens virksomhet innenfor rammene av den norske utdanningskonteksten.

¹³⁰ Jeg har ikke hatt tilgang til slike lærerprotokoller og har derfor ikke undersøkt dem. Ut fra det Smit skriver kan det synes som om det først og fremst er kilder til fortellinger m.m. som er nedtegnet, i mindre grad erfaringer fra selve undervisningen.

¹³¹ Det er behandlet i planene fra 1959, 1960 og 1966.

Alle plantekstene sier noe om relasjonen mellom steinerskolene og den offentlige skolen i Norge. Tydeligst kommer det til uttrykk i planene der det beskrives hvordan steinerskolene forbereder elevene på overgangen fra steinerskolen til den offentlige skolen. Det gjøres ved at det blir gitt karakterer i norsk, regning og engelsk i de siste klassetrinnene (Undervisningsplan 1959, s. 15; Skoleplan 1960, s. 20; Undervisningsplan, 1966, s. 17). Det synes ikke som om det er ulike oppfatninger i de fem planene om hvordan elevene skal komme videre i den offentlige skolen. Selv om karakterer ikke benyttes underveis i skolegangen, blir det likevel benyttet i de siste skoleårene for at elevene skal være forberedt på overgangen til andre skoleslag. Det står ikke mye om hvilket faglig nivå elevene når i løpet av skolegangen, i stedet er det vist til konkrete eksempler på hva elevene lærer i mer generelle vendinger – de lærer å regne, de lærer bokstavene, de lærer å strikke osv. I skoleplanen fra 1960 står det at

det er en selvfølge at skolen tar hensyn til de krav som foreligger ved de øvrige skoler, slik at barna på Rudolf Steinerskolen ved slutten av 7. klasse også føres frem til samme skriftlige eksamen (i norsk, regning og engelsk) som de andre folkeskolebarn må ta ved slutten av 7. klasse. Denne eksamen virker da samtidig som opptagelsesprøve til den Høyere skole (Skoleplan, 1960, s. 2).

Det nevnes ikke i planene om elevene gikk opp til eksamen ved andre skoler eller om disse ble gjennomført ved steinerskolene.¹³² Men i en artikkel av Øistein Parmann fra 1961, kommer det frem at det for eksempel i 1960 var 27 elever fra steinerskolens avgangsklasse som tok folkeskoleeksamen i norsk, regning og engelsk.¹³³ Resultatet fra eksamen ble meddelt til Oslo Skolestyre i forbindelse med søknad om støtte, og Parmann skriver at «besvarelsene ble vurdert av folkeskolens sensorer. Resultatene viser i norsk 11 ng., 10 g. og 6 mg., i regning 4 ng., 13 g., 7 mg. og 3 sg, og i engelsk 5 lg., 2 ng., 12 g. og 7 mg. (en elev deltok ikke i engelsk)» (Parmann, 1961, s. 2). Parmann skriver at resultatene ble kommentert av skoleinspektøren, og at han ikke hadde andre kommentarer enn at han hadde ventet bedre resultater i engelsk (Parmann, 1961, s. 2).

¹³² Ved Steinerskolen i Oslo ble det gjort forsøk på å utvide skolegangen fra 7 til 10 år ved begynnelsen av 1950-årene. Forsøket ble avsluttet etter tre år, men elevene som hadde fullført disse tre årene, tok eksamen på Steinerskolen i Oslo. Det var lærerne ved steinerskolen som bedømte besvarelsene, men i tillegg var det oppnevnt offentlige sensorer (Granly, 1996, s. 155).

Planen for utvidelsen av Steinerskolen i Bergen, sier at det ved avsluttet skolegang blir avholdt en eksamen for at elevene skal kunne komme videre: «I slutten av 10. klasse føres elevene frem til en foreløpig avsluttende eksamen, slik at de kan gå inn i gymnaset eller gå andre veier, etter den enkeltes anlegg og evner» (Tynæs, 1968a, s. 4). Det går frem at karakterer bare benyttes i de situasjoner der elevene trenger det for å komme videre i høyere skoleslag, men Roll skriver ikke noe om eksamensresultater.

I planen fra Steinerskolen i Oslo fra 1966 er elevenes kunnskapsnivå etter de tre første skoleårene kommentert. Der står det at «Skritt for skritt ledes barnet gjennom de tre første skoleår frem til å kunne skrive, lese og regne omtrent så meget som det vanligvis forlanges i samtidens skoler» (s. 4). Begge sitatene kan leses som uttrykk for en konstatering av at elevene i steinerskolen lærte det de skulle. I planene er det ikke vist til at skolene ble kontrollert, men som det går frem av andre kilder, var det kontakt mellom steinerskolen og skolemyndighetene i forbindelse med avsluttende eksamen..

I to av planene, fra 1952 og 1968, formidles en tydeligere kritisk holdning til den offentlige skolen enn i de andre planene. Bjørneboe og Tynæs retter særlig kritikk mot bruken av karakterer og det de betrakter som effektivitetsjaget mange barn blir utsatt for i skolen. Tynæs sier det slik: «Man er skjønt enig om målet, utviklingen av det frie menneske, men man ser ikke at man setter målet til side idet tidsnød og pensumjag blir skjøvet foran det. Det er som vi ikke fort nok får kjørt de unge inn i tidens hektiske jag» (Tynæs 1968a, s. 2). Særlig i de to planene fra 1952 og 1968 fremstår steinerskolen som et pedagogisk alternativ som er kritisk til deler av norsk utdanningspolitikk.

I fire av de fem plantekstene blir det formidlet at steinerskolene gir et undervisningstilbud som er omfangsmessig parallelt med den 7-årige offentlige folkeskolens tilbud i Norge på denne tiden. Planen fra 1968 formidler at steinerskolen, på samme måte som den offentlige skolen, arbeidet for å utvide sitt undervisningstilbud. I Norge ble det i loven som var vedtatt i 1959 gitt lovhomeimel til innføring av 9-årig skoleplikt i Norge, og i 1960 ble *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* utgitt (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1959; Eckhoff, 2001). I løpet av 1960-årene foregikk det som nevnt et omfattende forsøksarbeid i regi av Forsøksrådet for å finne ut hvordan det nye ungdomsskoletrinnet i den offentlige skolen, fra 7. til 9. skoleår, skulle utformes (Telhaug, 1990; Eckhoff, 2001). Selv om det i flere av planene fra den andre perioden vises til at steinerskolens opprinnelige mål var å bli en 12-årig skole, er det planen fra Bergen i 1968 som først synliggjør en slik mulig utvidelse.

Ved Steinerskolen i Oslo ble det som nevnt, i 1953 gjort et arbeid for å utvide skolegangen fra 7 til 10 skoleår, men forsøket varte bare i tre år og ble ikke videreført.¹³⁴

I 1968 da Steinerskolen i Bergen arbeidet med utvidelsen av den 7-årige folkeskolen til en 9-årig grunnskole, var et slikt arbeid allerede godt i gang ved flere offentlige skoler. Planen fra Steinerskolen i Bergen kan derfor leses som et svar på endringer i det offentlige skolesystemet i perioden. Samtidig kan planen leses som uttrykk for ett skritt på veien for å realisere steinerskolens opprinnelige ambisjon om å bli en 12-årig skole. Tynæs viser til *Odelstingsproposisjon nr. 59 (1966-67): Lov om grunnskolen*, og at det der var åpnet for at skolene skulle kunne tilby et «frivillig tiende år for dem som ønsker det» (Tynæs, 1968a, s. 2). Og det synes som om Tynæs benytter det som grunnlag for at steinerskolen skulle kunne bli en 10-årig skole. Tynæs argumenter for at 10-årig skole ville være mindre preget av stress og karakterjag enn en 9-årig skole. Hun frykter at en skole som er 9-årig vil legge ensidig vekt på teoretiske kunnskaper av hensyn til de elever som skal videre i gymnaset. Tynæs argumenterte for at undervisningen på ungdomstrinnet må ta utgangspunkt i det hun kaller «det unge menneskets behov og utvikling» og at det innebærer at «praktiske, intellektuelle og kunstneriske fag går hånd i hånd» (Tynæs, 1968a, s. 3). Tynæs uttrykker bekymring for at elevene skal deles inn etter evner og anlegg, og hun argumenterer mot det (Tynæs, 1968a, s. 2). Hun hevder at differensieringen «ligger i fagene», og at det ikke hindrer at elevene kan være samlet alle årene (Tynæs, 1968a, s. 4). Tynæs profilerer steinerskolen som en skole som ikke benytter linjedeling eller nivå-differensiering av elevene, og formidlingen av dette synet, fremstår som en viktig oppgave ved publiseringen av planen. Differensieringsspørsmålet i ungdomsskolen var sentralt i forsøkene med utforming av en 9-årig grunnskole i Norge, og fra lærere ble det rettet mye kritikk mot reformene (Telhaug, 1970; Waldenstrøm, 1971). Spørsmålet var om og eventuelt hvordan elevene skulle deles inn etter anlegg og evner før de valgte videre vei i utdanningssystemet. Også i undervisningsplanen fra Steinerskolen i Oslo fra 1966, kommer oppfatningen av at elevene ikke skulle skilles ut fra evner og anlegg frem, selv om denne planen bare omfatter klassetrinnene 1. til 7. Planen viser til at Steiner mente elevene før puberteten ikke burde deles inn etter evner eller anlegg, et synspunkt som også

¹³⁴ Det var Karl Brodersen som stod i spissen for forsøket, han var klasselærer for den klassen som våren 1953 gikk ut av 7. klasse, og som samme høst fikk mulighet til å fortsette skolegangen i 8. klasse. Det var 25 elever som startet denne høsten. Steinerskolen i Oslo var i kontakt med skolemyndighetene, og det ble blant annet avtalt ordninger for eksamen for elevene. Skoleforsøket ble evaluert av skolens lærere etter tre års virksomhet, og det ble blant annet av økonomiske grunner, vedtatt ikke å videreføre utvidelsen av skolen til 9-årig skole (Granly, 1996, s. 155). Jeg har ikke hatt tilgang til noen plan som viser hvordan undervisningen i disse tre årene var utformet, og jeg har heller ikke informasjon om at det ble gitt ut noen plan for utvidelsen av undervisningstilbudet ved Steinerskolen i Oslo.

relateres til samtidens diskusjon om den planlagte ungdomskolen: «Før puberteten burde det derfor aldri komme på tale med noen form for linjedeling eller sortering av “elevmaterialet”» (Undervisningsplanen 1966, s. 2). Folkeskolens tema var ifølge planen «det almene kulturgrunnlag som forbinder alle folk og alle lag av samfunnet» (Undervisningsplanen 1966, s. 2). Ved å legge vekt på det allmenne formålet ved folkeskolen, plasserer steinerskolen seg på linje med den oppgaven som den offentlige skolen hadde, selv om steinerskolen i juridisk forstand var en privat skole og selv om skolen hadde et annet idegrunnlag og benyttet andre arbeidsmåter.

I planene fra den andre perioden kommenteres i liten grad det pedagogiske frihetsrommet som fantes for private skoler i henhold til skolelovene.¹³⁵ Det synes som om det er betraktet som en grunnleggende premiss, og at det derfor ikke er betraktet som nødvendig å beskrive. I to av plantekstene, planen fra Bergen fra 1960 og planen fra Oslo fra 1966, finnes det formuleringer som berører skolens posisjon som en *fri* skole, men uten at det vises til noen lovhjemler. I skoleplanen fra Bergen fra 1960 er det flere steder poengtert at skolen er en *fri* skole og at lærerne er *frie* til selv å forme sin undervisning. Det står for eksempel at «[h]va som skal foregå i timene, må oppstå ut fra de enkelte læreres frie initiativ» (Skoleplan 1960, s. 1). Her er den metodefrihet som steinerskolen hadde, betraktet som en forutsetning.

I *Undervisningsplanen for Rudolf Steinerskolen i Oslo* fra 1966, kommenteres skolens relasjon til myndighetene og det frihetsrom skolene har, ikke bare som en forutsetning, men som noe skolen er glad for. Det står at skolen er takknemlig fordi den: «har gjennom alle år kunnet arbeide fritt og selvstendig ut fra sine egne forutsetninger og pedagogiske mål. De offentlige myndigheter har fra første stund vist full toleranse overfor det som foregikk innen skolens vegger» (Undervisningsplan 1966, s. 17). Her går det frem at steinerskolen verdsetter friheten og den aksept skolen er blitt møtt med hos de offentlige skolemyndighetene. Kanskje er formuleringen tatt med i planen fordi den ble brukt i forbindelse med søknad om økonomisk støtte? Det var ikke noen lov som åpnet for at steinerskolen var berettiget til offentlig støtte; en eventuell støtte kunne tildeles på grunnlag av tillitt til skolens virksomhet. I en slik sammenheng kan det ha blitt vurdert som taktisk å synliggjøre skolens takknemlighet.

12.4. Steinerskolens organisasjon

Planene inneholder informasjon om hvordan steinerskolene er organisert og styrt. Informasjonen er først og fremst for allmennheten, og eventuelt for bevilgende politikere og

¹³⁵ Det var som tidligere nevnt mulig å opprette og drive private folkeskoler i henhold til lovene fra 1936, skolene var underlagt skolestyrenes kontroll.

utdanningsmyndigheter, den synes ikke å være rettet mot skolenes eget arbeid. Aspekter ved skolenes styringsstruktur, både juridisk, økonomisk og faglig, formidles på mer eller mindre utfyllende måter i de fem tekstene. Det fremgår at steinerskolene er selvstyrte; tekstene sier ingenting om kontroll eller innsyn fra skolemyndigheter slik som skolelovene i denne perioden åpnet for.¹³⁶ Det var i lovene krav om at skolestyrene skulle føre tilsyn med undervisningen. Skolene var ifølge lovene pålagt å gi skolestyrene den informasjonen de ba om, og elevenes kunnskapsnivå kunne bli testet. For eksempel står det i § 30, punkt 3, i *Lov om folkeskolen fra 1959*, at «Skolestyret skal føra tilsyn med undervisninga for skolepliktige born som ikkje går i den kommunale skolen, og om det er grunn til det, kalla slike born inn til serskild prøve» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1959). Det er ikke nevnt noe i noen av plantekstene om at steinerskolene er underlagt disse bestemmelsene eller at elever ble kalt inn til prøver. Informasjonen om at skolen forberedte elevene for overgang til høyere skoler, kan tolkes som et uttrykk for at steinerskolene hadde bevissthet om at det ble stilt krav til skolene og at de ved å benytte karakterer og ved å forberede elevene til eksamen tilpasset seg det øvrige skolesystemet.

I de fem plantekstene synliggjøres steinerskolenes økonomiske grunnlag. Det er skildret på litt forskjellige måter i tekstene, men det går frem av alle tekstene at skolens økonomi er basert på frivillig bidrag fra foreldrene, gaver og økonomisk støtte fra venneforeningene for skolene og på praktisk arbeid utført av både lærere og foreldre. Bjørneboe skriver at lærerne tar ut lav lønn for at skolen skal klare seg, noe som kan betraktes som en form for økonomisk bidrag til skolens drift (Bjørneboe, 1952, s. 3). I undervisningsplanen for Steinerskolen i Oslo fra 1966 står det at skolen mottar støtte fra både Bærum og Oslo kommune (s. 17). I planen for utvidelsen av undervisningstilbudet ved Steinerskolen i Bergen fra 7 til 10 skoleår fra 1968, står det ikke noe om skolens ordinære økonomi og drift, men det er lagt frem et enkelt regnskap over hvordan utgiftene på 2.8 millioner for tomt og bygg, var tenkt finansiert gjennom lån og gaver og gjennom støtte fra stat og kommune, som skolen på det tidspunkt planla å søke om (Tynæs, 1968b, s. 1).

Samarbeidet mellom foreldre og lærere er beskrevet i alle planene, og betraktes som en sentral forutsetning for skolens virksomhet. For Steinerskolen i Oslo er det i undervisningsplanene fra 1959 og 1966 beskrevet at det er styret i en venneforening som er ansvarlig for driften, mens bygningene eies av en stiftelse (Undervisningsplanene 1959,

¹³⁶ I årene fra 1946 til 1970 var følgende lover gjeldende: 1936 Folkeskolelovene (by og land), 1959 *Lov om folkeskolen* (felles for by og land), 1969 *Lov om grunnskolen*.

1966). I Skoleplanen for Steinerskolen i Bergen 1960 står det at foreldrene har stiftet et skolelag for å støtte driften av skolen (Skoleplan 1960, s. 20).

I Bjørneboes artikkel fra 1952 er både skolens lærere og medlemmer av styret navngitt, noe som fremstår som en måte å skape synlighet både rundt skolens organisasjonsmessige struktur og rundt den pedagogiske ledelsen. Det kan leses som en måte å synliggjøre at det er dyktige medarbeidere ved skolen og at han på denne måten går god for kvaliteten på den undervisningen som gis på skolen (Bjørneboe, 1952, s. 3 - 4). Artikkelen stod først i første nummer av *Ny skole*, og Bjørneboe presenterte ikke bare skolens plan, men også hele lærerkollegiet. Ingen av de andre plantekstene navngir verken lærere eller styremedlemmer i skolens organisasjoner.

Steinerskolens faglige ledelse, var det lærerne ved skolen som var ansvarlige for. I teksten fra 1952 beskriver Bjørneboe skolens styringsstruktur slik: «Skolens daglige pedagogiske, faglige og praktiske ledelse forestås av det samlede lærerkollegium» (Bjørneboe, 1952, s. 3). I Skoleplanen fra 1960 karakteriseres lærernes faglige arbeid som «et stadig vedvarende seminar» som omtales slik: «På de ukentlige lærermøter utveksler lærerne sine erfaringer fra arbeidet og søker å samordne virksomheten ved skolen til en organisk helhet» (Skoleplan 1960, s. 2). Også i plantekstene fra 1959 og 1966 går det frem at lærerne har ansvaret for skolens pedagogiske arbeid, både enkeltvis og sammen. Bjørneboe skriver også at skolen verken har overlærer, rektor eller vaktmester, men at dette arbeidet utføres av lærerkollegiet i fellesskap (Bjørneboe, 1952, s. 3). Beskrivelsen av skolens kollektive ledelse og av lærerkollegiet som et seminar (Skoleplan 1960, s. 21) var del av steinerskolens karakteristiske måte å drive skole på, og det kan være bakgrunnen for at det er tatt inn i planene.

12.5. Timefordeling og ressurser

I undervisningsplanen fra 1959 for Steinerskolen i Oslo, var det satt inn en timefordelingstabell for å vise hvor mange undervisningstimer elevene i steinerskolen blir undervist i de enkelte fagene i løpet av skoleårene fra 1. til og med 7. klasse. Fordi det i steinerskolen ble benyttet hovedfagstimer og periodeundervisning, var det angitt at «en hovedfagstime på ca. 2 klokketimer, vil i en periode som strekker seg over to uker, noenlunde tilsvare 36 enkelt-timer, dvs. 1 fagtime pr. uke i et år» (Undervisningsplan 1959, s. 16). I de andre planene er det verken referert til eller gjengitt noen tilsvarende oversikt over

timefordelingen i løpet av ett år.¹³⁷ Informasjonen som er gitt i undervisningsplanen fra 1959 kan leses som et ønske om å synliggjøre hvordan steinerskolens undervisning gir elevene et tilbud som er sammenlignbart med det elevene i den offentlige skolen fikk på denne tiden.¹³⁸

I fire av planene er det presisert at undervisningen er organisert i det som kalles hovedfagsundervisning som foregår i 2 timer hver morgen mellom 3 og 5 uker. I den femte planen for ungdomstrinnet fra 8. til 10. klasse er dette ikke presisert, men det står i planen at det ikke er plass til å beskrive hvordan undervisningen i de tre nye skoleårene er basert og henger sammen med undervisningen i de syv foregående årene (Tynæs, 1968a, s. 2). Hovedfagstimene er lagt til starten av hver skoledag. Den varer omkring 2 timer, og i løpet av hovedfagstimen undervises det i ett fag i perioder på mellom 2–4 uker. Fagene som er nevnt som hovedfag er norsk, regning, geografi og historie, men temaene behandles på ulike måter avhengig av klassetrinnene. Begrunnelsen for ordningen med hovedfag er at det fører til interesse, fordypelse og konsentrasjon i arbeidet. I planen fra Oslo fra 1966 står det for eksempel at hovedfagsundervisningen «konsentrerer arbeidet og gjør en rolig fordypelse i stoffet mulig» (Undervisningsplan 1966, s. 3).

I flere av planene er det lagt vekt på at denne måten å organisere undervisningen på er avgjørende: «Arbeidet ved Rudolf Steinerskolen kan bare gjennomføres når timeplanen ordnes med “hovedundervisning”» (Skoleplan 1960, s. 1). Det er klasselæreren som underviser elevene i alle hovedfagsperioder fra 1. til og med 7. klasse, og det bidrar til at elevene får sammenheng og oversikt fordi én og samme lærer underviser i alle periodene. Læreren vil slik kunne «binde fagene i de forskjellige perioder og “fagtimene” sammen i løpet av året og årene til en kunstnerisk, selvfølkelig helhet» (Skoleplan, 1960, s. 2).

Det står i flere av planene at det i hovedfagsundervisningen benyttes varierte arbeidsformer. I undervisningsplanen fra 1959 står det for eksempel:

at man tre uker i trekk oppholder seg i Lofoten, følger fiskernes liv, studerer landskapet med dets plante- og dyreliv, lærer Petter Dass å kjenne osv. Læreren forteller, demonstrerer, tegner kart og dikterer vers; barna maler, tegner og lager sine arbeidsbøker med glimt fra den verden som slik åpner seg for dem (Undervisningsplan 1959, s. 2).

¹³⁷ Steinerskolens timefordelingstabell ble tatt inn i Innstilling IV om støtte til private skoler fra 1968, side 22.

¹³⁸ En slik timefordelingstabell fantes også i planen fra den første Waldorfskolen i Stuttgart, denne er satt inn til slutt i planen som et slags tillegg (Heydebrand, 2003, s. 58)

Det går frem at periodeundervisningen er tverrfaglig og at mange temaer berøres. Det er også lagt vekt på at kvalitative aspekter ved fagene og temaene på denne måten får anledning til å komme frem (Skoleplan 1960, s. 2).

Planene viser også til at undervisningen etter hovedfag, og deretter et lengre friminutt, er organisert i fagtimer. I fagtimene får elevene undervisning i de samme fagene gjennom hele året. I fagtimene gis det undervisning i fremmedspråk, norsk, regning, eurytmi, sang og musikk og håndarbeid og håndverksfag. Fordi fagtimene kommer jevnlig hver uke og gjennom hele året, er øvelse et element som går igjen i beskrivelsen av fagtimene. Det er i planene lagt mer vekt på å begrunne hovedfagsundervisningen og organiseringen av undervisningen i perioder, enn på beskrivelser og begrunnelser for undervisningen i fagtimene. Kanskje fordi hovedfagsundervisningen var noe av det særpregede ved skolens pedagogiske profil.

I alle planene er læreren omtalt som den største og mest sentrale ressurs i steinerskolen. Det er lagt vekt på at læreren har et stort ansvar, ikke minst fordi det meste av formidlingen foregår muntlig og at det i liten grad benyttes trykte lærebøker. Læreren skal «selv opparbeide det aller meste av undervisningsstoffet. Bare lite kan de støtte seg til vanlige lærebøker» (Undervisningsplan 1966, s. 1). Forberedelsen til timene betraktes som et stort arbeid: «Læreren må da selv være i ustanselig indre virksomhet for å arbeide de forskjellige emner frem på en så levende måte at barnas produktivitet kan bli vekket» (Skoleplan 1960, s. 1). Det går frem av planene at skolene betrakter seg som fri og at det er kontakt mellom norske steinerskoler og steinerskoler i andre land og at det finnes utdanningsmuligheter for steinerskolelærere i Tyskland, Sveits, Holland, England og USA. Siden flere av planene ble benyttet i forbindelse med søknader om økonomisk støtte, kan det hende at beskrivelsen av lærernes utdanningsmuligheter og det pedagogiske utviklingsarbeidet i kollegiene er tatt med fordi det var blitt stilt spørsmål ved lærernes utdanning, blant annet i Oslo skolestyre i 1958 (Parmann, 1961, s. 1).

Det står i planene lite om materielle ressurser i skolene. Bruken av trykte lærebøker synes ifølge planene ikke å være utbredt i undervisningen, men i noen fag, som engelsk og regning og lesning av norsk, fremgår det at det etter hvert innføres trykte bøker. I skoleplanen fra Bergen står det innledningsvis at det ikke benyttes lærebøker som elevene skal få «utenatlekser» fra, men at det benyttes «lesebøker, lesehefter, regnehefter og geografiske atlas» (Skoleplan 1960, s. 1). I planen fra 1959 står det at det i engelsk i 4. klasse benyttes «en av de vanlige lærebøker for begynnerstadiet» (Undervisningsplanen 1959, s. 13). Den samme planen forteller at det i regning etter hvert innføres regnehefter. Planene fra Oslo fra 1959 sier

at: «[f]ra og med 4. klasse brukes vanlige regnehefter» (s. 7). I den samme planen står det at elevene får lesebøker med trykte bokstaver i 2. klasse etter at de har lært de små bokstavene (s. 4). I planen fra Steinerskolen i Oslo fra 1959 formidles ikke bare hvordan undervisningen ved skolen skiller seg fra den offentlige skolen, men det er også lagt vekt på det som er likt eller felles med undervisningen i den offentlige skolen. Planen fra 1959 bærer preg av å formidle det allmenne ved Steinerskolen. En grunn til det kan være at planen ble benyttet i forbindelse med søknad om økonomisk støtte fra Oslo kommune og fordi det var blitt rettet kritikk mot Steinerskolen i skolestyret. En annen grunn kan være at det allmenne ved Steinerskolen var del av den måten Steinerskolen også tidligere hadde formidlet sitt pedagogiske alternativ på.

12.6. Idégrunnlaget

I de fem plantekstene som ble utgitt i den andre perioden har idégrunnlaget noe ulik plass. I skissen til læreplan for de tre skoleårene 8., 9. og 10. skoleår ved Steinerskolen i Bergen, er idégrunnlaget ikke eksplisitt omtalt. I de fire andre plantekstene er grunnlaget omtalt på forskjellige måter. Ingen av tekstene rommer omfattende beskrivelser av idégrunnlaget, men i alle planene betraktes Steiners pedagogiske impulser som en viktig del av skolens grunnlag. Spesielt tar Bjørneboe opp betydningen av at en skole bygger på en grunnleggende idé, og at Steinerskolen har Steiners idéer som «grunnlag og bakgrunn» (Bjørneboe, 1952, s. 6). Bjørneboe skildrer det han ser som det essensielle og allmenne ved Steiners menneskesyn, og gir sin versjon av det:

Sagt i sterk forenkling betrakter Rudolf Steinerskolen et menneske først og fremst som et vesen i uopphørlig vekst, en innehaver av et sjeleliv som kan bli uendelig rikt og sterkt, en eier av en kropp med alt hva dette vil si, og tilslutt – en besitter av et hemmelighetsfullt "noe", et "noe" som ligger bak bevisstheten – og som man kan si jeg til. Dette som ligger bak alt det andre, det er den dypeste instans i oss, det egentlige menneske i oss – dette som ingen har sett. Det er en kjensgjerning som dypest sett alle er enige om: Det egentlige, det virkelige Menneske, det er – usynlig. Det kan ikke måles, det kan ikke veies, det står ikke oppført i noe manntallsregister (Bjørneboe, 1952, s. 6–7).

Betraktningene Bjørneboe formidler her kan sees som en forenkling av Steiners menneskekunnskap, men også, slik han selv hevder, som en oppfatning «som alle er enige om». Bjørneboe setter Steinerskolens menneskebilde i relieff til det han ser som fraværet av et

slikt menneskebilde i den offentlige skolen. Han mener at dersom en skole ikke har en slik grunnleggende idé «kan man lage en kunnskapsfabrikk, men aldri i livet noen skole» (Bjørneboe, 1952, s. 1). Bjørneboe formidler respekt overfor Steiners pedagogiske idéer, men synliggjør samtidig de helt allmenne perspektivene i idégrunnlaget.

Bjørneboe benytter verken begrepet kunnskap eller sannhet om det de perspektivene på mennesket som benyttes i steinerskolen. Han viser heller ikke til åndsvitenskap i sin artikkel. Bjørneboe skriver ikke noe om hvordan mennesket *er*, men hvordan det *blir betraktet*, han kaller menneskebildet for *en forestilling*. Men det er en forestilling han tillegger stor vekt for arbeidet i skolen. Bjørneboe skriver at «Forestillingen om hva et menneske egentlig er, det må nødvendigvis bli den basis en oppdragelsesmetode kan bygges på» (Bjørneboe, 1952, s. 6). Han skriver at viktigere enn spørsmålet om dette er sant, er om det er fruktbart: «En nærliggende prøve på om noe er sant, er å se etter hvilke frukter det bærer» (Bjørneboe, 1952, s. 7). Det fremstår som en pragmatisk tilnærming til Steiners verk. Bjørneboe retter fokuset mot det praktiske arbeidet i skolen og den betydning oppfatningen av mennesket kan ha for arbeidet i skolen. Han hevder: «Er dette bildet av mennesket virkelighetsfjernt, eller endog galt, da vil skolen før eller senere komme i konflikt med virkeligheten -, det vil i dette tilfelle si med barna og barnas natur» (Bjørneboe, 1952, s. 6). Erfaringene og praksis synes å vektlegges mer enn idégrunnlaget. Han problematiserer og drøfter ikke skolens idégrunnlag, men vektlegger verdien han mener det har i det praktiske arbeidet med barn.

I undervisningsplanen fra 1959 står det at steinerskolen benytter både idéene fra Steiner og erfaringer fra arbeid i steinerskolene, både i Norge og internasjonalt. Steiners pedagogiske idéer utgjør grunnlaget for planen, men verken begrepet åndsvitenskap eller vitenskap er benyttet om det idémessige grunnlaget. Barnets utvikling og stadiene i barnets utvikling er sentralt for skolens arbeid, og det står i planen at arbeidet i skolen er basert på:

det utviklingspsykologiske syn at barn i en viss forstand gjennomgår noe av den samme utvikling som menneskeheten i sin alminnelighet. For barn i 11-årsalderen viser det seg en lignende naturlig sans for grekernes mytologi og skjønnhetsverden som den 1. klassingene har for eventyrenes elementære dramatikk (Undervisningsplanen 1959, s. 1).

Det er ikke i planen utdypet hvor begrepet utviklingspsykologisk syn, er hentet fra. Men det som formidles, og som også ble formidlet i planen fra 1933, er oppfatningen av at hvert enkelt

individ gjennomlevde stadier i sin oppvekst som kan sammenlignes med aspekter ved menneskehetens utvikling. En slik tenkning inngikk, som vist tidligere, i grunnlaget for læreplanutforming også for allmenne skoler i siste halvdel av 1800-tallet og frem mot andre verdenskrig (Gould, 1977, s. 126–155; Mazzone, 1999; Solerød, 2005, s. 182). Valg av innhold og undervisningsstoff skulle ut fra en slik tenkning gjenspeile kulturutviklingen. Begrunnelsen for en slik måte å organisere innholdet på i læreplaner, var at det skulle fremme barns frie utvikling og skjerme dem mot en for tidlig teoretisk opplæring (Gould, 1977). Det synes som om formuleringen i planen fra 1959 låner en form fra legitimitet fra et slikt mer allment syn på utforming av skoleplanen.

I skoleplanen for Rudolf Steinerskolen i Bergen fra 1960, er både erfaringer fra praktisk skolearbeid og Steiners idéer beskrevet som grunnlag for arbeidet. Erfaringene fra arbeid i skolen er beskrevet som «fruktbar praksis» (Skoleplan 1960, s. 1). idéene omtales på flere måter, både som «impulser» og som «antroposofisk åndsvitenskap» (Skoleplan 1960, s. 1). Det fremgår at idégrunnlaget benyttes som grunnlag for lærerens arbeid med å bli bedre lærere. Idégrunnlaget benyttes for å kunne nå det som kalles *dypere erkjennelse* av mennesket (Skoleplan 1960, s. 1), og mer «kunnskap, innsikt og ferdigheter» i arbeidet som lærer (Skoleplan 1960, s. 20). Det er i denne planen ikke trukket noen form for parallell mellom mer tradisjonell vitenskap og antroposofi. Planen formidler at idégrunnlaget har betydning for lærernes arbeid i skolen, og inspirerer skolens virksomhet, uten at det går helt klart frem hvordan selve idégrunnlaget vurderes.

I undervisningsplanen for Rudolf Steinerskolen i Oslo fra 1966 er skolens grunnlag beskrevet som erfaringer og som innsikt. Det står at både «innsikt - og ikke minst de erfaringer som er opparbeidet i Steinerskolene rundt om i verden - er i dag gjenstand for en stadig voksende oppmerksomhet. Steinerskoler, ofte kalt Waldorfskoler, finnes i de fleste kulturland, alt i alt mellom sytti og åtti» (Undervisningsplan 1966, s. 1). Også i denne planen plasserer Steinerskolen i Oslo seg i en større pedagogisk kontekst, og det fremheves at erfaringene som planen er basert på, ikke kommer bare fra skolen i Oslo, men også fra erfaringer fra steinerskoler andre steder i verden. Erfaringene er knyttet til Steiners idéer og til antroposofien, og at idéene «er vokset frem av den åndsretning som er knyttet til grunnleggerens navn: antroposofien» (Undervisningsplan 1966, s. 1).

I denne planen er begrepet åndsretning benyttet om antroposofien. Det er ikke tidligere brukt i noen av de andre planene. I undervisningsplanen fra 1966 omtales det karakteristiske ved steinerskolen også som *Steiners prinsipper* (s. 1), noe som peker mot handling og praksis og hvordan undervisningen blir formet. Gjennom innsikt i menneskenaturen blir det ifølge

planen mulig for læreren å velge metoder som passer til barnets utvikling. I planen står det også at den enkelte lærer har et stort ansvar for hvordan undervisningen blir, ja, det er den enkelte lærers «vilje til selvskolering» som utgjør det kanskje viktigste grunnlaget i alle Steinerskoler (Undervisningsplan 1966, s. 1). Mer enn å definere hva antroposofi eller åndsvitenskap er eller kan vurderes som, legges det i denne planen vekt på det arbeidet som den enkelte lærer gjør for bedre å kunne utføre undervisningen. Det kan synes som om det er en forskyvning fra å definere eller kategorisere idégrunnlaget til en større vektlegging av den betydning dette kan ha for den enkelte lærers arbeid.

I planene fra den andre perioden er både erfaringer og Steiners idéer betraktet som et viktig grunnlag for arbeidet i steinerskolene. De er omtalt som grunnlaget for skolene, som fruktbare for arbeidet og som bakgrunnen for erfaringene og idéene fremstår som del av den historiske bakgrunnen for opprettelsen av den første skolen og også som inspirasjon i samtiden. Enkelte aspekter ved idégrunnlaget er fremhevet i planene, først og fremst perspektiver på barnets utvikling. Steiners arbeid er sammenlignet med psykologisk kunnskap beskrevet som en form for «dypere erkjennelse», og hans perspektiver er også betegnet som allmenne. I planene blir det tydelig at det finnes flere måter å vurdere Steiners verk på. På den ene siden betraktes Steiners synspunkter som helt allmenne, på den annen side kommer det frem at det gjennom studier av hans arbeider finnes en mulighet for å nå til dypere erkjennelse. Det er i planene lagt større vekt på at lærerne gjennom studiet av idégrunnlaget kan inspireres til arbeidet med elevene enn å definere eller klargjøre Steiners verk i et vitenskapsteoretisk perspektiv.

Ikke i noen av planene finnes noen inngående omtale av Steiners ideer. En forklaring kan være at idégrunnlaget er vanskelig å gjengi kort og at det innenfor rammene av en plan ikke er plass til det.¹³⁹ Det er de mer allmenne sidene ved idegrunnlaget som er formidlet, og det kan synes som den måten å beskrive idegrunnlaget slik som Bjørneboe gjorde det, også har inspirert de øvrige planene. Det er først og fremst den åndelige, usynlige, dimensjonen ved mennesket, som er vektlagt. En annen grunn til at det i planene står relativt lite om idegrunnlaget, er at det kan ha blitt betraktet som den enkelte lærers arbeidsgrunnlag og inspirasjon, og som mindre relevant informasjon i en plan som var rettet mot allmennheten og mot bevilgende myndigheter. Ikke minst det sistnevnte kan ha bidratt til at perspektiver fra

¹³⁹ De fylldige litteraturlistene som det i flere av planene vises til, er ment som veiledning for de som ønsker mer informasjon. Ikke bare Steiners egne tekster finnes på litteraturlistene, det er også gitt henvisninger til artikler om fag og undervisningsmåter i steinerskolene som er publisert i de to steinerskoletidsskriftene som fantes i denne perioden (Undervisningsplan 1959).

Steiners verk i liten grad ble kommunisert, i et juridisk perspektiv var grunnlaget for skolens drift av mindre interesse, mest sentralt var det at elevene lærte det de skulle slik gjeldende skolelov krevde.

En tredje forklaring på at det i planene bare er kortfattede omtaler av idégrunnlaget, kan være at erfaringene fra praktisk skolearbeid etter hvert ble tillagt mere vekt enn idégrunnlaget. Idéene fantes som en inspirasjon for en pedagogisk praksis og som et bakteppe og som en referanseramme for erfaringene. Det var økende interesse for skolens arbeid i løpet av den andre perioden. Selv om det fortsatt bare var to skoler, opplevde skolene interesse for sitt arbeid. Kanskje kan også det ha bidratt til at erfaringene ble betraktet som viktigere enn idégrunnlaget?

12.7. Planenes oppbygning

Alle planene er bygget opp ut fra klassetrinnene og inneholder mer og mindre utførlig informasjon om hva det blir undervist i og arbeidet med i løpet av skolegangen. I den første og den siste av planene fra den andre perioden, er det stikkordspreget informasjon om temaer og fag på hvert klassetrinn. I de andre planene er fag og temaer og også arbeidsmåter beskrevet litt mer utførlig. Noen av planene inneholder innledning med informasjon om skolens idégrunnlag og historie, samt grunnleggende aspekter ved skolens arbeidsform. I planene fra 1959, 1960 og 1966 finnes kortere og litt lengre tekster som skildrer sentrale trekk ved barnets utvikling ved 7-årsalderen, 9-årsalderen og 12-årsalderen. Disse tekstene er plassert foran de aktuelle klassetrinnene. I disse tre planene er også enkeltfag som eurytmi, håndverksfag, fremmedspråkundervisning, teater, sang og musikk omtalt spesielt. Det fremgår av planene at barnets alder og utvikling utgjør grunnlaget for progresjonen i undervisningen og for strukturen i planene. Steiners menneskesyn finnes som et bakteppe for utforming av planene.

Formål og mål

Ikke i noen av planene er steinerskolens formål beskrevet med begrepet *formål*. Det kommer likevel frem beskrivelser som kan betraktes som uttrykk for skolens formål. Selv om det i planene formuleres litt ulikt, går det frem at det er rettet mot elevenes vekst og utvikling og at formålet rommer et dannelsesperspektiv. Tydeligst er det formulert av Bjørneboe i planen fra 1952. Han hevder at skolen ikke har noen annen oppgave «enn å dyrke og pleie vår rene menneskelighet. Der finnes bare ett riktig spørsmål å stille om en skole eller om en oppdragelsesform. Befordrer den vår menneskelighet? Blir man mer menneske av den?»

(Bjørneboe, 1952, s. 6). Bjørneboe mener at skolens oppgave ikke bare gjelder for elevene, men også for lærerne, også de skal bli mer menneskelige av å være i skolen (Bjørneboe, 1952, s. 2). Sentralt i Bjørneboes tekst fra 1952 er at undervisningen må være slik at elevene blir engasjerte, medfølende og handlende, at undervisningen gjør dem i stand til å skille mellom godt og ondt og at den bidrar til at de opplever tilværelsen som meningsfylt (Bjørneboe, 1952, s. 15).

Også i de andre planene fremkommer lignende perspektiver på formålet. Planen fra 1959 legger vekt på skolens oppgave når det gjelder å hjelpe barnet i dets utvikling, til «å skjelne og forstå tingene omkring seg» (Undervisningsplan 1959, s. 2). I planen fra Bergen fra 1960 står det at skolens skal «vekke livskrefter, utviklingskrefter i mennesket» (Skoleplan 1960, s. 1). Planen fra 1966 beskriver at skolens mål er helt allment og felles med målet for andre skoler; å hjelpe elevene til å bli: «fordomsfritt tenkende, varmt følende, moralsk handlende mennesker, det er vel hva vi alle ser som pedagogikkens egentlige mål» (Undervisningsplan 1966, s. 1). I samme plan står det at skolens idé kan lignes med et håp: «Et håp om at barnet engang vil finne seg selv og dermed sin frihet, sin egen vei til Sannheten» (Undervisningsplan 1966, s. 3).

I planen fra 1968, som gjelder skoleårene fra 8. til 10. klasse, står det at målet med undervisningen er at elevene skal bli «frie mennesker» som kan «tenke selvstendig» (Tynæs, 1968a, s. 3). Å bli et fritt menneske som tenker selvstendig, er en langsiktig og ambisiøs målsetting. Kanskje kan slike mål først nås etter at skolegangen er avsluttet? Selv om det gjennom hele skoleløpet på mange ulike måter arbeides for at elevenes tenkning skal kunne bli til *selvstendig tenkning*, er det ifølge steinerskolens idégrunnlag, først i den tredje syvårsfasen, fra ca. 14 år og frem mot voksen alder, at tenkningen mer eksplisitt utfordres. I planen fra 1968 som omfatter også årene etter den 7-årige grunnskolen, er et slikt mål derfor tydeligere formulert enn i planene som gjelder de første 7 skoleårene.¹⁴⁰

Det finnes i planene ikke noe som tilsvarer den offentlige skolens kristne formålsparagraf, men spørsmålet om livssyn og religion, samt mål knyttet til disse perspektivene er formulert i flere av steinerskolens planer. Steinerskolen betrakter seg ikke som en livssynsskole, og det er i flere av planene lagt vekt på at det ikke er noe mål at elevene skal tilegne seg noen livsanskuelse, heller ikke en antroposofisk. I planen fra 1959 står det at «En Rudolf Steinerskole kan ikke se det som sin oppgave å innpode elevene noen bestemt

¹⁴⁰ Planen fra 1968 er laget for elever som er over 14 år og som derved er på vei inn i den tredje 7-årsperioden, fra 14–21 år. Målet om å lære elevene å tenke selvstendig, er i tråd med vektleggingen av tenkningens plass i denne fasen i Steiners menneskekunnskap, se kapitlet om menneskets vesen i Del II.

livsanskuelse, aller minst den antroposofiske, som forutsetter et voksent menneskes bevisste tilegnelse» (Undervisningsplan 1959, s. 15). Elevene skal gjennom religionsundervisningen «få næring for sitt indre liv, for sin vekst mot evige verdier, for sin moralske utvikling» (Undervisningsplan 1966, s. 3).

Det er lagt vekt på at undervisningen har et oppdragende element og at skolen i tillegg til å gi elevene kunnskap også har som mål at de en gang skal bli mennesker som kan tenke *fordomsfritt* (Undervisningsplan 1966, s. 3). Det fremgår at oppdragelsen til å bli frie mennesker som selv kan velge livssyn og finne sin vei til sannheten, også rommer ærefrykt, takknemlighet og pliktfølelse. Disse holdningsmessige målene blir ifølge planene ikke forsøkt nådd gjennom formaninger og påbud, men gjennom møtet med undervisningsstoffet i for eksempel fortellinger og i lærernes holdninger til mennesket, til verden og til oppdraget som lærer, gjennom kvalitative aspekter ved en undervisning som gir elevene en opplevelse av «den universelle visdom og storhet, en ordnende lovmessighet som knytter detaljene sammen til en helhet» (Skoleplan 1960, s. 15). Det går frem av planene at undervisningen har en allmennreligiøs dimensjon, først og fremst i de første syv årene. Det religiøse aspektet ved undervisningen har ifølge planene en spesiell plass, ikke bare i religionsfaget, men i all undervisning. En slik dimensjon ved undervisningen betraktes ikke som livssynsopplæring eller trosopplæring, men som et pedagogisk verktøy i arbeidet med at elevene skal få «næring til sitt indre liv, for sin vekst mot evige verdier, for sin moralske utvikling» (Undervisningsplan 1966, s. 3). I Skoleplanen fra 1960 står det at det er en målsetting at undervisningen skal være preget av «En ekte religiøs ærbødighet og moralsk ansvarsbevissthet» (Skoleplanen 1960, s. 1). Steinerskolens formål er først og fremst å styrke elevenes tilhørighet i verden, gjøre dem trygge, bidra til deres moralske utvikling og støtte deres vekst mot det som er kalt både *evige verdier* og *Sannheten* med stor S (Undervisningsplan 1966:3).

Å gi trosopplæring betraktes ikke som steinerskolens oppgave i noen av planene, det å velge livssyn, tro eller religion er betraktet som noe det voksne mennesket *fritt* kan gjøre. Likevel fremgår det av tre av planene fra den andre perioden at skolen også relaterer seg til kristendommen som statsreligion og til dens plass i den offentlige skolens planer. I beskrivelsen av faget som er kalt religion – kristendoms kunnskap (Skoleplan 1960, s. 14), synes det som om steinerskolen i tillegg til å ivareta de allmennreligiøse og etiske aspektene ved elevenes oppdragelse også ivaretar spesielt kristne perspektiver (Skoleplan 1960, s. 14–16). I planene som behandler faget, står det at elevene får undervisning i egne fagtimer i faget religion, bibelhistorie eller kristendom (Undervisningsplan 1959, s. 15; Skoleplan 1960, s.

14–16; Undervisningsplan 1966, s. 8–9; Tynæs, 1968a, s. 5, 8, 11). I planene er det vist til at undervisningen ligner på undervisningen i den offentlige skolen, for eksempel slik det er formulert i undervisningsplanen fra Steinerskolen i Oslo fra 1959 der det står at « religionsundervisningen [følger] den samme linje som i de offentlige skoler» (Undervisningsplan 1959, s.15). I planen fra 1966 står det at de fleste foreldre ønsker en «kristendomsundervisning uten altfor stor vekt på bestemte dogmer. En slik undervisning prøver lærerne å gi» (s. 3). Bakgrunnen for at det i planene er lagt vekt på at steinerskolens religionsundervisning har likhetstrekk med undervisningen i den offentlige skolen, kan leses i lys av at det i løpet av den andre perioden fra kristne miljøer ble reist spørsmål mot steinerskolenes håndtering av kristendommen i steinerskolene, blant annet i Oslo skolestyre. Ved å legge vekt på at undervisningen faglig er på linje med den offentlige skolen, har planene ivaretatt kunnskapsaspektet ved religionsundervisningen.

Religionsundervisningens holdningsmessige aspekt var ikke nødvendigvis bare knyttet til faget religion; disse aspektene berørte mer den grunnleggende stemningen som planene på litt ulike måter formidler at ble forsøkt ivaretatt i skolene, i holdningene til barna, til fag og til arbeidet. Det er den åndelige dimensjonen ved tilværelsen som på flere måter ifølge planene, er forsøkt ivaretatt i steinerskolen. Som del av det å pleie en religiøs grunnstemning inngikk også kristne elementer, fortellinger fra Bibelen, legender og feiring av høytider som jul, påske og pinse (Skoleplan 1960, s. 15). Om og hvordan det er gjort i praksis, sier planene ikke noe om, heller ikke om og eventuelt hvordan en slik holdning er sammenfallende med eller annerledes enn den offentlige skolen, er planene kilde til.

Alle de fem plantekstene som ble forfattet i den andre perioden, har mest fokus på hva det undervises i og mindre på hva elevene skal lære. Faglige mål fremkommer implisitt, nesten umerkelig, gjennom beskrivelser av temaer og emner som elevene arbeider med, faglige mål er ikke beskrevet slik at de kan måles, men som integrerte mål i arbeidsprosessene. Det står for eksempel i alle planene at elevene lærer å kjenne noe, at de får høre om noe, at deres blikk blir rettet mot et tema, at de får en gryende forståelse av noe, at de øver og at de får innblikk i emner, blant annet i menneskenes liv og arbeid. I de første klassetrinnene er sanseerfaringene sentrale. Før elevene for eksempel skal lære bokstavene, er det lagt vekt på at de skal «venne øret til å lytte, hånden til å føre og forme, og øyet til å følge håndens bevegelser» (Skoleplan 1960, s. 3). Elevenes følelser og engasjement tiltales først, det utgjør grunnlaget for deres senere tankemessige læringsprosesser. I løpet av klassetrinnene frem til 7. klasse endres beskrivelsene av hvordan elevene møter fagene. Mer enn at elevene bare skal berøres av temaene, skal de etter hvert også få en viss oversikt over et tema, de skal

øves til å se sammenhenger, deres logiske tenkning utfordres, og deres iakttagelser blir ledet over til begrepsdannelse. I beskrivelsen av naturfag i 5. klasse, står det i planen fra 1959 at «gjennom betraktning av de levende organiske forhold får elevene den første forståelse av årsakssammenheng, og dette modner og fremmer en virkelighetsnær tenkning i dem» (Undervisningsplan 1959, s. 7). I planen for de tre skoleårene 8., 9. og 10. klasse, fra 1968, fremkommer det tydelig at de faglige målene endres og utvikles videre og at elevenes selvstendighet skal utvikles. De skal etterhvert kunne «gjøre egne iakttagelser og dra egne slutninger» (Tynæs, 1968a, s. 4). Først og fremst gjenspeiler formuleringene av de faglige mål elevene skal nå, at det skal skje en utvikling hos elevene, fra følelsesmessig engasjement til mer selvstendig tankemessig virksomhet.

I planene står det at steinerskolen har de samme faglige mål som den offentlige skolen. Det er for eksempel beskrevet at elevene i løpet av de tre første skoleårene ledes «frem til å kunne skrive, lese og regne omtrent så meget som det vanligvis forlanges i samtidens skoler» (Undervisningsplan 1966, s. 5). Det står også at elevene føres frem til en eksamen slik at de kan komme videre i andre skoler. Steinerskolen var som nevnt foran, ifølge lovverket, pålagt å sørge for at elevene lærte omtrent det samme som i den offentlige skolen (Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1936a, 1936b). Men det synes som om det i planene er lagt mest vekt på dannelsesperspektivet ved opplæringen: «Bedre enn å ha en duxe-klasse foran seg, er det å ha en klasse som føler forskjell på ondt og godt» (Bjørneboe, 1952, s. 11).

I de to tekstene av Bjørneboe og Tynæs fremkommer tydelig kritikk av den sterke vektleggingen av faglige mål som de to forfatterne mener eksisterer i den offentlige skolen. Bjørneboe og Tynæs setter disse målene opp i motsetning til de holdningsmål og dannelsesmål som de hevder steinerskolen arbeider mot. Bjørneboe formulerer eksplisitt at det er skolens viktigste mål å hjelpe elevene til å bli mer menneskelige, og han relaterer målet til etiske og moralske perspektiver ved skolegangen. Slike mål kan ifølge Bjørneboe ikke nås bare ved å utdanne intellektet, og han skriver: «Like meget som å utdanne intellektet tar den sikte på å utdanne moral og følelsesliv» (Bjørneboe, 1952, s. 11). Bjørneboe skrev på denne tiden også i flere andre sammenhenger om problemene i norsk utdanningspolitikk, blant annet utga han romanen Jonas i 1955, og han var en sentral stemme i samtiden (Rem, 2009, 2010). Også i Tynæs' tekst fra 1968 fremkommer skarp kritikk av den skolepolitikken som ble ført. Selv om hun betrakter den nye ordningen med en 9-årig skole som «et stort fremskritt» (Tynæs, 1968a, s. 3), retter hun likevel sterk kritikk mot systemet som hun mener «disponerer for stress og hjerteinfarkt hos dem som henger på i det hektiske kappløp om poengene, og for

likegyldighet og misnøye hos dem som faller av lasset» (Tynæs, 1968a, s. 3). Både Bjørneboe og Tynæs formulerer kraftigere kritikk av den offentlige skolen enn det de andre tekstene gjør. En årsak kan være at de tre andre tekstene tydeligere er definert som «planer» og derfor er formulert i et annet språk enn det Bjørneboe og Tynæs benytter. Kanskje forfatterne av de andre planene har benyttet et språk og en form som er tilpasset sjangeren plan. Tynæs og Bjørneboes tekster der det inngår planskisser, er ikke på samme måte preget av sjangerens stil. De formidler klare og kompromissløse synspunkter på hva som er steinerskolens mål, og de synliggjør steinerskolen som et alternativ i samtidens offentlige skolepolitikk. Klarere enn plantekstene, synliggjør Tynæs og Bjørneboe det radikale aspektet ved steinerskolen i utdanningskonteksten i Norge på denne tiden.¹⁴¹

Innholdet

I planene fra andre periode finnes det oversikter over temaer og fag som elevene skal få undervisning i. Det er stor variasjon i hvor mye som er skrevet om innholdet i planene. Den første og den siste planen i perioden, er de mest kortfattede, emner og innhold er angitt i stikkordsform. Tema og fag differensieres gradvis i løpet av skoleløpet, nye fagområder og emner kommer til oppover i klassetrinnene. I planen for 10. klasse, som var under planlegging i 1968, er det ført opp 16 fag, men i hvert av fagene er flere fagområder nevnt, og til sammen omfatter planen 32 fagfelt.¹⁴² Det går frem av planene at elevene får undervisning i fagene norsk, regning, engelsk, tysk, naturfag, historie, gymnastikk, samt en rekke kunstneriske fag og håndverksfag. På alle klassetrinn undervises det i eurytmi; både lyd-eurytmi og tone-eurytmi er del av alle planene. Fremmedspråkene tysk og engelsk inngår som del av undervisningen fra 1. klasse ifølge de fire planene som beskriver undervisningen i de første syv klassetrinnene.

I planene fremkommer det en del eksempler på bakgrunn for valg av innhold på de enkelte klassetrinnene, og noen metodiske betraktninger knyttet til de emner som elevene får undervisning i. Ofte er begrunnelsene relatert til barnets utvikling på de enkelte trinn og hvordan undervisningen kan legges opp ut fra det som betraktes som barnets behov. Begrunnelser for valg av innhold, knyttes til at innholdet «svarer til» noe i elevenes utvikling. For eksempel er valg av bibelhistorie i 4. klasse i planen fra 1960 begrunnet ut fra det at

¹⁴¹ Noe som også synes å være bekreftet ved at deler av Bjørneboes artikkel fra 1952 er tatt inn som en av kildene i boken Ebbestad Hansen (red.) 2001, Norsk tro og tanke, bind 3, s. 867.

¹⁴² Litt avhengig av hvordan man klassifiserer, kan dette tallet bli både høyere og lavere, men det indikerer likevel en utvikling i planen. Som nye fag i 10. klasse er det ført opp maskinskrivning, førstehjelp, hjemmets sykepleie og landmåling (Tynæs, 1968a, s. 16).

elevene på dette alderstrinnet både har bruk for stoffet og fordi det «svarer til en indre våkning hos dem selv» (Skoleplan 1960, s. 9). Det er ut over det ikke utdypet videre hva det vil si at stoffet *svare*r til noe i elevene, men det kan relateres til *kulturstadietenkningen* som utgjør et slags bakteppe for valg av tema og fag. Den bygger, som nevnt foran, på oppfatningen av at det finnes en form for forbindelse mellom barnets utvikling og menneskehetens utvikling. I planen fra 1959 er det omtalt som et *utviklingspsykologisk syn*. Det innebærer at de yngste elevene får høre fortellinger fra de eldste tider mens de eldste elevene får undervisning i temaer fra samtiden. Undervisningen går fra å være billedrik til å bli teoretisk og abstrakt, i planene gjenspeiles det gjennom beskrivelse av fagene, fra eventyr i første klasse til en bred fagdifferensiering i de øverste klassene som til sammen skal gi et nyansert og vitenskapelig bilde av helheten. I beskrivelsen av innholdet i planene, gjenspeiles elevenes utvikling, en utvikling som beskrives blant annet som oppvåkning eller som vekst. En av planene beskriver det som at elevene ved skolestart ikke helt er kommet til jorden ennå, som om de står «liksom med det ene benet i en førjordisk tilværelse og barnets indre og ytre sunnhet bevares best om undervisningen tar hensyn til det» (Undervisningsplan 1966, s. 3). En måte å ta hensyn til det, er ifølge planene, å legge til rette for at elevene i de første årene skal erfare verden som en helhet, og at de får en opplevelse av helhet før fagdifferensieringen innføres. Eventyrene er et stoff som ivaretar et slikt helhetsperspektiv. I planen fra 1959 står det at «I løpet av skoletiden lærer barna verden å kjenne fra forskjellige sider, men alltid vil eventyrene stå som en enhetlig bakgrunn som de senere fagområder utgår fra» (Undervisningsplan 1959, s. 3). Også planene fra 1960 og 1966 legger vekt på at helheten skildres før enkeltdelene, og at eventyrene utgjør et bilde på helheten (Skoleplan 1960, s. 3; Undervisningsplan 1966, s. 4).

Et lignende helhetsperspektiv fremkommer i beskrivelsen av regneundervisningen der undervisningen går fra helheten til delene (Skoleplan 1960, s. 4; Undervisningsplan 1966, s. 5). I undervisningsplanen fra 1966 er det i faget geografi for 4.klasse et eksplisitt mål at «barna etter hvert får et bilde av jorden som en levende helhet» (Undervisningsplan 1966, s. 8). Også i den første botanikkundervisningen i 5. klasse er det lagt vekt på at helheten formidles før delene: elevenes blikk blir rettet «mot planteverdenen mere som en helhet enn mot bestemte familier eller arter» (Undervisningsplan 1959, s. 7). For å nå en slik helhetlig forståelse fordres det et helhetlig blikk på fagene og en tverrfaglig arbeidsmåte, for eksempel sees botanikk og geografi i sammenheng slik at elevene kan se og erfare det som kalles

«jordens ansikt»¹⁴³ (Undervisningsplan 1966, s. 9). Før fagdifferensieringen innføres, styrkes elevenes opplevelse av helheten. Også elevens *tilhørighet i verden* fremstår som et tema som er sentralt før fagdifferensiering og en mer vitenskapelig basert faginndeling innføres i planene. I Skoleplanen fra 1933 var hjemstedslære et viktig tema.¹⁴⁴ I alle planene fra den andre perioden, bortsett fra planen som bare omfatter de tre eldste klassene (1968-planen), omtales også hjemstedslæren. Det er imidlertid ikke bare hjemstedets historie som er tema, selv om det også benyttes, mer er fokus rettet mot menneskenes forhold på jorden, sammenhengen mellom naturgrunnlaget og menneskelivet og arbeidet for å kunne leve på jorden. Spesielt i 3. klasse er det et sentralt tema. Det belyses ifølge planene på flere måter: gjennom fortellinger fra det gamle testamente, som ifølge planen fra 1959 «både danner avslutningen på linjen fra eventyrene og legendene og samtidig er utgangspunktet for fremstillingen av menneskehetens liv på jorden» (Undervisningsplan 1959, s. 5), og fortellinger «fra de beste kilder i vår litteratur, ikke bare prosastykker, men også dikt og sanger som passer til fortellestoffet» (Undervisningsplan 1959, s. 5). I planen fra 1960 er betydningen av en slik form for hjemstedslære mer utførlig beskrevet. Uryrkene jordbruk, fiske, bergverk og handel er ifølge planen tema, og det er lagt vekt på at «Menneskenes kamp med naturkreftene, deres daglige liv i sorg og glede, i seier og nederlag, blir skildret så barna mest mulig kan identifisere seg med dem og leve med i deres arbeide og deres skjebne» (Skoleplan 1960, s. 7). Det står også at elevene bør få prøve å utføre noe arbeid praktisk, for eksempel så korn og karde og spinne ull (Skoleplan 1960, s. 7). Styrkingen av elevenes tilhørighet i verden før innføring av flere fag begynner, synes å være begrunnet ut fra barnets utvikling. Omkring 9-årsalderen beskrives det at elevene begynner å frigjøre seg, og at de fra nå av ser på sine foresatte med nye øyne:

Skillet mellom barnets indre, personlige verden og de ytre omgivelser blir langt tydeligere enn før. Nå får barnet også helt nye muligheter til å forstå den verden vi lever i. Nye virkelighetsområder kan nå åpne seg for dem, om de bare kan få den rette hjelp og tilskyndelse til å trenge frem (Skoleplan 1960, s. 7).

Angivelsen av innhold på de enkelte klassetrinn i planene, relaterer seg også til de tematiske anvisningene som Steiner ga ved kurset i Stuttgart i 1919 (Steiner, 1990). I hans forslag til fortellerstoff skulle de yngste elevene høre fortellinger fra eventyr og sagn og fra de eldste

¹⁴³ Begrepet ble benyttet av Steiner i foredragsserien *Åndsliv og oppdragelse i vår tid*, foredrag VII, trykket som del av en serie i *Steinerskolen* 1968, nr. 1 (Steiner, 1966; 1967; 1968; 1969).

¹⁴⁴ Se kapittel 8.5.

kulturepoker, etter hvert skulle elevene få høre historier og fortellinger fra nyere tid og etter hvert frem til moderne tid. Selv om det ikke er benyttet akkurat de samme temaene i planen fra Stuttgart og i de norske planene, er det likevel et lignende prinsipp i organiseringen av stoffet i alle planene. Det synes også som valg av innhold relaterer seg til de grunnleggende fagene barn i norske skoler ble undervist i, norsk, regning og engelsk, men innholdet i planene relaterte seg ikke eksplisitt til innholdet i planer for den offentlige skolen.

Arbeidsmåter

I alle planene fra den andre perioden uttrykker at arbeidsmetodene er noe av det som kjennetegner steinerskolene. Valg av arbeidsmåter hadde ifølge planene sammenheng med det idéhistoriske grunnlaget som skolene bygget på. Først og fremst gjaldt det oppfatningen av hva et menneske er og skolens målsetting om at det elevene lærer skal «bli en levende del av dem selv» (Undervisningsplan 1966, s. 1). Kunnskapstilegnelsen og elevenes utvikling utgjorde en helhet, og metodene som skulle ivareta det ble betraktet som vokst ut av menneskekunnskapen. Bjørneboe beskrev for eksempel forholdet mellom metodene og menneskesynet slik: «Forestillingen om hva et menneske egentlig er, det må nødvendigvis bli den basis en oppdragelsesmetode kan bygges på» (Bjørneboe, 1952, s. 6).

I planen fra 1966 er forholdet mellom metodene og idégrunnlaget formulert slik: «Derfor kan vi si at Steinerskolens idé først og fremst ligger i metoden. Den er det som er begrunnet i Steiners åndsvidenskap, - i en dypere innsikt i menneskenaturen, fremfor alt i barnets natur og utvikling» (Undervisningsplan 1966, s. 1). Det går frem av planene at det først og fremst er de kunstneriske arbeidsmetoder som kan ivareta dette doble perspektivet på undervisningen. I planene er mange av de samme arbeidsmåtene som ble benyttet i første periode også beskrevet: maling, tegning, eurytmi, sang og musikk. I planene fra den andre perioden er også teaterarbeid kommet inn som både fag og arbeidsmåte. Arbeidet med teater og skuespill er i flere av planene i denne perioden beskrevet i egne kapitler (Skoleplan 1960, s. 14; Undervisningsplan 1959, s. 13; 1966, s. 15).

De kunstneriske arbeidsformene er begrunnet ut fra at de fremmer elevenes skaperevne og deres produktivitet: «Gjennom alle de syv år går skolens hovedbestrebelse ut på å vekke lysten til virksomhet, gleden ved anstrengelsen. Nettopp arbeidet med kunst spiller en avgjørende rolle når det gjelder å oppdra innvendig aktive, i menneskelig forstand produktive mennesker» (Bjørneboe, 1952, s. 9). Det samme er uttalt i planen fra 1966; veien til «å vekke og utvikle» de skapende evnene hos elevene går ifølge Skoleplanen fra 1960 gjennom en «undervisning som preges av en billedmessig og kunstnerisk behandling av alt

lærestoff» (Skoleplan 1960, s. 1). De kunstneriske arbeidsmåtene er også begrunnet ut fra det at alle barnets sjelskrefter; tanke, følelse og vilje, blir engasjert: «Gjennom kunstens medium engasjeres ikke bare barnets hode, men i like høy grad følelse og vilje» (Undervisningsplan 1959, s. 1). I planen fra 1966 står det at

de estetisk dannende, de "kunstneriske" fag [er] ikke noe for seg selv, ikke noe ved siden av "hovedsaken": kunnskapstilegnelsen. Nei, kunsten er i denne forstand selve livselementet i skolen, er det medium hvorigjennom lærere prøver å formidle stoffet, og som barna arbeider i. Barna svarer på undervisningen ved å gjenskape i farver og former, ved å tegne, male plastisere, gjøre håndarbeide, - ved å skrive, eurytmisere, spille, synge, - kort sagt: ved å realisere noe (Undervisningsplan 1966, s. 2).

I dette lange sitatet er det særpregede ved steinerskolens kunstneriske arbeidsmåte forsøkt forklart. Elevenes aktive og kunstneriske bearbeiding av det stoffet som formidles, gjør at de lærer noe og at de utvikles, at de dannes som mennesker. Det er i denne beskrivelsen ikke noen motsetning mellom de to aspektene, det betraktes som en enhetlig oppgave.

Aller tydeligst kommer de kunstneriske og billedskapende arbeidsformene til syne i de første skoleårene, men gjennom alle årene er kunstneriske fag, håndverksfag og kunstneriske arbeidsformer til stede. Det synes som om det skjer en endring fra at kunst finnes som integrerte og varierte arbeidsmåter i mange fag til at kunst blir egne fag i planene, for eksempel «fysikksløyd» i planen for 8. klasse fra 1968, der elevene skal lage musikkinstrumenter, og faget «kunsthistorie» som kommer inn i 9. klasse (Tynæs, 1968a, s. 7–8).

Bruken av kunstneriske arbeidsmåter kan leses som uttrykk for allmenne synspunkter som det er mulig å gi sin tilslutning til uavhengig av om man slutter seg til Steiners menneskesyn eller ikke. I planene er det også understreket at det ikke er noe mål at de kunstneriske arbeidsformene skal føre til at elevene blir kunstnere, men at de benyttes som et sentralt element i skolens arbeid med å støtte og hjelpe elevene i deres utvikling og læring, og at en slik måte å arbeide på «legger grunnlaget til den senere voksnes lykke og skaperkraft» (Bjørneboe, 1952, s. 9). Kunst benyttes i undervisningen fordi «kunsten er et hjelpemiddel, en formidler mellom det læreren vil bære frem, og det som lever i barnet av uformet kraft» (Undervisningsplan 1959, s. 1). Gjennom å betrakte pedagogisk arbeid som en kunstnerisk virksomhet og ved å anvende kunstneriske arbeidsformer, er det et mål at undervisningen skal kunne «vekke og utvikle barnas skapende evner, deres virketrang og deres evne til

opplevelse» (Skoleplan 1960, s. 1). Steinerskolen presenterte seg i den andre perioden som en skole som la stor vekt på nettopp kunstneriske arbeidsformer og kunstfag, og mye av det alternative ved skolens arbeid fantes ifølge planene i de kunstneriske arbeidsmåtene.

Vurdering

I all hovedsak er det en uformell vurdering som gis av elevenes arbeid i steinerskolen, ifølge planene. Fastsetting av elevens kunnskapsnivå ved hjelp av karakterer benyttes bare i forbindelse med overgang til andre skoler: «Vanlig vidnesbyrd med karakterer brukes bare ved avslutningen av 7. klasse» (Skoleplan 1960, s. 2). Det står i planen at steinerskolens vurderingsform er basert på skriftlige uttalelser fra lærerne: «Ved skoleårets slutt skriver klasselæreren et utførlig vidnesbyrd for hvert enkelt barn. Der prøver han å gi et bilde av barnet, dets eventuelle vanskeligheter, utvikling osv.» (Undervisningsplan 1959, s. 15). I løpet av skolegangen gis det også «påskjønnelser eller formaninger der hvor det er på plass» (Undervisningsplan 1966, s. 17). Visjonene for en slik vurderingsform er at det skal hjelpe elevene i deres utvikling og faglige og menneskelige vekst, men innebærer store utfordringer. Hvorvidt lærerne klarte å beskrive alle elever på en måte som både foreldre og elever selv opplevde var rimelig, og at vitnesbyrdene gavnet deres utvikling, er det ikke ut fra planene mulighet til å si noe om.

12.8. Planenes plass og betydning i steinerskolens utvikling

Planenes oppgave har i første rekke vært å gi informasjon om skolens pedagogiske virksomhet. Det går frem av planene og av andre kilder at flere av tekstene kan ha vært benyttet i forbindelse med søknad om økonomisk støtte. Hvorfor steinerskolene valgte å utgi skoleplaner, undervisningsplaner og læreplaner, når det fantes en viss motstand mot selve sjangeren (Lindholm, 1953), og heller ikke er benyttet som grunnlag for planlegging av undervisningen, er ikke tydeliggjort i planene.

Læreplaner, skoleplaner og undervisningsplaner har en legitimerende oppgave, og steinerskolene, som på denne tiden hadde en vanskelig økonomi og ved flere anledninger søkte om offentlig støtte, kan ha hatt behov for å synliggjøre og legitimere sin virksomhet i en form som i seg selv bidro til å vise at skolene var institusjoner som hadde oversikt over sin virksomhet både organisatorisk og pedagogisk. Ved å benytte plansjangeren ble steinerskolene mer sammenlignbare med de offentlige skolene. Det kan ha bidratt til at det i beskrivelsen av steinerskolens undervisning er blitt lagt vekt på også det som er felles med

den offentlige skolen, blant annet hva elevene lærer og synet på kristendommens plass i steinerskolen og på de allmenne sidene ved idegrunnlaget.

Fordi det ikke ble krevd at steinerskolen skulle ha noen form for godkjent plan, er de ikke behandlet politisk og de ga ikke skolene noen form for formell legitimitet. At det i planene er klargjort at elevene i steinerskolen forberedes for folkeskoleeksamen, og at skolen på den måten oppfylte kravene om at private skoler skulle gi elevene en tilnærmet lik opplæring, selv om metodene og idégrunnlaget var annerledes enn i den offentlige skolen, var en viktig del av legitimeringen av steinerskolens virksomhet.

De tilgjengelige plantekstene synliggjør også hvordan steinerskolene har forholdt seg til skolestrukturen i Norge. I den andre perioden utgjorde ikke steinerskolen noe strukturelt alternativ. Planene viser at steinerskolen relativt sent kom i gang med å endre det 7-årige løpet i folkeskolen til et 9-årig eller 10-årig løp i tråd med den nye lovfestede grunnskolen. Steinerskolen var ikke var noen spydspiss i arbeidet med å endre strukturen i grunnutdanningen i Norge i årene fra 1946 til 1970.

Til tross for at flere av planene er kortfattede og til dels skissepreget, kan de likevel ha bidratt til å synliggjøre steinerskolens egenart og skolens mål, synspunkter på valg av innhold og arbeidsformer. Plantekstene kan betraktes som skriftliggjøring av en del aspekter ved den muntlige pedagogiske tradisjonen som levde ved skolene og visjonene for skolens oppgave i samfunnet. Slik kan planene også ha hatt betydning som en form for uformell legitimering av skolen.

Kapittel 13. Med pennen som våpen

13.1. I kamp for et spiritielt menneskesyn

I den andre perioden ble det utført et omfattende formidlingsarbeid ved de to steinerskolene i Norge. Gjennom foreldremøter, utstillinger og foredrag fikk de som var interessert innblikk i skolens arbeidsmåter. Også skriftlig ble steinerpedagogiske synspunkter formidlet. Ved Steinerskolen i Bergen var det allerede før krigen et eget tidsskrift; *Meddelelser fra Rudolf Steinerskolen*. Tidsskriftet endret i 1946 navn til *Mennesket, pedagogisk kulturelt tidsskrift*,¹⁴⁵ og det hadde fire utgaver i året. *Mennesket* var ikke bare for de som hørte til Steinerskolen i Bergen, men for alle som interesserte seg for oppdragelse og skole. I lederen i første nummer etter navneskiftet omtales tidsskriftet som et «åndelig fornyelsesarbeide som berører alle

¹⁴⁵ I den videre omtalen av tidsskriftet og i referansene, benyttes forkortelsen *Mennesket*.

livets områder»¹⁴⁶ (Sørensen, 1946a, s. 1). Frem til 1952 var dette det eneste steinerpedagogiske tidsskriftet i Norge.

I 1952 ble det ved Steinerskolen i Oslo startet et nytt steinerpedagogisk tidsskrift med Jens Bjørneboe som redaktør. Tidsskriftet kom ut fire ganger i året og fikk tittelen *Ny skole*. Bjørneboe viste i den første artikkelen til at det var stort behov for informasjon om steinerskolens arbeid, og at dette var en viktig bakgrunn for å starte tidsskriftet. Bjørneboe skrev i åpningsartikkelen «Skal vi sette våre barn på Steinerskolen?»¹⁴⁷ at selv om skolen var blitt det han betegnet som en «velkjent institusjon», så var det likevel mange som hadde spørsmål knyttet til hvordan det ble arbeidet i skolen, hva elevene ble undervist i og hvorfor undervisningen var formet slik den var. Bjørneboe hevdet at:

med en svak overdrivelse kan man si at der neppe går en dag lenger uten at der blir rettet forespørsler til skolen -, dels fra offentlighetens side, dels fra privatinteresserte. I lengden lar det seg ikke gjøre å besvare disse henvendelser bare over telefonen i frikvarterene eller på tomannshånd i det første, beste ledige klasseværelse i en tilfeldig fritime (Bjørneboe, 1952, s. 1).

Innledningsartikkelen gjenspeilte at Steinerskolen i Oslo hadde vokst og at det var blitt behov for også en annen måte å formidle skolens arbeid på enn gjennom uformelle og formelle møter i løpet av arbeidstiden. Ønsket om å nå ut over steinerskolens egen foreldrerets gjenspeiles i navnet på tidsskriftet. I 1965 endret tidsskriftet navn til *Steinerskolen*.¹⁴⁸ I løpet av årene fra 1946 til 1970 kom det ut til sammen 173 hefter.¹⁴⁹ Det var en stor publiseringsvirksomhet for et relativt lite miljø, men opplagstallene var beskjedne. I hovedsak gikk tidsskriftene til skolens foreldre, bibliotek og andre interesserte, først og fremst i Norge, men tidsskriftene hadde abonnenter også i andre land i Norden.¹⁵⁰ Blant bidragsyterne som hadde flest artikler på trykk i de to steinerpedagogiske tidsskriftene i årene fra 1946 til 1970 var Dan Lindholm (86), Jørgen Smit (62), Sissi Tynæs (59), Christian Faye

¹⁴⁶ Lederen i første nummer av *Mennesket, pedagogisk kulturelt tidsskrift*, usignert men mest sannsynlig skrevet av Sørensen som var redaktør i 1946.

¹⁴⁷ I denne artikkelen la Bjørneboe også frem en skisse av skolens plan som ble behandlet i det foregående kapitlet.

¹⁴⁸ <http://www.tidsskriftet.steinerskolen.no/> lesdato, 8. Mars, 2013.

¹⁴⁹ Tidsskriftet *Mennesket* kom ut med fire nummer i året fra 1946 til 1970. Det er 25 årganger med fire hefter hvert år, til sammen 100 hefter. *Ny skole* kom ut med ett hefte det første året, etter hvert kom det 4 hefter i året, det samme gjaldt for *Steinerskolen*, som har til sammen 18 årganger med 4 hefter i året, det vil si samlet 73 utgaver. For tidsskriftene fra Bergen og Oslo ble det samlet sett utgitt 173 hefter som omhandler steinerpedagogikk i denne perioden.

¹⁵⁰ <http://www.tidsskriftet.steinerskolen.no/>

Smit (58), Karl Brodersen (45), Jo M. K Sandvik (34), Jørgen F. Borgen (27), Signe Roll Wikberg (23), Ernst Sørensen (21), Nils Gustav Hertzberg (17) og Jens Bjørneboe (12)¹⁵¹.

Flere av forfatterne deltok også aktivt i flere avisdebatter i løpet av 1960-årene. Spesielt synlige var antroposofene og steinerskolelærere i debatter der spørsmål om synet på mennesket og menneskets utvikling ble tatt opp. Var mennesket et produkt av bare arv og miljø, eller fantes det et individuelt aspekt, det Sørensen kalte *den tredje kraft* og som av Bjørneboe ble kalt *det usynlige*? Og hvilke følger kunne et materialistisk menneskesyn få i forskning og i pedagogikk? (Bjørneboe, 2001b; Sørensen, 1939, s. 3.).¹⁵² Steinerskolelærere og antroposofene betraktet Steiners menneskesyn som avgjørende i kampen for et bedre samfunn. Deres engasjement for å formidle betydningen av et spirituet menneskesyn i motsetning til det de betraktet som et materialistisk og ny-darwinistisk menneskesyn, sprang ut av oppfatningen av at «[a]ll umenneskelighet i verden bunner til syvende og sist i et forfeilet menneskesyn» (Granly, 1996, s. 140). Gjennom praktisk skolearbeid, men også en utstrakt skribentvirksomhet, ble menneskesynet formidlet, praktisert, forsvart og forklart.¹⁵³

Gjennom utgivelse av artikkelsamlingen *Oppdragelse til frihet* med undertittelen *Om arbeidsmåten i en Rudolf Steinerskole* på Pax forlag i 1966, ble steinerpedagogiske synspunkter spredd til også andre som ikke var del av det steinerpedagogiske miljøet. Boken inneholdt 20 artikler som alle tidligere var trykket i enten *Ny skole* eller *Steinerskolen*. Karl Brodersen var redaktør (Brodersen, 1966). I bokens forord skrev Brodersen om steinerskolens formål som var å oppdra elevene til frihet. Han hevdet at det ikke fantes én

¹⁵¹ Sørensen, Hertzberg og Bjørneboe sluttet ved steinerskolene de arbeidet på i Bergen og Oslo flere år før 1970, og artiklene ble skrevet i årene før de sluttet. Sørensen sluttet ved steinerskolen i Bergen i 1949, Hertzberg i 1958. Bjørneboe sluttet ved steinerskolen i Oslo i 1957 (Rem, 2009).

¹⁵² I Grimbergdebatten, debatten etter utgivelsen av Bjørneboes roman *Jonas* og i debatten om samnorsk, var mange steinerskolelærere og antroposofene aktive (Granly, 1996, s. 141ff; Edlund, 2008, s. 303ff; Rem, 2009, s. 370). Grimbergdebatten startet i 1955 i forbindelse med utgivelsen av den norske utgaven av Grimbergs historieverk *Menneskenes liv og historie*. Cappelen forlag hadde gitt paleontolog Anatole Heinz i oppdrag å skrive en ny innledning der nyere forskning om menneskets opprinnelse var tatt inn, og hans fremstilling formidlet et darwinistisk perspektiv på menneskets tilblivelse. Hans synspunkter ble av antroposofene og steinerskolelærerne betraktet som uttrykk for et materialistisk menneskebilde, og de rykket ut for å problematisere dette. Også synspunkter knyttet til om bearbeidingen til Heinz var et brudd på åndsverksloven ble drøftet. Den andre debatten kom etter utgivelsen av Bjørneboes roman *Jonas* også den i 1955. Romanen inneholdt angrep på den offentlige skolen i Norge, først og fremst på skolens behandling av elever med spesielle behov, men også den vanlige norske skolen ble kritisert. Bjørneboe angrep i romanen også samnorsken, et språk han betraktet som kunstig og livløst (Granly, 1996; Rem, 2009,). Den tredje debatten som flere norske steinerskolelærere deltok i, var kampen mot samnorsken (Dahl, H. F., 2001, s. 385). Begrunnelsen for at mange av steinerskolelærerne deltok i disse debattene, i tillegg til å drive skolen og undervise elevene, var at det menneskesynet «som inspirerte dem i deres arbeid med barna på skolen» (Granly, 1996, s. 140) var avgjørende viktig å formidle til offentligheten, ikke bare til skolens foreldre, men til hele det norske folk (Granly, 1996).

¹⁵³ Det fantes også andre tidsskrifter i Norge som formidlet antroposofiske perspektiver, blant annet Spektrum, men de er inkludert i denne undersøkelsen.

oppskrift, men at lærere i steinerskolen gjennom inspirasjon fra Steiners menneskekunnskap forsøkte å utvikle arbeidsmåter som kunne bidra til at elevene utviklet seg til frie mennesker. I 1968 ga Brodersen ut boken *Skole og antiskole* med undertittelen *Er den norske skole moden for en revolusjon?* som også kom ut på Pax Forlag (Brodersen, 1968). Begge bøkene var innlegg i skoledebatten i Norge som på 1960-tallet gjaldt utvidelse fra 7-årig folkeskole til 9-årig grunnskole, forsøksrådets arbeid og differensieringsspørsmålet. Brodersen hevdet at den offentlige skolen bidro til å utvikle «mennesker som kan fungere innenfor en teknisk-kommersiell sivilisasjon uten å forstyrre den» (Brodersen, 1968, s. 28). Brodersen kritiserte det han kalte «programmeringsmetoden», som han mente var en metode der læreren spurte og elevene svarte noe som allerede var fastlagt som riktig svar (Brodersen, 1968, s. 23ff), og han fremmet idéen om «antiskole» som et sted der «barna spør og læreren svarer» (Brodersen, 1968, s. 69). For Brodersen var barnets utvikling og allmenndannelse det sentrale ved skolen og skolens frihet som del av åndslivet, sentrale synspunkter. De forslagene til endringer som han la frem, var basert på hans erfaring fra undervisning i steinerskolen fra 1945 til 1966.

I 1961 var det 100 år siden Rudolf Steiners fødsel. I tidsskriftene gjenspeiles det ved artikler om Steiner og hans arbeid. Blant annet skrev Jørgen Smit i første nummer av *Mennesket* i 1961 en lengre artikkel om Steiner og hans arbeid, mens Dan Lindholm i *Ny skole* skrev om Steiner og om den første skolen i Stuttgart (Lindholm, 1961b; Smit, 1961). Tynæs beskrev Steiner som *Lærernes lærer* (Tynæs, 1961). Det ble også utgitt et hefte i forbindelse med hundreårsdagen for hans fødsel med tittelen *Rudolf Steiner 1861 – 27. februar – 1961*.¹⁵⁴

Ved Steinerskolen i Bergen ble det i samme periode gitt ut et hefte med tittelen *En pedagogisk vei, Om Rudolf Steinerskolens arbeid, grunnsyn og metode*. Heftet er ikke datert, kanskje ble det utgitt i forbindelse med at det i 1959 var 20 år siden Steinerskolen i Bergen ble opprettet? Det inneholder 15 artikler om arbeidet i steinerskolen pluss utdrag av 3 av Steiners pedagogiske foredrag. Alle artiklene hadde tidligere stått i *Mennesket*.

¹⁵⁴ Det er ikke oppgitt utgiver eller forlag. Heftet inneholder et intervju med Ingeborg Møller som var mor til Dan Lindholm (Christensen, 2011b) og artikler av André Bjerke, Dan Lindholm, Karl Brodersen, Leif Wærenskjold, Ernst Sørensen, Jørgen Smit og Rudolf Steiner, samt dikt av Olav Aukrust, Alf Larsen, Per Arneberg, André Bjerke og en artikkel av T.S. Eliot om kjente personers møte med Rudolf Steiner. Heftet inneholder også en liste over utvalgt litteratur, skoler og institutter som arbeider ut fra antroposofiske perspektiver i Norge og andre land.

13.2. Et pedagogisk alternativ med en terapeutisk holdning til undervisning

Tidsskriftene fra 1946 til 1970 bestod av flere typer artikler. Mange av artiklene handlet om undervisningen i steinerskolen. Gjennom flere læreres refleksjon over intensjoner, valg av undervisningsstoff og fortellinger og arbeidsmåter i steinerskolen, fremkommer et bilde av en alternativ pedagogisk tradisjon der det sentrale i arbeidet er elevenes vekst og utvikling og den mulige betydning undervisningen kan komme til å få i elevenes liv. Mange av artiklene har et dannelsesperspektiv på undervisningen, i mindre grad er det lagt vekt på målbare aspekter ved skolegangen. Artiklene handler først og fremst om undervisningen i folkeskolen fra 1. til 7. klasse.

Et perspektiv som fremstår som viktig, er det Dan Lindholm i en artikkel fra første nummer av *Ny skole* i 1952 kalte det *terapeutiske elementet* ved steinerpedagogikken. Lindholm hevdet at det var noe av det karakteristiske ved steinerskolens undervisning. Ikke fordi steinerskolen var en spesialscole, men fordi oppvekstkårene for mange barn i det moderne samfunnet var slik at det var nødvendig å ha et terapeutisk perspektiv på arbeidet i skolen: «En Steinerskole søker å forme all pedagogikk slik at den samtidig virker harmoniserende, helsebringende for barnet. Dermed menes ikke på noen måte at de er særskoler. Det er de ikke – Rudolf Steinerskolene er nettopp det motsatte: en normal-skole» (Lindholm, 1952, s. 2).

Som en hjelp i et slikt arbeid fremheves Steiners menneskesyn og den betydning det kan ha for lærerens holdning til undervisningen og møtet med elevene. Artiklene gjenspeiler at det finnes mange måter å gjennomføre undervisningen på og at lærere har frihet, likevel finnes en del grunnleggende intensjoner som ligger til grunn for valg av stoff og arbeidsmåter. Oppfatningen av at hvert enkelt barn har en helt unik individualitet og at undervisningen må formes ut fra barnets behov og alder, benyttes som begrunnelse for valg av arbeidsmåter. Det fremstår som felles i mange av artiklene at barn trenger både beskyttelse, næring og utfordringer, og at det er lærerens oppgave å forme undervisningen slik at den støtter elevenes utvikling.

Steiners pedagogiske og samfunnsmessige idéer og realiseringen av dem ved skoler i mange land, var temaer som ble behandlet mange ganger. Dels ble det trykket utdrag av Steiners foredrag eller foredragsserier, dels artikler som på forskjellige måter beskrev eller og fortolket Steiners arbeid. Til sammen 37 av Steiners tekster ble trykket i årene fra 1946 til 1970 i de to tidsskriftene, først og fremst foredrag om pedagogiske spørsmål og grunnlaget for

pedagogisk arbeid.¹⁵⁵ Kritisk vurdering av Steiners arbeider er så å si fraværende i tidsskriftene. Gjennom publiseringen av Steiners foredrag formidlet de to tidsskriftene en klar forbindelse til tradisjonen og til en synliggjøring av steinerskolens idémessige og ideologiske grunnlag. I tillegg fremstår det som en ambisjon å bringe frem et utvalg av Steiners synspunkter til foreldre og andre interesserte. I denne undersøkelsen er det ikke foretatt noen sammenligning mellom de to tidsskriftene, eller blitt sett på om og eventuelt hvordan de formidlet ulike synspunkter på utdanningspolitikk eller didaktikk.

Det finnes også artikler der bakgrunnen for opprettelsen av den første Waldorfskolen er beskrevet. En artikkel av Dan Lindholm i *Ny skole* i 1961, om erfaringer fra den første Waldorfskolen der Lindholm var elev vinteren 1921–22, beskrives blant annet hvordan Steiner tok del i skolens liv og kom på besøk i klassene (Lindholm, 1961a). Flere artikler skildrer hvordan den steinerpedagogiske impulsen etter hvert spredde seg til andre land og førte til opprettelsen av flere skoler. Artikkene kan leses som uttrykk for et ønske om å styrke forbindelsen til steinerskolens historiske bakgrunn og synliggjøre forbindelsen til steinerpedagogiske tiltak andre steder i verden, først og fremst Waldorfskolen i Stuttgart, men også i Frankrike og USA.¹⁵⁶ Artikkene kan ha bidratt til å plassere det steinerpedagogiske arbeidet i Norge i en historisk sammenheng og som del av en internasjonal pedagogisk bevegelse. Fremstillingene viser at steinerskolen oppfattet sitt eget arbeid som et radikalt og kritisk pedagogisk alternativ som holdt fast ved et barnesentrert perspektiv.

¹⁵⁵ I *Mennesket* ble de to pedagogiske foredragene som Steiner holdt i Norge i 1921 trykket som føljetong i fire deler i 1953 og 1954 under tittelen *Oppdragelses- og undervisningsmetode på antroposofisk grunnlag*. Foredragene var oversatt av Sissi Tynæs og Arne Krohn Nielsen (Steiner, 1953). I *Ny skole* gikk en foredragsrekke, som Steiner holdt i England i 1924 med tittelen *Kunsten å opdra på grunnlag av kjennskap til menneskevesenet*, som føljetong i 7 deler i løpet av årene 1957–58. Foredragene var oversatt til norsk av Dan Lindholm (Steiner, 1957; 1958). I 1967 oversatte Signe Roll Wikberg Marie Steiners forord fra 1932 til utgivelsen av Steiners *Almen menneskekunnskap* som ble trykket i *Mennesket* 1967 (Steiner, M, 1967). Foredragsserien *Åndsliv og oppdragelse i vår tid*, som Steiner holdt i Ilkley i England i 1923, ble trykket i *Steinerskolen* i 11 deler i årene fra 1966 til 1969. Foredragene var oversatt av Jørgen Faye Borgen Steiner (Steiner, 1966; 1967; 1968; 1969). Tre av foredragene fra den opprinnelige foredragsrekken som hadde et mer allment antroposofisk innhold, ble ikke trykket i *Steinerskolen*, men i 1971 ble hele foredragsrekken utgitt i bokform med tittelen *Oppdragelsen og tidens åndsliv* (Steiner, 1971). Svein Bøhn kommenterer i artikkelen «Litt om Rudolf Steiners pedagogiske bøker» i *Steinerskolen* i 1975, nr. 1, oversettelse og utgivelse av Steiners foredrag på norsk. Bøhn skrev at Lindholm og Borgen valgte to ulike måter å oversette Steiners foredrag på. Ifølge Bøhn oversatte Lindholm Steiners foredrag, for eksempel *Kunsten å undervise*, på en fri måte. Ifølge Bøhn strøk han gjentakelser og benytte fotnoter. Borgen valgte en annen vei, hans oversettelse fulgte «originalen så nøye som mulig» (Bøhn, 1975, s. 2).

¹⁵⁶ Artikler som tar opp slike emner er for eksempel: Lindholm (1952), *Ny skole*, nr.1; Smit (1955), *Mennesket*, nr.4; Lindholm (1961a), *Ny skole*, nr. 1; Borgen (1961), *Ny skole*, nr. 2; Smit (1965), *Mennesket*, nr.3; Tynæs (1966b), *Mennesket* nr. 4; Sandvik, Jo, M. K. (1958), Sandvik, Jo, M. K. (1967), nr. 3, *Ny skole*.

13.3. Kritikk mot det offentlige skolesystemet

Kritikken mot det offentlige skolesystemet ble rettet mot den sterke statlige styringen og sentralisering av skolen, mot sentrale læreplaner og skolens sorteringsfunksjon – blant annet linjedeling – samt bruken av karakterer som vurderingsform. I mange av artiklene der det ble fremsatt kritikk, ble det samtidig gitt eksempler på steinerskolens alternative måte å arbeide på. Kritikken av det offentlige skolesystemet fungerte på denne måten som en bakgrunn for fremstillingen av steinerskolens alternative pedagogikk. Det er først og fremst det offentlige skolesystemet, og ikke de enkelte læreres arbeid i den offentlige skolen som ble kritisert. Men fordi et system alltid har betydning for de som arbeider innenfor det, fantes det i artiklene kritikk som kunne oppfattes som kritikk av lærerne i den offentlige skolen. Jeg har valgt ut noen eksempler som viser hvordan representanter for steinerskolen fremsatte kritikken mot den offentlige skolen. Noen av lærerne som skrev flest artikler var blant de som tydeligst formulerte kritikk av den offentlige skolen, blant annet Brodersen, Lindholm, Borgen og Moen.

Da arbeidet med å utvide folkeskolen fra 7-årig til 9-årig skole ble lovhjemlet i loven av 1959, var Brodersen kritisk til reformen. Ikke fordi elevene skulle gå lengre i skolen, men fordi det ble lagt opp til at den nye ungdomsskolen skulle være linjedelt. Brodersen hevdet at det var for tidlig å differensiere elever etter evner og anlegg i ungdomsskolen, og at det ville få følger for deres senere yrkesvalg og utdanning. Brodersen mente at en linjedelt skole ville føre til at et «nytt klasseskille» oppstod, og at det ville bli et skille mellom «hånden og åndens arbeidere», og dette ville føre til en «menneskelig ensidighet» som han advarte mot (Brodersen, 1960a, s. 3). Brodersen argumenterte for at alle burde gå lenge i en felles skole, han mente at «alle mennesker i vår tid burde ta en slags artium» (Brodersen, 1960a, s. 4). En slik skole skulle ifølge Brodersen være allmenndannende, ikke spesialisierende eller linjedelt. Han argumenterte imot den effektivitetstenkning som han mente lå bak den planlagte ungdomsskolen, og han mente at sentraliseringen og uniformeringen av skolen hadde økt ved innføringen av den nye skoleloven fra 1959, at den «styrket statens grep på skolevesenet, øket sentraliseringen og uniformiteten, - uten å åpne adgang til virkelige initiativ på skolefronten» (Brodersen, 1961, s. 2).

Brodersen var også kritisk til det arbeidet som Forsøksrådet gjorde. Han hevdet at forsøkene «skal foregå i samme sentraliserte regi» (Brodersen, 1961, s. 2), og mente at lærerne i den offentlige skolen ikke var spurt om hva de ønsket, langt mindre var lærerne i steinerskolen konsultert. Lindholm hevdet at skolene blir «som kunnskapsfabrikker hvor et

anonymt ”menneskematerial” på Statens bud og for Statens regning gjøres brukbare etter Statens planer, for Statens behov» (Lindholm, 1947, s. 1). Også de nye moderne skolebyggene ble av Dan Lindholm karakterisert som «monstrøse, kasernelignende komplekser» (1947, s. 1).

Det fremkommer også en kritisk holdning til læreplaner i flere av artiklene. Lindholm skrev at det finnes planer for undervisningen i steinerskolen: «Men den flyter og vi er meget redde for at den skal stivne, og så er vi med en gang ved vanskeligheten. På den ene side at det hele kan bli for flytende, på den annen at hele arbeidet størkner» (1953, s. 1). Den planen som ble benyttet i den offentlige skolen, *Normalplanen*, ble av lærere i steinerskolen betraktet som et redskap for sentralstyring av skolen. Moen, som var lærer ved Steinerskolen i Bergen, mente at den fratok den enkelte lærer friheten og muligheten til å forme undervisningen selv, og han mente at en lærer kunne ikke være «tjoret og innemuret av timeplan, normalplan, eksamenshensyn og mange andre stengsler» (Moen, 1953, s. 2). Han hevdet også at anvisningene i *Normalplanen* ledet lærerne «ut i utvendigheten og det kvalitetsløse» (Moen, 1957, s. 3). Lærerens frihet til å forme undervisningen uten sentrale pålegg, ble behandlet av flere av forfatterne, blant annet Christian F. Smit som mente at alle lærere, ikke bare lærere i steinerskolen, hadde behov for frihet i arbeidet som lærer. Han mente at det må være «mest mulig autonomi til de lokalt arbeidende pedagoger» (Smit, 1969, s. 1).

I flere av artiklene ble sortering av elevene i den offentlige skolen, ut fra evner og anlegg, kritiserer. Forfatterne hevdet at det var samfunnets behov for arbeidskraft som gikk foran hensynet til elevenes utvikling, Ernst Sørensen mente at «næringslivet og dets behov [presses] inn i skolen allerede i småklassene» og at skolen stod i fare for å bli et sted der konkurransen om å komme seg frem i livet ble rådende, og at andre perspektiver knyttet til utviklingen av «hele mennesket» ikke fikk tilstrekkelig plass i den offentlige skolen. Han mente også at skolen i hans samtid gikk sin «jevne og sikre gang mot en stadig mere raffinert og funksjonalistisk dressur, utelukkende med sikte på at det vordende menneske skal utstyres for livskampen» (Sørensen, 1946b, s. 1). Jens Bjørneboe benyttet store ord da han anklaget den offentlige skolen for å være et «iskoldt sosialøkonomisk instrument til utvelgelse av de barn som det lønner seg å investere en høyere utdanning i» (Bjørneboe, 1956, s. 5). Ikke alle Bjørneboes kolleger benyttet et like dramatisk språk, men det går frem av flere artikler at mange likevel delte hans synspunkter. Jørgen F. Borgen hevdet for eksempel at «[m]an skal ikke spørre: hva må mennesket vite og kunne for den sosiale tilstand som består, men: hvilke anlegg og evner har mennesket, og hva kan bli utviklet i det?» (Borgen, 1955, s. 4). Jon Moen kritiserte det at skolespørsmål ble redusert til «økonomiske, tekniske og administrative saker»

når de ble behandlet i politiske organer (Moen, 1961, s. 3). Han mente at vektleggingen av de materielle sidene ved skolen førte til at de menneskelige verdiene ble mindre verdsatt, at «lærerens stilling blir svekket jo mer skoleverket blir styrket.» (Moen, 1961, s. 3).

Bruken av tester og karakterer i den offentlige skolen ble også betraktet som del av sentralstyringen av skolen, og ordningen ble beskrevet og kritisert av flere av de steinerpedagogiske forfattere i løpet av årene fra 1946 til 1970.¹⁵⁷ Kritikken ble begrunnet ut fra det at tester og karakterer fremmet en ensidig satsning på teoretisk kunnskap og at ordningen ble brukt som del av sorteringen av elevene. Tynæs skrev at testene var et uttrykk for tidens rastløse jag, og hun mente at karakterer i skolen bidro til utvikling av sykdomstilstander i befolkningen. Hun mente at elevene ble jaget «av sted som linedansere på intellektets tynneste strenger» (Tynæs, 1963, s. 2). Også pedagoger i andre miljøer delte synspunktene og benyttet steinerskolen som eksempel på en skole som ikke benyttet tester og prøver. Blant annet ble en artikkel med en positiv omtale av steinerskolens undervisningsform av Ingrid Dobloug fra *Vår skole*, trykket i *Steinerskolen* i denne perioden (Dobloug, 1965).

Utvalget av sitater fra artiklene viser at steinerskolen markerte seg som et kritisk alternativ og i opposisjon til den offentlige skolepolitikken. I artiklene fremgår det at steinerskolen prioriterte elevenes utvikling mer enn kunnskapsinnlæring med tanke på deres senere yrkes- og utdanningsvalg. Steinerskolen vektla dannelsesperspektivet mer enn nytteperspektivet, og benyttet derfor ikke karakterer. Kritikken som kom frem i artiklene var først og fremst rettet mot deler av Arbeiderpartiets skolepolitikk, og den var på noen områder sammenfallende med kritikk fra de som arbeidet innenfor skolebyråkratiet i disse årene, der det også ble reist kritikk mot Arbeiderpartiets sentralstyring av skolesektoren. På slutten av 60-årene og begynnelsen av 70-årene kom det nye perspektiver inn i skoledebatten, mange av de samme synspunkter som var blitt fremmet i de steinerpedagogiske tidsskriftene ble tatt opp, og «Som alternativ til nyttige kunnskaper ble det talt om frigjøring, selvrealisering, selvdannelse selvrefleksjon og egenstyring» (Telhaug, 2005, s. 30). Selv om kritikken som ble reist av steinerskolens pedagoger i stor grad var begrunnet ut fra det menneskesyn som lå til grunn for steinerskolens arbeid og dermed hadde en annen idéhistorisk bakgrunn enn det en del av den andre kritikken hadde, var det likevel på flere områder sammenfallende synspunkter. Kritikken fra steinerskolen kan leses som del av en mer allmenn radikaliseringsprosess av skolen i løpet av 60-årene.

¹⁵⁷Blant annet av Børneboe (1954), *Ny skole* nr. 3; Tynæs (1955), *Mennesket* nr. 2, Brodersen, (1960b), *Ny skole* nr.3; Moen, (1962), *Mennesket* nr. 1 Tynæs (1963), *Mennesket*, nr. 3.

13.4. Kritikk av det moderne samfunn, fronten mot det moderne

Flere av artiklene kritiserer materialistiske sider ved det moderne samfunnet og det materialistiske menneskebildet. Denne kritikken finnes også i mange av Steiners foredrag og bøker slik det er vist til i kapitlet om steinerskolens idéhistoriske bakgrunn. I flere av Bjørneboes artikler fantes det en blanding av motstand mot utviklingstendenser i det moderne samfunnet og radikale synspunkter. Bjørneboe skrev med en klar brodd mot det han betrakter som samtidens kulturelle forfall. Han advarte foreldre mot å la barna lese tegneserier og se film og fjernsyn. Bjørneboe mente at barn i samtiden trengte beskyttelse mot forfall og forflatning i kulturen (Bjørneboe, 1952). Også han betraktet steinerskolens oppgave i et terapeutisk perspektiv, og fremmet i den forbindelse mer kulturkonservative verdier, som for eksempel betydningen av at barna fikk høre om bibelhistorien – som han ikke betraktet som religionsundervisning, men som en nødvendig bestanddel i oppdragelsen til å bli menneske (Bjørneboe, 1953). Samtidig formidlet Bjørneboe et radikalt syn på skolen, der han fordret frihet for læreren.

I *Mennesket* nr. 2 og 3 1960 ble det i to deler publisert en oversatt artikkel fra tysk fra *Soziale Hygiene*, et tidsskrift utgitt av Verein zur Förderung eines erweiterten Heilwesens, Unterlegenhartd. Artikkelen var forfattet av to leger, dr. med. Norbert Glas og dr. med. Walter Bühler (Glas & Bühler, 1960a; 1960b). I artikkelen skrev de to legene at fjernsynet av mange fagfolk ble ansett som skadelig, først og fremst for barn, men også for voksne. De to legene hevdet at skadene av å se på fjernsyn kunne vise seg i form av skader på øynene, på skjelettet og i nervesystemet. De refererte til flere forskningsarbeider som påviste skader som følge av at barna hadde sett mye på TV, blant annet til psykologen dr. M. Krause-Abllass, som hevdet at fjernsyn for små barn var «det mest uskikkede middel til å lære verden å kjenne. Småbarn må kunne gripe og ta fatt i tingene for siden å kunne begripe, fatte og ta fatt. Stadig gjentakelse av lek så vel som fortelling er også viktig for barnets muligheter til kjennskap med verden» (Glas & Bühler, 1960a, s. 2). I tillegg advarte legene mot strålefare som man ble utsatt for ved å se på fjernsyn. De hevdet at det var forsket på strålingsfare i USA (Glas & Bühler, 1960b, s. 3). De hevdet også at menneskets sanser tok skade av å se på fjernsyn, ikke bare øyet; kampen mot fjernsynet ble betraktet som en kamp om menneskets *jeg* (Glas & Bühler, 1960b, s. 3). De første artiklene mot fjernsyn var oversatt fra tysk, men også norske steinerskolepedagoger reagerte mot bruken av fjernsyn som fra og med 1960 åpnet for ordinære sendinger her i landet.

Kritikerne av fjernsynet fant støtte i Steiners menneskekunnskap. Steiner mente at barns sanseerfaringer var viktige for deres senere læring og utvikling. Lenge før fjernsynet ble funnet opp, argumenterte Steiner for at barn trengte mange og varierte sanseerfaringer. De som advarte mot at barn så på fjernsyn, mente at barn måtte gjøre egne sanseerfaringer, ikke se på at andre gjorde dem. De hevdet at all den informasjon barn mottok gjennom fjernsynet, ville være vanskelig for barn å behandle. Maria Marstrander viste i en artikkel om barn og fjernsyn i *Mennesket* i 1961 til en sveitsisk aksjon mot fjernsyn som hevdet følgende: «Når televisjon inngår i våre familiers dagligliv, vokser rastløshet, nervøsitet og overfladiskhet, mens iakttagelsesevnen, opplevelsessevnen og de skapende krefter skades» (Marstrander, 1961, s. 2). Både strålingen og selve aktiviteten ble betraktet som skadelig, og det ble ansett som viktig å skjerme barn mot fjernsynet. Også på andre områder ble det i artikler i steinerskoletidsskriftene advart mot farene ved det moderne samfunnet, og begrepet «sivilisasjonsskader» ble benyttet om de følger moderne livsstil kunne føre til, ikke bare fjernsyn men også radio og kino, trafikk og stress (Borgen, 1966 s. 2; Glas & Bühler, 1960a; Weissert, 1967, s. 2). En slik måte å oppdra barn på, ble av kritikerne betraktet som ansvarsløs «håndtering av barneårenes spesifikke krefter» (Weissert, 1967, s. 2).

Også mange av de lekene som ble fremstilt industrielt ble betraktet som skadelige for barn, blant annet Barbie-dukker og krigsleketøy som spilte på sex og grusomhet (Tynæs, 1966, s. 5). Slike leker egnet seg ikke for barn, og var del av kapitalinteressenes måte å tjene penger på. Tynæs hevdet at «Jo sterkere tidens absurditeter skyller over oss, desto større kraft skal det til for å overleve som individ. Men desto sterkere og klarere kan det menneskelige komme tilsyne, idet vi tar kampen opp med oss selv og verden» (Tynæs, 1966, s. 5). Tynæs manet verken til revolusjon eller politisk engasjement, men til en kamp på et indre plan, der den enkeltes individualitet måtte vekkes og der de voksne som forstod hva farene bestod i hadde som oppgave å skjerme barna for det som ble betraktet som skadelig.

I artiklene der kritikk mot de negative sidene ved det moderne samfunnet formuleres, fremstår det terapeutiske aspektet ved steinerskolens pedagogikk som motsatsen til de negative sidene ved det moderne, og som en slags medisin. Steinerskolens oppgave var å demme opp for og beskytte barn mot de skadelige sidene ved samtidens kultur, verne om barndommen slik at barn ikke ble skade. Målet var at barn langsomt kunne få anledning til å vokse inn i kulturen og bli frie mennesker som selv var i stand til å oppdage farene og motarbeide dem.

Det finnes noen parallelle synspunkter i den kritikken som ble formulert i de steinerpedagogiske artiklene og i de radikale strømningene som vokste frem på slutten av

1960-tallet. Men også i denne sammenheng kan det synes som om både grunnlag og virkemidler var ulike selv om noen av synspunktene tangerte hverandre, blant annet når det gjaldt farene ved utbygging av industri og naturressurser. I de steinerpedagogiske artiklene synes det som om kampen i større grad betraktes som et individuelt anliggende, og mindre som utfordringer som kunne løses gjennom politikk og aksjoner.

13.5. Visjoner og vilkår 1946 – 1970, oppsummering og refleksjon

I løpet av årene fra 1946 til 1970 var det to steinerskoler i Norge, begge skolene var relativt små ved inngangen til perioden, men vokste i løpet av årene frem mot 1970.

Det var de samme vilkårene for private skoler i den andre perioden som i den første. Private skoler var ifølge skolelovene underlagt offentlig kontroll, men det synes ut fra det utvalgte kildematerialet som om steinerskolene i liten grad ble kontrollert av skolemyndighetene.

Ifølge skolelovene som gjaldt i årene fra 1946 til 1970, var det mulig å etablere private skoler, men det fantes ikke noen hjemler i skolelovene som åpnet for offentlig støtte til slike skoler. På samme måte som i den første perioden, fantes det en statlig budsjettpost som private skoler kunne søke om støtte fra, men støtten til private skoler var ikke lovhjemlet og den var derfor uforutsigbar for skolene. Begge steinerskolene drev sin virksomhet uten statlig støtte i årene fra 1946 til 1970, økonomien var i hovedsak basert på private midler, og det innebar at begge skolene hadde en vanskelig økonomisk situasjon, ikke minst fordi skolene ønsket å ha en sosial profil og ikke ville utelukke noen fra å gå på skolen av økonomiske grunner ved å ha høye satser for skolepenger. Gjennom søknader om støtte fra vertskommunene, prøvde steinerskolene i løpet av perioden fra 1946 til 1970 å bedre økonomien. I løpet av perioden ble det bevilget kommunale midler til begge steinerskolene og hjelp til skolene slik at de kunne erverve tomter for nybygg.

I løpet av etterkrigsårene sluttet Norge seg til Menneskerettighetserklæringen fra 1946 og tilleggserklæringer som var basert på den. I disse dokumentene ble det juridiske grunnlaget for at foreldre skulle kunne velge hva slags skole barna skulle gå på, slått fast. Selv om det verken i Menneskerettighetserklæringen eller i andre erklæringer var et krav at staten skulle finansiere private skoler, dannet dokumentene likevel det legale grunnlaget for at private skoler skulle ha en plass innenfor det norske utdanningssystemet. Norges tiltredelse av de internasjonale konvensjonene dannet bakgrunnen for de mange søknader om kommunal støtte som de to steinerskolene i Norge fremmet overfor kommunale myndigheter og kan ha bidratt til at skolene etter hvert mottok noe støtte.

Menneskerettighetserklæringen og den europeiske menneskerettighetskonvensjonen utgjorde også en viktig bakgrunn for igangsettingen av arbeidet med å utrede situasjonen for de private skolene i Norge, og kan betraktes som et element i endringen av vilkårene for private skoler. Da det ble dannet en borgerlig regjering i 1965 tok det ikke lang tid før et slikt arbeid ble igangsatt. Etter flere års utredningsarbeid og lange debatter ble loven om statsstøtte til private skoler vedtatt i 1970. Loven innebar et vendepunkt for steinerskolene og de andre private skolene som gjennom loven ble tildelt støtte. Selv om den statlige støtten ikke dekket alle steinerskolens utgifter, innebar den at skolene fikk en annen og mer forutsigbar økonomi.

Den andre perioden i årene etter andre verdenskrig og frem til 1970, er karakterisert som en periode der steinerskolen fremstod som «et kritisk pedagogisk alternativ». Også i den første perioden finnes det kritikk av både den etablerte skolen og av sider ved samfunnsutviklingen, men enda tydeligere enn i den første perioden fremtrer steinerskolen i årene etter den andre verdenskrig som en kritisk stemme i samtiden. Gjennom en sterk kritikk spesielt av Arbeiderpartiets skolepolitikk, sentralisering, effektivisering og nytteperspektivet på skole og utdanning, ble steinerskolen fremmet som en annerledes skole, en skole som ivaretok hvert enkelt individs utvikling. Det alternative ved steinerskolen ble også synliggjort gjennom den langsomme progresjonen og de mange kunstneriske arbeidsmåtene i skolen.

Fra sentrale steinerskolelærere ble det reist kritikk av den offentlige skolen og kritikk av det som ble betraktet som uheldige og skadelige tendenser i det moderne samfunnet, et materialistisk menneskebilde, stress, fremmedgjøring og forurensning, ikke minst sjelelig i form av moderne massekultur som fjernsyn og film. Kritikken bidro til å profilere steinerskolen som et kritisk pedagogisk alternativ som valgte andre løsninger på utfordringene i skole og oppdragelse.

Undersøkelsen viser at steinerskolen så på seg selv som et pedagogisk alternativ i Norge i årene fra 1946 til 1970, først og fremst når et gjaldt skolens formål og arbeidsformer, men også strukturelt. Steinerskolen ønsket å utvide skolegangen ut over den 7-årige folkeskolen, og i løpet av perioden ble det gjort forsøk som tok sikte på å utvide steinerskolens undervisningstilbud fra 7-årig folkeskole til et 10-årig skoleløp og på sikt en 12-årig skole, men dette ble ikke realisert før i neste periode.

I løpet av årene fra 1946 til 1970 ble det gitt ut fem tekster som kan betraktes som planer for skolens undervisning, planene er av svært varierende omfang. De ble utgitt først og fremst for å informere om skolens formål, skoleløpets struktur, eksempler på arbeidsformer og innhold og hvordan elevene kunne komme videre i den offentlige skolen. Planene fremstår som resultater av erfaringer fra pedagogisk arbeid, men synes ikke å være ment som

arbeidsredskap for lærernes planlegging av undervisningen. I planene formidles visjonene for steinerskolens undervisning og egenarten ved det steinerpedagogiske alternativet, og planene kan på denne måten ha bidratt til å legitimere steinerskolens virksomhet overfor foreldre og andre interesserte, samt overfor myndighetene. Fordi det ikke fantes noen lov om statsstøtte for private skoler i perioden, var det ikke krav om at skolens undervisningsplaner skulle godkjennes, og ingen av planene har hatt noen formell posisjon som juridisk godkjente planer.

I flere av planene fra den andre perioden er det lagt vekt på at elevene ikke lærer noe annet i steinerskolen enn i den offentlige skolen, men at de lærer det på en alternativ måte. Det er i planene lagt vekt på at elevene ved steinerskolen, slik loven også krevet, tilegnet seg omtrent de samme kunnskaper som i den offentlige skolen, og at steinerskolen forberedte elevene på overgangen til andre skoler, blant annet gjennom prøver der det ble benyttet karakterer selv om karakterer ellers ikke ble benyttet i steinerskolen. Undersøkelsen av planene viser at progresjonen i undervisningen i steinerskolen var annerledes enn i den offentlige skolen. En del fag som fremmedspråk, ble introdusert tidligere enn i den offentlige skolen, mens det i steinerskolen ble lagt vekt på at fag og emner som utfordret elevenes dømmekraft og selvstendige vurderingsevne, ble innført noe senere enn i den offentlige skolen.¹⁵⁸

Undersøkelsen viser også at det i steinerskolen ble gitt undervisning i mange kunstneriske fag, deriblant eurytmi som var et fag som ikke ble undervist i andre skoler. I planene er det presisert at skolens alternative måte å undervise på, er inspirert av skolens idégrunnlag, først og fremst oppfatningen av barnets utvikling og menneskets vesen. En sentral visjon for steinerskolen også i den andre perioden, var å gi en undervisning som gjorde det mulig for elevene å utvikle seg til frie og selvstendige mennesker. Veien dit gikk gjennom en undervisning som først styrket elevenes tilhørighet i verden og respekt for skaperverket før den la vekt på fagdifferensiering. Undersøkelsen viser også at steinerskolen hadde visjoner om å påvirke tenkningen om skole mer allment.

I løpet av perioden fra 1946 til 1970, ble det gitt ut to steinerpedagogiske tidsskrift i Norge. Det steinerpedagogiske meldingsbladet som var utgitt ved steinerskolen i Bergen siden slutten av 30-tallet, skiftet navn til *Tidsskriftet Mennesket* etter krigen og ved Steinerskolen i Oslo ble det i 1952 startet et nytt tidsskrift *Ny skole*. Tatt i betraktning at det var et relativt lite miljø, ble det utført et omfattende formidlingsarbeid i steinerskolen i perioden. I en lang rekke

¹⁵⁸ Det er ikke gjennomført noen systematisk sammenligning mellom læreplaner fra steinerskolen og den offentlige skolen, men er basert først og fremst på steinerskolens egen fremstilling av dette og litteratur om den offentlige skolen.

artikler ble det særpregede ved steinerskolen beskrevet, ofte gjennom begeistrede skildringer av livet i skolen. I mange av artiklene ble det også rettet skarp kritikk mot den offentlige skolen, spesielt Arbeiderpartiets skolepolitikk og også mot pedagogisk forskning, der testing og måling ble benyttet som metoder for utvikling av et nytt vitenskapelig grunnlag for pedagogisk arbeid. Kritikken fra steinerskolen gjaldt også den offentlige skolens vektlegging av nytte, effektivitetsjaget og mangelen på frihet for lærerne i skolen. Også forslagene og forsøkene med nivå-differensiering i den nye ungdomskolen, ble det fra steinerskolen rettet kritikk mot. Kritikken av den offentlige skolen kan betraktes som et viktig aspekt ved formidlingen av steinerskolen som et pedagogisk alternativ i disse årene.

Den økende radikaliserings som fantes i det norske samfunnet er lite synlig i de utvalgte kildene og i liten grad fremmes politikk som en mulig løsning på de utfordringer som det er beskrevet at skole og utdanning står overfor. I stedet synes det som om den enkeltes eget indre arbeid inspirert av antroposofi, betraktes som et viktig og nødvendig arbeid for å kunne identifisere og bekjempe utfordringer i det som betraktes som en materialistisk tidsalder, en tid der blant annet fjernsyn og nye medier truet med å forstyrre og invadere særlig barns oppvekstkår. Også på denne måten fremtrer steinerskolen som et kritisk pedagogisk alternativ, ikke bare i skolen, men også allment i samfunnet, spesielt når det gjelder barns behov for beskyttelse.

Undersøkelsen viser at det fantes en stor tiltro til antroposofi som grunnlag for lærerens arbeid i steinerskolen. Antroposofien ble først og fremst betraktet som inspirasjon og som hjelp for lærere i arbeidet med å bli bedre lærere som kunne møte elevenes behov på de enkelte klassetrinn. Det er særlig oppfatningen av at mennesket er et åndelig, spirituelt vesen som ble vektlagt.

Selv om perioden fra 1946 til 1970 var preget av stor aktivitet blant steinerpedagoger, er det få spor av kontakt mellom steinerskolen og andre pedagogiske miljøer i de utvalgte kildene. Det synes ikke som offentlige skolemyndigheter eller pedagogiske forskningsmiljøer betraktet steinerskolen som et pedagogisk alternativ som kunne benyttes som inspirasjon for arbeidet med å forme den offentlige skolen. Det finnes noen få spor av at det i løpet av siste del av perioden var noe mer interesse fra andre miljøer for steinerskolen enn i første del. Steinerskolen var ikke del av Forsøksrådets arbeid med utvikling av den nye ungdomsskolen som ble igangsatt og gjennomført i perioden. Skolens posisjon som privat skole kan være en av årsakene til at den i liten grad ble innlemmet i arbeidet med utviklingen av den offentlige skolen, også steinerskolens idégrunnlag, kan ha vært en mulig forklaring på det.

Del V. Steinerskolen 1971–1985: Et pedagogisk alternativ i vekst

Kapittel 14. Utdanningshistoriske perspektiver

14.1. Vern og radikaliserings

I løpet av den relativt korte perioden fra 1971 til 1985 skjedde det mange endringer i synet på utdanning og skole i Norge. Første del av perioden synes å være preget av radikale strømninger som kom til uttrykk i læreplaner, i arbeidsformer og i synet på relasjonen mellom lærer og elev. Siste del av perioden var preget av reaksjoner mot det som ble betraktet som problematiske følger av en slik radikal skolepolitikk og ønsket om et mer effektivt utdanningssystem. I løpet av 1960-tallet ble det registrert en økende innvandring fra ikke-nordiske land hit til landet, og i løpet av perioden fra 1971 til 1985 gikk Norge fra å være et relativt monokulturelt samfunn til å bli et samfunn preget av kultur mangfold (Tjelmeland, 2003, s. 115). Også på andre områder foregikk det endringer som fikk betydning for hverdagslivet: kjønnsrollemønstret ble endret, flere kvinner tok utdanning og gikk ut i arbeidslivet og den første loven om barnehager ble vedtatt i 1975. Det foregikk en institusjonalisering av barndommen, og stadig flere barn tilbragte stadig lengre tid i barnehager og skole (Thuen, 2008, s. 208).

Ved overgangen til 70-tallet ble den vekstoptimismen som hadde vært dominerende i etterkrigstiden avløst av bekymring for forurensning og andre miljøskadelige virkninger av utbytting av naturen og av industriell virksomhet. Nedlegging av lokalsamfunn og fraflytting fra utkantstrøkene som var et resultat av moderniseringspolitikken i etterkrigstiden, ble stadig sterkere kritisert. Argumentasjonen mot sentralisering av makten hentet inspirasjon fra radikale idéstrømninger som var grunnlaget for blant annet studentopprøret i Paris i 1968. Kritik ble rettet mot politikk og styring, mot rådende vitenskapelige sannheter og mot utdanningssystemet. Vietnamkrigen, kamp om bevaring av Altavassdraget, stiftelsen av AKP-ML og debatten om hvorvidt Norge skulle bli medlem i EF, er temaer som vitner om et radikalt politisk klima. Resultatene av den rådgivende folkeavstemningen i EF-saken den 25. september 1972 viste at 53.5 % av velgerne stemte imot at Norge skulle søke medlemskap. Valgresultatet ble tolket som uttrykk for skepsis til ytterligere sentralisering av makten og frykt for tap av «sjølråderetten» over politiske beslutninger som gjaldt forhold i Norge (Bjørklund, 1984; Jørgensen, 1984, s. 97–120).

I første del av den korte perioden fra 1971 til 1985 var det Arbeiderpartiet som hadde regjeringmakten. Partiet satt med styringen nesten sammenhengende fra 1971 til 1981, bare

avbrutt av en kort borgerlig samlingsregjering fra 1972 til 1973. Fra 1981 til 1986 var det borgerlig styre.

I utdanningspolitikken kom det i løpet av 1970-tallet nye synspunkter på skole og samfunn frem i skoledebatten. Av flere forskere ble effektivitetstenkningen i skolen, det instrumentelle synet på kunnskapsoverføring, sentralstyringen, likhetsideologien og det positivistiske synet på pedagogisk forskning kritisert (Christie, N, 1971; Jørgensen, 1984; Skjervheim, 1976; Skarpenes, 2007, s. 96). Kritikerne hevdet at skolen skulle være et sted for vekst, utvikling og demokratisk dannelse, ikke bare et sted der elevene først og fremst skulle kvalifiseres for senere arbeidsliv, og det var derfor nødvendig å inkludere både danning og utdanning i skolens arbeid (Hellesnes, 2004). Etterkrigstidens sentraliseringspolitikk ble kritisert, betydningen av lokalsamfunnets kultur i opplæringen og fordelene med nærskoler og små enheter ble fremhevet, og verdier som tilhørighet, inkludering og likeverd ble vurdert som viktige (Telhaug & Mediås, 2003). I løpet av 1970-årene ble det reist sterk kritikk mot bruk av karakterer og standardiserte tester, noe som kan leses som del av det antiautoritære opprøret som vokste frem på slutten av 1960-årene både i Norge og internasjonalt (Tønnessen & Telhaug, 1996, s. 24ff; Aas, 2006, s. 169). Spørsmålet om bruk av karakterer må også sees i sammenheng med målet om å bygge ut en frivillig 3-årig videregående skole for alle elever som har gjennomført den 9-årige grunnskolen. Karakterer benyttes både som et redskap for å motivere elevene til innsats på skolen og som et redskap for å sortere hvem som skal gå videre i utdanningssystemet. Innføring av en videregående skole for alle ville gjøre at karakterer ikke lenger ville være et utvalgs-kriterium for opptak til den videregående skolen (Lysne, 2004, s. 23). Motstanden mot bruken av karakterer hentet også støtte fra antipositivistiske strømninger som fikk stor innflytelse innenfor mange fag, også pedagogikk (Lysne, 2004, s. 28). Debatten var ikke bare en pedagogisk debatt, men spørsmålene omkring vurdering i skolen ble en politisk sak (Tønnessen & Telhaug, 1996). Evalueringsutvalget for skoleverket leverte to innstillinger, i 1974 og 1978. Flertallet var mot bruken av karakterer, først og fremst i grunnskolen, men på sikt var det et mål å redusere bruken av karakterer også i den videregående skolen (Lysne, 2004, s. 29). I debatten som fulgte viste det seg å være store partipolitiske skiller i synet på denne saken. Det var de sosialistiske partiene, først og fremst Arbeiderpartiet, som fremmet forslag om en «karakterfri skole» (Aas, 2006, s. 177). Men forslaget hadde ikke støtte i befolkningen. Aas viser til to undersøkelser fra 1975 og 1976, der henholdsvis 89 % og 86 % av de spurte ønsket at det skulle benyttes karakterer som vurderingsform når elevene gikk ut av grunnskolen (Aas, 2006, s. 178). Planene om en helt

karakterfri skole ble ikke gjennomført, det var i stedet politisk enighet om behovet for en kombinasjon av formell og uformell vurdering av elevene (Lysne, 2004).

I løpet av 80-tallet ble det vanskeligere økonomiske tider, og siste del av perioden bar preg av reaksjoner mot radikaliseringen av skolen, og av mer konservativ synspunkter som stilte spørsmål ved resultatene av reformene i skolen og om elevene lærte nok (Eckhoff, 2001, Telhaug & Mediås, 2003; Heyerdahl-Larsen & Østerud (red.), 1989).

14.2. 9-årig skole for alle uavhengig av evner og anlegg

Ifølge *Lov om grunnskolen* (1969) skulle alle landets kommuner innen 1975 ha innført ordningen med 9-årig grunnskole. Arbeidet med en felles skole som dannet grunnlag for overgangen til høyere skoleslag, var dermed realisert. I loven fra 1969 var begrepet *folkeskolen* endret til *grunnskolen*, og navneendringen synliggjorde at grunnskolen ble betraktet som første del av et lengre skoleløp, der flere og flere tok stadig mer og lengre utdanning i løpet av 1970- og 80-årene (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1969). En lovendring i 1975 ga alle de elevene som trengte ekstra hjelp og støtte i form av spesialundervisning, rett til å få slik hjelp innenfor rammene av fellesskolen. Det innebar at *Lov om spesialskoler* fra 1951 falt bort (Dokka, 1988; Mediås, 2010). Grunnskolen skulle inkludere alle, også de som ikke klarte å følge en vanlig progresjon i skolen.

I forbindelse med innføringen av den nye offentlige 9-årige skolen, var det behov for en ny læreplan som kunne avløse *Normalplanen* fra 1939. Etter flere år med midlertidige læreplaner,¹⁵⁹ ble *Mønsterplanen fra 1974* utgitt. Arbeidet med planen var ledet av Hans Jørgen Dokka og var en retningsgivende rammeplan der hver enkelt skole fikk bestemme undervisningsinnhold og arbeidsformer. Betydningen av at planen ble videreutviklet lokalt var formulert allerede i forordet, der det stod at «en rammeplan, vil si at lokale instanser – skolestyre, den enkelte skole og den enkelte lærer – er tillagt betydelig innflytelse på skolens faglige innhold» (Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1974, s. 5). I *Mønsterplanen fra 1974* fantes forslag til lærestoff, men læreren kunne velge også annet stoff. Planen la vekt på lærerens arbeid med stoffet, og på betydningen av at når læreren var «aktiv i stoffutvelgingen, vil det ofte virke heldig på undervisningen og gjøre den levende» (Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1974, s. 26). *Mønsterplanen fra 1974* bar preg av at den var utformet av lærere med nærhet til arbeidet i skolen, og den er blitt betraktet som den mest desentraliserte læreplanreform i norsk læreplanhistorie (Sivesind, 2008, s. 275–282).

¹⁵⁹ *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* og midlertidig utgave av *Mønsterplan for grunnskolen fra 1971* (Mediås, 2010)

Mønsterplanen fra 1974 uttrykte antiautoritære idéer som var sentrale i 1970-tallets skoletenkning, og synliggjorde endringer i synet på skole og utdanning som var vokst frem fra slutten av 60-tallet og begynnelsen av 1970-tallet. Den inneholdt ikke minstekrav til hva elevene skulle kunne, noe som ble gjort «for at undervisningen lettere skal kunne tilpasses den enkelte elevens evner og interesser» (Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1974, s. 5). Planen var slik i tråd med lovendringen som kom i 1975, der også de elevene som hadde lærevansker ble inkludert i Loven om grunnskolen. Også kursplanssystemet ble fjernet i den nye planen. Alle elever hadde krav på en undervisning som var tilpasset deres behov og evner. Den store vektleggingen av individuell tilpasning og lokal innflytelse som kom til uttrykk i *Mønsterplanen fra 1974*, er blitt betraktet som et brudd med deler av enhetsskoletanken som var vokst frem i løpet av 1900-tallet (Eckhoff, 2001, s. 110).

14.3. Fra gymnas og yrkesskole til videregående skole

Omformingen av den videregående opplæringen, som ble startet allerede på slutten av 1960-tallet, blant annet med Steen-komiteén i 1965, fortsatte i løpet av 1970-årene. I 1974 ble en ny lov om den videregående skolen vedtatt. Målet med loven var å gjøre videregående opplæring mer tilgjengelig for alle som ønsket det, men det ble ikke gitt noen garanti om plass for alle. I 1976 ble det gitt ut en ny læreplan for den videregående skolen (Mediås, 2010, s. 54).

Det var en uttalt målsetting at den nye videregående skolen ikke skulle være noen «utvalgsskole», slik det gamle gymnasiet hadde vært. I stedet ble allmenndannelse et felles mål for hele den videregående skolen, både de linjene som var yrkesrettet og de som ikke var det. Målet med den nye videregående skolen var «å gjøre alle utdanningsveier på det aktuelle nivå så likeverdige som mulig og derved øve innflytelse på den videre utvikling av norsk kultur- og samfunnsliv» (Dokka, 1981, s. 185). En sterk elevorientering i planen for den videregående skolen, og noe mindre faglig orientering, kan leses som uttrykk for innarbeiding av noe av den kritikken som på begynnelsen av 70-tallet var blitt reist mot en sterkt nytteorientert skole. Synspunkter om at individets utvikling skulle ivaretas og at skolen skulle ha betydning også på utviklingen av kultur og samfunnsliv, var uttrykk for en mer dannelsesorientert utvikling i skolen. Men flere av formuleringene i den generelle planen for den videregående skolen var åpne for flere tolkningsmuligheter. Det var blant annet uklart på hvilken måte skolen skulle bidra til samfunnsutvikling, i planen fantes en uavklart spenning mellom «argumenter basert på effektivitet og nytte, og argumenter basert på solidaritet og likhet» (Skarpenes, 2007, s. 107). I prinsippet skulle alle kunne gå i den videregående skolen, selv om det ikke ble gitt noen garanti for at alle skulle komme inn (Mediås, 2010, s. 54).

14.4. Nye økonomiske vilkår for private skoler

Den nye loven om statsstøtte til private skoler som ble vedtatt i 1970, ble satt i verk fra 1971. Den var først og fremst et resultat av et arbeid utført under den relativt korte perioden med borgerlig styre fra 1965 til 1971. Loven innebar en legitimering av privatskolers virksomhet i Norge, deriblant steinerskolene, og loven bidro til større aksept av at det ved siden av den offentlige skolen også kunne finnes private skoler. De økonomiske rammene for de private skolene ble bedre og mer forutsigbare, og statsstøtten gjorde det enklere å starte og drive private skoler i Norge. Det førte til at det for eksempel i årene fra 1971 til 1985 ble startet 14 nye steinerskoler her i landet (Bøhn, 1993a, s. 132).

Privatskoleloven fra 1970 ga i §.18, tilskudsregel nr. 7, de private grunnskolene en statsstøtte som skulle tilsvare 85 % av «vanlige driftsutgifter til all godkjent undervisning som går inn under lov av 13. juni 1969 om grunnskolen. Tilskuddet beregnes på grunnlag av en normalsats pr. elev, særskilt for barnetrinnet og for ungdomstrinnet» (Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1970). Beregningsgrunnlaget for tilskuddet til de private skolene innebefattet ikke utgifter til bygninger eller drift av bygninger, inventar og læremidler (Kirke- og undervisningsdepartementet, (1977–78), s. 43). Det innebar at de private skolene fortsatt ikke hadde de samme økonomiske vilkår som de offentlige skolene, og at de fremdeles var avhengige av annen støtte, deriblant foreldrebetaling.

Selv om de økonomiske rammene var bedret, var det vanskelig for de private skolene å oppfylle kravet i loven fra 1970, §. 9, om at personalet i de private skolene skulle ha «de samme lønns- og arbeidsvilkår, også med hensyn til lønn under sykdom som lærere/skoleledere ved tilsvarende offentlige skoler» (Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1970).¹⁶⁰ Det finnes ikke noen lønnsstatistikk for de private skolene i Norge, men for steinerskolen var det for eksempel ikke mulig å oppfylle kravene i loven om tilsvarende lønnsforhold som i den offentlige skolen, og i en artikkel om steinerskolens utvikling i Norge i årene etter innføringen av loven fra 1970, oppsummerte Bøhn saken slik: «det er nok et ubestridelig faktum at det hele tiden har vært forskjell på lønnen i friskolene og de offentlige skoler» (Bøhn, 1996, s. 12). Dersom steinerskolene skulle tilbudt lærerne den samme lønnen som i den offentlige skolen, ville det ført til at foreldrebetaling måtte ha blitt høyere. Selv om loven hadde ført til bedre økonomiske kår, var det behov for å vurdere tilskuddsordningene og virkningene av dem.

¹⁶⁰ Det var mulig for Departementet å dispensere fra dette, jf. § 9, loven fra 1970.

14.5. Evaluering av loven fra 1970, revisjon og ny Privatskolelov i 1985

Etter at loven om statlig støtte til de private skolene hadde virket i seks år, ønsket Kirke- og undervisningsdepartementet å få en samlet oversikt over hvordan loven om statlig støtte til de private skolene virket. Målet var å undersøke om det var behov for endringer av loven.

Resultatene fra undersøkelsen ble lagt frem i *Stortingsmelding nr. 19, 1977–78, Om gjennomføring av lov av 6. mars 1970 om tilskudd til private skoler*. Samtlige private skoler med tilskudd etter loven av 1970, ble i forbindelse med arbeidet med Stortingsmeldingen bedt om å bidra med informasjon (St. meld. 19, 1977–78, s. 4). Arbeidet ble utført mens Arbeiderpartiet hadde regjeringmakten.¹⁶¹

Det kom frem i meldingen at antallet private skoler, samlet sett, hadde økt fra 117 til 152 i de syv første årene etter at loven ble vedtatt (St. meld. 19, (1977–78), s. 6). Antall private grunnskoler hadde ikke økt, det var 25 slike grunnskoler både i 1969 og i 1976/1977. Det innebærer at en del private grunnskoler må ha blitt lagt ned i disse årene, for på samme tid hadde antallet steinerskoler med undervisning på grunnskolenivå økt. Undersøkelsen viste at det var de merkantile, tekniske og estetiske skolene som fikk mesteparten av midlene. Grunnskoler, ungdomsskoler og gymnas fikk samlet knapt 13 % av midlene. Støtten til steinerskoler var ikke spesifisert i meldingen. Veksten i bevilgninger til private skoler var i perioden 1970–1976 på 69.8 % (St.meld. nr. 19 (1977–78), s. 41).¹⁶² Veksten var størst i årene fra 1971 til 1973.

Norske Privatskolers Landsforbund (NPL), som ble stiftet i 1972,¹⁶³ og som var et organ for de private kristne skolene, kom med mange kommentarer, og flere ble gjengitt i meldingen. Det finnes ikke noen kommentarer fra steinerskolene i meldingen.¹⁶⁴ Selv om steinerskolene ikke var medlemmer i NPL, var mange av uttalelsene herfra relevante for steinerskolenes situasjon. Hovedkonklusjonen fra NPL var at loven om støtte til private skoler hadde ført til «en sunn utvikling for de private skolene» og NPL mente også at samarbeidet mellom de private skolene og det offentlige etter lovens ikrafttreden hadde fungert godt (St. meld. 19 (1977–78), s. 25). Selv om loven om tilskudd til private skoler hadde bidratt til

¹⁶¹ Oddvar Nordli var statsminister og Kjølvs Egeland var undervisningsminister.

¹⁶² I årene fra 1970–1975 ble statstilskuddet til private skoler bevilget over to forskjellige kapitler i statsbudsjettet, men fra 1977 ble alt samlet under ett kapittel i budsjettet.

¹⁶³ Nettadresse til organisasjonen Norske fag- og friskolers forbund (NFFL): <http://www.friskoler.no/default.asp?page=2413&lang=1>, lesedato: 12.06.2010. Organisasjonen skiftet navn fra NPL til NFFL i 2004.

¹⁶⁴ Jeg har ikke funnet spor av at noen av steinerskolene uttalte seg i forbindelse med meldingen. I løpet av 1977 ble forbundet Steinerskolene i Norge opprettet, og et mer organisert arbeid med saker av felles interesse for steinerskolene ble påbegynt. Den første saken gjaldt godkjenning av 12-årig steinerskole (Bøhn, 1993a, s. 105).

større forutsigbarhet for de private skolene i økonomiske forhold, ble det påpekt at det fortsatt fantes en del utfordringer når det gjaldt prinsippene for tildeling av støtte. Særlig kom det frem kritikk mot beregningsgrunnlaget for driftsstøtten, og det ble påpekt at «enkelte nødvendige driftsutgifter er holdt utenfor tilskottsgrunnlaget» (St.meld. nr. 19. (1977–78), s. 28). Det ble i uttalelsene vist til at utgifter til bygninger og husleie ikke var del av beregningsgrunnlaget, og at det førte til vanskelig økonomi for mange av skolene (St.meld. nr. 19 (1977–78), s. 29).

Stortingsmeldingen konkluderte med at utviklingen av støtteordningene for de private skolene i hovedsak var i tråd med lovens intensjoner om først og fremst å bidra til at de private skolene skulle få en mer forutsigbar økonomi, og til at foreldres rett til å velge skoler for sine barn skulle kunne ivaretas (St.meld. nr. 19 (1977–78), s. 30). Flertallet i utvalget ønsket å opprettholde ordningen med statsstøtte til private skoler, men fant likevel grunn til å understreke at «ordningen ikke må bli slik at den undergraver vårt enhetlige system av offentlige skoler. Det er en umistelig verdi i vårt samfunn at vi har offentlige grunnskoler og videregående skoler» (St.meld. nr. 19 (1977–78), s. 31). Det kom frem en viss tilbakeholdenhet i utvalgets forslag om endringer i tildelingsreglene. Flertallet hevdet at hensynet til den offentlige skolen må veies mot hensynet til de private skolene «før det treffes vedtak om at en privat skole skal komme med i den offentlige støtteordningen» (St. meld. nr. 19 (1977–78), s. 31). I Stortingsmeldingen ble det ikke foreslått noen endringer i bestemmelsene som gjorde at de private skolene skulle kunne motta støtte til leie eller oppføring av skolebygg, selv om utvalget uttalte at de var klar over at dette var en «tyngende utgift for mange private skoler» (St.meld. nr.19 (1977–78), s. 45). Til tross for at svakhetene ved tilskuddsordningene tydelig kom frem i Stortingsmelding nr.19 (1977–78), og behovet for endringer var dokumentert, synes det som om hensynet til den offentlige skolen veide så tungt at utvalget ikke anbefalte at støtten til de private skolene skulle inkludere utgiftene til bygg og husleie. Holdningen kan leses som uttrykk for Arbeiderpartiets politikk som hadde som mål å styrke den offentlige skolen og begrense utbredelsen av private skoler.

Da Willoch overtok etter Gro Harlem Brundtland høsten 1981, var det et mål at den borgerlige regjeringen skulle arbeide for bedre kår for de private skolene (Steinerskolene, 1983 nr. 2, s. 1). I mars 1983 ble det lagt frem forslag til ny lov om statsstøtte til de private

skolene, og lovforslaget ble deretter sendt ut på høring. Departementet mottok til sammen 38 høringsuttalelser, deriblant en høringsuttalelse fra forbundet Steinerskolene i Norge.¹⁶⁵

Det ble ikke noen større debatt om saken da den kom opp til behandling i Stortinget våren 1985, og Reiulf Steen som var Kirke- og undervisningskomiteens formann, uttalte at Arbeiderpartiet «ikke hadde til hensikt verken å vekke til live en gammel kamp eller innlede en ny» (Flateby, 2003, s. 62). Uttalelsen viste at det hadde skjedd en endring i Arbeiderpartiets syn på privatskoler. Motstanden var ikke lenger så hard og frontene ikke så steile, og våren 1985 ble den nye loven vedtatt, og den ble gjort gjeldene allerede fra samme høst.¹⁶⁶ I loven var kriteriene for hvilke skoler som kunne motta støtte endret, og formuleringen om at skoler som drev forsøk kunne tildeles støtte var tatt bort. Under «Vilkår for godkjenning» var det listet opp fem kriterier: skolen måtte enten være:

skipa av religiøse og/eller etiske grunnar eller skipa som eit fagleg-pedagogisk alternativ, eller skipa for undervisning av norske born/norsk ungdom i utlandet, eller skipa for å fylla eit kvantitativt undervisningsbehov, eller ha til føremål å gje vidaregåande yrkesretta undervisning som ikkje vert gjeven ved vidaregåande offentlege skular (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1985, Privatskulelova, § 3).

Endringen av vilkårene for godkjenning i loven fra 1985 var i tråd med synspunkter som forbundet Steinerskolene i Norge hadde fremmet, selv om det i høringsuttalelsen var påpekt at begrepet «privatskoler», ikke ble betraktet som hensiktsmessig for steinerskolen. Forbundet Steinerskolene i Norge argumenterte i høringsuttalelsen for at begrepet frittstående skoler i større grad var i tråd med steinerskolens «idé og verdigrunnlag» (Forbundet Steinerskolene i Norge, 1983, s. 3). I loven fra 1985 var bestemmelsen om at steinerskolen skulle få dekket 85 % av utgiftene til undervisningen i den offentlige skolen, hus og bygninger unntatt, opprettholdt.

14.6. Reaksjon

Radikaliseringen som hadde vokst frem i løpet av 70-tallet, i både skole og samfunn, hadde ført til mindre respekt for autoriteter. Plikt og lydighet ble betraktet som tilpasning til makten, og ble svekket eller forsvant i oppdragelse og sosialiseringen. Normer og regler ble utfordret

¹⁶⁵ Høringsuttalelsen ble, nesten i sin helhet, trykket i *Steinerskolen* nr. 2/1983 (Forbundet Steinerskolene i Norge, 1983).

¹⁶⁶ En nærmere fremstilling av hvordan steinerskolens søknad om godkjenning av læreplanen for en 12-årig skole inngikk som del av arbeidet med loven, er behandlet i kapittel 15.4.

på mange områder. Dialogpedagogikk, prosessorientert undervisning og vektleggingen av skolens sosiale oppgaver som var blitt satt inn som forsøk på å møte kritikken mot skolen på slutten av 1960-tallet, og som *Mønsterplanen fra 1974* også gjenspeilet, ble ikke lenge etter at planen var satt i verk, utsatt for kritikk. Det ble stilt spørsmål ved om elevene lærte nok i skolen, om kunnskapen var blitt ofret og om det var for mye bråk i skolen til at elevene kunne tilegne seg det de trengte (Telhaug, 2005, s. 30). Kritikerne hevdet at skolen var for lite orientert mot kunnskapsinnlæring og basisferdighetene lesing, skriving og regning, og at det var for mye uro i skolen (Lysne, 2004, s. 189).

En slik kritikk ble reist i de fleste vestlige land i slutten av 70-årene og begynnelsen av 80-årene. Allerede i 1976 holdt den engelske statsministeren James Callaghan fra det engelske Arbeiderpartiet en tale som er blitt betraktet som et vendepunkt i debatten om skole og undervisning. Callaghan mente det var nødvendig å endre skolen, elevene måtte lære mer og de måtte beherske grunnleggende ferdigheter bedre enn de gjorde. Sosiale ferdigheter var ikke nok, mente Callaghan, og han kritiserte skolen for å gjøre elevene sosialt veltilpassede, men uten at de lærte det de skulle (Telhaug, 2005). Slike synspunkter ble fremført også her i landet, og et første skritt mot en tydeligere vektlegging av kunnskapsstoffet i skolen i Norge, kom med *Mønsterplan for grunnskolen 1987* (Engelsen, 2003). Norsk skole og utdanning måtte etter hvert som internasjonal kontakt og globalisering vokste frem fra slutten av 1970-tallet, i stadig økende grad forholde seg til internasjonale utdanningsinstitusjoner. Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) ble sammen med andre internasjonale institusjoner etter hvert en viktig premissleverandør også for norsk utdanningspolitikk, og kom til å få innflytelse på styring av utdanningspolitikken og også på utforming av skolen og av skolens planer (Karlsen, 2006, s. 193–201).¹⁶⁷

¹⁶⁷ OECD gjennomførte blant annet en vurdering av Forsøksrådets virksomhet i 1971, en undersøkelse det norske utdanningssystemet på midten av 1970-tallet og en vurdering av norsk utdanningspolitikk i 1988. Hvilken betydning vurderingene fra OECD har for styringen av norsk utdanningspolitikk og for utformingen av norsk skole, er et sentralt tema som er behandlet av flere forskere (Lundgren, 1990; Karlsen, 2006).

Kapittel 15. Steinerskolens utvikling 1971–1985

15.1. Fra enkeltskoler til organisert skolebevegelse

Steinerskolens utvikling i årene fra 1971 til 1985 var først og fremst preget av vekst, vekst i antall skoler og vekst i undervisningstilbudet. I 1970 var det to skoler og 640 elever, i 1985 var det blitt 2543 elever fordelt på 16 skoler som samlet sett hadde 118 klasser (Bøhn 1993a, s. 132). Endringene av det offentlige utdanningssystemet i årene 1971–1985 og innføringen av *Lov om statsstøtte til private skoler* i 1970, påvirket utviklingen av steinerskolen. Selv om loven ikke dekket alle skolens utgifter, førte støtten likevel til betydelig bedre økonomiske vilkår. Det var vekst også i steinerskolens undervisningstilbud, skolen gikk i løpet av disse årene fra å være 7-årig folkeskole til å bli 9-årig skole,¹⁶⁸ fra og med 1977 ble de første steinerskolene utvidet til å bli 12-årig skoler.

Utvidelsen av undervisningstilbudet fra 7 til 9 år var i tråd med de endringene som ble innført for grunnskolen i Norge. Utvidelsen av steinerskolens undervisningstilbud til 12-årig skole, må sees i lys av endringene av utdanningssystemet i Norge i perioden, først og fremst den nye loven om videregående skoler fra 1974 og læreplanen for videregående skoler fra 1976. Spesielt ambisjonen om at gymnasiet og yrkesskolens målsettinger skulle samordnes mer, skapte rom for steinerskolens 12-årig skoletilbud. Utbyggingen av steinerskolen til en 12-årig skole var også del av steinerskolens opprinnelige målsetting (Heydebrand, 2003).

Perioden fra 1971 til 1985 er preget av at steinerskolen på en annen måte enn tidligere ble en organisert skolebevegelse. Våren 1976 ble forbundet Steinerskolene i Norge stiftet, først som en organisasjon basert på frivillig arbeid, men fra og med 1985 også med lønnede medarbeidere (Bøhn, 1993a, s. 105–108). Det var et mål at organisasjonen ikke skulle styre skolens virksomhet, men bistå skolene i saker som gjaldt rammene for skolens virksomhet, lover o.l. Alle steinerskolene skulle fortsatt være autonome enheter, derfor ble navnet Steinerskolene i Norge. Ordet *forbund* ble ikke med i selve navnet (Bøhn, 1993a, s. 105)¹⁶⁹.

¹⁶⁸ I 1972 ble Steinerskolen i Oslo og Steinerskolen i Bergen godkjente som 9-årig skoler. De da helt nystartede Steinerskolene i Bærum, Vestfold og Trondheim ble også godkjente ved samme anledning selv om de på det tidspunkt ennå ikke var fullt ut utbygd som 9-årig skoler (Kirke- og undervisningsdepartementet. (1977–78), s. 23).

¹⁶⁹ Til tross for det benyttes i mange sammenhenger ordet forbundet eller Forbundet når organisasjonen omtales, jeg har valgt å skrive forbundet med liten *f* i tråd med den opprinnelige intensjonen, selv om det også benyttes stor *F* og Forbundet Steinerskolene i Norge er brukt ved flere anledninger. I dag bærer organisasjonen navnet Steinerskoleforbundet.

15.2. Fra to til seksten skoler

Da den tredje steinerskolen startet i Bærum i 1971, bidro Bærum kommune med økonomisk støtte slik at det ble mulig å kjøpe eiendommen Grav gård (Smit, 1971). Gården hadde en gang tilhørt Hovedøen kloster, og på tomten var det store gamle bjørketrær, en andedam og et stabbur (Lærerkollegiet i Bergen, 1971). Leder for skolen var Christian F. Smit, som i mange år hadde vært en sentral leder ved Steinerskolen i Oslo. Det første året startet det tre klasser. Allerede første skoleår var det mer enn 100 elever og fire klasser, tre av klassene sprang ut av klasser ved Steinerskolen i Oslo. I tillegg ble det startet en ny førsteklasse (Bøhn, 1996). Steinerskolen ble ønsket velkommen til Bærum kommune, og formannen i Bærum skolestyre, Victor Hellern, sa ved åpningen av Steinerskolen i Bærum at det hadde vært «tverrpolitisk enighet om å ønske Steinerskolen velkommen til Bærum» (Lindholm, 1975, s. 1). I forbindelse med søknaden om økonomisk støtte til skolen, ble det uttalt et ønske om at «Skolestyret anmodes om å ta opp spørsmålet om etablering av aktuelle samarbeidsformer mellom Steinerskolen og skoleadministrasjonen i Bærum» (Smit, 1971).

I 1972 startet den første klassen ved Steinerskolen i Trondheim. Skoleinitiativet for en Steinerskole i Trondheim hadde mottatt en testamentarisk gave fra malerinnen Agnes Steineger. Det muliggjorde realiseringen av planene om en skole i byen. Da skolen startet, var den den nordligste Steinerskolen i verden (Tynæs, 1972). Steinerskolen i Trondheim startet i en nedlagt kafé i lokaler eid av I.O.G.T. Skolen lå sentralt «i fredelige omgivelser, like ved Nidelven og ikke langt fra Domkirken» (Tynæs, 1972, s. 1). I første klasse var det 30 elever, i tillegg var det en førskoleklasse med 15 elever det første året. Leder av Steinerskolen i Trondheim var Sam Ledsaak, som også i mange år hadde arbeidet ved Steinerskolen i Oslo. Ved åpningen av Steinerskolen i Trondheim uttalte Skolerådmann Asgeir Jørum at han «ikke betraktet Steinerskolen som noen konkurrent til den offentlige grunnskolen, men tvert imot som et verdifullt supplement til den pedagogiske virksomhet» (Tynæs, 1972, s. 1).

Ved Steinerskolene i Bærum og Trondheim var tidligere lærere fra steinerskolen i Oslo sentrale ved oppstarten. I 1973 ble Rudolf Steinerskolen i Vestfold startet. Det var medarbeidere ved Vidaråsen Landsby som drev frem arbeidet med etablering av skolen. De kjøpte et hus på Nøtterøy utenfor Tønsberg der skolen holdt til de første årene (Moen, 1973; Redaksjonelt, 1985). Det var 17 elever som startet i første klasse og 25 elever i førskolen det første året. I løpet av 1970-årene ble ytterligere tre nye Steinerskoler startet: Steinerskolen i Haugesund og Steinerskolen i Rygge (Moss) som begge startet i 1977, og Steinerskolen i Fredrikstad som startet i 1979, samme år startet Steinerskolen i Stavanger. I 1981 åpnet

Steinerskolen på Hedemarken dørene og året etter ble Steinerskolen i Lørenskog etablert. I 1983 ble to skoler startet; en i Asker og en på Nesodden. I 1985 åpnet tre nye skoler; en i Hurum, en på Lillehammer og en i Drammen.¹⁷⁰

Det ble i tidsskriftene gjengitt hilsningstaler fra representantene for den offentlige skolen i forbindelse med åpningen av flere av skolene. Trykking av referat fra åpningene og taler, gjenspeiler glede over at steinerskolene ble flere og begeistring over at skolene ble betraktet som bidragsyttere til utviklingen av skolene i Norge. Men det fantes også kritiske røster som formulerte bekymring for utbredelsen av steinerskolene, ikke minst på grunn av antroposofien. Karl Brodersen skrev at det i Fredrikstad-avisen *Demokraten* i oktober 1980, ett år etter at det var etablert en steinerskole i byen, ble trykket et innlegg med tittelen «Hva Steinerskolen egentlig står for» der residerende kapellan Reimunn Førsvoll hevdet at antroposofene førte folk bak lyset, at de egentlig formidlet antroposofi til elevene og at elevene ble lært opp i en forvrengt form for kristendom basert på Steiners oppfatning av Bibelens Jesus Kristus (Brodersen, 1980, s. 4). Det er noe av den samme kritikken som kom frem i spørsmål stilt av representanter fra Kristelig Folkeparti i Oslo Skolestyre i 1958, da en søknad fra skolen om økonomisk støtte ble behandlet (Lindholm, 1958, s. 1).

15.3. Ny pionertid

Årene fra 1971 til 1985 kan betraktes som en ny pionerperiode i Norge. For første gang ble det drevet steinerskoler med statlig støtte. Det førte til stor vekst og nye utfordringer, blant annet til mer kontakt mellom de to gamle skolene og alle de nye skolene. Det hadde ikke tidligere vært noe formalisert samarbeid mellom Steinerskolen i Bergen og Steinerskolen i Oslo. Ved begynnelsen av 1960-tallet var det til sammen bare ca. 25 mennesker som arbeidet med steinerpedagogikk i Norge og mange av lærerne «kjente hverandre fra antroposofiske sommerstevner, og de skrev i hverandres tidsskrifter, *Mennesket* i Bergen og *Ny skole* i Oslo» (Bøhn, 1996, s. 13). Veksten i antall skoler på 70-tallet gjorde at situasjonen ble annerledes; det ble behov for et mer formalisert samarbeid mellom steinerskolene og mellom myndighetene og steinerskolene. De nye steinerskolene trengte hjelp i etableringsarbeidet, og det var også mange saker av felles interesse for alle skolene. I forbindelse med arbeidet med den nye loven i 1970 hadde steinerskolene erfart at selv om det var en del felles interesser mellom steinerskolene og Norske Privatskolers Landsforbund, (NPL), så var det også forskjeller, og steinerskolene hadde ikke meldt seg inn i NPL i forbindelse med etableringen

¹⁷⁰ Steinerskolen i Drammen ble nedlagt i 1996, (Herstad, 1996).

av den nye loven (Bøhn, 1993a, s. 105). De fleste skolene i NPL fikk tildelt støtte ut fra at de var religiøse/etisk skoler eller fylte et kvantitativt undervisningsbehov (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1970). Steinerskolene var i Loven fra 1970 klassifisert som skoler som hadde til formål å drive *forsøk* (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1970). Steinerskolen betraktet seg ikke som forsøk, men som et varig pedagogisk alternativ, steinerskolen så heller ikke på seg selv som noen livssynsskole. Steinerskolen stiftet sin egen organisasjon. Foreningen bistod de nye skolene i saker som gjaldt kontakt med skolemyndighetene ved opprettelsen av nye steinerskoler, men tok ikke initiativ til startet nye steinerskoler (Kollstrøm, 1986). Den første store saken forbundet Steinerskolene i Norge arbeidet med, var saken om godkjenning av steinerskolens videregående trinn og Læreplanen for en 12-årig Steinerskole i 1977, noe som også innebar arbeid med revidering av privatskoleloven fra 1970 (Bøhn, 1996, nr. 2).

Samme år som forbundet Steinerskolene i Norge ble etablert, ble det besluttet å slå de to tidsskriftene *Mennesket* og *Tidsskriftet Steinerskolen* sammen til ett felles tidsskrift, og våren 1977 kom det første fellesnummeret ut. Fremveksten av steinerskoler i Norge på 1970-tallet førte til et stort behov for lærere med steinerpedagogisk utdanning. Høsten 1981 startet Antroposofisk-Pedagogisk Seminar som helgeseminar (Granly, 1985; Kollstrøm, 1986). Det var begynnelsen på det som etter hvert ble til Rudolf Steiner Høyskolen, en privat høyskole for førskole- og lærerutdanning.¹⁷¹

15.4. Godkjenning av steinerskolens videregående trinn

Den nye loven om videregående skoler som ble vedtatt i 1974 og satt i verk fra 1976 og den nye læreplanen for videregående skoler som kom i 1976, inneholdt synspunkter som av lærere i steinerskolene ble betraktet som uttrykk for at det var sammenfall mellom den offentlige videregående skolens målsettinger og steinerskolens målsettinger (Kvalvaag, 1977; Ziegler, 1977). Vektlegging av elevenes individuelle utvikling, ønsket om at skolen skulle bidra til endringer i samfunnet og ambisjonene om at hånden og åndens arbeid skulle vurderes som likeverdig, ble av steinerskolene sett på som åpning for å realisere steinerskolens opprinnelige visjon om å lage en 12-årig allmenndannende steinerskole (Bøhn, 1993a, s. 105).

Steinerskolen i Bergen hadde siden 1968 hatt tilbud om 10-årig skole. Planen var å bygge ut til en 12-årig skole, og i 1977 utarbeidet Jakob Kvalvaag ved Steinerskolen i Bergen

¹⁷¹ <http://www.rshoyskolen.no/>

en plan for en 12-årig Rudolf Steinerskole.¹⁷² Planen viste at alle elevene skulle følge samme undervisning, det var ikke lagt opp til noen form for linjedeling, og skolen benyttet ikke karakterer eller poeng (Kvalvaag, 1977, s. IV). Steinerskolens vurderingsform var basert på skriftlige uttalelser fra lærerne i alle fag der arbeidsinnsats og faglig innsats ble beskrevet og vurdert, samt en «selvstendig valgt stor årsoppgave innenfor et vitenskapelig, kunstnerisk eller praktisk område, eller med en kombinasjon av disse områder» (Ziegler, 1977, s. 5). Årsoppgaven skulle vurderes av skolen eller en fagperson utenfor skolen. I læreplanen var det foreslått at elevene skulle gjennomføre en opptaksprøve for det fagstudium de søkte seg inn på i stedet for at opptaket skulle være basert på avgangskarakterer fra videregående skole (Kvalvaag, 1977, s. IV).

Ved Steinerskolen i Oslo fikk elevene tilbud om å fortsette ut over 9. klasse fra skoleåret 1977/78, og også Steinerskolen i Bærum hadde planer om å utvide tilbudet ut over grunnskolen (Ziegler, 1977). Høsten 1977 sendte Steinerskolen i Oslo en søknad til Oslo Skolestyre om godkjenning av sitt opplegg for videregående trinn, og Skolestyret fattet enstemmig vedtak om at skolen kunne starte sitt videregående trinn med hjemmel i *Lov om forsøk i skolen* fra 1954 (Lysne, 2004, s. 279).

Planen for en 12-årig steinerskole ble sendt inn til Kirke- og undervisningsdepartementet for godkjenning i 1977, og kort etter ble det av KUD nedsatt en arbeidsgruppe bestående av medlemmer fra Forsøksrådet og Rådet for videregående opplæring (RVO), som fikk i oppdrag å gi en vurdering av steinerskolens plan for en 12-årig steinerskole. Spesielt skulle arbeidsgruppen vurdere steinerskolens «vurderingsordning og hvilken kompetanse skolen kunne gi elevene» (Bøhn, 1982a). Det skulle også vurderes om steinerskolene kunne få støtte til sitt videregående trinn i henhold til bestemmelsene i loven om tilskudd til private skoler fra 1970. Arbeidsgruppen leverte en anbefaling av steinerskolens opplegg for videregående trinn der det het at

Forsøksrådet mener at de elever som har fullført 3-årig utdanning etter de planer skolen har lagt fram, og som skolen finner fyller målene som er satt for undervisningen, bør få kompetanse som etter 3-årig utdanning i studieretningen for allmenne fag. Spørsmål i forbindelse med evaluering og kompetanse vil bli drøftet nærmere med skolen (Lysne, 2004, s. 279).

¹⁷² Læreplanen bygget dels på de erfaringer som var gjort ved Steinerskolen i Bergen med en 10-årig skole, og dels på læreplanen fra Kristofferskolan i Stockholm (Ulin, mfl. 1970). En videre behandling av selve læreplanen følger i kapittel 16.

Departementet fant på bakgrunn av anbefalingene fra arbeidsgruppen at Steinerskolen i Bergen og Steinerskolen i Oslo var berettiget støtte, og gav godkjenning i tre år. Men steinerskolens vurderingsordning skapte problemer. I loven om tilskudd til privatskoler i § 3 stod det at «Avgangsprøver og avgangsvitnemål skal svare til de offentlige skolars» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1970), men det vilkåret oppfylte ikke steinerskolen. Den midlertidige godkjenning for tre år fordret at det ble funnet en annen løsning ved neste korsvei. Det videre arbeidet med å få til en permanent godkjenning av steinerskolens videregående trinn tok lang tid og innebar flere utfordringer. Det måtte finnes en løsning på hvordan de elevene som gikk ut av steinerskolen etter 9. klasse og som søkte seg over til andre videregående skoler, skulle vurderes når det ikke ble gitt karakterer. Det ble etablert en ordning slik at elevene som søkte seg inn i videregående skoler utenfor steinerskolen, kunne bli tatt opp «på grunnlag av det omfattende vitnesbyrd som elevene fikk med seg» (Lysne, 2004, s. 281). Saken om vurderingsordningen etter 12-årig skole og muligheten for opptak ved høyere utdanning, var mer omfattende. For at elevene skulle kunne komme inn ved høyskoler og universitet måtte de ha «generell studiekompetanse», og steinerskolens plan måtte vurderes i henhold til kravene som gjaldt generell studiekompetanse. Steinerskolen uttrykte bekymring for om det at steinerskolens videregående trinn skulle bli tilpasset kravene til generell studiekompetanse ville innebære en sterk vektlegging av *studieforberedende emner*, men innså også at det var viktig for elevene å komme videre i utdanningssystemet, og ønsket derfor å finne hensiktsmessige løsninger for elevene (Lysne, 2004, s. 281). For steinerskolen var det en forutsetning at skolen skulle fortsette å være karakterfri og beholde ordningen med skriftlige uttalelser som beskrev elevenes arbeid og innsats.

Ordningen med steinerskolens vitnemål fordret en individuell vurdering av søkerne fra steinerskolene. Våren 1980, da de første elevene fra steinerskolens videregående trinn skulle søke opptak ved høyere utdanning, ble det sendt en orientering om saken fra Immatrikuleringsutvalget til Det norske Universitetsråd. I orienteringen ble det sagt at elevene kunne vurderes etter Vei III, en individuell vurdering av hver søker (Lysne, 2004, s. 282). Forbundet Steinerskolene i Norge og Immatrikuleringsutvalget samarbeidet, og første år var det fire søkere fra steinerskolen som søkte opptak til høyere utdanning, hvorav to fylte kravene mens de to andre måtte ta tilleggsfag for å fylle kravene (Lysne, 2004, s. 283).

På bakgrunn av erfaringer som ble gjort med steinerskolens vitnesbyrd i Immatrikuleringsutvalget i løpet av de første årene, ble det klart at det var behov for et felles sett av vurderingskriterier slik at det ble «mulig å foreta en mest mulig lik vurdering av alle

søkere, uavhengig av hvilken skole de hadde gått på» (Lysne, 2004, s. 284).

Immatrikuleringsutvalget og forbundet Steinerskolene i Norge anbefalte overfor departementet at ordningen burde fortsette, men påpekte at det måtte etableres en ordning med klagerett for elevene (Lysne, 2004, s. 285).

Før forsøksperioden på tre år gikk ut, søkte forbundet Steinerskolene i 1982 om permanent godkjenning av steinerskolens videregående trinn. I løpet av årene var det etablert videregående trinn også ved steinerskolene i Trondheim, Bærum og Vestfold. Saken var utfordrende for departementet, og berørte flere saksområder. Spørsmålet om hvorvidt steinerskolens opplegg for videregående opplæring var tilfredsstillende, hvilke lover steinerskolens videregående trinn skulle godkjennes ut fra og selve vurderingsordningen, måtte avklares. Det var ikke aktuelt å gi steinerskolen en godkjenning ut fra lovens § 17 og § 18, slik det var gjort ved den midlertidige godkjenningen. De to paragrafene åpnet for godkjenning på grunnlag av forsøksarbeid, og det ble ikke betraktet som en mulig *varig* løsning (Lysne, 2004, s. 283). Spørsmålet gjaldt også om hvorvidt formuleringen i loven fra 1970 om at avgangsvitnemålet i private skoler skulle *svare til* avgangsvitnemål i de offentlige skolene, innebar at vitnemålene i private skoler skulle være *identiske* med vitnemålene i den offentlige skolen. Striden gjaldt også et mer prinsipielt spørsmål, nemlig om det skulle være mulig å komme inn på universitet og ta høyere utdanning på bakgrunn av individuell vurdering og ikke bare gjennom «formell karaktervurdering og standardiserte vitnemål» (Lysne, 2004, s. 283).

De steinerskolene som hadde startet med videregående trinn fikk forlenget sin midlertidige godkjenning, og i det videre arbeidet med å utforme en ny lov, ble forbundet Steinerskolene i Norge tatt med i arbeidet. Forbundet nedsatte en egen lovgruppe som deltok i arbeidet med å finne en løsning for steinerskolenes karakterfrie skolealternativ (Steinerskolene, 1983; Bøhn, 1982a). Steinerskolen fikk gjennomslag for sine synspunkter, og gjennom lovendring ble det åpnet for at skolen kunne opprettholde sin vurderingsordning. I § 4 i den nye Privatskoleloven som ble vedtatt i juni 1985, stod det at: «Skulen må drive verksemda si etter undervisningsplanar godkjende av departementet. Det må framgå av undervisningsplanen kva slag vurderingsformer og vitnemål skulen skal nytta. Elles har skulen sin undervisningsfridom» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1985).

Saken om godkjenning av steinerskolens videregående trinn og arbeidet med å finne løsninger for hvordan elevene fra steinerskolen skulle komme videre innenfor høyere utdanning, førte til samarbeid mellom steinerskolen og offentlige myndigheter, først og fremst

gjennom den nyopprettede organisasjonen Steinerskolene i Norge. I prosessen argumenterte Steinerskolene i Norge for det alternative aspektet ved steinerskolens pedagogikk, nemlig synet om at den videregående steinerskolen skulle være karakterfri og allmenndannende og ikke spesialisert i noen retning (Lysne, 2004, s. 281). Saken viser at steinerskolen var blitt en aktør i arbeidet med å endre vilkårene for steinerskolen og at steinerskolen fikk gjennomslag for sine synspunkter og fikk opprettholde ordningen med vitnesbyrd til fordel for karakterer.

Kapittel 16. Læreplan for 12-årig Rudolf Steinerskole 1971–1985

16.1. En læreplan for en 12-årig steinerskole

Selv om steinerskolene i Norge lenge hadde ønsket å bli 12-årige, hadde det ikke vært anledning til å realisere tidligere, men endringene i det norske skolesystemet i løpet av 1970-tallet, gjorde det mulig. Dels var det skapt bedre økonomiske vilkår gjennom loven om statsstøtte til private skoler (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1970), og dels synes det som om steinerskolens idé om et 12-årig skoleløp med vekt på allmenndannelse og en senere spesialisering, på noen områder kunne betraktes som en parallell til idéer for utbyggingen av utdanningssystemet i Norge på denne tiden. Utvidelsen av grunnskolen til 9-årig skole, innføring av *Mønsterplanen i 1974* og en bredere tilgang til videregående skole, kan leses som et uttrykk for en utdanningspolitikk som bidro til mindre avstand mellom den offentlige skolen og steinerskolen.

I årene fra 1971 til 1985 ble det gitt ut bare én læreplan og det var Læreplan for 12-årig Rudolf Steinerskole. Den var den første planen for en 12-årig Steinerskole i Norge, og er omtalt som «Bergensplanen» fordi den ble laget først som plan for denne skolen. Planen utgjorde etter hvert en viktig del av grunnlaget for søknad om godkjenning av et 12-årig skoleløp, ikke bare for Steinerskolen i Bergen, men også for de andre steinerskolene som bygget ut til 12-årig skole (Bøhn, 1992a; Kvalvaag, 1988). Rudolf Steinerskolen i Oslo sluttet seg i 1978 til søknadsarbeidet for å få godkjenning for sitt 12-årige skoleløp. Læreplanen for 12-årig Rudolf Steinerskole ble endelig godkjent i 1985 etter åtte års behandlingstid. Da hadde som nevnt ytterligere tre steinerskoler; Trondheim Steinerskole, Steinerskolen i Bærum og Steinerskolen i Vestfold startet med undervisning for de tre øverste klassetrinnene, og også disse skolene ble godkjent på grunnlag av planen (Bøhn, 1982a; Kvalvaag, 1988). Læreplanen for 12-årig Rudolf Steinerskole hadde juridisk legitimitet og ga steinerskolen undervisningsfrihet.

Læreplanen ble utgitt på nytt i 1988 og distribuert til alle landets steinerskoler av forbundet Steinerskolene i Norge. Det skjedde i forbindelse med utbyggingen av videregående trinn ved flere av landets steinerskoler (Kvalvaag, 1988). Jeg har benyttet utgaven fra 1988, planen er i A4-format og på 108 sider, og innholdet er det samme som i planen fra 1977 bortsett fra at Kvalvaag skrev et nytt forord i 1988 der han på vegne av Rådet og Arbeidsutvalget i forbundet Steinerskolene i Norge forklarte at planen ble distribuert til alle steinerskoler i landet fordi den er et dokument som har interesse «i sammenheng med vårt forhold til offentligheten» (Kvalvaag, 1988). Hva som ligger i betegnelsen *vårt forhold til offentligheten*, er ikke utdypet i forordet, men det kan vise til at steinerskolens formelle godkjenning var basert på planen og at det derfor ble betraktet som viktig at skolene kjente den.

Læreplanen for 12-årig Rudolf Steinerskole består av en innledende del som er nummerert fra I–X. Her legger Kvalvaag frem synspunkter som begrunner hvorfor skolen skal være 12-årig, han gir en generell innføring i steinerpedagogikkens bakgrunn, dens målsetting og arbeidsmåter og til slutt er det tatt inn et lite kapittel om elevdemokrati. Etter de innledende kapitlene følger fagplanene. Selv om overskriften på planen er *Læreplan for 12-årig Rudolf Steinerskole*, benyttes også begrepene *skoleplan*, *fagplan* og *plan* inne i teksten. Bruken av begrepene er ikke drøftet i planen, det synes som om begrepene læreplan og skoleplan benyttes om hverandre slik det også ble gjort i planene i den andre perioden. Når jeg referer til Læreplanen fra 1977, benytter jeg forfatterens navn og årstallet for den første utgivelsen; Kvalvaag, 1977. Sidehenvisningene viser til en papirutgave av planen.¹⁷³

16.2. Planens relasjon til det offentlige skolesystemet

Steinerskolens struktur skiller seg i læreplanen fra 1977 fra strukturen i den offentlige skolen på denne tiden fordi steinerskolens plan er en felles plan for både grunnskole og videregående skole. I den offentlige skolen var grunnskole og videregående skole til sammen også et 12-

¹⁷³ Da forbundet Steinerskolene i Norge i 1994 av departementet ble bedt om å revidere læreplanen fra 1977, ble den igjen trykket opp, denne gangen som del av publikasjonen *Tre læreplaner* (Howlid & Mathisen, 1996). Heftet var et internt arbeidsmateriale for lærerne ved alle steinerskoler i Norge og var ment som et «underlagsmateriale for utarbeidelse av nye norske Steinerskolefagplaner» (Howlid & Mathisen, 1996, s. 2). I heftet var undervisningsplanen fra Stuttgart fra 1925, planen fra 1977 og En læreplan for Steinerskolen 1992, trykket ved siden av hverandre. Denne planen ble gitt ut av forbundet Steinerskolene i Norge i 1992, og var ført i pennen av Svein Bøhn. Den var først og fremst «rettet mot interesserte foreldre og offentligheten for øvrig» (Kvalvaag & Mathisen, 2004, s. 6). Tekstene i planene fra 1925 og 1992 var omredigert ut fra fag, og ikke klassetrinn slik disse planene opprinnelig var. På denne måten skulle det være enklere å sammenligne fagenes innhold i de tre planene. Bergensplanen er gjengitt i sin helhet i denne publikasjonen, mens enkelte deler i de andre planene er utelatt. Fokus i publikasjonen var på de enkelte fagene i steinerskolen.

årig skoleløp, men skolegangen var delt i to ulike skoleslag: 9-årig grunnskole og 3-årig videregående skole. Det var ikke planer om å innføre en 12-årig enhetsskole i Norge på 1970-tallet, og i den offentlige skolen var det på både forskjellige lover og forskjellige læreplaner for henholdsvis grunnskolen og den videregående skolen.

Kvalvaag argumenterer i læreplanen fra 1977 for en felles 12-årig skole, et skoleslag med en høy *stamme* og sen spesialisering. Kvalvaag viser både til samfunnsutviklingen og til elevenes egen utvikling når han argumenterer for at elevene trenger en allmenndannende 12-årig skole før de kan ta spranget ut i voksenlivet (Kvalvaag, 1977, s. I). Han mener at fordi samfunnet *er i forvandling* og fordi *verden er så kompleks*, trenger elevene tid til å få oversikt, og det kan en 12-årig skole tilby (Kvalvaag, 1977, s. I–II). Han ser steinerskolens alternativ, som han kaller en *12-årig allmenndannende enhetsskole* (Kvalvaag, 1977, s. I), som et svar på utfordringer i samfunnet. Ønsket om å bygge ned skillet mellom gymnas og yrkesutdanning og «styrke det allmenne ferdighetsnivået også for yrkesfagene», var del av bakgrunnen for den nye reformen i den videregående skolen (Skarpenes, 2007, s. 79), og finnes som også bakgrunn for arbeidet med utvidelse av steinerskolen til en 12-årig skole. Kvalvaag skriver at ønsket for en 12-årig steinerskole var «å forene den teoretiske og den praktiske undervisningen på en organisk måte og skape en reell syntese av disse tilsynelatende motstridende poler i undervisningen» (Kvalvaag, 1977, s. III). Hans plasserer også steinerskolen inn i samtidens debatt:

Den 12-årige Steinerskole vil ikke være en artiumskole med karakterer og poenger.

Den vil – på bakgrunn av de fagområder og virksomheter som omfattes av skoleplanen, søke om å bli anerkjent som likestilt i kompetanse med den offentlige 12-årige enhetsskole som nå etterhvert innføres (Kvalvaag, 1977, s. IV).

Kvalvaag mener at steinerskolens alternative måte å strukturere skolegangen på burde være av interesse for skolemyndighetene i forbindelse med omleggingen av utdanningssystemet. Kanskje fordi læreplanen var del av en søknad, argumenterte han i innlendingen for at steinerskolen burde få mulighet til å prøve ut sin måte å organisere skolegangen på:

Det vi etter snart femti års pionervirksomhet ber om, er å få en plass i totalsamfunnets skoletilbud – å få lov til å tilhøre helheten – og få en reell mulighet til å virkeliggjøre en tidsmessig, moderne skolemodell som uten tvil kan få betydning for hele vårt skolevesen (Kvalvaag, 1977, s. IV).

Steinerskolens alternative måte å organisere skolegangen på kan betraktes som et svar på ambisjonen som var uttrykt i offentlige utredninger om den nye videregående skolen, der ønsket var at «Spesialiseringen burde komme så sent som mulig i utdanningsløpet» (Skarpenes, 2007, s. 79). Hvis spesialiseringen ble gjort tidlig, ville det være vanskeligere å skifte retning i løpet av utdanningen. Kvalvaag fremmer lignende synspunkter, han hevdet at en skole som tilbyr en allsidig undervisning fra elevene er 7 år til de er omkring 18–19 år, vil kunne ivareta helheten i elevenes utvikling. Fordi elevene ikke er modne til «å gjøre et yrkesvalg» når de bare er 16 eller 17 år gamle, vil det være en fordel at de får mulighet til å utsette dette til etter en 12-årig skolegang som gir dem mange og varierte erfaringer (Kvalvaag, 1977, s. I). Kvalvaag begrunnet utsettelse av spesialisering også ut fra Steiners menneskesyn, og hevdet at spesialisering før elevenes egen dømmekraft var utviklet, vil kunne føre til valg som skaper problemer senere i livet (Kvalvaag, 1977, s. II). Han mente at elevene ikke er «nådd til en slik modenhet at de unge ut fra seg selv kan ta frie beslutninger og f.eks. være i stand til å velge sin livsvei» før omkring 18–19-årsalderen (Kvalvaag, 1977, s. III). Kvalvaag skriver at «hele tiden frem til tyveårsalderen utvikler mennesket stadig nye organer eller sanser. Så lang tid bruker vi på å ta oss selv i besittelse» (Kvalvaag, 1977, s. I). Kvalvaag utdyper ikke hva han legger i begrepet «nye organer eller sanser», og det fremstår derfor som noe uklart, men hans argumentasjon om at dersom elevenes dømmekraft utfordres for tidlig, vil det føre til en «forsert utvikling» og til at elevene kan utvikle fordommer i stedet for å dømme fritt (Kvalvaag, 1977, s. II), er sammenfallende med argumentasjon i tidligere planer.

Kvalvaag skriver at en 12-årig skole kan gi elevene «en helhetsopplevelse av tilværelsen, innsikt i egne evner og muligheter, en moden faginteresse mm» (Kvalvaag, 1977, s. II). Hvis elevene har slik innsikt, vil de bedre kunne velge hva de vil arbeide videre med etter skolegangen, og hvis de har en slik bred allmenndannelse som grunnlag, vil elevene kunne gjøre sine «valg i frihet» (Kvalvaag, 1977, s. II). Læreplanen fra 1977 formidler at den strukturen steinerskolens 12-årige skole har, kan leses som svar på utdanningspolitiske utfordringer i det norske samfunnet på 1970-tallet og som svar på behov hos elevene sett ut fra steinerpedagogiske perspektiver.

Begrepet privatskole er ikke benyttet i planen, selv om skolen i juridisk forstand var en privat skole. I den innledende delen av læreplanen står det at steinerskolen er «en fritt arbeidende grunnskole og videregående skole» (Kvalvaag, 1977, s. VI). Motstanden mot å karakterisere steinerskolen som en privat skole, kommer på samme måte som i andre kilder

også til uttrykk i planen fra 1977. Konseptet *fritt arbeidende skole* fantes det i 1977 ikke noen juridisk kategori for, verken i skolelovene eller i loven om tilskudd til private skoler.

Fordi både steinerskolene i Oslo og i Bergen allerede hadde startet opp før planen var godkjent, ble det fra skolene søkt om midlertidig godkjenning av undervisningsoppleggene for de første kullene som skulle gå på videregående trinn ved disse skolene. Det ble gitt en midlertidig godkjenning av Kirke- og undervisningsdepartementet for 3 år. Det ble gjort med hjemmel i *Lov om forsøk* fra 1954, og tilskudd til driften ble gitt på grunnlag av § 17 og § 18 i *Lov om tilskudd til private skoler* fra 1970 (Lysne, 2004, s. 280). I arbeidet med endelig godkjenning av læreplanen for en 12-årig steinerskole, var det spesielt saken om skolens evalueringsform som skapte utfordringer (Bøhn, 1982a; Kollstrøm, 1985; Lysne, 2004, s. 283).

16.3. Steinerskolens organisering og planens pedagogiske forankring

Fordi læreplanen for en 12-årig steinerskole ble benyttet i en søknadsprosess om godkjenning, er den måten steinerskolen er organisert på også beskrevet. Kvalvaag skriver at den organisatoriske praksis kan variere fra skole til skole, men at en del prinsipper er grunnleggende for alle, som for eksempel at skolene er «selvforvaltende, selveiende stiftelser som disponeres av de elever, foreldre og lærere som til enhver tid har sitt virke der» (Kvalvaag, 1977, s. VIII). Videre heter det i planen at «Styret forplikter skolen juridisk» (Kvalvaag, 1977, s. VIII), men det er ikke gjort nærmere rede for hvilke forpliktelser steinerskolen ifølge loven har. Det er i planen ikke informasjon om økonomi eller om den statsstøtte som skolen ifølge privatskoleloven mottok. Heller ikke står det noe om skolens budsjett. Det går frem at det er «Lærerkollegiet» som har det pedagogiske ansvaret ved skolen og at steinerskolen verken har skolestyrer, rektor, inspektør eller førstelærer, men at de administrative oppgavene fordeles mellom lærerne. I planen står det at det blir etablert egne *utvalg* som ivaretar ulike administrative oppgaver ved skolen (Kvalvaag, 1977, s. IX).

Det vises i planen til at det foregår et kontinuerlig arbeid med å utdanne lærerne ved skolen, noe som skjer dels gjennom de ukentlige lærermøtene, dels gjennom et nasjonalt arbeid der lærere ved steinerskolene i Norge møtes og dels gjennom internasjonale konferanser for steinerskolelærere (Kvalvaag, 1977, s. IX).¹⁷⁴

¹⁷⁴ Organisering og styring av steinerskolene er et stort tema, og det er bare i kortfattet berørt i denne undersøkelsen.

Selv om Læreplanen for 12-årig steinerskole ikke først og fremst er skrevet for steinerskolens lærere, men som et dokument som inngikk i en søknad om godkjenning av steinerskolen som et 12-årig skoleløp, er det tydelig at teksten har hatt en pedagogisk forankring. Den er skrevet på grunnlag av erfaringer gjort dels ved Steinerskolen i Bergen og dels ved Kristofferskolan i Stockholm. Også i forordene i de to senere utgivelsene av planen, fra 1988 og i heftet «Tre læreplaner» fra 1996 (Howlid & Mathisen, 1996), gjenspeiles det at Læreplanen fra 1977 har hatt en oppgave i arbeidet med å utvikle 12-årige steinerskoler også andre steder enn i Bergen, og det kommer frem i omtalen av planen i andre kilder at planen har hatt en pedagogisk oppgave i forbindelse med revisjon og videreutvikling av senere planer (Howlid & Mathisen, 1996; Kvalvaag, 1988). Steinerskolens læreplan fra 1977 er, som andre læreplaner, en tekst som i et profesjonsspesifikt språk formidler og formaliserer hva som er skolens pedagogiske profil (Dale, 2009; Engelsen, 2006; Gundem, 2011; Sivesind, 2008). Gjennom beskrivelsene av skolens idégrunnlag, skolens formål, mål, forslag til valg av innhold, arbeidsformer og vurdering, synliggjøres steinerskolens pedagogikk og tekstens pedagogiske forankring.

16.4. Timefordeling og ressurser

Læreplanen fra 1977 inneholder ikke noen oversikt over hvordan timene fordeles på de enkelte klassetrinn eller i løpet av alle 12 skoleårene.¹⁷⁵ I planen fra Kristofferskolan er det innledningsvis tatt inn en timeplan som viser fordelingen av timer i de enkelte fag i løpet av de 12 skoleårene (Ulin, mfl. 1970, s. 11). I læreplanen fra 1977 er det gjort rede for at undervisningen er strukturert som hovedfagsundervisning som foregår i 2–6 ukers sammenhengende perioder og i fagtimer som det undervises i gjennom hele året. En slik måte å strukturere tiden på, blir i planen omtalt som viktig:

Arbeidet ved Rudolf Steinerskolen kan bare gjennomføres når timeplanen ordnes med «hovedundervisning» (hver morgen to sammenhengende timer uten frikvarter), som skifter emner i perioder som varer 2–6 uker, f. eks. matematikk, historie, grammatikk, geografi, botanikk, fysikk etc. - En slik ordning gir mulighet for en helt nødvendig og sunn konsentrasjon i arbeidet, både for elev og for lærer (Kvalvaag, 1977, s. VII).

Kvalvaag hevder at det er helt nødvendig at arbeidet i hovedfagsperiodene blir bundet

¹⁷⁵ Det kan hende at dette ble levert som et eget vedlegg, men det fremgår ikke av planen jeg har benyttet.

sammen «til en selvfølgelig helhet» med undervisningen i fagtimene (Kvalvaag, 1977, s. VII). I planen er også månedsfester og årstidsfester beskrevet, og jeg har valgt å betrakte det som del av tidsbruken i skolen. Det er ikke skrevet mye om festene, men det går frem at elevene viser frem for hverandre noe av det de har lært, ved årstidsfestene markeres høytider i årsløpet også. Kvalvaag trekker frem det sosiale aspektet ved festene, han mener at samlingene styrker fellesskapet ved skolen og at det for elevene «gir perspektiv over deres egen utviklingsvei når hele skolen møtes» (Kvalvaag, 1977, s. VIII). Ved samlingene får de yngre elevene et slags bilde av hvordan deres egen skolegang kan se ut, mens de eldre elevene får en form for tilbakeblikk på egen skolegang når de ser de yngre elevene på samlingene der de kanskje gjør noe av det samme som de selv en gang for mange år siden gjorde.

Det fremgår av Læreplanen at læreren er den helt sentrale ressursen i skolen; aller mest pedagogisk, men også administrativt. Det er ikke skrevet noe om lærernes pedagogiske eller faglige kompetanse bortsett fra at det går frem at det finnes et løpende pedagogisk studiearbeid ved de enkelte skolene og også internasjonalt. Og at det finnes frihet for lærerne i arbeidet (Kvalvaag, 1977, s. 28). Forholdet mellom lærer og elev er også omtalt. Det er i planen lagt vekt på steinerskolens ideal som innebærer at «forholdet mellom elev og lærer skal bli et menneskeforhold» (Kvalvaag, 1977, s. VIII). Kvalvaag skriver at det blant annet ivaretas gjennom ordningen med at det etableres et langvarig forhold mellom en lærer og en klasse: gjennom klasselærersystemet følger en lærer ideelt sett en klasse fra 1. til 8. klasse. Det er i planen begrunnet med barnets utvikling. Kvalvaag hevder at barnet før puberteten trenger en klasselærer som kan være det han kaller «et fast punkt i skoledagen» (Kvalvaag, 1977, s. VIII). Etter at elevene er kommet i puberteten «er tiden kommet da det (barnet) vil møte nye lærere og da de faglige krav også har nådd en intensitet som bare kan føres videre av faglærere» (Kvalvaag, 1977, s. VIII).

Også foreldrene betraktes i planen som en ressurs for skolen: «Lærere og foreldre driver og administrerer skolen i fellesskap» (Kvalvaag, 1977, s. VIII). Samarbeidet mellom lærere og foreldre skjer på klassenivå i form av foreldremøter og samtaler mellom lærere og foreldre, og ved det som er kalt «foreldrestevner» (Kvalvaag, 1977, s. IX). Kvalvaag skriver at foreldrene bidrar gjennom «å løfte skolens pedagogikk mer og mer opp i [sin] egen bevissthet» (Kvalvaag, 1977 s. IX). Det står ikke mer om hvordan det kan skje, men Kvalvaag gir uttrykk for at foreldrenes innstilling og interesse for det som er skolens pedagogiske grunnlag, har betydning for skolens arbeid.

I planen er det i liten grad beskrevet hvilke materielle ressurser som benyttes i

undervisningen. Enkelte steder i fagplanene kommer det frem at elevene leser og gjengir det de har lest muntlig, men det er ikke noen systematisk fremstilling i planen av bruken av skriftlige kilder som ressurs i undervisningen. Det er nevnt at elevene får lesebøker i 5. klasse, og at de får øvelse i å bruke ordbøker i norskundervisningen i 8.klasse, samt at det i forbindelse med innlæring av skuespill i de høyere klasser benyttes manus (Kvalvaag, 1977, s. 91). Om undervisningen i faget religion står det eksplisitt at det ikke brukes lærebøker i undervisningen (Kvalvaag, 1977, s. 26).

I Grunnskoleloven fra 1975 var, som nevnt foran, spesialundervisningen innarbeidet i den ordinære skolegangen, det var ikke lenger en egen lov for slik undervisning (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1975), og i *Mønsterplanen fra 1974* var slik undervisning en integrert del av planen. I *Læreplanen for steinerskolen fra 1977* står det ikke noe om spesialundervisning eller støtteundervisning for elever. Det fremgår av planen at all undervisning skjer i sammenholdte klasser, og det virker som om det er et ideal at alle elever, uavhengig av evner og anlegg, skal være samlet. Kvalvaag skriver for eksempel:

Skolens oppgave er blant annet å ta vare på og gi utviklingsmulighet for den begavelse hvert enkelt individ bringer med seg, og Steinerskolens mål er å få alle elever, uansett begavelsestype, til å føle og forstå at de som mennesker står på like fot (Kvalvaag, 1977, s. III).

Det er heller ikke lagt opp til muligheten for linjevalg eller annen differensiering ifølge planen. Kvalvaag åpner imidlertid for at det må gjøres mer erfaring i feltet, og han skriver at det kan hende det vil bli endringer (Kvalvaag, 1977, s. III).

16.5. Idégrunnet i Læreplanen for 12-årig steinerskole

Det er i planen fra 1977 åpnet for flere måter å karakterisere skolens grunnlag på og hvordan det kan benyttes i steinerskolen. Kvalvaag beskriver Steiners synspunkter som «grunnpilaren i Steinerpedagogikken» (Kvalvaag, 1977, s. II), han omtaler det også som «grunnleggende impulser» (Kvalvaag, 1977, s. VI) og hevder at de er «fruktbare i praksis og betyr et avgjørende innslag i vår tids skoleliv» (Kvalvaag, 1977, s. IV). Kvalvaag legger også vekt på at erfaringer utgjør et viktig grunnlag for steinerskolen. Flere steder refereres det til erfaringer fra arbeidet ved skolen i Bergen, men også til erfaringer fra steinerskoler andre steder i verden som har arbeidet lengre med 12-årig skole (Kvalvaag, 1977, s. VI). Kvalvaag skriver at «En dypere erkjennelse av mennesket som legemlig - sjelelig - og åndelig vesen er nødvendig som

forutsetning for lærerens arbeid. Bare da vil undervisningen kunne formes som oppdragelseskunst ut fra det som lever i det enkelte barn» (Kvalvaag, 1977, s. VI). Det er ikke drøftet hva som ligger i betegnelsen «en dypere erkjennelse». Det kan tolkes som en form for esoterisk kunnskap, men dypere erkjennelse kan også tolkes som uttrykk for en form for kunnskap som ikke bare er teoretisk, men som er levd og praktisert.

16.6. Planens oppbygning

Læreplanen fra 1977 er organisert annerledes enn de tidligere planene fra steinerskolene i Norge. Planen er en fagplan, og omtalen av de enkelte fagene utgjør planens hovedstruktur. Det er til sammen 20 fagområder som er beskrevet gjennom hele skoleløpet, og planen viser hvordan fagene gjennomgår en endring i løpet av de tolv skoleårene læreplanen omfatter. Noen av fagområdene introduseres for elevene fra 1. klasse, andre fag blir innført i løpet av skolegangen. Hvert av fagområdene inneholder en videre fagdifferensiering og metodiske betraktninger knyttet til de enkelte fagene, samt synspunkter på når, hvordan og hvorfor fagene kommer inn i undervisningen. Det er varierende hvor omfattende fagbeskrivelsene er. Gjennom arbeidet med en selvstendig og fritt valgt årsoppgave, er det i planen åpnet for en slags variant av valgfag. Læreplanen fra 1977 inneholder ikke egne kapitler om stadier i barnets utvikling, men i de generelle betraktningene innledningsvis og innimellom i fagbeskrivelsene finnes en rekke beskrivelser av barnets utvikling, først og fremst i forbindelse med metodiske synspunkter og begrunnelser for og forslag til valg av innhold. Det er i planen ikke skilt mellom obligatoriske fag og emner og ikke-obligatoriske emner eller valgfag.

Ved å strukturere planen ut fra fagenes utvikling i løpet av skoleårene, blir først og fremst fagenes endring i løpet av skolegangen synlig, barnets utvikling kommer til syne i relasjon til fagene, og ikke omvendt. Det kvalitative ved hvert klassetrinn blir mindre synlig i en plan som er strukturert ut fra fagene. På den annen side kan en fagorientert struktur bidra til at det er enklere å se hvert enkelt fags progresjon gjennom skolegangen og kanskje er det også enklere å sammenligne steinerskolens plan med planen for den offentlige skolen.

Formål og mål

I den innledende delen av planen beskrives en del aspekter ved steinerskolens oppgave og intensjoner. Jeg har valgt å betrakte det som uttrykk for skolens formål, selv om betegnelsen *formål* ikke er benyttet. Kvalvaag skriver at en 12-årig allmenndannende steinerskole har som oppgave å «ta vare på og gi utviklingsmulighet for den begavelse hvert enkelt individ bringer

med seg, og Steinerskolens mål er å få alle elever, uansett begavelsestype, til å føle og forstå at de som mennesker står på like fot» (Kvalvaag, 1977, s. III). Det presiseres i planen at skolen har en sosial oppgave som blant annet innebærer å bidra til sosial utjevning. Skolen skal «bryte ned skillet mellom den praktisk og den teoretisk begavede. En premiering av den hodebegavede er uten tvil med på å skape klasseskille og sosiale ulikheter i vårt samfunn» (Kvalvaag, 1977, s. III). Selv om steinerskolen er en privat skole, går det frem at formålet er allment og knyttet til et ønske om sosial utjevning. Et slikt formål er sammenfallende blant annet med intensjonene i *Lov om videregående skoler* fra 1974. I arbeidet med loven var det en uttalt ambisjon at den videregående skolen skulle bidra til mer utdanning for flere og til sosial utjevning (Skarpenes, 2007, s. 79).

Kvalvaag skriver også at skolen har som mål å motvirke det han omtaler som *sivilisasjonsskadene* barn får i dagens «teknifiserte samfunn» (1977, s. VII). Kvalvaag betrakter steinerskolens undervisningsform som *helbredende og harmoniserende* på barna (Kvalvaag, 1977, s. VII). Først og fremst er det steinerskolens kunstneriske innfallsvinkel til alle fag Kvalvaag mener kan ha en «terapeutisk virkning på barna og kan virke som “medisin” for forkrampete, overfølsomme eller følelsesmessig tilbakestående barn» (Kvalvaag, 1977, s. VII). Kvalvaags kritikk av det moderne samfunnet fremstår både som bakgrunn og begrunnelse for steinerskolens arbeid, og beskrivelsen av steinerskolens oppgave presenteres som en motkraft til det Kvalvaag ser på som negative tendenser i det norske samfunnet på 1970-tallet. Gjennom beskrivelsen av steinerskolens oppgaver, markerer Kvalvaag at steinerskolen har tilsvarende formål som den offentlige skolen. Begge skoleslag ønsker å bidra til sosial utjevning, Kvalvaag hevder i tillegg at steinerskolen har en terapeutisk karakter, både i forhold til hvert enkelt barn, men også i forhold til samfunnet.

Målene for undervisningen i læreplanen fra 1977 omhandler først og fremst elevenes utvikling og oppdragelse. Gjennom møtet med fag og arbeidsmåter skal elevenes utvikling styrkes og næres. Det står i planen at undervisningen skal «vekke livskrefter, utviklingskrefter i mennesket» (Kvalvaag, 1977, s. VII). Undervisningen skal også *nære* det som i læreplanen er omtalt som barnets «våkne «jeg»-følelse, en gryende bevissthet om egne viljeskrefter» (Kvalvaag, 1977, s. 69).¹⁷⁶ Planen uttrykker også et mål om at elevene skal oppdras «til å tenke selvstendig, føle medmenneskelig og handle moralsk – med andre ord å gjøre mennesket til herre i eget hus» (Kvalvaag, 1977, s. I). I Læreplanen fra 1977 legges det enda

¹⁷⁶ I denne læreplanen er det bare dette ene stedet der barnets *jeg-følelse* er omtalt.

tydeligere enn i tidligere planer, vekt på at målet med undervisningen er at elevene skal bli frie mennesker, først og fremst i betydningen mennesker som kan utvikle en *levende og selvstendig tenkning* (Kvalvaag, 1977, s. II). Fordi planen omhandler tolv klassetrinn, frem til elevene er omkring 18–19 år, er målet om at elevene skal kunne tenke *fritt*, klarere formulert. Flere steder i fagplanen beskrives det at arbeidet med fagene har utviklingen av elevenes frie tenkning som mål, selv om den ikke eksplisitt utfordres i de første skoleårene, finnes det likevel som en langsiktig ambisjon. For eksempel står det i planen at det er et mål i faget matematikk at undervisningen skal bidra til utvikling av elevenes tenkning. I kapitlet der generelle synspunkter på faget matematikk er skildret, står det at: «matematikken har spesielle muligheter for å utvikle en levende tenkning hos barna og derved også evnen til objektiv vurdering, [derfor] undervises alle elever i matematikk – som i norsk og fremmedspråk – fra 1.–12.klasse» (Kvalvaag, 1977, s. 36). Videre beskriver Kvalvaag hvordan arbeidet med faget matematikk «skjerper både tanke og vilje, [slik at det] vekkes en befriende glede over nyerobringene barna gjør, en glede som bunner i en langsom frigjøringsprosess av tenkningen» (Kvalvaag, s. 36).

Også naturfagene blir i planen betraktet som redskap for å fremme elevenes tenkning. Planen beskriver at elevene mer og mer *våkner* intellektuelt etter at de har nådd kjønnsmodningen og at: «[f]or å imøtekomme denne personlige og sosiale oppvåkningsprosess og lede de frigjorte krefter inn i sunne baner, kommer bl.a. naturfagene inn med sin fulle tyngde» (Kvalvaag, 1977, s. 47). Ifølge Kvalvaag blir det mulig å utvikle en fri tenkning gjennom en undervisning der naturfenomenene studeres og beskrives før de begrepsmessig blir definert. Målet er at elevene ikke blir fastlåst i forestillinger om hvordan fenomenene er. Når elevene gjennom egne erfaringer og sansebaserte iakttagelser selv er aktive i prosessen med å finne begreper for de fenomener de studerer, vil det bidra til aktiv tenkning og ikke en passiv innlæring av etablerte sannheter. Kvalvaag skriver i forbindelse med undervisningen i allmenn biologi i 11. klasse:

Det er viktig at elevene stadig bevisstgjør seg hva som er de rene, iakttagbare fenomener – og hva som er teori eller tenkning over fenomenene. Derfor fremstilles såvidt mulig selve fenomenene for seg. [...]. Ved å ta fenomenene først, unngås indoktrinering, og de unge får et rikt spektrum av tankemuligheter. De får stå friest mulig i sin tenkning, og fremfor alt – de blir stillet i det skapende punkt hvor de selv må ta ansvaret for sin anskuelse (Kvalvaag, 1977, s. 52).

I beskrivelsene av målene for undervisningen, er elevenes tilknytning til fagene og hvordan møtet med fagene bidrar til deres tankemessige utvikling mer vektlagt enn eventuelle faglige mål elevene skal nå. Det er i planen ikke lagt opp til at elevenes faglige mål skal måles.

I læreplanen fra 1977 finnes også det som kan betraktes som et paradoks, nemlig at veien til å bli et fritt menneske, bli *herre i eget hus*, går gjennom en undervisning som er preget av en allmennreligiøs grunnholdning. Paradokset er i læreplanen fra 1977 ikke eksplisitt behandlet, og det kan derfor fremstå som om det finnes en slags spenning mellom det at elevene skal bli frie og det som betegnes som en religiøs holdning. Begrunnelsene for at det, spesielt i de første skoleårene, finnes religiøse aspekter, er pedagogisk begrunnet med utgangspunkt i barnet selv. Kvalvaag skriver at

Alle barn har - mer eller mindre - en naturlig religiøs grunnstemning. Adskillige barn - og også voksne - fornemmer instinktivt at en uendelig visdom kommer til uttrykk i sol og stjerner og i alt som lever, en visdom som stadig opprettholder liv og inngyter nytt liv i tilværelsen (Kvalvaag, 1977, s. 24).

Kvalvaag referer her verken til Steiner eller andre, men fremmer det som en grunnleggende premiss for undervisningen, men fordi han i andre sammenhenger i planen har vist til at Steiners menneskesyn er grunnpilaren i pedagogikken, kan utsagnet likevel relateres til Steiners synspunkter. En naturlig religiøs grunnstemning finnes, ifølge Kvalvaag, i alle fag. Det er ikke uttrykk for en bestemt tro, men en holdning som uttrykker respekt for skaperverket og ærbødighet for alt levende. Kvalvaag skriver at det er den enkelte lærer som gjennom sitt forhold til stoffet, kan formidle den allmennreligiøse dimensjonen til elevene i undervisningen:

Hvis læreren har det rette forhold til sitt stoff, vil en slik grunnstemning være der gjennom alle fag: i historie, geografi, botanikk og zoologi, og også i fysikk og kjemi i de øverste klassene. Overalt kan barna oppleve den universelle visdom og storhet, en ordnende lovmessighet som knytter detaljene sammen til en helhet (Kvalvaag, 1977, s. 24).

Barnas religiøse grunnstemning endres i løpet av skoleårene, den er ikke den samme i de første klassene som i de høyere: den «kommer til uttrykk på forskjellig måte alt etter hvilket alderstrinn barna er på - ut fra hva de har behov for og kan oppta på de forskjellige alderstrinn» (Kvalvaag, 1977, s. 24). Kvalvaag beskriver ikke i detalj hvordan barnets religiøse grunnstemning endres i løpet av årene, men det går frem også i denne sammenheng

at i de første årene tiltales elevenes følelser, etter hvert utfordres også deres tenkning. Kvalvaag beskriver temaer og fortellinger som benyttes i undervisningen for å understøtte elevenes erfaring av storheten ved skaperverket og ved det å være menneske, og i de første klassene har stoffet eventyrkarakter, også legender og myter benyttes, etter hvert i skolegangen kommer biografier inn og senere mer fagspesifikt religionshistorisk stoff. Mange av de samme temaene og sjangrene som Steiner beskrev i sin skisse over temaer som kunne benyttes i de åtte første årene på skolen, fremkommer også i Kvalvaags oversikt.

Det går frem av planen at det ved Steinerskolen i Bergen ikke har vært praktisert egne timer i religion, men at det religiøse aspektet har vært til stede i all undervisning (Kvalvaag, 1977, s. 24). I planen fra 1977 er imidlertid religionsfaget et eget fag, og Kvalvaag presenterer en oversikt over temaer som behandles i faget samtidig som han understreker at fortsatt vil det allmennreligiøse finnes i all undervisning. Selv om det allmennreligiøse perspektivet understrekes, blir det lagt vekt på at det i steinerskolen finnes en kristen «grunnimpuls» (Kvalvaag, 1977, s. 24). Kristne fortellinger har en stor plass og det feires kristne årstidsfester, feiringen betraktes ikke som trosopplæring, men som noe som nærer den allmenne religiøsitet.

Spørsmålet om hvordan skolen forholder seg til elever med en annen bakgrunn enn den kristne er ikke tatt opp i planen fra 1977. Det går ikke frem om det i steinerskolen var barn med en annen religiøs eller kulturell bakgrunn, og det finnes ikke noe eget kapittel om hvordan skolen eventuelt skulle forholde seg til det. Men det står i planen at det er «viktig at elevene får høre om mennesker fra fremmede kulturområder og med fremmede religioner. Som eldre kan de da lettere sette seg inn i ikke-kristne religioner og forstå annerledes tenkende bedre enn de ellers kunne» (Kvalvaag, 1977, s. 27–28). I undervisningen i faget religion de siste årene i videregående trinn, er det i stikkordsform nevnt at elevene skal få høre om «Hinduismen, buddhismen, religioner i Kina og Japan, den jødiske religion og Islam» (Kvalvaag, 1977, s. 27–28). Det er ikke tatt inn noe om samisk kultur slik det ble gjort i *Mønsterplanen fra 1974* (Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1974).

Det går frem av planen fra 1977 at steinerskolen i Bergen har vurdert å tilby det som er kalt «den frie religionsundervisningen» (Kvalvaag, 1977, s.26). Den frie religionsundervisningen var et alternativ som ble utarbeidet ved den første Waldorfskolen der trosopplæringen var overlatt til representanter for de kirkesamfunn elevene tilhørte og foregikk utenfor skoletiden. For barn av dissenter og andre uten tilknytning til en menighet, ble det etablert et tilbud som ble kalt den frie religionsundervisning. Steiner ga råd for de som

skulle gi slik undervisning. Han mente at antroposofi var for voksne mennesker, men ønsket å lage en undervisning som tok vare på noen av de mer allmennreligiøse dimensjonene som fantes i antroposofien, men uten at det skulle være trosopplæring (Steiner referert i Stockmeyer, 1985, s. 221). Det går frem av planen at dette er et felt som ikke ferdig utviklet og at Steinerskoleforbundet arbeidet med spørsmålet om hvordan utfordringene skulle løses (Kvalvaag, 1977, s. 26).

Utvikling av elevenes evner til å delta i demokratiske prosesser, som var et sentralt mål i den norske skolen, og som var tatt inn i både loven for grunnskolen og loven for den videregående skolen (Telhaug & Mediås, 2003, s. 266), er behandlet i et eget lite kapittel i læreplanen fra 1977. Kvalvaag argumenter for at det ikke var nødvendig å etablere egne organer der elevene ble lært opp til demokratisk tenkning, selv om lovene påla skolen å ha slike organer. I loven om tilskudd til private skoler fra 1970 står det i § 13 at «Alle videregående skoler skal ha et elevråd på minst 5 medlemmer med varamedlemmer. Ved grunnskoler skal det være elevråd ved skoler for ungdomstrinnet, og det kan være elevråd ved skoler for barnetrinnet når forholdene ligger til rette for det» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1970). Til tross for at loven krevde at det skulle være klasse- og elevråd ved grunnskolene, mente Kvalvaag at slike organer ikke var institusjonalisert ved steinerskolene fordi det ikke var behov for det (Kvalvaag, 1977, s. X). Ifølge Kvalvaag var steinerskolens arbeidsform slik at det var unødvendig å formalisere et slikt arbeid. Kvalvaag mente likevel at det i en 12-årig skole ville kunne åpnes for at de eldste elevene fikk delta i beslutningsprosesser ved skolene (Kvalvaag, 1977, s. X). Han presiserte ikke nærmere hvilke saker det eventuelt kunne gjelde. Det fremgår av planen at steinerskolen i denne sammenheng har sammenfallende mål med den offentlige skolen, men at veien til målet er forskjellig.

Det er tydelige etiske aspekter ved skolens formål og mål i læreplanen fra 1977, hovedvekten er lagt på «almendannelse eller menneskelighet» (Kvalvaag, 1977, s. IV), og den religiøse dimensjonen benyttes for å styrke arbeidet med å nå målene. Faglige mål som kan måles, er ikke beskrevet i læreplanen fra 1977, det er mer fokus på kvalitative aspekter ved undervisningen. Det er klart formulert i planen at: «Et siktemål med undervisningen på de forskjelligste fagområder er da også at alle elevene skal få noe å utvikle seg på, uansett interesse og begavelse» (Kvalvaag, 1977, s. IV). At elevene også når faglige mål, som å lære å regne, skrive og lese, fremstår i læreplanen som en slags virkning av arbeidet og som en følge av undervisningen. Planen synes å formidle en tiltro til at elevene gjennom møtet med

fagene vil erverve seg både kunnskap, ferdigheter og etiske holdninger, alt etter egne evner og forutsetninger.

Innhold

Læreplanen fra 1977 er som nevnt en fagplan. Utviklingen av hvert enkelt fag er presentert i egne kapitler. Fagplanene gjenspeiler at det skjer en gradvis differensiering i løpet av skoleårene av temaer og fagområder. I likhet med tidligere planer, beskriver heller ikke planen fra 1977 mange emner på de første klassetrinnene. Etter hvert dukker stadig nye fagområder opp. For eksempel står det at fagene hjemstedslære, geografi, geologi og astronomi i steinerskolen i 3.–4. klasse kan «betraktes som én fagkrets» (Kvalvaag, 1977, s. 32). Utover i planen går det frem at stadig flere fagområder blir skilt ut og kommer inn i undervisningen. Fagene blir i økende grad spesialisert og vitenskapelig basert. Fordi fagene vokser ut av større enheter, er det i planen lagt opp til en tverrfaglig tenkning om undervisningen og en synliggjøring av hvordan flere fag er vevet sammen. I beskrivelsen av arbeidet i 7. klasse, der kulturgeografi er et emne, heter det at «Utgangspunktet for undervisningen er menneskets arbeid med jorden og deres arbeidsliv, men det er også verdifullt å bringe inn hva barna har lært i andre fag som historie, kjemi, fysikk og biologi» (Kvalvaag, 1977, s. 33). Ifølge fagplanen arbeides det ut fra oppfatningen av at elevene erfarer verden som en helhet i første klasse og at valg av innhold og tilnærming forsøker å ta vare på et slikt perspektiv, blant annet gjennom å velge eventyr som fortellerstoff i første klasse. Grunnen til at eventyr benyttes, er at eventyrbildene formidler en «helhetlig verden» (Kvalvaag, 1977, s. 1), alt er til stede i eventyrene. I beskrivelsen av innholdet i 12. klasse er igjen helheten et tema, og i omtalen av flere av fagene i 12. klasse, står det at elevene skal «få et helhetlig overblikk», at «trådene fra foregående år» skal samles og at elevene skal få «oversikt» over fagområdene (Kvalvaag, 1977, s. 12, 21,31). Om naturfag og økologi i 12. klasse, heter det at i dette året «føres den unge frem til et høydepunkt med utsyn til alle kanter – for å tilegne seg et helhetsbillede hvor alle tidligere behandlede enkeltheter er føyet sammen» (Kvalvaag, 1977, s. 54). Vektleggingen av helhetsperspektivet i 12. klasse, fremstår som en måte å minne elevene om helhet og sammenheng etter mange år med fagdifferensiering, før de forlater skolen. Helhetsperspektivet betraktes også som avgjørende for at elevene skal ha «mulighet til å velge sin livsvei i frihet» (Kvalvaag, 1977, s. 54). For å kunne velge, må man ha et bilde av den helheten man velger ut fra.

Innholdet i læreplanen er stort sett beskrevet som temaer og emner som ifølge planen vil egne seg for elevene på de enkelte klassetrinn. I mindre grad inneholder planen konkrete

angivelser av fortellinger eller litteratur som læreren kan benytte seg av i undervisningen, men det finnes eksempler på konkrete forslag. I religionsundervisningen i 5. til 8. klasse er det for eksempel foreslått at elevene får høre om Florence Nightingale, Gandhi og Martin Luther King (Kvalvaag, 1977, s. 30). Også andre steder i planen omtales konkrete forslag til livshistorier som kan benyttes som «representative skikkelser» for en tid og en epoke (Kvalvaag, 1977, s. 10). I beskrivelsen av arbeidet med teateroppsetning, er det flere forslag til teaterstykker som kan egne seg for bruk på de enkelte klassetrinn (Kvalvaag, 1977, s. 91–92). I planen for faget musikk er det også ført opp eksempler på litteratur læreren kan benytte i arbeidet med å finne sanger og musikkstykker for klassene (Kvalvaag, 1977, s. 88). Det kan leses som uttrykk for en kanonisering, en fastsetting av at et bestemt innhold bør være med i planen.

I hovedsak er det i læreplanen fra 1977 overlatt til den enkelte lærer å velge innholdet i undervisningen, og planen fremstår mest som en rammeplan. Innholdet i undervisningen betraktes ikke bare som kunnskapsstoff som skal læres; fysikkundervisningen kan for eksempel «sammenlignes med en “erkjennelsesvei”, fra fenomenenes mangfoldighet til tankens abstraksjon uten å sitte fast i den ene eller den andre ytterlighet» (Kvalvaag, 1977, s. 60). Beskrivelsene av fagene viser at elevene skal undervises i både teoretiske, kunstneriske og praktiske fag. I de første årene er de kunstneriske og håndverksmessige fagene integrert i den øvrige undervisningen, som for eksempel sang, musikk, dramatisering og språkøvelser. Etter hvert endres de kunstneriske arbeidsformene til egne fag, som for eksempel tegning fra 8. klasse og maling fra 10. klasse og flere håndverksfag. Eurytmi er eget fag gjennom alle de 12 skoleårene. Elevene får i tillegg undervisning i alle vanlige skolefag, som norsk, regning, fremmedspråk, historie, naturfag og gymnastikk. Det var i planen fra 1977 ikke etablert et eget datafag, men i forbindelse med matematikkfaget uttrykkes det at:

Matematikkens rolle i samfunnet har i vårt århundre fått stadig større betydning. Satellitter, fjernsyn og datamaskiner har vist hvilket samfunnspotensial vi har i en velutviklet matematisk forskning. Med rette er det blitt krevet at undervisningen i skolen skal gi elevene en elementær orientering om det grunnlag flere viktige tekniske fremskritt bygger på (Kvalvaag, 1977, s. 36).¹⁷⁷

¹⁷⁷ Hvordan det ble undervist i datafag, sier planen ikke noe om.

Fordi planen fra 1977 var skrevet før det var gjort erfaringer fra videregående trinn, inneholder planen en del visjoner for hvordan undervisningen kunne formes og hva den skulle innehold.

Arbeidsmåter

I den innledende delen av læreplanen fra 1977 står det at undervisningen er preget av «en fenomenologisk og kunstnerisk behandling av alt lærestoff. Læreren må da selv være i ustanselig indre virksomhet for å arbeide de forskjellige emner frem på en så levende måte at barnas skaperevne kan bli vekket og stimulert» (Kvalvaag, 1977, s. VI). Læreplanen gir ikke ferdige oppskrifter på undervisningsopplegg, men formidler overordnede synspunkter på arbeidsmåtene. Selv om det ikke presenteres ferdige opplegg, fremstår spørsmålet om hvordan undervisningen formes, som viktig: «Meget av det som står i planen, sier like meget om metoden som om undervisningsstoffet. Det avgjørende er hvordan og når barna tilegner seg kunnskaper og øver seg i all slags virksomhet» (Kvalvaag, 1977, s. X). Det påhviler derfor lærerne et meget stort ansvar; det å vite *hvordan* og *når* et tema skal introduseres for en klasse er forbundet med mange utfordringer. Det går frem av planen at det på grunnlag av erfaring er vokst frem en steinerpedagogisk tradisjon der arbeidsmetodene de første skoleårene er basert på at elevene blir følelsesmessig engasjert, at de er aktive og arbeider med mange ulike kunstneriske uttrykksformer, som sang, musikk, eurytmi, maling, tegning, skuespill osv. Undervisningen skal ifølge planen være muntlig formidlet. Den skal bidra til at elevene danner seg indre bilder ut fra lærerens billedrike fortellinger. Elevenes engasjement og medopplevelse er del av det metodiske i undervisningen i de første årene. Arbeidsmåtene i de første skoleårene er først og fremst basert på at elevene sanser og opplever verden med sin egen kropp. Kvalvaag skriver at slik «skapes grunnlaget for en forståelse som først kan komme når forestillings- og tankekraften er tilstrekkelig utviklet. Vi må kjenne oss selv igjen i naturen for å kunne forstå den» (Kvalvaag, 1977, s. 56). Etter hvert endres arbeidsmetodene, og mer og mer bringes elevene i aktivitet gjennom egne iakttagelser og beskrivelser av hva de ser.

I kapitlet om faget fysikk beskrives for eksempel forskjellene mellom arbeidsmetodene i den tidlige naturfagundervisningen og arbeidsmetodene i naturfagundervisningen for de høyere klassene. Det er skildret hvordan den metodiske tilnærmingen går fra sansebaserte opplevelse, via nøyaktige iakttagelser til en begrepsmessig forståelse og en mer abstrakt refleksjon. Elevene skal gjennom årene og gjennom mange varierte arbeidsformer og tilnærminger «få mulighet til å forbinde seg bevisst med naturen og

utvikle et levende naturbegrep» (Kvalvaag, 1977, s. 56). Betegnelsen *levende naturbegrep* er forklart, men det synes ut fra sammenhengen å innebære at elevene ikke bare skal utvikle en rent teoretisk eller mekanisk forståelse av naturen, men at de også skal etablere en følelsesmessig relasjon til naturen. Ut fra en bred opplevelsesbakgrunn utvikles elevens tenkning og refleksjon, og arbeidsmåten i naturfagene i de øverste klassetrinnene er beskrevet fenomenologisk:

Iakttagelsen kommer i første rekke, men så stiller vi spørsmålet etter den ideelle forklaring: Hvordan må jeg tenke fenomenet for at dets iboende lovmessighet skal gå opp for meg? Deretter kan de enkelte idéer, modeller og teorier som de forskjellige forskere har hatt, studeres (Kvalvaag, 1977, s. 57).

En slik arbeidsmåte skal: «på den ene side å gi elevene en opplevelse av hvilket forhold vi som erkjennelsesvesener kan ha til naturen, og på den annen side å gi et innblikk i hvordan naturforløpene arter seg, når de stilles inn i teknikkens tjeneste» (Kvalvaag, 1977, s. 57). Noen steder er det i planen gitt beskrivelser av arbeidsmåter som gjenspeiler at elever og lærere sammen tilegner seg kunnskap, i teksten om hvordan det i 11. klasse arbeides med landmåling, står det for eksempel at *vi lærer*. Det gjenspeiler en holdning der læreren legger til rette for at elevene selv oppdager og utforsker fenomenene før begrepene introduseres og lover og teorier presenteres. Lærerne lar elevene gjøre iakttagelser og leder dem gjennom en prosess der de selv er aktive i kunnskapstilegnelsen og ikke får servert begreper og lovmessigheter først.

Vurdering

I løpet av 1970-årene ble det som tidligere vist, reist kritikk mot bruk av karakterer i skolen. Kvalvaag refererer i planen fra 1977 ikke til debatten om karakterer, men det synes likevel som om den finnes som en bakgrunn for argumentasjonen mot bruk av karakterer. Ifølge læreplanen fra 1977 ble det benyttet uformell vurdering av elevene i steinerskolen. Vurderingsformen var basert på at lærene skrev «en utførlig skildring av hvert barn og dets utvikling. De første årene stiles denne karakteristikk til foreldrene, i de høyere klasser også til elevene selv» (Kvalvaag, 1977, s. VIII). Ved utgangen av 12. klasse skriver lærerne en «karakteristikk av eleven - faglig, menneskelig og sosialt» (Kvalvaag, 1977, s. V). En viktig del av det avsluttende vitnesbyrde var vurderingen av elevenes selvstendige og selvvalgte arbeid, årsoppgaven, den skulle inneholde både teoretisk arbeid, håndverksfaglig arbeid og også være kunstnerisk bearbeidet. Årsoppgaven ble vurdert av en sensor som ga en skriftlig

vurdering av alle sidene ved oppgaven, og uttalelsen ble lagt sammen med de øvrige skriftlige vurderingene av elevenes arbeid i alle fag og perioder. Det var til sammen den dokumentasjon elevene hadde med seg etter endt 12-årig skolegang ved steinerskolen. Spørsmålet om hvordan *elevene* skulle komme videre i høyere utdanning var ikke avklart i planen, men Kvalvaag argumenterte for at det burde benyttes «opptaksprøve til det aktuelle studium» (Kvalvaag, 1977, s. IV). Han fremmet et ønske om en ordning som ikke fantes innenfor det norske utdanningssystemet på denne tiden. Kvalvaag hevdet at eksamen var «en ensidig avgangs-premiering for teoretisk begavelse» (Kvalvaag, 1977, s. IV). Karakterer mente han at ville kunne skape tapere i skolen.¹⁷⁸ Han så det som viktig at elevene fikk tilbakemelding og vurdering underveis i skolegangen, men argumenterer for at det ikke skulle skje etter «en felles målestokk» (Kvalvaag, 1977, s. IV).

I læreplanen fra 1977 er det første gang steinerskolen argumenterer for at det ikke på noen måte skal benyttes karakterer eller eksamen i steinerskolen. Hva var det som gjorde at steinerskolen i planen fra 1977 så tydelig valgte å argumentere mot karakterer og mot avsluttende eksamen, mens skolen i tidligere planer hadde valgt en mer pragmatisk ordning der karakterer og eksamen ble benyttet som del av elevenes tilpasning til andre skoler? Det er flere forhold som kan forklare hvorfor skolen i planen fra 1977 fremstår som mindre kompromissvillig enn tidligere. En mulig grunn er at det på 1970-tallet fantes mange andre som også var skeptiske til bruken av karakterer og eksamen (Lysne, 2004; Tønnessen & Telhaug, 1996, s. 24ff.), for eksempel rettet Niels Christi kritikk mot den etablerte skolen i boken *Hvis skolen ikke fantes* fra 1971 (Christie, N. 1971). De radikale strømningene i pedagogisk tenkning hentet inspirasjon fra radikal politisk teori og kritisk samfunnsvitenskap, ikke fra Steiners vitenskapssyn eller erfaringer fra steinerpedagogisk arbeid, men likevel kan det synes som om steinerskolen opplevde seg som del av et større bilde der kritikk mot den etablerte skolen kom fra flere hold, og der steinerskolen fant gjenklang for en del av sine synspunkter, deriblant oppfatningen av at skolen burde være karakterfri. Det fantes flere som mente det samme innenfor mange miljøer, både i pedagogiske kretser og innen politikken.

Spesielt i de sosialistiske partiene fantes det motstand mot karakterer. Kampen mot karakterer viste at det i denne saken var enighet mellom steinerskolen og de sosialistiske partiene, mens i andre utdanningspolitiske sammenhenger, som for eksempel spørsmålet om private skoler, var det stor avstand mellom steinerskolen og de sosialistiske partiene. I saken

¹⁷⁸ Det er i planen ikke foreslått å etablere et 13. skoleår der elevene kvalifiserte seg for høyere utdanning slik det var i planen fra Stuttgart og slik Steiner også arbeidet for (Heydebrand, 2003, s. 54).

om karakterer befant steinerskolen og Arbeiderpartiet seg på samme side. En annen grunn til at steinerskolen i læreplanen fra 1977 fremstår som mindre kompromissvillig enn tidligere i spørsmålet om karakterer, kan være at steinerskolen hadde mer selvtillit enn tidligere fordi det var vekst i skolebevegelsen.

16.7. En billedlig fremstilling

Jeg har valgt å behandle to illustrasjoner av steinerskolens læreplan til tross for at de ikke er trykket i planen fra 1977. De er imidlertid publisert i løpet av perioden fra 1971 til 1985, omtrent på samme tid som planen fra 1977 ble laget. Den første ble trykket i *Mennesket* nr. 2, 1975, to år før læreplanen for en 12-årig skole ble skrevet, den andre i *Steinerskolen* nr. 4. i 1983. Den første illustrasjonen ble opprinnelig laget til en stor utstilling om steinerpedagogikk som ble arrangert i Stockholm vinteren 1974, og teksten på tegningen er oversatt til norsk. I 1983, seks år etter at læreplanen for 12-årig steinerskole ble skrevet, og mens den fortsatt var til behandling i departementet, ble den andre billedlig fremstillingen av steinerskolens 12-årige plan, kalt «Undervisningsplan-tre», publisert. Det var i forbindelse med en vandreutstilling om steinerpedagogikk som ble vist en rekke steder i Norge i løpet av 1982–1984.¹⁷⁹ *Steinerskolen* nr. 4, 1983 ble laget som katalog til utstillingen og inneholder grunnleggende informasjon om steinerskolens mål, arbeidsmåter og organisering, deriblant illustrasjonen av læreplantreet. Selve illustrasjonen er ikke ledsaget av noen utdypende forklaring.

¹⁷⁹ Utstillingen hadde sitt opphav i Trondheim der Steinerskolen i forbindelse med sitt 10-årsjubileum laget en stor utstilling som først ble vist i Kunstindustrimuseet i Trondheim og deretter blant annet ved Steinerskolen i Vestfold, Oslo, Hamar og Moss (*Steinerskolen* stiller ut, 1983, nr. 4,). Angivelse av sidetall fra dette nummeret av *Mennesket*, viser til papirutgaven og ikke til Artikkelregisteret. I Artikkelregisteret finnes ikke illustrasjoner og jeg har derfor fått låne originalutgaven av dette nummeret. Det synes som om nummereringen av heftene er fortløpende for hver årgang, derfor er sidetallet 53 på Kvalvaags innledende tekst i nummer 2, 1975.

en kursplan som følger elevens utvikling

		frihet og ansvar					
sløtsmakten	Sammensatt kulturhistorie	individ og samfunns utvikling	sfærisk og geometri	algebra, differensial og integral	lys og materie	carbamidforbindelser, metaller	etnografisk utvikling, grafikk og
industriområdene	middelalder	tro og tvil, Parcifal	LOGND-MÅLING	funksjoner, mengdelære	elektrisitet, stråler	grunnstoffer, organismer	etnologiske
næringsmiddelproduksjon, råvarer	de gamle kulturer, nyere tid	antikk og moderne litteratur	trigonometri	logaritmer, vektorer, rekker	kosmos og fjell	ASTRONOMI	helse og sykdom, psykisk og fysisk
den moderne stat	SAMFUNNSKUNNSKAP	*Slav og Dning	Kjegle-snitt	tall-systemene	varmelære	organisk kjemi	økologi
pubertet, frigjøring							
nyere tid	forskjellig skjønnlitteratur	volym og areal, diagram	algebra	mekanikk, mekanikk	naringsmiddelene	anatomi, menneske	amerika, australia
renessansen	de store oppdagerne	prosa og poesi	plan-geometri	potenser	mekanikk, motorer	grunnbegreper	ASTRONOMI, asia, afrika, europa
romertid og middelalder	selvingslære	GEOMETRI	procent	renter	optikk, akustikk	FYSIKK	MINERALOGI
de gamle kulturer, gresk tid	HISTORIE	stiler	flerfaldig symmetri	decimalbrøk			plantenes utvikling
NORDISK	MUTOLOGI	verbale fider	flottede linjer	brøk			menneske og dyr
							ZOOLOGI
							hjembygden
							GEOGRAFI
DET GAMLE TESTAMENTE	ordklassene	ornament	ndi og vekt, tabellene				de gamle yrkene
FÅBEL OG LEGENDE	SKRIVNING	LESNING	speil-symmetri	tallene, rasjonalitet			de nærmeste omgivelser
EVENTYR	fra BILLEDE til BOSTRY	FORM-TEGNING	REGNING	NATUREN	OMKRING OSS		
tannfelling							
epokeundervisning							

FRA LEKEN GJENNOM KUNSTEN TIL KUNNSKAPEN -

		18 år		det store overblikk	
Ideer	12.	- Ismer og teknikk	fritt tekstil-arbeid	opplevelse av	individuelle oppgaver
og	11.	naturens fargesprog	BOK-BINDING	rommet	gruppearbeid
idealer	10.	forvarene	KERAMIKK	veving, spinning, som	styrke og slømming
	9.	naturens formsprog	Sammenfjøring i tre, lærarbeid	METALL-SLØYD	dramatisk språklig, romantisk
	8.	sort-hvitt tegning	snekring av leker	never-sløyd	apparater
Tanken frigjøres	7.	fat, skål, eske	maskinsøm	naturlig bevegelse, fristående	formforandling
	6.	uthuling	dukker, tsjfer	ferdighets-øvelser	geometriske former, visse former
Jakt-tagelsen skjerpes	5.	symmetriarbeid	dyr, vifter	komplekser	fakt, rytme, heksameter
	4.	TRESLØYD	korsting	fantasileker	skala, alliterasjon
Fantasi, billedtenkning	3.	ull og lin, den første veven	GYNASTIKK	Sløveler, dikt	Sløveler, kanon
	2.	hekling		vokaler, konsonanter	pentaton, rytme og regler
	1.	striking		rytme, lyd	SANG OG MUSIKK
		HÅNDARBEID			EURYTHMI
6 år					
verden er en enhet					
fast-mer					
GÅ TALE TENKE					

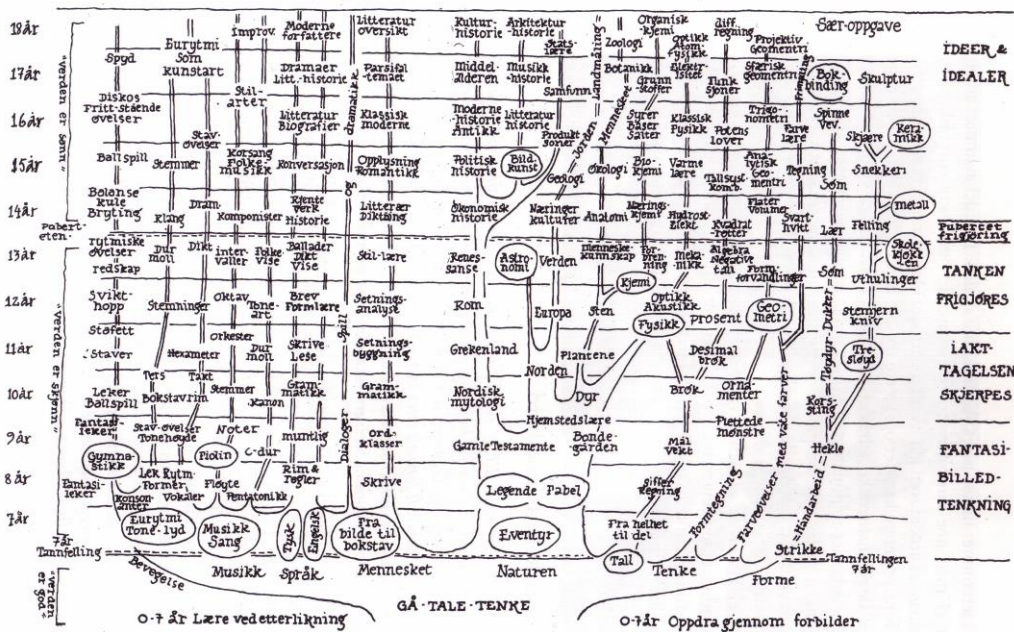
Steinerskolens undervisningsplan fra *Mennesket* 1975, nr. 2.

I en innledende kommentar til illustrasjonen av steinerskolens læreplan fra 1975, skriver Kvalvaag at når steinerskolens plan studeres, er det nødvendig å ha i bevisstheten at «dette kun er noe ytre, og at det er muligheter for variasjon i opplegget» (Kvalvaag, 1975c, s. 53). Kvalvaag formidler frykt for at lærerne skal miste sin frihet i undervisningen på grunn av en slik plan, og han poengterer at *den måten stoffet formidles på*, er aller mest avgjørende. Ut over det er illustrasjonen av planen ikke direkte kommentert i teksten.

Illustrasjonen av planen fra 1975, har to overskrifter: «En kursplan som følger elevens utvikling» og «Fra leken gjennom kunsten til kunnskapen» (Illustrasjon læreplan for en 12-årig steinerskole, 1975). Elevens utvikling er også beskrevet gjennom fem overskrifter som deler utviklingen fra 7 til 18 år inn i fem avsnitt. Overskriftene er «6 år: Verden er en enhet», «9 år: Oppvåkning i forhold til omgivelsene», «12 år: Interesse for det lovmessige», «15 år: En utvidet bevissthet om verden» og «18 år: Det store overblikk». Hver av fasene i barnets utvikling er karakterisert, og karakteristikkene synes å ha en tydelig implikasjon for innholdet i undervisningen. De tre første skoleårene bærer den samlede overskriften: «Fantasi, billedtenkning». Klassetrinnene 4. og 5. er karakterisert med overskriften: «Iakttagelsen skjerpes». Overskriften for 6., 7. og 8. klasse er: «Tanken frigjøres». Som overskrift for

klassetrinnene 9.–12. står det: «Ideer og idealer». Illustrasjonen skiller mellom det som er kalt «epokeundervisning» og «fagtimer». Illustrasjonen er delt i to hoveddeler som hver tar for seg de to formene for undervisning og hvilke temaer og fag de inneholder på hvert klassetrinn. I første skoleår er det ført opp fem områder som behandles i epokeundervisningen, i tillegg kommer det fire områder som behandles i fagtimene på dette trinnet (Illustrasjon læreplan for en 12-årig steinerskole, 1975). I hvert av stadiene er både epokeundervisning og fagtimer omtalt. Illustrasjonen kan leses som en rammeplan, og det finnes mange måter hvert av emnene kan behandles på, men det er ikke angitt illustrasjonen.

Det synes som om det er et slags slektskap mellom beskrivelsen av at verden fremstår som en enhet for barnet og hvordan stoffet formidles til elevene. I både 1. og 12. klasse vektlegges helhet og oversikt, i første klasse er det angitt at «verden er en enhet» i 12. klasse er undervisningen beskrevet ut fra overskriften «det store overblikk». Den form for helhetsperspektiv som gis elevene i 1. klasse, er ikke det samme som det som blir forsøkt formidlet til elevene i 12. klasse. Målet er at det i 12. klasse skal etableres en ny form for oversikt, et helhetsperspektiv som et resultat av undervisningen i de tolv årene og av elevenes utvikling. I løpet av skolegangen vil og må den umiddelbare og barnlige helhetsopplevelsen erstattes av en ny helhetsopplevelse som er basert på faglig kunnskap og oversikt.



Steinerskolens 12-årige undervisningsplan-tre, *Steinerskolen* 1983. nr. 4.

Tegningen fra 1983 av undervisningsplantreet viser et slags tre med en stamme i midten og grener som strekker seg oppover og utover i bredden. På tvers av bildet går det horisontale linjer som angir klassetrinnene fra 1.–12. klasse. 1. klasse starter ved foten av treet, i tillegg til inndelingen i klassetrinn, er det helt i kanten av illustrasjonen foretatt en inndeling av årene fra 0–19 i syvårsperioder. Hver av de tre periodene har fått en overskrift. Årene fra 0–7 år, som ikke er del av skoletiden, er betegnet med teksten «verden er god», den andre syvårsperioden har overskriften «verden er skjønn», og den tredje syvårsperioden er karakterisert ved overskriften «verden er sann» (Illustrasjon undervisningsplantreet, 1983). Inndelingen relaterer seg til Steiners karakteristikk av hva det er som bør prege oppdragelsen og undervisningen i hver av de tre syvårsperiodene, i valg av stoff, arbeidsmåter og i lærerens holdning til undervisningen og barna. I den første syvårsperioden bør det ifølge Steiner tilstrebes at barna erfarer at verden er god, i den andre perioden som innebærer de første syv skoleårene, er det i undervisningen lagt opp til at elevene skal erfare at verden er skjønn og at de gjennom møtet med et bredt spekter av fag, skal oppleve at verden er verdt å interessere seg for. I disse årene utgjør kunsten et sentralt element i undervisningen. I den tredje perioden bør undervisningen møte elevenes søken etter sannhet gjennom en mer vitenskapsorientert undervisning (Steiner, 2008s, s. 157). «Puberteten» er kilt inn ved overgangen mellom overskriftene «verden er skjønn» og «verden er sann».

Under undervisningsplantreet er årene før skolestart plassert, og tre aspekter ved det lille barnets utvikling er beskrevet: barnet lærer ved etterlikning og gjennom forbilder, og det

står også «Gå – tale – tenke», som er tre grunnaspekter ved det lille barnets måte å lære på. Aspektene, gå, tale, tenke, føres i illustrasjonen videre oppover i klassene. På den nederste linjen der barnets tannfelling også er satt inn, ved 7-årsalder, danner bevegelse, musikk, språk, tenkning og forming utgangspunkt for all senere undervisning. I midten, ved treets stamme, står det skrevet «Mennesket - Naturen», og det synes som de andre fagene og emnene springer ut av disse to aspektene (Illustrasjon undervisningsplantreet, 1983). Planen kan leses både vertikalt og horisontalt. Ved å lese illustrasjonen vertikalt, får man en slags oversikt over utvikling av fag og emner gjennom skoleløpet, ved å lese illustrasjonen horisontalt får man en tematisk oversikt over temaer på hvert klassetrinn. Alle temaer og emner som er behandlet i læreplanen fra 1977 har ikke fått plass i illustrasjonen, for eksempel er ikke data plassert i undervisningsplantreet fra 1983, selv om det fantes i planen fra 1977. Heller ikke er arbeidsformene synlig i illustrasjonen. Begge illustrasjonene gir en form for overblikk over helheten i steinerskolens plan og gjør det mulig på en annen måte enn bare tekstene å danne seg et bilde av noen sentrale elementer som ligger til grunn for strukturering av planen og progresjonen i undervisningen.

16.8. Planens plass og betydning i steinerskolens utvikling

Læreplanen for 12-årig steinerskole ble godkjent i 1985, og med det fikk steinerskolen undervisningsfrihet og anledning til å benytte sin egen evalueringsordning. Planens sentrale oppgave var å sikre steinerskolene godkjenning og legitimere skolens virksomhet, og slik bidro den også til videre utbygging av flere videregående trinn ved de norske steinerskolene.

Det at planen var formet som en fagplan, gjorde det enklere å sammenligne faglig innhold og progresjon i steinerskolens 12-årige løp med løpet i den 9-årige grunnskolen og den 3-årige videregående skolen til sammen. Men en fagplan som læreplanen fra 1977, synliggjorde i mindre grad hvordan fag og temaer innenfor hvert klassetrinn var formet for å støtte elevenes utvikling, og synliggjorde i mindre grad de kvalitative aspekter ved hvert enkelt klassetrinn. Egenarten ved steinerskolens pedagogikk og forholdet mellom barnet, innhold og arbeidsmåter innenfor hvert klassetrinn kommer heller ikke så tydelig frem i en fagplan som i en plan som er strukturert ut fra klassetrinnene. Fagplanen fra 1977 er imidlertid mer omfattende i omtalen av hvert enkelt fagområde enn det planene i de tidligere periodene var.

Det synes som om endringer i de juridiske rammevilkårene og noen av de pedagogiske debattene som ble ført på 1970-tallet i Norge, finnes som bakteppe for læreplanen for en 12-årig steinerskole, men dette er i liten grad eksplisitt behandlet eller referert til i planen. Det

kompromissløse standpunktet i læreplanen fra 1977 om at steinerskolen skulle være karakter- og eksamensfri, må forstås ut fra veksten i steinerskolen og debatten om karakterfri skole som fantes i flere miljøer. Fordi planen i liten grad referer verken til de juridiske rammevilkårene eller til samtidens debatter, fremstår steinerskolen som om den var utenfor det øvrige utdanningssystemet i Norge, samtidig er det i planen eksplisitt uttalt at steinerskolen ønsket å spille en mer aktiv rolle i arbeidet med utdanningsreformene enn de faktisk gjorde (Kvalvaag, 1977, s. IV).

Kapittel 17. Et skolealternativ i vekst og kamp for vern av barndommen

17.1. Fra to til ett tidsskrift, nye og gamle stemmer sammen

I løpet av årene fra 1971 til 1985 kom det ut til sammen 84 hefter med steinerpedagogiske artikler, i samme periode ble de to tidsskriftene *Mennesket*, som ble utgitt ved Steinerskolen i Bergen, og *Steinerskolen*, som ble utgitt ved Steinerskolen i Oslo, slått sammen til ett felles tidsskrift for alle skolene. Det nye tidsskriftet fikk navnet *Steinerskolen kvartalstidsskrift for skole og samfunn* og kom ut med fire nummer i året.

Mange temaer ble behandlet i løpet av de 14 årene fra 1971 til 1985. Forarbeid, opprettelse og innvielse av de mange nye steinerskolene som ble startet i årene fra 1971 til 1985, ble omtalt i tidsskriftene. Ved å skildre oppstarten av hver ny steinerskole, ble veksten i skolebevegelsen gjort synlig. Også saker som det nye forbundet Steinerskolene i Norge arbeidet med, ble formidlet i tidsskriftet *Steinerskolen*, og da først og fremst saker som gjaldt de juridiske og økonomiske vilkårene for skolens vekst, spesielt den nye privatskoleloven som ble satt i verk fra 1971 og revisjonen av loven i 1985. Saken om godkjenning av steinerskolens læreplan for 12-årig steinerskole fra 1977 ble også omtalt i flere artikler.¹⁸⁰

Flere av de første pionerene i steinerskolen i Norge døde i løpet av årene fra 1971 til 1985, og de ble omtalt i minneord i tidsskriftet. Ernst Sørensen døde i 1972, Jens Bjørneboe i 1976, Signe Roll Wikberg i 1979, Sissi Tynæs i 1979, Borghild Thunold Sørensen i 1981, Christian Faye Smit i 1982 og Jørgen Faye Borgen i 1983. Trykking av minneordene i

¹⁸⁰ Utfordringene i forbindelse med godkjenning av planen fra 1977 var først og fremst knyttet til steinerskolens vurderingsordning, fordi planen fra 1977 omfattet både grunnskolen og den videregående skolen. Fordi det i den offentlige skolen ble benyttet karakterer, var det behov for en revisjon av privatskoleloven fra 1970 der det ble beskrevet at i videregående private skoler skulle samme evalueringsordning benyttes. Det ble endret i den nye loven, og steinerskolen fikk mulighet til å benytte sin egen ordning (Bøhn, 1985; Granly, 1983; Kollstrøm, 1985; Ziegler, 1977, 1978).

tidsskriftet kan ha gitt leserne opplevelsen av steinerskolen som en pedagogisk retning med en lang historie i Norge, noe som kan ha styrket tilknytningen til skolen. Også artikler om etableringen av Waldorfskoler og steinerskoler i andre land, kan ha bidratt til opplevelsen av tilhørighet – ikke bare til en nasjonal, men også til en internasjonal pedagogisk bevegelse.

Økningen i antall skoler i årene fra 1971 til 1985 innebar en økning i antall lærere i steinerskolene. En ny generasjon lærere kom inn, og flere stemmer skrev om både steinerskolens undervisning og synspunkter på utfordringer for barns oppvekst i samtiden. Unni Arneberg Bjermeland skrev for eksempel tre artikler om barn, film og fjernsyn og hvordan disse mediene kan skade barns utvikling (Bjermeland, 1979, 1980, 1981). Siggen Falkeid skrev tre artikler om intensjonene for undervisningen og hvordan arbeidsmåter kunne støtte både individet og fellesskapet i en klasse (Falkeid, 1978, 1979, 1980). Ingar Hegli skrev én artikkel i perioden, der han behandlet steinerskolens undervisning i lys av barnets *jeg-utvikling* og ga eksempler på hvordan innhold og arbeidsmåter forsøkte å hjelpe barnet på veien til å bli et selvstendig individ (Hegli, 1982).

Som i tidligere perioder bidro redaktøren med et stort antall artikler. Svein Bøhn, som i løpet av perioden overtok redaktør-oppgaven etter Dan Lindholm, hadde 38 signerte innlegg fra 1971–1985, i tillegg til usignerte redaksjonelle innlegg. Også Erik Marstrander, Hans-Jørgen Høinæs, Jakob Kvalvaag, Oddvar Granly, Lilleberta Aasen (Sandved) og Hermann Løvenskiold var blant de nye stemmene som formidlet erfaringer fra steinerpedagogisk arbeid i tidsskriftet i denne perioden. Til tross for at det kom mange nye skribenter, fortsatte flere av de som hadde skrevet i forrige periode å være aktive bidragsytere i årene fra 1971 til 1985. For eksempel var det 50 artikler av Dan Lindholm, 34 av Jo M. K Sandvik og 24 av Sissi Tynæs.¹⁸¹ Tekster av Steiner ble trykket i tidsskriftene i denne perioden som tidligere, også i det nye felles tidsskriftet. Til sammen 35 av Steiners tekster ble trykket i tredje periode, først og fremst Steiners pedagogiske foredrag: «Oppdragelse som helbredelse»,¹⁸² «Antroposofi og pedagogikk», holdt i Kristiania i 1921, «Menneskeerkjennelse og undervisningspraksis», en serie på åtte foredrag Rudolf Steiner i 1921 holdt for lærerkollegiet på Waldorfskolen i Stuttgart, og «Oppdragelseskunstens åndelig-sjelelige grunnkrefter», en foredragsrekke Steiner holdt i Oxford fra 16. til 25. august 1922. I tillegg til disse foredragene ble teksten «Om forberedelse og øvelser for meditasjon og åndsvitenskapelig arbeid» trykket i *Mennesket*

¹⁸¹ I tillegg bidro hun med oversettelser av utenlandske artikler blant annet om Joseph Beuys og hans skoleprosjekt (Tynæs, 1974).

¹⁸² Utdrag av foredrag av Steiner i Basel i 1920 med tittelen *Fornyelsen av den pedagogisk-didaktiske kunst ved hjelp av åndsvitenskapen*, utgitt på Rudolf Steiner Verlag, Dornach 1958

nr. 1, 1975. Det viser at også andre enn de rent pedagogiske foredragene av Steiner, for eksempel tekster som behandlet lærerens meditative arbeid, ble trykket i tidsskriftet. Også utdrag av foredrag Steiner holdt om temperamentene, ble trykket i perioden (Steiner, 1974a; 1974b).

Jeg har valgt å gi en litt nærmere behandling av tre temaer som formidlet sentrale trekke ved egenarten ved det steinerpedagogiske alternativet. Det første temaet er pedagogiske utfordringer ved utvidelsen av skoleløpet, det andre er det terapeutiske perspektivet på steinerskolens pedagogikk og det tredje er spørsmål knyttet til antroposofiens plass i steinerskolen. Til slutt presenteres et perspektiv som kom helt på slutten av perioden: kritikk av skolen.

17.2. Vekst og utfordringer

Steinerskolene ble i den tredje perioden betraktet som «velansette skoler» (Tschudi, 1984, s. 224), og selv opplevde steinerskolen en «voksende forståelse for Steinerskolenes impuls i offentligheten» (Lindholm, 1976, s. 1). Brodersen påpekte at skolene ikke bare i Norge, men også i resten av verden, var i vekst og at det førte til at de fra å ha vært en «oversett ubetydelighet, begynner å bli en faktor i tiden» (Brodersen, 1980, s. 2). Det finnes eksempler på at steinerskolen i denne perioden ble benyttet som praksisskole eller at skolen ble besøkt av pedagoger fra andre miljøer. Steinerskolelærere ble også invitert som foredragsholdere i andre fora (Beinset, 1975; Lindholm, 1968).

Veksten i steinerskolen ble av Brodersen hilst velkommen, men han mente også at veksten innebar utfordringer. Skolene ville bli vurdert mer kritisk, og Brodersen hevdet at «Det vil neppe vare lenge før man får bestemte reaksjoner på det» (Brodersen, 1980, s. 2). Brodersen viste i artikkelen til angrep på skolens antroposofiske idégrunnlag og på steinerskolene som utfordring for de statlige skolene og for idéen om felles skoler for alle, både i Norge og i andre land.

Veksten i antall skoler og utvidelsen av skoleløpet, innebar pedagogiske utfordringer. Det fantes lite erfaring fra undervisning på klassetrinnene etter 7. klasse i steinerskolen, og i mange artikler ble erfaringer fra valg av tema og arbeidsmåter for ungdomskolen forsøkt beskrevet, etter hvert også for videregående trinn.¹⁸³ I arbeidet med utformingen av undervisningen på ungdomstrinnet ble, som ved utformingen av undervisningen på

¹⁸³ Historiefaget, matematikk, sløyd, engelsk, kjemi og samfunnsfag var noen av de fagene som ble behandlet i artikler i denne perioden, blant annet av Høinæs 1973 og 1976, Bøhn 1973, Marstrander, 1974, Nicolaisen 1975, Hartmann 1976, Brierley 1976 og Håkonsen 1976.

barnetrinnet, Steiners menneskesyn benyttet som grunnlag. I artiklene kommer menneskesynet frem som et bakgrunnsteppe og en underklang. Det er spesielt oppfatningen av at hvert menneske har et *jeg*, en indre helt individuell kjerne som ikke kan sees og som ikke kan vitenskapelig dokumenteres eller bevises, men som likevel betraktes som en realitet, som er i fokus i mange av artiklene. Det er menneskets *jeg* som gjør hver enkelt til det helt unike mennesket han eller hun er. Barnets *jeg* finnes i kim når barnet fødes fysisk, og dette jeget er beskrevet som det udødelige i hvert menneske. I løpet av de første to syvårsperiodene skjer det som omtales som *jegets fødsel*.

Jeget bruker tid på å komme til seg selv, og det betraktes som en pedagogisk oppgave å bistå ved *jegets* fødsel. I artiklene beskrives det kvalitative aspektet ved en undervisning som har som intensjon å skape rammer for *jegets* tilsynekomst. *Jegets* fødsel knyttes også til utviklingen av den unges dømmekraft og intellektuelle utvikling. Og i artiklene går det frem at det er en pedagogisk oppgave ikke å utfordre denne gryende tenkningen før den er moden. Lærerens årvåkenhet betraktes som et redskap i arbeidet, et redskap som kan foredles og utvikles. I denne sammenheng betraktes antroposofien som et hjelpemiddel, både til å forstå barnets utvikling og til å skjerpe evnen til å se og forstå det som skjer og forme en undervisning som hjelper elevene i denne utviklingen.

Også kroppens forandring og følelsenes styrke innebærer pedagogiske utfordringer i ungdomsskolealderen. Endringene fører med seg nye oppgaver både for elevene, men også for deres omgivelser (Bøhn, 1973). Sjelskreftene tanke, følelse og vilje trenger harmonisering: «Den unge står der med sine nye sjelsorganer, og ber om hjelp. Tanken trenger hjelp, viljen trenger impulser, følelselivet trenger næring» (Bøhn, 1973, s. 6). I beskrivelsene av hvordan utfordringene skulle møtes, ble det i flere artikler lagt vekt på at lærerens oppgave var få elevene til å bli interessert i fag og temaer og rette deres oppmerksomhet mot mange ulike fenomener som fantes i verden. Det var en forutsetning at både innhold og måten å formidle stoffet på «korresponderer med de innerste sjelelige behov» hos elevene (Bøhn, 1973, s. 1).
Bøhn mente at læreren

må sørge for stoff som de nyfødte organer kan arbeide med, og pedagogens oppgave er å gjøre dette stoffet interessevekkende. Og kommer først prosessen i gang, vil man fort oppdage at kapasiteten er enorm. Dette er virkelig alderen for den store kunnskapstørst (Bøhn, 1973, s. 3).

Kvalvaag beskrev holdningen til fagstoffet på ungdomstrinnet som *naturvitenskapelig*; elevene ønsket å avdekke lovmessigheter og iaktta fenomenene på en nøyaktig måte: «Man betrakter stoffene med et nøkternt blikk og undersøker dem videnskapelig, måler, veier, stiller opp tabeller og systematiserer. Læreren må igjen vite å tale tidsmessig til sine elever, han må vite at det adekvate nu er å fremlegge fakta» (Kvalvaag, 1975a, s. 3). Undervisningen i ungdomsskolen skulle være annerledes enn i barneskolen, den skulle være mer nøktern og faktarettet og ta sikte på at elevene sammen med læreren skulle avdekke lovmessigheter. Samtidig ble det lagt vekt på at undervisning ikke skulle være ensidig teoretisk; mange kunstneriske og håndverksmessige fag var derfor inkludert i planen (Kvalvaag, 1977).

I løpet av skoledagen møtte elevene på ungdomstrinnet mange og varierte arbeidsformer som skulle nære og utfordre både tanke, vilje og følelser og bidra til at det genuint individuelle i hvert barn skulle få utviklingsmuligheter. Ikke med tanke på hvordan elevene skulle klare en eksamen eller hva som ble betraktet som *nyttig* for samfunnet, men for at hver enkelt skulle få ta sine evner i bruk: «de nye generasjoner [må] få utvikle sin egen individualitet, og dette kan bare skje ut fra innsikt i menneskevesenets egne utviklingsmuligheter, uten sideblikk til det som måtte være nyttig for samfunnet, slik det er i dag» (Tynæs, 1973, s. 7). Tynæs mente en slik måte å arbeide på best ble ivaretatt i de *frie* skolene, ikke i statsskolen som i større grad var bundet til næringslivets interesser.

Det var gjennom en allsidig undervisningsform at det genuint individuelle skulle få mulighet til å komme frem, og det ble av den grunn argumentert mot sortering av elevene ved hjelp av linjedeling, nivå-differensiering og normerte prøver (Bøhn, 1973; Lindholm, 1971). Det ble heller ikke benyttet karakterer fordi: «Karaktersystemet pretenderer å kunne måle noe som ikke er målbart, sammenligne noe som ikke lar seg sammenligne. Individet er unikt og kan ikke sammenlignes» (Eriksen, 1977, s. 1). Arbeidet i steinerskolen ble fremstilt som noe som hadde andre siktemål enn å skulle måles og veies: «I det intellektuelle opptre "kunnskapsmengde" som muligvis kan måles gjennom karakterer. De dypere skikt i sjelen og de mer intime forbindelser til våre omgivelser unndrar seg enhver poeng-vurdering» (Smit, 1979, s. 2).

Lærerens fortelling og muntlige formidling var et sentralt element i undervisningen i steinerskolen, også i de høyere klassene. Spørsmålet om lærerens plass og betydning i undervisningen ble behandlet blant annet i relasjon til nye måter å formidle undervisningsstoff på i form av film og video. Også spørsmålet om bruken av lærebøker var del av debatten om undervisningsformen og begrunnelsene for den (Bøhn, 1982b). Både ferdige lærebøker, film og video ble møtt med skepsis fordi slike medier kom i veien for den arbeidsform der

lærerens faglige engasjement og muntlige formidling skulle vekke elevenes interesse, utløse spørsmål, refleksjon og samtale mellom lærer og elev og leting etter forståelse, lovmessigheter og begreper som redskap for tenkningen. I en slik prosess ble det betraktet som forstyrrende med formidling av ferdige konklusjoner i form av film eller lærebøker, slike medier forstyrret en slik arbeidsprosess. Karl Milton Hartveidt hevdet i en artikkel at en slik arbeidsform var:

av uvurderlig betydning for det oppvoksende menneske. Med begreper av denne karakter vil tankeprosessen få en mer selvstendig og skapende retning, man vil kunne bli i stand til å tenke mer uavhengig. Og det er en egenskap som vårt samfunn i høyeste grad trenger mer av (Hartveidt, 1985, s. 6).

Målet om at elevene skulle tenke selvstendig, rommer et radikalt perspektiv på skolens oppgave, skolen skulle ikke lære elevene å tilpasse seg eksisterende sannheter, men fremme oppdragelse til frihet. Veien til målet gikk gjennom en undervisningsform som kunne fremstå som lærerstyrt, skeptisk til ny teknologi og konservativ, men målet var ikke å verne om en gammeldags måte å undervise på, men å utløse engasjement og lærelyst hos elevene. I løpet av perioden fra 1971 til 1985 kom spørsmålet om data skulle bli et nytt fag i skolen opp, og det ble behandlet i *Steinerskolen*, først og fremst av Gunnar Westin (Westin, 1984), som sammen med andre lærere hadde dannet en egen gruppe av lærere som arbeidet med EDB-faget i steinerskolene. Han skrev at det var behov for mye arbeid for å lage en god plan for hvordan edb-opplæringen skulle innpasses i steinerskolens læreplan og pekte på at det var nødvendig å tilby utdanning av lærere slik at de kunne undervise i faget (Westin, 1984, s. 1). Han mente det var viktig at elevene lærte å arbeide med data, men samtidig hevdet han at det var nødvendig å drøfte når det skulle innføres i skolen. Han mente at for elevenes utvikling var det nødvendig at de i årene før 9. og 10. klasse benyttet tiden på andre virksomheter og ikke på det han kalte ensidige innlæring av tekniske ferdigheter. Data før denne alderen ville, mente han: «gripe forstyrrende inn i barnas åndelige og følelsesmessige utvikling og tære på kroppens vekstkrefter. Barna bør få anledning til å leve sin barndom i fred, i naturlig lek, i samvær med hverandre og med de voksne» (Westin, 1984, s. 4). Selv om han var opptatt av datafagets plass, advarte han sterkt mot for tidlig innføring av faget:

Hold data-maskinene vekk fra grunnskolen; der gjør de mer skade enn nytte. De blir benyttet til ørkesløst videospill som stjeler barnas tid og oppmerksomhet og gjør dem nervøse. Det er i ferd med å utvikle seg en "data-psykose" blant barn og ungdom, en

form for besettelse som den elektroniske underholdningsindustrien vet å utnytte (Westin 1984, s. 4).

Westin argumenterte for at faget data kunne innføres i 10. klasse, men at det gjennom arbeidet i matematikk i 9. klasse kunne legges et grunnlag for at elevene i løpet av de senere klassetrinnene skulle «forstå den elektroniske logikk i en datamaskin» (Westin, 1984, s. 5).

De temaer som her er trukket frem fra artiklene, viser at steinerskolen i utformingen av pedagogikken for de nye klassetrinnene, først og fremst i ungdomsskolen, benyttet menneskesynet som inspirasjon for utformingen. I møtet med nye undervisningsfag som data fremsto steinerskolen som interessert og villig til å ta inn det nye faget, men på premisser som var formet på grunnlag av perspektiver fra Steiners menneskesyn. I møtet med ny undervisningsteknologi fremsto steinerskolen som konservativ, men begrunnelsen for ikke å benytte slik teknologi i undervisningen, var at den ville komme i veien for målsettingen om å gjøre elevene til aktive og deltagende i kunnskapstilegnelsen. Den stod også i veien for målet om at elevene når de gikk ut av skolen skulle være selvstendige og kritiske i sin tenkning og for visjonen om at elevene som voksne skulle bli frie mennesker.

17.3. «å helbrede det som stadig har tendens til å bli sykt i kulturutviklingen»

Det finnes også i den tredje perioden mange eksempler på artikler i de steinerpedagogiske tidsskriftene som uttrykte stor bekymring for samfunnsutviklingen og spesielt virkningene av en barnefiendtlig byutvikling med farlig trafikk, stress, utbytting av naturressursene, forurensing av natur og mat og bruken av fjernsyn, ofte med referanse til utenlandske forskningsarbeider (Redaksjonelt, *Mennesket*, 1974; Howlid, 1979; Fosnes Hansen, 1982a; 1982b).

Det kommer i artiklene frem kraftig kritikk mot det som betraktes som manglende styring av samfunnsutviklingen, mot markedskreftenes innflytelse og mot at barns interesser og behov ikke blir ivaretatt: «På vesentlige områder har vi som samfunn ikke maktet å gi barn de levevilkår de trenger. Eller sagt med andre ord: hittil har vi ikke hatt en kulturpolitikk som aktivt og konsekvent har hatt barnas behov for øyet» (Iversen, 1984, s. 2). Steinerskolen var ikke alene om å uttrykke uro over framtidsutsiktene. På denne tiden ble det fra mange hold reist kritikk mot et ensidig fokus på materielle verdier, på fremmedgjøring og på forurensing og utbytting av naturressurser (Bjørklund, 1984). I 1974 ble foreningen Framtiden i våre hender stiftet og store aksjoner mot utbygging av naturressurser, blant annet Altavassdraget, ble gjennomført. Men utfordringene som gjaldt oppvekst og utdanning ble av steinerskolen

ikke først og fremst ansett som et spørsmål om politikk. Det var nødvendig å «slutte å tro at dette er et politisk problem», hevdet Brodersen (Brodersen, 1976, s. 1), og han etterlyste en annen holdning til utfordringene i skolen og mente at problemene ikke kunne løses gjennom det han kalte «programmert teknologi» (Brodersen, 1976, s. 1). Brodersen mente at den enkelte lærer og den enkelte skole måtte kombinere «forstand og følelse» og ha en «indre uro, spørrende, søkende, åpen holdning» i arbeidet (Brodersen, 1976, s. 1). Kampen skulle føres på et indre plan, det var en bevissthetssak, og snarere enn politiske aksjoner var et indre arbeid løsningen på utfordringene.

Fordi artiklene i *Steinerskolen* først og fremst speiler en pedagogisk refleksjon, var de rettet mot hvordan skolen kunne håndtere problemene. I flere artikler ble det fremmet synspunkter som pekte mot at skadene som barn kunne få i det moderne samfunnet, kunne dempes eller minskes gjennom steinerskolens undervisning. Steiner hadde formulert et terapeutisk perspektiv på undervisningen i foredraget «Oppdragelse som helbredelse» som det ble trykket et utdrag fra i *Steinerskolen* i 1972.¹⁸⁴ I foredraget uttalte Steiner at det var en oppgave for lærere gjennom undervisningen «å helbrede det som stadig har tendens til å bli sykt i kulturutviklingen» (Steiner, 1972 b). Han beskrev læreren som en som bidro til en sunnere utvikling både hos barnet og i samfunnet: «som en slags lege i den menneskelige åndsutvikling, en som tilfører kulturutviklingen helsebot gjennom det oppvoksende barn» (Steiner, 1972b, s. 2). I foredraget hevdet Steiner for eksempel at marxismen, med sitt materialistiske grunnsyn, ikke hadde mestret å løse utfordringene. Han mente at løsningene måtte søkes i hvert enkelt menneskes arbeid med seg selv, og at det i pedagogisk arbeid var mulig å skape rammer for at endring skulle bli mulig, endringer som kunne få positiv betydning for fremtiden (Steiner, 1972b, s. 2).

I en artikkel av Jørgen Faye Borgen ble synspunkter fra den sveitsiske pedagogen Hans Rudolf Neiderhäuser referert. Neiderhäuser mente at «kunstnerisk skapende virksomhet og oppdragelsesarbeide er nært beslektet med hverandre, - oppdragelsens mål er å oppnå balanse i menneskets indre mellom stoffdriften og de formende krefter, - mellom vilje og tenkning» (Borgen, 1976, s. 2). Også andre artikler viste til balanseringen av *stoffdrift* og *formdrift*, begreper som Steiner også benyttet med referanse til Schiller. Kunstfagenes helende virkning, blant annet sang og musikk, ble også beskrevet (Skrede, 1975, 1980). I læreplanen for en 12-årig skole fra 1977 var det også lagt vekt på hvordan spesielt de kunstneriske

¹⁸⁴ Teksten var hentet fra siste del av Steiners foredrag «Fornyelsen av den pedagogisk-didaktiske kunst ved hjelp av åndsvitenskapen» som han holdt i Basel i 1920.

arbeidsformene i steinerskolen kunne ha en helbredende virkning på de mange sivilisasjonsskader som barn ble utsatt for (Kvalvaag, 1977, s. VII).

Et verdikonservativt kultursyn kom til uttrykk i flere av artiklene i tidsskriftene, for eksempel i artikkelen «Trenger vi et kulturelt miljøvern?» av Amalie Christie fra 1971. Christie hadde tidligere gått til angrep på popkulturen (Christie, 1965a; 1965b), men i artikkelen fra 1971 angrep hun både popmusikken og det hun betraktet som forsimpning og forsøpling av hele kulturen. Hun angrep også de som omformet klassisk musikk og benyttet den i nye versjoner: «En popifisert Bach utøver også sin forsimpning på menneskesinnet uansett musikalsk bevissthet og smak» (Christie, 1971, s. 1). Samtidig som steinerskolen ble fremmet som et pedagogisk alternativ med radikale visjoner, fantes det også det som kan betraktes som kulturkonservative standpunkter blant skribentene i tidsskriftene.

17.4. Antroposofiens plass i steinerskolen

Det dukker i løpet av årene fra 1971 til 1985 opp bekymring for om antroposofien fortsatt kunne betraktes som viktig for de som arbeider i steinerskolene. Dels begynte det å bli lenge siden Steiner levde – i 1975 var det 50 år siden – og dels var det i forbindelse med utbyggingen av steinerskolene i Norge kommet flere mennesker til som ikke var direkte inspirert av Steiner eller av mennesker som selv hadde møtt ham. Selv om det i mange av de utvalgte artiklene henvises det til *menneskesynet* som lå til grunn for steinerskolen undervisning og til at Steiners ideer utgjorde grunnlaget for skolen, stilte blant annet Kvalvaag spørsmålet om antroposofiens stemme var blitt svakere i løpet av årene (Kvalvaag, 1975b, s. 3). Spørsmål om hva antroposofi var, hvordan det kunne benyttes og hva slags relasjon lærerne i skolen hadde til Steiners idéer, ble tatt opp. Var det et livssyn, var det basert på tro, hva brukte lærerne antroposofien til? Brodersen hadde forutsett at veksten i antall skoler ville føre til en mer kritisk vurdering av steinerskolene (Brodersen, 1980), og også Bøhn tok opp at det lett ble skapt misforståelser rundt skolens arbeid. Han skrev:

La oss like godt si det som det er: Vi har problemer med å bli forstått. Misforståelsene og feiltolkningene av skolen er mange og vanlige. De spenner over en rik skala: fra anklager om inneklemt sekterisme til anerkjennelse på feil grunnlag (Bøhn, 1977, s. 1).

I flere av artikler fra den tredje perioden går det frem at steinerskolens relasjon til antroposofien utgjør en utfordring for skolene i møtet med omverdenen. Det synes som om

det er uklart hvordan idégrunnlaget benyttes og det stilles spørsmål ved hvordan steinerskolelærere fortolker Steiners synspunkter. I tillegg var det kanskje problematisk at det i liten grad fantes en kritisk refleksjon over idégrunnlaget? Bøhn åpnet for at idégrunnlaget kunne diskuteres, og han hevdet at «Man kan visselig diskutere antroposofiens sannhetsgehalt, men det er udiskutabelt at dens idéer har vist seg fruktbare, i skolen som på en rekke andre områder» (Bøhn, 1977, s. 2). Bøhns utsagn viser at fokus mer ble lagt på hvordan idéene fungerte i praktisk skolearbeid enn på innholdet i idégrunnlaget

Steiners anvisninger for en mulig indre øvingsvei for lærere ble publisert i tidsskriftet i løpet av den tredje perioden. Det viser at det ble betraktet som nødvendig å rette fokus mot antroposofiens mulige betydning for lærerens arbeid og at det ble større grad av åpenhet omkring denne siden av idegrunnlaget. Steiners anvisninger ble ikke presentert som et vitenskapelig basert grunnlag, men som en inspirasjon for lærerne i deres arbeid for å bli mer oppmerksomme, årvåkne og bevisste i arbeidet. Både begreper og forståelsesrammer som fantes i antroposofien farget perspektivene i mange artikler, men det ble i liten grad drøftet eller problematisert. Heller ikke synes det som om artiklene drøfter skolens måter å arbeide på ut fra et kritisk perspektiv.

Steinerskolen opplevde seg som et pedagogisk alternativ som var i vekst i en tid der pedagogisk tenkning var preget av mange av de samme verdiene som fantes i steinerskolen: vekt på elevens utvikling, dialogpedagogikk og lokalt selvstyre i skolene, men ut fra et annet grunnlag enn steinerskolen. Kanskje var det å legge vekt på lærerens øvende arbeid inspirert av Steiners idéer en måte å tydeliggjøre egenarten ved det steinerpedagogiske alternativet på? Også i den tredje perioden inneholdt artiklene informasjon om visjonene for steinerskolen både i et samfunnsperspektiv og for det enkelte barn, intensjoner for undervisningen og erfaringer fra arbeidet. Artiklene har som mål å begeistre leserne og styrke troen på arbeidet i steinerskolen. I en tid der kritisk tenkning var vurdert høyt, kan mangelen på kritisk refleksjon ha bidratt til det Bøhn omtaler som «inneklemt sekterisme», til misforståelser og til en mer isolert situasjon i det pedagogiske landskapet enn det flere av artiklene gir uttrykk for at steinerskolen egentlig ønsket (Bøhn, 1977; Kvalvaag, 1977).

17.5. Kritikk

Selv om steinerskolen var i vekst og det ble arbeidet med å utvide skoleløpet, kom det helt på slutten av perioden frem kritikk mot steinerskolen, spesielt mot hvordan videregående trinn ble utformet. I 1985 ble artikkelen «Steinerskolens høystadium må utvikles videre» av Nicolay A. Worren Melsæter trykket i *Steinerskolen* 1985 nr. 4. Han hadde gått tolv år på

steinerskolen og mente at det fantes mange utfordringer når det gjaldt utforming av steinerskolens videregående trinn, men pekte også på at det var mer generelle utfordringer i steinerskolen. Worren Melsæter etterlyste mer debatt om steinerskolens pedagogiske opplegg internt i steinerskolene, han hevdet at den idealisme lærerne har er livsnødvendig for skolen, men at det blir for mye og at det hindrer en debatt om utvikling av skolen. Han skrev at «Fra lærernes side har jeg savnet den selvkritiske holdningen som er obligatorisk for å kunne gjennomføre en slik debatt» (Worren Melsæter, 1985, s. 1). Worren Melsæter pekte på det han så som et karakteristisk trekk ved lærerne i steinerskolen, og som også var karakteristisk for artiklene i tidsskriftet; mer enn å være kritiske og drøftende, fremstår de som begeistrede og inspirerende, Melsæter hevdet at «det kan bli for mye av det gode» (Melsæter, 1985, s. 1). Artikkelen kan leses som et frempek mot det som med større styrke skulle komme i den neste perioden, fra 1986 til 2004.

17.6. Visjoner og vilkår 1971 - 1985, oppsummering og refleksjon

De økonomiske vilkårene for steinerskolen i årene fra 1971 til 1985, var bedre og mer forutsigbare enn i de to tidligere periodene i og med innføringen av Lov om statsstøtte til private skoler fra 1970. Steinerskolens bedre økonomiske vilkår førte til nyetablering av mange skoler og etter hvert til utbygging til 12-årig skole ved en del av steinerskolene. Steinerskolen ble i den nye loven tildelt støtte ut fra vilkåret om at skoler som drev forsøk var berettiget til støtte. Steinerskolen så ikke på seg selv som en skole som drev forsøk, men som et pedagogisk alternativ som var kommet for å bli. Loven om statsstøtte ble endret i 1985 og i den nye loven var steinerskolen omtalt som et faglig pedagogisk alternativ.

Endringene av det norske utdanningssystemet i løpet av den tredje perioden, innebar at alle grunnskoler innen 1975 skulle være 9-årige, en ordning som også omfattet steinerskolen. Den videregående opplæringen ble endret i samme periode. Tradisjonene fra gymnaset og yrkesskolen ble forsøkt samordnet, og det skapte rom for steinerskolens visjon om å bli en 12-årig allmenndannende skole med teoretiske, kunstneriske og håndverksmessige fag for alle, og i løpet av perioden ble et slikt tilbud etablert.

Innføringen av privatskoleloven i 1970, hadde ført til økt kontakt mellom steinerskolene og myndighetene. De nye samarbeidsformene mellom skolen og myndighetene og veksten i antall steinerskoler, førte til at det ble etablert en sammenslutning av steinerskolene i Norge, forbundet Steinerskolene i Norge. En intensjon med etableringen av organisasjonen var at alle steinerskolene fortsatt skulle ha sin autonomi, men organisasjonen skulle representere skolene i forhandlinger med offentlige myndigheter i saker som var felles

og gjaldt rammer for godkjenning, støtte og juridiske spørsmål. Det innebar at steinerskolen i denne perioden gikk fra å være et pedagogisk alternativ bestående av to enkeltskoler som drev steinerpedagogisk arbeid, til å bli et statsstøttet pedagogisk alternativ som forhandlet med myndighetene gjennom sin egen interesseorganisasjon. Det bidro til å endre plottet i historien om steinerskolens utvikling, på en annen måte enn i de to tidligere periodene ble steinerskolen en aktør i utdanningspolitiske saker som gjaldt skolen. En av de første sakene som den nye organisasjonen arbeidet med, var saken om godkjenning av steinerskolens læreplan for et 12-årig skoleløp. Det synes i denne perioden, eksemplifisert ved saken om steinerskolens karakterfrie vurderingsordning, som om det fantes sammenfall mellom en del av perspektivene i steinerskolen og i den offentlige skolen, noe som kan ha bidratt til at steinerskolen nådde frem med sin argumentasjon i saken. Steinerskolen fremstår i perioden som et trygt pedagogisk alternativ som opprettholdt det særpregete ved sin virksomhet, selv om det innebar lang ventetid før planen ble godkjent, mange samtaler og møter med myndighetene og til slutt endringer av loven fra 1970. Steinerskolens vekst kan også være en grunn til at skolene fremstod som sikre i den tredje perioden. Men også etableringen av en interesseorganisasjon kan ha bidratt til at steinerskolen på en tydeligere måte enn tidligere fremstod som en synlig aktør i utdanningspolitikken som gjaldt de private skolene. Læreplanen for en 12-årig steinerskole er den første planen som ble benyttet i en godkjenningsprosess av steinerskolene i Norge, den hadde derfor en klarere legitimerende oppgave enn de tidligere planene. På grunnlag av planen ble steinerskolen for første gang anerkjent som et pedagogisk alternativ.

I løpet av perioden ble de to tidsskriftene slått sammen til ett felles tidsskrift, og det ble utgitt mange artikler. Steinerskolen fremstår i artiklene ikke på samme måte som tidligere som så skarp kritiker av den offentlige skolen, kanskje fordi steinerskolen opplevde en form for anerkjennelse fra myndighetene i og med innføringen av loven om statlig støtte, men kanskje vel så viktig fordi forskjellene mellom den offentlige skolen og steinerskolen i denne perioden ikke var så markante som i den foregående perioden. Den offentlige skolen ble i løpet av 1970-tallet mer radikal enn i årene etter andre verdenskrig, den var mindre sentralstyrt på 70-tallet enn tidligere og den ble mer rettet mot lokalsamfunnet og mot det enkelte barns utvikling. Også i den offentlige skolen ble det spesielt i første del av perioden lagt vekt på den enkelte lærers frihet til å velge innhold og arbeidsmåter. Slik var det større sammenfall mellom steinerskolens målsetting og den offentlige skolens mål, og steinerskolens alternativ stod ikke like tydelig i kontrast til den offentlige skolen som i perioden før. Men det finnes fortsatt kritiske synspunkter, men i større grad ble kritikken rettet mot samfunnet og

mot det som ble betraktet som skadelige sider ved den moderne sivilisasjonen. Med en slik kritikk som bakgrunn, ble steinerskolen presentert som et terapeutisk pedagogisk alternativ som tilbød en undervisning som kunne hele noen av skadene som den moderne sivilisasjon påførte den oppvoksende slekt og som kunne bidra til at elevene kunne bli frie mennesker.

Kritikken mot utviklingstendenser i samfunnet bidro til å profilere steinerskolen som et pedagogisk alternativ, men også som en motbevegelse som la vekt på ikke materialistiske verdier, vern av natur, kultur og barndom. Det fantes flere som fremmet lignende synspunkter som steinerskolelærerne gjorde, for eksempel var behovet for vern av barndommen og naturvern i flere sammenhenger viktige tema i samfunnsdebatten generelt. På denne måten inngikk steinerskolen og antroposofien som del av en større og mer mangslungen protestbevegelse. Det finnes også eksempler i det utvalgte kildematerialet på at det i årene fra 1971 til 1985 fantes en viss kontakt mellom de offentlige skolene, lærerskolene og steinerskolene. En slik utvikling hadde startet på slutten av den andre perioden, men synes å ha økt noe i løpet av den tredje perioden, men det går frem at steinerskolen hadde ønsket å ha en større innflytelse på utviklingen av den norske skolen enn det den hadde (Kvalvaag, 1977).

I de to første periodene var det formidlet en stor sikkerhet knyttet til betydningen av Steiners arbeid og antroposofien, og det synes som om det var en tett forbindelse mellom de som drev skolene og idégrunnlaget. I løpet av den tredje perioden ble gruppen av steinerskolelærere større og mer sammensatt, det var færre som hadde hatt nær tilknytning til Steiner eller til mennesker som hadde arbeidet med ham. Avstanden i tid til de opprinnelige idéene og pionerene økte, samtidig som skolebevegelsen ble større. I 1975 var det 50 år siden Steiner døde og det i den forbindelse ble gitt ut flere artikler der Steiners arbeid og antroposofiens betydning ble tatt opp. Blant annet skrev Kvalvaag dette året en artikkel der han formulerte bekymring for antroposofiens plass og betydning for lærerne i steinerskolen. Han hevdet at «antroposofien kan gi løsninger på våre katastrofale problem men dens stemme blir stadig svakere» (Kvalvaag, 1975b, s. 3). Selv om Kvalvaag hadde stor tiltro til at antroposofien kunne ha betydning i den enkeltes bevissthetsarbeid og på den måten bidra til nødvendige endringer i samfunnet, går det også klart frem at antroposofien ikke fremstår med den samme optimisme og kraft som i de to tidligere periodene. Den betraktes fortsatt som et fruktbart grunnlag for lærernes arbeid og som inspirasjon i et indre øvende bevissthetsarbeid for de som arbeidet i steinerskolen, og menneskesynet vektlegges som sentralt for skolens arbeid. Det kan betraktes som et slags paradoks at det i de første periodene, der rammevilkårene for steinerskolen var vanskelige, fantes det en sterk optimistisk stemning og stor tiltro til antroposofiens betydning, mens det i en periode der rammevilkårene var gode og

der steinerskolen var i vekst, fremkommer bekymring for om antroposofiens stemme var blitt svakere. Det er imidlertid behov for en mer omfattende undersøkelse av hvilken plass og betydning antroposofien hadde blant steinerskolelærere for å kunne trekke sikrere slutninger omkring dette tema, både når det gjelder denne perioden og for de andre periodene.

Selv om det var kommet mange nye steinerskolelærere til i forbindelse med opprettelsen av flere skoler og det var kommet også flere nye bidragsytere inn i tidsskriftet, synes det som om måten å skrive på ikke endret seg så mye. Visjonene for skolen var de samme, undervisningen skulle gi elevene mulighet for å bli frie mennesker og det var fortsatt slik at begeistringen for steinerskolens måte å undervise på, ønsket om å inspirere leserne – enten det var foreldre, lærere eller andre interesserte – var sentralt i artiklene. Det ble i liten grad reflektert kritisk over egen praksis, heller ikke ble Steiners idéer gjort til gjenstand for kritisk refleksjon. I stedet ble idéene forsøkt forklart, utdypet og fortolket i et positivt lys. Helt i siste del av perioden kom det frem kritiske synspunkter rettet mot undervisningen i steinerskolen, først og fremst videregående trinn, ikke fra en lærer, men fra en tidligere elev.

Del VI. Steinerskolen 1986–2004: Et kritisert pedagogisk alternativ

Kapittel 18. Utdanningshistoriske perspektiver

18.1. Nye perspektiver på styring av skole og utdanning

I løpet av 1980-årene var økonomien i vestlige land blitt stadig vanskeligere, mange hadde investert mer enn de hadde mulighet til å betjene, og det ble bankkrise og stor arbeidsledighet. Bankkrisen kulminerte i 1991. Den vanskelige økonomiske situasjonen bidro til at kravet om at investeringer skulle gi resultater, også innenfor skole og utdanning, ble tydeligere formulert (Haug, 1994, s. 66). Utdanning ble i årene frem mot årtusenskiftet mer og mer vurdert som «et instrument for en industriell politikk hvor målet var å fremme en sunn og konkurransedyktig nasjonal økonomi som kunne gi vekst i markedsandelene» (Telhaug & Mediås, 2003, s. 294). Det var synspunkter det var stor enighet om (Fauske, 2004, s. 355).

Nye krav til elevenes kunnskaper i et globalisert kunnskapssamfunn, internasjonal utdanningspolitikk og resultater fra blant annet undersøkelser foretatt av Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD), bidro til utforming av en ny utdanningspolitikk på begynnelsen av 90-tallet. I en rapport utarbeidet av en ekspertgruppe fra OECD, ble det pekt på at norsk skole hadde en sterkt desentralisert struktur som førte til problemer med styring av utdanningspolitikken. I rapporten ble det også vist til at det var behov for videre utredning om tilstanden i norsk skole (OECD, 1989). Resultatene fra OECDs undersøkelser av det norske skolesystemet, fungerte som legitimering av de endringer som ble iverksatt i norsk utdanningspolitikk i løpet av 1990-årene (Karlsen, 2006, s. 203).

I første del av perioden fra 1986 til 2004 hadde Arbeiderpartiet regjeringsmakten nesten sammenhengende, fra 1986 til 1997, bare avbrutt av en kort periode med borgerlig regjering fra 1989 til 1990. I andre halvdel av perioden er bildet omvendt, da var det nesten sammenhengende borgerlig styre fra 1997 til 2004,¹⁸⁵ bare avbrutt av en kort periode med Arbeiderpartistyre fra 2000 til 2001. Arbeiderpartiets utdanningspolitikk kom til å prege første del av perioden gjennom mange strukturelle endringer, lover og læreplaner. De tydeligste sporene fra de to borgerlige regjeringsperiodene er innføringen av en ny lov om friskoler i 2003, arbeidet med styrking av basisfagene og forarbeidet til det som ble Kunnskapsløftet, formulert i *Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004), Kultur for læring*.

¹⁸⁵ Kjell Magne Bondeviks borgerlige samlingsregjering satt til 2005 da Arbeiderpartiet i samarbeid med SV og Sp dannet regjering.

Endringene i utdanningspolitikken på 1990-tallet kan beskrives som en dreining fra «myke verdier», slik det blant annet var kommet til uttrykk i *Mønsterplanen fra 1974*, og også delvis i *Mønsterplan for grunnskolen fra 1987*, M87, til en mer sentralstyrt, effektiv og økonomisk orientert utdanningspolitikk der skolen skulle tjene både individ og samfunn (Volckmar & Telhaug, 1999, s. 373). Ambisjonen i Arbeiderpartiets skolepolitikk fra slutten av 1980-årene og fremover på 90-tallet, var å styrke statens engasjement i utdanningspolitikken, først gjennom en planmessig utredning av hele utdanningssystemet, dernest gjennom lovendringer og reformer hvor både styringen av skolen og skolens innhold og læreplaner ble endret (Fauske, 2004, s. 355; Telhaug & Mediås, 2003). Tydelig kritikk av norsk utdanningspolitikk på 1970- og begynnelsen av 1980-tallet var formulert i utredningen *Med viten og vilje* fra 1988 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1988). Der ble det slått fast at det var større potensiale når det gjaldt befolkningens evner enn skolesystemet klarte å realisere, og at det var avgjørende at endringer ble gjennomført:

Utfordringen for norsk kunnskapspolitik er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent. [...] En reforminnsats må til hvis det norske samfunnet skal gi rom for personlig og kulturell vekst, opprettholde en høy og trygg materiell standard for alle, utvikle demokrati og nasjonal identitet og være et solidarisk og skapende medlem av verdenssamfunnet (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1988, s. 7).

Gjennom en målrettet politikk ble en rekke endringer i utdanningssystemet iverksatt. *Stortingsmelding nr. 37 (1990-1991), Om organisering og styring i utdanningssektoren* fra våren 1991, etablerte grunnlaget for endringene. Gjennom lover og omorganisering av utdanningsadministrasjonen, ble utdanningssystemet i Norge fornyet.¹⁸⁶ Endringene omfattet utvidelse av grunnskolen og lovhjemlet rett for alle til videregående skolegang, omorganisering av utdanningsadministrasjonen – blant annet nedlegging av skoledirektørembetene – oppretting av statlige utdanningskontorer, samt en felles lov for både grunnskole og videregående opplæring og voksenopplæringen. Gudmund Hernes, som var kirke- og utdanningsminister i Gro Harlem Brundtlands tredje regjering fra 1990–1995, var

¹⁸⁶ Forslag til endringer av grunnskoleloven ble vedtatt i 1991 på grunnlag av Ot.prp. nr. 7 (1991-92): Om lov om endring i lov 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen og i nokre andre lover.

sentral i utredningsarbeidet som gikk forut for reformene og i arbeidet med innføringen av dem.¹⁸⁷

18.2. Omlegging av grunnskolen, fra 9-årig til 10-årig grunnskole

Spørsmålet om utvidelse av grunnskolen var reist allerede på 70-tallet, og i siste del av 80-årene ble det tatt opp igjen, blant annet på grunn av den kritikken som var reist mot skolen og spørsmålene om hvorvidt elevene tilegnet seg nok kunnskaper i løpet av skolegangen (Haug, 1994, s. 67ff). Høsten 1986 ble det satt i gang forsøk med et pedagogisk tilbud til 6-åringene. Forsøket varte ut skoleåret 1990, og evalueringen var ferdig januar 1991 (Haug, 1994). Rapporten konkluderte ikke med noen entydig anbefaling av hva slags tilbud som «er best» for 6-åringene, men viste til erfaringer som synliggjorde 6-åringenes behov for tid og plass til lek, og til at det kunne bli utfordrende for skolene å møte disse behovene. Rapporten behandlet også hvilken betydning forsøkene ble tillagt i den utdanningspolitiske prosessen med å vedta skolestart for 6-åringene (Haug, 1994)¹⁸⁸.

I 1992 ble det nedsatt et statlig utvalg som skulle vurdere senket skolestart og utvidelse av grunnskolen nedenfra. Høsten 1992 kom innstillingen *Da klokka klang. Skolestart for 6-åringene – konsekvenser for resten av skoleløpet* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1992), og året etter ble *Stortingsmelding nr. 40 (1992–93), ...vi smaa en Alen lange* behandlet. Stortinget fattet vedtak om at det skulle innføres obligatorisk skolestart for 6-åringene med virkning fra skoleåret 1997/1998 (Utvalget til vurdering av den obligatoriske skolens lengde, 1992, *St. meld. nr. 40 (1992 – 93)*). Grunnskolen ble med dette utvidet fra 9-årig til 10-årig, og det ble stadfestet gjennom endring av Grunnskoleloven fra 1969 (Ot.prp. nr. 21 (1993 - 94)).

¹⁸⁷ Hernes var utdannet som sosiolog og hadde tatt sin doktorgrad i USA, han var spesielt opptatt av spørsmål knyttet til ulikhet i samfunnet og skolens rolle i ulikhetsproduksjonen og hvilke tiltak som kunne settes inn for å motvirke en slik utvikling. Hernes arbeidet med Levekårsundersøkelsen på 1970-tallet og var også aktivt med i arbeidet med Maktutredningen (Fauske, 2004, s. 347). Hernes var aktiv i avisdebatter om utvikling av skolen, blant annet i en artikkel i Aftenposten i 1987 beskrev han det han betraktet som problemene i norsk skole. Han hevdet at det var nødvendig å skape mer struktur i skolen, at økt standardisering var viktig, og at det måtte legges vekt på at elevene lærte arbeidsdisiplin og at de økte sin innsats. Han skrev også om at det var nødvendig at elevene øvet grunnleggende ferdigheter og at det ble en større konsentrasjon om fagene i skolen. Også foreldrenes engasjement måtte bli større, mente han (Fauske, 2004, s. 355)

Fauske behandler synspunktene til Hernes mer inngående og viser også til arbeidet av Trippestad som har analysert språket til Hernes og kritikk av hvordan Hernes benyttet vitenskapelig språk og ga det en høyere status enn «profesjons- og hverdagspråket som formidler virkelighetsoppfatninger som er bundet til bestemte interesser» (Trippestad referert i Fauske, 2004, s. 347).

¹⁸⁸ Haug beskriver hvordan det ble fattet politiske vedtak underveis i forsøket som fremmet skolestart for 6-åringene og at avgjørelsene påvirket forsøket. Haug drøfter derfor også, med utgangspunkt i Cuban, betydningen av pedagogisk forsøksvirksomhet og hvordan vanskelige politiske avgjørelser kan føre til ønsket om igangsetting av forsøk og hvordan forsøkene benyttes som del av et politisk spill (Haug, 1994, s. 77).

18.3. Videregående opplæring for alle

Arbeidet med å endre den videregående opplæringen hadde pågått gjennom mange år, og i flere offentlige utredninger var spørsmålet behandlet, blant annet i *Stortingsmelding nr. 43 (1988-89) Mer kunnskap til flere* og *NOU 1991:4 Veien videre til studiekompetanse for alle* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1991). Samfunnets behov for stadig bedre og høyere kompetanse i befolkningen, var del av bakgrunnen for ønsket om å legge om den videregående opplæringen og bidra til at flere skulle ta mer utdanning. Én måte å gjøre det på, var å gi alle elever lovfestet rett til tre års videregående opplæring, noe som ble vedtatt i 1993. *Stortingsmelding nr. 33 (1991-92), Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring*, ble drøftet i Stortinget våren 1992. Samme år kom det et utkast til en generell del for en ny læreplan som skulle gjelde både grunnskolen og den videregående skolen, samt voksenopplæringen. I 1994 ble Reform 94 satt ut i livet.

Reformen innebar at strukturen i den videregående skolen ble forenklet. Grunnkursene var bygget opp med en bred faglig profil, mens spesialiseringen skjedde i de videregående kursene i VK I og VKII. Alle studieretningene hadde i grunnkursene mange allmenne fellesfag, og målet var at det skulle bli mulig for flere å erverve seg studiekompetanse. Det var også et mål å øke fleksibiliteten mellom linjene. Dersom noen ønsket å bytte studieretning, skulle dette være mulig etter første studieår, fordi spesialiseringen kom først i de videregående kursene. Endringen innebar at det ble flere teoretiske fag også for de yrkesfaglige studieretningene (Baune, 2007, s. 188).

18.4. Ny felles lov for grunnskolen og den videregående skolen

Endringene i grunnskolen og i den videregående opplæring førte til at det var behov for å utrede spørsmålet om det skulle lages en felles lov for all opplæring. Regjeringen oppnevnte et utvalg under ledelse av Eivind Smith for å vurdere spørsmålene om endringer i lovgivningen. Utvalget la frem NOU 1995:18, *Ny lovgivning om opplæring*, og i 1998 ble en ny felles lov for grunnskoleopplæringen, videregående opplæring i offentlig skole og en del lærebedrifter vedtatt (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1998). Loven ble satt i verk fra skoleåret 1999/2000. Loven gjaldt de private grunnskolene som ikke mottok statstilskudd etter privatskoleloven og for privat hjemmeopplæring, men ikke for private skoler som mottok offentlig støtte.¹⁸⁹

¹⁸⁹ Spørsmålet om en felles opplæringslov for alle skoler, ble av steinerskolen betraktet som ikke ønskelig. Saken er behandlet i kapittel 19.4.

Endringene av utdanningssystemet i Norge var omfattende og foregikk fort.¹⁹⁰ I ettertid er det blitt reist kritikk mot hvordan beskrivelsene av krisen i skolen på 80- og 90-tallet ble benyttet som legitimering av reformene, og mot at andre aspekter ved skole, utdanning og opplæring kom i bakgrunnen på grunn av den sterke vektleggingen av det krisepregede ved skolen (Tiller, 1990, s. 403).

18.5. Privatskolespørsmålet

I løpet av årene fra 1985/1986 til 2000/2001 var det en viss økning i antall elever som gikk i private grunnskoler: i 1985/86 var det 0,8 prosent, mens det i året 2000/2001 var 1,7 prosent (Telhaug & Mediås, 2003, s. 353). I de årene Arbeiderpartiet hadde regjeringsmakten ble det ført en «nærmest privatskolefiendtlig linje» (Telhaug & Mediås, 2003, s. 352). Hensynet til den offentlige skolen og enhetsskoletanken gjorde at Arbeiderpartiet søkte å begrense utbyggingen av de private skolene. Men endringene i det norske samfunnet førte til at spørsmålet om likhet og enhetsskoletanken ble utfordret. Det norske samfunnet var i løpet av siste del av det 20. århundret blitt stadig mer flerkulturelt, og mange religiøse retninger levde side om side, noe som ga nye utfordringer også for utdanningspolitikken. Spørsmålene om på hvilken måte endringene forutsatte større variasjon i skoletilbudet, og om utfordringene skulle løses innenfor den offentlige skolen eller om andre skoletilbud skulle gis plass, ble reist av flere (Telhaug & Mediås, 2003, s. 353).

Blant de borgerlige partiene var det spesielt Kristelig Folkeparti som ønsket å føre en politikk som vernet om foreldrenes rett til å velge skoler for sine barn, et standpunkt som først og fremst ble fremmet for å ivareta de kristne skolens interesser. Spørsmålet om også andre religiøse skoler skulle få samme mulighet, ble aktualisert. Under den borgerlige regjeringens styre fra 1997–2000 ble en muslimsk skole godkjent, en skole som under Arbeiderpartiets styre ikke var blitt godkjent (Telhaug & Mediås, 2003, s. 353). Også flere kristne skoler ble godkjent mens det var borgerlig regjering.

Etter en kort periode med Arbeiderpartiregjering fra 2000–2001, ble det igjen borgerlig samlingsregjering i 2001 mellom Høyre, Kristelig Folkeparti og Venstre. Under valgkampen høsten 2001 var privatskolespørsmålet et viktig tema. Høyre mente at «alle som ønsket det, og som kunne dokumentere at generelle nasjonale krav ble oppfylt, skulle få adgang til å starte private skoler» (Telhaug & Mediås, 2003, s. 353). I den nye borgerlige

¹⁹⁰ Endringene omfattet også høyere utdanning, men disse endringene er ikke behandlet her.

samlingsregjeringen ble Kristin Clemet fra Høyre utdanningsminister. Under hennes ledelse ble det igangsatt et arbeid med å lage en ny lov for de private skolene.

18.6. Ny lov om frittstående skoler

Clemets politikk åpnet for en omfattende privatisering av norsk skole. I desember 2002 ble det lagt frem forslag til en ny lov for private skoler, og den ble godkjent i statsråd (Ot.prp. nr. 33 (2002-2003), Om lov om frittstående skolar (friskolelova)). Våren 2003 ble en tilleggsproposisjon lagt frem: Ot.prp. nr. 80 (2002-2003), Om tillegg til Ot.prp. nr. 33 (2002-2003), friskolelova. Målet med den nye loven om private skoler var at det skulle bli enklere å starte private skoler og kravet om at slike skoler måtte utgjøre et religiøst eller pedagogisk alternativ for å få støtte ble tatt ut av loven og erstattet med krav til innhold og kvalitet (Ot.prp. nr. 33 (2002-2003)). Kravet var at undervisningen skulle være «jevngod med opplæringen tilbudt i den offentlige skolen».¹⁹¹ Det ble tatt inn i bestemmelsene at det var en forutsetning for godkjenning av en privat grunnskole at den ikke skulle «medføre vesentlige negative konsekvenser for de berørte kommuner og deres innbyggere» (Kunnskapsdepartementet, 2003, § 2-1). En annen endring i den nye loven, var at prinsippene om foreldre og elevers rett til å velge andre skoler enn offentlige skoler, som er formulert i artikkel 29.1 i Barnekonvensjonen, ble tatt inn i selve formålsparagrafen, § 1 -1, for den nye loven: «foreldre og elever kan velje andre skolar enn dei offentlege, jf. lov 21. mai 1999 nr. 30 om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett § 2 nr. 2» (Kunnskapsdepartementet, 2003).

Det innebar at formålet med loven tydeligere ble relatert til internasjonale konvensjoner. Samtidig ble de private skolene som skulle etableres også forpliktet overfor menneskerettighetene; en skole som ble vurdert til ikke å være i samsvar med menneskerettighetene kunne bli nektet godkjenning.

Den nye loven ble vedtatt sommeren 2003 og trådte i kraft samme høst. Loven erstattet privatskoleloven fra 1985. Loven benyttet begrepene frittstående skoler og friskoler som offisiell betegnelse på skoler i privat eie som mottok statlig tilskudd etter loven. (Kunnskapsdepartementet, 2003). Det var i tråd med argumentasjonen steinerskolen hadde benyttet for å slippe privatskolestempelet og de konnotasjoner som var knyttet til dette begrepet (Bøhn, 1996). Intensjonen bak den nye Friskoleloven fra 2003 var ikke først og

¹⁹¹ http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/ufd/Nyheter-og-pressemeldinger/2002/ny_lov_om_frittstaende_skoler-2.html?id=247966 lesedato 5. januar 2013.

fremst å gi steinerskolene en ny betegnelse og en ny posisjon i forhold til lovverket, men å åpne for en bredere etablering av private skoler enn det loven fra 1985 hadde åpnet for.

Clemets liberale politikk representerte en høyredreining i skolepolitikken i Norge. Fremveksten av private skoler ble av den borgerlige regjeringen ikke betraktet som et problem for det offentlige skolesystemet, men snarere som en fordel fordi de private skolene kunne bidra til større mangfold, og fordi de kunne påvirke den offentlige skolen i en positiv retning. Clemet hevdet at den nye loven ville kunne føre til at «den offentlige skolen må skjerpe seg fordi det nå blir konkurranse om elevene» (NTB, 2002).¹⁹² Representanter for de sosialistiske partiene argumenterte mot liberaliseringen av loven om frittstående skoler. De hevdet at loven ville føre til at ikke bare kristne private skoler og skoler som ble drevet ut fra alternative pedagogiske retninger ville øke, men at også skoler drevet ut fra kommersielle interesser ville etablere seg og true både kvaliteten i den offentlige skolen og tanken om en felles skole for alle (Pahle, 2002).¹⁹³ I argumentasjonen mot private skoler, viste SV politiker Kari Pahle også til at Utdanningsforbundets leder Helga Hjetland ikke ønsket en ny lov som gjorde det enklere å etablere nye private skoler:

Mange har erfart at privatisering gjer at dei minst ressurssterke får dårlegare skulegang. Skulen kjem dermed til å medverke til å forsterke sosiale skilje i staden for å gi alle vilkår til å utvikle seg. Det blir oppfatta som eit stort paradoks at regjeringa i Noreg arbeider for å få til eit system som andre land gjerne vil komme bort frå etter å ha sett dei uheldige verknadene (Hjetland referert av Pahle 2002).¹⁹⁴

Det var i debatten om den nye loven størst fokus på de mulige virkningene loven ville kunne få for den offentlige skolen, og mindre fokus på eventuelle virkninger knyttet til pedagogisk utviklingsarbeid i de skolene som arbeidet ut fra en alternativ pedagogisk retning.

Loven fra 2003 fikk et kort liv. Da Arbeiderpartiet i samarbeid med SV og Senterpartiet dannet ny regjering høsten 2005, ble det raskt iverksatt tiltak for å begrense etableringen av private skoler. En så liberal lov om frittstående skoler som loven fra 2003, var

¹⁹² NTB, 2002, (<http://www.nrk.no/nyheter/1.505053>, lesedato 5. januar 2013).

¹⁹³ Blant annet formulert SV-politiker Kari Pahle i debatten rundt innføringen av den nye loven seg sterkt kritisk til den liberale loven: http://arkiv.sv.no/oslo/personer/dbaFile8211/sporsmal_innlegg/innlegg/dbaFile22434.html lesedato 5. januar, 2013

¹⁹⁴ Referert av Kari Pahle 2002: http://arkiv.sv.no/oslo/personer/dbaFile8211/sporsmal_innlegg/innlegg/dbaFile22434.html lesedato 5. januar 2013

det vanskelig å leve med for en samlingsregjering der SV og Arbeiderpartiet var med. Allerede våren 2006 ble det innført et «frysvedtak» (Kunnskapsdepartementet, 2007). Stoltenberg-regjeringen la frem Ot.prp. nr. 43 (2005-2006), Om lov om endringer i friskoleloven og fagskoleloven og Ot.prp. nr. 37. (2006–2007) Om lov om endringer i friskolelova. Begge proposisjonene hadde som mål å endre den liberale friskoleloven. Regjeringen ønsket «å stoppe veksten i friskoler ut fra en målsetting om å styrke fellesskolen. Flertallet av barn og ungdom skal få sin opplæring i offentlige skoler som avspeiler mangfoldet i det norske samfunnet.»¹⁹⁵ Innstramningene gjaldt først og fremst de skolene som ikke utgjorde et religiøst eller pedagogisk alternativ. I et forslag til ny lov ble begrepet private skoler igjen benyttet i stedet for begrepet frittstående skoler, og den nye loven fikk navnet Privatskoleloven (Kunnskapsdepartementet, 2008; Slette, 2011).

Kapittel 19. Steinerskolenes utvikling 1986–2004

19.1. Fordobling av antall steinerskoler

Veksten i utbygging av steinerskoler i Norge fortsatte i årene fra 1986 til 2004. I 1986 var det 16 steinerskoler i Norge (Kollstrøm, 1986). I 2004 var antallet skoler fordoblet; det var da 32 steinerskoler i Norge.¹⁹⁶ I løpet av perioden fra 1986 til 2004 ble én steinerskole nedlagt. I 1996 ble Steinerskolen i Drammen ble nedlagt etter 11 års drift (Herstad, 1996). Høsten 2003 gikk det 4777 elever i klassetrinnene 1.–10. i steinerskolen og 923 elever i steinerskolens videregående trinn, til sammen 5700 elever (Birkeland, 2004, s. 32).

Flere av de nye steinerskolene som ble opprettet i årene fra 1986 til 2004 ble startet på mindre steder og i utkantstrøk. Tidligere var steinerskolene blitt etablert i byer eller i nærheten av større byer. I 1987 ble verdens nordligste Steinerskole startet i Tromsø, og samme år startet Steinerskolen i Gjøvik/Toten og Steinerskolen i Ålesund. Ved Steinerskolen i Bergen ble det i 1987 startet to førsteklasse, og den ene av disse klassene ble to år etter flyttet til Nesttun. Det representerte starten på det som etter hvert ble Skjold Steinerskole. I 1988 startet Rudolf

¹⁹⁵ <http://www.stortinget.no/Global/pdf/Innstillinger/Odelstinget/2005-2006/inno-200506-045.pdf>. Lesedato 5. januar, 2013.

¹⁹⁶ Da var Tofte videregående steinerskole og Fyresdal videregående steinerskole regnet som én skole med felles administrasjon. I tillegg er *Vidarskolen* i denne oversikten regnet med sammen med Rotvoll Steinerskole, og den helsepedagogiske videregående skolen på Skjold regnet sammen med Steinerskolen på Skjold. I tillegg til de 32 skolene fantes det en egen Helsepedagogisk skole i Oslo og en egen helsepedagogisk avdeling ved Steinerskolen på Hedemarken («De enkelte skolene», 2004, Meddelelser til skolens medarbeidere, nr. 35, 2004). De helsepedagogiske skolene er som tidligere nevnt, ikke inkludert i denne undersøkelsen.

Steinerskolen på Ringerike og året etter startet Steinerskolen i indre Østfold, like utenfor Askim.

I løpet av 1990-tallet ble det opprettet fem nye Steinerskoler. I 1992 startet Steinerskolen på Ås og Steinerskolen i Kristiansand. I 1997 startet Steinerskolen på Fosen og Steinerskolen på Nordstrand, og i 1999 startet Steinerskolen på Rotvoll. Etter 2000 ble det startet fire nye Steinerskoler med undervisning for grunnskolen; Furu Steinerskole i 2001, Steinerskolen i Eidsvoll i 2002, Steinerskolen på Jæren og Steinerskolen i Arendal i 2003.¹⁹⁷ Det ble også startet steinerskoler som tilbød undervisning bare på videregående trinn; en på Tofte i Hurum¹⁹⁸ og en i Oslo.

De økonomiske vilkårene for steinerskolen ble i løpet av 1990-årene bedret, først og fremst som et resultat av et forslag om endringer i støtteordningene som kom frem på grunnlag av utredningen *Tilskuddssystemet for private skoler* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997). Grunnlaget som støtten til de private skolene ble regnet ut fra, med utgangspunkt i utgiftene i den offentlige skolen, ble i løpet av perioden bredere. Utgifter som tidligere ikke var lagt inn kom nå med. Det førte til økt støtte pr. elev.¹⁹⁹

19.2. Styrking av organisasjonsstrukturen

For å håndtere den store veksten i steinerskolene, og de mange oppgavene som lovforslag og reformer innebar i årene fra 1986 til 2000, ble forbundet Steinerskolene i Norge styrket som organisasjon, både gjennom frivillig innsats og gjennom lønnet arbeid. Fra og med 1985 ble det ansatt en lønnet sekretær som kunne lede arbeidet, og det ble opprettet et *Råd* som fungerte som sekretærens «nærmeste foresatte» (Bøhn, 1993a, s. 108). Det ble i tillegg etablert flere arbeidsgrupper som spesialiserte seg på enkeltsaker, som for eksempel lovarbeid, arbeid med opplegg for 6-åringene og videregående trinn. Arbeidsgruppen for videregående trinn arbeidet blant annet med steinerskoleelevenes mulighet til å komme videre innenfor høyere utdanning. Saken var sentral da det ble søkt om godkjenning av

¹⁹⁷ Steinerskolen på Jæren la ned virksomheten i 2006, Steinerskolen på Fosen i løpet av 2012. Informasjon om oppstartsår og etablering er hentet fra forbundet Steinerskolens hjemmeside: http://www.steinerskole.no/?page_id=261, (lesedato, 4. mars, 2013), Meddelelser til skolens medarbeidere og fra artikler om skoleetablering i *Tidsskriftet Steinerskolen*.

¹⁹⁸ Skolen fikk etter hvert også en avdeling i Fyresdal.

¹⁹⁹ Informasjon fra Arne Nicolaisen som deltok i arbeidet med NOU 1997:16 og som arbeidet for forbundet Steinerskolene i Norge. I en mail fra 9.1.2013 skriver Nicolaisen: «Gjennomsnittlig førte endringen basert på NOU 1997:16 til at satsene pr. elev (Både grunnskole og videregående) økte med 14,2 % fra 1998 til 1999 for steinerskolenes vedkommende» (Personlig meddelelse i mail fra Nicolaisen, 2013).

steinerskolens videregående trinn, og det var et vedvarende behov for å følge saken opp.²⁰⁰ I 1995 var det to mulige veier, VEI I eller VEI III, for steinerskoleelever som ønsket seg inn ved høyere utdanning. Elevene kunne komme inn enten «med påbudt deleksamen i fire fag ved allmennfaglig studieretning i videregående skole» eller gjennom en «individuell vurdering av generell studiekompetanse etter nærmere angitte retningslinjer» (Lysne, 1995, s. 1). Vurderingen av vitnemålene ble foretatt av Det nasjonale immatrikuleringsutvalg. Steinerskolene kunne dermed ikke selv vurdere hvilke elever som kunne gå videre i høyere utdanning, selv om skolene hadde åpnet for en slik mulighet tidlig i arbeidet (Lysne, 2004, s. 281). Det var hensynet til en rettferdig vurdering som lå bak ordningen der elevenes vitnemål ble vurdert utenfor steinerskolen. Også elevenes klagemulighet ble ivaretatt på en slik måte. Steinerskolen ønsket etter hvert også ordningen velkommen (Bugjerde, 1995; Lysne, 2004).

Arbeidet med godkjenning av videregående trinn ved steinerskolen, og saken om hvordan elevene etter 12.-klasse skulle komme videre i høyere utdanning, hadde ført til økt kontakt mellom steinerskolene, politikere og ansatte i departementet. I løpet av perioden fra 1986–2004 ble forbundet Steinerskolene i Norge høringsinstans for saker som gjaldt steinerskolene, og for første gang deltok en representant for steinerskolene i Norge i et offentlig utvalg.²⁰¹ Slik ble steinerskolen en aktør på den utdanningspolitiske arenaen på en annen måte enn tidligere, og også det kan betraktes som en endring av plottet i historien om steinerskolens utvikling. Også en del andre endringer bidro i samme retning, blant annet foreldrearbeidet.

Foreldrenes deltagelse i arbeidet rundt steinerskolene kom i perioden inn i mer organiserte former. I 1987 ble det stiftet en interesseorganisasjon som hadde som oppgave å ivareta steinerskolens interesser ut fra et foreldreperspektiv, både innad i skolene og i relasjon til myndighetene. Organisasjonen fikk navnet Steinerskolens Foreldreforbund og skulle representere alle foreldrene ved steinerskolene i Norge. Foreningen opprettet et sekretariat med en lønnet stilling finansiert gjennom bidrag fra forbundet Steinerskolene i Norge og fra

²⁰⁰ En av de sakene som også ble formalisert i perioden 1986–2004, var arbeidet med elevenes mulighet til å komme inn ved høyere utdanning etter fullført videregående skole på steinerskolen. Arbeidet ble ledet av forbundet Steinerskolene i Norge, ved arbeidsgruppen som hadde ansvaret for videregåendetrinn. De samarbeidet med Nasjonal Komité for vurdering av Rudolf Steinerskolevitnemål. Steinerskolens elever som hadde gått ut av videregående trinn fikk anledning til å få sine vitnemål vurdert av en egen inntakskomité ved Høgskoler og Universitet i Norge. Det ble i 1995 i regi av forbundet Steinerskolene i Norge gjennomført en undersøkelse av hvordan det gikk med elevene etter at de hadde gått ut av en 12-årig steinerskole, og undersøkelsen viste at steinerskolen ga elevene «et fullverdig grunnlag for studier på høyere nivå» (Bugjerde, 1995, s. 3). En stor andel av elevene (60, 8 %) hadde på undersøkelsestidspunktet oppnådd en grad ved universitet eller høyskole (Bugjerde, 1995, s. 3).

²⁰¹ Det var utvalget som skulle vurdere tilskuddssystemet for private skoler, arbeidet ble levert som NOU 1997:16, og Arne Nicolaisen var steinerskolenes representant i utvalget.

venne- og foreldreforeningene ved landets steinerskoler (Rosenvinge, 1995). Formålet var «å fremme Steinerskoleforeldrenes interesser overfor myndighetene, fremme samarbeid mellom skoler, barnehager og andre som bygger på Rudolf Steiners pedagogikk og fremme Rudolf Steiners pedagogikk generelt i Norge» (Weisser, 1996, s. 195)²⁰². Foreldreforbundet deltok også i internasjonalt samarbeid med interesseorganisasjoner for steinerpedagogisk arbeid.

Kontakten steinerskolene imellom ble styrket gjennom at forbundet Steinerskolen i Norge startet utgivelsen av et meddelelsesblad. Det kom ut første gang i 1986.²⁰³ Bladet inneholdt referater fra møter i regi av forbundet Steinerskolene i Norge og fra de forskjellige arbeidsgruppene, samt høringsuttalelser. Meddelelsesbladet inneholdt også artikler og innlegg som drøftet pedagogiske spørsmål, relasjonen til steinerskolens idégrunnlag, nye pedagogiske idéer og budsjett og regnskap for forbundets virksomhet.²⁰⁴ Utviklingen av en mer formalisert organisasjonsstruktur for steinerskolens virksomhet, med vekt på spesialisert kompetanse innen ulike felt, var et resultat av endringene i utdanningspolitikken både nasjonalt og internasjonalt. Steinerskolen ble på en annen måte enn tidligere en aktør som forsøkte å påvirke utdanningspolitikken; først og fremst de økonomiske og juridiske rammene, men også i saker som gjaldt pedagogiske spørsmål, som for eksempel 6-åringsreformen.

I 1992 ble steinerskolens fond for pedagogisk utvikling, Ariadne stiftet. Det var et samarbeidstiltak mellom Steinerskolenes Foreldreforbund og forbundet Steinerskolene i Norge. Målet var «å stimulere til pedagogisk utviklingsarbeid og forskning innenfor Steinerskolene» (Skaftnesmo, 1999, s. 223). Bakgrunnen var ifølge initiativtaker Trond Skaftnesmo at det var behov for mer formidling av steinerpedagogisk arbeidsmåte, siden det var etablert mange nye skoler og det fantes mange lærere som ikke hadde steinerpedagogisk bakgrunn. Han hevdet også at det var behov for dokumentasjon av begrunnelsene for den pedagogiske praksisen. Skaftnesmo mente at «Vi må ikke bare vite hva vi gjør, men vi må også kunne meddele et hva og et hvorfor til mennesker som står fjernt fra Steinerskolens

²⁰² Steinerskolens foreldreforbund har også sin egen hjemmeside med oppdaterte vedtekter: <http://www.foreldrene.no/om-sff/vedtekter/>

²⁰³ Informasjon fra Jakob Kvalvaag, mail august 2012. Bladet ble utgitt i A5-format første gang i 1986, og het først *RUDOLF STEINERSKOLENE Meddelelser til lærerne*. Fra og med andre nummer, utgitt i 1987, ble det kalt: *RUDOLF STEINERSKOLENE I NORGE Meddelelser til lærerne*. Bladet var fortsatt i A5-format. Fra og med nummer 20, utgitt i februar 1998, skiftet bladet format til A4. F.o.m. nr. 23, august 1999 er ca. hvert annet nummer redigert av pedagogisk seksjonskrets i samarbeid med forbundet. Kvalvaag forteller i en mail: «Foranledningen til oppstarten var ganske enkelt at mange lærere synkront tenkte det ville være bra med et skriftlig "bindemiddel" i vårt vidstrakte land. Dessuten hadde vi et forbilde i det tyske "Lehrrundbrief" (som fremdeles utgis i A5!)» (J. Kvalvaag, personlig kommunikasjon, 15. August, 2012).

²⁰⁴ Det er ikke gjort noen fullstendig analyse av innholdet i *Meddelelser*, dette kunne vært gjort som et eget forskningsprosjekt. Jeg har hentet informasjon om saker fra bladet og gått igjennom heftene for å få oversikt over en del sentrale tema som er behandlet.

idégrunnlag» (Skaftnesmo, 1992, s. 1). Midler til arbeidet kom fra forbundet Steinerskolene i Norge og fra Foreldreforbundet, samt fra overskudd fra salg av steinerskolens julehefte.²⁰⁵

Det ble fra 1994 utgitt en årbok med artikler, essays og intervjuer.²⁰⁶

I 1991 ble det etablert et europeisk råd for steinerskoler; European Council for Rudolf Steiner Waldorf Schools (ECSWS). Norge var med fra starten, og målet med arbeidet var å informere om steinerskolene og bistå skolene i de enkelte land i arbeidet med myndighetene, lovarbeid og opptak ved høyere utdanning (Bjønnes, 1991a; 1993, s. 14). Selv om steinerskolen i Norge helt siden starten i 1926 hadde hatt kontakt med steinerskoler i andre land, innebar opprettelsen av ECSWS en formalisering av kontakten.

19.3. Linjedelte videregående skoler

Utbygging av steinerskolens videregående trinn fortsatte i årene fra 1986 til 2004. I 1986 var det videregående trinn ved 5 av de 16 steinerskolene, i 2004 var det til sammen 15 steinerskoler som tilbød videregående utdanning, inklusive de helsepedagogiske steinerskolene som ga undervisning på dette trinnet (Kvalvaag (red.), 2004).

Utbygging av steinerskolens videregående trinn må sees i lys av Reform 94 som ga alle elever lovhjemlet rett til videregående opplæring. Reformen kan ha ført til at flere elever enn tidligere søkte seg til videregående skoler. De endrede økonomiske rammevilkårene, som var et resultat av utredninger om de private skolenes økonomiske betingelser og Reform 94, førte til en betydelig økning i støtten både til grunnskolen og til videregående trinn, og det muliggjorde utbygging.²⁰⁷

Blant foreldre og elever ved steinerskolene ble det i forbindelse med Reform 94 uttrykt bekymring for om elevene ved å gå steinerskolens videregående trinn ville *bruke opp sin rett* til 3-årig videregående utdanning, og ikke få mulighet til å ta for eksempel en yrkesrettet videregående utdanning etter at de hadde gjennomført steinerskolens 12-årige skolegang som var ment som en allmenndannende videregående skole, ifølge planen fra 1977. Utdfordringen ble i første omgang løst ved at elever som hadde gått tre år ved videregående

²⁰⁵ Steinerskolens julehefte ble startet utgitt ved Steinerskolen i Oslo og heftet het «Jul med barna». Første gang det kom ut var i 1959 med Øistein Parmann som redaktør. Innholdet var julefortellinger, eventyr og sagn. Heftet kom ut hvert år frem til 1971 da heftet gikk inn (Granly, 1996, s. 149). I 1983 ble tradisjonen med årlige utgivelser tatt opp igjen (Redaksjonelt, *Steinerskolen*, 2001, nr. 4).

²⁰⁶ Det er et interessant tema å undersøke om og eventuelt hvordan artiklene i *Ariadne* skiller seg fra artiklene i *Steinerskolen*. Var det slik at opprettelsen av *Ariadne* og *Meldingsbladet* førte til endring av profilen på artiklene i *Steinerskolen*? Hvordan påvirket det innholdet i det eksisterende tidsskriftet *Steinerskolen* og hvilke temaer og emner ble behandlet i de to andre tidsskriftene. Min undersøkelse tar ikke opp disse spørsmålene.

²⁰⁷ Behandlet mer utførlig i kapittel 19.4.

steinerskole, fikk mulighet til å komme inn på yrkesfaglig linje i offentlig skole dersom det var plass. Etter fylte 21 år, kunne elevene å få lærlingeplass og komme videre i sin utdanning den veien (Birkeland, 1999, s. 24).

En slik mulighet fjernet imidlertid ikke behovet for linjedelte tilbud ved steinerskolens videregående skoler. Det ble stilt spørsmål ved om ikke steinerskolen skulle vurdere å opprette flere linjer. Hva kunne steinerskolen «tilby samfunnet i forhold til en yrkeskompetanse fullverdig likestilt med den i offentlig skole, men med en egen faglig-pedagogisk vei fram til yrkeskompetanse?» (Meyer, 1995, s. 2). Det ble ført diskusjoner om hvordan et slikt tilbud kunne utformes. Flere steinerskoler med videregående trinn var interessert i å etablere linjer med fordypning i utvalgte fagområder, men uten at de ga kompetanse i yrkesfag. Diskusjonene handlet om hvordan steinerskolens videregående trinn kunne kombinere det allmenndannende perspektivet med linjespesialisering og om studiekompetansen kunne ivaretas innenfor rammene av linjespesialisering? (Birkeland, 1999, s. 24; Meyer, 1995).

Erfaringene fra arbeid innenfor steinerskolens videregående trinn var ikke omfattende på denne tiden, og i diskusjonene kommer det frem at det var behov for å avklare hva som var det spesifikke ved steinerskolens videregående undervisning. Hvordan skulle tilbudet utformes innenfor de vilkårene som fantes for videregående utdanning i Norge på 90-tallet? Blant noen steinerskolelærere på videregående trinn var det et ønske om å videreføre det videregående trinnet som et allmenndannende alternativ uten noen form for spesialisering og uten linjedeling. Andre så derimot behovet for nyskaping og nytenkning, og fremmet linjedeling og spesialisering som et alternativ (Referat fra videregående stevne 1999; Marstrander, 2008, s. 2; Nicolaisen, 1999, s. 15–18; Referat fra Rådsmøtet høsten 2002).

For første gang i den norske steinerskolens historie, ble det i løpet av årene fra 1986 til 2004 startet videregående steinerskoler som bare tilbød undervisning på dette trinnet og ikke som en videreføring av grunnskolen.²⁰⁸ Det ble i perioden også for første gang opprettet linjedelte videregående skoler. I 1995 ble det startet en ny videregående skole i Tofte på Hurum.²⁰⁹ Skolen fikk etter hvert to linjer: en allmennfaglig linje med vekt på naturbruk og en linje med kjemi og prosessfag i samarbeid med Norske Skog på Tofte, denne linjen var yrkesfaglig rettet (Gravdal, 1997). I 2003 ble en del av Tofte videregående steinerskole flyttet til Fyresdal og utviklet videre der med to linjer: en linje som tilbød fordypning i

²⁰⁸ Dersom Tofte videregående steinerskole og Fyresdal videregående steinerskole telles som to skoler, var det tre steder det ble tilbudt undervisning bare for videregående trinn.

²⁰⁹ Skolen hadde sitt utspring fra Hurum Steinerskole og arbeidet ble ledet av Turid Gravdal.

økologisk/biodynamisk jordbruk og en linje med vekt på natur/kultur – den sistnevnte linjen ga elevene mulighet for studiekompetanse ved fullført skolegang.²¹⁰ Samarbeidet med Norske Skog på Tofte ble ikke videreført.

Oslo By Steinerskole ble startet i 2001 etter fire års planlegging (Marstrander, 2008, s. 1). Skolen var en linjedelt videregående skole, og det var ved oppstart fire linjer; naturfaglig-, humanistisk-, billedkunstnerisk- og datateknisk linje. Flere linjer kom til etter hvert. I løpet av årene fra 1986 til 2004 ble det også opprettet videregående steinerskoler for elever med særskilte behov, blant annet den videregående helsepedagogiske steinerskolen på Skjold som ble startet høsten 1997 (Trovik & Winther, 2006, s. 1). Også ved den helsepedagogiske steinerskolen i Oslo ble det opprettet videregående tilbud, det samme gjaldt for steinerskolen på Hedemarken.

Opprettelsen av linjedelte videregående steinerskoler må sees i lys av Reform 94, som ga alle elever rett til å gå i videregående skole. Reformen kan ha bidratt til at det ble en mer sammensatt elevgruppe som søkte seg til de videregående skolene. Ikke alle opplevde at steinerskolens allmenndannende tilbud passet for dem,²¹¹ noe som gjorde at det var behov for å tenke nytt og mer differensiert rundt steinerskolens tilbud på videregående trinn.

Den opprinnelige godkjenningen av steinerskolens videregående trinn fra 1985 var basert på læreplanen for en 12-årig steinerskole, og den var laget for en ikke-linjedelt videregående skole. I forbindelse med utvidelsen av steinerskolens videregående trinn med flere alternative linjer, måtte steinerskolene søke om godkjenning. Lov-gruppen i forbundet Steinerskolene i Norge bisto skolene i søknadsprosessene, og etter hvert ble det så mange saker som gjaldt videregående trinn at det ble nødvendig å opprette også en lønnet sekretærstilling som var øremerket for arbeidet med disse sakene (Birkeland, 1999).²¹²

Etablering av et linjedelt tilbud ved de videregående steinerskolene førte til debatt, spesielt i tilknytning til opprettelsen av Oslo Bys steinerskole. Debatten gjaldt om det å opprette en linjedelt videregående steinerskole brøt med de opprinnelige idéene for en 12-årig skole, som var blitt utviklet av Steiner og hans medarbeidere ved skolen i Stuttgart. I

²¹⁰ Den linjen ved den videregående steinerskolen i Tofte som arbeidet med naturbruk, ble flyttet til Fyresdal. Skolen tilbød internat for elevene også der (Østervold, 2004). Begge skolene er nå nedlagt. Men det ble i 2005 opprettet en ny videregående skole som en slags etterfølger av de to skolene. Den ble startet i Røyken, og tilbyr flere linjer: <http://rvgs.no/> lesedato: 2.3.2013.

²¹¹ Erik Marstrander i et intervju med Hans Tarjei Skaare (Skaare, 2004).

²¹² I forbindelse med innføring av Kunnskapsløftet i 2006 ble steinerskolen pålagt å utarbeide nye læreplaner for steinerskolen, både for grunnskolen og for de videregående skolene med linjealternative, de omfattes ikke av denne undersøkelsen fordi de faller tidsmessig utenfor rammene, men de er tilgjengelig på Steinerskoleforbundets hjemmeside (http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2011/06/Laereplan_videregaaende.pdf).

Bergensplanen fra 1977, som var den første læreplanen som gjaldt en 12-årig steinerskole i Norge, ble det argumentert for at skolen var allmenndannende og at den ikke tok sikte på noen form for spesialisering eller innretting mot et bestemt yrkesvalg. Først og fremst skulle den 12-årige skolen gjøre elevene i stand til å ta et fritt valg etter gjennomført skolegang (*Å tenne en ild*, 1997).

Opprettelsen av videregående steinerskoler med flere linjer, utfordret denne idéen. To av initiativtakere til den videregående steinerskolen i Oslo, Marstrander og Nicolaisen, sa i et intervju i *Steinerskolen* i 2004, tre år etter at Oslo Bys Steinerskole var startet, at de så det som sin «oppgave å skape en steinerskole som hjelper elevene med utdanningen ut fra de rammebetingelser som vårt samfunn setter i dag» (Skaare, 2004, s. 2). Uttalelsen gjenspeilet en holdning om at det var nødvendig å utforme steinerskolen ut fra aktuelle samfunnsmessige betingelser, og ikke holde fast på idéer utformet i en annen tid. I intervjuet viste Marstrander til at ved den opprinnelige Waldorfskolen ble det før Steiner døde arbeidet med å bygge skolen ut til en 12-årig skole. Steiner var, ifølge Marstrander, ikke imot linjedeling, men av praktiske og økonomiske grunner ble det bare planlagt ett tilbud. Marstrander viste til en debatt om saken i lærerkollegiet i Stuttgart, og hevdet at:

Det fins nemlig flere uttalelser og vurderinger fra Steiners side i lærermøtereferatene fra Steinerskolen i Stuttgart i tiden 1919 - 23, der han på direkte spørsmål fra lærerne besvarer slike spørsmål på en positiv måte, men ender med å avvise dem ut fra at skolen den gang bare hadde én klasse på hvert trinn. En fagplan med mulighet til fordypning ble avvist ut fra ytre praktiske og økonomiske forhold, ikke av idémessige årsaker (Skaare, 2004, s. 2).

Intervjuet viste at samtidig som initiativtagerne til en ny videregående steinerskole argumenterte for tilpasning til samfunnsmessige rammevilkår, hentet de synspunkter fra steinerskolens idégrunnlag og historie for å legitimere arbeidet.

19.4. Steinerskolen og reformene

De fleste av reformene i utdanningssystemet som ble foretatt i årene fra 1986–2004 var ikke først og fremst rettet mot de private skolene eller steinerskolene. Endringene fikk likevel betydning for skolene både strukturelt, administrativt, økonomisk og pedagogisk. De mange og raske forandringene som skjedde på 90-tallet ble av steinerskolene betraktet som utfordrende, kanskje som «de største utfordringene noensinne» for steinerskolene i Norge

(Schage, 1994, s. 2). Jeg har valgt ut tre utdanningspolitiske saker som berørte steinerskolen i den fjerde perioden for å vise hvordan steinerskolen forsøkte å håndtere utfordringer knyttet til reformene. De tre sakene er 6-åringsreformen, forslag om endringer av skoleloven og tilskuddsordninger for private skoler.

6-åringsreformen

I det norske steinerpedagogiske miljøet ble planen om reformen med skolestart for 6-åringene debattert. Med utgangspunkt i en antroposofisk forståelse av barnet, argumenterte flere steinerpedagoger i løpet av 80- og 90-årene mot at 6-åringene skulle innlemmes i skolen, og for at aldersgruppen skulle tilbys et opplegg basert på barnehagepedagogikk (Flaten, 1988; Flaaten, 1993; Jaffke, 1988; Schage, 1988, 1990).

I et antroposofisk utviklingsperspektiv ble barnet betraktet som skolemodent først omkring 7-årsalderen, først da ble det frigjort krefter i barnet som kunne benyttes til skolepreget arbeid. Før 7-årsalderen var disse formgivende kreftene benyttet til barnets vekst og til videreutvikling av barnets organer. Dersom disse kreftene ble utfordret før arbeidet på barnets fysiske legeme var fullført, ville det kunne få negative følger for barnets utvikling. Tannfelling ble i et slikt utviklingsperspektiv betraktet som et ytre tegn på at barnets formgivende krefter var frigjort til ny virksomhet. I den steinerpedagogiske tradisjonen fantes en oppfatning av at det var av stor betydning for barnets senere utvikling at det ble skjermet for intellektuelt preget virksomhet før 7-årsalderen (Carlgren, 1955; Lindenberg, 1977; Schage, 1990; Steiner, 1978, 2006, 2011). Det synes som om en slik forståelse av barnets utvikling, og konsekvensene for progresjonen og formen på undervisningen i de første skoleårene, var et vesentlig aspekt ved steinerpedagogikken. Reformen som innebar senket skolestart og innlemming av 6-åringene i skolen, var en stor utfordring for steinerskolen fordi helt grunnleggende aspekter ved pedagogikken ble utfordret.

Steinerskoler i andre land hadde møtt den samme utfordringen tidligere. I 1970 ble det i Tidsskriftet *Mennesket* nr. 3, 1970 gjengitt et opprop fra det internasjonale Forbundet for de frie Waldorfskoler (Steinerskoler) til skolemyndigheter og politikere i Nederland og Tyskland. Det ble opponert mot nedsettelse av alderen for skolestart. Synspunkter på barnets utvikling og det kvalitativt annerledes ved små barns måte å erfare verden på, ble benyttet som begrunnelse for at skolegangen ikke skulle starte ved 5- og 6-årsalder slik det var foreslått i flere europeiske land. I oppropet fra 1970 ble det advart mot at en vitenskapelig tenkemåte skulle benyttes i undervisningen av de yngre elevene:

Man hever vitenskapsorienteringen til det åndelige grunnprinsipp for all undervisning og innlæring fra den tidlige barnealder, og gir derved på forhånd utdannelsen eller undervisningen en ensidig retning. Man overser – eller tar ikke hensyn til – at den vitenskapsorienterte innlæring bare er relevant for delområder i livet (for kritisk betraktning, vitenskapelig erkjennelse og rasjonell planlegning), men at den ikke kan utvikle andre evner og egenskaper, som for eksempel fordypet opplevelse, skapende virksomhet, moralsk ansvar (Forbundet for de frie Waldorfskoler, 1970, s. 2²¹³).

I oppropet ble det særpregede ved steinerpedagogikkens metodiske, aldersbaserte progresjon fremmet; spesielt betydningen av å utsette den intellektuelle undervisningen til elevene var modne for det, og lekens betydning som grunnlag for den senere begrepsmessige og vitenskapsorienterte undervisningen. En slik måte å bygge opp skoleløpet på ville, ifølge oppropet, også styrke elevenes moralsk utvikling. Mange av de samme synspunktene ble benyttet i argumentasjonen mot reformen om senket skolestart.

Som nevnt tidligere ble det i løpet av årene 1986 til 1990 utført et større forskningsprosjekt som tok sikte på å utrede hvordan et pedagogisk tilbud til 6-åringene kunne utformes (Haug, 1994). Steinerskolen deltok ikke i forskningsarbeidet, men temaet var sentralt i steinerskolen og ble derfor behandlet i et eget temanummer i 1988 av Tidsskriftet *Steinerskolen*, med tittelen «Barndom – skole – modenhet». Fem av artiklene i nummeret beskrev barnets utvikling og spesielt 6-årsalderens egenart, og det ble pekt på hvordan barnehage eller skole gjennom bevisst formet pedagogiske opplegg kunne støtte 6-åringenes utvikling. Gjennomgående i artiklene var synspunktet om at 6-åringene ikke burde få skolepreget undervisning, men at de fortsatt hadde behov for lek og for å være til nytte i det daglige livet i barnehagen gjennom matlaging og andre nødvendige aktiviteter (Flaten, 1988; Gundersen, 1988; Jaffke, 1988). Det ble også stilt spørsmål ved om endring av skolestart fra 7 til 6 år mer var motivert ut fra økonomiske interesser enn ut fra pedagogiske begrunnelser.

I samme nummer var det tatt inn et åpent brev til kirke- og undervisningsminister Mary Kvidal fra Arbeiderpartiet, forfattet av skolelege ved Steinerskolen i Bærum, Stein Schage. Schage viste til et brev fra departementet der arbeidet med utforming av skoledagen for de yngste elevene, ble beskrevet.²¹⁴ Han refererte til departementets argumentasjon om at skolen «utnytter barns læringskapasitet for dårlig» og at skolen også hadde en tilsynsoppgave.

²¹³ Oppropet var også undertegnet av Foreldreforeningene ved de tyske Waldorfskoler og det internasjonale Forbundet for Waldorf-barnehagene.

²¹⁴ Schage omtaler brevet som «Nytt fra Kirke- og undervisningsdepartementet KUD-INFO 15.88»,

Av den grunn skulle de yngste elevene få tilbud om heldagsskole slik at de ikke gikk uten tilsyn mens foreldrene var på jobb (Schage, 1988). Schage skrev i sitt svar at han var enig i at det var behov for «utvidet omsorg på skolen» (Schage, 1988, s. 1), men på bakgrunn av erfaring advarte han mot at de yngste elevene skulle stimuleres mer i retning av skolepreget undervisning. Han viste til at mange elever hadde mye uro og problemer med å lære, og han hevdet at i stedet for å stimulere elevene til tidlig skolefaglig læring, burde de i større grad skjermes fra slik virksomhet. Han foreslo at undervisningen i de første årene burde gis «en kunstnerisk form der barnas møte med stoffet kan skje gjennom fantasiutfoldelse og bevegelse» (Schage, 1988, s. 1). Schage avsluttet brevet med å si at «disse betraktninger er skrevet ut fra interesse og ansvarsfølelse overfor utviklingen av hele vårt skolesystem» (Schage, 1988, s. 2). Selv om brevet var skrevet ut fra en steinerpedagogisk sammenheng, var det rettet mot utviklingen i skolen generelt, og det kan leses som uttrykk for at steinerskolen ønsket å bidra i debatten om utvikling av fremtidens skole.

I 1992 ble artikkelsamlingen *Amputert barndom, Om skolestart for 6-åringene* utgitt på Vidarforlaget. Steinerpedagog Marianne Sevåg Vestly var redaktør. Boken ble gitt ut året før Stortinget besluttet å innføre obligatorisk skolestart for barn i det kalenderåret de fylte 6 år. Bokens intensjon var klart formulert. Den ble gitt ut for å «sammenfatte alle vesentlige argumenter som taler mot en senkning av skolepliktig alder» (Vestly, 1992, s. 9). Artikkelforfatterne representerte flere faglige miljøer som stilte spørsmål ved om og eventuelt hvordan et tilbud for 6-åringene innenfor skolens rammer skulle utformes. Boken var en av veldig få bøker der steinerpedagoger og pedagoger fra andre pedagogiske retninger, også pedagogiske forskere, presenterte synspunkter innenfor en felles ramme. Saken om skolestart for 6-åringene viste at det var enighet mellom steinerpedagoger og andre pedagoger om nødvendigheten av å gi 6-åringene et annet opplegg enn skolepreget undervisning. Synspunkter fra Steiners menneskekunnskap, erfaringer fra steinerpedagogisk arbeid og forskning om tidlig skolestart ble benyttet i argumentasjonen mot senket skolestart (Haug, 1992; Schage, 1992; Uphoff & Gilmore, 1992). Barnets behov for beskyttelse, både mot det som kunne skade kroppen og det som kunne skade sjelen, var fremtredende i de steinerpedagogiske synspunktene i debatten mot senket skolestart: «De som stolt øser hele vår teknologiske kultur over sine barn, i håp om å få moderne mennesker ut av dem, de drukner i stedet en del av mennesket, og resultatet kan bli at en sjelelig krøpling vokser opp» (Mathisen, 1992, s. 129). Den finske hjerneforskeren Matti Bergstrøm begrunnet oppfatningen om at de yngste elevene ikke skulle utsettes for skolepreget og kunnskapsmessig undervisning ut fra sin forskning om hjernen. Han hevdet at barnets hjerne ikke var utviklet slik at den kunne ta

imot og behandle skolefaglig kunnskap ved 6-årsalderen. Bergstrøm beskrev forskjeller i det lille barnets hjerne og den voksnes hjerne. Han hevdet at dersom barnet utsettes for tidlig for «kunnskapssentrert undervisning», ville det kunne hemme «kreativitet, evalueringsevne, evnen til å se helheter, evnen til å skape muligheter for det kommende [...] Dessuten hemmes evnen til å håndtere indre konflikter som uunngåelig møter individet i livet» (Bergstrøm, 1992, s. 31). Bergstrøm mente at de yngste barnas skolegang ikke skulle være basert på det som benyttes i «dagens kunnskaps-sentrerte skole» (Bergstrøm, 1992, s. 33).

Da Regjeringen høsten 1993 la frem Ot.prp. nr. 21 (1993-94), Om lov om endringa i lov 13. juni 1969 nr. 24 om Grunnskolen, som utgjorde grunnlaget for de juridiske bestemmelsene som åpnet for at 6-åringene skulle bli del av grunnskolen, var ikke forbundet Steinerskolene i Norge invitert til å gi høringsuttalelse til proposisjonen. Men arbeidsgruppen som hadde 6-åringsreformen som felt, fikk anledning til å legge frem sine synspunkter i et møte i departementet (Bøhn, 1994, s. 39–43). Sentralt i kommentarene fra steinerskolen, var anmodningen om at

Dersom Regjeringens forslag skulle bli vedtatt, anmoder vi derfor Stortinget gjennom en merknad til proposisjonen å sikre at Steinerskolene kan fortsette å utforme sin pedagogikk, også for 6-åringene, slik som disse skolene selv mener det er mest gavnlige for barnet i et helhetsperspektiv (Bøhn, 1994, s. 42).

Til tross for at det fra flere miljøer ble aksjonert mot reformen om at 6-åringene skulle inn i skolen, ble arbeidet med reformen videreført, og i mai 1994 vedtok Stortinget å innføre obligatorisk skolestart for 6-åringene fra og med 1997 (Mediås, 2010, s. 50).²¹⁵ Forbundet Steinerskolene i Norge arbeidet etter lovendringen våren 1994 videre for at steinerskolen

²¹⁵ Det ble startet en aksjon mot at 6-åringene skulle starte i skolen; folkeaksjonen for 6-åringen. I *Steinerskolen* nr. 3, 1993, skrev Svein Helge Grødem om aksjonen: «Småbarnsforeldre, landet over, ber det nyvalgte Storting om å snu i tide og ikke tvinge gjennom senket skolestart mot et klart folkeflertall.

Vi sier nei takk til obligatorisk skolestart for 6-åringer.

Vi ønsker rett til å kunne velge hvilket tilbud vi vil ta imot, og ikke tvinges inn i én type ordning.

I stedet for obligatorisk skole bør alle 6-åringer tilbys et førskoletilbud i barnehagen. Et slikt tilbud vil styrke 6-åringen langt mer enn fremskyndet skolestart.

Barnehagen bør fortsatt få spille en sentral rolle i 6-åringens hverdag som formidler av barnekultur og lek.

Sett barnet i sentrum, og la hensynet til 6-åringen komme foran politisk prestisje og økonomisk tenkning.

Vern om barndommen!» (Grødem, 1993, s. 1). Aksjonen overleverte 32 000 underskrifter mot skolestart for 6-åringene til Lilletun og andre medlemmer av kirke- og undervisnings- og forskningskomiteen på Stortinget våren 1994, i forbindelse med lovforslaget om endringer av Ggrunnskoleloven for at 6-åringene skulle innlemmes i den (Nome, 1994, s. 44).

skulle kunne utforme et alternativt opplegg for 6-åringene. Skolen ble innvilget dispensasjon fra loven på bakgrunn av sitt pedagogiske opplegg og mulighet til selv å bestemme om det skulle gjennomføres innenfor eller utenfor barnehagens rammer (Heilevang, 1997, s. 16).²¹⁶

Ved steinerskolene i Norge ble det utarbeidet forskjellige lokale løsninger avhengig av størrelsen på barnegruppene, pedagogiske holdninger i de enkelte kollegiene og ut fra økonomiske forhold (Sundt, 2007, s. 1). Noen steder ble det laget egne grupper for 6-åringene, andre steder fikk 6-åringene tilbud innenfor aldersblandede grupper i barnehagene. I planen for 6-åringene ble det lagt vekt på 6-åringenes behov for lek og varierte sanseerfaringer, samspill med andre og tilhørighet i en gruppe, samt betydning av å vente med intellektuelle ferdigheter (Heilevang, 1997, s. 16).²¹⁷

6-åringsreformen var en viktig sak for steinerskolen, og det var mye som stod på spill. Spørsmålet om innføring av skolepreget arbeid for 6-åringene berørte kjerneverdiene i steinerpedagogikken, og det synes som om endringene i utdanningspolitikken og de steinerpedagogiske verdiene i denne saken stod langt fra hverandre. Reformen ble innført mens Arbeiderpartiet hadde makten. Striden mellom Arbeiderpartiet og steinerskolene gjaldt ikke spørsmålet om private eller offentlige skoler, men om hvorvidt skole var løsningen for 6-åringene eller om barnehage var et pedagogisk tilbud som i større grad var tilpasset aldersgruppen. Ikke bare psykologiske og pedagogiske argumenter ble benyttet, også samfunnsøkonomiske forhold spilte inn. Skole var en rimeligere løsning enn barnehagen, og det kan synes som om slike synspunkter veiet tungt i denne saken.

Felles lov for offentlige og private skoler?

En del av det store reformarbeidet som ble gjennomført i utdanningssystemet i løpet av årene fra 1986 til 2004 innebar endringer i lovverket for skolene. Under Arbeiderpartiets regjering

²¹⁶ Steinerskolene i Norge gjennomførte en undersøkelse i 2001 for å få informasjon om hvordan steinerskolene hadde løst utfordringen knyttet til senket skolestart. Undersøkelsen viste at 60 % av skolene tilbød 6-åringene et opplegg innenfor barnehagens rammer, mens 40 % av skolene tilbød 6-åringene et opplegg i egne grupper. Undersøkelsen viste at noen steinerskoler opplevde nedgang i rekrutteringen til skolene etter at reformen ble innført, men at det ikke var en vedvarende tendens i 2001 (Nome, 2001).

²¹⁷ Som et ledd i arbeidet med å tydeliggjøre hva som var det steinerpedagogiske alternativet for førskolealderen, ble artikkelsamlingen *Barnets verden, Pedagogikk og oppdragelse i førskolealderen*, utgitt som et spesialnummer av *Tidsskriftet Steinerskolen* 4/93, 1/94 og 2/94 med Arve Mathisen som redaktør. Hftet har undertittelen «En Steinerpedagogisk idébok for hjem og barnehage» og formidler steinerpedagogiske synspunkter på utviklingen hos førskolebarnet og hvordan foreldre og lærere kan bidra til å støtte barnets utvikling. Istedenfor å polemisere videre mot reformen om skolestart for 6-åringene, som fremsto som uunnngåelig, synes det som om forfatterne av artiklene og redaktøren Mathisen i stedet valgte å informere om betydningen av å verne om barndommen og om betydningen av lek og fysisk utfoldelse i førskolealderen. Gjennom å formidle hvilke behov det lille barnet har, sett ut fra et steinerpedagogisk ståsted, ble utfordringene med innføringen av reformen forsøkt møtt med informasjon. I artiklene i heftet er det lagt vekt på at både foreldre og pedagoger kan støtte og nære barnets utvikling i de første årene (Mathisen, Arve, (red.) 1994)

ble i 1993 et utvalg med Eivind Smith som leder oppnevnt for å utrede mulighetene for lovendringer i utdanningssektoren. I 1995 la utvalget frem utredningen *Ny lovgivning om opplæring*.²¹⁸ Der ble det foretatt en vurdering av hvordan de eksisterende lovene fungerte som «styringsmiddel for å nå de nasjonale målene for opplæringen» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995, s. 13). Utvalget foreslo at det skulle lages en ny felles lov for alle skoler; både offentlige og private grunnskoler og videregående skoler. Forslaget kan leses som et tydelig ønske om å styrke samordningen og styringen av utdanningssektoren i landet, både når det gjaldt de offentlige og de private skolene. Det kan også leses som uttrykk for enhetsskoleideen der grunnskolen og den videregående skolen ble sett under ett i én og samme lov.

Forslaget om ny lov innebar at privatskoleloven fra 1985 ble forslått avvirket som egen lov, og innstillingen formidlet at privatskolenes «integrasjon i det offentlige systemet ble forsterket» (Tveiten, 2000, s. 107). Forbundet Steinerskolene i Norge hadde satt ned en egen lov-gruppe, som blant annet skulle «arbeide for at skolene gjennom offentlige tilskudd sikres det økonomiske fundament for videre drift» (Nicolaisen, 1996, s. 1). Lov-gruppen gikk også inn i arbeidet med å argumentere mot lovendringen og forfattet en høringsuttalelse til NOU 1995:18. Hovedinnholdet i uttalelsen ble gjengitt i *Tidsskriftet Steinerskolen* i tillegg til at den i sin helhet ble sendt til alle skolene (Nicolaisen, 1996, s. 2). I uttalelsen fremkom det en klar motstand mot en felles lovgivning for offentlige og private skoler, og det ble blant annet hevdet at en felles opplæringslov ville føre til at steinerskolens formål ville måtte samordnes med den offentlige skolens formål, noe som ville føre til mindre frihet for steinerskolene.

Også steinerskolenes organisasjonsform ville bli berørt av en samordning av lovene for private og offentlige skoler. I lovtkastet for en felles opplæringslov for alle skoler, stod det at alle skoler «skal ha en rektor som administrativ, faglig og pedagogisk leder» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995, s. 7). I steinerskolen ble det praktisert en annen styringsform, og forbundet Steinerskolene i Norge protesterte gjennom høringsuttalelsen mot et slik lovbestemt pålegg (Nicolaisen, 1996, s. 2). De begrensninger Smith-utvalget foreslo i utkastet til ny lov, ble av steinerskolen betraktet som uttrykk for Arbeiderpartiets negative innstilling til private skoler (Nicolaisen, 1996, s. 4).²¹⁹

²¹⁸ Det var ikke noen representant fra forbundet Steinerskolene i Norge eller Private skolers landsforbund i utvalget. Det var ett medlem fra St. Sunniva skole med i utvalget. Underveis i prosessen hadde steinerskolene ikke mulighet til å påvirke prosessen (Nicolaisen, 1996, s. 2).

²¹⁹ Nicolaisen mer enn antydte at konklusjonene i innstillingen var bestemt på forhånd. Nicolaisen mente at det var påfallende at de fleste av forslagene som ble lagt frem av Smith-utvalget var så å si de samme

Forslaget til den nye opplæringsloven ble lagt frem våren 1997 i Ot.prp. nr. 36 (1996 - 97) Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova). Enkelte av synspunktene fra Lov-gruppen i forbundet Steinerskolene i Norge var tatt med i proposisjonen, men forslaget om at det skulle være felles regler for hvordan de offentlige og de private skolene skulle styres, ble opprettholdt i proposisjonen. Og til tross for innsigelser i høringsuttalelsene, ble forslaget om felles lovgivning for offentlige og private skoler opprettholdt (Ot.prp. nr. 36 (1996-97)). Lovforslaget ble godkjent i statsråd, men ble ikke videreført.²²⁰

Samme høst ble det regjeringsskifte og Arbeiderpartiet måtte gi fra seg makten til en borgerlig regjering med Kjell Magne Bondevik som statsminister. Da den nye borgerlige regjeringen overtok, ble lovforslaget ikke videre behandlet, men utredet på nytt og det ble lagt frem en ny proposisjon, Ot.prp. nr. 46 (1997- 98). I denne proposisjonen ble det foreslått at den nye opplæringsloven *ikke* skulle innebefatte de private skolene som fikk statsstøtte: «Lovutkastet frå departementet omfattar såleis ikkje tilskot til private grunnskolar og vidaregåande skolar» (Ot.prp. nr. 46 (1997- 98)). Ifølge den nye proposisjonen skulle privatskoleloven fra 1985 opprettholdes. Et sammendrag av høringsuttalelser fra de private skolenes organisasjoner, ble gjengitt i proposisjonen (Ot.prp. nr. 46 (1997- 98)).²²¹ Oppsummeringen av uttalelsen fra forbundet Steinerskolene inneholdt synspunkter om at en del reguleringer som gjelder den offentlige skolen ikke burde gjelde for steinerskolene, blant annet maksimumstallet for antall elever i klassene, regler om læremidler og selve innholdet i opplæringen. Det ble påpekt at disse «ikkje bør gjelde private skolar som er godkjende som eit fagleg-pedagogisk alternativ» (Ot.prp. nr. 46, (1997-98)). Den nye opplæringsloven ble vedtatt 9. juni 1998 og satt i verk høsten 1999 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1998). Privatskoleloven fra 1985 fortsatte å gjelde de private skolene som fikk statsstøtte.

Vedtaket om at de private skolene ikke skulle omfattes av den nye opplæringsloven, var i tråd med mange av de synspunktene som var formulert i høringsuttalelsene fra både forbundet Steinerskolene og organisasjonen for de andre private skolene. Saken viste at de private skolene argumenterte sterkt for sine synspunkter, men om innsigelsene ville blitt tatt

som de som ble lagt frem av Arbeiderpartiets representanter i forbindelse revisjonen av privatskoleloven i 1985 (Nicolaisen, 1996, nr. 1, s. 4).

²²⁰ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/19961997/otprp-nr-36-1996-97-.html?id=158512>, lesedato: 12. desember 2012.

²²¹ Norske Privatskolers Landsforbund, Norsk Montessori Forbund, Kristne Friskolers Forbund og forbundet Steinerskolene i Norge uttalte seg.

til følge dersom det ikke var blitt regjeringsskifte og borgerlig styre, er usikkert. Tilskuddsordningene for de private skolene var ikke del av arbeidet med opplæringsloven. Spørsmål om de private skolenes økonomi og tilskuddsordningene ble tatt opp i et annet utvalg.

Tilskuddsordningene for private skoler

Etter at loven om støtte til private skoler ble vedtatt i 1970, var de økonomiske betingelsene for de private skolene blitt bedre. Det var likevel et tilbakevendende problem at tilskuddsordningene for private grunn- og videregående skoler ikke dekket de reelle utgiftene skolene hadde (Tveiten, 2000, s. 122). Den offentlige støtten var, som tidligere nevnt, ifølge loven om statsstøtte beregnet til å være 85 % av det som ble regnet som utgiftene til offentlige skoler, husleie og utgifter til bygninger unntatt. Ut fra beregninger som ble foretatt på oppdrag fra forbundet Steinerskolene i Norge, synes det som om det reelle tilskuddet var mindre enn det som var forutsatt i loven (Waller, 1983, s. 4). Men det var vanskelig å få full klarhet i hva som inngikk i beregningsgrunnlaget for utregningen av støtten til de private skolene (Bøhn, 1993a, s. 103, 1993b, s. 8). Støtten til de private skolene skulle regnes ut på grunnlag av de utgifter som det offentlige hadde til skoledrift, men fordi skolene i Norge var ulike, og fordi utgiftene til skoledrift varierte og det ikke fremgikk av kommunenes budsjett entydig hvilke kostnader en elevplass omfattet, var det vanskelig å få full oversikt over de reelle utgiftene som skulle danne grunnlaget for tilskuddsberegningen (Horntvedt, 2003, s. 27).

I første del av perioden, mens Arbeiderpartiet hadde regjeringsmakten nesten sammenhengende fra 1986 til 1997, ble det ført en restriktiv politikk overfor de private skolene. Selv om Hernes som minister uttalte at han så behovet for at foreldrenes rett til å velge skole fritt måtte «frikoples fra foreldrenes økonomiske evne»,²²² førte det likevel ikke til lovendringer som åpnet for andre økonomiske rammebetingelser for de private skolene. Arbeiderpartiet ønsket å styrke den offentlige skolen, og var av den grunn tilbakeholden med å gi de private skolene bedre økonomisk rammer. Telhaug og Mediås har omtalt Arbeiderpartiets politikk overfor de private skolene i disse årene som uttrykk for «en nærmest privatskolefiendtlig linje» (2003, s. 352).

Et konkret uttrykk for en slik politikk, er forslaget om endringer i tilskuddssystemet til private skoler som Arbeiderpartiet i forbindelse med statsbudsjettframlegg både i 1992 og 1994 la frem. Forslagene gikk ut på at støtten til private grunnskoler skulle beregnes pr. klasse

²²² Referat av et svar fra Gudmund Hernes på en interpellasjon i Stortinget 1992 vedrørende privatskolenes situasjon, referert fra Tveiten, 2000, s.106.

og ikke pr. elev. Forslagene møtte motstand, blant annet fra forbundet Steinerskolene i Norge (Bøhn, 1993b, s. 8, 1996, s. 12). Det første forslaget ble nedstemt av Stortinget. Den andre gangen det ble fremsatt, ble proposisjonen trukket tilbake (Ot. meld. nr. 1 (1992-93)).²²³ Ifølge utregninger foretatt av forbundet Steinerskolene i Norge, ville steinerskolene dersom forslagene var blitt gjennomført, ha mistet ca. 17 millioner kroner i støtte (Bøhn, 1993b, s. 8). Forslagene ble også oppfattet som uttrykk for Arbeiderpartiets negative innstilling til private skoler (Kollstrøm & Nicolaisen, 1994, s. 3).

Saken viste at det var behov for en større avklaring av hvordan tilskuddsordningene for de private skolene virket, og i 1995 – mot slutten av Arbeiderpartiets regjeringsperiode – fikk Statskonsult i oppdrag å vurdere virkningene av de tilskuddsordninger som var formulert i privatskoleloven fra 1985, og som i 1995 hadde eksistert i 10 år. Utredningen var ledd i et større arbeid som ble igangsatt av Arbeiderpartiet i deres regjeringsperiode fra 1990–1997, der flere statlige tilskudd og overføringsordninger ble utredet og vurdert endret (Øvrelid, Lidahl og Førland, 1996, s. 8).

Resultatene ble presentert i *Rapport 1996:8. Evaluering av tilskuddsordningen for private grunn- og videregående skoler*. Rapporten viste at den samlede støtten til private skoler, både grunnskoler og videregående skoler, hadde økt i løpet av årene siden loven ble vedtatt. Skoleåret 1994/1995 ble det utbetalt 245 millioner kroner i statsstøtte til de private grunnskolen, mens de private videregående skolene mottok til sammen nesten 400 millioner kroner i støtte. I skoleåret 1994/1995 gikk 1.5 % av grunnskoleelevene i private grunnskoler, og 5 % av elevene gikk i private videregående skoler (Øvrelid, Lidahl og Førland, 1996, s. 1). I løpet av perioden 1985–1995 var økningen i antall skoler som mottok støtte på grunnlag av privatskoleloven på 25 prosent, mens økningen i antall elever var på 36 prosent (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 8). Konklusjonen i rapporten til Statskonsult var at det var behov for endringer i loven om statsstøtte til private skoler. Den eksisterende ordningen ble karakterisert som «svært komplisert, og virkningene som uoversiktlige» (Øvrelid, Lidahl og Førland, 1996, s. 1). Det ble i konklusjonen også bemerket at endringer i skolesystemet, som kom med Reform 94 og Reform 97 (som var på trappene), gjorde det nødvendig å endre loven om tilskudd.

Videre konkluderte rapporten med at formålet med tilskuddsordningen trengte klargjøring, og at det var behov for forenkling av beregningsgrunnlaget (Øvrelid, Lidahl og Førland, 1996, s. 52). Det ble i rapporten også tatt opp om foreldrenes rett til å velge

²²³ <http://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Saker/Sak/?p=4817> lesedato 5. januar, 2013.

undervisning for sine barn, som var hjemlet i Menneskerettighetene og som utgjorde del av begrunnelsen for utformingen av loven om statsstøtte for private skoler i 1970 og i loven fra 1985, ikke kunne betraktes som gyldig for private videregående skoler. Rapporten påpekte at argumentet med foreldreretten ikke kunne brukes for videregående skoler, fordi det var elevene selv og ikke foreldrene som valgte videregående skole (Øvrelid, Lidahl og Førland, 1996, s. 2). Det synes som om konklusjonene i rapporten gjenspeiler ønsket om å redusere tilskuddsordningene for private skoler, og det kan leses som uttrykk for Arbeiderpartiets reserverte holdning til private skoler.

Arne Nicolaisen, som var medlem av Lov-gruppen til forbundet Steinerskolene i Norge, hevdet at rapporten var preget av hastverksarbeid, og han påpekte at det også

forekommer alvorlige feil i tallmaterialet og i andre saksopplysninger samtidig som konklusjoner trekkes på grunnlag av et mangelfullt utredningsarbeid. Forsmedelig nok, for eksempel, har elevtallet ved de kristne grunnskolene og ved Steinerskolene blitt byttet om, slik at Steinerskolene tilsynelatende har fått mye større tilskudd pr. elev enn de kristne skolene, stikk i strid med de faktiske forhold²²⁴ (Nicolaisen, 1996, s. 6).

Rapporten fra Statskonsult førte til debatt, ikke bare i steinerskolen (Nicolaisen, 1996, s. 7). Arbeidet med å utrede hvordan tilskuddsordningene fungerte for de private skolene, og eventuelle behov for endringer, ble ført videre. Våren 1996 oppnevnte Arbeiderparti-regjeringen under Jaglands ledelse et utvalg som skulle foreta en nærmere utredning hvordan tilskuddssystemet for de private skolene fungerte, ikke premissene for godkjenning. Utvalget skulle ta utgangspunkt i de gjeldende lovene som gjaldt de private skolene (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 2).²²⁵ Det inngikk ikke i utvalgets mandat å

²²⁴ I rapporten står det at de skolene som er drevet ut fra religiøse/etiske formål mottar 107 millioner kroner i støtte, og at de har 3800 elever. De skolene som er ført opp som faglig/pedagogisk alternativ, er ført opp med en støtte på 119 millioner og 3200 elever. I Rapporten står det at «de faglig/pedagogiske alternativene fikk en noe høyere andel av tilskuddet og de religiøst/etiske alternativene fikk en noe lavere andel enn elevgrunnet skulle tilsi (Øvrelid, Lidahl og Førland, 1996, s. 29). Nicolaisen hevdet at tallene var byttet om mellom de alternative skolene og de religiøse skolene, og at det derfor fremsto som om de alternative skolene fikk mer pr. elev i støtte enn de religiøse skolene, noe han mente var feil. De faglig/pedagogiske alternative skolene var steinerskolene og Montessoriskolene.

²²⁵ «Utvalget ble også bedt om å drøfte privatskolelovens § 27, spesielt førsteledd, der det heter at «alle offentlige driftstilskott skal koma elevane til gode». Utvalget ble videre anmodet om å se på rapporteringsordninger m.v. mellom skolene og departementet/statens utdanningskontorer. Utvalgets arbeid må blant annet ses i lys av at gjeldende privatskolelov har virket siden 1985, og at det har vært ønskelig å se over lovens økonomibestemmelser, blant annet som følge av skolereformene på 1990-tallet» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 2).

vurdere behovet for ny lovgivning for private skoler. Arbeidet med den nye opplæringsloven foregikk parallelt med utvalgets arbeid, og kanskje var det én av årsakene til at utvalget ikke skulle vurdere behovet for ny lov for de private skolene. Utvalget ble imidlertid spesielt bedt om å vurdere § 27 i privatskoleloven, som gjaldt hvordan statstilskuddet kunne disponeres av skolene. Leder av utvalget var Dagfinn Høybråten fra Kristelig Folkeparti og utvalget skulle levere sin innstilling i første halvdel av 1997. Innstillingen *Tilskuddssystemet for private skoler, NOU, 1997:16*, ble levert i slutten av april 1997 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997).

For første gang var forbundet Steinerskolene i Norge representert i et offentlig utvalg. Arne Nicolaisen, som var medlem av Lov-gruppen i forbundet Steinerskolene i Norge, ble medlem av utvalget. Utvalgets mandat var å vurdere tilskudsreglene, hvordan midlene ble brukt, rapporteringsrutinene og sanksjoner ved eventuelt misbruk av midlene. Utvalget skulle ikke foreslå endringer som forårsaket større økonomiske utgifter for det offentlige, noe som førte til begrensninger i utvalgets muligheter til å foreslå endringer, og til at utvalget måtte inngå kompromisser (Nicolaisen, 1997, s. 52).

Utvalget la frem forslag til hvordan tildelingssystemet kunne forenkles og forbedres slik at det ble mer likeverdige forhold mellom private og offentlige skoler. Utvalget foreslo at tilskudd til de private grunnskolene fortsatt burde knyttes til det som var det eksisterende kostnadsnivået på landsbasis i de offentlige skolene. Det samme prinsippet foreslo utvalget at skulle gjelde for støtten til de private videregående skolene. Støtten til private videregående skoler som det fantes parallelle skoletilbud for i det offentlige skolesystemet, skulle beregnes på grunnlag av utgiftsnivået i de offentlige skolene. For de videregående skolene som det ikke fantes parallelle skoletilbud for, som for eksempel steinerskolene, foreslo utvalget at det skulle «fastsettes egen sats, vektet med elementer fra de studieretninger i offentlig skole som inngår i vedkommende skoles læreplaner» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 53). For steinerskolene betød det at skolen fikk tilskudd utregnet ut fra en sammenstilling av satsene fra tre ulike linjer.²²⁶

Utvalget foreslo at bestemmelsen i privatskoleloven om at skolepengene skulle komme elevene til gode, også skulle innebære at skolene kunne overføre «et beløp på inntil 10 pst. av driftstilskuddet» fra et driftsår til et annet (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 11). Målet med forslaget var at det skulle kunne skape en

²²⁶Også selve grunnlaget for støtte ble utvidet i forbindelse med utredningen og den videre behandlingen.

mer forutsigbar økonomi for skolene, større handlefrihet, samt muligheten til å bygge opp kapital for ervervelse av bygninger eller nybygg. Det ville imidlertid, ifølge utvalget, være nødvendig å foreta endringer i §§ 25, 26 og 27 i privatskoleloven (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 12). Utvalgets forslag om at det skulle være tillatt for de private skolene å bygge opp kapital som kunne benyttes til bygninger, innebar et forsøk på å imøtekomme noen av de utfordringene de private skolene hadde på det økonomiske området, men det var ikke innenfor utvalgets mandat å foreslå endringer i lovverket. Utvalgets innstilling var i de fleste saker enstemmig, men det var dissens i spørsmålet om hvorvidt statstilskuddet og skolepengene kunne brukes til kapitalutgifter og husleiekapitalutgifter.²²⁷ Kirke-utdannings- og forskningsdepartementet sendte utredningen ut på høring, og det kom inn 87 uttalelser.²²⁸

Like etter at høringsfristen for NOU 1997:16 var gått ut, ble det regjeringsskifte. I løpet av høsten 1997 ble det dannet borgerlig regjering mellom Høyre, Kristelig Folkeparti og Senterpartiet, der Kjell Magne Bondevik ble statsminister og Jon Lilletun ble minister i KUF-departementet. Lilletun hadde uttalt at han så det som en viktig sak å arbeide for bedre forhold for de private skolene. Hans argumentasjon var først og fremst begrunnet ut fra ønsket om å styrke og verne foreldrenes rett til å velge skole for sine barn, en rett som var hjemlet i de internasjonale konvensjonene som Norge hadde tiltrådt (Telhaug & Mediås, 2003, s. 353; Tveiten, 2000). Selv om statsråd Lilletun var positivt innstilt til de private skolene og også til steinerskolene,²²⁹ ble det ikke laget noen ny lov for de private skolene. Lilletun gikk inn for å opprettholde loven fra 1985. På bakgrunn av forslagene i NOU 1997:16 ble det lagt frem en tilråding om endringer av tilskuddsordningene for de private skolene i *Stortingsmelding nr. 45 (1997-98), Om visse endringer i tilskotsordninga for skolar som får statstilskot etter lov om tilskot til private grunnskular og private skular som gjev vidaregåande opplæring*. Ikke alle forslagene i utredningene ble tatt inn i Stortingsmeldingen. Den ble godkjent av Stortinget 28. mai 1998. Et viktig punkt i forslaget om endringer, var at

²²⁷ «Et mindretall på tre, Buttedahl, Fredriksen og Holm, kan ikke slutte seg til at driftstilskuddsmidler og egenandel kan nyttes til avskrivning, og heller ikke til at det kan avsettes penger i et investeringsfond» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 11). Det var også dissens i utvalget vedrørende spørsmålet om differensieringen av tilskuddsordningene for videregående opplæring, ett av medlemmene ønsket større differensiering av satsene for tildeling (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 9).

²²⁸ Deriblant også fra forbundet Steinerskolene selv om forbundet hadde hatt ett medlem med i utvalget.

²²⁹ Erik Marstrander fortalte i et intervju i forbindelse med 70-årsjubileet ved Steinerskolen i Oslo at Jon Lilletun hadde deltatt ved feiringen, og at etter Dan Lindholms tale «spratt Jon Lilletun opp på scenen og skamroste skolen på en så elegant og humoristisk måte at vi vil vurdere å ansette ham som førsteklasselærer neste år» (Mathisen, 1996, s. 1).

det blir eit lovfest krav at inntekter frå eigenbetaling frå elevane skal koma elevane til gode. Departementet legg opp til at det skal bli høve til å setja av til eit investeringsfond ein sum som svarar til skolepengane, og at skolane kan føra over inntil 10 pst av statstilskotet frå eit rekneskapsår til det neste rekneskapsåret (St. meld. nr. 45 (1997–1998)).²³⁰

Selv om steinerskolene i løpet av perioden 1986–2004 ikke oppnådde fullfinansiering av skolene, utgifter til bygninger inkludert, slik ønsket var (Bøhn, 1992b, s. 1; Horntvedt, 2003, s. 27), ble steinerskolens økonomiske situasjon sterkt forbedret i siste del av perioden.

Grunnlaget for støtten til steinerskolens videregående trinn ble regnet ut gjennom å kombinere satsene for tre ulike linjer i den offentlige videregående skolen, steinerskolen fikk en støtte som tilsvarte 64 % av den støtten som allmenne linjer fikk, 24 % av satsen ble beregnet ut fra formgivings linjer og 12 % av satsen ble regnet ut fra satsene for linjene for musikk/dans/drama. De to sistnevnte linjene hadde en mye høyere sats enn det som var satsen for allmennlinjene i den offentlige skolen, og på den måten fikk steinerskolene en høyere tilskuddssats enn en videregående skole med bare allmennfaglig linje fikk. Fra og med 1995 og frem til 2001 økte satsene på «videregående trinn fra 29.095 kr pr elev til 59.280 kr pr. elev, en økning på over 100 %».²³¹

Den siste forbedringen i steinerskolens økonomiske vilkår i denne perioden, kom i løpet av 2003 som følge av et nytt regnskapssystem, KOSTRA, som ble tatt i bruk i norske kommuner i løpet av 2002 og 2003. Det nye regnskapssystemet gjorde informasjon om blant annet kommunenes utgifter til skoler tilgjengelig på en annen måte enn tidligere. Gjennom et samarbeid som Kunnskapsdepartementet tok initiativet til, ble det opprettet en arbeidsgruppe med representanter fra de private skolenes interesseorganisasjoner. Grunnlaget for beregning av støtten til de private skolene ble på bakgrunn av ny innsikt i kommunene utgifter, oppjustert, noe som førte til økning i støtten til private skoler (Referat fra Rådsmøtet høsten 2002 Horntvedt, 2003, s. 27).

²³⁰ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19971998/stmeld-nr-45-1997-98-.html?id=430731> lesedato 5. januar 2013.

²³¹ I en mail fra 9.1.2013 skrev Nicolaisen, som deltok i arbeidet med NOU 1997:16 for forbundet Steinerskolene i Norge, at «Gjennomsnittlig førte endringen basert på NOU 1997:16 til at satsene pr. elev (Både grunnskole og videregående) økte med 14,2 % fra 1998 til 1999 for steinerskolenes vedkommende» (A. Nicolaisen, personlig kommunikasjon, 8.1. 2013).

19.5. Oppsummering og refleksjon

Selv om fremstillingen av hvordan steinerskolen håndterte utfordringene knyttet til endringene i det norske utdanningssystemet på 90- tallet og ved overgangen til det nye årtusenet, bare inneholder utvalgte aspekter ved utviklingen, viser det likevel at steinerskolen i denne perioden deltok i arbeidet med å endre de juridiske og økonomiske rammevilkårene for private skoler generelt og for steinerskolen spesielt. Gjennom organisasjonen Steinerskolene i Norge ble steinerskolene anerkjent som aktør i utdanningspolitiske saker som gjaldt private skoler.

På det pedagogiske området, eksemplifisert ved saken om skolestart for 6-åringer, synes det ikke som om steinerskolen hadde like sterk innflytelse. Steinerskolen fikk mulighet til å utforme sitt eget pedagogiske opplegg for 6-åringene, men skolen ønsket å påvirke utviklingen, ikke bare i steinerskolen, men i skolesystemet generelt, noe skolen ikke fikk gjennomslag for. Selv om steinerskolen i løpet av perioden oppnådde å få innflytelse i utformingen av økonomiske og juridiske rammevilkår for private skoler, ble ikke steinerskolen invitert til å delta i pedagogisk utredningsarbeid i årene fra 1986 til 2004.

Kapittel 20. Læreplaner i fjerde periode 1986 - 2004

20.1. Planene fra 1992, 1997 og 2004

I den fjerde perioden, fra 1986 til 2004, ble det gitt ut tre læreplaner. I 1992 kom *En læreplan for Steinerskolen 1.–12. klasse*. Ansvarlig utgiver var forbundet Steinerskolen i Norge, og teksten var skrevet av Svein Bøhn som i mange år hadde arbeidet ved Steinerskolen i Oslo. Også flere andre lærere bidro gjennom innspill til beskrivelser av fag og gjennomlesning m.m. Bøhn viser til inspirasjon også fra tidligere planer, både norske og utenlandske (Bøhn, 1992a, s. 1). Læreplanen er strukturert ut fra klassetrinnene, og for hvert klassetrinn er forslag til emner, innhold og arbeidsmåter presentert. I tillegg inneholder planen en innledning der Bøhn skriver om bakgrunnen for Steiners engasjement i pedagogisk arbeid og intensjonene for arbeidet i steinerskolene, samt 27 margtekster som er skrevet i kursiv og plassert ved siden av hovedtekstene i marginen. I disse tekstene er utvalgte temaer utdypet. Det er tekster om barns utvikling og om arbeidsformer, blant annet «Skolemodenhet», «Helsepedagogisk arbeid», «Det rytmiske menneske» og «Hagebruk og jordbruk» (Bøhn, 1992a).

Læreplanen ble utgitt som et eget hefte som et spesialnummer av *Tidsskriftet Steinerskolen*, nr. 2-3, 1992. Heftet er kvadratisk og består av 96 tekstsider. Læreplanen fra 1992 skiller seg fra de øvrige planene ved at den har illustrasjoner i både svart/hvitt og i

farger. Illustrasjonene er utført av Per Magnar Staurnes og Nina Bang. Staurnes var sammen med Arve Mathisen ansvarlig for den grafiske formgivningen av heftet. Omslaget er lyseblått, og tittelen *En læreplan for Steinerskolen 1.–12. klasse* er skrevet i rød skrift. Under tittelteksten er det en tegning av en ridder som bærer en fargerik kappe og som rir med hevet lanse. Inne i heftet er alle overskriftene i teksten skrevet med maskin, bortsett fra overskriftene som angir hvert klassetrinn; 1. klasse, 2. klasse osv. Disse overskriftene er skrevet i forskjellige farger, og bokstavene er håndmalte. Illustrasjoner av utvalgte elementer fra undervisningen på hvert klassetrinn er plassert ved siden av og over titteltekstene som angir klassetrinnene. Illustrasjonene viser sentrale temaer på klassetrinnene, for eksempel er det på siden for 1. klasse malt eventyrbilder, mens det i 4. klasse er laget en illustrasjon av et menneske sammen med en mus og en blekksprut, noe som peker mot den første zoologiundervisningen. På siden for 7. klasse er det bilder som henleder oppmerksomheten mot de store oppdagelsesreisene, og i 11. klasse er det et bilde som bringer tankene hen mot ridderdiktning og middelalderen, noe som er tema i én av periodene på dette klassetrinnet.

Bøhn skriver at læreplanen er blitt til fordi det var et ønske om å nedtegne erfaringer fra arbeidet i steinerskolen i årene etter at Bergensplanen ble gitt ut. Det var også et ønske om å formidle erfaringene i en presentabel form (Bøhn, 1992a, s. 1). Bøhn skriver at det også er forbundet med utfordringer å gi ut en læreplan for steinerskolen, han omtaler det som et dilemma «mellom stram enhetlighet og full frihet» (Bøhn, 1992a, s. 2). Han beskriver planen som en *ramme* og skriver at den «skisserer et 12-årig skoleløp ved å angi rammer som skal gi et visst innrykk av de forskjelligartede muligheter» (Bøhn, 1992a, s. 2). Han ønsker samtidig nyskaping velkommen og han legger vekt på lærerens frihet.

Læreplanen fra 1992 har ikke vært del av noen søknadsprosess, og den er ikke behandlet av offentlige skolemyndigheter. Hovedhensikten med utgivelsen av læreplanen synes å være å gi informasjon til foreldre, andre interesserte og offentligheten, men samtidig fremstår planen som en dokumentasjon av steinerskolens måte å organisere skoleløpet fra 1.–12. klasse på, og av sentrale sider ved undervisningen. Både begrepet *læreplan* og *skoleplan* er benyttet, men uten at begrepsbruken i seg selv er drøftet. Planen finnes også tilgjengelig på den tidligere nevnte CD-en der alle artiklene fra steinerskoletidsskriftene i Norge fra 1938 er lagt inn. Sitatene fra 1992-planen viser til papirutgaven av planen. Når jeg siterer oppgir jeg Bøhn, årstall og sidenummer i papirutgaven, det angis 1992a fordi også en annen publikasjon av Bøhn fra 1992 benyttes som referanse i avhandlingen.

I 1997 ble læreplanen fra 1992 gitt ut i ny utgave med et tillegg om 6-åringene i 1. klasse. Planen ble utgitt som bok, og den er på 128 sider. Nyutgivelsen og endringene ble

gjort i forbindelse med reformene i norsk skole på 1990-tallet. Nyutgivelsen av 1992-planen har tittelen *Å tenne en ild, Steinerpedagogikk gjennom 13 skoleår* (Bøhn, 1997). Kapittelet om 6-åringene er skrevet av Torill Heilevang og er plassert forrest i boken. Betegnelsen på de tre videregående klassene er endret i den nye planen; de blir kalt 1., 2. og 3. videregående, slik betegnelsen for disse klassetrinnene er i den offentlige skolen, i stedet for 10., 11. og 12. klasse, slik disse klassetrinnene ble betegnet i planen fra 1992. De tematiske artiklene som var plassert som margtekster i planen fra 1992, er i den nye utgaven samlet og plassert etter planen for klassetrinnene. For øvrig er teksten i 1997-planen identisk med planen fra 1992. Når det refereres til planen fra 1997, benyttes betegnelsen *Å tenne en ild*, 1997. Der jeg har sitert fra kapitlet om 6-åringene, har jeg benyttet forfatter Heilevang og årstallet 1997.

1997-utgaven av læreplanen har et rektangulært format. Den er bundet inn i stivere permer enn det 1992-utgaven var, og boken inneholder et nytt forord skrevet av Arve Mathisen. Den er gitt ut på Antropos Forlag. På forsiden av planen er det et farge fotografi av en gutt som hopper tau. Bildet er trykket på en oransje bakgrunn der det er tegnet geometriske figurer. På baksiden av planen er illustrasjonen fra 11. klasse i 1992-planen plassert, men det er benyttet sterkere farger enn i 1992-utgaven. Per Hess og Arve Mathisen var ansvarlige for omslag og grafisk utforming også for 1997-utgaven av planen. Det er ikke andre illustrasjoner i boken. Ordet læreplan er ikke benyttet på noen av tittelarkene i utgaven fra 1997, men inne i teksten er både skoleplan og læreplan benyttet. I tillegg til at *Å tenne en ild* ble trykket som bok, ble innholdet trykket i tidsskriftet *Steinerskolen* 1997 nr. 4, og teksten finnes derfor også tilgjengelig på CD-en med artiklene fra tidsskriftene.²³²

Syv år etter utgivelsen av 1997-planen ble planen *Idé og innhold, Fag og arbeidsmåter gjennom 13 skoleår, En læreplan for Steinerskolen 2004*, utgitt. Planen er utgitt som bok uten illustrasjoner, den er i samme format som *Å tenne en ild*, og består av 222 sider. Også *Idé og innhold* er utgitt på Antropos Forlag. Læreplanen var utarbeidet på oppfordring fra Kirke- og undervisningsdepartementet, arbeidet ble startet i 1994 og det tok nesten 10 år. Planen ble godkjent som steinerskolens reviderte læreplan påsken 2003 (*Idé og innhold*, 2004, s. 6). Læreplanen «henvender seg i første rekke til lærerne i steinerskolen» (*Idé og innhold* 2004: 6). I tillegg til å være ment for arbeidet i steinerskolene, er den også betraktet som informasjon for foreldre og andre som er interessert i steinerskolens arbeidsmåter, skolens idé

²³² I den videre behandlingen av læreplaner for steinerskolen i den fjerde perioden, betrakter jeg 1992-planen og 1997-planen under ett.

og «begrunnet kunnskap om aktuell steinerpedagogisk praksis og idé» (*Idé og innhold*, 2004, s. 7).

Læreplanen fra 2004 er strukturert ut fra fag og fagområder, og det utgjør planens hoveddel. I tillegg inneholder planen Torill Heilevangs kapittel om 6-åringene fra 1997-planen. Kapitlet er plassert bakerst i boken og er på 12 sider, plasseringen tydeliggjør at 6-åringene ikke er del av skolens læreplan. I tillegg inneholder planen fra 2004 en generell del på 20 sider, den er skrevet av Arve Mathisen. Fagplanene er ført i pennen av Jakob Kvalvaag på grunnlag av en lang rekke innsamlede bidrag fra alle steinerskoler i landet. Planen presenterer 19 fagområder, i tillegg til egne kapitler om prosjektarbeid, spesialundervisning og årsoppgaven. For første gang er faget «Data og informasjonsteknologi» tatt inn som eget fag i steinerskolens plan med fagplan fra og med 10. klasse.²³³ Innenfor hvert av de 19 fagområdene gis en innføring i generelle synspunkter på fagområdet, deretter følger beskrivelser av mulig innhold og arbeidsmåter på hvert av klassetrinnene. Også i denne planen er betydningen av lærerens frihet betonet (Kvalvaag & Mathisen, 2004, s. 7).

Læreplanene fra den fjerde perioden har ulike oppgaver, planene fra 1992 og 1997 er i første rekke beregnet som informasjon for foreldre og andre interesserte. Nyutgivelsen av 1992-planen i 1997 kan leses i sammenheng med reformene i skolestrukturen i Norge i disse årene, først og fremst utvidelsen av grunnskolen fra 9-årig til 10-årig. Planen synliggjør hvordan steinerskolen valgte å håndtere utfordringen med senket skolestart. Steinerskolen fikk tillatelse til å utforme sitt eget opplegg, og utgivelsen av planen i 1997 bidro til legitimering av ordningen. Læreplanen fra 2004 er først og fremst laget for lærere i steinerskolen. Planen ble godkjent av departementet som steinerskolens reviderte læreplan,²³⁴ og den har på denne måten en annen og mer formalisert posisjon som legitimeringsgrunnlag for steinerskolen enn det både 1992-planen og 1997-planen hadde. Alle de tre planene som ble utgitt i løpet av årene 1992 til 2004 ble publisert som hefter eller bøker, og de var mer forseggjorte dokumenter enn de tidligere planene. Læreplanen fra 1992 formidlet i tillegg estetiske sider ved steinerskolen.

20.2. Planenes relasjon til det offentlige skolesystem

Privatskulelova fra 1985 var den gjeldende loven for steinerskolen da planene fra 1992, 1997 og 2004 ble utgitt. Like etter *at Idé og innhold* var blitt godkjent sommeren 2003, ble

²³³ Faget er nevnt også i planene fra 1992 og 1997, men fordi planen fra 2004 er en fagplan, har det fått mer omtale i denne planen.

²³⁴ Planen ble vurdert som en revidert utgave av planen fra 1977 (*Idé og innhold*, 2004).

Friskoleloven av 4. juli 2003 vedtatt. Ingen av disse lovene er kommentert eller drøftet i planene.²³⁵ I læreplanen fra 2004 står det ikke noe om steinerskolens juridiske status som privat skole, heller ikke er begrepene friskole eller frittstående skole benyttet i planen.

I planene fra 1992 og 1997, er begrepet privatskole imidlertid behandlet. Selv om steinerskolen i juridisk forstand er definert som privat skole, er det ifølge Bøhn konnotasjoner knyttet til begrepet som steinerskolen i liten grad har ønsket å bli assosiert med. Privatskoler kaller, ifølge Bøhn, frem assosiasjoner til et klassedelt samfunn og til ulikhet og privilegier som han ikke ønsker at steinerskolens skal bli forbundet med. Han mener videre at begrepsbruken bidrar til å skygge for steinerskolens pedagogiske intensjoner og dens egenart. Bøhn tar opp de problemer steinerskolen opplever i tilknytning til det å bli definert som privatskole. Han hevder at «Selv om de organisatorisk er privatskoler i de fleste land de finnes, rammer dette ord ikke det vesentlige, at de er frittstående skoler med et offentlig, alternativt tilbud» (*Å tenne en ild*, 1997, s. 11). Bøhn ønsker at steinerskolen skal defineres som *frittstående skole* og mener at det begrepet mer enn *privatskole* er i samsvar med realitetene og med steinerskolens plass i norsk utdanningshistorisk sammenheng.²³⁶ Begrepet frittstående skole har andre konnotasjoner enn privatskole, og dersom steinerskolen ble definert som frittstående skoler, ville det allmenne i steinerskolen tydeligere komme frem. Han presiserte at det allmenne ved steinerskolen innebar at skolene er «åpne for alle (foreldre) med et åpent sinn og uhildet, sunn fornuft» (*Å tenne en ild* 1997, s. 11). Når Bøhn hevder at steinerskolen representerer et «offentlig, alternativt tilbud», kan det peke mot at skolen mottar offentlig støtte, men det kan også tolkes i retning av at steinerskolens undervisningstilbud er sammenlignbart med den offentlige skolens tilbud, om ikke metodisk så i alle fall strukturelt. Steinerskolens tilbud innebattet i den fjerde perioden den offentlige grunnskolen og den videregående skolen i samme skole, først som en 12-årig skole, etter reformen som en 13-årig skole.

Selv om steinerskolen tilbød et skoleløp som var sammenlignbart med grunnskole og videregående skole, var steinerskolens inndeling av skoleløpet annerledes enn inndelingen i den offentlige skolen. Før reformen i 1994 betraktet steinerskolen de fire siste årene av den 12-årige skolen som et *Høystadium* (Bøhn, 1992a). Bøhn hevder at i steinerskolen går det et

²³⁵ Bøhn viser i 1997-planen til Grunnskoleloven når det gjelder foreldres rett til å reservere seg fra at deres barn skal delta i religionsundervisning (*Å tenne en ild* 1997:119). Bøhn referer også til Lov om videregående opplæring i forbindelse med at elevene skal lære å kjenne naturvitenskapelige tenke- og arbeidsmåter (*Å tenne en ild* 1997:124).

²³⁶ I den nye loven som ble vedtatt i 2003, ble begrepet frittstående skoler benyttet i stedet for private skoler (Kunnskapsdepartementet, 2003).

pedagogisk skille mellom 8. klasse og de fire årene etterpå, fra 9. - 12. klasse. Ifølge planen fra 1992 fremkommer skillet mellom grunnskolen og høystadiet blant annet gjennom at klassene ofte får en ny klasselærer etter 8. klasse, at de fire eldste klassetrinnene har en felles timeplanstruktur, at det finnes et eget lærerkollegium som arbeider med spørsmål knyttet til de fire klassetrinnene i høystadiet og at det i de fire årene er egne praksisperioder (Bøhn, 1992a).²³⁷ Bøhn er innforstått med at en slik inndeling ikke er sammenfallende med den offentlige skolen der skillet går mellom grunnskolen og videregående skole og der klassetrinnene ikke nevnes suksessivt fra 1. til 13. klasse, men er delt inn i 1. – 10. klasse og 1. til 3. videregående klasse. I planene fra 1997 og 2004 er grunnskoletrinnet 10-årig og den videregående skolen 3-årig, men fortsatt finnes steinerskolens tilbud innenfor rammene av én plan.

Til tross for motstand i steinerskolen mot at 6-åringene skulle være del av skolen, er 6-åringene likevel plassert som 1. klasse både i 1997-planen og i 2004-planen, i 1997-planen er beskrivelsen av opplegget for 6-åringene plassert foran 2. klasse, i 2004-planen er opplegget for 6-åringene plassert til slutt. Innholdsmessig viser planene at det pedagogiske opplegget for 1. klasse er basert på barnehagepedagogikk, og at tilbudet ikke er undervisningsrettet (*Å tenne en ild* 1997, s. 8; *Idé og innhold* 2004, s. 210). Heilevang viser i teksten til barnehageloven når hun redegjør for arealkravene i 6-åringsgruppene, noe som peker mot at hun relaterer til barnehagepedagogikk og ikke til skolepedagogikk (Heilevang, 1997, s. 8; *Idé og innhold*, 2004, s. 210). Heilevang hevder at bemanningssituasjonen i 6-åringsgruppene i steinerskolen der det er tre voksne på 18 barn, er bedre enn i skolen der det ifølge henne ofte er «mellom 20 til 30 barn, og det er færre voksne tilgjengeleg» (Heilevang, 1997, s. 16). Det kan leses som et argument for at 6-åringene skal være i barnehagen og få det tilbudet som er mulig innenfor barnehagens rammer. Det kan også leses som kritikk av reformen og av at det var økonomiske hensyn i stedet for pedagogiske som lå til grunn for overføring av 6-åringene til skolen. Det koster mer å ha barn i barnehage enn å ha dem i skole, kravene til areal og bemanning i skolen var annerledes og rimeligere enn i barnehagene (Haug, 1992, s. 72).

I alle planene fra den fjerde perioden behandles spørsmålet om støtte og hjelp til elever som har lærevansker eller andre utfordringer. I 1992- og 1997-planene er det et kapittel som

²³⁷ I 10. klasse er det en praksisperiode der elevene arbeider på en gård (*Å tenne en ild* 1997:81). I 1. videregående er det en praksisperiode i landmåling, i tillegg står det at det bør være en 1-2 ukers praksisperiode hos en håndverker (*Å tenne en ild* 1997: 89). I andre videregående er det ført opp at det er ønskelig med praksisperiode i en industribedrift, men at det kan være vanskelig å gjennomføre pga. både regelverk og resurser (*Å tenne en ild* 1997: 97). I tredje videregående er det et ønske at elevene skal være i sosialpraksis ved en institusjon, Camp Hill landsbyer e.l. (*Å tenne en ild* 1997:104).

heter «Helsepedagogisk arbeid», og i 2004-planen er det et eget kapittel som heter «Spesialundervisning». Tekstene er identiske og det vises til at elevene i steinerskolen har de samme rettigheter som elever i den offentlige skolen når det gjelder tilrettelagt undervisning. Det står også at steinerskolen samarbeider med fagpersoner også utenfor skolen for å skaffe midler og ressurser for å kunne gi elevene de nødvendige tilbudene (*Å tenne en ild* 1997, s. 122; *Idé og innhold* 2004, s. 206). Selv om det ikke er vist til privatskoleloven i plantekstene, forholder planene seg tydelig til de bestemmelsene som fantes i loven fra 1985 som gjaldt spesialpedagogisk undervisning i private skoler. I lovens § 9 står det at: «Elevane har rett til å nytta den offentlege pedagogisk-psykologiske tenesta og andre sosialpedagogiske tilbod som vert gjevne ved tilsvarande offentlege skular» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1985). Planene er ikke kilde til hvordan arbeidet er utført i praksis, men formidler intensjoner i tråd med lovbestemmelsene og synliggjør at steinerskolen i planene forholdt seg til lovbestemmelsene om spesialpedagogiske tiltak.

20.3. Steinerskolens organisering

Steinerskolens styringsstruktur er ikke et eget tema i planene fra 1992 og 1997. I disse to planene er det lagt vekt på pedagogiske temaer, og skolens forvaltning og ledelse er ikke inkludert. I planen fra 2004 er det et eget kapittel med tittelen «Selvforvaltende skoler» der skolens styringsstruktur er kort beskrevet. Steinerskolen er omtalt som «autonome og selvforvaltende enheter, der den enkelte skoles ansatte, foreldre og elever, samt representanter fra myndighetene danner de ansvarlige og besluttede organer» (*Idé og innhold* 2004, s. 8). Planen viser ikke til noen lovparagrafer, men formidlingen av hvordan steinerskolens styre er sammensatt kan leses som et uttrykk for at bestemmelsene vedrørende skolens styre i privatskoleloven av 1985 er forsøkt ivarettatt. I loven fremgår det av § 17 at det skal være både offentlige representanter og foreldre- og elevrepresentanter i skolens styre (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1985).

20.4. Timefordeling og ressurser

Verken i 1992-planen, 1997-planen eller 2004-planen finnes det noen oversikt over timefordeling i de tolv eller tretten skoleårene, men i planene er bruken av hovedfag og periodeundervisning i kombinasjon med ukentlige fagtimer skildret. Hovedfagsperiodene varer mellom 2 til 5 uker, og hver hovedfagstime varer i ca. 120 minutter.²³⁸ (*Å tenne en ild*,

²³⁸ Bøhn angir timene til å vare mellom 100 – 120 minutter, Mathisen oppgir at hovedfagstimen er på mellom 90 – 120 minutter.

1997, s. 106; *Idé og innhold*, 2004, s. 12). Lengden på fagtimene er ikke angitt. En slik måte å organisere skoledagen på, er begrunnet ut fra at det gir mulighet for fordypelse og konsentrasjon i arbeidet. I tillegg er det i planene lagt stor vekt på at organiseringen av undervisningen er sprunget ut av tenkningen om at mennesket er et rytmisk vesen og at rytme bidrar til å lette arbeidet, også elevenes læring. Bøhn skriver: «En av pedagogikkens store hemmeligheter ligger i det rytmiske prinsipp. Det rytmisk gjentatte, det rytmisk tilbakevendende bygger en trygghet og en forbundethet som danner det beste grunnlag for læring» (*Å tenne en ild*, 1997, s. 105). Det synes som om det rytmiske prinsipp skal styrke elevenes tilhørighet i verden.

Hovedfagsundervisningen inngår ifølge planene som ett av flere rytmiske aspekter ved organiseringen av tiden i steinerskolen, blant annet årsrytmen, ukerytmen, oppbygning av dagen og av de enkelte timene. Bøhn skriver at Steiner mente at «Rytme kan erstatte kraft» (*Å tenne en ild*, 1997, s. 105).

I planene er det formidlet at det i undervisningen benyttes arbeidsformer basert på at lærerne formidler stoffet muntlig til elevene, og det fremgår at læreren er en stor ressurs i skolen. Det blir i liten grad blir benyttet lærebøker, særlig ikke i de første skoleårene. Det står for eksempel eksplisitt at det i den første skrive- og leseopplæringen ikke blir benyttet lærebøker. Undervisningen er basert på fortellinger, maling, tegning og forming av bokstavene på flere måter, og på at elevene lærer å lese gjennom det de selv skriver. Trykte tekster innføres etter hvert i løpet av skolegangen, både grammatikkbøker, ordlister og andre ressurser benyttes. I planen fra 2004 står det:

Både innlæringen av skriving, lesing og regning, samt den første kunnskapstilegnelse skjer således i muntlig og kunstnerisk form, uten bruk av lærebøker. Fagbøker og skjønnlitterære tekster tas i bruk i takt med behovene på hvert modningstrinn, og i de videregående klassene legges det stor vekt på selvstendig omgang med kilder av enhver art» (*Idé og innhold*, 2004, s. 29).

Det står i de planene ikke noe om steinerskolens økonomiske stilling, heller ikke er skolens ressursituasjon på andre måter eksplisitt behandlet. Planene sier ingenting om klassestørrelser, bortsett fra det Heilevang skrev om bemanning i 6-åringsgruppene (Heilevang, 1997, s. 16; *Idé og innhold* 2004, s. 210). Det går frem at lærerne er ansvarlige for skolens drift.

I planene fra 1992, 1997 og 2004 er bruken av datateknologi omtalt, ikke først og

fremst som en ressurs eller som et hjelpemiddel i annen undervisning, men som et eget fag. I planen fra 2004 er det en egen fagplan for faget fra 10. klasse og for de tre videregående klassene (*Idé og innhold*, 2004, s. 109ff).²³⁹ Faget er betraktet som et håndverksfag der elevene lærer seg å skrive på tastaturet, etter hvert skal de få innføring i programmering og i det å forstå og vurdere datateknologien som informasjonsmedium.

20.5. Planenes pedagogiske forankring

Både 1992-, 1997- og 2004-planen har en tydelig pedagogisk forankring, og det går frem at planene er basert på erfaringer fra praktisk pedagogisk arbeid, og at de er skrevet i et profesjonsspesifikt språk som formidler og formaliserer steinerskolens pedagogiske profil. Spesielt planen fra 1992 bidro gjennom illustrasjoner og grafisk utforming til å formidle også noe av det som er betraktet som det særpregede ved steinerskolens estetikk. De to andre planene var mer nøytrale i sin utforming.

I forordet til *Idé og innhold* er det lagt vekt på at planen er ment som hjelp i lærerens arbeid, det står at: «Denne planen henvender seg i første rekke til lærerne i steinerskolene» (Kvalvaag & Mathisen, 2004, s. 6) og at spesielt den generelle delen av planen er «et viktig arbeidsredskap for lærere» (Kvalvaag & Mathisen, 2004, s. 7). Det er presisert at foreldre og andre interesserte som ønsker kunnskap om steinerpedagogikkens idéer og det praktiske arbeidet, vil kunne finne informasjon om det i planen.

Idé og innhold fra 2004, er som nevnt en fagplan. Spørsmålet om en fagplan kunne føre til at innholdet i undervisningen og arbeidsmåtene ville bli fast fiksert og lærerens frihet mindre, er tatt opp i planen. I privatskolelovens § 4, fantes en del av bakgrunnen for spørsmålet. Der står det at steinerskolens undervisningsfrihet er avhengig av en godkjent læreplan, og spørsmålet var om og hvordan planer ville kunne påvirke undervisningen. Skepsis til planer for steinerskolen, var drøftet i steinerskolen helt siden Steiners tid. Han hadde uttrykt skepsis til detaljerte planer, og han fryktet at slike planer skulle føre til fastlagt og lite skapende undervisning (Steiner, 2011, s. 131).

Det finnes en spenning mellom godkjenning av planer og undervisningsfrihet. På den ene siden dreier seg om hvor åpen en læreplan som skal godkjennes av departementet kan være, og på den andre siden dreier det seg om hvor detaljert en plan kan være og fremdeles ivareta skolens undervisningsfrihet slik loven sier. I planen fra 2004 er dilemmaet

²³⁹ I planen fra 1992 er det et kort kapittel med generelle betraktninger om faget og der det vises til arbeidet med en egen plan for datafaget som del av håndverksundervisningen som på det tidspunkt var under utvikling ved Stavanger Steinerskole (*Å tenne en ild*, 1997, s. 127).

kommentert, og det er presisert at det som står i planen om organisering av undervisning ikke er den eneste måten undervisningen kan formes på. Det er begrunnet med at fordi «steinerskolene ikke ønsker å formalisere pedagogikkens innhold og arbeidsmåter gjennom en normering av undervisningen, er det viktig at en konkret beskrivelse av faglig innhold og metodikk oppfattes som én av mange tenkelige løsninger» (Kvalvaag & Mathisen, 2004, s. 6). Et slikt syn på læreplaner gjaldt også planene fra 1997 og 1992, men dilemmaet var ikke på samme måte presserende i og med at planene fra 1992 og 1997 ikke skulle godkjennes av offentlige myndigheter. Bøhn skriver at planen fra 1997 «skisserer et 13-årig skoleløp ved å angi rammer som skal gi et visst inntrykk av de forskjelligartede muligheter» (*Å tenne en ild*, 1997, s. 15), og slik finnes en åpning for at er mulig å forme undervisningen annerledes og viser at planer betraktes som inspirasjon, ikke som norm for hvordan det skal gjøres.

Gjennom beskrivelser av steinerskolens idégrunnlag, oppbygning av planene, skolens formål og mål, innhold og arbeidsformer, kommer det særpregede ved steinerpedagogikken til syne i tekstene. I det følgende blir disse aspektene behandlet med sikte på å avklare hvilken oppgave planene har hatt for utviklingen av steinerskolen som et pedagogisk alternativ.

20.6. Idégrunnlaget

I planene fra den fjerde perioden er det idéhistoriske grunnlaget for steinerskolen beskrevet, og det betraktes som sentralt for steinerskolens utvikling. I begge planene er ideene satt inn i en historisk sammenheng. Steiners idéer, den tid han virket i og hans visjoner for et bedre samfunn er behandlet i planenes innledninger. Verken Mathisen eller Bøhn foretar en kritisk vurdering av Steiners arbeid, men gjennom å skildre den tid han levde i og synspunkter på hans arbeider, viser de at det er nødvendig å vurdere Steiner i et historisk perspektiv. Bøhn tar i sin innledning opp den kritikk som er blitt rettet mot Steiner, spesielt det at han har blitt betraktet som okkultist²⁴⁰ (*Å tenne en ild*, 1997, s. 10). Det er ikke nødvendigvis sammenfall mellom hvordan idégrunnlaget ble oppfattet den gang Steiner levde og hvordan ideene vurderes i steinerskolen i Norge 1990-tallet, og Bøhn betrakter *idéen* som det historiske utgangspunktet for steinerskolen og mener at de har lagt grunnlaget for «en antroposofisk inspirert livspraksis» (Bøhn, 1992a, s. 2). På den måten etablerer Bøhn en forskjell mellom det som er Steiners åndsvitenskap, og som av noen betraktes som okkult, og det som er arbeidsmåten i steinerskolen som Bøhn betrakter som *ikke* okkult. Bøhn legitimerer steinerskolen først og fremst ut fra de praktiske erfaringer som er gjort i steinerskolen – den

²⁴⁰ Bøhn presiserer at Steiners åndsvitenskap skilte seg fra «de fleste andre åndsretninger med såkalt okkult tilknytning» (*Å tenne en ild*, 1997, s. 10).

livspraksis som er vokst ut av Steiners idéer. Også i planen fra 2004 er erfaringer fra praktisk skolearbeid slik de er vokst frem på bakgrunn av Steiners ideer, vektlagt.

I planene fra 1992 og 1997 er det Bøhn kaller den bærende idé ved steinerskolens virksomhet, beskrevet som «troen på det enkelte menneskes uendelige muligheter. Barnet bærer et løfte med seg om å lære, bli mer menneske, realisere noe individuelt og stort, kort sagt bli skapende» (*Å tenne en ild*, 1997, s. 12). At undervisning betraktes som kunst og at hver enkelt lærer skal være skapende i sin undervisning, finnes som et sentralt element i planene. Ved å velge disse perspektivene som det mest sentrale i steinerskolen grunnlag, formidler Bøhn at steinerskolens idégrunnlag har et helt allment preg, og i valg av ord og begreper fremstår Bøhns beskrivelse som et forsøk på å gjøre synspunktene forståelige og tilgjengelige for alle. Det opprinnelige idégrunnlaget finnes imidlertid både som bakgrunn og klangbunn, som et språk som visjoner og erfaringer fortolkes og formidles i. Et eksempel på det er når Bøhn skriver om *jeget* som «en ren åndelig realitet» (*Å tenne en ild*, 1997, s. 12).

Idéene fra Steiner finnes også i læreplanen fra 2004 som et historisk grunnlag og som en ramme og som en måte å se barn, oppdragelse og utdanning på. Synspunktet om at det egentlig ikke finnes noen annen læreplan enn barna selv, er et eksempel på et perspektiv som dirkete kan relateres til idégrunnlaget og Steiner. Forfatterne Mathisen og Kvalvaag skriver i forordet at et slikt synspunkt formidler at i barna «finnes kilden både for undervisningens utforming og for dens målsetning» (Kvalvaag & Mathisen, 2004, s. 6). Det finnes i planen fra 2004 forståelsesmåter, perspektiver og fortolkninger av barnets utvikling som tydelig er forankret i idégrunnlaget, og det kommer til syne både i den generelle delen og i fagplanen der progresjonen i fagene beskrives.

I den innledende delen av planen fra 2004 baserer Mathisen seg tydelig på Steiners idéer og perspektiver, men han benytter på samme måte som Bøhn et allment språk som kan tolkes som et forsøk på frigjøring og allmenngjøring. Heller ikke Mathisen benytter Steiners begreper eter-legemet og astral-legemet. I planene fra den fjerde perioden legges det til grunn at mennesket er et fysisk, sjelelig og åndelig vesen.

Mathisen kaller steinerskolens pedagogikk for «En utviklingsbasert pedagogikk» (*Idé og innhold* 2004, s. 14), og benytter den samme inndelingen av barnets utvikling i 7-årsperioder som Steiner benyttet. Han beskriver de tre 7-årsperiodene som omfatter skolens undervisning: fra 0-7 år, 7-14 år og 14- 21 år. Den første perioden er tatt med på grunn av at 1. klasse i læreplanen omfatter også 6-åringene. Mathisen presiserer at de prinsippene han skisserer «i den konkrete undervisningen vil modifiseres i forhold til både individuelle og fellesskapsmessige forhold» (*Idé og innhold*, 2004, s. 15), og uttrykker det samme som er

formulert i alle periodene, nemlig at en læreplan for steinerskolen ikke må oppfattes dogmatisk

Mathisen gir en inngående beskrivelse av det synet på barnets utvikling som ligger til grunn for steinerskolens læreplan, han skildrer barnets fysiske utvikling, de rytmiske livsprosesser og hvordan barnets evne til kommunikasjon utvikles. I tillegg beskriver han «hvordan tenkning, følelse og vilje kan få en fruktbar modning gjennom skoleårene» (*Idé og innhold*, 2004, s. 14). Mathisens viser også til psykologisk forskning og hjerneforskning som han hevder støtter sentrale aspekter ved Steiner synspunkter slik de kommer til syne i steinerskolens læreplan (*Idé og innhold*, 2004, s. 16–17). Han viser for eksempel til Steiners oppfatning om at en for tidlig undervisning preget av abstrakt tankeinnhold og arbeid med begreper ville kunne skade den «organisk rettede veksten» hos barnet, og hevder at nyere forskning støtter et slikt synspunkt (*Idé og innhold*, 2004, s. 16). Mathisen viser også til at andre synspunkter fra Steiner som støttes av nyere forskning. Han skriver at «i dag finnes [det] en omfangsrik forskning som belyser sammenhengen mellom sansing, bevegelse og en sunn utvikling av hjernen og nervesystemet i barneårene» (*Idé og innhold*, 2004, s. 16).²⁴¹ Innenfor rammene av planen blir ikke disse perspektivene nærmere belyst.

I læreplanene som ble skrevet i løpet av den fjerde perioden fremgår det at Steiners idéer utgjør et utgangspunkt for skolens pedagogiske arbeid, og at ideene finnes som bakgrunn og som et språk for refleksjon over erfaringene fra praktisk skolearbeid. Mer enn de opprinnelige ideene vektlegges erfaringene som legitimeringsgrunnlag for steinerskolen i planene fra den fjerde perioden, og i planene er det lagt vekt på å beskrive perspektivene som ligger til grunn for skolens arbeid i et språk som er lett tilgjengelig. Likevel finnes det i beskrivelsene referanser og synspunkter som tydelig referer til det opprinnelige idegrunnlaget, noe som kan forklares med at noe av egenarten ligger nettopp i perspektiver som formidles gjennom språket. Samtidig har steinerskolens fagspråk også gjort det vanskeligere å kommunisere med andre pedagogiske miljøer. Ønsket om å nå frem til et bredere publikum, kan ligge bak valg av ord og begreper i læreplanene fra den fjerde perioden. I den generelle delen av planen fra 2004 suppleres også idégrunnlaget og erfaringene med resultater fra nyere forskning, noe som kan tolkes som uttrykk for et ønske om å utvide skolens legitimeringsgrunnlag i det nye kunnskapssamfunnet der kravet om at praktisk pedagogisk arbeid skal baseres også på forskningsbasert kunnskap, er økende (Dale, Gilje & Lillejord,

²⁴¹ Mathisen viser i en note i innledningen av planen fra 2004 til blant annet Robert Sylwester, 1995, *A celebration of neurons, an educator's guide to the human brain*, Association for Supervision and Curriculum Development.

2011). Manglende forskning på steinerskolens pedagogiske praksis gjør det vanskelig å vise til resultater knyttet til hvordan steinerskolens pedagogiske praksis virker, og behovet for slik forskning fremtrer som viktig for steinerskolen sett i lys av nye krav om forskningsbasert kunnskap som grunnlag for pedagogisk arbeid.

20.7. Planenes oppbygning

Læreplanene fra 1992 og 1997 er strukturert ut fra klassetrinnene og skoleløpet fra 1.klasse til 3. klasse på videregående trinn, mens læreplanen fra 2004 er en fagplan som er strukturert ut fra hvert enkelt fag eller hver enkelt fagkrets. Hovedinnholdet i planen fra 2004 er fagenes utvikling gjennom skoleløpet.

En plan som er strukturert ut fra skoleløpet fra 1. til og med 3. videregående klasse, har mulighet til å synliggjøre kvalitative sider ved hvert av klassetrinnene og peke på hvordan fagene innenfor hvert klassetrinn utgjør en helhet. En læreplan som er strukturert først og fremst ut fra fag, synliggjør progresjon og utvikling av de enkelte fagene. Relasjonen til barnets utvikling og forholdet mellom fagene på hvert trinn blir ikke synlig på samme måte i en slik struktur. En plan organisert ut fra fagenes utvikling gjør det imidlertid enklere å få oversikt over hvert enkelt fags endring og utvikling gjennom skoleårene, samt hvordan fagene i steinerskolen endres fra å være del av større tematiske enheter til å bli enkeltstående fag med en klarere vitenskapelig fagprofil. En læreplan strukturert ut fra fag, slik som planen fra 2004 er, gjør det også enklere å sammenligne steinerskolens plan med andre skolers fagplaner.

I planen fra 2004 kan det synes som om den generelle delen forsøker å kompensere for det kvalitative aspektet som en plan strukturert ut fra klassetrinnene, forsøker å ivareta. Spesielt i den delen som har tittelen «En utviklingsbasert pedagogikk», presenterer Mathisen en rekke sentrale perspektiver på barnets utvikling og hvordan barnets utvikling har betydning for utforming av, og progresjonen i, undervisningen i steinerskolen. Mathisen presenterer barnets tenkning, følelse og vilje, og legger spesiell vekt på tenkningens utvikling gjennom skoleårene. Han beskriver hvordan progresjonen i undervisningen er formet for å støtte og utfordre de forskjellige aspektene i tråd med elevenes utvikling (Mathisen, 2004a, s. 18). Mathisen benytter en inndeling av barnets utvikling som har mange likhetstrekk med den faseinndelingen som er benyttet også i flere av de tidligere norske planene, men fordi fagplanen fra 2004 er strukturert ut fra fag, blir synspunktene på barnets utvikling mer underliggende enn i de planene som er strukturert ut fra klassetrinnene, selv om de kommer til syne også i fagplanene.

Ved å legge hovedvekten på fagenes endring og utvikling, flyttes fokuset mer mot fagenes egenart og forvandling i skoleårene enn mot forholdet mellom undervisningsstoff og barnets alder. Samtidig kan en slik måte å strukturere planen på kan åpne for en mer fleksibel holdning til hvilket stoff som bør undervises når fordi emner og temaer ikke på samme måte blir plassert innenfor avgrensede klassetrinn.

Formål og mål

Selv om begrepet formål ikke er benyttet i planene, har jeg tolket det som er skrevet i planene om skolens oppgave, intensjoner og visjoner som uttrykk for steinerskolens formål. Det gjelder formuleringer knyttet til skolen som virksomhet i samfunnet og skolens intensjoner for undervisningen av hvert enkelt barn.

Bøhn skriver at steinerskolens opprinnelige mål var å være en 12-årig enhetsskole for alle barn, uavhengig av deres evner eller sosiale tilhørighet. Skolen i Stuttgart hadde som intensjon å være et alternativ til «den klassiske utvalgsskole» og tilby undervisning for alle (*Å tenne en ild*, 1997, s. 11). Bøhn formidler i planene fra 1992 og 1997 et allment perspektiv på steinerskolens oppgave i samfunnet, og han forsøker å motvirke mulige oppfatninger av at steinerskolen er sekterisk eller bare skulle være for «antroposofisk interesserte foreldre» (*Å tenne en ild*, 1997, s. 11). Steinerskolens oppgave er ifølge planene fra 1992 og 1997 sammenfallende med den offentlige skolens oppgave, selv om steinerskolens undervisning skjer innenfor rammene av en privat skole. Også i læreplanen fra 2004 fremkommer allmenne målsettinger for steinerskolens arbeid. I tillegg til å formidle kunnskap, skal skolen bidra til at elevene sosialiseres inn i fellesskapet, at de gjennom skolegangen forberedes på å mestre fremtidens oppgaver og at de blir selvstendige og nyskapende (*Idé og innhold*, 2004, s. 7).

Planene fra den fjerde perioden formulerer at elevene skal bli *frie* individer. Bøhn og Mathisen utdyper det på litt ulike måter og med litt ulike begreper. I begge planene går det frem at frihet kan forstås i en allmenn betydning som det å være fri til å si og tenke hva man mener. Bøhn viser til Steiners samfunnsmessige perspektiver på frihet og hevder at: «For Rudolf Steiner sto personlighetens rett til en fri tanke som et av vår tids sentrale kjennetegn. Denne idé var egentlig den som dypest sett lå til grunn også for den sosiale utvikling mot et rettferdig, egalitært samfunn» (*Å tenne en ild*, 1997, s. 2). Bøhn viser i tilknytning til formålet også til steinerpedagogiske synspunkter, og han hevder at en langsom utvikling av elevenes tenkning er det som gir de beste betingelser for en fremtidig fri tenkning. Han hevder at det finnes noe han kaller «lovmessigheter som viser seg i barndommen» (*Å tenne en ild*, 1997, s. 12), og at det ut fra lovmessighetene finnes begrunnelser for den langsomme progresjonen i

undervisningen. Først og fremst legger han vekt på at barnets utvikling tilsier at det må utvises forsiktighet når det gjelder å ta elevenes dømmekraft i bruk før den er utviklet. Han mener at arbeidsmåter preget av mange sanseerfaringer og kunstneriske uttrykksmåter må benyttes før abstrakte begreper komme rinn i undervisningen, og at en slik undervisningspraksis vil kunne bidra til at elevene blir *frie* som voksne.

I læreplanen fra 2004 behandler Mathisen også spørsmålet om barnets utvikling mot å bli et fritt menneske. Han skriver at «Idealet om oppdragelse til frihet» (*Idé og innhold*, 2004, s. 7), er sentralt for steinerskolene, og at både kunnskaper, ferdigheter og sosialisering er «nødvendige forutsetninger for en oppdragelse til frihet» (*Idé og innhold*, 2004, s. 7). Mathisen knytter også utviklingen av elevenes tenkning, spesielt i de siste årene i den 12-årige skolen, til begrepet frihet. Han skriver at det er et mål at elevenes tenkning, med basis i erfaringer, stimuleres slik at de «får mot og inspirasjon til å erobre nytt land i fellesskap og samforstand med andre» (*Idé og innhold*, 2004, s. 25). Det er også et mål å gi elevene kompetanse til å skille vesentlig fra uvesentlig i den informasjonsoverfloden som preger vår samtid (*Idé og innhold*, 2004, s. 10). En slik målsetting kan knyttes til allmenndannelsesperspektivet på oppdragelse og opplæring, utvikling av elevenes evne til selvbestemmelse, evnen til å delta i demokratiske prosesser og solidaritet med andre (Klafki, 2011, s. 69). Et sentralt aspekt i arbeidet med å delta i demokratiske prosesser er det å kunne reise spørsmål ved etablerte sannheter og utvikle evnen til kritisk refleksjon, også kritisk selvrefleksjon. Slike mål inngår også i målsettingen for en allmenndannende skole (Klafki, 2011, s. 82).

I steinerskolens planer fremkommer ikke kritisk refleksjon som et eksplisitt formulert mål, men målet om å bli et *fritt menneske*, kan tolkes dithen at den enkelte skal kunne tenke uavhengig av etablerte sannheter. Og kanskje vil det føre til aktiv deltagelse i arbeidet med å forbedre samfunnet? Steinerskolen fremtrer ifølge planene likevel som ganske forsiktig når det gjelder formålet om elevens aktive deltagelse og utvikling av deres kritiske refleksjon. Mer er det i formuleringer av formålet lagt vekt på utvikling av elevenes mange og varierte evner på veien til at de skal bli frie og selvstendige individer. Selv om det i steinerskolen ikke er lagt så stor vekt på elevene skal bli kritiske og aktive samfunnsdeltakere, er det i undersøkelser vist til at elever i steinerskolen i løpet av skolegangen utvikler et økende engasjement i emner som er knyttet til samfunnsutvikling og moralske spørsmål (Dahlin et al., 2006, s. 25).

Steiner var inspirert av forfatteren Schiller og av kunstens betydning i oppdragelsen som et redskap for utvikling av hele mennesket. Kanskje har det fått større plass i

steinerskolens plan enn det kritiske perspektivet og synspunkter på oppdragelse til politisk deltagelse i samfunnet? Schiller mente at «dannelse gjennom kunst gjør politisk revolusjon unødvendig» (Steinsholt, 2011, s. 89), og kanskje har det også hatt betydning i steinerskolens tenkning om undervisningen?

Målet om at hvert enkelt menneske skal bli et fritt individ, rommer ifølge begge planene enda en dimensjon, en dimensjon som er knyttet til et åndelig aspekt i menneskets vesen. Bøhn relaterer det til Steiners menneskesyn og til hans begrep om *jeget*. Han skriver at den frihet hvert enkelt individ skal kunne komme til, er knyttet til det han omtaler som «en ren åndelig realitet», som han med henvisning til Steiner kaller for menneskets *jeg* (Bøhn, 1992, s. 4). Bøhn skriver videre at for at *jeget* skal bli fritt «må det ha et legeme og en sjel som sine jordiske redskaper» (Bøhn, 1992a, s. 4). Ifølge Bøhn er det ikke *jeget*, men barnets legeme og sjel som kan oppdras (Bøhn, 1992a, s. 4). Også Mathisen fremhever at det er det enkelte individ som gjennom skolegangen kan bli fritt, men han benytter ikke begrepet *jeg* om dette individuelle i hvert menneske, slik Bøhn gjør. Mathisen benytter begrepet det «innerste og dypere sett hellige i alle mennesker» om det individuelle i hvert individ (*Idé og innhold*, 2004, s. 7).

Steinerskolens formål rommer både helt allmenne synspunkter, men de kan også knyttes til mystikernes visdomstradisjoner (Mehren, 1992, s. 27). Selv om det steinerskolens formål ikke eksplisitt relateres til slike tradisjoner, er det som om det i utsagnene som berører individets frihet, finnes spor av en esoterisk dimensjon i begge planene. I beskrivelsen av det *frie jeget, det hellige i hvert menneske*, åpnes det for en større dimensjon i mennesket enn den som kan observeres og beskrives i tradisjonell vitenskap i et nøkternt og objektivt språk. Ved å benytte et poetisk språk, blir slike dimensjoner ved mennesket gjort allmenne.

Det er ikke et mål i noen av steinerskolens læreplaner fra den fjerde perioden at skolen skal gi elevene noen form for livssynsmessig opplæring, og steinerskolen gir ikke trosopplæring (*Å tenne en ild*, 1997, s. 118; *Idé og innhold*, 2004, s. 79). Likevel kommer det frem religiøse elementer i planene, men de er begrunnet ut fra pedagogiske hensyn. De skal danne «grunnlag for selvstendige etiske holdninger og moralsk bevisste handlinger» (*Idé og innhold*, 2004, s. 78).

I planene fra 1992 og 1997 omtales religiøse eller allmennreligiøse aspektet ved undervisningen flere steder i planen, både i forbindelse med fag – spesielt faget religion – men også i de mer generelle betraktningene om undervisningen og om barnet. Det er først og fremst det lille barnet som, ifølge Bøhn, opplever verden som helhetlig «og omfattende, man kunne gjerne si religiøst» (*Å tenne en ild*, 1997, s. 111). Bøhn skriver at undervisningen

forsøker å fremme egenskaper som takknemlighet, kjærlighet og pliktfølelse hos elevene, og at i et «steinerpedagogisk perspektiv er dette de sentrale sider ved den religiøse grunnstemningen» (*Å tenne en ild*, 1997, s. 118). Bøhn vektlegger også de etiske aspektene i skolen. De allmennreligiøse og kristne perspektiver i undervisningen benyttes for å styrke elevenes etiske oppdragelse. Ifølge planene er både fortellerstoff, årstidsfester og feiringer av «de kristne høytider i årsløpet» del av undervisningen (*Å tenne en ild*, 1997, s. 118). Bøhn skriver at det er et mål at elevene skal oppleve

hvor viktig det er å leve for andre mennesker og respektere dem selv om de er annerledes, eller som understreker verdien av å tale sannferdig og våge å stå for det man mener er rett, føle takknemlighet for det andre gjør for en, eller forsvare de svake. Medfølelse er ikke noe som vokser frem av seg selv, men som først fra et visst alderstrinn kan være tema og appellere til noe inne i barnet selv (*Å tenne en ild*, 1997, s. 35).

Bøhn mener at elevenes etiske og medmenneskelige holdninger styrkes, men skiller en slik måte å undervise på fra trosopplæring. Bøhn viser til at foreldre som ikke ønsker det har mulighet til å be barna fri fra religionsundervisningen (*Å tenne en ild*, 1997, s. 119). Samtidig fremgår det at når den religiøse dimensjonen ikke bare finnes i fagtimene i religion, kan det være vanskelig å skulle reservere seg fra den allmennreligiøse dimensjonen ved undervisningen i steinerskolen. Det fremgår av planene fra 1992 og 1997 at religionsfaget og den religiøse dimensjonen i undervisningen endres fra å være opplevelsesrettet og følelsesmessig i de første årene til å være rettet mot refleksjon og kunnskapsformidling, for eksempel om ulike religioner i de høyere klassene (*Å tenne en ild*, 1997, s. 80).

I den generelle delen av *Idé og innhold* har Mathisen valgt å legge vekt på steinerskolens etiske holdninger til kunnskap og utdanning. Han har ikke bragt inn religiøse aspekter ved undervisningen i innledningen, slike aspekter kommer i større grad til uttrykk i fagplanene, først og fremst i forbindelse med faget religion, men også andre steder. I den generelle delen er det et kapittel med overskriften «Kunnskap og etikk», og der skriver Mathisen at «All undervisning vil preges av en dyp respekt for naturens storhet og for de ulike kulturers egenart. Et element av ærefrykt forbinder læringen med elevens samvittighet og etiske holdninger» (*Idé og innhold*, 2004, s. 10). Ved ikke å benytte begrepene religiøs eller allmennreligiøs i den innledende delen, men i stedet fokusere på etiske perspektiver, kan det synes som om Mathisen har ønsket å nedtone oppfatningen av at steinerskolens undervisning

har en allmennreligiøs dimensjon, og i stedet vektlegge den etiske dimensjonen ved steinerskolen.

Også andre steder i den innledende delen forsøker Mathisen å fornye og modernisere språket i beskrivelsen av skolens formål. Han skriver at «Det individuelle i hvert barn forbindes med evnen til etiske handlinger og personlig utvikling» (*Idé og innhold*, 2004, s. 7). Slik allmenngjør Mathisen steinerskolens formål. I fagplanen for faget religion kommer imidlertid de religiøse aspektene ved undervisningen tydeligere frem. Det står for eksempel at «I steinerskolene legges det til grunn at mennesket har et fundamentalt religiøst behov, et sjelelig-åndelig felt som trenger næring i samme monn som de områder som er knyttet til vitenskap og kunst» (*Idé og innhold*, 2004, s. 78). Det viser at det finnes flere måter å uttrykke skolens formål på i den samme planen, og både etiske og spirituell dimensjoner er omtalt. De allmennreligiøse dimensjonene synes først å fremst å beskrive undervisningen for det lille barnet, mens de etiske dimensjonene fremtrer som skolens formål. Gjennom å styrke det lille barnets helhetlige opplevelse av verden, legges grunnlaget for formålet om at elevene skal utvikle seg både til frie og etisk bevisste mennesker.

Også det som kan betraktes som allmennreligiøse elementer, for eksempel morgenvers og årstidsfester, benyttes i skolens etiske oppdragelse, og betraktes i «langt mindre grad [som] et livssynsspørsmål enn [som] et pedagogisk anliggende!» (Bøhn, 1992a, s. 41). Det at steinerskolen i Norge er preget av «et kristent innhold» (*Idé og innhold*, 2004, s. 79) og at det feires jul og påske, er begrunnet ut fra kristendommens historiske plass i den norske kulturen. Bøhn viser også til at det i steinerskolene finnes en tradisjon for å feire Mikaelstdagen den 29. september. Han skriver denne årstidsfesten i steinerskolen har sitt utgangspunkt i en kristen tradisjon, men at festen i steinerskolen er «en årstidsfest der betoningen ligger på menneskets indre lyskraft og evne til å beseire de mørke makter i sitt indre» (Bøhn, 1992a, s. 43).

I læreplanen fra 2004 behandles også de endringene som en sammensatt og flerkulturell befolkning innebærer. Det står at steinerskolen har hatt en bred orientering mot det kulturelle og religiøse området i sine tidligere planer, men at det er et mål at den skal «styrkes og bygges ut» i og med dagens situasjon (*Idé og innhold*, 2004, s. 79). Om og hvordan dette er gjort i praksis sier planene ikke noe om.

Læreplanene fra 1992, 1997 og 2004 beskriver intensjonene for hvordan undervisningen kan støtte elevenes utvikling, men inneholder i liten grad faglige mål som kan måles. Planene inneholder refleksjoner omkring hvordan undervisningen skal støtte og nære barnets utvikling, også når det gjelder å mestre det å skrive og regne og lese. Planene beskriver hvordan elevene skal vekkes, berøres og engasjeres, at de skal kjenne medfølelse og

bli opprørte, bli interesserte og nysgjerrige, at de skal utfordres til å iaktta, sammenligne og reflektere, at de skal undre seg og undersøke, bli selvstendige, reflekterende og etter hvert frie, men det er ikke angitt om eller hvordan målene kan måles.

Tittelen på planen fra 1997, *Å tenne en ild*, uttrykker formålet med arbeidet i skolen. Mer enn å gi elevene målbare kunnskaper, skal skolen tenne en begeistringens ild i dem og vekke dem til engasjert deltakelse i verden rundt dem. Kunnskap er ifølge Bøhn ikke noe som skal fylles på elevene som om de var tomme kar. Kunnskap er mer enn det som kan måles, det er del av en større prosess der barnets utvikling, modning, holdninger, ferdigheter og kunnskap betraktes under ett. Bøhn skriver at målet først og fremst er «å lære, bli mer menneske, realisere noe individuelt og stort, kort sagt bli skapende» (*Å tenne en ild*, 1997, s. 12). Gjennom en mangfoldig tilnærming til oppdragelse og opplæring, synes det som om det forutsettes at elevene når faglige mål som det å lære å skrive, lese og regne, men det er ikke lagt opp til noen form for måling av resultatene.

Innhold

Både planene fra 1992, 1997 og 2004 inneholder forslag til innhold i undervisningen, og de kan betraktes som rammeplaner. Tittelen på planen fra 2004: «Idé og innhold Fag og arbeidsmåter gjennom 13 skoleår», peker mot at planen gir informasjon om innholdet i undervisningen, både i hovedfag og i fagtimer. Alle planene er ment å være rammeplaner og uttrykker at det finnes stor mulighet for at hver lærer skal ha frihet og kunne velge annet innhold selv ut fra klassens behov, tid og sted. Planene gir likevel et omfattende bilde av mulige temaer og emner som er valgt for undervisningen på alle klassetrinn og formidler den steinerpedagogiske tradisjonen som har utviklet seg i den norske steinerskolen.

I enkelte av fagene synes det også som om det har utviklet seg en form for kanon når det gjelder tema og forslag til litteratur som grunnlag for fortellerstoffet. En slik tendens er kanskje tydeligst i de første syv årene av skolegangen som det også finnes mest tradisjon fra. Det er som om planene fra den fjerde perioden samler mange av erfaringene som tidligere er blitt formidlet muntlig fra lærer til lærer eller i form av artikler i de steinerpedagogiske tidsskriftene. De konkrete forslagene til undervisningsinnhold bidrar til å synliggjøre de erfaringer som er gjort ved steinerskolene i Norge, og undervisningstradisjonen er i planene fiksert i en skriftlig form, i planen fra 2004 også som del av skolens legitimeringsgrunnlag. Ett eksempel på konkrete angivelser av tema og stoff i planene, er beskrivelsen av periodeundervisningen i 4. klasse (før reformen i 1997: 3. klasse) der det foreslås to hovedtyper av fortellerstoff som er ment å formidle flere aspekter ved det samme tema;

menneskets vilkår på jorden, både i fysisk forstand og i moralsk henseende. I planen er det for dette klassetrinnet gitt eksempler på at det kan benyttes fortellinger fra det Gamle testamentet og fortellinger om ur-yrkene. Og det er i planen nevnt at bøker av Hamsun, Bojer, Falkberget og Scott er benyttet som utgangspunkt for undervisningen. Allerede Sørensen nevnte noen av de samme forfatterne i sin artikkel «Hvad vil Steinerskolen» fra 1943.

Innholdet som elevene skal møte i undervisningen, er i forordet til nyutgaven av planen fra 1997 karakterisert slik: «gjennom 13 skoleår får [elevene] være med på en vandring gjennom historien, fra mytisk tid og frem til dataalderen» (Mathisen, 1997b, s. 7). Utsagnet angir at innholdet endres kvalitativt i løpet av skoleårene, mer og mer bringes innholdet elevene møter i undervisningen frem til dagsaktuelle fag og emner. Det samme gjelder innholdet i planen fra 2004, og også de tidligere planene for steinerskolen i Norge. Det er i denne forbindelse påpekt at det finnes perspektiver fra kulturstadieteorien i valg av temaer i planene. Også i planene fra den fjerde perioden er det lagt vekt på at innholdet i undervisningen skal treffe elevene der de er i sin utvikling og at de skal næres og utfordres i møtet med stoffet.

Også innholdet i planene fra 1992, 1997 og 2004 kunne vært beskrevet ved hjelp av læreplantreet som ble publisert i tidsskriftet Steinerskolen i 1983.²⁴² Innholdet i steinerskolens læreplaner fra den fjerde perioden utvikles fra noen få temaer som utgjør stammen i læreplantreet, mot en økende grad av fagdifferensiering som utgjør treets grener og bladverk. Det går også frem av planene at innholdet i fagene i stadig større grad er basert på vitenskapelig kunnskap. Men det går også frem av planen at perspektiver på fag og emner ikke er et nøytralt område, valg av stoff og faglig vinkling vil kunne knyttes til vitenskapsteoretiske posisjoner. Innenfor rammene av denne undersøkelsen er dette ikke gjort til gjenstand for videre undersøkelse. Det er et felt som berører forholdet mellom faglige perspektiver i et fagområde og hva som er grunnlaget for pedagogikk, og som bør kunne gjøres til gjenstand for videre forskning.²⁴³

For en pedagogisk retning som i mange henseender har vegret seg for å skulle fiksere både innhold og arbeidsform, innebærer en skriftlig nedtegning av innholdet i undervisningen noen utfordringer. Det fremgår at forfatterne av planene er oppmerksomme på utfordringen,

²⁴² Illustrasjonen er omtalt i kapittel 16.7.

²⁴³ Det ble i løpet av 2010 ført en debatt på Fritanke.no om formuleringer i læreplanen i fysikk om atomteorier fra læreplanen fra 2004. Debatten gjaldt forholdet mellom faglige perspektiver på fysikkfaget og ideologiske perspektiver på undervisning. Se blant annet: http://www.fritanke.no/LESEBREV/2010Arne_Nicolaisen_Atomene_og_den_frie_..., lesedato 10.06.2010.

og de understreker at planene gir eksempler på mulige måter å undervise på, at forslagene til innhold og undervisningsstoff ikke skal oppfattes som de eneste mulighetene, og at planer er «ingen oppskrift» (Bøhn, 1992a, s. 6). Når de som har gitt ut planene likevel har valgt å gi flere konkrete eksempler, kan det ha sin årsak i at det i løpet av årene etter 1970, da loven om statsstøtte til de private skolene ble innført, var blitt en sterk vekst i antall steinerskoler. Det innebar at det ved hver skole ville være færre erfarne lærere, og at det av den grunn ble opplevd som viktig å beskrive både innhold og arbeidsformer mer omfattende enn det som var gjort tidligere, for på denne måten å tydeliggjøre det særpregede ved steinerskolens undervisning.²⁴⁴ Det at flere av pionerene gikk bort i løpet av den fjerde perioden, kan også ha bidratt til et ønske om å fiksere sentrale deler ved den steinerpedagogiske tradisjonen. I tillegg skulle planen fra 2004 benyttes som grunnlag for steinerskolens godkjenning, noe som gjorde at denne planen på en annen måte enn de to andre planene i perioden, skulle fungere som et legitimerende dokument for steinerskolens undervisningsfrihet. De mange eksemplene på innhold og arbeidsformer i planen kan leses som et uttrykk for å synliggjøre at det fantes variasjonsmuligheter og at det skulle bidra til frihet i undervisningen.

I alle tre planene er det formidlet at elevene får undervisning i de grunnleggende fagene norsk, regning og engelsk, også andre fremmedspråk som tysk fransk, italiensk, spansk og russisk, er foreslått i planene. Eurytmi er et fag på alle klassetrinn. I tillegg inneholder planene beskrivelser av mange og varierte kunst- og håndverksfag. Det fremstår som om det er en balanse mellom naturvitenskapelige fag og humanistiske fag i planene.

Arbeidsmåter

Valg av arbeidsmåter utgjør en viktig del av lærerens frihet, og det er understreket at det som står i planene angående arbeidsformer, må betraktes som mulige måter å arbeide på, men at det også finnes mange andre måter. Mer enn å angi konkrete oppskrifter for hvordan læreren kan arbeide, beskriver planene en holdning til undervisningen og utformingen av hvilke aspekter ved temaene som skal utforskes sammen med de yngste elevene og hvordan undervisningen kan legges opp for de eldre elevene. Begrunnelsene for arbeidsformene som er foreslått er hentet dels fra det steinerpedagogiske idégrunnlaget og synet på barns utvikling som der er presentert, og dels fra mange års erfaringer fra praktisk skolearbeid. Vektleggingen

²⁴⁴ Dette kan minne om situasjonen ved den første skolen i Stuttgart, der Heydebrand skrev ned erfaringer fra skolens undervisning fordi hun ønsket å bevare erfaringene i en skriftlig form, og fordi Steiners død innebar en endring i skolens måte å arbeide på. Lærerne ved skolen ble etter Steiners død i større grad enn mens han levde, avhengige av å støtte seg til egne erfaringer og refleksjoner, mens de tidligere drøftet dem med Steiner selv.

av kunstneriske arbeidsformer og at hele barnet blir tiltalt og utfordret i undervisningen, er gjennomgående i beskrivelsen av arbeidsformer. Før elevene skal utfordres intellektuelt, skal undervisningen legge til rette for at elevenes sanser blir tatt i bruk, i de første årene skal elevene gjennom varierte arbeidsformer få mulighet til å gjøre egne erfaringer.²⁴⁵ Alle deler av barnets sjelsliv bør bli tatt i bruk i løpet av skoledagen: «alle sider ved det voksende mennesket skal ha sitt; tanke, følelse og vilje» (Bøhn, 1992a, s. 22). En rekke arbeidsformer som kan benyttes i en hovedfagstime listes opp i planene: Sang og musikk, bevegelse og lek, erindring, gjenfortelling, samtale, tegning, skriving og lytting. I planene finnes det eksempler på hvordan de mange og varierte arbeidsformene inngår som del av undervisningen i de første årene, ofte i én og samme periode, men etter hvert blir flere av arbeidsformene trukket ut og etablert som egne fag, for eksempel korsang, maling og tegning.

Som nevnt foran, utgjør det rytmiske element et sentralt aspekt i steinerskolens arbeidsform. To av artiklene i læreplanene fra 1992 og 1997, «Det rytmiske menneske» og «Hovedfagstimen», handler om betydningen av rytme og varierte arbeidsformer i undervisningen. Også Mathisen behandler skoledagens oppbygning og det han kaller «de rytmiske livsprosessene» (*Idé og innhold*, 2004, s. 17). Som nevnt foran betraktes det rytmisk gjentatte, det rytmisk tilbakevendende bygger en trygghet og en forbundethet som danner det beste grunnlag for læring» (Bøhn, 1992a, s.22). Det arbeides derfor, ifølge Bøhn, for at hver skoledag er formet med tanke på at det skal være en «helhetlig rytme i skoledagen» (Bøhn, 1992a, s.23). Bøhn skildrer hvordan hovedfagstimen ofte består av tre deler; en rytmisk del, en arbeidsstund og nytt stoff, og at en slik tredeling av hovedfagstimen med litt tillemping kan benyttes både for de yngre elevene og de eldre (Bøhn, 1992a). Arbeidsformene som velges skal være varierte, de skal inneholde både bevegelse og ro, adspredelse og konsentrasjon, latter og alvor, fordypning og bredde (Bøhn, 1992a, s. 16). Også Mathisen legger vekt på at hovedfagsundervisningen gir mulighet for faglig fordypning og mange varierte arbeidsformer. I tillegg til vanlig klasseromsundervisning nevner han gruppearbeid, prosjekter, utflukter, selvstendig forskende arbeid og mange ulike kunstneriske og håndverksmessige arbeidsformer (*Idé og innhold*, 2004, s. 12). Mathisen fremhever at skoledagen er bygget opp med teoretiske fag først, deretter fagtimer der elevene øver i ferdighetsfag og at skoledagen

²⁴⁵ Steiner hevdet at mennesket har 12 sanser og han delte dem inn i tre nivåer; de øvre sansene, de midterste og de nedre sansene. De tolv sansene kalte han for: Jegsans, tankesans, ordsans, hørselssans, varmesans, synssans, smakssans, luktesans, følesans, likevektssans, bevegelsessans og livssans (Steiner, 1994, s.9).

avsluttes med «fag der bevegelse og viljesaktivitet er fremherskende» (*Idé og innhold*, 2004, s. 12). På denne måten utfordres elevenes tenkning, følelse og vilje i løpet av skoledagen.

Bøhn viser til at Steiner ved oppstarten av den første skolen tok opp «hvor ødeleggende det er for et barn å møte en timeplan hvor fagene bare ligger spredt tilfeldig utover dagen; der utelukkende praktiske hensyn ligger til grunn for fagenes rekkefølge» (Bøhn, 1992a, s. 23). Rammer og struktur betraktes som avgjørende for barnets mulighet til å komme inn i gode læringsprosesser, og det rytmiske element betraktes som viktig for fordyping og konsentrasjon, og både idegrunnet og erfaringer benyttes som begrunnelse for et slikt syn.

Vurdering

I *Privatskulelova* fra 1985 var det krav om at de skolene som skulle motta støtte måtte ha godkjente undervisningsplaner og at skolens evalueringsordning skulle være beskrevet i planene. I § 4 punkt b i *Privatskulelova* står det at: «Skulen må drive verksemda si etter undervisningsplanar godkjende av departementet. Det må framgå av undervisningsplanen kva slag vurderingsformer og vitnemål skulen skal nytta. Elles har skulen sin undervisningsfridom» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1985). I planene fra 1992, 1997 og 2004 er steinerskolens evalueringsordning beskrevet og begrunnet i egne kapitler, og det går frem at det ikke benyttes karakterer, men at læreren etter hvert skoleår skriver en uttalelse om hva elevene har gjort og en vurdering av arbeidsinnsats m.m. Etter utgangen av 3. videregående får elevene et vitnesbyrd og en uttalelse om årsoppgaven av en ekstern sensor. Med dette papiret kan elevene søke seg inn i høyere utdanning etter en individuell vurdering (*Å tenne en ild* 1997, s. 108, s.127; *Idé og innhold*, 2004, s. 13). Ikke i noen av planene fra perioden er det eksplisitt vist til lovgrunnet som skaper rom for denne ordningen. Ifølge planen fra 1992/1997 benyttes ikke karakterer fordi steinerskolen vektlegger hele menneskets utvikling og ikke bare noen aspekter som kan måles. Vurderingen i vitnesbyrdene, vil derfor være «rettet mot den enkelte elevs utvikling og muligheter over et bredt spekter av prestasjoner. Det er like viktig å omtale praktiske og kunstneriske ferdigheter som faglig fremgang i teorifag, sosial utvikling, interesse, initiativ eller ansvarsfølelse» (Bøhn, 1992a, s. 63). Også planen fra 2004 viser at steinerskolen «i hovedsak [er] karakter- og eksamensfri» (Mathisen, 2004a, s. 13). Det går frem at vitnemålet etter 3. videregående klasse «utformes slik at det kan brukes som grunnlag for opptak til høyere utdanning» (Mathisen, 2004a, s. 13), noe som kan peke mot at beskrivelsene av elevenes arbeidsinnsats i fagene også konkluderes med hvilket faglig nivå arbeidet er på, slik at det skal bli enklere for

inntakskomiteer ved høyskoler og universitet å vurdere elevenes faglige nivå i de enkelte fagene.

20.8. En billedlig fremstilling

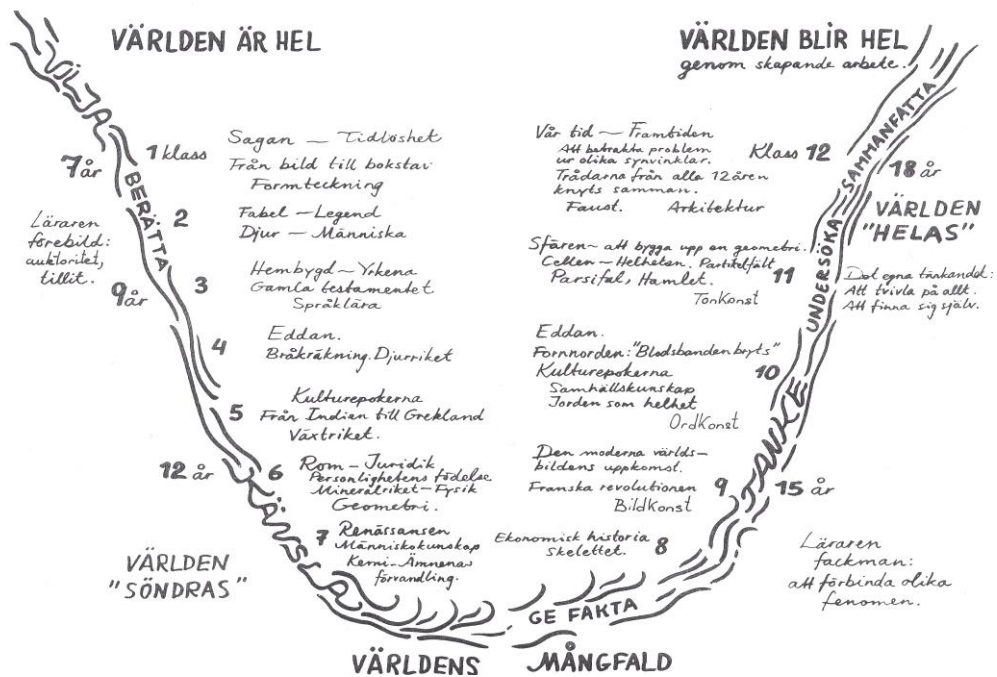
Det kan være vanskelig å få oversikt over utviklingsgangen i steinerskolens læreplaner, både i de planene som er fagplaner og de planene som er strukturert ut fra elevenes utvikling.

Planene beskriver mange aspekter ved intensjonene for undervisningen, ikke minst intensjonene om hvordan fag og arbeidsmåter skal støtte elevenes utvikling, et område som er vanskelig å beskrive. Undervisningens potensielle betydning for elevene er alltid usikker; fagkunnskaper på et gitt tidspunkt kan måles og evalueres, men betydningen undervisningsinnhold og arbeidsmåter kan få for elevenes dannelse som mennesker, er det vanskelig å si noe sikkert om (Hopmann, 2010, s. 33). Mer enn fagkunnskaper, omhandler steinerskolens planer intensjoner og perspektiver på elevenes dannelse som mennesker.

Det er vanskelig å beskrive hvordan de skiftende intensjonene for valg av innhold og arbeidsform er knyttet til barnets utvikling, samtidig som den enkelte lærer er gitt stor grad av frihet til å velge mye selv. Som et forsøk på å fremstille forbindelsen mellom elevenes utvikling og valg av temaer og perspektiver for undervisningen, ble det laget en billedlig fremstilling i læreplanen for den svenske Waldorfskolen. Illustrasjonen finnes i Waldorfskolens läroplan - En väg til frihet fra 1998 (Öjemark, Carlbaum & Liebendörfer, 1998).²⁴⁶ Illustrasjonen gjenspeiler et gitt perspektiv på barnets utvikling, det er relatert til Steiners syn på mennesket og barnets utvikling, og den billedlige fremstillingen forsøker å gi et bilde av den utviklingsvei som elevene går og som læreren gjennom sin undervisning prøver å støtte. Fordi illustrasjonen visualiserer noen av de samme perspektivene som finnes i de norske planene, har jeg valgt å ta den med i denne undersøkelsen, selv om den ikke finnes i noen av de norske planene.²⁴⁷ Illustrasjonen formidler ikke sikker kunnskap, men den formidler sentrale perspektiver på det som betraktes som steinerskolens *indre kursplan* (Möller, 1992).

²⁴⁶ En versjon av illustrasjonen finnes også i en plan som i 1992 ble utgitt av Ellen Key-skolen, en av de svenske Waldorfskolene i 1992 (Möller, 1992), men den er antagelig også utgitt tidligere, men jeg har ikke hatt tilgang til den første utgaven. I en mail fra det svenske Waldorfskoleforbundet ved Göran Fant skriver han at planen ble utgitt første gang i 1989 (G. Fant, personlig kommunikasjon, 31.juli 2012). Læreplanen fra 1998 er også tilgjengelig på nettet www.waldorf.se.

²⁴⁷ Hva som er grunnen til at illustrasjonen ikke er benyttet i noen av de norske planene, har jeg ikke funnet informasjon om.



Den inre kursplanen, Waldorfskolans kursplan, 1992 (Møller, 1992).

Illustrasjonen viser skoleløpet som en u-formet utviklingsvei, og det er satt inn stikkord og karakteristikk av både barnets utvikling og undervisningen langs linjen (Møller, 1992). Elevenes skoleløp starter ifølge denne billedlige fremstillingen øverst oppe i den venstre delen av u-formen, og verden er beskrevet som «hel» for 7-åringen. I løpet av skolegangen beveger barnet seg nedover mot u-ens bunn, der står det at «verden søndras» og at verdens mangfold viser seg for barnet. Den oppadstigende veien fører mot at verden igjen skal erfares som «hel», ikke på samme måte som det lille barnet opplevde verdens helhet, men gjennom det som i planen er kalt «skapende arbeid» (Møller, 1992). På selve linjen eller veien er det også skrevet at det er barnets vilje som i de første årene utfordres, deretter elevenes følelser og fra omkring 15-årsalderen er det tanken som er den sentrale sjelskraften som utfordres i undervisningen.

Inne i u-formen er det gitt korte stikkordsmessige angivelser av tema for de ulike stadiene. Det er først og fremst fortellerstoffet som er angitt, og i utvalg av temaer kommer det frem et tydelig kulturhistorisk perspektiv: det lille barnet får i de første skoleårene høre eventyr og tidløse fortellinger, og det får arbeide med formtekening og temaet «fra bilde til bokstav». Innholdet endres i løpet av skolegangen og i 7. klasse er blant annet temaet renessansen angitt og for de eldste elevene er temaene hentet fra samtiden og fra utfordringer som må håndteres i fremtiden (Møller, 1992).

Det som tydelig springer en i øynene når man iakttar illustrasjonen av den indre planen, er oppfatningen av at det er en sammenheng mellom elevens oppfatning av verden og skolens undervisning. Det fremgår av illustrasjonen at barnet først erfarer verden som hel, men at en slik opplevelse går i stykker, men at det voksne mennesket har mulighet til å erfare verden som en helhet, det fordrer imidlertid en innsats. Det fremgår som en pedagogisk oppgave å understøtte utviklingen, spesielt synes det som om det å skulle ivareta og deretter bidra til at elevene selv kan skape en ny helhetsopplevelse, er sentralt. Steiner så fremmedgjøring som en stor utfordring for menneskene i sin samtid, opplevelse av å være adskilt fra selve livsprosessene og naturen, var et problem, men han mente at det var mulig for det voksne mennesket å etablere en ny helhetsopplevelse gjennom skapende arbeid, og at det kunne motvirke fremmedgjøring (Steiner, 1969, s. 62–63, 2009a, s. 71). Illustrasjonen angir også perspektiver på lærerens oppgave, i de første syv årene er læreren forbilde og autoritet og tillitt er angitt som et sentralt stikkord for arbeidet. I den andre syvårsperioden står det at læreren skal være fagmann i sitt felt og at det er en oppgave for læreren å forbinde de ulike fenomenene (Möller, 1992). Det går frem av tegningen hvilke sjelskrefter som først og fremst utfordres i løpet av skolegangen. I første del av skolegangen er det viljen og følelsene som utfordres, etter hvert tenkningen, og det går frem av illustrasjonen at tenkning er sentral i arbeidet med å skape en ny form for helhet, se sammenhenger og binde sammen kunnskapene til en ny helhetsforståelse.

Steiners monistiske grunnsyn kan leses inn i denne billedlige fremstillingen av skolens indre plan, oppfatningen av verden utgjør en helhet og der materielle og spirituelle aspekter hører sammen. Illustrasjonen kan også leses som en fremstilling av menneskets nedstigning til jordlivet og oppstigning til et åndelig liv etter døden. Slike tolkningsmuligheter er ikke kommentert eller drøftet i fremstillingen. Den billedlige fremstillingen av den indre planen kan leses uavhengig av Steiners ideer, den kan leses som en fremstilling av hvert enkelt individs utvikling fra en barnlig opplevelse av verden til en voksen kunnskapsbasert forståelse. En utviklingsvei der individet gjennomlever faser og skaper sin egen forståelse av verden. Det viser at det finnes mange muligheter til å tolke steinerskolens indre kursplan, uavhengig av eller i tråd med Steiners monistiske grunnsyn og hans reinkarnasjonstanke. Det fremgår av både denne planen og av presentasjonen av steinerskolens idegrunnlag, både i den fjerde perioden og i de andre periodene, at det finnes flere tolkningsmuligheter og at både helt allmenne og mer esoteriske aspekter kan tolkes ut av det.

20.9. Planenes plass og betydning i steinerskolens utvikling

På bakgrunn av den gjennomgangen som er gjort av steinerskolens læreplaner fra den fjerde perioden, fremgår det at planene fra 1992 og 1997 først og fremst ble laget for å informere om steinerskolens undervisning, mål, arbeidsformer og innhold. Begge planene ble utgitt først og fremst for å formidle egenarten ved steinerpedagogikken, og har bidratt til en uformell legitimering av steinerskolen. Læreplanen fra 2004 synes å ha en annen og mer formalisert rolle, den er behandlet og godkjent av departementet og legitimerte steinerskolens virksomhet og utgjorde grunnlaget for at steinerskolene kunne beholde sin undervisningsfrihet i tråd med bestemmelsene i *Privatskulelova* fra 1985. Planen har på den måten også hatt betydning for den videre utbyggingen av steinerskoler i Norge, spesielt videregående trinn.

Analysen av læreplanene for steinerskolen fra den fjerde perioden viser at det er lagt relativt liten vekt på å beskrive steinerskolens styringsstruktur i planene. Det er i liten grad referert til de lovbestemmelser som gjaldt for steinerskolene. En mulig forklaring er at det fantes tydelige juridiske rammer i *Privatskulelova* fra 1985, og at det derfor ikke ble betraktet som nødvendig å si noe om styringsstruktur i planene. Påpekningen i planene fra 1992 og 1997 om at steinerskolen selv betrakter seg som frie skoler og ikke som private skoler, selv om de i juridisk forstand var det, kan leses som uttrykk for et ønske om å endre skolens posisjon som privat skole til en frittstående skole. Steinerskolene ønsket å distansere seg fra de konnotasjoner som er knyttet til private skoler og oppfatningen av at slike skoler skaper sosial ulikhet. Den tydelige presiseringen av dette aspektet, kan leses som et uttrykk for en frustrasjon i steinerskolen over at det som ble opplevd som det allmenne ved steinerskolens pedagogikk i liten grad kom frem på grunn av steinerskolens posisjon som privat skole.

Planene formidler at steinerskolen har tilpasset seg lovverket i norsk skole, uten eksplisitt å referere til de juridiske vilkårene for skolen. Det går frem av planene at steinerskolene har søkt å oppfylle kravene i *Privatskulelova* når det gjelder styring av skolene og tilrettelegging av spesialpedagogiske tiltak som er hjemlet i loven

Det fremkommer av planene at steinerskolen i Norge tilbyr grunnskole og videregående skole innenfor rammene av ett skoleslag, noe som skiller skolen strukturelt og organisatorisk fra den offentlige skolen. Det fremgår i 2004-planen at steinerskolens videregående trinn, de tre siste årene av det 13-årige skoleløpet, utgjør en egen enhet og at strukturen i skoleløpet i planen fra 2004 er mer i samsvar med strukturen i den offentlige skolen enn strukturen i de tidligere planene. Det viser at steinerskolen i løpet av den fjerde

perioden i økende grad har tilpasset seg strukturen i den offentlige skolen og at planen er et dokument som slår dette fast.

Planen fra 2004 var den første planen for steinerskolen som var rettet mot lærere i steinerskolen. Planene inneholder omfattende informasjon om hvordan skoleløpet, skoleåret, skoledagen og timene kan struktureres, strukturelle aspekter som har en pedagogisk begrunnelse, og eksempler på mulige arbeidsmåter og innhold. Selv om planen ikke inneholder ferdige undervisningsopplegg, formidles en tydelig pedagogisk tradisjon når det gjelder utvalgte emner på de enkelte klassetrinn. Det kan synes som om planen har fungert som tradisjonsnedtegnelser og som en skriftliggjøring av refleksjoner over undervisningspraksis. Læreplanen kan leses som et dokument som samler erfaringer og synliggjør undervisningsstoff og arbeidsmåter som er en del av den steinerpedagogiske praksistradisjonen. Samtidig poengteres det at steinerskolens undervisning hele tiden skal være dynamisk og at den skal skapes ut fra den konkrete undervisningssituasjonen og at læreren derfor må ha frihet. Det er ut fra det utvalgte kildematerialet ikke mulig å si noe om hvordan planene er benyttet eller om og hvordan de har dannet grunnlag for nyskapende pedagogisk arbeid.

Kapittel 21. Artikler fra den fjerde perioden fra 1986–2004

21.1. Nye arenaer for formidling av steinerpedagogikk

I løpet av den fjerde perioden døde mange av de som hadde vært del av både den første og den andre pionertiden til steinerskolen i Norge. Jørgen Smit døde i 1991, i 1996 døde Sam Ledsaak og i 1998 døde både Dan Lindholm og Karl Brodersen. Alle hadde bidratt med formidling av steinerpedagogikk i Norge gjennom både artikler og bokutgivelser. Med deres bortgang var den direkte forbindelsen til Steiner og de som hadde samarbeidet med ham brutt. Dan Lindholm hadde selv gått ett år på Waldorfskolen i Stuttgart, og de andre hadde møtt Conrad Englert og var inspirert av hans foredrag. Englert hadde selv hatt direkte kontakt med Steiner.

Den store formidlingsvirksomheten fortsatte likevel. Nye stemmer kom inn i årene fra 1986 til 2004 og flere nye formidlingsarenaer ble etablert. Som i de tidligere periodene skjedde formidlingen gjennom foredrag,²⁴⁸ utgivelse av bøker og gjennom publisering av

²⁴⁸ Foredragsvirksomheten gjenspeiles i noen av de trykte kildene, fordi de er trykket i form av artikler både i Meldingsbladet og i *Tidsskriftet Steinerskolen*. De er ikke gjort til spesiell gjenstand for undersøkelse.

artikler. Økt vekst, utbygging av videregående trinn, arbeid med utdanningspolitiske saker som berørte steinerskolen og arbeid med kompetanseheving blant lærerne var utfordringer steinerskolen møtte i årene fra 1986–2004, og det gjenspeiles i mye av formidlingsvirksomheten.

I løpet av årene fra 1986 til 2004 ble det skapt to nye arenaer for formidling av steinerpedagogikk; et internt meldingsblad for de som arbeidet i steinerskolene og en årbok med artikler og essay. I 1987 ble, som tidligere nevnt, meldingsbladet *Meddelelser til lærerne*, senere endret til *Meddelelser til medarbeiderne*, etablert. I 1994 ble årboken *Ariadne* utgitt første gang. Årboken skulle være «en arena for utveksling av faglige og pedagogiske fordypnings-arbeider» (Skaftnesmo, 1994, s. 3). Det ble også opprettet et fond (Steinerskolens Fond for Pedagogisk Utvikling) med midler fra steinerskolens julemarkeder og overskudd fra salget av juleheftet *Jul med barna*. Gjennom utdeling av stipender som kunne «frigjøre» lærere slik at de fikk anledning til å fordype seg i et pedagogisk tema (Skaftnesmo, 1994, s. 3), skulle forskning innenfor steinerpedagogisk arbeid stimuleres og støttes, steinerskolens «faglige og pedagogiske kompetanse» skulle heves og selvrefleksjonen over egen praksis skulle skjerpes (Arbeidsutvalget for Steinerskolene i Norge, 1992, i: Skaftnesmo, (red.), 1994, s. 7). Arbeidet gjenspeiler ønsket om å styrke den steinerpedagogiske kompetansen, men prosjektene fra *Ariadne* ble i liten grad utviklet i samarbeid med andre pedagogiske forskningsmiljøer.²⁴⁹ I den tredje perioden var altså tre publikasjoner som ble utgitt av det forholdsvis lille steinerskolemiljøet i Norge.²⁵⁰

De bedre økonomiske vilkårene, gjorde det mulig å bygge ut steinerskolen, både i antall og i bredden. Først og fremst gjennom etableringen av flere linjedelte videregående skoler, og steinerskoler som utviklet tilbud til elever som ikke kunne mestre den vanlige skolegangen, blant annet Vidarskolen og den videregående helsepedagogiske skolen på Skjold. Veksten førte til behov for nytenkning og for refleksjon over skolens egenart. Mange nye lærere kom til, men siden alle ikke kjente like godt til steinerpedagogikk var det behov for informasjon. Kravene fra myndighetene innebar også skjerpede krav til lærernes

²⁴⁹ Den foreløpig siste årboken ble gitt ut i 2010, men det finnes planer om utgivelser i 2013. Fondet eksisterer fortsatt, og det ble utdelt midler både i 2011 og i 2012 selv om det ikke ble gitt ut årbøker disse årene. Redaksjonen er utvidet med medlemmer fra de andre nordiske landene (<http://www.rshoyskolen.no/ariadnefondet/> lesedato 1. februar, 2013).

²⁵⁰ Flere av forfatterne skrev ved flere anledninger i to eller tre av publikasjonene. Blant annet Svein Bøhn, Trond Skaftnesmo, Jakob Kvalvaag og Lilleberta Sandved. I tillegg til de tre publikasjonene ble det utgitt flere bøker i perioden der steinerpedagoger enten var bidragsytere eller stod som forfatter av en bok alene: Vestly, 1992; Bøhn, 1993a; Weisser, 1996; Marstrander, 1996; Lindholm, M 1996; Brodersen, 1997; Holtsmark, Møller, Parmann, Schiøtz, Skagen og Waage (red.), 1997; Mathisen, 1997a og Schiøtz & Waage, 2000.

kompetanse.²⁵¹ Økende krav til undervisningens kvalitet og til styringen av skolene ble reist, ikke bare fra eksternt hold, men også fra steinerskolene selv og fra foreldre (Skagen, 2004).

Steinerskolen måtte i årene fra 1986 til 2004 tilpasse seg reformer og nye vilkår for støtte. Som en følge av dette var det et økende behov for å formulere pedagogikkens egenart i nye fora, blant annet i høringsuttalelser. Egenarten i steinerpedagogikken og den steinerpedagogiske tradisjonen var utviklet i møtet mellom idégrunnlaget og praktisk skolearbeid. Det kan synes som om det praktiske pedagogiske arbeidet i steinerskolene i stor grad var anerkjent. Men hvordan var forholdet mellom skolens praktiske arbeid og antroposofien? I løpet av perioden ble det stilt spørsmål ved steinerskolens idéhistoriske grunnlag, og spesielt ble det reist spørsmål om antroposofiens vitenskapelige grunnlag, og på hvilken måte antroposofi ble benyttet av lærerne i deres arbeid. Spørsmålet ble reist internt i steinerskolen. det ble også først flere debatter om skolens idegrunnlag og kritikk som ble reist mot antroposofien, blant annet en debatt som startet i *Humanist*, men som ble ført videre i *Steinerskolen* (bl.a. Bøhn, 1993a; Mathisen, 1993a).

Den store formidlingsvirksomheten i årene fra 1986 til 2004 kan leses som forsøk på å svare på noen av de mange utfordringer steinerskolene ble stilt overfor i den fjerde perioden, både i forbindelse med reformer og lovendringer, bevaring og videreutvikling av pedagogikken og relasjonen til idégrunnlaget. Flere av bøkene som ble gitt ut i årene fra 1986 til 2004 viste at steinerpedagoger gikk inn i dagsaktuelle problemstillinger der utdanningsreformer, skolens idegrunnlag og pedagogiske profil ble behandlet (Brodersen, 1997; Bøhn, 1993a; Lindholm, M. 1996; Schiøtz & Waage, 2000; Vestly, 1992; Weisser, 1996). Samtidig ivaretok flere av bøkene et historisk perspektiv på steinerskolen (Holtsmark, Møller, Parmann, Schiøtz, Skagen og Waage (red.), 1997; Marstrander, 1996). Steinerskolen og antroposofien ble tatt opp i blant annet essaysamlingen *Antroposofien* (Mathisen, (red.), 1997a), men det var en forsiktig kritikk som ble reist, først og fremst var det en positiv innstilling overfor antroposofien og den inspirasjon den kan gi lærerne i arbeidet i skolen.

Selv om det ble gitt ut mange bøker om steinerpedagogiske eller antroposofiske emner i perioden, var det bare et fåtall utgivelser ved andre forlag enn de antroposofiske, enten Vidarforlaget eller Antropos. I tillegg til disse forlagene ble bøker om slike tema utgitt på det

²⁵¹ Opprettelsen av SFPU kan leses som ett av flere svar på det, det kan også lærerutdanningen ved RSH og etter- og videreutdanningskurs i regi av både RSH og Institutt for steinerpedagogikk som ble startet i 1998 for å tilby etterutdanning, forskning og publisering. I 2009 ble Instituttet sammenslått med Steinerhøyskolen, og inngår i dag som en avdeling ved Høyskolen (<http://www.rshoyskolen.no/kurs/>. Lesedato: 25. februar, 2013).

kulturradikale forlaget Pax, på det mer konservative forlaget Gyldendal og på forlaget til Liberalt Forskningsinstitutt. Dette kan peke mot at antroposofi og steinerpedagogikk ikke entydig kunne plasseres innenfor verken en radikal eller konservativ kulturpolitisk fløy, men materialet er lite og det er derfor ikke mulig å trekke noen sikre slutninger, men det at antroposofiske og steinerpedagogiske temaer først og fremst ble utgitt på antroposofiske forlag kan ha forsterket oppfatningen av at antroposofi og steinerpedagogikk var temaer bare for spesielt interesserte, og ikke del av en større og mer allmenn debatt.

21.2. Tidsskriftet Steinerskolen 1986–2004

Tidsskriftet Steinerskolen, som også i årene fra 1986–2004 ble distribuert til alle foreldre og lærere ved steinerskolene og til andre interesserte abonnenter, utgjorde fortsatt en viktig arena for formidling av steinerpedagogikk. Fordi det er dette tidsskriftet som representerer kontinuiteten i det steinerpedagogiske formidlingsarbeidet, har jeg valgt å benytte utvalgte artikler fra dette tidsskriftet for å belyse noen aspekter ved steinerskolens utvikling i årene fra 1986–2004, hvordan steinerskolen har begrunnet sin pedagogikk og formulert sitt særpreg.²⁵²

Arve Mathisen var ansvarlig redaktør for bladet fra 1984 til 1998, deretter overtok Hans Tarjei Skaare som fortsatte som ansvarlig redaktør ut resten av den perioden som omfattes av undersøkelsen. I *Tidsskriftet Steinerskolen* ble det i årene fra 1986 til 2004 publisert mange artikler, bokanmeldelser og intervjuer, og tidsskriftet gjennomgikk flere endringer i utforming og layout. Det ble benyttet mange fotografier og illustrasjoner, det ble stivere og blankere permer, hvert nummer ble større og inneholdt flere artikler, og numrene ble i stor grad temanumre, for eksempel nr. 4/1987 om eurytmi, nr. 3/1989 om ungdom og skole, nr. 4/2002 om selvutvikling, nr. 3/2003 om Mikael og nr. 1/2004 om samarbeid og konflikt.

I 2002 ble en ny epoke i tidsskriftets historie innledet: fra og med nr. 1 dette året ble bladet distribuert også i Danmark til alle lærere og foreldre ved steinerskoler der, og redaksjonsutvalget ble styrket med en dansk redaktør. I lederen i dette nummeret ble det sagt at tidsskriftets lesere i stadig større grad var foreldre til barn ved steinerskolene,²⁵³ og at kommunikasjon om «det som Steinerskolen representerer» var en sentral oppgave for bladet

²⁵² Hvordan utgivelsen av Meddelelser og Ariadne påvirket innholdet i *Tidsskriftet Steinerskolen*, kunne vært gjenstand for en egen undersøkelse, og de to tidsskriftene kunne også i seg selv vært gjort til gjenstand for undersøkelse. Det har innenfor rammene av denne undersøkelsen ikke vært mulighet til å gjøre en slik undersøkelse.

²⁵³ Noe som kan ha sammenheng med de andre publikasjonene som etter hvert var blitt etablert, men som ikke er nevnt i lederen.

(Skaare & Payall, 2002, s. 1).²⁵⁴ I den fjerde perioden er det også en tydelig tendens til at perspektivet på steinerpedagogikken løftes ut over Norges grenser, ikke bare til Danmark, men også til steinerpedagogisk arbeid andre steder i verden, blant annet Russland, Øst-Europa, Afrika og Asia (Bjønnes, 1991b, 1999b; Howlid, 1995; Skrede, 1995, 1998; Smit, 2000). Også steinerskolenes egen hjelpeaksjon WOW²⁵⁵ for øremerkede prosjekter ved steinerskoler rundt omkring i verden, gjenspeiler et internasjonalt engasjement i steinerskolen. Aksjonen ble startet av Astrid Bjønnes i samarbeid med European Council for Rudolf Steiner Waldorf Schools (ECRSWS), der hun satt som norsk representant. I løpet av årene skrev hun mange rapporter fra arbeidet og bidro til en utvidelse av bevisstheten om steinerpedagogisk arbeid andre steder enn i Norge, og til en solidaritet med de nye initiativene som mange steder hadde vanskelige forhold.

Det ble også tatt inn flere intervjuer med steinerpedagoger, både erfarne pionerer og nyere lærere i tidsskriftet, både norske og utenlandske lærere ble intervjuet og formulerte sine refleksjoner rundt møtet mellom fag og elev og de intensjoner de hadde hatt for sin undervisning, enten det var biografiarbeid, friluftsliv eller matematikk.²⁵⁶

I løpet av årene fra 1986 til 2004 ble det gitt ut to spesialutgaver av tidsskriftet, essaysamlingen *Barnets verden. Oppdragelse og pedagogikk i førskolealderen* i 1993/1994 og *Antroposofien* i 1997. For begge utgivelsene var Arve Mathisen redaktør. I forbindelse med konferansen «Hvis barndommen var børsnotert» og vandreutstillingen «Skolen i midten» i 1999, ble det laget et spesialnummer av *Tidsskriftet Steinerskolen* (nr. 2/3 1999), som var bilag til både konferansen og utstillingen. Ansvarlig redaktør for dobbelnummeret var Hans Tarjei Skaare, og tema var hva slags skole elevene trenger i det nye årtusenet og hva slags lærere det var behov for i den nye skolen (Skaare, 1999, s. 1).

Publiseringen av Steiners foredrag i tidsskriftet fortsatte frem til og med 1997. I nr. 3/1997, som var spesialnummeret *Antroposofien*, ble en forkortet versjon av de to pedagogiske foredragene som Steiner holdt i Oslo i 1921 trykket med tittelen «Antroposofi og

²⁵⁴ Det er ikke foretatt noen fullstendig analyse av om og eventuelt hvordan *Tidsskriftet Steinerskolen* endret profil i løpet av årene. Også det i seg selv kan være tema for en egen undersøkelse. I denne avhandlingen har jeg forsøkt å bringe frem eksempler på sentrale temaer som ble tatt opp i tidsskriftet, og hvordan disse kan leses som uttrykk for den utvikling som steinerskolene gjennomgikk i årene fra 1986–2004.

²⁵⁵ Waldorf One World <http://www.freunde-waldorf.de/en/> (lesedato: 2. februar, 2013).

²⁵⁶ Mathisen i intervju med Dan Lindholm 1990. nr. 4, Lars Wegges samtale med Pär Ahlbom i 1998, Erik Lunds samtale med Bård Øvsthus i nr. 2. 2000 og Hans Tarjei Skaares intervju med Bengt Ulin i nr.1. 2001 (Mathisen, 1990; Wegge, 1998; Lund, 2000; Skaare 2001b).

pedagogikk». ²⁵⁷ Etter 1997 er det ikke trykket flere tekster av Steiner i *Tidsskriftet Steinerskolen*.

21.3. Utvalg av temaer

Mange av artiklene som ble publisert i *Steinerskolen* i årene 1986 til 2004 hadde samme formål som tidligere artikler hadde hatt. De ble skrevet for å informere om arbeidsmåter og faglige tilnærminger i steinerskolen, om det særpregete ved metodene og for å la den begeistring som lærerne selv hadde opplevd tilflyte leserne, det vil si først og fremst foreldrene. Videreutvikling av pedagogikken på ungdomstrinnet og på det videregående trinnet var temaer som dukket opp i mange av artiklene og intervjuene i tidsskriftet disse årene. Utbygging av skolene, spesielt videregående trinn, gjorde at det var behov for informasjon om og refleksjon over hvordan undervisningen for dette trinnet ble utformet, også evalueringsordningen og arbeidet med den individuelle særoppgaven for elevene i de siste to skoleårene – årsoppgaven, ble behandlet. ²⁵⁸

Mange av artiklene gir beskrivelser av lærerens intensjoner med undervisningen, hvordan den er formet og visjoner for den betydning læreren håper den skal kunne få for elevene. I mindre grad finnes det refleksjoner fra lærere over hvilket utbytte elevene har hatt av undervisningen, erfaringer over undervisning som ikke lykkes eller kritisk refleksjon over idegrunnet, ord og begreper som benyttes i den steinerpedagogiske tradisjonen.

Begeistrede beskrivelser av lærerens intensjoner og kritiske kommentarer fra elever og foreldre fremstår som to temaer som er synlige i *Tidsskriftet Steinerskolen* i årene fra 1986 til 2004. I det følgende tar jeg først opp ett eksempel på en artikkel som kan betraktes som en begeistret beskrivelse av intensjonene med undervisningen i et fag på videregående trinn, deretter ser jeg nærmere på noe av den kritikken som ble fremmet i tidsskriftet i den fjerde perioden.

21.4. Et eksempel: Middelalderlitteratur i 11. klasse, hvordan og hvorfor

Jeg har valgt å benytte en av artiklene jeg selv skrev om min egen undervisning på begynnelsen av 1990-tallet, publisert i *Tidsskriftet Steinerskolen* nr. 4. 1995. I artikkelen «Middelalderlitteratur i 11. klasse» (Stabel, 1995) skildret jeg visjonene og målene for

²⁵⁷ Foredragene var oversatt av Karl Brodersen, og det var også han som hadde bearbeidet og forkortet de to foredragene til en tekst. De var første gang trykket i *Tidsskriftet Steinerskolen* i 1972 i nr. 1. og nr. 2 dette året.

²⁵⁸ Eksempler på artikler som tok opp disse temaene er Edmunds, 1989; Roald, 1991; Meyer, 1995; Stabel, 1995; Bjønnes, 1999a; Alsos, 2002; 2004; Skaare, 2004.

undervisningen, innhold og arbeidsmåter. Ulike aspekter ved elevenes utvikling er forsøksvis skildret, ikke direkte, men aspektene berøres antydningvis gjennom beskrivelser av forholdene rundt undervisningen. Jeg husker hvordan jeg i skriveprosessen hadde som intensjon å skildre hva jeg gjorde og hvorfor, og at jeg ønsket å si noe om hvordan jeg trodde og håpet at undervisningen skulle virke på elevenes sinn. Jeg vet at jeg ikke mottok noen direktiver fra redaksjonen om *hvordan* artikkelen skulle skrives, men jeg kan huske at jeg selv hadde en ambisjon om at den ikke bare skulle beskrive og forklare, men også *berøre* leseren. Når jeg leser artikkelen igjen snart 20 år etter at den ble skrevet, ser jeg at jeg har vært inspirert av en *poetisk* måte å skrive om undervisning på som jeg husker at jeg beundret hos Bjørneboe, Lindholm og andre av pionerene.

Min artikkel inneholder ingen henvisninger til Steiner, jeg tror ikke jeg kjente meg kompetent til det. Artikkelen inneholder ingen kritisk drøfting verken av idégrunnlaget eller av den tradisjonen som jeg beundret og som jeg ønsket å være del av. Min ambisjon med teksten var å skildre hvordan jeg som lærer forsøkte å legge stoffet til rette slik at elevene skulle bli berørt. Jeg ønsket at de mange måtene vi arbeidet med stoffet på skulle få betydning i elevenes utvikling samtidig som de skulle få kunnskap om en historisk periode og om utvalgte litterære tekster fra denne epoken.

Artikkelen formidler en underliggende forståelse av at det eksisterer et samsvar mellom aspekter ved middelaldermenneskets eksistensielle søken og de spørsmål som ungdommene i 2. videregående er opptatt av, men det er ikke drøftet eller problematisert i teksten. Jeg husker at jeg arbeidet med å benytte bilder i artikkelteksten med den hensikt å få frem noe av det skjøre i ungdommenes tilnærming til et stoff som tok opp eksistensielle forhold, spørsmål om liv og død. I beskrivelsen av hvordan klassen arbeidet med stoffet, står det i artikkelen:

Hver morgen i tre senvinteruker resiterte 11.klasse diktet “Dies irae” av fransiskanermunken Thomas av Celano. Vi resiterte det på norsk i Dagfinn Zwilgmeyers gjendiktning. Morgenene var bleke, solen stod sent opp, - ville den noen gang igjen kunne varme og stråle? I klassens middelalderbevissthet truet frykten for “vredens ild og dommens dag” med å overskygge troen og tilliten til livsgleden og den guddommelige Kristuskraften (Stabel, 1995, s. 1).

I sitatet blir vintersollyset benyttet som et slags bilde på den sarte og forsiktige tilnærmingen til eksistensielle spørsmål som den utvalgte litteraturen tar opp. Jeg har ikke skrevet noe om

bakgrunnen for at jeg tenkte slik, eller drøftet eller begrunnet synspunktet. I artikkelen er heller ikke bruken av begrepet *Kristuskraften* tatt opp eller drøftet, og jeg har ikke vist til noen referanser for bruken av begrepet. I artikkelen skriver jeg om at jeg gjennom arbeidsmåtene ønsket:

å komme på innsiden av stoffet, prøve å fange og forstå noe av epokens tidsånd og tenkemåte. For at dette ikke bare skal bli et “hode- og tankeanliggende”, må selve arbeidsformen i perioden ha kvaliteter, og en form, som også har noe med perioden å gjøre. I middelalderen var det svært få som kunne lese og skrive. Det som fantes av skriftlig litteratur, var utførlig og langsomt tegnet ned. I denne perioden arbeidet klassen også slik. Elevene fikk utdelt løse A3 ark, disse skulle fylles med tekst og illustrasjoner (Stabel, 1995, s. 3).

Arbeidsmåten er begrunnet ut fra kvaliteter ved materialet som klassen arbeidet med, og ut fra et ønske om en allsidig tilgang til stoffet. Stoffet skulle behandles ikke bare intellektuelt, men også kunstnerisk, blant annet gjennom maling og resitasjon ved timens begynnelse:

Jeg valgte å starte hver morgen i hele perioden med dette diktet fordi det gjenspeiler denne kampen i middelaldermenneskets sinn. Resitasjonen av “Dies irae” var den porten vi gikk igjennom for å møte middelalderen og få oppleve hva de fryktet og hva de lengtet mot (Stabel, 1995, s. 1).

Hvordan undervisningen virket på elevene, er ikke tatt opp i artikkelen. Kanskje betraktet jeg intensjonene med undervisningen som sammenfallende med den betydning undervisningen hadde for elevene? Jeg sier i teksten noe om hva jeg trodde elevene fikk ut av perioden, hevder at møtet med tekstene ga dem et språk som de kunne bruke når de reflekterte over noen av de samme spørsmålene:

Middelalderens tanker er annerledes enn våre. Meningen er ikke at elevene skal gjøre disse tankene til sine, men middelalderlitteraturen ga elevene et språk de kunne bruke til å prøve ut egne tanker om livet på jorden, døden og om det guddommelige. Dette språket er det mange som ikke kjenner og bruker, men det er nødvendig å utvikle og foredle dette språket for å bli menneske (Stabel, 1995, s. 3).

Beskrivelsen av intensjonene betrakter jeg fortsatt som viktige, men jeg ser i ettertid at den sikkerhet jeg uttalte meg med vedrørende hva elevene fikk, kan betraktes som ureflektert.

Artikkelen er preget av et innenfra-perspektiv på arbeidet i timene. Det er lite mellomrom mellom intensjoner og erfaringer. Det idéhistoriske grunnlaget, inspirasjonen fra Steiner, er implisitt til stede i teksten, men ikke drøftet. Hvordan undervisningen faktisk virket står det ikke noe om. Jeg tror jeg forvekslet mine intensjoner med elevenes opplevelse. Derfor fremstår artikkelen som ensidig, og viser at det på denne tiden kunne være behov for nye måter å formidle steinerpedagogiske erfaringer på. Meningen og virkningen av en undervisning vil alltid være usikker (Hopmann, 2010, s. 33), men jeg kan ikke huske at jeg reflekterte over hvordan undervisningen faktisk hadde virket på elevene. Jeg kan ikke engang huske at jeg tenkte at det var nødvendig.

På samme måte som mange andre artikler i de steinerpedagogiske tidsskriftene, fremstår artikkelen som ensidig positiv. Jeg synes fortsatt at teksten gir mening, men ser at når mange slike tekster fyller et tidsskrift kan det virke ensidig og usant. Mange intensjoner speiler ikke realitetene, men kun intensjonene, noe som kan ha bidratt til det ble opplevd som vanskelig å fremme kritikk.²⁵⁹

Bakgrunnen for at det utviklet seg en slik begeistringskultur i tidsskriftet kan være flere. Undervisningen i steinerskolen er delvis bygget på at læreren skal begeistre sine elever,²⁶⁰ noe som tydeligvis også har blitt gjeldende for måten å skrive om undervisningen på. Også det at steinerpedagoger i mange sammenhenger skrev for hverandre og for foreldre som allerede hadde valgt steinerskolen for sine barn, og ikke for andre pedagoger, kan ha ført til at det utviklet seg en intern måte å skrive om pedagogikken på. Mer enn å skulle overbevise de som stod utenfor, fremstår mange av artiklene som skrevet for å styrke oppfatningene til de som allerede var del av steinerskolene. Mange av tekstene, også min egen artikkel, formidler en ensidig og gjennomgående positiv beskrivelse av undervisningen ved steinerskolen. Dersom tekstene om steinerpedagogiske erfaringer i større grad var blitt skrevet for andre pedagoger eller andre som stod utenfor steinerskolen, ville det kanskje kunne ha bidratt til en mer nyansert måte å skrive på og til mer refleksjon over det språket som ble benyttet.

²⁵⁹ Et perspektiv som Nicolay A. Worren Melsæter (Melsæter, 1985) pekte i sin artikkel om det videregående trinn og utviklingen av den faglige profilen ved denne delen av Steinerskolen. Han artikkel er behandlet i den delen som omhandler tredje periode.

²⁶⁰ Begeistre betyr å beånde, og det å gi undervisningen liv og ånd er et viktig trekk ved steinerskolelærerens målsetting for undervisningen.

Skaare formulerte i en leder det han så som en klar utfordring for *Tidsskriftet Steinerskolen*: han mente at det var en fare for at tidsskriftet «ender opp som et propagandablad» (Skaare, 2001a). Han ønsket at bladet skulle være et forum også for dialog, og at erfaringsstoffet fra steinerskolene skulle være «ikke bare av bekreftende karakter» (Skaare, 2001a, s. 1). I stadig økende grad ble tidsskriftet en arena for både debatt og kritikk i løpet av den fjerde perioden.

21.5. Kritikk av steinerskolens pedagogikk og av idégrunnet

Opp gjennom årene i steinerskolens historie i Norge har det vært flere eksempler på kritikk av enkeltskoler og enkeltsaker, dårlig håndtering av elever som ikke fant seg til rette, mangelfull undervisning og lignende som er blitt omtalt i dagspressen (Schiøtz, 2010, s. 157). I løpet av 90-årene utviklet kritikken seg til å bli en mer omfattende kritikk av steinerskolenes styring, undervisning og av antroposofien.

Et eksempel på en slik kritikk, er en artikkel fra 1988 forfattet av Oscar Heyerdahl som i femten år hadde vært far ved en steinerskole. Artikkelen inneholder en del kritiske spørsmål, men har interessant nok fått tittelen «Steinerskolen - en kjærlighetshistorie, Tanker og følelser fra 15 år som "Steinerskole-foreldre"». Heyerdahl la frem både gode og mer problematiske erfaringer han hadde gjort som far ved en steinerskole. Kritikken i artikkelen er fremført med forsiktighet og med forbehold om at det bare er hans egne personlige erfaringer, men han skriver at han formidler sine synspunkter fordi han tror erfaringene kan være mer allmenne og i håp om at det han skriver skal kunne bidra til viktige endringer.

Det er som om Heyerdahl skriver med en bevissthet om at det er vanskelig å nå frem med kritikk. Han uttrykker en viss forståelse for at kritikk blir møtt med forsvar og forklaring fra lærerne, men han skriver også at

lærerne kan falle for fristelsen til å ikke sitt forsvar en antroposofisk/pedagogisk argumentering for å unngå å ta engasjementet eller kritikken på alvor. Det blir "hjemmebane" for læreren, og foreldrene kan kjenne seg maktesløse i sin opplevelse av ikke å bli møtt på det som er vanskelig (Heyerdahl, 1988, s. 3).

Heyerdahl kommenterer bruken av begrepet *kjærlighetshistorie* i tittelen, og han skriver at «Som i andre "kjærlighetshistorier" er ikke alltid denne kjærligheten ukomplisert. Og som i annen kjærlighet vil det gjerne være de skuffede forventninger som kompliserer forholdet» (Heyerdahl, 1988, s. 1). Det virker som om Heyerdahl må forberede den kritikken han

kommer med, fordi han har erfaring med at det er problematisk å nå frem. Alle de reservasjoner og forklaringer Heyerdahl formidler peker mot at det er vanskelig å kritisere skolen. Kanskje er årsaken også at det innebærer et brudd med en idealistisk og begeistret fremstilling av steinerskolen som mange av artiklene i tidsskriftet ofte inneholdt.

Heyerdahl plasserer gode og mer problematiske erfaringer fra skolen side ved side. Det han anfører som vanskelig er at han opplevde at han som forelder ble forespeilet å skulle delta mer i pedagogiske diskusjoner enn han opplevde var tilfelle. Heyerdahl erfarte at foreldrenes betydning først og fremst var knyttet til praktisk arbeid ved dugnad og markeder. Han hevder at «det skapes et inntrykk av at foreldrene også inviteres til et bredere dynamisk samspill om skolens liv og utforming, et samspill lærerne vegrer seg mot å gå inn i når foreldrene tar dette på alvor» (Heyerdahl, 1988, s. 1). Han skriver at det kan synes som om det finnes en frykt for fornyelse og endring, og at det forekommer det han kaller «rettroenhet», og at lærere ikke tar imot kritikk. Han beskriver også utfordringer i kommunikasjonen mellom lærere og foreldre, og hevder at lærere kan ha en tendens til å bortforklare problemer, idyllisere problemene og gi tiden, foreldrene og andre faktorer enn skolen skylden for det som er vanskelig. Det finnes en tydelig intensjon i Heyerdahls artikkel om å være balansert, og han stiller gode og problematiske sider ved siden av hverandre, for eksempel i beskrivelsen av språkundervisningen:

Skolens styrke: Barna føres inn i fremmedspråkernes melodi og rytme fra 1. klasse. Språkene blir først opplevelse og kunstnerisk utfoldelse, ikke glosepugg og grammatikk. Skolens svakhet: Ingen fungerende pedagogisk strategi som tar med seg språkopplevelsen fra de første 3 skoleårene inn i en systematisk språkopplæring. Derfor blir de faktiske ferdigheter for det store flertall av elevene for dårlig i forhold til medgått undervisningstid og innsats (Heyerdahl, 1988, s.4).

Heyerdahl påpeker at den kunnskapsmessige siden i steinerskolen er tillagt for liten vekt. Han hevder at det er for liten progresjon, opplevelsessiden ved stoffet fortsetter å være dominerende også etter at elevene er blitt større og har behov for en annen undervisning og en annen vektlegging av det faglige. Heyerdahls artikkel ble trykket i *Steinerskolen* 1988, nr. 1, samme år som OECD-rapporten om den norske skolen ble publisert (OECD, 1989).²⁶¹ I

²⁶¹ Også på nett: <http://www.nb.no/nbsok/nb/478e2c94df48ed1498b82dd737eea023#3> (Lesedato: 10. februar, 2013)

artikkelen til Heyerdal (1988) er det ingen referanser til rapporten, så sammentreffet skal ikke tillegges for stor betydning. Det kan likevel leses som uttrykk for at de krav som ble stilt til den offentlige skolen og til hva elevene lærte, etter hvert også ble rettet mot steinerskolen.

Det er få spor av at den kritikken Heyerdahl reiste ble debattert direkte i tidsskriftet *Steinerskolen*. Men i samme nummer av *Steinerskolen*, der Heyerdahl legger frem sine synspunkter, skrev Svein Bøhn et innlegg med tittelen «Fra tilskuer til deltaker», der han tar opp forholdet mellom foreldre og skole, og spørsmålet om hvordan forholdet mellom lærer og foreldre kan utvikles. Bøhn henviser kort til at det finnes en evig pågående debatt om hva skolen skal være i et samfunn, og han setter dette på spissen ved å bruke et velkjent bilde når han spør om skolen skal være «Et sted å lære eller et sted å være?» (Bøhn, 1988, s. 6). Bøhn gir eksempler på hvordan foreldre og lærere sammen arbeider for å skape en god skole gjennom foreldrenes deltagelse som klasserepresentanter og i samtaler om skolen og pedagogikken. Han skriver om det mellommenneskelige og det som kan utvikles i møtet mellom mennesker. Han avslutter artikkelen med å skrive:

Den egentlige Steinerskolen er usynlig, iallfall liten som et frø. Og den blir bare til i den utstrekning man selv som foreldre deltar i utformingen av den, gir sine avgjørende bidrag av medvirkende tillit og innsikt. Det gir skolen en oppreiskraft som et sosialt byggverk må ha (Bøhn, 1988, s. 5).

Også Arve Mathisen tok opp spørsmålet om foreldrenes plass i skolen og deres innflytelse på skolens virksomhet året etter, i *Steinerskolen* 1989 nr. 2. Han skriver:

Åpenhet er i alle fall en forutsetning for å nærme seg løsninger. Der lærerne eller foreldregruppen ikke klarer å si åpent og ærlig hva de føler og mener, vil problemene bygge seg opp til en krise. Når læreren på sin side peker på alle mulige ytre årsaker til problemene, eller når foreldrene hevder at læreren ene og alene er syndebukken, da kan samtalen vanskelig gå videre. Det forholder seg neppe slik i virkeligheten. Og høyst sannsynlig kommer man problemene først til livs når begge parter ser hva de kan gjøre hver for seg og sammen (Mathisen, 1989, s. 5).

Både Bøhn og Mathisen gir idealiserte og mer generelle beskrivelser av hvordan forholdet mellom foreldre og lærere bør utvikles i steinerskolene, noe som kan leses som uttrykk for normer om hvordan arbeidet bør skje. Bøhn og Mathisen skriver ut fra et annet perspektiv enn

det som fremkommer i kritikken som ble rettet mot skolen. Den avstanden som finnes mellom kritikken og de svarene som gis kan betraktes som et rom der det kan oppstå usikkerhet, irritasjon og ny kritikk. Det er som om det ikke finner sted et egentlig møte mellom de som reiser spørsmålene og de som forsøker å gi svar.

Mathisen tok i den samme artikkelen også opp spørsmålet om hvorvidt elevene lærte nok, og berørte slik noe av den kritikken som Heyerdahl tok opp, men på et mer generelt grunnlag. Mathisen viser til at progresjonen i undervisningen er langsommere i steinerskolen enn i den offentlige skolen, men hevder at elevene lærer like mye. Han skriver at spørsmålet om elevene lærer nok er vanskelig fordi det «berører selve holdningen til skole og oppdragelse. Steinerskolen forsøker å belive fagene slik at elevene i fagundervisningen samtidig erverver seg menneskelige, kreative egenskaper. Opplevelsene, gjentakelsene og den kunstneriske utfoldelsen i forhold til faget tar tid» (Mathisen, 1989, s. 5).

Det kan synes som om de eksemplene som det her er vist til peker på at det finnes en slags avstand mellom foreldrene som stiller spørsmål til om elevene lærer nok, og de svar og begrunnelser som lærere i steinerskolene gir på disse spørsmålene.

Spørsmål om steinerskolens arbeidsform, spesielt på videregående trinn, er tema i flere artikler. Blant annet tok Mari Meyer i en artikkel i 1995, i lys av Reform 94 som ga alle elever rett til videregående opplæring, opp spørsmålet om ikke steinerskolen burde etablere et yrkesrettet alternativ i videregående og ikke bare satse på ett allmenndannende alternativ. (Meyer, 1995). I 1998 skrev tidligere elev Hanne Andrea Kraugerud om erfaringer fra undervisningen ved steinerskolen. Kraugerud flyttet over til en IB-linje da hun startet på videregående, og sammenlignet i artikkelen de to skoleslagene. Hun var positiv til steinerskolens undervisning, men så i sammenligningen mellom de to skoleslagene utfordringer ved begge: «Steinerskolen lar i stor grad de faglige utfordringene vike til fordel for utviklingen av den enkelte elevs selvbylde og lærelyst, mens IB på sin side vektlegger disiplin, struktur og kunnskapsjag, på bekostning av elevens personlige utvikling» (Kraugerud, 1998, s. 2).

Det samme dilemmaet fremkommer tydelig også i den debatten som to år senere ble startet i *Steinerskolen* av Sverre Mørkhagen i artikkelen «Steinerskolen og kunnskapsformidlingen» (Mørkhagen, 2000). Mørkhagen hadde på samme måte som Heyerdahl i mange år vært far ved en steinerskole, og i to artikler formidler han begeistring for steinerpedagogikken, men han stiller også spørsmål ved hva som er «fagenes og kunnskapenes plass i Steinerskolens pedagogiske grunnfilosofi - og hverdag.» (Mørkhagen, 2000, s. 5, 2001) Mørkhagen etterlyste en klarere progresjon i elevenes faglige utvikling og en

større tydelighet hos lærerne når det gjaldt hva elevene skulle lære. Innlegget hans førte til flere svar i *Steinerskolen* fra steinerskolelærere (Kvalvaag, 2001; Mathisen, 2001; Øgaard, 2000).

Innleggene viste at steinerskolens syn på kunnskap var bredt, og at elevenes utvikling og ervervelse av kunnskap ikke ble betraktet som to adskilte aspekter. Kvalvaag hevdet at steinerskolen arbeidet for å utvikle det han omtaler som et *alternativt kunnskapssyn*, der forståelse var mer sentralt enn faktakunnskaper. Kvalvaag skriver:

Jeg mener det er dekning for å si at Steinerskolene velger å prioritere kvalitet, i betydningen «grundig forståelse» fremfor kvantitet, altså antallet enkeltfakta som formidles. For har man først øvet evnen til å forstå gjennom et rimelig antall eksempler, vil man kunne anvende denne forståelseskapasitet også på nye fenomener man måtte møte. Og denne tilnæringsmåte skulle egentlig være langt mer aktuell i en tid da kunnskapsmaterialet fra dag til dag gjøres stadig mer tilgjengelig gjennom de nyutviklede media som står til vår rådighet. Det å gjennomskue blir faktisk langt mer vesentlig for det enkelte menneske enn det å gå omkring som et «levende leksikon» (Kvalvaag, 2001, s. 4).

Mathisen tok i sin artikkel også opp steinerskolens brede kunnskapssyn og beskrev hvordan «Virkelige kunnskaper innebærer både selvinnsikt og sakinnsikt» (Mathisen, 2001, s. 6). Han nevner at det er nødvendig å drøfte om og hvordan elevene når slike mål, men vanskelig både å måle og styre. Det handler om kvaliteten på utdanningen. Også dette var et tema som var tatt opp i blant annet OECD-rapporten fra 1988, og som førte til debatt og forskning. Mathisen skriver at «Kvaliteten på en pedagogikk er vanskelig målbar eller kontrollerbar, men den kan skapes som en del av en kultur, en skolekultur som er begeistret for oppgavens storhet og betydning» (Mathisen, 2001, s. 7). Debatten viser at i løpet av den fjerde perioden, ble det stilt spørsmål ved den måten å tenke og begrunne undervisning på som hadde utviklet seg ved steinerskolen, og at det var utfordrende for steinerskolen å møte denne kritikken. Kritikken ble møtt med visjoner for undervisningen, noe som ikke ble opplevd som reelle svar på kritikken.

21.6. Kritikk mot antroposofien

I løpet av 1990-årene ble det også rettet sterk kritikk mot antroposofien. Et eksempel på det er en kronikk i *Vårt Land* i 1992 av Alf Rolins, hvor han er spesielt kritisk til de perspektivene

som hadde å gjøre med Steiners fortolkning av kristendommen. Rolin tok utgangspunkt i Dan Lindholms bok *På menneskevei*. Han hevdet at Lindholm synliggjør at det i steinerskolen skjer en antroposofisk påvirkning av elevene, og at det ikke skjer åpent, men indirekte og gjennom fortellinger fra Bibelen som er fortolket i lys av antroposofien. Rolin hevdet at foreldre ikke ble informert om hvordan det i skolens religionsundervisning for eksempel fantes fortolkninger som ifølge Rolin ikke var forenlige med statskirkens fortolkning av kristendommen. Han skrev at til «læren om jeget knytter antroposofene forestillingen om at mennesket er guddommelig», noe han mente bryter med kirkens forståelse og uttrykker menneskets hovmod og derfor er synd. Etter Rolins kronikk ble det debatt både i *Vårt land* og i *Dagen*, og innleggene er gjengitt i *Steinerskolen* 1992, nr. 4 (Rolin, 1992).

Året etter, i 1993, brøt det ut en ny debatt om steinerskolen i Sverige, og denne gangen var det selve antroposofien som ble gjenstand for kritikken. Det hadde vært vekst i antall steinerskoler i Sverige, og skolene hadde blitt mer synlige enn tidligere. Kritikken mot steinerskolene og antroposofien var formulert av Håkan Blomqvist. To av hans artikler med kritikk av antroposofien og steinerskolens idémessige grunnlag ble i løpet av 1993 oversatt til norsk og trykket i *Humanist*, Human-Etisk Forbunds tidsskrift (Mathisen, 1993a).

Artiklene førte til debatt, og deler av Blomqvists innlegg, samt utdrag fra debatten i *Humanist*, ble trykket i *Steinerskolen* 1993 nr. 2. Blomqvist hevdet at antroposofien var sentral i utforming av pedagogikken og at dette ikke ble åpent kommunisert av lærerne i steinerskolene. Han hevdet videre at antroposofien var en okkult sekt og at skolens grunnlag ble holdt skjult for både myndigheter og foreldre. Blomqvist mente at det var feil at myndighetene i Sverige ga statsstøtte til steinerskolene, og han hevdet at det var «uansvarlig, sett under en utviklingspsykologisk synsvinkel, å yte støtte til Steinerskoler. Barns rettigheter i samfunnet burde omfatte retten til å slippe å vokse opp i overtro» (Blomqvist, 1993, s. 3).

I svarene som fulgte etter kritikken, ble det hevdet at steinerskolen ikke var en livssynsskole. Det ble vist til at det ikke ble undervist i antroposofi på skolen, og at den enkelte lærer stod fritt i sin tolkning av Steiner. I en lengre artikkel i samme utgave av *Steinerskolen*, 1993, nr. 2, med tittelen «Opprør eller fornyelse, Steinerskolen - et pedagogisk alternativ»²⁶², tok Svein Bøhn opp det karakteristiske ved steinerpedagogikken og omtalte steinerskolen som «en frukt av antroposofien» (Bøhn, 1993c, s. 1). Bøhn la mest vekt på det praktiske skolearbeidet og hvordan undervisningen var bygget opp. Antroposofien utgjør skolens historiske og offisielle idéhistoriske bakgrunn, den finnes som en inspirasjonskilde for

²⁶² Artikkelen var tidligere publisert i tidsskriftet *Skolen i Norden* nr. 1/93.

lærerne, men er ikke en del av skolehverdagen. Hvordan den enkelte lærer forholder seg til antroposofien er det ikke enkelt å få et klart bilde av, i og med at det ikke er utført forskning om det (Bøhn, 1993c). Cato Schiøtz oppsummerte kritikken fra Blomqvist i artikkelen «Antroposofidebatten: en oppsummering, litt polemikk og noen fromme ønsker» (Schiøtz, 1993).

21.7. «Slik dør Steinerskolen»²⁶³

At det fantes store utfordringer i steinerskolen i den fjerde perioden, går frem av de debattene som er referert foran, men kanskje enda sterkere i Kai Skagens 18 sider lange artikkel i *Steinerskolen* 2004, nr. 1, med tittelen «Slik dør Steinerskolen», og i den påfølgende debatten. Skagen er forfatter, han har gitt ut dikt, romaner og essay, og er en markant samfunnsdebattant. Han var far ved steinerskolen og hadde skrevet flere artikler tidligere, blant annet i 1999, nr. 2, der han under overskriften «Hvorfor sender vi våre barn på Steinerskolen?» fortalte hvorfor han ville sende også sitt yngste barn til steinerskolen. I artikkelen er Skagen overveiende positiv, men han påpeker at det finnes behov for fornyelse i steinerskolen (Skagen, 1999). Fem år etter trekker Skagen en annen konklusjon: han hevder at steinerskolen er i ferd med å dø, først og fremst på grunn av den måten skolen blir styrt på. Skagen skriver i artikkelen at den selvforvaltende og flate strukturen i skolens styring ikke er reell:

Den regulerende struktur som alle tror på og bekjenner seg til, finnes ikke lenger i virkeligheten, og i dens sted trer skjulte maktstrukturer som ingen vedkjenner seg. Private, autoritære og økonomiske drivkrefter får dermed fritt spillerom, uhemmet sågar av denslags reguleringer som finnes ved andre skoleslag, og unndratt ethvert offentlig rom. Da faller Steinerskolen i en skyggefull og mangfoldig avgrunn (Skagen, 2004, s. 1).

Artikkelen utløste en stor debatt. Mange ytret seg, og reaksjonene inneholdt fortvilelse, raseri, enighet og gjenkjennelse, ikke sjelden i ett og samme innlegg. Det var tydelig at Skagen hadde truffet noe sentralt, spesielt når det gjaldt manglene ved skolens administrasjon og ledelse, som både foreldre og lærere hadde dårlige erfaringer med. Skagens kritikk førte til viktige debatter internt, og til mange tiltak som tok sikte på å bedre forholdene. Blant annet

²⁶³ Tittel på artikkel skrevet av Kaj Skagen i *Steinerskolen* nr. 1, 2004.

utdanning av skoleledere ved steinerskolene og endring av den flate strukturen.²⁶⁴ Forbundet Steinerskolene i Norge ønsket også å få mer kunnskap om steinerskolenes håndtering av konflikter og om hvem det var som valgte steinerskolen for sine barn. Én måte var å formulere mulige temaer for masteroppgaver for studenter ved universitetene gjennom Vitenskapsbutikken.²⁶⁵

Artikkelen til Skagen førte også til et slags frislepp av kritikk – det var som om en demning brast. Den kritikken som tidligere hadde fremkommet, for eksempel fra Heyerdahl, Kraugerud og Mørkhagen, var preget av forsiktighet, og ble stort sett værende innenfor steinerskolenes egne rekker. Etter at Skagen skrev sin artikkel fulgte en lang rekke kritiske artikler om steinerskolene, først og fremst en lang serie som startet sommeren 2005 i Dagbladet, og som ble videreført i boken «Det de ikke forteller oss» av Kristin A. Sandberg og Trond K.O. Kristoffersen, som ble utgitt i 2010.²⁶⁶

De artiklene som her er nevnt og som inneholder kritiske synspunkter på deler av steinerskolens undervisning, er skrevet av foreldre ved skolen. Foreldrene er ikke på samme måte som lærerne vevd inn i skolens tradisjon og måte å formidle idégrunnlaget og erfaringene på, og deres perspektiv på skolen er derfor litt annerledes og kanskje også friere. De står i en dobbelt posisjon, både utenfor og innenfor. De er utenfor det indre fellesskapet som lærerne utgjør, men de er innenfor fordi de er del av det store fellesskapet som skolene utgjør. Artiklene viser at foreldrene som gruppe i løpet av denne fjerde perioden begynte å innta en annen posisjon til skolen. I de utvalgte artiklene uttrykker foreldrene stor kjærlighet til skolen, men de uttrykker samtidig kritikk.

I løpet av 90-tallet ble foreldrenes posisjon styrket i den offentlige skolen (Telhaug & Mediås, 2003, s. 294). Tydeligere enn før stilte de krav til undervisningen, og de ble slik også premissleverandører for skolens utvikling. Det kan synes som om en slik tendens også gjorde seg gjeldende i steinerskolene. Det var på denne tiden at steinerskolenes foreldreforbund ble stiftet, og foreldrenes interesser ble ivaretatt på en mer organisert måte enn tidligere, både i

²⁶⁴ Kursrekken «Fri og Forsvarlig» ble startet som et etterutdanningskurs for ledere ved steinerskolene i Norge i regi av Rudolf Steinerhøyskolen, flere kursrekker er arrangert, <http://testlabstein.squarespace.com/storage/kurs/Brosjyre%20Fri%20og%20forsvarlig%20for%20viderekomne.pdf>. Dato: 10.12.201.

²⁶⁵ Vitenskapsbutikken://www.uio.no/om/samarbeid/samfunn-og-naringsliv/studentsamarbeid/vitenskapsbutikken/ Lesedato: 5.02.2013.

To studenter i sosiologi ved Universitetet i Oslo utførte sine masteroppgaver om temaer knyttet til steinerskolene: Marthe Foss Rebnor skrev om steinerskolen i et foreldreperspektiv og Gudrun D. Eriksen skrev om sosiale konflikter ved steinerskolene. Begge oppgavene ble ferdigstilt i 2008, se Del I.

²⁶⁶ Fordi denne undersøkelsen bare omfatter perioden 1926–2004, blir denne debatten og denne boken bare nevnt, men ikke behandlet. Begrunnelsen for avgrensningen av undersøkelsens periode er gitt i Del I.

forholdet til skolene i form av konfliktløsning, og i form av det å utøve press mot myndighetene i saker som gjaldt de private skolene; for eksempel tilskuddsordninger og lover. På samme måte som steinerskolene ble organisert i både nasjonale og internasjonale fora, ble foreldrearbeidet også det.

21.8. Kritikken mot antroposofien og mot steinerskolene på 90-tallet

Grunnen til at det vokste frem kritikk mot steinerskolene på 90-tallet, er sammensatt, og det er ikke mulig innenfor rammene av denne avhandlingen å gi et fyllestgjørende bilde av alle grunnene. Dels finnes grunnene i steinerskolens egen utvikling, dels i tenkningen omkring skole, utdanning og undervisning mer allment i samfunnet. Det var blitt mange steinerskoler i Norge i løpet av årene etter at loven om statsstøtte ble vedtatt, skolene var derfor mer synlige, og flere mennesker kom i kontakt med steinerskolene. Det ble stilt nye krav til styring av skoler, og steinerskolens måte å organisere skole på, med flat struktur og kollektiv ledelse, fremsto som tungvint og lite effektivt. Steinerskolens tydelige vektlegging av utviklings- og oppdragelsesperspektivet i skolen, var annerledes enn vektleggingen av kunnskaper som i denne perioden ble mer fremtredende i den offentlige skolen.

Et annet utviklingstrekk på 90-tallet er at både den vitenskapsbaserte pedagogikken og lærerprofesjonen ble svekket som premissleverandør for utforming av reformene i den offentlige skolen (Slagstad, 2001; Telhaug & Mediås, 2003). I stedet kom det inn målstyring og nyttetenkning som en strategi for utforming av utdanningspolitikken, med implikasjoner for skolens pedagogiske virke. I steinerskolen var fortsatt den erfaringsbaserte pedagogikken, basert på fortolkninger av Steiners idéer, den sentrale plattformen.

Ideer om målstyring og nyttetenkning ble oppfattet som fremmed i steinerskolen. Læreplanene la mer vekt på enkeltelevenes utvikling som mennesker, og mindre på samfunnsnyttens av skolens virksomhet. Antroposofien ble holdt frem som begrunnelse for en slik holdning. Men denne form for overgripende idégrunnlag ble utsatt for kritikk i løpet av 90-tallet. Med utgangspunkt i spørsmålene om hva det er mulig å erkjenne, hvordan slik erkjennelse kan formidles, språkets muligheter og begrensninger og hva som kan betraktes som sant, ble det Lyotard kalte «begrunnelseskrisen» i vitenskap drøftet (Lyotard, 1995). Han stilte spørsmål ved alle helhetlige forståelsesformer, særlig ved *de store fortellingene* og deres oppgave som overgripende forklaringsform. I en artikkel der Lyotards perspektiver drøftes, viser Roberts til hvordan Lyotard mente at de store fortellingene skygget for eller bevisst skjulte andre perspektiver, spesielt maktens interesser (Roberts, 1998). I det vitenskapsteoretiske klimaet som vokste frem i debatten om postmodernistiske perspektiver

på kunnskap, ble de synspunkter Steiner fremmet om at det var mulig å nå frem til sikker kunnskap, betraktet som foreldede. Det fantes ikke sikker kunnskap, alt var konstruksjoner, og alle versjoner av sannheten kunne gjøre krav på like stor grad av gyldighet.

Når steinerskolen ble kritisert for å holde tilbake informasjon om steinerskolens idémessige bakgrunn, antroposofien, bunnnet dette i et behov for å klargjøre hvilken plass Steiners idéer hadde i skolens arbeid og nødvendigheten av en kritisk holdning til idégrunnlaget. Det var ikke lenger nok å trykke tekster av Steiner eller formidle begeistrede beskrivelser av hvordan undervisningen ble formet. Det var behov for også en mer selvkritisk holdning fra de som forvaltet den steinerpedagogiske tradisjonen.

21.9. Reaksjon og mottiltak

Lignende utfordringer som den steinerskolen i Norge møtte i løpet av årene fra 1986 til 2004, hadde steinerskoler også andre steder opplevd, blant annet i Tyskland. I 1993 skrev Arve Mathisen i *Steinerskolen* en omtale av en artikkel som den tyske steinerskolelæreren og forfatteren Christoph Lindenberg hadde skrevet. Mathisen viste hvordan Lindenberg diskuterte utfordringer steinerskolene i Tyskland hadde møtt. Mathisen gjenga hvordan Lindenberg skildret en stivnet og fastlåst tradisjon, både når det gjaldt undervisningsform og administrasjon av skolene. Lindenberg tok også opp lærernes forhold til antroposofien, og påpekte ifølge Mathisen at «det kan snike seg inn en dogmatisk-teoretisk forståelse» som det var helt nødvendig å arbeide imot (Lindenberg referert i Mathisen, 1993b).

Utgivelsen av den tidligere nevnte essaysamlingen *Antroposofien* i 1997, der Mathisen var redaktør, kan leses som et forsøk på å motvirke en «dogmatisk-teoretisk forståelse» av Steiner. I denne boken var det samlet 8 essay om antroposofi og antroposofiens plass i steinerskolen. En forkortet versjon av Steiners to pedagogiske foredrag i Kristiania i 1921 var, som nevnt foran, også med i essaysamlingen, i tillegg til en samling av kjente personers uttalelser om Steiner. Disse var samlet og redigert av Cato Schiøtz. Essayene gir et variert bilde av hvordan antroposofien blir betraktet og benyttet av forfatterne som alle var inspirert av Steiners idéer, men det var ikke noe skarpt utenfra-blikk på Steiner i essaysamlingen, bortsett fra en gjengivelse av en nekrolog over Steiner fra Dagbladet i 1925 (Dagbladet, 1925).

Tre år senere, i 2000, ble en annen essaysamling: *Fascinasjon og forargelse, Steiner og antroposofien sett utenfra*, med Cato Schiøtz og Peter Normann Waage som redaktører, gitt ut på Pax Forlag. Boken inneholder 17 artikler, som er delt inn i fire felt: «I praksis», «I utakt», «Tro og viten» og «Fascinasjon og forargelse». Boken skiller seg fra essaysamlingen

Antroposofien ved at de som skriver ikke befinner seg midt inne i virksomheter som er inspirert av Steiners idéer. Deres ståsted og perspektiv er derfor noe annerledes enn hos de som er del av virksomheter inspirert av Steiners idéer. De som skriver er interesserte, men ikke direkte involvert. De to redaktørene Schiøtz og Waage har begge en tilknytning til Steiners idéer og virksomhet; Schiøtz som styreleder i mange antroposofisk inspirerte virksomheter, Waage som tidligere steinerskoleelev, forfatter og oversetter av arbeider av Steiner.

I 1999 ble det for første gang arrangerte en konferanse der steinerskolene samarbeidet med norske lærerorganisasjoner. Initiativet kom fra forbundet Steinerskolene i Norge. Konferansen fikk navnet «Hvis barndommen var børsnotert», og ble avholdt i Oslo i september 1999 på Folkets Hus; Arbeiderpartiets høyborg. I tillegg til konferansen ble det i dagene etterpå i de samme lokaler arrangert et stor felles lærerstevne for alle norske steinerskolelærere. Det ble også laget en vandretstilling med arbeider fra elever ved norske steinerskoler, utstillingen ble kalt «Skolen i midten». Utstillingen startet i Folkets Hus. Samlebetegnelsen for alle arrangementene var «Prosjekt 99». Alle steinerskolene i Norge bidro med økonomisk støtte til prosjektet, hver ut fra økonomisk evne. 20 % av utgiftene ble dekket av forskjellige offentlige og private kilder (Howlid, 1999, s. 8). Målet var å lage en arena der pedagoger fra forskjellige tradisjoner kunne møtes og drøfte utfordringer for barn, skole og oppvekst ved tusenårsskiftet.

I evalueringen av konferansen er det mange positive vurderinger, men også kritikk. Per Arneberg fra Norsk Lærerlag skrev at det fant sted interessante møter mellom de ulike skolekulturene, men at arrangementet i for stor grad var preget av steinerskolene og at «Samarbeidspartnerne druknet noe i Steinerskolens favntak» (Arneberg, 1999, s. 10). Han skrev også at

Det skal ikke stikkes under en stol at det har kommet reaksjoner fra våre medlemmer på dette samarbeidet. Dette ut fra en mer ideologisk synsvinkel. Det blir stilt spørsmål om Norsk Lærerlag, som er en sterk forsvarer av den offentlige enhetsskolen og som er en tilsvarende sterk kritiker av private (frittstående) skoler, bør samarbeide med Steinerskolene – som nettopp er en slik type skole Norsk Lærerlag er kritisk til (Arneberg, 1999, s. 11).

Sitatet viser at det var en utfordring å forsøke å bygge bro mellom disse to skolekulturene, og at det fantes en motstand i Norsk Lærerlag som gjorde at det å samarbeide om pedagogisk

innhold ikke var enkelt. I oppsummeringen av konferansen ble det fra steinerpedagogisk hold etterlyst en tydeligere klargjøring av de forutsetninger som ligger til grunn for de ulike pedagogiske tradisjonene og skoleslagene (Nicolaisen & Skaftnesmo, 1999, s. 6). Det kan leses som uttrykk for at steinerskolen ønsket å tydeliggjøre og kanskje også drøfte sitt pedagogiske grunnlag, eller eventuelt sammenligne det med grunnlaget for den offentlige skolen? Til tross for ønsket om å skape en arena for kommunikasjon med andre pedagogiske fagmiljøer, var det vanskelig å få til i praksis.

Også de utvalgte artiklene fra den fjerde perioden viser at steinerskolen ble stilt overfor en rekke utfordringer og ble kritisert fra flere hold, både utenfra og innenfra skolen selv. Steinerskolens idégrunnlag, skolens administrasjon og aspekter ved undervisningen ble gjenstand for kritikk, og flere tiltak ble satt i verk. Spørsmålet om etablering av kritisk refleksjon i det steinerpedagogiske arbeidet ble ikke tydelig reist i den fjerde perioden. Men i flere av de utvalgte artiklene finnes det utsagn som gjenspeiler bevisstheten om at nye måter å beskrive og drøfte både antroposofi og steinerpedagogikk på, er en nødvendig forutsetning for utvikling av steinerskolen i fremtiden (Barkved, 2004).

21.10. Visjoner og vilkår 1986 – 2004, oppsummering og refleksjon

I årene fra 1986 til 2004 var det flere skifter mellom sosialistiske og borgerlige samlingsregjeringer, men det var likevel Arbeiderpartiet som samlet sett hadde regjeringmakten lengst disse årene. Og det var Arbeiderpartiet som stod bak de største og mest omfattende reformene i det norske utdanningssystemet i perioden fra 1986 til 2004; både styringsstruktur og lovgrunnlag for opplæringen ble endret, grunnskolen ble utvidet fra 9-årig til 10-årig og alle elever fikk rett til videregående opplæring. Det ble utarbeidet nye læreplaner med en felles del for grunnskole og for videregående opplæring.

Flere faktorer førte til endringene i det norske utdanningssystemet på 90-tallet. Kritikken som både internasjonalt og i Norge ble rettet mot skole og utdanning, og som påpekte manglende kunnskaper og manglende disiplin i skolen, vare en viktig bakgrunn for endringene. Økende krav til befolkningens kunnskaper gjorde at skolen måtte bli mer effektiv, også økende internasjonal innflytelse fra blant annet OECD fremstår som viktig i endringsprosessen av norsk utdanningspolitikk. Forventningen om at investeringer som ble gjort i skole og utdanning skulle gi resultater, ble dominerende i debatten, og lå også bak synspunktet om at den grunnleggende skolegangen skulle utvides fra 9 til 10 år, noe som ble gjort ved at skolestart ble flyttet fra 7 til 6 år.

Gjennom lovendringen i 1985 hadde steinerskolen fått en tydelig aksept for sitt pedagogiske alternativ. Men de økonomiske vilkårene var i prinsippet de samme som i loven fra 1970 og dekket ikke alle skolens utgifter. Spørsmålet om beregningsgrunnlaget for støtten var et tilbakevendende spørsmål. Skulle beregningsgrunnlaget for de private skolene inneholde utgifter til hus og bygninger, eller skulle det ikke gjøre det? Gjennom sin organisasjon forbundet Steinerskolen i Norge deltok steinerskolen aktivt i arbeidet for å bedre rammevilkårene for de private skolene og steinerskolen spesielt. I løpet av den fjerde perioden, ble steinerskolen for første gang medlem av et offentlig oppnevnt utvalg, og skolen fikk på denne måten anledning til å fremme sine synspunkter i andre fora enn tidligere. Det viser at steinerskolen fikk en viss innflytelse på utdanningspolitikken når det gjaldt de materielle rammevilkårene for skolens virksomhet.

Selve beregningsgrunnlaget for statsstøtte til de private skolene ble endret mot slutten av perioden som følge av et endret og mer gjennomsluttet regnskapssystem for norske kommuner. Det nye systemet synliggjorde de reelle utgiftene for norske offentlige skoler, noe som førte til økt støtte til steinerskolen. Men selve prinsippet om at hus og bygninger ikke skulle inkluderes i beregningsgrunnlaget, ble ikke endret. Også reformene i den offentlige skolen førte til økt økonomisk tilskudd til steinerskolene. Bedrede økonomiske vilkår for steinerskolen, førte til nyetablering av steinerskoler og til videreutvikling av videregående trinn, blant annet til opprettelsen av linjedelte videregående steinerskoler i Norge.

I 2003, mens det var borgerlige regjering, kom det en ny lov om frittstående skoler som åpnet for at flere kunne etablere skoler utenfor den offentlige skolen, og betegnelsen privatskoler var byttet ut med betegnelsen frittstående skoler. Lovens formål var at det skulle være enklere å starte frittstående skoler, og at det slik skulle være enklere for foreldre å velge skoler for sine barn i tråd med foreldrenes overbevisning. I lovens formålsparagraf er det vist til menneskerettighetenes stilling i norsk rett, noe som innebar en styrking av lovens formål (Kunnskapsdepartementet, 2003, § 1 – 1). Loven fikk kort levetid, den ble endret i 2007 etter at Arbeiderpartiet hadde overtatt regjeringsmakten i 2005.

Et sentralt element i steinerskolens visjon, var at barn ble betraktet som skolemodne og klar for skolestart omkring 7-årsalder, et synspunkt som hentet støtte fra Steiners menneskekunnskap og fra erfaring i steinerskolen. Reformen om senket skolestart fra 7 til 6 år, ble opplevd som problematisk i steinerskolen fordi den berørte helt sentrale aspekter ved det steinerpedagogiske alternativet. Gjennom aksjoner og debatter, også bokutgivelse i samarbeid med andre aktører som var mot reformen, ble reformen forsøkt stoppet, men uten hell. Steinerskolen fikk gjennom dispensasjon anledning til å organisere et eget tilbud til 6-

åringene, men fikk for øvrig ikke gjennomslag for sine pedagogiske visjoner for 6-åringene. Selv om steinerskolen fikk godkjent et eget pedagogiske opplegg for 6-åringene, fremstår saken som utfordrende for steinerskolen og viser at skolen måtte tilpasse seg reformer i den offentlige skolen selv om de ikke var i tråd med skolens eget idégrunnlag.

I løpet av årene fra 1986 til 2004 ble det gitt ut tre læreplaner: i 1992, 1997 og i 2004, men det er bare planen fra 2004 som ble benyttet i godkjeningsprosessen av steinerskolen. Læreplanen fra 2004 var også den første av steinerskolens læreplaner som var skrevet for steinerskolens lærere. De andre planene som ble utgitt i den fjerde perioden ble benyttet som informasjon om visjonene for arbeidet, skolens formål, arbeidsmåter, innhold og vurderingsordning. Planene var skrevet ut fra en tydelig pedagogisk forankring og gjennom beskrivelser av steinerpedagogikkens egenart, ble steinerskolens alternative pedagogiske virksomhet synliggjort og også legitimert på en uformell måte. Bare planen fra 2004 var et juridisk dokument som ga steinerskolen også en juridisk legitimitet.

Også gjennom artikler i tidsskriftet *Steinerskolen* ble steinerskolens arbeidsmåter og intensjoner formidlet i løpet av den fjerde perioden. I artikler ble det uttrykt begeistring for skolens undervisningsform, og stadig flere områder av skoleløpet ble beskrevet. Også i denne perioden er en sentral visjon for steinerskolen at den skal bidra til at elevene utvikler seg til frie mennesker og at hvert enkelt menneskes *jeg*, det individuelle og det som er kalt det «innerste og dypere sett hellige i alle mennesker» (Idé og innhold, 2004, s. 7) skal gis utviklingsmuligheter. Også betydningen av skolene og lærernes frihet er vektlagt som en sentral visjon.

Steinerskolen er i undersøkelsen karakterisert som et *kritisert pedagogisk alternativ* i den fjerde perioden. Og det er begrunnet ut fra det at i løpet av perioden vokste det frem en stadig økende kritikk og misnøye mot steinerskolen som kom til uttrykk i både tidsskriftet *Steinerskolen*, men også i dagspressen. Noe av den samme kritikken som var blitt rettet mot den offentlige skolen og som delvis lå til grunn for endringene der, ble benyttet også i kritikken av steinerskolen: elevene lærte for lite, det var for dårlig progresjon i undervisningen, skolene var dårlig styrt og lærerne kunne ikke håndtere kritikk uten å komme i forsvar og gå til motangrep.

Steinerskolens idégrunnlag kom også i søkelyset, og i kritiske artikler ble uforståelige sitater av Steiner, det okkulte og esoteriske ved hans filosofi og det som ble betraktet som manglende vitenskapelighet ved åndsvitenskapen, drøftet og benyttet som ankepunkter i kritikken av steinerskolen. Det ble også reist spørsmål ved om det ikke var behov for utvikling av mer kritisk refleksjon i tilknytning til Steiner og hans verk (Mathisen, 1993b,

2004b). Den skarpeste kritikken ble reist i steinerskolens eget tidsskrift av forfatteren Kai Skagen som i mange år hadde vært far ved steinerskolen og kjenner av Steiners filosofi (Skagen, 2004). Kritikken førte til debatt der spørsmålet om kritisk refleksjon, evnen til å ta imot kritikk og behovet for endringer i steinerskolen, ble drøftet. Kritikken førte til flere tiltak som tok sikte på å styrke kompetansen i steinerskolen.

Undersøkelsen viser at samtidig som steinerskolens økonomiske vilkår var blitt bedre og skolen i juridisk forstand var anerkjent som et faglig pedagogisk alternativ, hadde skolen store interne utfordringer som måtte løses. Det var behov for opprydding, avklaring og selvrefleksjon i steinerskolen. Det var tydelig at en ny tid fordret en annen måte å formidle steinerskolens visjoner på, en mer nyansert måte å skrive om undervisningen der ikke bare intensjonene, men også virkningen av undervisningen ble inkludert, var nødvendig. Det var behov for å bringe frem en annen form for dokumentasjon på hvordan skolens pedagogiske arbeid virket, og behovet for forskningsbasert kunnskap ble tydeliggjort.

Behovet for endring var for så vidt identifisert og beskrevet allerede i siste del av den tredje perioden, men de mange utfordringer knyttet til reformene i det norske utdanningssystemet og utbygging og utvikling av videregående trinn, kan ha tatt mye tid og oppmerksomhet slik at utfordringene i for liten grad ble håndtert før de hadde vokst seg veldig store. Å inkludere de mange nye perspektivene på skole og opplæring som ble fremmet i løpet av den fjerde perioden og finne en måte å håndtere de på samtidig som sentrale visjoner i steinerskolens pedagogiske tradisjon skulle bevares og videreutvikles, fremstår som utfordrende for steinerskolen.

Del VII. Visjoner og vilkår for steinerskolen 1926 til 2004

Kapittel 22. Sammenhenger og utviklingslinjer

22.1. Innledning

Avhandlingen har vist hvordan steinerskolen i Norge, innenfor skiftende utdanningshistoriske vilkår, har utviklet seg fra en alternativ pedagogisk idé til en offentlig godkjent skole som tilbyr et 13-årig skoleløp, med særlig vekt på hvordan visjoner og pedagogiske begrunnelser har bidratt til utviklingen. Problemstillingen er avgrenset og presisert gjennom fire underproblemstillinger. Underproblemstillingene er formulert som forskningsspørsmål i lys av analytisk narrasjon som forskningsmetode og de krav og perspektiver som denne tilnærmingen innebærer (Knutsen, 2002).

Gjennom en narrativ-analytisk gjennomgang av et sammensatt forskningsmateriale bestående av relevant forskningslitteratur, steinerskolens læreplaner og steinerpedagogiske fagartikler, er steinerskolens utvikling innenfor skiftende utdanningshistoriske vilkår, beskrevet og drøftet. Jeg har benyttet en moderat variant av analytisk narrasjon som innebærer at det er anvendt eksplisitte problemstillinger, men jeg har ikke «relatert til mer omfattende teoribygninger» (Knutsen, 2002, s. 25). Undersøkelsen er tekstnær, samtidig har jeg ønsket å vise til mulige sammenhenger i utviklingen, noe som er gjort gjennom å trekke linjer i historien, og å se på forholdet mellom begrunnelser og de vekslende vilkår som har muliggjort utviklingen av den norske steinerskolen frem til 2004. Begrensninger i det utvalgte kildematerialet er drøftet innledningsvis, og det er gjort rede for hvordan fremstillingen av historien om steinerskolens utvikling må betraktes som en av flere mulige versjoner av fortellingen om steinerskolens utvikling selv om det er lagt vekt på at fremstillingen skal være sann.²⁶⁷

Jeg har spesielt undersøkt hvordan steinerskolens utvikling kommer til uttrykk i planer og fagartikler der visjoner og pedagogiske begrunnelser er formulert. Det er lagt vekt på å få frem hvordan steinerskolens visjoner er formet i møte med de utdanningshistoriske vilkårene som har forandret seg gjennom historien, hvilket rom som har eksistert for en alternativ pedagogikk til ulike tider, og på hvilken måte steinerskolen har forsøkt å påvirke dette rommet. Målet har også vært å bidra til økt forskningsbasert refleksjon om kontinuitet og brudd i steinerskolens visjoner, pedagogiske begrunnelser og vilkår gjennom historien.

²⁶⁷ Det drøftes nærmere i kapittel 1.4.

I den innledende delen av avhandlingen er forskningskonteksten for undersøkelsen beskrevet, og det er der vist til at det i liten grad har vært forsket på steinerskolen i Norge tidligere. Selv om det finnes noen studier, er det ikke gjort undersøkelser som har hatt steinerskolens utvikling og begrunnelse i lys av norsk utdanningshistorie som tema. For å kunne fortelle og analysere denne historien som strekker seg fra 1926 til 2004, var det derfor nødvendig å plassere steinerskolen inn på det utdanningshistoriske kartet samtidig som det var behov for å gjøre rede for steinerskolens idéhistoriske bakgrunn. Det har ført til at undersøkelsen i stor grad har en beskrivende karakter, noe som er begrunnet ut fra behovet for å skildre et område som i liten grad har vært beskrevet innenfor en forskningsrelatert sammenheng (Rienecker & Stray Jørgensen, 2011, s. 127). Selv om utdanningshistorisk faglitteratur er trukket inn, har det ikke vært min intensjon å drøfte steinerskolens utvikling ut fra en utdanningssosiologisk vinkling.

Undersøkelsen er retrospektiv og organisert historisk-kronologisk (Knutsen, 2002). Selve undersøkelsesperioden strekker seg over et tidsspenn på nesten 80 år. Som et metodisk grep er historien om steinerskolens utvikling delt inn i fire perioder som er karakterisert ut fra sentrale aspekter ved utviklingen innenfor hver av periodene. Inndelingen av periodene, valg av aspekter og karakteristikken av dem, er gjort på bakgrunn av arbeidet med kildematerialet og inspirert av teori som er trukket inn i undersøkelsen og som er beskrevet innledningsvis. Den måten stoffet er systematisert på og sammensetningen av litteratur og kilder, betraktes som del av undersøkelsens analytiske perspektiv (Knutsen, 2002). Valg av analytisk perspektiv og periodisering gjør det mulig å håndtere et stort og komplekst materiale og sammen med presiseringen av problemstillingen i underproblemstillinger er utvalgte deler av steinerskolens utvikling og begrunnelser gjort til gjenstand for undersøkelse.

I tillegg til at undersøkelsen er organisert historisk-kronologisk, har spørsmålet om hvilke skiftende utdanningshistoriske vilkår som har eksistert for steinerskolen i hver av de fire periodene og hvordan steinerskolen har håndtert disse, det som er betegnet som *plottet* i fortellingen, fungert som et strukturerende element i undersøkelsen (Knutsen, 2002). Ved å fokusere på plottet i fortellingen, blir det mulig å fremstille steinerskolens utvikling ikke bare som en rekke av hendelser i en kronologisk orden, men det åpner for muligheten til å peke på hvordan hendelser i utviklingen av skolen er knyttet til hverandre og hvordan steinerskolen har handlet innenfor de vilkår som har eksistert og også forsøkt å påvirke dem. I plottet er steinerskolen betraktet som aktør med interesser og visjoner for skolens virksomhet, politikere og offentlige myndigheter som en annen aktør. Skiftende regimer og endringer i synet på skole og utdanning inngår gjennom aktørens synspunkter og handlinger som del av plottet. I

undersøkelsen er det først og fremst de juridiske og økonomiske vilkårene, endringer i lover og tilskuddsordninger og reformer og endringer av skolesystemet i Norge og hvordan det har hatt betydning for steinerskolens utvikling, som er undersøkt. Innføringen av loven om statlig tilskudd til private skoler i 1970, utgjør et sentralt element i plottet i fortellingen og representerer en tydelig endring i vilkårene for steinerskolen. Men også immaterielle faktorer som idéer, ideologiske perspektiver, visjoner og pedagogiske begrunnelser, har hatt betydning for steinerskolens utvikling og for steinerskolens posisjon som en alternativ pedagogisk retning i norsk utdanningshistorie, og dette inngår derfor også i plottet. Fordi det er steinerskolens utvikling som er i fokus i denne undersøkelsen har jeg valgt å studere først og fremst visjoner og pedagogiske begrunnelser for steinerskolens pedagogisk arbeid slik det er formulert i læreplaner og fagartikler. Visjoner for og perspektiver på den offentlige skolens utvikling er ikke like inngående analysert, men er behandlet gjennom beskrivelser av de utdanningshistoriske vilkårene og i lover og reformer.

Som en klangbunn og referanse i steinerskolens planer og i steinerpedagogiske fagartikler finnes det idéhistoriske grunnlaget som danner utgangspunktet for steinerskolens arbeid, og det har derfor vært nødvendig å gi en fremstilling av sentrale sider ved steinerskolens idéhistoriske bakgrunn. Tidsmessig ligger steinerskolens idégrunnlag foran de fire periodene som steinerskolens utvikling er delt inn i, og det er derfor behandlet i en egen del som er plassert foran disse. Det er gjort en undersøkelse av hvordan idégrunnlaget er omtalt i steinerskolens planer i løpet av de fire periodene, og det gir et bilde av de mange oppfatninger og tilnærminger til idégrunnlaget som har eksistert i steinerskolen i årene fra 1926 til 2004.

Hver av de fire periodene som tiden fra 1926 til 2004 er delt inn i, er strukturert omtrent likt og de samme aspekter er undersøkt innenfor hver av periodene. Innledningsvis i hver av periodene har jeg valgt å gi en fremstilling av sentrale utdanningshistoriske perspektiver og utvalgte aspekter ved tidsånden. Det er gjort for å sette steinerskolens utvikling inn i en historisk sammenheng og for å etablere et bilde av noen av de utviklingstrekk ved den offentlige skolen og samfunnet som steinerskolen plasserte seg i relasjon til innenfor hver periode.²⁶⁸ Steinerskolens læreplaner utgjør som nevnt et sentralt kildemateriale i undersøkelsen av steinerskolens utvikling, og planene er gjort til gjenstand for en omfattende behandling i hver av periodene. Strukturering av analysen av planene er

²⁶⁸ Det er imidlertid behov for mer forskning for å avdekke flere sider ved samspillet mellom ulike faktorer i utviklingen av steinerskolen.

fremkommet gjennom anvendelse av læreplanteoretiske begreper, inkludert didaktikk (Gundem, 2011; Lundgren, 1979; Scholl, 2012), og er bygget opp på samme måte i hver av periodene. Bakgrunnen for utgivelsen av planene, hvem planene var rettet mot og oppbygning og strukturering av planene er beskrevet. I analysen av planene er det tatt sikte på å avdekke hva de formidler om steinerskolens relasjon til det offentlige skolesystem, hvordan steinerskolen er organisert, tildeling og ressurser og som nevnt hvordan skolens idégrunnlag er karakterisert og omtalt i planene. Didaktiske begreper som skolens formål, mål, innhold, arbeidsformer og vurdering er inkludert i analysen av planene. Analysen er tekstnær og ved å benytte mange gjengivelser av formuleringer i planene, er det tegnet et nærbilde av visjonene for steinerskolen og hvilke pedagogiske begrunnelser som er benyttet for steinerskolen som et pedagogisk alternativ innenfor skiftende utdanningshistoriske vilkår. I hver av periodene er det også foretatt en analyse av utvalgte artikler fra steinerpedagogiske tidsskrift, og det er lagt vekt på å velge ut artikler som gir et bilde av noen sentrale perspektiver på steinerskolens utvikling innenfor hver enkelt periode. Avslutningsvis i hver av de fire delene, er det foretatt en oppsummering av sentrale aspekter ved visjonene og vilkårene for steinerskolen i perioden.

22.2. Kontinuitet og endring

Gjennom en historisk analyse av et bredt sammensatt kildemateriale kommer det frem at det finnes stor grad av kontinuitet i steinerskolens visjoner for pedagogisk arbeid, det er spesielt visjonen om at hvert enkelt barn skal utvikle seg til et fritt og selvstendig individ som er gjennomgående i alle periodene. Oppfatningen av at mennesket er et fysisk, sjelelig og åndelig vesen med et individuelt og udødelig *jeg*, finnes som et sentralt perspektiv i alle planene og i mange av de utvalgte fagartiklene. Det er kontinuitet i oppfatningen av at barnets utvikling skal danne utgangspunkt for både arbeidsmåter, innhold og progresjon i undervisningen. Det er også kontinuitet i oppfatningen av at undervisningen av elevene i de første klassene skal ta utgangspunkt i en helhetsforståelse av verden før fagdifferentisering og fagspesialisering innføres og at undervisningen i siste del av videregående trinn tar sikte på å hjelpe elevene til å etablere en ny form for helhetlig forståelse av verden basert på kunnskap, faglig oversikt og vektlegging av sammenhenger mellom fagområder.

Undersøkelsen viser at det finnes et allmennreligiøst aspekt i steinerskolens planer, først og fremst i beskrivelsen av undervisningen av de yngste elevene, det er i planene ikke betraktet som trosopplæring, men som et pedagogisk aspekt som har som mål å gi elevene en etisk og moralsk oppdragelse. Det synes som om det i løpet av den siste perioden skjer en

nedtoning i bruken av begrepet allmennreligiøs og at de etiske aspektene ved undervisningen sterkere betones.

Vektlegging av lærerens frihet til å forme undervisningen og lærerens muntlige fremleggelse av undervisningsstoff, er også gjennomgående i alle periodene. Steinerskolens visjoner for undervisning, forslag til valg av innhold og arbeidsmåter begrunnes i alle periodene ut fra idégrunnlaget, etter hvert i stadig større grad ut fra erfaringer fra praktisk pedagogisk arbeid.

Det kan spores en endring i karakteristikken av idégrunnlaget i planene. Antroposofi ble i den første perioden karakterisert som resultat av vitenskapelig arbeid, men i løpet av årene er idégrunnlaget i stadig større grad karakterisert som fruktbare perspektiver for pedagogisk arbeid. Men det er også fremtredende at det i alle periodene finnes mange og varierte karakteristikker av skolens idégrunnlag og at det ikke finnes én autorisert versjon av hvordan antroposofi skal fortolkes. Det kommer i undersøkelsen også frem at uavhengig av hvordan idégrunnlaget er karakterisert, enten som resultat av vitenskapelig arbeid eller som inspirasjon for pedagogisk arbeid, så finnes menneskesynet om at mennesket er et fysisk, sjelelig og åndelig vesen, som et gjennomgående perspektiv i alle periodene.

Undersøkelsen av hvordan steinerskolen har handlet i relasjon til de endrede utdanningshistoriske vilkårene, det som er betraktet som plottet i fortellingen, viser at steinerskolen både har tilpasset seg de skiftende utdanningshistoriske vilkårene og arbeidet for å endre dem, at steinerskolen dels har ligget foran reformer i den norske skolen og dels måttet innordne seg reformene. I de to første periodene benyttet steinerskolen det frirommet som eksisterte uten å delta aktivt i arbeidet for å endre rammene eller utvide frirommet. Hver av de to steinerskolene som eksisterte frem til 1970, arbeidet for å bedre sine økonomiske rammer gjennom enkeltsøknader til kommunene de hørt til, men skolene deltok ikke i noen form for organisert eller formalisert utdanningspolitisk arbeid. Steinerskolen betraktet sitt arbeid som del av kulturlivet og i tråd med Steiners oppfatning om at det i åndslivet skulle herske frihet, fremmet representanter for steinerskolen synspunktet om at skolen skulle være fri i forhold til myndighetene. Og i de to første periodene synes det som om skolene var frie, men samtidig svært fattige. Loven om offentlig tilskudd til private skoler i 1970, ga steinerskolen bedre økonomiske vilkår, men innebar også at skolen på en annen måte en tidligere ble del av norsk utdanningspolitikk og dermed også mindre uavhengig. Bedre rammevilkår ga vekst, og veksten førte til etableringen av forbundet Steinerskolene i Norge i løpet av den tredje perioden. Opprettelsen av organisasjonen førte til at steinerskolen ble en aktør i

utdanningspolitiske saker innenfor organiserte rammer, noe som førte til bedre rammevilkår økonomisk. Også utdanningsreformer har bidratt til en slik utvikling.

Undersøkelsen har vist at steinerskolen både har vært et alternativ til den offentlige skolens struktur og at skolen har tilpasset seg reformene. Steinerskolen hadde visjoner om å etablere en 12-årig allmenndannende skole allerede ved oppstarten av den første steinerskolen i 1926, på samme måte som Steiner hadde ved oppstarten av skolen i Stuttgart. I 1926 tilbød skolen ikke 12-årig skole, men en 9-årig skole, som var et mer omfattende tilbud enn den offentlige folkeskolen, steinerskolen ønsket en felles skole for alle før spesialiseringen for videre yrkesvalg eller skolegang. Undersøkelsen viser også at steinerskolen har tilpasset seg endringene i den offentlige skolens struktur. På samme måte som den offentlige skolen ble også steinerskolen 9-årig skole i 1975. I forbindelse med reformene på 90-tallet, fremmet steinerskolen synspunkter på skolegangen som var annerledes enn den offentlige skolen, spesielt i saken om skolestart for 6-åringene der steinerskolen argumenterte for en annen løsning enn den som ble valgt for den offentlige skolen.

Når det gjelder steinerskolens deltagelse i den pedagogiske debatten om oppdragelse og opplæring, har ikke skolen fått noen lignende innflytelse som i sakene om økonomiske vilkår, skolen har ikke deltatt i utredningsarbeid, forsøk eller i pedagogisk forskning. Det fremgår av kildene at steinerskolen har sett det som del av sin oppgave å bidra til utvikling av skolen mer allment, og at skolen har ønsket å delta i arbeid for å inspirere til endringer i den offentlige skolen. Steinerskolelærere har skrevet mye om samfunnsutvikling, skole, undervisning og oppdragelse, og de har rettet kritikk mot sider ved norsk utdanningspolitikk og ved samfunnsutviklingen generelt, men i all vesentlig grad i steinerskolens egne tidsskrift.

Det synes som det finnes en kontinuitet i steinerskolens kritiske holdning, med linjer tilbake til Steiner, en kritikk som rettes spesielt mot materialistiske tendenser i samtiden og pedagogisk forskning og utdanningspolitikk som ble betraktet som basert på et materialistisk menneskesyn. Med en slik kritikk har steinerskolen profilert seg som et pedagogisk alternativ. Særlig i den andre perioden var steinerpedagoger aktive og kritiske skribenter også utenfor steinerskolens egne rammer, i aviser og tidsskrift. I løpet av den tredje perioden synes det ut fra kildematerialet som om det også var en viss uformell kontakt mellom steinerskolen og den offentlige skolen, men uten at det førte til deltagelse i pedagogisk utviklingsarbeid i regi av norske utdanningsmyndigheter e.l. I løpet av den fjerde perioden skjedde en endring, mer enn å være et kritisk alternativ, ble steinerskolen et kritisert alternativ. I en slik situasjon var det vanskelig for steinerskolen å rette kritikk utover. I løpet av denne perioden ble det foretatt en

rekke reformer i det norske utdanningssystemet, noe som innebar endringer for steinerskolen, og som også krevde mye arbeid og omstilling for steinerskolen.

Samlet sett viser undersøkelsen at steinerskolen ikke er blitt trukket inn i mer formaliserte rammer for utveksling av pedagogiske idéer og erfaringer, og steinerskolen har ikke blitt en like tydelig aktør i forhold til pedagogiske spørsmål som i økonomiske og juridiske saker.

Undersøkelsen har satt fokus på hvilke muligheter som har eksistert for alternative pedagogiske initiativ innenfor rammene av norsk utdanningspolitikk. Samtidig som steinerskolens økonomiske vilkår er blitt bedre, er skolen blitt underlagt flere juridiske bestemmelser. Vilkårene for tildeling av støtte innebærer at steinerskolen må fylle en del krav, bl.a. at skolen må ha godkjente planer. Undersøkelsen har vist at de to læreplanene for steinerskolen som er benyttet i godkjeningsprosesser, i formen er mer lik den offentlige skolens planer enn de andre planene, de er formet som fagplaner og ikke som de øvrige av steinerskolens planer, ut fra klassetrinnene. Både *Mønsterplanen for grunnskolen* fra 1974, *Mønsterplan for grunnskolen* fra 1987 og *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* fra 1996, er strukturert ut fra fagene²⁶⁹ (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, 1987; Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996).

Selv om undersøkelsen ikke har avdekket hva slags virkning planene har hatt på steinerskolens undervisning, har den vist at lover og reformer har hatt betydning for utformingen av læreplaner, også for en alternativ skole som steinerskolen. Undersøkelsen har synliggjort at det finnes et dilemma mellom steinerskolens legitimitet som alternativ pedagogisk retning og kravet om at skolen skal gi jamgod opplæring med den offentlige skolen, noe som reiser spørsmålet om hvordan juridiske rammer må utformes for at et pedagogisk frirom skal være reelt. Spørsmålet om og hvordan planer påvirker selve undervisningspraksisen og om de påvirker skolens alternative pedagogiske profil, og dermed også skolens legitimitet som pedagogisk alternativ, bør gjøres til gjenstand for videre forskning.

I de følgende kapitlene behandles forskningsspørsmålene mer inngående. Muligheter og begrensninger i det utvalgte kildematerialet drøftes kort i innledningen av hvert av kapitlene og utgjør bakgrunn for vurdering av det som blir lagt frem.

²⁶⁹ | tillegg til innledende og generelle deler.

22.3. Hva er den idéhistoriske bakgrunnen for steinerskolen i Norge?

For å kunne belyse hvordan steinerskolen i Norge har begrunnet formål og visjoner gjennom de lange utviklingslinjene fra 1926 til 2004, var det nødvendig å avklare det idémessige utgangspunktet for opprettelsen av skolen. Steiner og hans idéer utgjør en viktig del av den idéhistoriske rammen for steinerskolen, og for å undersøke rammen, er utvalgte perspektiver fra hans liv og virke skildret. Det er benyttet et sammensatt kildemateriale i arbeidet med den idéhistoriske delen. Et utvalg av foredrag av Steiner og tekster som han selv publiserte, inkludert hans selvbiografi, litteratur om hans liv og arbeid og idéhistoriske studier av hans filosofi, er benyttet. Dessuten er referat fra arbeidet med den første skolen basert på hans idéer og undervisningsplanen fra denne skolen, anvendt som kilder. Det utvalgte kildematerialet består av tekster som er blitt til i ulike sammenhenger og som er skrevet av forfattere med forskjellig grad av nærhet til steinerskolen og antroposofien, og kildene inneholder derfor også varierende grad av kritisk refleksjon. Steiners idéer er et interessant forskningsfelt i seg selv, men det har innenfor rammene av undersøkelsen bare vært mulig å behandle noen utvalgte sider ved idégrunnlaget. Utvalget av temaer og perspektiver er gjort ut fra en vurdering av hva som fremstår som sentralt for begrunnelsen og utviklingen av steinerskolen. Både forkunnskap om steinerskolen og dens idéhistoriske grunnlag og innholdet i planer og fagartikler, har bidratt til valg av de aspekter ved Steiners filosofi som er behandlet. I fremstillingen av den idéhistoriske bakgrunnen for steinerskolens utvikling, er det gitt en kortfattet skildring av den tiden Steiner levde i og de mange utfordringer innen oppdragelse og skole som tiden førte med seg. Noen av de mange reformpedagogiske tiltak som vokste frem på samme tid som Steiner la frem sine synspunkter, er derfor også omtalt i denne delen. Beskrivelsen av tiden og de utvalgte reformpedagogiske initiativene, er tatt med for å etablere en bakgrunn for Steiner og hans idéer, men er ikke gjort til noe hovedtema i undersøkelsen. I fremstillingen av steinerskolens idéhistoriske grunnlag, er det lagt vekt på at Steiners arbeid med pedagogiske spørsmål var sprunget ut av hans samfunnskritikk, spesielt hans kritikk av materialistiske tendenser i samtiden. Steiners pedagogiske arbeid var også basert på hans alternative menneskesyn. Han hevdet at mennesket var både et fysisk, sjelelig og åndelig vesen, og det er derfor også behandlet. Steiners konkrete oppfatning av ånd og hans vektlegging av menneskets *jeg*, var sentralt i hans pedagogiske forelesninger. Steiner hevdet at det på en vitenskapelig måte, var mulig å nå frem til kunnskap om menneskets åndelige dimensjon, og han la frem det han betraktet som resultatene fra sin forskning. En del av

utfordringene knyttet til vurderingen av og bruken av Steiners forskning, er drøftet i den idéhistoriske delen, og fremstillingen har et analytisk-narrativt preg.

Intensjonen med det idéhistoriske kapitlet, har vært å etablere en rammefortelling for utviklingen av den norske steinerskolen og de idéer og perspektiver som utgjør skolens immaterielle rammer. Som del av rammefortellingen inngår også historien om opprettelsen av den første skolen basert på Steiners idéer, Waldorfskolen i Stuttgart, og skolens undervisningsplan. Steiners foredragsturneer i Norge og hvordan de bidro til opprettelsen av den første steinerskole her i landet, er også kortfattet omtalt.

Fordi læreplaner er benyttet som et gjennomgående kildemateriale i analysen av steinerskolens begrunnelse og utvikling, er det foretatt en undersøkelse av hvordan steinerskolens idégrunnlag ble beskrevet i den første undervisningsplanen for skolen i Stuttgart. Det utgjør en referanseramme for en tilsvarende undersøkelse av hvordan steinerskolens idégrunnlag er beskrevet og karakterisert i den norske steinerskolens skole-, undervisnings- og læreplaner i de ulike periodene. Hvordan steinerskolens idégrunnlag er omtalt og karakterisert i fagartiklene i steinerskolens tidsskrift, er ikke behandlet like omfattende som for planene. I analysen av de utvalgte artiklene berøres likevel Steiner og skolens idéhistoriske grunnlag. Undersøkelsen av materialet viser hvordan steinerskolen gjennom sine tidsskrift formidlet skolens idégrunnlag, blant annet ved å publisere tekster av Steiner og fortolkning av dem. Likevel er det nødvendig å gjøre mer inngående forskning om dette temaet for å kunne trekke sikrere slutninger om relasjonen mellom Steiners idéer, formidlingen av dem og eventuelt hvilke aspekter ved Steiners idéer som ikke ble formidlet i artikler eller planer. Det ligger også begrensninger i undersøkelsen av planene når det gjelder hvilket nedslagsfelt de har hatt, ikke minst når det gjelder læreres fortolkning og bruk av planene og lærernes relasjon til idégrunnlaget. Undersøkelsen bringer likevel frem et bilde av hvordan steinerskolen i disse kildene har valgt å omtale og begrunne skolens idégrunnlag, og utgjør derfor en viktig del av historien om steinerskolens utvikling i Norge.

I det utvalgte kildematerialet fra den første perioden fra 1926 til 1945 da steinerskolen var et «nytt pedagogisk alternativ», synes antroposofi å være sidestilt med annen vitenskap, noe som bidrar til at de lovmessige sidene ved Steiners vitenskapssyn ble vektlagt. I de første to periodene finnes det også sterke innslag av at antroposofi ble betraktet som en *menneskehetssak*, med stor betydning for utviklingen av fremtidens samfunn. I de senere periodene synes det som om antroposofi mer ble betraktet som viktige perspektiver som kunne supplere den rådende oppfatningen av mennesket som fantes i vitenskap og samfunn. Spesielt den åndelige dimensjonen i mennesket, slik den kom til uttrykk i antroposofien, ble

betraktet som viktig av de som skrev om Steiners idéer. Antroposofi ble også betraktet som inspirasjon for den enkelte lærer i hans eller hennes pedagogiske arbeid og som en vei til dypere erkjennelse av mennesket som et fysisk, sjelelig og åndelig vesen. Antroposofi er i alle periodene beskrevet som en form for innsikt som gjør det mulig å identifisere farer i samtiden, spesielt farer knyttet til hvordan et materialistisk menneskebilde skaper problemer for barns oppvekst og oppdragelse. Tydeligst kommer det frem i den tredje perioden der steinerskolens idégrunnlag og de arbeidsmåtene som springer ut av det, i fagartikler og i Læreplanen fra 1977, omtales som helende og terapeutiske i forhold til de «sivilisasjonsskader» barn og unge kan få i samtidens kultur.

I løpet av den siste perioden, når steinerskolen fremtrer som et «kritisert pedagogisk alternativ», blir skolens idégrunnlag ved flere anledninger gjort til gjenstand for kritikk. Parallelt skjer en tydeliggjøring i planene av at Steiner og hans synspunkter må vurderes i et historisk perspektiv. Det legges i løpet av den siste perioden vekt på at steinerskolens pedagogikk bygger på forskning i tillegg til å være inspirert av Steiners idégrunnlag. Det fremkommer i liten grad noen form for kritikk eller kritisk drøfting av Steiner og hans verk i steinerskolens planer i løpet av de fire periodene, men i den siste perioden finnes det eksempler på artikler som tar opp nødvendigheten av en slik kritisk refleksjon. Også i andre antroposofiske tidsskrift ble slike spørsmål behandlet i løpet av 90-årene og begynnelsen av 2000-tallet (Mathisen 1993b; Barkved, 2004).²⁷⁰

I steinerskolens planer er det med stor tydelighet presisert at steinerskolen ikke er en livssynsskole, og det kommer også frem at idégrunnlaget ikke er basert på noen form for tro. Dersom antroposofi ble gjort til et spørsmål om *tro*, kunne det ha ført til at steinerskolen ville bli betraktet som en livssynsskole. Men det er kanskje likevel nødvendig å stille spørsmålet om det ikke også finnes aspekter av *tro* i antroposofien og i steinerskolens idégrunnlag, ikke *tro* i streng religiøs betydning i forhold til bekjennelse og tro på guder eller guders representanter på jorden, men likevel en form for *tro* fordi det finnes aspekter i idégrunnlaget som det er vanskelig å bringe frem sikker kunnskap om, for eksempel den *åndelige* dimensjon ved mennesket. I spesielt den første planen for steinerskolen i Norge, der det vitenskapelige ved antroposofien ble vektlagt, synes det som om det finnes en form for tiltro til at også den åndelige dimensjonen ved mennesket kunne gjøres til gjenstand for forskning og at slik

²⁷⁰ I tidsskriftet *Libra* gikk det fra 2004 og fremover en lengre debatt om Steiners erkjennelsesteori og antroposofien og hvordan det idehistoriske grunnlaget skulle fortolkes, blant annet artikkelen *Art Makes Sense II* av Arve Mathisen fra *Libra* 2/2004 (Mathisen, 2004b). Dette tidsskriftet er ikke inkludert i denne undersøkelsen der det først og fremst er fagartikler i de steinerpedagogiske tidsskriftene som er undersøkt.

forskning kunne bringe frem en form for sikker kunnskap. I de senere planene synes det som om oppfatningen av at mennesket har en åndelig dimensjon fortsatt er sentral, men at det vitenskapelige grunnlaget for å bringe frem kunnskap om det, ikke fremstilles som like sikkert.

Samtidig som undersøkelsen viser at det i de utvalgte kildene skjer en gradvis endring av hvordan antroposofi omtales og betraktes, synes det som om flere ulike oppfatninger av antroposofi finnes ved siden av hverandre gjennom alle periodene. Antroposofi er omtalt som *vitenskap, kunnskap, avgjørende viktige perspektiver, fruktbare synspunkter* og som *et historisk utgangspunkt* for steinerpedagogisk arbeid, men også som *impulser og idéer, oppfatninger og erkjennelse og livspraksis*. De mange ulike synspunkter kan fremstå som forvirrende, det viser at synet på antroposofi ikke gjenspeiler noen form for *autorisert eller kanonisert oppfatning*, men at bare individuelle synspunkter formidles. De mange oppfatningene av antroposofi kan kritiseres for ikke å utgjøre en veloverveid og felles begrunnelse for skolen, men kan også tolkes som uttrykk for at det finnes en åpenhet i forhold til hvordan antroposofi benyttes og vurderes. Kanskje henter et slikt synspunkt autoritet fra Steiner som hevdet at det i åndslivet skulle herske frihet? I et slikt perspektiv er det et individuelt ansvar og en individuell oppgave å avgjøre hvordan idégrunnlaget skal benyttes og karakteriseres, og det vil da være naturlig at det fremkommer flere oppfatninger og synspunkter av Steiners verk og skolens idégrunnlag. I planen fra 1992 (1997) er noen aspekter ved dette spørsmålet berørt: *"hver enkelt lærer selv skaper sin versjon av Steiners pedagogiske idé i sin klasse, til sin tid og på sitt sted!"* (Bøhn, 1992, s.3). En slik holdning til steinerskolens idégrunnlag, gir en stor frihet, men samtidig kan det bli uklart for omverden hva som utgjør steinerskolens begrunnelser og hvordan de fortolkes og defineres. De mange oppfatningene av idégrunnlaget, synes å inngå som et karakteristisk trekk ved steinerskolens historie.

De mange ulike og til dels uavklarte synspunktene på steinerskolens idégrunnlag som fremkommer i undersøkelsen, kan også tolkes som uttrykk for mangel på en selvkritisk tradisjon. Mer enn å drøfte idégrunnlaget i et kritisk perspektiv, formidles de aspektene som betraktes som fruktbare og konstruktive. Først og fremst synes det som om idégrunnlaget benyttes for at den enkelte lærer skal bli skapende i sitt pedagogiske arbeid og som en språklig ramme for refleksjoner over intensjoner og visjoner for arbeidet. Likevel fremkommer det liten refleksjon over det språk og de begreper som finnes i den antroposofiske forståelsesrammen, og steinerskolens relasjon til idégrunnlaget fremstår derfor som ureflektert og inneforstått i de utvalgte kildene. En slik svak kritisk tradisjon kan ha vært

del av grunnlaget for de mange kritiske anklagene som ble rettet mot steinerskolen i løpet av 90-tallet og inn i det nye årtusenet. Også det at bare enkelte aspekter ved idégrunnlaget, det som er betraktet som fruktbart, er kommunisert, kan ha dannet grunnlag for kritikk og for mistanke om at sider ved idégrunnlaget bevisst er forsøkt holdt skjult (Sandberg & Kristoffersen, 2010).

Undersøkelsen av hvordan steinerskolen i skole-, undervisnings- og læreplaner har valgt å karakterisere sitt idégrunnlag, gir ett bilde av de begrunnelser som er gitt for steinerskolens utvikling i Norge. Gjennom for eksempel intervju med lærere i steinerskolen, både de som har arbeidet lenge og yngre lærere, vil det være mulig å bringe frem mer utdypende svar på spørsmålet om hvilken plass og betydning antroposofi har i steinerskolen.

22.4. Juridiske og økonomiske vilkår for steinerskolen fra 1926 til 2004

På samme måte som Steiners filosofi utgjør del av skolens grunnlag, utgjør de skiftende juridiske og økonomiske vilkårene sentrale betingelser for skolens arbeid.

Som del av arbeidet med å undersøke hvordan steinerskolen i Norge innenfor skiftende utdanningshistoriske vilkår har utviklet seg, er det formulert et forskningsspørsmål om hvordan juridiske og økonomiske rammevilkår har skapt rom for utviklingen av steinerskolen i Norge fra 1926 til 2004. I forlengelsen av spørsmålet er det undersøkt hvordan steinerskolen dels har skapt sitt forutsetningsgrunnlag og dels har tatt mulighetsrommene i bruk. Jeg har vist til samfunnsmessige og strukturelle sider ved utviklingen, men har fokusert på hvordan aktører i steinerskolen har bidratt til endringer.

Spørsmålet om hvordan de vekslende juridiske og økonomiske rammevilkårene har skapt rom for utviklingen av steinerskolen, er omfattende og komplekst. Det er besvart gjennom å skildre historien om utviklingen av steinerskolen i Norge på grunnlag av et kildemateriale som består av annen forskning, litteratur om norsk utdanningshistorie, forarbeid til lover, lover og utredninger, i tillegg til utvalgte fagartikler og steinerskolens læreplaner som utgjør primærkildematerialet. Fordi steinerskolen i liten grad er omtalt i norsk utdanningshistorisk litteratur, er mange av kildene som handler om steinerskolen, blitt til innenfor steinerskolens egne rammer. Eksempler på dette er referat fra åpning av skoler, jubileer, biografiske skildringer av lærere i steinerskolen blant annet nekrologer og referat fra behandling av steinerskolens søknader i kommunestyre.²⁷¹ I mitt arbeid er dette

²⁷¹ Som nevnt tidligere i første kapittel har jeg ikke hatt tilgang til møteprotokoller fra skolestyremøter der søknader fra steinerskolen er blitt behandlet.

kildematerialet kombinert med annen tilgjengelig litteratur om private skolars situasjon i Norge, først og fremst steinerskolens situasjon.

Undersøkelsen dekker et relativt langt tidsspenn hvor ikke bare steinerskolen, men også det offentlige utdanningssystemet har gjennomgått mange endringer. Forandringene har vært både dyptgripende og omfattende og derfor fremstår historien, slik den gjengis i kildematerialet, som kompleks. Kompleksiteten innebærer at jeg som forsker har måttet velge å se på noen sider ved steinerskolens utvikling og se bort fra andre. For eksempel er enkeltskolers historie og enkeltlæreres betydning, bredden og variasjonen i tilnærmingen til undervisningen innenfor steinerskolen, bare kortfattet behandlet. Også steinerskolens styringsstruktur og endringene av bestemmelser for dette, er kortfattet behandlet.

Juridiske og økonomiske vilkår

Frem til 1970 da loven om statsstøtte til private skoler ble innført, var det få juridiske reguleringer av steinerskolens drift. I skolelovene var det åpnet for at det kunne etableres og drives private skoler, og det var tillagt skolestyrene ansvar for å føre tilsyn med driften. Ifølge lovene var det en forutsetning at elevene nådde de samme mål som i den offentlige skolen, og det var åpnet for at dette kunne kontrolleres. Det offentlige la ikke til rette for at private skoler kunne startes, det var ingen statlig støtte til slike skoler bortsett fra en liten post på statsbudsjettet som slike skoler kunne søke støtte fra, til gjengjeld var skolene omfattet av få bestemmelser. Steinerskolen gjorde bruk av det mulighetsrommet som eksisterte for private skoler før loven om tilskudd ble vedtatt.

De økonomiske vilkårene var vanskelige, og steinerskolen var avhengig av private midler for å kunne drives. Gjennom søknad om kommunal støtte til drift forsøkte steinerskolen å bedre sin økonomiske stilling. Skolen benyttet først begrunnelser knyttet til at foreldrene ved steinerskolen betalte skatt og at noen av disse pengene burde kunne tilføres steinerskolen. Etter at Norge i løpet av 50-årene sluttet seg til internasjonale konvensjoner om livs- og trosfrihet for foreldre også i oppdragelsspørsmål, ble konvensjonene benyttet som begrunnelse for søknad om kommunal støtte. Selv om Norges tilslutning til konvensjonene ikke innebar økonomiske forpliktelser for staten, ble det i argumentasjonen vist til at det fantes etiske begrunnelser som gjorde at slike skoler burde få bedre økonomiske vilkår. Hvis ikke var det som stod i konvensjonene en mulighet som gjaldt bare velstående familier. En slik argumentasjon lå også til grunn for arbeidet med loven om statlig støtte til private skoler som ble vedtatt i 1970 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1967; 1968; 1969 – 1970). Innføringen av loven om tilskudd til private skoler i 1970, utgjør en endring i plottet i

historien om steinerskolens utvikling. Frem til 1970 var steinerskolen i liten grad del av norsk utdanningspolitikk. I og med innføring av loven i 1970 ble steinerskolen på en annen måte enn tidligere innlemmet i utdanningspolitikken. Fra utdanningsmyndighetenes side innebar loven fra 1970 at private skoler på en annen måte enn tidligere ble et offentlig anliggende og inngikk i utdanningsmyndighetenes saksbehandling. Fra å ha vært skoler som var uten fast offentlig tilskudd, fikk steinerskolene nå dekket ca. 85 % av de utgiftene som var beregnet som den offentlige skolens utgifter til undervisning. Selv om utgifter til hus og bygninger ikke var inkludert i tilskuddsordningen, fikk de juridiske bestemmelsene likevel stor betydning for steinerskolens økonomiske vilkår.

Loven fra 1970 førte til at steinerskolens økonomi ble mer forutsigbar og til opprettelse av flere ny steinerskoler i Norge. Veksten i steinerskoler førte også til at skolene ble organisert i et forbund. Gjennom forbundet Steinerskolene deltok skolen på en annen måte enn tidligere aktivt i plottet med å endre vilkårene for steinerskolen, først og fremst de økonomiske vilkårene.

I loven fra 1970 var det formulert vilkår for støtte til drift av private skoler, og loven endret dermed de juridiske vilkårene for private skoler i Norge radikalt. Tidligere var det ikke formulert vilkår for opprettelse og drift av private skoler annet enn at skolene skulle gi elevene tilsvarende undervisning som i de offentlige skolene. Vilråene for at private skoler skulle få støtte var i lovens § 1 formulert og omfattet skoler som enten hadde «til formål å drive forsøk, eller være opprettet av religiøse og/eller etiske grunner, eller fylle et kvantitativt undervisningsbehov» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1970). Steinerskoler fikk ifølge loven tildelt statlig støtte fordi de ble betraktet som skoler som «hadde til formål å drive forsøk». Steinerskolen betraktet imidlertid ikke sin egen drift som noen form for forsøk. Skolen var heller ikke omfattet av Forsøksrådets virksomhet, og det ble ikke foretatt noen evaluering av steinerskolen. Å åpne for at skoler som drev forsøk også kunne tildeles statlig støtte, viste at andre kriterier enn religiøse, etiske eller kvantitative undervisningsbehov, ble inkludert i støtteordningene.

I løpet av årene fra 1970 til 2004, er formålet med lov om private skoler endret. Den første loven om private skoler fra 1970 var en lov som formulerte premissene for at private skoler skulle få støtte, men formulerte ikke annet formål for loven. De to neste lovene, fra 1985 og 2003, inneholder beskrivelse av at formålet med loven er knyttet til det å legge til rette for opprettelse og drift av private skoler. I § 1 i loven om private skoler fra 1985 er formålet med loven eksplisitt formulert, det heter at «Føremålet med denne lova er å medverka til å sikra at det kan skipast og drivast private skular» (Kirke- og

undervisningsdepartementet, 1985). I Lov om frittstående skolar (friskolelova) fra 2003 er det samme formålet formulert, men det er relatert til menneskerettsloven om at foreldre og elever skal kunne velge andre skoler enn de offentlige skolene (Stette, 2011), noe som kan leses som en styrking av lovens juridiske grunnlag. Et slikt formål i loven om private skoler gjenspeiler også en mer aksepterende holdning til slike skoler.

I loven fra 1985 var det formulert fem vilkår for skoler som søkte støtte, og vilkåret om at skoler som drev forsøk skulle få støtte var tatt ut. I stedet kom det inn som et nytt vilkår at skoler som utgjør et *faglig – pedagogisk alternativ* kan tildeles støtte (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1985). I loven fra 2003 var kravet om at skoler som fikk støtte måtte utgjøre et religiøst eller pedagogisk alternativ for å få støtte, tatt ut og erstattet med krav til innhold og kvalitet (Ot.prp. nr. 33 (2002-2003)). Kravet var at undervisningen skulle være «jevngod med opplæringen tilbudt i den offentlige skolen»

Loven fra 1970 som ga de private skolene offentlig støtte, innebar at det ble formulert flere bestemmelser om private skolars virksomhet enn det som hadde eksistert tidligere, blant annet at private skoler skulle følge godkjente planer og at avgangsprøver og avgangsvitnemål skulle tilsvare det som ble brukt i de offentlige skolene. Også bestemmelser om skolen styre, lærernes lønn og kvalifikasjoner og bestemmelser om elevråd ble tatt inn i den nye loven.

I de to nye privatskolelovene som er blitt vedtatt etter 1970, fra 1985 og fra 2003, er stadig flere og mer omfattende bestemmelser om virksomheten i private skoler kommet inn i lovene, det gjelder bestemmelser om inntak av elever, rett og plikt til opplæring også for elever som har behov for spesialundervisning, skolens styre m.m. Paragrafen i 1970-loven om at alle private skoler skulle ha avgangsprøver tilsvarende det som ble brukt i den offentlige skolen, ble endret i loven av 1985. Endringene ble foretatt blant annet på bakgrunn av steinerskolens læreplan fra 1977 der det var formulert at steinerskolen benyttet en evalueringsordning uten karakterer. For at steinerskolens plan fra 1977 skulle kunne godkjennes, måtte loven fra 1970 endres. Gjennom kontakt mellom representanter for steinerskolen og utdanningsmyndighetene og politikere, ble det arbeidet med å få til endringer av loven slik at steinerskolen kunne beholde sin evalueringsordning. I den nye loven fra 1985 fikk steinerskolen mulighet til å benytte sin egen evalueringsordning, og en slik mulighet er gitt også i loven fra 2003.

Historien om utviklingen av steinerskolen har vist at steinerskolen i løpet av de fire periodene fra 1926 til 2004 har gått fra å bestå av enkeltskoler til å bli en skolebevegelse med en egen interesseorganisasjon; Steinerskoleforbundet, og at steinerskolen gjennom sin organisasjon etter hvert ble en aktør i utdanningspolitikken som deltok i arbeidet med å endre

de juridiske og økonomiske rammevilkårene. I saken om steinerskolens evalueringsordning benyttet skolen pedagogiske argumenter og begrunnelser for hvorfor skolen ikke ønsket å benytte karakterer i sin vurderingsordning. Og kanskje fordi saken om en karakterfri skole var del av debatten i tiden, fantes det støtte for steinerskolens synspunkter også i andre miljøer, noe som kan ha bidratt til at steinerskolen vant frem med sin argumentasjon og til at loven ble endret i 1985.

Steinerskoleforbundet har også deltatt i arbeidet for å bedre de private skolenes økonomiske rammevilkår. Det kan betraktes som et vendepunkt i steinerskolens historie da steinerskolen for første gang i 1997 deltok i et offentlig utvalg - utvalget som skulle vurdere hvordan tilskuddssystemet for private skoler fungerte - NOU 1997:16. I og med deltakelsen i utvalget, fikk steinerskolen mulighet til innenfor formelle rammer å legge frem erfaringer og synspunkter på skolens vilkår i det norske utdanningssystemet. Bestemmelsen om at støtten til steinerskolen skulle utgjøre 85 % av det som betraktes som utgifter til undervisning i den offentlige grunnskolen, er ikke blitt endret i løpet av årene etter 1970. Likevel er den statlige støtten økt i løpet av årene. Både reformen i den videregående skolen og utvidelsen av grunnskolen, har ført til økt statlig støtte. Også endringer i det som utgjør selve beregningsgrunnlaget for utregning av den statlige støtten til private skoler, er blitt endret, noe som har ført til økte tilskudd.

Endringer i den offentlige skolens struktur

Endringer og utvikling av den offentlige skolens virksomhet har spilt en rolle også for steinerskolens utdanningsløp. Lengden på skolegangen i den offentlige grunnskolen og relasjonen mellom grunnskolen og den videregående skolen, synes å være en viktig faktor for hvordan steinerskolen har valgt å strukturere sin virksomhet. Derfor kan ikke steinerskolens utvikling i Norge sees uavhengig av hva den offentlige skolen tilbyr.

Undersøkelsen har vist at steinerskolen dels har ligget foran utviklingen av norsk skole, for eksempel når det gjelder oppbygging av et 12-årig skoleløp, dels har steinerskolen vært på linje med den offentlige skolen og tilpasset seg endringer, selv i tilfeller der justeringene ikke har vært i overensstemmelse med steinerskolens idéhistoriske grunnlag. I den første perioden da steinerskolen var et «nytt pedagogisk alternativ», var den offentlige skolen en 7-årig folkeskole, eventuelt en femårig folkeskole med påbygning gjennom en fireårig middelskole og videre med treårig gymnas. Steinerskolen tilbød i denne perioden et 9-årig samlet skoleløp, den ønsket å være et strukturelt alternativ til den offentlige

skolemodellen ved å tilby en 9-årig grunnskole der alle elevene gikk samlet før de gikk videre til høyere skoler.

Steinerskolen var i den andre perioden en 7-årig folkeskole, men det var to initiativ i perioden for å utvide steinerskolens tilbud; til realskole på 1950-tallet og utvidelse til 10-årig skole i 1968. Steinerskolen var imidlertid for det meste helt i tråd med den offentlige skolestrukturen; en 7-årig folkeskole. Det var mange forsøk med utvidelse av den offentlige grunnskolen til 9-årig skole på denne tiden, men steinerskolen deltok ikke i arbeidet.

I den tredje perioden fra 1971 til 1985, da steinerskolen var «et pedagogisk alternativ i vekst», ble steinerskolen på samme måte som den offentlige skolen utvidet fra 7-årig til 9-årig skole, denne endringen var lovpålagt. I samme periode startet arbeidet med å utvide steinerskolen til 12-årig skole. Steinerskolen ønsket å gi elevene tilbud om grunnskole og videregående skole innenfor de samme rammene, og skolen så det som et mål at alle elever gikk i samme skole i 12 år og ble tilbudt en variert og allmenndannende undervisning. Steinerskolen fremstod som et strukturelt alternativ til den offentlige skolen. I den offentlige skolen var grunnskole og videregående skole to adskilte skoleslag med ulik lovgivning og forskjellige læreplaner.

I løpet av årene fra 1986 til 2004 ble den offentlige grunnskolen utvidet til å bli en 10-årig skole gjennom at 6-åringene ble innlemmet i skolen. Grunnskole og videregående skole ble til sammen et 13-årig skoleløp. I tillegg fikk alle elever i 1994 lovfestet rett til 3-årig videregående opplæring. Vedtaket ble gjort i 1993 med virkning fra skoleåret 1997-98. Endringene i utdanningssystemet i Norge rundt årtusenskiftet hadde store konsekvenser for steinerskolens utvikling, og skolen måtte tilpasse seg reformene. Blant annet måtte steinerskolen finne løsninger for 6-åringene som kunne forenes både med steinerskolens menneskesyn og med norsk utdanningspolitikk. Steinerskolen så det som problematisk at 6-åringene skulle innlemmes i skolen, og argumenterte mot reformen. Begrunnelsene som ble benyttet var basert på steinerskolens oppfatning av barnets utvikling og at 6-åringene ikke var modne for skolebasert opplæring. Steinerskolen fremstod i saken som et pedagogisk alternativ som så det som sin oppgave å verne og beskytte barna mot det som ble betraktet som en skadelig utvikling, men argumentasjonen førte ikke frem. Steinerskolen fikk imidlertid dispensasjon til å ha eget opplegg for 6-åringene som var basert på barnehagepedagogikk, og en egen plan for 6-åringene ble utarbeidet i 1997 og innlemmet i steinerskolens læreplan for et 13-årig skoleløp. 6-åringsreformen er et eksempel på at steinerskolen i den fjerde perioden måtte akseptere strukturelle endringer som ikke harmonerte med skolens idégrunnlag.

Også retten til videregående opplæring for alle elever fra 1994 førte til at steinerskolen måtte se på nytt på sin eksisterende struktur. Den første planen for en 12-årig steinerskole fra 1977, var basert på at alle elever skulle gå sammen i 12 år og deretter velge veien videre; teoretisk eller yrkesfaglig. I forbindelse med reformen i 1994 ble elevgrunnet annerledes enn tidligere i steinerskolens videregående trinn fordi flere elever søkte seg til videregående skoler. Det innebar at idéen om en felles linje for alle elever ble utfordret, og en modell med linjedelt videregående steinerskole ble utviklet. Etter hvert ble det opprettet også steinerskoler som tilbød bare videregående opplæring.

Undersøkelsen har vist at steinerskolen ikke har vært uavhengig av utviklingen og endringene av den offentlige skolen. Og det synes som om steinerskolen i den fjerde perioden ble inspirert, kanskje også presset, til å tenke nytt på grunn av endringer i den offentlige skolen, og at endringene utfordret etablerte oppfatninger i steinerskolen om hvordan steinerskolen burde utformes. Det viser at den offentlige skolen har vært en sentral del av rammevilkårene for steinerskolen.

22.5. Begrunnelser for en alternativ pedagogikk i planer og artikler

Det er i undersøkelsen stilt spørsmål om hvordan steinerskolens læreplaner og fagartikler i steinerpedagogiske tidsskrift har begrunnet skolens alternative pedagogikk. Både planer og fagartikler er kilder som formidler hvordan steinerskolen har tatt i bruk det mulighetsrommet som fantes innenfor de skiftende utdanningshistoriske vilkårene, og kildene formidler også hvordan skolen har begrunnet og beskrevet sitt alternative skoletilbud. De to kildetyperne er undersøkt hver for seg, og de gir til sammen et bredt og sammensatt bilde av hvordan visjoner og pedagogiske begrunnelser har bidratt til utvikling av steinerskolen.

Steinerskolens skole-, undervisnings- og læreplaner er benyttet som et viktig primærkildemateriale i undersøkelsen av steinerskolens utvikling i Norge fra 1926 til 2004, og de er gjort til gjenstand for en omfattende undersøkelse. I steinerskolens planer fremkommer visjoner for skolens virksomhet og didaktiske sider ved undervisningen: formål og mål, beskrivelser av arbeidsmåter, innhold og evalueringsordninger (Gundem, 2004; 2011; Hopmann, 2010; Kansanen, Hansén, Sjøberg & Kroksmark, 2011). Selv om disse primærkildene har en tydelig pedagogisk forankring og de viser til erfaringer fra praktisk pedagogisk arbeid, kan de ikke benyttes som kilder til å undersøke hvordan undervisningen i steinerskolen faktisk ble gjennomført eller hvordan elever, foreldre eller lærere har opplevd undervisningstilbudet. Men planene kan benyttes som kilde til hvordan steinerskolen har

legitimert sin alternative pedagogiske tradisjon, både i de årene det ikke fantes juridiske bestemmelser som krevde at skolen hadde godkjente planer og etterpå.

Også i denne delen av undersøkelsen kommer det frem at loven fra 1970 innbar en sentral endring for steinerskolen. I loven fra dette året ble det som nevnt foran, krevd at private skoler skulle følge godkjente planer, noe som innebar at steinerskolen måtte sende inn en plan og få den godkjent. Loven fra 1970 har derfor hatt betydning for den posisjon planene etter hvert har fått i steinerskolen, de juridiske rammene for skolen ble formaliseret og det kommer til uttrykk også i skolens planer. Men planene uttrykker mer enn bare de formaliserte sidene ved skolen, de rommer også begrunnelser for skolens måte å arbeide på, noe som ikke kan forklares med jus.

De utvalgte fagartikler fra de steinerpedagogiske tidsskriftene er også kilde til visjoner for skolens arbeid og til hvordan steinerskolen fremmet sine pedagogiske ideer i samtiden, hvilke saker de så som sentrale og hvordan de etablerte en bakgrunn for sitt eget pedagogiske alternativ, og bidrar til å kaste lys over steinerskolens utvikling. Undersøkelsen av steinerskolens planer presenteres først, deretter undersøkelsen av fagartiklene.

Steinerskolens planer

Det er til sammen ti plantekster som er blitt gjort til gjenstand for undersøkelse. Planene er av ulikt omfang og utseende. For noen av planene er det oppgitt hvem som har forfattet planene, andre inneholder ikke slike opplysninger. De eldste planene for steinerskolen som ble utgitt er kalt skoleplaner og undervisningsplaner, i den skissemessige planen fra 1968 er begrepet læreplan første gang benyttet. Planene for steinerskolen fra og med 1977 er kalt læreplaner, men inne i disse plantekstene er også begrepene skoleplan og undervisningsplan brukt. Undersøkelsen viser at planene er basert på erfaringer fra praktisk arbeid i kombinasjon med perspektiver og inspirasjon fra idégrunnlaget. I planene refereres det til Steiners synspunkter på pedagogisk arbeid og til praktiske erfaringer fra de norske skolene og også til erfaringer fra steinerskoler i andre land. Planen fra 1977, som er den første planen som omfatter både grunnskole og videregående trinn, ble laget før steinerskolen i Norge hadde erfaring med undervisning på videregående trinn. Planen bygget på erfaringer først og fremst fra Kristofferskolan i Sverige. Alt i alt synes dette å dokumentere at steinerskolens pedagogiske begrunnelser er legitimert gjennom den praksis som har foregått i skolen, ikke bare nasjonalt men i lys av en internasjonal reformpedagogisk bevegelse. Selv om den steinerpedagogiske tradisjonen kan sies å være spredt gjennom muntlig overlevering, har avhandlingen vist at læreplanene har bidratt til legitimering av steinerskolen gjennom en skriftliggjøring.

Undersøkelsen har vist at det blant steinerskolens lærere fantes en viss motstand mot å benytte planer, lærerens frihet er benyttet som begrunnelse for et slikt syn. Motvilje mot planer er begrunnet i en frykt for at planer skulle kunne føre til at det skapende elementet i undervisningen skulle bli borte. En skeptisk holdning til planer kom til uttrykk i den første planen fra 1933 og flere ganger i senere planer. Også i forbindelse med utgivelsen av planen i 2004 ble det vist til utfordringene som en læreplan kunne gi. En lærer i steinerskolen skulle «Ikke lene seg på gamle overleveringer, ikke stikke nesen ned i gamle, nedstøvete tyske tekster, men være helt aktuell. - Det som er skrevet er jo allerede fortid!» (Barkved, 2004, s.1). Når det likevel er blitt skrevet planer, og de også etter hvert er blitt mere omfattende, må det sees i lys av hvilken sammenheng hver enkelt plan er blitt til i og hvilken oppgave hver plan har skullet fylle.

De tidligste planene omfattet stort sett bare folkeskolen (7 klassetrinn bortsett fra planen fra 1933 som omfattet 9 klassetrinn), og de nyere planene beskriver et 12-årig skoleløp, etter hvert også et 13-årig skoleløp, noe som innebærer at planene blir lengre. Planene har også, avhengig av de utdanningshistoriske vilkårene, hatt ulike oppgaver. Alle steinerskolens planer som ble gitt ut i de to periodene før 1970, ble laget først og fremst for å informere foreldre og andre interesserte, også kommunale myndigheter, om skolens alternative pedagogiske arbeid. Planene fra de første periodene ble ikke gitt ut for at skolens lærere skulle benytte dem i planlegging av undervisningen, og de hadde ikke noen juridisk betydning, men de kan ha hatt en uformell legitimerende oppgave. Muligens ble sjangeren *plan* i årene før 1970 betraktet som en av flere måter å formidle steinerskolens pedagogiske alternativ på også fordi den offentlige skolen presenterte sitt pedagogiske tilbud på en slik måte, og kanskje også fordi steinerskolen gjennom utgivelsen av slike planer fremstod som et velorganisert pedagogisk alternativ. Etter 1970 med innføringen av lov om statlig støtte til private skoler, måtte steinerskolen ha godkjente læreplaner, og planene fikk dermed en annen oppgave enn tidligere. Planene fra 1977 og 2004 er planer som er benyttet i steinerskolens godkjenningssprosess, og de er derfor planer som ut fra et juridisk grunnlag har hatt som oppgave å legitimere steinerskolens virksomhet og gi skolen undervisningsfrihet slik det er formulert i lovene.

Men også etter at steinerskolen ifølge de juridiske vilkårene for støtte, måtte ha godkjente planer, er det blitt gitt ut planer som ikke er benyttet i en godkjenningssprosess og som mer kan betraktes som informasjon om steinerskolens alternative skoletilbud, og disse planene har hatt tilsvarende oppgaver som planene fra før 1970. Utgivelsen av planene i 1992 og 1997 viser at steinerskolen i alle periodene har benyttet planer i arbeidet med å informere

om skolens alternative pedagogikk og kanskje også for å inspirere til alternative måter å tenke undervisning på ikke bare i steinerskolen, men også i andre skoler slik det eksplisitt ble uttalt i ett av forordene til den danske utgivelsen av undervisningsplanen fra skolen i Stuttgart.²⁷²

I de skole-, undervisnings- og læreplaner som steinerskolen ga ut før loven om statstilskudd til private skoler ble vedtatt i 1970, er skolens særpreg kortfattet beskrevet, først og fremst er det i planene lagt vekt på at steinerskolen er et metodisk alternativ. I planene er det lagt vekt på å vise at steinerskolen gir elevene undervisning i fag og emner som også blir undervist i den offentlige skolen, og slik er planene i tråd med de juridiske vilkår som fantes for private skoler før 1970. Undersøkelsen av planene viser at det i disse tekstene er lagt vekt på at det alternative ved steinerskolen ligger i skolens idégrunnlag og i arbeidsmåtene, ikke minst i de mange kunstneriske fagene som er beskrevet i planene. I varierende grad er dette utdypet og skildret i planene.

I alle planene er det tydelig fokus på undervisningen i steinerskolen, og i mindre grad har planene hatt fokus på elevenes læring. Det synes som om planene forutsetter at elevene skal lære mye i løpet av skolegangen, men det er formulert få læringsmål. Først og fremst er det fokus på de rammer som steinerskolen kan tilby for elevenes utvikling til frie og selvstendige mennesker, noe som i alle planene fremstår som formålet med skolegangen. Et slikt formål er vanskelig å måle og vurdere, og derfor inngår ikke karakterer som del av steinerskolens vurderingsform. I stedet benyttes skriftlige vurderinger av elevenes arbeid og innsats, i de første årene rettet til foreldrene, etter hvert til elevene selv. I tillegg er det i planene fra før 1970 presisert at det benyttes karakterer i folkeskolens siste år for å forberede elevene slik at de skulle kunne komme videre i utdanningssystemet, ikke som del av skolens egen pedagogiske profil, men som del av tilpasningen til de utdanningshistoriske vilkårene. I planene fra før 1970 gjenspeiles en pragmatisk holdning og tilpasning til den offentlige skolen i dette spørsmålet.

I læreplanen fra 1977 er det ikke på samme måte en like pragmatisk holdning til vurderingsform, og det synes som om planen på denne måten representerer et brudd med tidligere holdning til spørsmålet om vurderingsform og karakterer. Læreplanen fra 1977, som var den første for et 12-årig skoleløp, inneholdt et nytt element i forhold til vurdering av elevene ved utgangen av skolegangen, og det var årsoppgaven som var en selvstendig valgt oppgave som elevene skulle arbeide med i ett år og som skulle vurderes av en utenforstående sensor. I alle planene etter 1977 inngår vurdering av årsoppgaven som et sentralt element i

²⁷² Planen er nærmere behandlet i Del II.

steinerskolens avgangsvitnemål. Ifølge loven fra 1970 skulle både avgangsprøver og avgangsvitnemål «svare til de offentlige skoler» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1970). Formuleringen innebar utfordringer for godkjenning av steinerskolens 12-årige skoleløp og førte til at loven måtte endres og til at steinerskolen i den nye loven fra 1985 fikk mulighet til å opprettholde sin egen vurderingsordning.

Målsetting for både fag og arbeidsmåter er i alle periodene beskrevet ut fra et dobbelt siktemål, elevene skal tilegne seg kunnskap som de trenger for å klare seg i samfunnet, og fag og arbeidsmåter skal også ha en dannende og formende virkning på elevene. Det er begrunnelser som er brukt mot karakterer.

En sentral visjon i planene har vært å bidra til at elevene skal kunne utvikle seg til det som er omtalt som *frie mennesker*. Begrepet frie mennesker er i liten grad forklart eller utdypet på noen inngående måte i planene, men det finnes formuleringer som uttrykker at målet er at hvert individ skal kunne utvikle sin egen dømmekraft, bli i stand til å tenke og velge livssyn og livsvei selvstendig og være fri i forhold til vedtatte sannheter. Disse sidene ved formålet kan betraktes som allmenne, men formålet kan også relateres til skolens idégrunnlag og til Steiners frihetsfilosofi.

Undersøkelsen viser at det i steinerskolens formål finnes et ønske om at skolegangen skal gi elevene både beskyttelse og utfordringer. Hvordan og når elevene trenger det ene eller det andre, er relatert til deres utvikling, og begrunnelsene som benyttes i planene er knyttet til synspunkter på fasene i utviklingen av barnets fysiske, sjelelige og åndelige dimensjoner som kan gjenfinnes i idégrunnlaget. Ikke minst er det i planene flere steder pekt på at den langsomme progresjonen først og fremst har som mål å ivareta elevens *jeg*. Aspekter ved elevens *jeg* er i varierende grad beskrevet i planene, men det synes som om det er et aspekt som i økende grad blir kommunisert i planene, selv om det rommer åndelige, spirituelle sider ved mennesket som det er vanskelig å beskrive og å si noe sikkert om. Det går frem av planene at det er den enkeltes *jeg* som kan erobre friheten, og barnets *jeg* må derfor ikke vekkes eller utfordres for tidlig. I planene er det derfor lagt vekt på å utsette intellektuelt preget undervisning til barnet er modent for det. I steinerskolens planer formidles også et terapeutisk perspektiv på undervisningen, steinerskolens arbeidsformer fremstilles, spesielt planen fra 1977, men også i andre planer, som et alternativ som kan ha en helende virkning på skadevirkninger som samfunnsutviklingen kan ha på barn og unge.

Det går frem av undersøkelsen av planene at det finnes en religiøs dimensjon i undervisningen i steinerskolen, ikke som forkynnelse for at elevene skal bli del av noen menighet, men som del av arbeidet for at elevene skal utvikle seg til å bli frie mennesker. I

planen fra 2004 finnes det i den generelle innledningen en sterkere vektlegging av steinerskolens etiske dimensjon enn av den religiøse, og det kan tolkes som et forsøk på å etablere en plattform for skolens arbeid som er frigjort fra konnotasjonene knyttet til religiøs undervisning, men som likevel formidler at steinerskolens undervisning er verdibasert.

Den religiøse dimensjonen i planene kommer til syne først og fremst i beskrivelsene av undervisningen på de lavere klassetrinnene. Den er begrunnet i oppfatningen av menneskets vesen som finnes i steinerskolens idéhistoriske grunnlag, først og fremst ut fra oppfatningen om at mennesket har en åndelig dimensjon, et spirituelt *jeg*, som oppdragelsen og opplæringen har som oppgave å hjelpe frem og ut fra idéen om at ånd er noe som finnes i mennesket og i verden. Mer og mindre eksplisitt er dette beskrevet i planene. Det kan synes som det finnes en form for uavklart motsetning i planene mellom målet om at elevene skal bli frie individer og den religiøse dimensjonen ved steinerskolens undervisning, men dilemmaet er ikke problematisert.

I alle planene går det frem at det benyttes mange og varierte arbeidsmåter gjennom alle skoleårene, og det er i planer fra alle periodene beskrevet hvordan skoledagen er organisert i hovedfagsundervisning, som foregår i perioder, og i fagtimer som det undervises i gjennom hele året. Planene formidler at det finnes et element av en rytmisk oppbygning av både timene og dagene. Også årstidsløpet med skiftende høytider inngår i planene som del av steinerskolens arbeidsform. Selv om det er gitt en del eksempler på arbeidsformer i alle planene, finnes det også et klart element av at både læreren, elevene, tiden og stedet har betydning for de arbeidsformer som velges. Mer enn at én arbeidsform er anbefalt, er det i planene skildret perspektiver som kan inspirere til varierte og sammensatte arbeidsformer, men noen sentrale elementer går igjen i planene. Tydelig er det formidlet i planene at undervisning betraktes som *kunst* og at det benyttes mange *kunstneriske arbeidsformer* i steinerskolen. Det kommer også frem at undervisningen i de første klassene tar utgangspunkt i *helheten* og at ut fra *helheten* differensieres enkeltfag og enkeltemner. I de planene som fører frem til videregående trinn, er det vist hvordan det i den avsluttende klassen også arbeides med et helhetsperspektiv eller en form for oversiktsperspektiv innenfor fagene.

I planene er arbeidsmåter som berører både elevenes vilje, følelser og tenkning beskrevet og hvordan alle disse tre sjelekraftene på ulike måter, avhengig av elevenes alder, bør utfordres. Det er også gjennomgående at elevene skal gjøre mange sanseerfaringer, oppleve, undersøke, og bli kjent med fenomenene før det blir introdusert begreper. Etter hvert benyttes begrepet *fenomenologisk undervisning* om en slik måte å arbeide på. Målet er å etablere en forståelse av fenomenene; av dyr, planter, luft, vann, ild, jord og av alt som finnes,

også mennesket, først gjennom en følelsesmessig, kvalitativ og opplevelsesbasert forståelse, etter hvert som elevene blir eldre også ut fra en tankemessig og kunnskapsbasert forståelse der begreper også benyttes.

Planene viser en motvilje mot bruken av undervisningsteknologi. Arbeidsmåtene er i stor grad basert på en lærersentrert undervisning, og elevene skal, på bakgrunn av lærerens engasjement, få lyst til å arbeide med og bli interessert i det som formidles. Betydningen av den enkelte lærers engasjement er understreket i planene, og det finnes stor grad av kontinuitet i planene vedrørende lærernes oppgave i utformingen av undervisningen. Også den sparsomme bruken av lærebøker som planene uttrykker kan leses inn i et slikt perspektiv.

Som nevnt foran er det i planene lagt vekt på at det alternative ved steinerskolen, først og fremst er knyttet til arbeidsmåtene, men planene inneholder også forslag til innhold i undervisningen, og noen aspekter ved innholdet i planene er derfor også gjort til gjenstand for undersøkelse.

Analysen viser at innholdet, slik det er beskrevet i planene, er strukturert gjennom generelle tema og fagområder i de laveste klassetrinn og at det går mot en stadig større grad av fagspesialisering i de øverste klassetrinnene. I planene fra alle periodene inngår kunstneriske fag, håndverksfag, teoretiske fag – både humanistiske og naturvitenskapelige – i undervisningen. Innholdet som elevene ifølge planene skal møte i løpet av skoleårene, kan beskrives som en kulturhistorisk vei fra de eldste tider og frem mot samtiden, fra mytisk tid og frem mot det moderne informasjonssamfunnet, fra en billedlig oppfatning av verden til en vitenskapelig basert forståelse av kompleksiteten i verden. I planene er det vist til at valg av innhold i undervisningen skal ta sikte på å treffe elevene der de er i sin utvikling og bidra til å støtte deres vekst frem mot frie og selvstendige individer. Perspektivet om at innholdet i undervisningen skal være næring for elevenes utvikling, er synlig i planer fra alle periodene og peker tilbake til sentrale aspekter ved Steiners synspunkter på undervisning.

Det blir i planene vist til at innsikt i barnets utvikling gjennom perspektiver fra antroposofi og Steiners oppfatning av menneskets vesen, betraktes som et redskap og referanse i arbeidet med å avgjøre *hvilket* stoff som skal velges til *hvilken* klasse slik at det skal være deres utvikling. Selv om det i planene finnes forslag til temaer og fag, er det også presisert at lærerne har frihet til å velge innhold i undervisningen, og at læreren må kjenne sin klasse for å kunne velge stoffet.

I løpet av de fire periodene blir planene som nevnt mer omfattende og de beskriver flere forslag til innhold på de enkelte klassetrinn. Det kan leses som uttrykk for at det har utviklet seg en form for kanon i steinerskolen i forhold til *hvilket* innhold som benyttes på de

enkelte klassetrinn. Planene viser at det finnes kontinuitet i forslag til hvilke tema som hører til på de ulike klassetrinn, og at det i tradisjonen finnes en forbindelse til den første planen som ble laget ved skolen i Stuttgart. Selv om de norske planene ikke benytter akkurat de samme temaene på de enkelte klassetrinn som den første planen fra Stuttgart, finnes det elementer av kontinuitet i forhold til valg av innhold, blant annet ved at eventyr gjennomgående foreslås benyttet som fortellerstoff i første skoleår i alle planene.

Det finnes også forslag til valg av litteratur som kan benyttes som grunnlag for lærerens fortellinger, for eksempel i beskrivelsen av undervisningen i 4. klasse (før reformen i 1997: 3. klasse) der det foreslås to hovedtyper av fortellerstoff som er ment å formidle flere aspekter ved det samme tema; menneskets vilkår på jorden, både i fysisk forstand og i moralsk henseende. På dette klassetrinnet foreslås fortellinger fra det Gamle testamentet og utvalgte fortellinger fra norsk litteratur som skildrer ur-yrkene; bonden, fiskeren og gruvearbeiderne. Spesielt er bøker av Hamsun, Bojer, Falkberget og Scott foreslått som utgangspunkt for undervisningen. Det er først og fremst i planene fra 1992 (1997) og i 2004 at disse forfatterne er foreslått.

Undersøkelsen viser at det også finnes en form for kontinuitet når det gjelder hvilke fag som er beskrevet i planene. Blant annet er det i alle planene beskrevet at det undervises i to fremmedspråk fra første klasse og at det gis undervisning i faget eurytmi på alle klassetrinn. Det finnes også eksempler på at det skjer endringer av innholdet i planene og at nye fag og temaer blir tatt inn, spesielt i forbindelse med utvidelsen av skoleløpet fra 7.årig folkeskole til 10. årig og etter hvert til 12.årig og 13-årig skole. Også nye fag som data og IKT er blitt inkludert i planene i løpet av årene. Det er imidlertid behov for mer inngående forskning vedrørende innholdet i planene for å kunne bringe frem mer detaljert kunnskap om hvordan enkeltfag har endret seg i løpet av årene fra 1926 til 2004.

Det er i undersøkelsen av planene trukket inn tre illustrasjoner av steinerskolens plan, de er ikke anvendt i de norske planene, men er utgitt i andre sammenhenger. Jeg har likevel valgt å benytte illustrasjonene i undersøkelsen fordi de gir en fremstilling av perspektiver som finnes også i de norske planene. Spesielt illustrasjonen fra den svenske waldorfskolen som er kalt «den indre kursplanen» gir en fremstilling av sentrale motiver i steinerskolens plan fra første år i barneskolen og frem til utgangen av videregående skole. Illustrasjonen viser en u-formet linje som rommer både en nedstigende og en oppadstigende bevegelse, noe som skal illustrere endringene i barnets opplevelse av verden; fra en umiddelbar enhetsopplevelse med verden til en form for adskilthet, oppsplitting og fragmentering og frem mot en ny form for helhetsforståelse. Illustrasjonen gir et bilde av at det finnes en sammenheng mellom

steinerskolens plan og barnets utviklingsvei, og at planen gjennom innhold og arbeidsformer og holdning til undervisningen tar utgangspunkt i barnets utvikling. Oppfatningen av at det lille barnet lever i en form for forbundethet med skaperverket, rommer et religiøst perspektiv. Et perspektiv som tar som utgangspunkt at det lille barnet opplever verden som en helhet der spirituelle og materielle dimensjoner ikke oppleves som adskilte. En slik måte å erfare verden på, endres og barnet opplever etter hvert en form for splittelse der forbundethet med verden opphører og der barnet erfarer seg som et individ som selv må finne en ny tilknytning til helheten gjennom eget skapende arbeid (Möller, 1992). Et arbeid som undervisningen i steinerskolen har som et sentralt mål å støtte. Illustrasjonen viser at sjelskreftene vilje, følelse og tenkning utfordres i løpet av prosessen, i de første årene særlig viljen, deretter følelsene og mer og mer tenkningen eter som elevene betraktes som modne til det.

Steiner mente at steinerskolens læreplan kunne betraktes som en idealplan, men at i konkrete utdanningshistoriske sammenhenger måtte steinerskoler og lærere også være villige til å inngå kompromisser (Staley, 1998, s. xxix; Steiner, 2011, s. 123). I alle steinerskolens planer finnes elementer av ideallæreplan, men som vist finnes det i planene også elementer av kompromisser, for eksempel bruken av eksamen og karakterer i forbindelse med overgangen til andre skoler. Et sentralt underliggende spørsmålet i alle steinerskolens planer er i hvor stor grad planene skal utformes som idealplaner og i hvor stor grad de skal utformes som kompromissplaner i relasjon til krav og bestemmelser fra lover og reformer og hvordan steinerskolens egenart kan bevares også i kompromissplanene?

Fagartikler i steinerpedagogiske tidsskrift

Visjonene for steinerskolens arbeid og pedagogiske begrunnelser og erfaringer er, helt siden opprettelsen av den første steinerskolen her i landet, blitt formidlet både i form av foredrag, utstillinger i planer og i artikler. Det første heftet som inneholdt artikler om steinerskolens undervisning ble utgitt i 1931. I løpet av årene frem til 2004, er det trykket mer enn 2500 kortere og lengre artikler i steinerpedagogiske hefter og tidsskrift (Mathisen, 1998, s.1). I denne undersøkelsen er utvalgte fagartikler benyttet i arbeidet med å skildre steinerskolens utvikling fra 1926 til 2004. Jeg har valgt ut artikler som jeg betrakter som relevante kilder til kunnskap om hvordan steinerskolelærere fremmet synspunkter på skole, oppdragelse og samfunn under skiftende vilkår. Utvalget er gjort på bakgrunn av arbeidet med andre kilder som gir innsikt i utdanningshistoriske temaer og ut fra innhold som kan betraktes som uttrykk for tidsånden. Selv om utvalget er foretatt ut fra ønsket om å skape en versjon av historien som kan betraktes som *sann* (Knutsen, 2002, s.42), er det likevel grunn til å ta i betraktning at

det samlede kildematerialet er svært omfattende og at andre forskere vil kunne gjøre andre utvalg, noe som kan få betydning for fremstillingen av historien om steinerskolens utvikling i Norge.

Undersøkelsen av de utvalgte fagartiklene, kan ikke betraktes som en fullstendig idéhistorisk undersøkelse av utviklingen av de steinerpedagogiske tidsskriftene i Norge, eller som en semantisk analyse av de didaktiske sider ved lærerens arbeid, ei heller som en systematisk fremstilling av mulige variasjoner i utgivelsespolitikk eller noen fullstendig kartlegging av temaer og debatter. Det er et stort og sammensatt forskningsfelt, og mer forskning vil kunne bringe frem mer kunnskap om steinerskolens plass i norsk utdanningshistorie.

Undersøkelsen har vist at fagartiklene i alle perioder inneholder beskrivelse av undervisningen, ikke minst visjonene for hvordan den skulle utføres, begrunnelser for valg av innhold og arbeidsmåter og hvordan undervisningen skulle bidra til elevenes utvikling, og artiklene kan ha bidratt til en form for uformell legitimering av steinerskolen som et pedagogisk alternativ.

Fagartiklene fremstår også som del av lærernes arbeid med å *utvikle* steinerskolen som et pedagogisk alternativ. Analysene av fagartiklene tyder på at skriftliggjøringen har skapt en arena for didaktisk refleksjon, i tilknytning til, men likevel utenfor det daglige arbeidet som i alle skoler er preget av en form for handlingstvang (Dale, 2011). Refleksjonene knytter an til lærerens faglighet og tanker om både intensjoner og erfaringer fra praktisk pedagogisk arbeid. Selv om det ikke er foretatt noen inngående didaktisk analyse av fagartiklene, viser undersøkelsen at refleksjonene over didaktiske aspekter gjenspeiler erfaringer fra skolens arbeid, som igjen er fortolket i lys av idégrunnet. Artiklene vektlegger elevenes utvikling mer enn de konkrete læringsresultater.

Undersøkelsen har vist at steinerskolens idégrunnlag ble kommunisert til foreldre og andre interesserte gjennom publisering av foredrag og tekster av Steiner og læreres fortolkning av hans arbeider. Frem til 1998 ble det i de steinerpedagogiske tidsskriftene jevnlig trykket tekster av Steiner, men etter 1998 er steinerskolens idégrunnlag ikke blitt formidlet gjennom Steiners egne ord. Beskrivelser av hvordan idégrunnet utgjør inspirasjon i det pedagogiske arbeidet i steinerskolen fortsatte, men bare gjennom andre forfatters fortolkning og erfaringer fra arbeidet med det. Det kan betraktes som et brudd i tidsskriftenes historie og i formidlingspolitikken av skolens idégrunnlag. Kanskje var bakgrunnen for endringen at det etter hvert var så mange bokutgivelser av Steiner tilgjengelig at det ble betraktet som unødvendig å trykke tekster av ham i tidsskriftet? Kanskje var

bakgrunnen at det i løpet av den fjerde periode ble etablert andre fora for steinerskolens lærere, bl.a. Meldingsbladet for steinerskolens medarbeidere og årboken Ariadne, og at det førte til at steinerskolens idégrunnlag kunne drøftes andre steder og at Steiners tekster derfor ikke ble gitt plass i tidsskriftet Steinerskolen? Om den nye utgivelsespolitikken evt. speiler at interessen for Steiners verk ble mindre på denne tiden, eller om det er knyttet til at det i 1998 var skifte av redaktør i tidsskriftet, er det på grunnlag av undersøkelsen ikke mulig å gi svar på.²⁷³

Fagartiklene er preget av stort engasjement, nærhet til det som beskrives og begeistring for arbeidet i steinerskolen. Samtidig inneholder mange av artiklene kritikk av den offentlige skolen eller av utviklingstendenser i tiden. Jeg har tolket kritikken som en viktig bakgrunn for formidling og profilering av steinerskolen som en alternativ pedagogisk retning. Hva steinerskolen i de utvalgte fagartiklene har rettet kritikk mot og hvordan skolen har sett på seg selv som bidragsyter i debatten om skole, oppdragelse og samfunn, inngår derfor også som del av historien om steinerskolen i Norge. Fagartiklene gir, mer enn læreplanene, et bilde av hvordan steinerskolen har sett på sin oppgave i samfunnet i de fire periodene. Perspektivene på tidsånden og utviklingen, slik det kommer til uttrykk i fagartiklene, finnes som en bakgrunn og begrunnelse for hvordan undervisningen i steinerskolen er blitt utformet.

Den første perioden i undersøkelsen strekker seg fra 1926 til 1945. Skyggene fra første verdenskrig, den fremvoksende nazismen og fascismen i Europa i mellomkrigsperioden og etter hvert erfaringene fra andre verdenskrig, utgjør en tydelig bakgrunn for flere av artiklene. I de utvalgte artiklene betraktes det materialistiske menneskesynet som en trussel mot en sunn samfunnsutvikling, og artiklene kan leses som en form for opplysning og bevisstgjøring om farene som truet. Det er i tekstene formulert en ambisjon om å forme nye og andre typer vilkår for barn og unges oppvekst, slik at de kan bli i stand til å skape en bedre fremtid. Steinerskolen betraktes som et alternativ til det eksisterende skolesystemet i den første perioden, først og fremst på grunn av det menneskesynet som ligger til grunn for steinerskolens arbeid og de arbeidsformer som er sprunget ut av det. I flere artikler er det gitt beskrivelser av hvordan menneskesynet får konsekvenser for utforming av undervisningen, og det vektlegges at steinerskolens menneskesyn inkluderer det åndelige i mennesket og at et slikt menneskesyn er en forutsetning for endringer i oppdragelsen av barn og av undervisningen i skolen. I artiklene blir det lagt vekt på at antroposofi vil kunne bidra til

²⁷³ | 1998 overtok Hans Tarjei Skaare redaktørposten etter Arve Mathisen (Mathisen, 1998).

endringer også av samfunnet. Referansene til Steiner og hans synspunkter er tydelig til stede i artiklene, ikke minst kommer Steiners samfunnskritiske perspektiver klart til syne.

I den andre perioden, som strekker seg fra 1946 til 1970, er erfaringene fra den andre verdenskrig merkbart til stede, særlig i tekstene fra de første årene av perioden er erfaringene fra krigen tydelig uttrykt. Krigens ufattelige råskap og menneskers lydighet overfor autoriteter og manglende evne til å opponere, er tema i mange av artiklene. I det politiske arbeidet med oppbygningen av Norge etter krigen, der først og fremst Arbeiderpartiet var det ledende partiet som hadde regjeringsmakten i store deler av epoken, var målet å etablere en velferdsstat der alle var sikret like rettigheter til velferdsgodene. Det er et tydelig fokus på likhetstanken i de politiske tiltakene som ble satt i verk, og nye lover skulle sikre alle de samme rettighetene. Undersøkelsen viser at det i mange av artiklene finnes tydelige uttrykk for motstand mot at en likhetstenkning skulle legges til grunn for oppdragelsen av barn, og en bekymring for at likhetstenkning i det norske samfunnet skulle føre til mangel på respekt for det enkelte individ. Det rettes også sterk kritikk mot nyttetenkningen i utdanningspolitikken.

I den andre perioden formidles visjoner for Steinerskolens arbeid, ofte i kombinasjon med begrunnelser for valg av fortellerstoff på de enkelte klassetrinn, kunstneriske arbeidsformer, sang, teater, musikk, maling og tegning. I liten grad formidles det erfaringer fra det som ikke lykkes. Steinerskolen fremstår som et frodig og fargerikt pedagogisk alternativ i en lang rekke artikler fra den andre perioden. Et alternativ som ivaretar hvert enkelt individs utviklingsmuligheter.

Det fremkommer også samfunnskritiske perspektiver i artiklene fra den andre perioden. I flere artikler fra den andre perioden oppfordres lærere og foreldre om å bli bevisst de farer og utfordringer som finnes i samtiden, og det uttrykkes i tekstene frykt for hvordan en del nye elementer i kulturen kan skade barns utvikling. Både radio, kino, film, etter hvert fjernsyn, og støy og travelhet betraktes som skadelig for barna. Det samme gjelder mat fremstilt gjennom et stadig mer industrialisert jordbruk. I flere artikler fra den andre perioden vektlegges betydningen av at voksne må være bevisste det ansvaret de har for å beskytte barna mot påvirkning fra disse elementene i kulturen, og det pekes på at Steinerskolen er et sted der farene er identifisert og som et sted som kan gi beskyttelse mot farene.

I løpet av den tredje perioden, fra 1971 og til 1986, er det i de utvalgte artiklene også formulert stor bekymring over samfunnsutviklingen, ikke minst over utbyttingen av naturen og det som betraktes som de negative sidene ved det moderne livet. I flere artikler, og også i planen fra 1977, fremheves det at barn er sårbare og at mange barn blir skadet i løpet av oppveksten. Både i planen fra 1977 og i artikler fra perioden benyttes begrepet

«*sivilisasjonsskadet*» om barn og unge som ikke beskyttes mot farene. Den sterke kritikken av det som betraktes som skadelige sider ved utviklingen i den tredje perioden, synes å være inspirert av den kritikk Steiner reiste mot materialistiske tendenser i sin samtid. Som i de tidligere periodene finnes det i artiklene uttrykk for at steinerskolen i sin undervisning utgjør et alternativ til skadelige tendenser i samfunnet, og steinerskolen fremmes som et terapeutisk alternativ.

I tredje periode er det i mindre grad formulert kritikk av den offentlige utdanningspolitikken. En mulig forklaring er at det var mindre avstand mellom steinerskolens pedagogikk og den offentlige skolen i disse årene, men det er nødvendig med mer inngående studier for å trekke sikre slutninger om dette. Også i den tredje perioden ble det trykket mange artikler som beskrev visjoner, intensjoner og formål med undervisningen. I denne perioden ble skoleløpet utvidet, først fra 7-årig til 9-årig, og deretter til et 12-årig løp, og i mange av artiklene er visjonene for undervisningen på disse klassetrinnene beskrevet. Undersøkelsen viser at det ved slutten av den tredje perioden ble etterspurt en *selvkritisk holdning* i steinerskolen, et ønske som ble tydeligere og sterkere fremmet i løpet av den fjerde perioden.

I den fjerde perioden fremstår steinerskolen som kritisk til norsk utdanningspolitikk, tydeligst i første del av perioden i forbindelse med reformen som innebar skolestart for 6-åringene og utvidelse av grunnskole og videregående skole til et 13-årig skoleløp. Spesielt i saken om tidligere skolestart, viser de utvalgte artiklene at steinerskolen hadde en alternativ pedagogisk profil, og i begrunnelsene for synspunktene ble det vist til både erfaringer og til Steiners menneskesyn. Artiklene inneholder beskrivelser av hvordan steinerskolen la opp tilbudet til 6-åringene slik skolen mente det burde være, basert på lek og mange og varierte sanseerfaringer og ikke på skolebasert undervisning. Steinerskolens oppgave fremstår i artiklene fra den fjerde perioden som forsøk på å stanse det som ble betraktet som en uheldig utvikling av samfunnet og utdanningspolitikken. Reformene på 90-tallet førte også til endringer av steinerskolens videregående trinn, og i flere artikler blir visjoner for og erfaringer fra arbeidet på videregående trinn skildret. Utformingen av steinerskolens tre siste skoleår, innbar utfordringer for skolen. I steinerskolens første plan for videregående trinn var intensjonen at alle elevene gikk sammen i 12 år, idéen om en felles allmenndannende skole ble utfordret i løpet av den fjerde perioden, og linjedelte alternativer vokste frem. Det var et brudd med den praksis som var vokst frem i steinerskolen og fordret nytenkning både når det gjaldt undervisningsform og innhold.

Å skildre intensjoner og visjoner for den betydning undervisningen skulle få for elevene, synes å ha blitt et kjennetegn for hvordan steinerpedagogikk ble beskrevet av

steinerskolelærere. I den fjerde perioden ble det etterspurt en mer nyansert måte å skrive om undervisningen på. Visjoner og intensjoner for undervisningen ble ikke betraktet som godt nok når steinerskolen skulle presentere sitt pedagogiske alternativ. Begeistring og beskrivelse av visjoner måtte suppleres også med kritisk refleksjon.

Det fremkom i løpet av den fjerde perioden stadig mer kritikk mot steinerskolen. Både skolens styringsform, kvaliteten ved undervisningen og det som ble betraktet som steinerskolens ureflekterte og ukritiske måte å omtale og karakterisere idégrunnlaget på, ble gjenstand for kritikk. Også det som ble betraktet som steinerskolens svake evne til å håndtere kritikk, ble tatt opp. Noen av debattene gikk i andre fora enn steinerskolens tidsskrift, men de ble likevel referert og gjengitt i tidsskriftet *Steinerskolen* og drøftet videre der, blant annet en større debatt i 1993 med utgangspunkt i en kritisk artikkel i tidsskriftet *Humanist*.

I løpet av siste del av den fjerde perioden, synes det som om håndteringen av kritikken som ble rettet mot steinerskolen og de selvkritiske refleksjonene kritikken førte til, tok mye plass og innebar at steinerskolen i mindre grad enn tidligere fremsto som refser av tendenser i tiden og i utdanningssystemet. På bakgrunn av det, synes det som om det i den fjerde perioden finnes et brudd i forhold til den måten steinerskolen tidligere hadde fremmet sin alternative pedagogikk på. Tidligere hadde steinerskolen benyttet kritikk av utviklingstendenser i skole og samfunn som bakgrunn og begrunnelse for skolens arbeid.

Kritikken mot steinerskolen i den fjerde perioden kan, som nevnt, ha bidratt til at steinerskolen ikke selv oppkastet seg til dommer over tendenser i tiden. Samtidig var steinerskolen i disse årene inne i en periode der spesielt videregående trinn var i utvikling, og det kan ha gjort at det var mindre kapasitet til å delta i samfunnsdebatten. Også endringer i mediebildet og de mange og raske teknologiske endringene, kan ha bidratt til at det var vanskeligere enn tidligere å finne en plattform for kritikk og identifisere utfordringer og farer som steinerskolen kunne posisjonere seg i opposisjon til og som alternativ til. Kanskje også steinerskolens tilpasning til de utdanningshistoriske vilkårene og de stadig økende statlige tilskuddene kan ha bidratt til at steinerskolens samfunnskritiske stemme ble svakere? Uansett hva grunnene var, førte det til at steinerskolen i mindre grad enn før tydeliggjorde og begrunnet sin måte å undervise på gjennom kritikk av tidsånden og samfunnets utvikling.

Å være en alternativ skole, innebærer at man er alternativ i relasjon til *noe*, men dette *noe* må identifiseres og beskrives. Undersøkelsen av fagartiklene har kastet lys over hvordan steinerskolen i løpet av årene fra 1926 til 2004 på ulike måter, og innenfor rammene av skiftende utdanningshistoriske vilkår, har fremmet sitt pedagogiske alternativ i kontrast til den offentlige skolen og som et alternativ til utvalgte og problematiske sider ved

samfunnsutviklingen. Antroposofi er i mange av de utvalgte artiklene betraktet som et redskap til å kunne identifisere farer og utfordringer, antroposofien er betraktet som en måte å bli bevisst farene i samtiden på. Det synes som om det finnes en linje fra den samfunnskritikk som Steiner rettet mot sin samtid til den kritikk som finnes i de utvalgte steinerpedagogiske fagartiklene. Om og hvordan kritikken har funnet gjenklang for øvrig i hver av periodene, har variert, og kan kanskje ha bidratt til hvordan steinerskolen er blitt oppfattet, men det fordres mer forskning for å kunne trekke sikre slutninger om hvordan steinerskolen har profilert seg som en alternativ pedagogisk retning i relasjon til utviklingen av den offentlige skolen og til samtiden.

22.6. Videre forskning

Bakgrunnen for undersøkelsen av steinerskolens utvikling, var et ønske om å bidra til økt refleksjon over steinerskolens visjoner, pedagogiske begrunnelser og vilkår og til mer forskning om steinerskolen. Avhandlingen er den første i sitt slag som undersøker hvordan steinerskolen har utviklet seg innenfor rammene av norsk utdanningshistorie. Den bidrar med kunnskap til steinerpedagogisk forskning og utdanningsvitenskap mer generelt, siden steinerskolen i liten grad har vært gjenstand for forskning. Undersøkelsen har vist at det er nødvendig å stille spørsmål ved de juridiske vilkår for alternative skoler for at undervisningsfriheten skal være reell, et spørsmål som dypest sett berører alle skoler. Undersøkelsen løfter derfor frem spørsmål som ikke bare gjelder private alternative skoler, men skole og utdanning mer generelt. I stadig økende grad får lover, forskrifter og planer avgjørende betydning for arbeidet i skolen, og disse perspektivene kan komme til å skygge for den «pedagogiske dimensjonen» i utdanningen (Säfström & Biesta, 2012, s.8). Lars Løvlie (2012) hevder at rettsliggjøringen og byråkratiseringen av skolen gjør lærerne ufrie, «til et undervisningsproletariat», og han maner pedagoger til opprør mot en slik utvikling av skolen (Løvlie, 2012, s. 11). Slike spørsmål er aktuelle både for den offentlige skolen og for alternative pedagogiske retninger som steinerskolen.

Ut fra et steinerpedagogisk perspektiv er det interessant å undersøke hvordan utdanningshistoriske vilkår og krav fra offentlige myndigheter, bl.a. nasjonale prøver og tester og læreplanutforming har betydning for undervisningen i steinerskolen og om og hvordan det påvirker steinerskolens alternative pedagogiske profil. Steinerskolens pedagogiske praksis avtegner seg derfor som et interessant tema for videre forskning. I oversikten over tidligere forskning i avhandlingens innledende del, er det vist til at både den engelske undersøkelsen av steinerskolens pedagogiske praksis, rapporten fra Karlstad universitet om den svenske

waldorfskolen og Ullrichs undersøkelse av steinerpedagogikken, konkluderer med at steinerskolens pedagogiske praksis inneholder interessante perspektiver som bør kunne anvendes i debatten om utviklingen av den offentlige skolen (Dahlin, Liljeroth & Nobel, 2006; Ullrich, 2008; Woods, Ashley & Woods, 2005). Det ville være interessant om det kunne etableres et større forskningsprosjekt der flere sider ved steinerskolens pedagogiske praksis kunne gjøres til gjenstand for forskning. Blant annet er kunstens plass i steinerskolen, progresjonen i undervisningen og relasjonen mellom lærer og elev trukket frem i de nevnte undersøkelsene. I diskusjonene om hva som fremmer elevenes læring er kunstfagenes betydning i undervisningen et tema som er drøftet i flere sammenhenger, blant annet av Anne Bamford som i sine studier har vist hvordan gode «kunstfaglige utdanningsprogrammer» har stor betydning for barns læring og utvikling (Bamford, 2008, s.150). Bamford har ikke inkludert steinerskolen i sine studier, men med bakgrunn i hennes funn, ville det være interessant å studere hvordan kunstfagene benyttes i steinerskolen, og om og hvordan kunstfagene og den kunstneriske tilnærmingen har betydning for elevenes læring. Også spørsmål knyttet til relasjonen mellom lærer og elev og strukturering av skoledagen og det rytmiske element i undervisningen, er tema som gjennom klasseromsobservasjon og intervju med lærere og elever, kunne studeres.

Som det er vist til flere steder i avhandlingen, er det en allmenreligiøs dimensjon ved beskrivelsen av undervisningen i steinerskolens planer, spesielt i de første skoleårene. Det ville være interessant å undersøke om og hvordan en slik dimensjon kommer til syne i undervisningen, og hvordan lærere begrunner en slik måte å undervise på. Også spørsmålet om hvordan målet om at elevene skal utvikle seg til frie og selvstendige individer kan nås gjennom en undervisning som rommer en religiøs dimensjon, avtegner seg som et interessant område for nye forskningsprosjekter. Ikke minst i lys av skolens utfordringer i et samfunn der mange kulturer, religioner og livssyn lever sammen.

Videre er spørsmål knyttet til skolens idégrunnlag og hvilken plass antroposofien har i den steinerpedagogiske lærerutdanningen og i steinerskolen, et tema som bør belyses videre gjennom forskning. Hvordan skal steinerskolen i det 21. århundre begrunne sin alternative pedagogikk basert på et idéhistorisk grunnlag som ble til ved begynnelsen av det 20. århundre? Hvilke perspektiver kan videreføres og hvilke må betraktes som foreldede og uaktuelle? Også spørsmålet om hvordan læreres frihet kan ivaretas innenfor rammene av et utdanningssystem med store krav til kvalitetssikring og kontroll, er et interessant og utfordrende tema for videre forskning.

Etterord

Spørsmål om oppdragelse og skole angår fremtiden, engasjerer og utfordrer, ikke minst fordi debatten berører verdispørsmål. Hvilke verdier skal skolen bygge på og hva skal eller bør benyttes som grunnlag for begrunnelse av oppdragelse og undervisning? Og hvordan kan det som benyttes som grunnlag for utforming av utdanningsinstitusjoner bidra til realiseringen av visjonene om at elevene skal utvikle seg til frie, selvstendige individer som kan delta i demokratisk arbeid for å forbedre og videreutvikle samfunnet, visjoner som er sentrale for alle skoler? Skal skolens grunnlag være forskningsbasert kunnskap fremkommet gjennom vitenskapelige metoder eller bør også andre perspektiver, verdier og normer, inkluderes i grunnlaget, eventuelt hvilke? Spørsmålene rommer mange utfordringer, ikke minst i dagens flerkulturelle samfunn.

Kan det hende at dikteren Falkeids oppfordring til de som skal arbeide som lærere rommer noe sentralt i forhold til skole og oppdragelse, selv om det ikke er mulig å bringe frem forskningsbasert kunnskap for hans synspunkter og selv om det er vanskelig å formulere perspektivene i et annet språk enn poesien? I diktet *God tur skolepike* ber Falkeid om at de som skal være lærere må være «rene på hendene og barhodede» i møtet med barn, fordi hvert barn som «uten baktanker, uten skepsis, umaskert og uvettig vergeløst går ut til livet med tilliten som et kostbart gulleple i hendene er hellig». Hvordan kan forpliktelsen overfor det hellige i hvert barn og vektleggingen av lærerens årvåkenhet og tilstedeværelse, som jeg tolker Falkeids formuleringer som uttrykk for, inkluderes i debatten om hvordan fremtidens skole kan formes?

Litteratur og kilder

- Aas, G. H. (2004). Bernhof Ribsskog. Elevenes læring i sentrum. I H. Thuen & S. Vaage (Red.), *Pedagogiske profiler: Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes* (s. 179 – 197). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Aas, G. H. (2006). *Likhet uten solidaritet, Idéhistoriske studier av karakterer i utdanning og meritokrati*. Gøteborg: Institutionen för idehistoria och vetenskapsteori, Gøteborgs universitet.
- Alsos, G. V. (2002). Nye klær til ungdomstrinnet ved Steinerskolen på Skjold. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 3.
- Alsos, G. V. (2004). Den utenomfaglige utfordringen på ungdomstrinnet. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2.
- Arbeidsutvalget for Steinerskolene i Norge, 1992. (1994). Statutter for Ariadne. I T. Skaftnesmo (Red.), *Årbok 1994* (s. 7 - 8). Haugesund: Ariadne, Steinerskolenes Fond for Pedagogisk Utvikling.
- Arfwedson, G. B. (2000). *Reformpedagogik och samhälle: En komparativ studie av pedagogiska reformrörelser i USA och Tyskland från 1890-talet till 1930-talet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Arneberg, P. (1999). Evaluering av samarbeidet med Steinerskolen. I A. Nicolaisen & T. Skaftnesmo (Red.), *Hvis barndommen var børsnotert* (konferanserapport, s.10 – 12). Oslo: Ariadnes årbok, Steinerskolenes Fond For Pedagogisk Utvikling.
- Bamford, A. (2008). *WOW-Faktoren. Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oslo: Musikk i Skolen.
- Barkved, F. (2004). Selvrefleksjon. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.
- Bauer, M. (1922). *Rudolf Steiner og pedagogikken*. Kristiania: Vidar Forlag.
- Baune, T. A. (2007). *Den skal tidlig krøkes: Skolen i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Beinset, P. (1975). Besøk på Steinerskolen. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2.
- Berg Eriksen, T. (2000). Steiner for brød? I P. N. Waage & C. Schjøtz (Red.), *Fascinasjon & forargelse: Rudolf Steiner og antroposofien sett utenfra* (s. 217 – 222). Oslo: Pax Forlag.
- Berg Eriksen, T. (2002). *Undringens labyrinter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg Eriksen, T. (2011). Rudolf Steiner i idéhistorisk lys. *Kirke og Kultur*, 2, 153–167.
- Bergensskolens styre. (1961a). Rudolf Steinerskolens søknad til stat og kommune [Redaksjonelt]. *Mennesket*, 2.
- Bergensskolens styre. (1961b). Rudolf Steinerskolens søknad til Bergen kommune [Redaksjonelt]. *Mennesket*, 4.
- Bergesen, H. O. (2003). Hvorfor frittstående skoler. I T. Flateby (Red.), *Tusenfryd: Skolefrihet og menneskeretter: En artikkelsamling ved Kristne Friskolers Forbund* (s.41 -52). Oslo: Didakta Norsk Forlag.

- Bergstrøm, M. (1992). Små barn og dagens skole. I M. Vestly (Red.), *Amputert barndom: Om skolestart for 6-åringene* (s. 25–35). Oslo: Vidarforlaget.
- Birkeland, O. (1999). Videregående. I Den pedagogiske seksjon (Red.) (1999), *Meddelelser til lærere*, 23. Forbundet Steinerskolene i Norge.
- Birkeland, O. (Red.). (2004). Elevoversikt. I O. Birkeland (Red.), (2004), *Meddelelser til skolens medarbeidere*, 34. Forbundet Steinerskolene i Norge.
- Bjerke, A. (1997). Om Tore. I T. Holtsmark, A. Møller, Ø. Parmann, C. Schiøtz, K. Skagen & P. N. Waage (Red.), *På sporet av en virkelighet: Festskrift til Karl Brodersen* (s. 15 – 28). Oslo: Antropos Forlag.
- Bjermeland, U. A. (1979). Er det en slags rus å se på fjernsyn? *Tidsskriftet Steinerskolen*, 3.
- Bjermeland, U. A. (1980). Rudolf Steiner om film. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2.
- Bjermeland, U. A. (1981). Tidsfenomener. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1.
- Bjønnes, A. (1991a). Europeisk Steinerskole-samarbeid, ECRSS. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.
- Bjønnes, A. (1991b). Skoleutvikling i Russland. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.
- Bjønnes, A. (1993). Fra arbeidet i ECRSWS skoleåret 1992/93. I *Meddelelser til lærerne*, (1993), 12. Forbundet Steinerskolene i Norge.
- Bjønnes, A. (1999a). En eksamen for livet. Årsoppgaven – en alternativ eksamensform. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2.
- Bjønnes, A. (1999b). Waldorf worldwide. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1.
- Bjørklund, T. (1984). Aksjon, demonstrasjon, protest. I. Semmingsen, N. K. Monsen, S. Tschudi-Madsen & Y. Ustvedt (Red.), *Norges kulturhistorie* (Bind 8, i Underveis – mot nye tider, s. 189 – 214). Oslo: H. Aschehoug (W. Nygaard).
- Bjørneboe, J. (1952). Skal vi sette våre barn på Steinerskolen. *Ny skole*, 1.
- Bjørneboe, J. (1953). Det gamle testamente og det enkelte barn. *Ny Skole*, 4.
- Bjørneboe, J. (1954). To år ved en Rudolf Steinerskole (II). *Ny skole*, 3.
- Bjørneboe, J. (1956). Ungdommen og samfunnet. *Ny skole*, 4.
- Bjørneboe, J. (2001a). Skal vi sette våre barn på Steinerskolen? I J. E. E. Hansen (Red.), *Norsk tro og tanke* (Bind 3, 1940–2000, (s. 867 - 873). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørneboe, J. (2001b). Tale til årets russ (1956). I J. E. E. Hansen (Red.), *Norsk tro og tanke* Bind 3, 1940–2000, (s.441 – 449). Oslo: Universitetsforlaget.
- Blomqvist, H. (1993). 10 grunner til ikke å sende dine barn på Steinerskolen. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2.
- Borge, S. (2010). «Se vinden stryker meg i håret». *Språk og tilhørighet i levende læringsrom*. Masteroppgave, International Master Degree Programme, Rudolf Steiner University College, Oslo, Norge. Lesedato, 6. Februar, 2013, fra <http://www.rshoyskolen.no/master-thesis/>.
- Borgen, J. F. (1955). Om stat og skole. *Ny skole*, 1.
- Borgen, J. F. (1957). De uavhengige skolars stilling i åndslivet. *Ny skole*, 1.
- Borgen, J. F. (1961). Hvordan oppstod den første Rudolf Steinerskolen. *Ny skole*, 2.
- Borgen, J. F. (1966). Om fjernsynets skadelige virkninger på barn. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1.
- Borgen, J. F. (1976). Oppdragelse til frihet. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.
- Borgen, J. F. (1996). Da vi fant en skole. I E. Marstrander (Red.), *Menneske først! Steinerpedagogikk i Oslo 1926–1996* (s. 93 – 100). Oslo: Antropos Forlag.

- Breiset, I. (1983). Forsøksrådet for skoleverket – sett innenfra. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2.
- Brierley, D. L. (1976). Engelsk-undervisningen som 12-årig prosess (Del 1, 2, 3, 4). *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1, 2, 3, 4.
- Briseid, L. G. (2002). Form eller innhold? Norsk læreplanreform 1939–1960. *Forskningsserien*, 27. Høgskolen i Agder, Kristiansand, Høyskole Forlaget.
- Brodersen, K. M. (1953). Realskoleplaner. *Ny skole*, 1.
- Brodersen, K. M. (1956). Vårt forsøk med en ti-åring grunnskole. *Ny skole*, 3.
- Brodersen, K. M. (1960a). Foran en ny skolereform i Norge. *Ny skole*, 2.
- Brodersen, K. M. (1960b). Norsk skolepolitikk. *Ny skole*, 3.
- Brodersen, K. M. (1961). Hvor fri må en Steinerskole være? *Ny skole*, 2.
- Brodersen, K. M. (1968). *Skole og antiskole: Er den norske skole moden for en revolusjon?* Oslo: Pax Forlag.
- Brodersen, K. M. (1976). Nå må lærerne fatte sitt ansvar! *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.
- Brodersen, K. M. (1980). Fra Steinerskole-bevegelsen. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1.
- Brodersen, K. M. (1996). Tradisjon og fornyelse. I E. Marstrander (Red.), *Menneske først! Steinerpedagogikk i Oslo 1926–1996* (s. 11 – 34). Oslo: Antropos Forlag.
- Brodersen, K. M. (1997). *Underveis: Essays og artikler*. Oslo: Antropos Forlag.
- Brodersen, K. M. (Red.). (1966). *Oppdragelse til frihet: Om arbeidsmåten i en Rudolf Steinerskole*. Oslo: Pax Forlag.
- Bugjerde, A. (1995). *En spørreundersøkelse blant elever som har fullført Steinerskolens videregående trinn*. Oslo: Forbundet Steinerskolene i Norge.
- Bøckman, P. W. (1993). Hvorfor alternative skoler? I P. W. Bøckman (Red.), *Alternative skoler i Norge* (s. 1 – 5). Trondheim: Liberalt Forskningsinstitutt.
- Bøhn, S. (1973). Om menneskesyn og pedagogikk på ungdomstrinnet. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2.
- Bøhn, S. (1975). Litt om Rudolf Steiners pedagogiske bøker. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1.
- Bøhn, S. (1977). Hva vil Steinerskolen? *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1.
- Bøhn, S. (1982a). Får vi godkjennelsen nå? *Tidsskriftet Steinerskolen*, 3.
- Bøhn, S. (1982b). Vil mediene erobre også skolen? *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1.
- Bøhn, S. (1985). Stortingsdebatten om privatskolene eller friskolene. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2.
- Bøhn, S. (1988). Fra tilskuer til deltager. Om foreldrearbeidet i en Steinerskole. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1.
- Bøhn, S. (1992a). En læreplan for Steinerskolen, 1. – 12. klasse (Spesialnummer). *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2–3.
- Bøhn, S. (1992b). Statsstøtte til friskolene: Matematikk eller politikk, Litt av historien om loven som det var så vanskelig å oppfylle. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.
- Bøhn, S. (1993a). Steinerskolen: Et markant pedagogisk alternativ. I P. W. Bøckman (Red.), *Alternative skoler i Norge* (s. 86 – 132). Trondheim: Liberalt Forskningsinstitutt.
- Bøhn, S. (1993b). Rapport fra Lovgruppen 1992/93. I *Meddelelser til lærerne*, (1993), 12. Forbundet Steinerskolene i Norge.
- Bøhn, S. (1993c). Opprør eller fornyelse, Steinerskolen – et pedagogisk alternativ. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2. Artikkelen var tidligere publisert i *Skolen i Norden*, 1/93.

- Bøhn, S. (1994). Bemerkninger fra Steinerskolene i Norge om Ot.prp. Nr. 21 (1993–94) om Lov om endringer i Lov 13. juni 1969 Nr. 24 om Grunnskolen. I *Meddelelser til lærerne*, 13. Forbundet Steinerskolene i Norge.
- Bøhn, S. (1996). Tilbakeblikk og veien videre. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2.
- Bøhn, S. (1997). *Å tenne en ild, Steinerpedagogikk gjennom 13 skoleår*. Oslo: Antropos Forlag.
- Carlgren, F. (1955). *Vad är Waldorfpedagogik? En introduktion*. Stockholm: Föreningen för Waldorfpedagogik.
- Carlgren, F. (1961). *Rudolf Steiner 1861–1925. En minneskrift till Rudolf Steinerutställningen år 1961*: Dornach, Schweiz: Goetheanum, Fri Högskola för andevetenskap.
- Carlgren, F. (1970). *Fostran för frihet: En bok om Kristofferskolan och waldorfpedagogiken*. Stockholm: Bonniers.
- Carlgren, F. (1982). *Rudolf Steiner og antroposofien*. Dornach, Sveits: Philosophisch-Antroposophischer Verlag, Goetheanum.
- Childs, G. (2003). *Rudolf Steiner: His life and work*. Edinburgh: Floris Books.
- Christensen, T. (1996). Et fundament blir lagt: Perioden 1926–1945. I E. Marstrander (Red.), *Menneske først! Steinerpedagogikk i Oslo 1926–1996* (s. 35 – 92). Oslo: Antropos Forlag.
- Christensen, T. (2008). *En kulturimpuls slår rot: Fra antroposofiens første tid i Norge*. Oslo: Antropos Forlag.
- Christensen, T. (2011a). Richard Eriksen (1869–1941). I T. Christensen & O. Granly (Red.), *Mot strømmen: Norske antroposofier i biografiske skisser* (s.333 – 349). Oslo: Antropos Forlag.
- Christensen, T. (2011b). Ingeborg Møller (1878–1964). I T. Christensen & O. Granly (Red.), *Mot strømmen: Norske antroposofier i biografiske skisser* (s. 225 - 242). Oslo: Antropos Forlag.
- Christensen, T. (2011c). Siggen (Signe) Roll Wikberg (1894–1979). I T. Christensen & O. Granly (Red.), *Mot strømmen: Norske antroposofier i biografiske skisser* (s. 39 -42). Oslo: Antropos Forlag.
- Christensen, T. (2011d). Dan Lindholm (1908–1998). I T. Christensen & O. Granly (Red.), *Mot strømmen: Norske antroposofier i biografiske skisser* (s. 54 – 57). Oslo: Antropos Forlag.
- Christie, A. (1965a). Mennesket og musikkmaskinen. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1.
- Christie, A. (1965b). Til kamp mot popkulturen. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.
- Christie, A. (1971). Trenger vi et kulturelt miljøvern?. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 3.
- Christie, N. (1971). *Hvis skolen ikke fantes*. Oslo & København: Universitetsforlaget, Christian Ejlers' Forlag.
- Crane, T. (2009). Verden. Hva er virkelighet? I D. Papineau (Red.), *Filosofi for vår tid* (s. 10– 41). Oslo: Cappelen Damm.
- Dagbladet. (1925, 30. mars). I A. Mathisen (Red.), *Antroposofien - Essays* (s.63 – 78). Oslo: Antropos Forlag.

- Dahl, H. F. (2001). Fra fellesskap til kollektivism. I T. B. Eriksen & Ø. Sørensen (Red.), *De store ideologienes tid. Norsk idéhistorie*. Bind 5. (s. 353 – 389). Oslo: H. Aschehoug (W. Nygaard).
- Dahlin, B. (2006). Waldorfskolan: Ett projekt för samhällsutveckling eller för kulturellt motstånd? I B. Dahlin, I. Liljeroth & A. Nobel, *Waldorfskolan: En skola för människobildning?* (s.52 – 100). Karlstad: Karlstad Universitet.
- Dahlin, B., Liljeroth, I. & Nobel, A. (2006). *Waldorfskolan: En skola för människobildning? Sluttrapport från prosjektet Waldorfskolor i Sverige*. Karlstad Universitet. Lesedato, 10. Juli, 2010, fra <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:599447>.
- Dale, E. L. (1999). *De strategiske pedagoger: Pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E. L. (2004). Anna Sethne: Arbeidsskolens pedagogikk. I H. Thuen & S. Vaage (Red.), *Pedagogiske profiler: Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes* (s.123 – 136). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dale, E. L. (2006). Pedagogiske handlinger, pedagogikk og utdanningsvitenskap. I. K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 117–135). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dale, E. L. (2009). Læreplan i et forskningsperspektiv. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s.11 – 22). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L. (2011). *Utdanningsvitenskap og pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dale, E. L., Gilje, N. & Lillejord, S. (2011). *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Davidson, B. A. (2001). Uten sans for sannheten? – Rudolf Steiner og sansefri forskning. I T. Emberland & A. Pettersen (Red.), *Fyrster i tåkeland: Falsknere, fantaster og fanatikere ved vitenskapens grenser* (s. 205 – 235). Oslo: Humanist Forlag.
- De enkelte skolene. (2004). I Kvalvaag, J. (Red.) (2004). *Meddelelser til skolens medarbeidere*, 35. Forbundet Steinerskolene i Norge og Pedagogisk seksjonskrets.
- De Forente Nasjoner. (1948). FNs Verdenserklæring om menneskerettigheter. <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklaering-om-menneskerettigheter>, lesedato: 5. mai, 2013
- Dilthey, W. (1883). *Introduction to the Human Sciences*. Lesedato: 29. Januar, 2009, fra <http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/ge/dilthey.htm>.
- Dobloug, I. (1965). Steinerskolen – hvorfor og hvordan? En presentasjon av den internasjonale waldorfpedagogikken. *Ny skole*, 4. Tidligere trykket i tidsskriftet *Vår Skole* (ikke oppgitt dato).
- Dokka, H.-J. (1967). *Fra allmueskole til folkeskole: Studier i den norske folkeskoles historie i det 19. hundreåret*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dokka, H.-J. (1975). *Vår nye skole*. Oslo, NKS-Forlaget.
- Dokka, H.-J. (1981). *Reformarbeid i norsk skole: 1950-årene-1980*. Oslo: NKS-Forlaget.
- Dokka, H.-J. (1988). *En skole gjennom 250 år: Den norske allmueskole – folkeskole – grunnskole 1739 – 1989*. Oslo: NKS-Forlaget.
- Ebbestad Hansen, J.-E. (Red.). (2001). *Norsk tro og tanke: 1940–2000* (Bind 3). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eckhoff, N. (2001). *Einskapsskolens historie i Noreg*. Oslo: Samlaget.

- Edlund, B. (2008). *Forpliktende idealisme under skiftende betingelser: Antroposofiske tiltak for utviklingshemmede 1924–1990*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk.
- Edmunds, F. (1989). Ledemotiv for videregående-undervisningen: Forvandling i ungdomsårene. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1989. 3.
- Eising, E., Keeley, E. & Madsen, B. (2003). Forord til den danske udgave. I C. von Heydebrand, *Frå den frie Waldorfskoles undervisningsplan* (Nyrevideret dansk oversættelse). Skanderborg: Audonicons Forlag.
- En kort redegjørelse for Rudolf Steinerskolen (u.d.).
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idèbærer: Et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner: Hva, hvordan, hvorfor?*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Englund, T. (2004). John Dewey: Den pragmatiska utbildningsfilosofin. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s.376 – 391). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, G. D. (2008). *Mellom ideal og virkelighet: Sosiale konflikter ved Steinerskolen*. Masteroppgave i sosiologi, Universitetet i Oslo, Oslo, Norge.
- Eriksen, T. (1977). Karakterene. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 3.
- Evenshaug, T. (2006). *Monrad og den offentlige mening: En lesning av filosofen M.J. Monrads deltakelse i det offentlige ordskiftet 1845–1891*. Avhandling til graden dr. polit, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo, Norge.
- Falck-Ytter, P.(2008). *Steinerskolen og hvordan lese- og skriveopplæringen gis til elever med dysleksi: Et kvalitativt studie av tre lærere på tre forskjellige steinerskoler om kartlegging, tiltak, opplæringsmetoder og samarbeid i forhold til lese- og skriveopplæringen av elever med dysleksi*. Masteroppgave i pedagogikk, Universitetet i Oslo, Oslo, Norge.
- Falkeid, S. (1978). Barnet, undringen og fabelen. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2.
- Falkeid, S. (1979). Fra to maleperioder i 1. og 2. klasse. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1.
- Falkeid, S. (1980). Litt om forholdet barna imellom i skolen. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1.
- Fauske, H. (2004). Gudmund Hernes: Politiker og ideolog med sosiologien som veiviser. I H. Thuen & S. Vaage (Red.), *Pedagogiske profiler: Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes* (s.343 – 370). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Flaaten, H. (1993). 6-åringene på skolen: Over bekken for å hente vann. 6-åringene. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 3.
- Flateby, T. (2003). Maktspråk mot minoritetsskoler. I T. Flateby (Red.), *Tusenfryd: Skolefrihet og menneskeretter: En artikkelsamling ved Kristne Friskolers Forbund* (s.59 – 72). Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Flaten, E. (1988). Barn trenger å få leke også 6-åringer. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 3.
- Forbundet for de frie Waldorfskoler (Steinerskoler). (1970). Barnet før skolealderen. Barnehage – forskole – tidlig innlæring? (Redaksjonelt, oversatt av S. Tynæs). *Mennesket*, 3.
- Forbundet Steinerskolene i Norge, (1983). Steinerskolene uttaler seg til departementet. Hvordan blir den nye loven? *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2.

- Forsøksrådet for skoleverket. (1966). Læreplan for forsøk med 9-årig skole (Andre utgåva). Forsøk og reform i skolen – nr. 7. Oslo: Aschehoug (W. Nygaard).
- Fosnes Hansen, E. (1982a). En elev har ordet: Hva gir vi våre barn?. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.
- Fosnes Hansen, E. (1982b). Hva gir vi våre barn? *Tidsskriftet Steinerskolen*, 3.
- Foss, I. (1979). Rudolf Steinerskolen i Bergen er 50 år. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.
- Fra Rudolf Steinerskolen i Oslo. (1931). Oslo, Bislet boktrykkeri.
- Fra Rudolf Steinerskolen i Oslo. (1933). Annet hefte utgitt av lærerne ved skolen. Oslo, Bislet boktrykkeri.
- Friskolefondet for 12-årig Rudolf Steinerskole i Bergen. (u.d.).
- Frogner, B. (2012). *Pedagogiske rammer for anerkjennelse, motivasjon og selvoppfatning: En narrativ sammenligning av den norske grunnskolen og steinerskolen, eller Hva er galt med den norske grunnskolen, og kan den ha noe å lære av steinerskolen?* Masteroppgave i spesialpedagogikk, Høyskolen i Lillehammer, Lillehammer, Norge.
- Gabert, E. & Niederhäuser, H. R. (1975). Preface to the 1975 German Edition. I R. Steiner, *Faculty meetings with Rudolf Steiner: 1919–1922* (Vol. 1, s. ix – xi). New York: Antroposophic Press.
- Gabert, E. (1990). Bemærkninger til den første udgave af seminardrøftelserne. I R. Steiner, *Opdragelseskunst: Seminardrøftelser og foredrag om undervisningsplanen* (s.9 – 11). Viborg, Danmark: Forlaget Jupiter.
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag.
- Geelmuyden, M. (1933). Referat fra Skolelagets generalforsamling, 4. november, 1933, [arkiv]. Steinerskolen i Oslo.
- Geelmuyden, M. (1934a). Referat fra Generalforsamlingen i Skolelaget for Rudolf Steinerskolen i Oslo, 28. september, 1934, [arkiv]. Steinerskolen i Oslo.
- Geelmuyden, M. (1934b). Referat fra skolelagets møte i Rudolf Steinerskolen, 30. mai 1934 [arkiv]. Steinerskolen i Oslo.
- Geelmuyden, M. (1934c). Årsberetning for Rudolf Steinerskolen i Oslo, 1933 til 1934, [arkiv]. Steinerskolen i Oslo.
- Geelmuyden, M. (1935). Årsberetning Rudolf Steinerskolen i Oslo, [arkiv]. Steinerskolen i Oslo.
- Gidley, J. (2010). Turning tides: Creating Dialogue between Rudolf Steiner and 21st Century Academic Discourses. *RoSE: Research on Steiner Education*, 1(1), (s.101–107). <http://www.rosejournal.com/index.php/rose> dato: 18.11.2012.
- Gidley, J. (2011). International Steiner Research Database. *RoSE: Research on Steiner Education*, 2(1), (s.108). <http://www.rosejournal.com/index.php/rose> dato: 18.11. 2012.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2005). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glas, N. & Bühler, W. (1960a). Fjernsyn, Et alvorsord fra to leger (Del 1). *Mennesket*, 2.
- Glas, N. & Bühler, W. (1960b). Barn og fjernsyn. Et alvorsord fra to leger (Del 2). *Mennesket*, 3.
- Godager, H. (2008). *Waldorf educational concepts related to the developing child and neurobiological research. Interpretations of basic concepts used in Waldorf teaching and*

- their ability to explain findings of biological research.* Master's thesis, International Master Degree Programme, Rudolf Steiner University College, Oslo, Norway.
Lesedato: 4. Februar, 2013, fra <http://www.rshoyskolen.no/master-thesis/>.
- Gould, S. J. (1977). The pervasive influence of recapitulation. *Ontogeny and Phylogeny*. Belknap Press of Harvard University, (s. 126–155). I A. Mathisen (Red.), 2006, *Pedagogisk idéhistorie. Kompendium, Rudolf Steinerhøyskolen*.
- Granlund, L. (2003). *Skolens mange verdiverdener: Definisjoner og legitimeringer av problematferd i en Steinerskole og i en offentlig skole*: Hovedoppgave i sosiologi, Universitetet i Bergen.
- Granly, O. & Schiøtz, C. (2008). Forord. I R. Steiner, *Antroposofi og pedagogikk: Foredrag i Norge 1921 og 1923*. Oslo: Antropos Forlag.
- Granly, O. (1983). Hvordan det hele begynte. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.
- Granly, O. (1985). En lærerutdannelse for Steinerskolene. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2.
- Granly, O. (1996). Steinerskolen i Oslo fra 1945 til i dag. I E. Marstrander (Red.), *Menneske først! Steinerpedagogikk i Oslo 1926–1996* (s. 113 – 174). Oslo: Antropos Forlag.
- Granly, O. (2011a). Ernst Sørensen (1903–1972). I T. Christensen & O. Granly (Red.), *Mot strømmen: Norske antroposofere i biografiske skisser* (s. 297 – 311). Oslo: Antropos.
- Granly, O. (2011b). Conrad Englert (1899 - 1945). I T. Christensen & O. Granly (Red.), *Mot strømmen: Norske antroposofere i biografiske skisser* (s.362 – 368). Oslo: Antropos.
- Granly, O. (2011c). Jørgen Smit (1916–1991). I T. Christensen & O. Granly (Red.), *Mot strømmen: Norske antroposofere i biografiske skisser* (s.412 – 419). Oslo: Antropos.
- Gravdal, T. (1997). Hurumvisjonen. Fra Hurums Videregående trinn. I E. Wirsching (Red.), *Meddelelser til lærerne*, 19. Forbundet Steinerskolene i Norge.
- Grødem, S. H. (1993). Folkeaksjonen for 6-åringen – Underskriftskampanje mot senket skolestart. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1993.
- Gundem, B. B. (2004). *Mot en ny skolevirkelighet? Læreplanen i et sentraliserings- og desentraliseringsperspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Gundem, B. B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundem, B. B. (2010). Innledende refleksjoner over begrepet didaktikk. I S. Brostrøm & M. Hansen, *Didaktikk og dannelse: Bearbeidet og kommentert av Bjørg Brandtzæg Gundem* (s.5 – 10). Oslo, N.W. Damm & Søn A/S.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk: Tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundersen, M. (1988). Skolemodenhet i lys av debatten om et pedagogisk tilbud for 6-åringer. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 3.
- Haakstad, H. (2008). Forord. I R. Steiner, *Almen menneskekunnskap som grunnlag for pedagogikken*. Oslo: Antropos.
- Hansson, S. O. (1991). Is Antroposophy Science? [Elektronisk Versjon]. *Conceptus*, 25(64), 37–49.
- Hartmann, E. (1929, 4 juni). *Oslo Aftenavis*, [klipparkiv]. Steinerskolen i Oslo.
- Hartmann, H. (1976). Overgangsalderen. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.
- Hartveidt, K. M. (1985). Bilde og tanke, Noen synspunkter på den fenomenologiske undervisning i de høyere klasser. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.
- Haug, P. (1992). Ønske det, tenke det og ville det med, men gjere det?. I M. Vestly (Red.), *Amputert barndom: Om skolestart for 6-åringer* (s. 71 – 80). Oslo: Vidarforlaget.

- Haug, P. (1994). 6-åringane: Barnehage eller skule? (Andre utgave). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hegge, H. (1988). Forholdet mellom filosofi og åndsforskning hos Rudolf Steiner (s. 100 – 107). *Libra – Tidsskrift for antroposofi*, 2(3).
- Hegge, H. (2003). *Frihet, individualitet og samfunn: En moralfilosofisk, erkjennelsesteoretisk og sosialfilosofisk studie i menneskelig eksistens* (Logos, 4). Oslo: Antropos Forlag.
- Hegli, I. (1982). Medikamenter og skapende jeg kraft. Barnets jeg – hvordan vekkes det i løpet av skolealderen?. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2.
- Heilevang, T. (1997). 6-åringane – I. klasse. I S. Bøhn, *Å tenne en ild: Steinerpedagogikk gjennom 13 skoleår* (s.16 – 30). Oslo: Antropos.
- Hellesnes, J. (2004). Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s.79 – 101). Oslo: Gyldendal.
- Hellstrøm, E. (2002). *Reformpedagogik i möte med den statskommunala skolan i barnets århundrade*. Lund: Lunds Universitet.
- Helsvig, K. (2005). *Pedagogikkens grenser: Kampen om norsk pedagogikk ved pedagogisk forskningsinstitutt 1938–1980*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Herstad, K. (1996). Steinerskolen i Drammen er nedlagt – Sorg og refleksjoner omkring et skolehavari. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2.
- Hertzberg, N. G. (1941). De naturvidenskapelige iakttagelser og vårt syn på mennesket 1. *Meddelelser fra Rudolf Steinerskolen*, 4.
- Hertzberg, N. G. (1942a). De naturvidenskapelige iakttagelser og vårt syn på mennesket 2. *Meddelelser fra Rudolf Steinerskolen*, 4.
- Hertzberg, N. G. (1942b). De naturvidenskapelige iakttagelser og vårt syn på mennesket 3. *Meddelelser fra Rudolf Steinerskolen*, 2.
- Hertzberg, N. G. (1942c). De naturvidenskapelige iakttagelser og vårt syn på mennesket 4. *Meddelelser fra Rudolf Steinerskolen*, 3.
- Hertzberg, N. G. (1942d). De naturvidenskapelige iakttagelser og vårt syn på mennesket 5. *Meddelelser fra Rudolf Steinerskolen*, 4.
- Heydebrand, C. von. (2003). *Fra den frie Waldorfskoles undervisningsplan*. Skanderborg, Danmark: Audonicon Forlag.
- Heyerdahl, O. (1988). Steinerskolen – en kjærlighetshistorie, Tanker og følelser fra 15 år som “Steinerskole-foreldre”. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1.
- Heyerdahl-Larsen, L. & Østerud, P. (Red.). (1989). *Kunnskap om kunnskap allmenndanning i framtidens skole*. Oslo: J.W. Cappelen's Forlag.
- Hjardemaal, F. (2005). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s.28 - 60). Oslo: Unipubforlag.
- Holtmark, T., Møller, A., Parmann, Ø., Schjøtz, C., Skagen, K., & Waage, P. N. (Red.). (1997). *På sporet av en virkelighet: Festskrift til Karl Brodersen 80 år*. Oslo: Antropos Forlag.
- Hopmann, S. T. (2010). Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 19 – 43). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Hopmann, S.T. & Riquarts, K. (2010). Starting a dialogue: A beginning conversation between Didaktik and the Curriculum traditions. I I. Westbury, S.T. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (s. 3–12). Routledge, Taylor & Francis Group: New York & London.
- Hopmann, S.T. (1991). Current Structures of Curriculum Making in The Federal Republic of Germany and Their Impact on Content. I B.B. Gudem, B. U. Engelsen & B. Karseth, (Red.), *Curriculum Work and Curriculum Content. Theory and Practice. Contemporary and Historical Perspectives*, 2. Utg. (s.158 – 180). Rapport Nr. 5 Pedagogisk forskningsinstitutt: Universitetet i Oslo.
- Horn, H. (2002). Jubileum, - 75 års fartstid i Oslo - og Norge - og 50 år siden tidsskriftet Ny skole kom til. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1.
- Horntvedt, D. (2003). Loven om frittstående skoler. I O. Birkeland (Red.), *Meddelelser til skolens medarbeidere*, 31. Forbundet Steinerskolene i Norge.
- Howlid, A. & Mathisen, A. (1996). Tre læreplaner, Internt arbeidsmateriale for lærere ved Steinerskolene. Forbundet Steinerskolene i Norge.
- Howlid, A. (1979). Askeladden og Tittentei – Følgesvenn og forfører. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2.
- Howlid, A. (1995). Steinerpedagogikk i Tuva – Beretning fra en utpost i Asias sentrum. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 3.
- Howlid, A. (1999). Kort om konferansen «Hvis barndommen var børsnotert...» og Prosjekt 99. I A. Nicolaisen & T. Skaftnesmo (Red.), *Hvis barndommen var børsnotert* (konferanserapport, s.7 – 9). Oslo: Ariadnes årbok, Steinerskolenes Fond For Pedagogisk Utvikling.
- Hugo, A. (1995). *Erkjennelsens berøring med livet: Grunntrekk av en organisk epistemologi med særlig henblikk på vitenskaperens rolle i forskning og undervisning*. Doctor scientiarum theses, Institutt for økonomi og samfunnsfag, Norges Landbrukshøgskole, Ås, Norge.
- Høigård, E. & Ruge, H. (1971). *Den norske skoles historie: En oversikt*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Høimyr, G. (1992). *Barnets oppdragelse og utvikling i et antroposofisk perspektiv med hovedvekt på de første syv årene*. Hovedoppgave i pedagogikk, Universitetet i Oslo, Oslo, Norge.
- Høinæs, H.-J. (1973). Om historieundervisningen på ungdomstrinnet. *Mennesket*, 1.
- Høinæs, H.-J. (1976). 9. klasse og den franske revolusjon. *Mennesket*, 2.
- Håkonsen, J. (1976). Glimt fra en kjemiperiode i 9. klasse. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2.
- Illustrasjon læreplan for en 12-årig steinerskole. (1975). *Mennesket*, 2.
- Illustrasjon undervisningsplantreet. (1983). *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.
- Ingerø, K., Wikberg, S. R. & Geelmuyden, M. (1933). Referat fra Generalforsamling i skolelaget til vern om Rudolf Steinerskolen i Oslo, 31. mars 1933, [arkiv]. Steinerskolen i Oslo.
- Iversen, R. (1984). Tapre, nye TV-verden. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1.
- Jaffke, F. (1988). Undervisning i førskolealderen – ja, men hvordan? Et tilbud ikke bare for fem- og seks-åringer. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 3.

- Johnsen, B. H. (2000). *Et historisk perspektiv på idéene om en skole for alle*. Oslo: Unipub forlag.
- Johnsen, B. H. (2004). Ole Vig. Ideen om en folkeskole. I H. Thuen & S. Vaage, (Red.), *Pedagogiske profiler: Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes* (s. 81 - 98). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Jørgensen, M. (1984). Skolen – historien om en drøm. I I. Semmingsen, N. K. Monsen, S. Tschudi-Madsen og Y. Ustvedt (Red.), *Norges kulturhistorie* (Bind 7, I velstandens tegn, s.97 – 120). Oslo: H. Aschehoug (W. Nygaard).
- Kaland, B. (1979). Rudolf Steinerskolens 50-årsjubileum. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.
- Kalleberg, R. (Red.). (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Kansanen, P., Hansén, S.-E., Sjøberg, J. & Kroksmark, T. (2011). Vad är allmändidaktik?. I S.-E. Hansén & L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik: Vetenskap för lärare* (s. 29 – 50). Lund: Studentlitteratur.
- Kant, I. (2006). Om pedagogikk (1803). I T. Kroksmark, *Den tidløse pedagogikken* (s. 195 – 205). Bergen: Fagbokforlaget.
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv* (Andre utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier - perspektiver og posisjoner. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s.23 – 61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kerkvliet, G. (2000). *Rudolf Steiner anerkjent som motstander av antisemittisme og nasjonalisme*. Lesedato: 25. Januar, 2013, fra <http://uncletaz.com/antrorasisme.html>.
- Kiene, H. (2009). Forord til den norske utgaven. I Steiner, R., *Sannhet og vitenskap. Forspill til en «Frihetens filosofi»*. Oslo: Antropos Forlag.
- Kiersch, J. (2006). *Becoming a teacher: Steiner's indications for teacher education, development and training* (Waldorf Resource Book 5). East Sussex: The European Council for Steiner Waldorf Education.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1896). Lov af 27de juli 1896 om høiere Almenskoler.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1922). Lov om Folkeskolen i Kjøpstæderne av 26. juni, 1889. Med tillægslove. Kristiania: J.M. Stenersens Forlag.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1935). Lov av 10.mai 1935 om høiere almenskole.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1936a). Lov av 16.juli 1936 om folkeskolen i kjøpstædene.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1936b). Landsskuleloven av 16.juli 1936.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1939a). Normalplan for byfolkeskolen. Utarbeidd ved Normalplankomiteén oppnevnt av Kyrkje- og Undervisningsdepartementet: H. Aschehoug & Co.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1939b). Normalplan for landsfolkeskolen. . Utarbeidd ved Normalplankomiteén oppnevnt av Kyrkje- og Undervisningsdepartementet: H. Aschoug & Co.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1959). Lov om folkeskolen frå 10 April 1959, med merknader, reglement og instruksar.

- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1967). Innstilling om støtte til private skoler, Innstilling I fra Privatskoleutvalget, Utvalget oppnevnt den 4. mars 1966. Innstillingen avgitt 31. januar 1967.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1968). Innstilling om støtte til private skoler, Innstilling IV fra Privatskoleutvalget. Utvalget oppnevnt den 4. mars 1966. Tilleggsmandatet gitt 7. april 1967. Innstillingen avgitt 22. desember 1967.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1968 -69). Ot.prp. nr.61. (1968 -69). Om lov om tilskudd til private skoler.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1969 – 70). Innstillinger og beslutninger. Innst. O. VII. Innstillinger fra kirke- og undervisningskomitéen om lov om tilskudd til private skoler.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1969). Lov av 13.juni 1969 om grunnskolen.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1970). Lov av 6. mars 1970 om tilskudd til private skoler. Oslo: Grøndahl Dreyer.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). Mønsterplan for grunnskolen. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1975). Grunnskoleloven av 1975.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1977–78). Om gjennomføring av lov av 6. mars 1970 om tilskudd til private skoler. St. meld., 19.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1985) Privatskulelova, Lov om tilskot til private grunnskular og private skular som gjev vidaregåande opplæring.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). Mønsterplan for grunnskolen.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1988) Med viten og vilje (NOU 1988: 28) <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2000/nou-2000-14/5/3/1.html?id=142826>. Lesedato 14. februar 2013.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1991). Veien videre til studiekompetanse for alle. (NOU, 1991: 4). <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/odn/tmp/2002/0034/ddd/pdfv/154782-nou1991-4.pdf>. Lesedato 14. februar, 2013.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1992). Da klokka klang. Skolestart for 6-åringene – konsekvenser for resten av skoleløpet.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1995). Ny lovgivning om opplæring.(NOU 1995: 18) <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-18.html?id=140365> Lesedato 14. februar, 2013.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1996.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1997). Tilskuddssystemet for private skoler. (NOU, 1997:16) <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/19971997/016/PDFA/NOU199719970016000D DDPDFA.pdf>. Lesedato 14. februar, 2013.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-012.html#10-1> Lesedato 14. februar, 2013.

- Kjelstadli, K. (2007). *Fortida er ikke hva den en gang var: En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjelstrup, S. (1931). *Fra den grunnleggende geografiundervisning i 4de og 5te klasse*. I Fra Rudolf Steinerskolen i Oslo. (1931). Oslo: Bislet boktrykkeri.
- Kjørup, S. (2006). *Menneskevidenskabene*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsese teori og didaktik: Nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Kleven, T. A. (Red.). (2005). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub Forlag.
- Knutsen, P. (2002). *Analytisk narrasjon: En innføring i historiefagets vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Knutsen, P. (2009). Analytisk narrasjon og historisk forståelse. Et bidrag til hermeneutisk teori. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 2, 123–136.
- Kollstrøm, F. E. & Nicolaisen, A. (1994). «Hernes tar livet av oss» – Statsbudsjettet – en trussel for de private skolenes eksistens. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 3.
- Kollstrøm, F. E. (1985). Ny lov for friskolene. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2.
- Kollstrøm, F. E. (1986). Om Steinerskolene i Norge. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1.
- Koren, E. (2012). *Ideologidebatten om Steinerskolen: En kritisk diskursanalyse av debatten om Steinerskolens ideologiske grunnlag*. Masteroppgave i pedagogikk, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim, Norge.
- Korsgaard, O. & Løvlie, L. (2003). Innledning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (red.). *Dannelsens forvandlinger*. (s. 9 – 36). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Kraugerud, H. A. (1998). Fra Steinerskole til prestasjonsjag – en elevbetragtning. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.
- Kunnskapsdepartementet. (2003). Lov om frittstående skolar (friskolelova). Lesedato 2. april, 2007, fra <http://www.lovdata.no/all/hl-20030704-084.html>.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). Faktahefte fra Kunnskapsdepartementet. Ny privatskolelov
- Kunnskapsdepartementet. (2008). Lov om private skolar med rett til statstilskott (privatskolelova). Lesedato 29.juli, 2009.
- Kvalvaag, J. & Mathisen, A. (2004) Forord. I J. Kvalvaag (Red.), *Idé og innhold: Fag og arbeidsmåter gjennom 13 skoleår: En læreplan for Steinerskolen 2004*. Oslo: Steinerskolene i Norge, Antropos.
- Kvalvaag, J. (1975a). En gylden vei. *Mennesket*, 2.
- Kvalvaag, J. (1975b). Rudolf Steiner 1925–1975. Ved 50-årsminnet for hans død. *Mennesket*, 2.
- Kvalvaag, J. (1977). *Læreplan for 12-årig Rudolf Steinerskole*. Rudolf Steinerskolen i Bergen.
- Kvalvaag, J. (1988). *Forord, Nytrykk av skoleplanen for en 12-årig steinerskole*. Rådet og Arbeidsutvalget i Forbundet Steinerskolene i Norge.
- Kvalvaag, J. (2001). Kunnskap i Steinerskolen – et bidrag til dialog med Sverre Mørkhagen. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.
- Kvalvaag, J. (1975c). Om Rudolf Steinerskolens undervisningsplan, *Mennesket*, 2.
- Kvam, V. (2009). *Livsnær skole: En studie av Erling Kristviks pedagogiske engasjement for fådelt landsfolkeskole Kristvik*. Doktorgradsavhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo, Norge.

- Kügelen, H. von (2003). Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule: Til nyopplaget 1978. I Heydebrand, C. von, *Fra den frie Waldorfskoles undervisningsplan* (s. 3 – 4). Skanderborg, Danmark: Audonicon Forlag.
- Kügelen, H. von. (1988). Om barndommen (Fritt gjengitt av J. M. K. Sandvik). *Tidsskriftet Steinerskolen*, 3.
- Lachman, G. (2009). *Rudolf Steiner: Liv og tanker*. Oslo: Flux.
- Larsen, K. (1998). Etterord. I R. Steiner, *Almen Menneskekundskab som Grundlag for Pædagogikken*. København: Antroposofisk Forlag.
- Lauglo, J. (2007). Forskjellig sosial rekruttering i private og offentlige skoler? I *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 05, 387 – 403.
- Lejon, H. (1997). *Historien om den antroposofiska humanismen: Den antroposofiska bildningsidén i idéhistorisk perspektiv 1880 – 1980*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Lindenberg, C. (1977). *Waldorfskolan: Lära utan fruktan, handla medvetet och med ansvar*. Stockholm: Bonniers.
- Lindenberg, C. (1992). *Rudolf Steiner*. Oslo: Antropos Forlag.
- Lindholm, D. (1935). *Pedagogikkens fornyelse – en kulturnødvendighet*. I D. Lindholm, S. Roll-Wikberg & M. Geelmuyden, *Pedagogisk fornyelse*. Oslo: Rudolf Steinerskolen.
- Lindholm, D. (1947). Idealer og reformer i pedagogikken. *Mennesket*, 2.
- Lindholm, D. (1952). Den første Rudolf Steinerskole (Waldorfskolen i Stuttgart). *Ny skole*, 1.
- Lindholm, D. (1953). Tre grunnkrefter i barnet – og hvorledes de kommer til syne i skoleplanen. *Ny skole*, 3.
- Lindholm, D. (1958). Oslo skolestyre. *Ny skole*, 2.
- Lindholm, D. (1961a). På Waldorfskolen i Stuttgart vinteren 1921–1922. *Ny skole*, 1.
- Lindholm, D. (1961b). Rudolf Steiner ved hans hundreårsdag, 27. februar 1961. *Ny skole*, 1.
- Lindholm, D. (1968). Mennesket i pedagogikken, Foredrag på østlandske lærerstevne, Universitetets aula. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 3.
- Lindholm, D. (1971). Normerte prøver – programmert undervisning?. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1.
- Lindholm, D. (1975). Steinerskolen i Norge – Et historisk tilbakeblikk. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2.
- Lindholm, D. (1976). Steinerskolelæreren. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1.
- Lindholm, D., Roll-Wikberg, S. & Geelmuyden, M. (1935). *Pedagogisk fornyelse*. Oslo: Rudolf Steinerskolen.
- Lindholm, M. (1996). *Jordens ansikt: Dialoger med en skapende natur*. Oslo: Vidarforlaget.
- Lund, E. (2000). *En samtale med Bård Øvsthus. Friluftslivets plass i Steinerskolen*, *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2.
- Lundgren, U. P. (1979). Background: The conceptual framework. I U. P. Lundgren & S. Pettersson (Red.), *Code, context and curriculum Processes: Seven papers presented at the annual meeting of the American Educational Research Association 1979*. Studies in Education and Psychology, nr. 6. (s.5 – 35). Stockholm Institute of Education.
- Lundgren, U. P. (1990). OECD-rapporten: En bakgrunn. I M. Granheim, U. P. Lundgren & T. Tiller (Red.), *Utdanningskvalitet: Styrbar eller ustyrlig? Om målstyring av kvalitetsvurdering av norsk skole* (s.25 – 46). Oslo: Tano.

- Lundgren, U. P. (1996). Forord. I O. Stafseng, *Barnets århundrade, Ellen Key: Omläst hundra år senare med introduktion och kommentarer av Ola Stafseng*. Stockholm: Informationsforlaget.
- Lyotard, J-F. (1995). Begrunnelseskrisen. Argumentasjon og presentasjon. I T. Eriksen & K. O. Eliassen (Red.), *Fornuftens former. Habermas og Lyotard. En antologi*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Lysne, A. (1995). Forord. I A. Bugjerde, *En spørreundersøkelse blant elever som har fullført Steinerskolens videregående trinn*. Oslo: Forbundet Steinerskolene i Norge.
- Lysne, A. (2004). *Karakterer og kompetanse. Kampen om skolen 1970–2000* (Bind 2). Haslum: AVA Forlag.
- Lærerkollegiet i Bergen. (1971). Ny steinerskole. *Mennesket*, 3.
- Lønnå, E. (2004). Helga Eng: Pedagogikken forankres i forskning om barnet. I H. Thuen & S. Vaage (Red.), *Pedagogiske profiler: Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes* (s.159 -178). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Løvlie, L. (2012). Pedagoger i alle land, foren dere!» I *Pedagogiskprofil, Nr. 3/2012*, (s. 11 – 12).
- Mansikka, J. E. (2007). *Om Naturens förvandlingar. Vetenskap, kunskap och frihet i Rudolf Steiners tidiga tänkande. Idéhistoriska perspektiv på Waldorfpedagogiken* (Research Report 211). Helsingfors: University of Helsinki, Department of Education.
- Markussen, I. (2003). Dannelsessyn og drivkrefter bag enhedsskolens fremvækst. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (s.183 – 209). Oslo: Pax Forlag.
- Marstrander, E. (1974). Sløyd i 9. klasse. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.
- Marstrander, E. (2008). Nye læreplaner for videregående skole. Steinerskolenes videregående trinn har fått nye læreplaner. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.
- Marstrander, E. (Red.). (1996). Forord. I E. Marstrander, *Menneske først! Steinerpedagogikk i Oslo 1926–1996*. Oslo: Antropos Forlag.
- Marstrander, M. (1961). Barn og fjernsyn. *Mennesket*, 4.
- Mathisen, A. (1989). Nye samarbeidsformer. En lærers tanker til dagens situasjon. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2.
- Mathisen, A. (1990). Intervju med Dan Lindholm: Å vinne over seg selv. En samtale om biografier i undervisningen. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.
- Mathisen, A. (1992). Til forsvar for barndommen. I M. Vestly (Red.), *Amputert barndom: Om skolestart for 6-åringer* (s.120 – 129). Oslo: Vidarforlaget.
- Mathisen, A. (1993a). Steinerskolens hemmelige rom. Massiv kritikk av Steinerskolen i Humanist. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1.
- Mathisen, A. (1993b). Selvkritisk blick på Steinerskolen. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 3.
- Mathisen, A. (1996). Steinerskolen en vital 70-åring - Jubileumssamtale med Erik Marstrander. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2.
- Mathisen, A. (1997a). Antroposofien i Steinerskolen. I A. Mathisen (Red.), *Antroposofien - Essays* (s.63 – 78). Oslo: Antropos Forlag.
- Mathisen, A. (1997b). Forord. I S. Bøhn, *Å tenne en ild: Steinerpedagogikk gjennom 13 skoleår* (s.7 – 8). Oslo: Antropos.
- Mathisen, A. (1998). Til leserne! *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.

- Mathisen, A. (2001). Om kunnskap og kvalitetssikring i Steinerskolen – et svar til Sverre Mørkhagen. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.
- Mathisen, A. (2004a). Generell del. I J. Kvalvaag (Red.), *Idé og innhold: Fag og arbeidsmåter gjennom 13 skoleår: En læreplan for Steinerskolen 2004*. Oslo: Steinerskolene i Norge, Antropos.
- Mathisen, A. (2004b). Art Makes Sense II. Noen kritiske refleksjoner over antroposofien. *Libra* 4/2004, s. 1-9.
- Mathisen, A. (Red.). (1994). Barnets verden, Pedagogikk og oppdragelse i førskolealderen, En Steinerpedagogisk idébok for hjem og barnehage. Spesialnummer av *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4/93, 1/94, 2/94.
- Mazzone, A. (1999). *Waldorf Teacher Education: The implications for teacher education of Rudolf Steiner's educational philosophy and its practice in Waldorf Schools*. PhD thesis, University of Adelaide, Graduate School of Education. Lesedato: 1. Juli, 2007, fra <http://thesis.library.adelaide.edu.au/uploads/approved/adt-SUA20030411.095119/public/>.
- Mediås, O. A. (2010). *Skolehistoriske holdepunkt: Norsk og nordisk skolehistorie i årstall*. Oslo: Didakta.
- Mehren, S. (1992). Det forseglede budskap. Et essay om jeg-dannelse i lys av postmodernisme, mystikk og kjønnsroller. Oslo: Aschehoug kursiv.
- Melsæter, N. A. W. (1985). Steinerskolens høystadium må utvikles videre. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.
- Meyer, M. (1995). Valget i 9.klasse er blitt mer avgjørende. Behov for yrkesutdanning også innenfor Steinerskolen. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2.
- Midsem, C. (2003). Religions- og livssynsfrihet, foreldrerett og skolevalg. Hva sier menneskerettene?. I T. Flateby (Red.), *Tusenfryd: Skolefrihet og menneskeretter: En artikkelsamling ved Kristne Friskolers Forbund* (s. 9 – 26). Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Moen, B. (1973). Innvielse av Rudolf Steinerskolen i Vestfold. *Mennesket*, 3.
- Moen, B. (2011). Nils Gustav Hertzberg (1913–1995). I T. Christensen & O. Granly (Red.), *Mot strømmen: Norske antroposofere i biografiske skisser* (s. 47 – 49). Oslo: Antropos Forlag.
- Moen, J. O. (1953). Idéene og begeistringen. *Mennesket*, 2.
- Moen, J. O. (1956). Jonasdebatten. *Mennesket*, 1.
- Moen, J. O. (1957). Om den kunstnerisk-meditative metode i pedagogikken, og om dens motsetning, representert ved lærebøker og normalplan. *Mennesket*, 1.
- Moen, J. O. (1961). Fektninger ved menneskeskolens fronter. *Mennesket*, 4.
- Moen, J. O. (1962). Skolesektoren og åndslivet. *Mennesket*, 1.
- Morgenstjerne, O. (1920). *Europas virkelige aandscentrum, Goetheanum i Dornach, Dr. Steiners merkelige høiskole for aandsvidenskab*. Kristiania: With & Co.s Boktrykkeri
- Myhre, R. (1992). *Idé og virkelighet: Den norske skoles utvikling*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.
- Myhre, R. (2000). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.
- Möller, H. (1992). Waldorfskolans kursplan, ett möte mellan yttre och inre verklighet. En introduktion. Ellen Key-skolan, Spånge, Sverige.
- Mørkhagen, S. (2000). Steinerskolen og kunnskapsformidlingen. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 3.

- Mørkhagen, S. (2001). Steinerskolen, retorikken og kunnskapene. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2.
- Nicolaisen, A. & Skaftnesmo, T. (1999). Redaksjonelt tilbakeblikk. I A. Nicolaisen & T. Skaftnesmo (Red.), *Hvis barndommen var børsnotert* (konferanserapport, s.4 – 6). Oslo: Ariadnes årbok, Steinerskolenes Fond For Pedagogisk Utvikling.
- Nicolaisen, A. (1975). Om matematikkundervisningen. *Mennesket*, 2.
- Nicolaisen, A. (1996). Steinerskolene kjemper for sin egenart – Stadig nye reformer på trappene. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1.
- Nicolaisen, A. (1997). Lovgruppens arbeid. E. Wirsching (Red.), *Meddelelser til lærerne*, 19. Forbundet Steinerskolene i Norge.
- Nicolaisen, A. (1999). Idéskisse for Byskolen. I P. Jobling (Red.), *Meddelelser til skolens medarbeidere*, 22. Forbundet Steinerskolene i Norge.
- Nielsen, S. (1936). Brev 19. juni 1936 til foreldre, lærer ved Rudolf Steiner-skolen i Oslo og medlemmer av skolelaget, undertegnet av Sverre Nielsen på vegne av styret [arkiv], Steinerskolen i Oslo.
- Nielsen, T. W. (2004). *Rudolf Steiner's Pedagogy of Imagination: a case study of holistic education*. European university studies Series XI, Education; vol. 90, Bern, Oxford, New York: Peter Lang.
- Nobel, A. (1999). *Filosofens knapp: Om kunst och kunskap och waldorfpedagogikens okända bakgrund*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Nome, D. Ø. (1994). Stemningsrapport fra Løvebakken 15. april 1994. I *Meddelelser til lærerne*, 13. Forbundet Steinerskolene i Norge.
- Nome, D. Ø. (2001). Rapport fra undersøkelsen om 6-års tilbudet i norske steinerskoler. I O. Birkeland (Red.), *Meddelelser til skolens medarbeidere*, 27. Forbundet Steinerskolene i Norge.
- NTB. (18 april, 2002). Fritt fram for friskoler. *NRK nettsider*. Lesedato: 5. Januar, 2013, fra <http://www.nrk.no/nyheter/1.505053>.
- Nypan, T. M. (1979). *Antroposofi og antroposofisk bevegelse: En beskrivende og analyserende fremstilling av bevegelsen, dens sosiale ide og praksis med særlig vekt på forholdene i Norge*. Hovedoppgave i sosiologi, Universitetet i Oslo.
- OECD. (1989). *OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk. Norsk rapport til OECD. Ekspertvurdering fra OECD*. Oslo: Aschehoug. (også på nett: <http://www.nb.no/nbsok/nb/478e2c94df48ed1498b82dd737eea023#3> Lesedato: 10. februar, 2013.
- Oettingen, A. von (2009). *Det pædagogiske paradoks: Et grundstudie i almen pædagogik*. Århus: Forlaget Klim.
- Ot.meld. nr. 1 (1992-93). Tilbaketrekking av Ot.prp. nr. 3 for 1992-93 om lov om endring i lov av 14. juni 1985 nr. 73 om tilskot til private grunnskolar og private skular som gjev vidaregåande opplæring. <http://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Saker/Sak/?p=4817>. Lesedato 5. januar, 2013.
- Ot.prp. nr. 21. (1993–94). Om lov om endringa i lov 13. juni 1969 nr. 24 om Grunnskolen. Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.
- Ot.prp. nr. 33. (2002–2003). Om lov om frittstående skolar (friskolelova). Utdannings- og forskningsdepartementet. <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen->

- Bondevik-II/ufd/Nyheter-og-presse-meldinger/2002/ny_lov_om_frittstaende_skoler-2.html?id=247966. Lesedato 5. januar, 2013.
- Ot.prp. nr. 36. (1996–97). Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ot.prp. nr. 37. (2006–2007). Om lov om endringar i friskolelova.
- Ot.prp. nr. 43 (2005–2006). Om lov om endringer i friskoleloven og fagskoleloven.
- Ot.prp. nr. 43. (2005–2006). Om lov om endringer i friskoleloven og fagskoleloven. Kunnskapsdepartementet, <http://www.stortinget.no/Global/pdf/Innstillinger/Odelstinget/2005-2006/inno-200506-045.pdf>. Lesedato 5. januar, 2013.
- Ot.prp. nr. 46. (1997–98). Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Tilråding frå Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet av 3. april 1998, godkjend i statsråd same dagen.
- Ot.prp. nr. 59. (1966–67). Lov om Grunnskolen. Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.
- Ot.prp. nr. 7. (1991–92). Om lov om endring i lov 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen og i nokre andre lover. Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.
- Ot.prp. nr. 80. (2002–2003). Om tillegg til Ot.prp. nr. 33 (2002–2003) Om lov om frittstående skolar (friskolelova). Kunnskapsdepartementet.
- Pahle, K. (2002). *Høring – Forslag til lov om frittstående skoler (friskoleloven)*. Lesedato: 5. Januar, 2013, fra http://arkiv.sv.no/oslo/personer/dbaFile8211/sporsmal_innlegg/innlegg/dbaFile22434.html.
- Parmann, Ø. (1961). Får Steinerskolen kommunalt bidrag? *Ny skole*, nr.1.
- Prinz, J. (2009). Kropp og sjel. I D. Papineau (Red.), *Filosofi for vår tid* (s. 42 – 71). Oslo: Cappelen Damm.
- Ragin, C. C. & Amoroso, L. M. (2011). *Constructing social research: The unity and diversity of method*: Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Rebnor, M. F. (2008). *Steinerskolen i et foreldreperspektiv*. Mastergradsoppgave i sosiologi, Universitetet i Oslo, Oslo, Norge.
- Redaksjonelt. (1959). En ny Rudolf Steinerskole i Oslo. *Ny skole*, 1.
- Redaksjonelt. (1960). Får Rudolf Steinerskolen i Bergen kommunalt bidrag? *Ny skole*, 3.
- Redaksjonelt. (1962). Den store begivenhet. Vi bor! *Ny skole*, 2.
- Redaksjonelt. (1966). Bevilgninger. *Mennesket*, 4.
- Redaksjonelt. (1974). Fjernsyn. *Mennesket*, 2.
- Redaksjonelt. (1985). Rudolf Steinerskolen i Vestfold. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2.
- Redaksjonelt. (2001). Jul med barna: Et julehefte utenom allfarvei. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.
- Redegjørelse for Rudolf Steinerskolens økonomiske ordning, (u.d.), brosjyre, [arkiv]. Rudolf Steinerskolen i Oslo.
- Referat fra foreldremøte ved Rudolf Steinerskolen i Oslo, 12. mai, 1936, [arkiv]. Steinerskolen i Oslo.

- Referat fra Rådsmøtet høsten 2002, 23–24. oktober, Steinerskolen i Haugesund. I O. Birkeland (Red.), (2003), *Meddelelser til skolens medarbeidere*, 31. Forbundet Steinerskolene i Norge.
- Referat fra videregående stevne. Bergen, 9.–11. april, 1999. I Den pedagogiske seksjon. (Red.). (1999). *Meddelelser til skolens lærere*, 23. Forbundet Steinerskolene i Norge.
- Rem, T. (2009). *Sin egen herre: En biografi om Jens Bjørneboe*. Bind I. Oslo: Cappelen Damm.
- Rem, T. (2010). *Født til frihet: En biografi om Jens Bjørneboe*. Bind II. Oslo: Cappelen Damm.
- Resell, H. (2012). *Organisasjon og ledelse i Steinerskolen. Steinerskolens selvforvaltning sett i lys av organisasjonsteori*. Masteroppgave, International Master Degree Programme, Rudolf Steiner University College, Oslo, Norge. Lesedato: 4. Februar, 2013, fra <http://www.rshoyskolen.no/master-thesis/>.
- Rienecker, L. & Stray Jørgensen, P. mfl. (2011). *Den gode oppgaven – håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roald, M. (1991). Maleundervisningen på videregående trinn. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1.
- Roberts, P. (1998), *Rereading Lyotard: Knowledge, commodification and higher education*. Electronic Journal of Sociology, <http://www.sociology.org/content/vol003.003/roberts.html>, lesedato: 12. Mars, 2013.
- Rolin, A. (1992). Debatt. Steinerskolen og kristendom. Er Steinerskolene livssynskoler? *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.
- Roll, S. (1926). Prospekt, I: S. Roll. (1979). Fra skolebevegelsens historie *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1.
- Roll, S. (1927). *Årsrapport fra det første år ved Rudolf Steinerskolen i Oslo*.
- Roll, S. (1931a). *Fra hånden og hjertet til hodet*. I *Fra Rudolf Steinerskolen i Oslo*. (1931). Oslo, Bislet boktrykkeri
- Roll, S. (1931b). *Fra botanikkundervisningen i 5te klasse*. I *Fra Rudolf Steinerskolen i Oslo*. (1931). Oslo, Bislet boktrykkeri.
- Roll, S. (1933a). *Skoleplan for Rudolf Steinerskolen i Oslo 1ste - 9de klasse*. Rudolf Steinerskolen i Oslo.
- Roll, S. (1933b). *Lærerens arbeide med skoleplanen*. I *Fra Rudolf Steinerskolen i Oslo*. (1933). Annet hefte utgitt av lærerne ved skolen. Oslo, Bislet boktrykkeri.
- Roll, S. W. (1970). Hvordan den første Steinerskole i Norge ble til. *Mennesket*, 1.
- Rosenvinge, H. (1995). Steinerskolenes Foreldreforbund har opprettet eget sekretariat. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.
- Sandberg, K. A. & Kristoffersen, T. K. O. (2010). *Det de ikke forteller oss: Steinerskolens okkulte grunnlag*. Oslo: Cappelen Damm.
- Sandvik, J. M. K. (1958). Et kort besøk på Steinerskolen i Paris. En Steinerskole i Paris?. *Ny skole*, 3.
- Sandvik, J. M. K. (1967). Nytt steinerpedagogisk seminar i Detroit, U.S.A. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 3.
- Schage, S. (1988). Åpent brev til kirke- og undervisningsministeren. Svar på Kirke- og undervisningsdepartementets informasjonsbrev 15. 88. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 3.

- Schage, S. (1990). Om skolemodenhet. 7-åringens situasjon ved skolestart. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 3.
- Schage, S. (1992). Skolestart for femåringer: Til hvilken pris?. I M. Vestly (Red.), *Amputert barndom: Om skolestart for 6-åringer* (s. 41 – 49). Oslo: Vidarforlaget.
- Schage, S. (1994). Våre utfordringer. I *Meddelelser til lærerne*, 13. Forbundet Steinerskolene i Norge.
- Schieren, J. (2011). The scientific credibility of antroposophy. *RoSE: Research on Steiner Education*, 2(2), (s. 90–98). <http://www.rosejournal.com/index.php/rose> lesedato 5. mars, 2012.
- Schiøtz, C. & Waage, P. N. (Red.). (2000). *Fascinasjon & forargelse: Rudolf Steiner og antroposofien sett utenfra*. Oslo: Pax Forlag.
- Schiøtz, C. (1993). Antroposofidebatten: En oppsummering, litt polemikk og noen fromme ønsker. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 3.
- Schiøtz, C. (1997). Antropo-hvaforno'?. I A. Mathisen (Red.), *Antroposofien: Essays* (s. 29 – 62). Oslo: Antropos Forlag.
- Schiøtz, C. (2010). Kritikken av Steinerskolen. I S. Bøhn, C. Schiøtz & P. N. Waage (Red.), *Liv laga: Erfaringer fra Steinerskolen* (s. 156 – 169). [Oslo]: Arneberg Forlag.
- Scholl, D. (2012). Are the traditional curricula dispensable? A feature pattern to compare different types of curriculum and a critical view of educational standards and essential curricula in Germany [Elektronisk Versjon]. *European Educational Research Journal*, 11(2), 328–341.
- Serck-Hansen, C. (2005). Innledning. I I. Kant, *Kritikk av den rene fornuft*. Oslo: Pax Forlag.
- Signert, K. (2004). Maria Montessori: Läkaren som blev pedagog. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 421 – 434). Oslo: Universitetsforlaget.
- Simon, V. (1931). [Artikkel uten tittel]. I *Fra Rudolf Steinerskolen i Oslo*. (1931). Oslo, Bislet boktrykkeri.
- Sivesind, K. (2008). *Reformulating reform: Curriculum history revisited*. Dissertation Submitted to The faculty of education, University of Oslo, Norway, for the Degree Dr. Philos.
- Skaare, H. T. & Payall, D. (2002). Kjære leser, En ny gammel skole. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1.
- Skaare, H. T. (1999). Kjære leser. I H. T. Skaare (Red.). *Skolen i midten. Spesialnummeret av Tidsskriftet Steinerskolen*, (s.1 – 2).
- Skaare, H. T. (2001a). Leder: Pionerer, pionerarbeid. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1.
- Skaare, H. T. (2001b). Helt og holdent matematisk. Intervju med Bengt Ulin (72), *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1.
- Skaare, H. T. (2004). UNG & URBAN, Intervju med Erik Marstrander og Arne Nicolaisen. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 3.
- Skaftnesmo, T. (1992). Steinerskolenes fond for pedagogisk utvikling. Nye oppgaver venter. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.
- Skaftnesmo, T. (1994). Ariadne nytt, Ariadne – en kort presentasjon. I T. Skaftnesmo (Red.), *Årbok 1994* (s. 3 – 5). Haugesund: Ariadne, Steinerskolenes Fond for Pedagogisk Utvikling.

- Skaftnesmo, T. (1999). Ariadne, Steinerskolens Fond For Pedagogisk Utvikling: Søknader om stipendier. I A. Nicolaisen & T. Skaftnesmo (Red.), *Hvis barndommen var børsnotert* (konferanserapport, s. 223 -224). Oslo: Ariadnes årbok, Steinerskolenes Fond For Pedagogisk Utvikling.
- Skagen, K. (1999). Hvorfor sender vi våre barn på Steinerskolen?. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2.
- Skagen, K. (2004). Slik dør Steinerskolen. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1.
- Skarpenes, O. (2007). *Kunnskapens legitimering: Fag og læreplaner i videregående skole*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Skirbekk, G. & Gilje, N. (2007). *Filosofihistorie: Innføring i europeisk filosofihistorie, med særlig vekt på vitenskapshistorie og politisk filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (1976). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I H. Skjervheim, *Deltakar og tilskodar* (s. 51 – 72). Oslo: Tanum-Norli.
- Skoleplan for Rudolf Steinerskolen i Bergen. (1960). *Mennesket*, 1.
- Skoleplan for Rudolf Steinerskolen i Bergen. (1960). Rudolf Steinerskolen i Bergen..
- Skrede, M. (1975). Synspunkter fra musikkundervisningen. *Mennesket*, 2.
- Skrede, M. (1980). Noe om betydningen av sangundervisningen. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.
- Skrede, M. (1995). Det nye Sydafrika. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 3.
- Skrede, M. (1998). Bro til Afrika. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2.
- Slagstad, R. (2001). De nasjonale strateger. Oslo: Pax.
- Slette, Ø. (Red.). (2011). *Privatskolelova og forskrifter: Med forarbeid og kommentarer 2011*. PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Smit, C. F. (1969). Forsøksrådets tre-års plan. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.
- Smit, C. F. (1971). Ny steinerskole i Bærum. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1.
- Smit, C. F. (1979). Hvor går Steinerskolen? *Tidsskriftet Steinerskolen*, 3.
- Smit, J. (1943a). Form og liv i begynnelsesundervisningen på Steinerskolen. *Meddelelser fra Rudolf Steinerskolen*, 1.
- Smit, J. (1943b). Form og liv i begynnelsesundervisningen på Steinerskolen. *Meddelelser fra Rudolf Steinerskolen*, 2.
- Smit, J. (1954). 25 År Rudolf Steinerskole i Bergen 1929–1954. *Mennesket*, 3.
- Smit, J. (1955). En stor Rudolf Steinerskole, Inntrykk fra Waldorfskolen i Stuttgart. *Mennesket*, 4.
- Smit, J. (1960). Rudolf Steinerskolens søknad til Bergen Kommune og sakens behandling i skolestyret, Søknaden fra styret i Rudolf Steinerskolen i Bergen. *Mennesket*, 2.
- Smit, J. (1961). Rudolf Steiners antroposofi i vår tids kulturkrise. *Mennesket*, 1.
- Smit, J. (1964). Fra friskoledebatten. *Mennesket*, 4.
- Smit, J. (1965). Kristofferskolan, Steinerskolen i Stockholm. *Mennesket*, 3.
- Smit, P. (1933). Om aksjonen for å få skattepengene som foreldre ved skolen betalte til Oslo kommune. I M. Geelmuyden. Referat fra Skolelagets generalforsamling, 4. november, 1933 [arkiv]. Steinerskolen i Oslo.
- Smit, T. (2000). Steinerskolebevegelsen i St. Petersburg. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.
- Solerød, E. (2005). *Pedagogiske grunnproblemer i historisk lys* (Andre utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

- Solhaug, T. (2007). Steinerskoler i et demokratisk perspektiv: En sammenligning med offentlige skoler i Norge. *Nordic Studies in Education*, 2, (s. 150–172).
- Sparby, T. S. (2008). *Ånd og vitenskap: En kritisk undersøkelse av Rudolf Steiners antroposofi*. [Oslo]: Kolofon Forlag.
- St.meld. nr. 19. 1977–78: Om gjennomføring av lov av 6. mars 1970 om tilskudd til private skoler, Kirke- og Undervisningsdepartementet.
- St.meld. nr. 30. (2003–04). Kultur for læring. Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 33. (1991–92). Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 37. (1990–91). Om organisering og styring i utdanningssektoren. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 40. (1992–93). ...vi smaa en Alen lange. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 43. (1988–89). Mer kunnskap til flere. Kirke- og undervisningsdepartementet.
- St.meld. nr. 45. (1997–98). Om visse endringer i tilskotsordninga for skolar som får statstilskot etter lov om tilskot til private grunnskular og private skular som gjev vidaregåande opplæring. Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19971998/stmeld-nr-45-1997-98-.html?id=430731>. Lesedato 5. januar, 2013.
- Stabel, A-M. (1995). Middelalderlitteratur i 11. klasse. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.
- Stabel, A-M. (2010). Hvordan er Steinerskolen beskrevet i norsk pedagogisk litteratur? I S. Bøhn, C. Schiøtz & P. N. Waage (Red.), *Liv laga: Erfaringer fra Steinerskolen* (s. 170 – 188). [Oslo]: Arneberg Forlag.
- Stafseng, O. (1996). *Barnets århundrade, Ellen Key: Omläst hundra år senare med introduktion och kommentarer av Ola Stafsgeng*. Stockholm: Informationsforlaget.
- Stafseng, O. (2004). Ellen Key: Sveriges kvinnelige svar på Durkheim og Dewey. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 350 – 363). Oslo: Universitetsforlaget.
- Staley, B. (1998). Introduction. I R. Steiner, *Faculty meetings with Rudolf Steiner: 1919–1922* (Vol. 1, s. xiii – xxxvi). New York: Antroposophic Press.
- Steffens, A., Steiner, M. & Dachsmud, G. Brev 5. juni 1936 fra Freie Hochschule für Geisteswissenschaft, Sekretariat: Dornach, Basel, Schweiz, til styreleder Sverre Nielsen, [arkiv]. Steinerskolen i Oslo.
- Steiner, M. 1967, [1932]. Forord, I R. Steiner: Almen menneskekunnskap, *Mennesket*, 1
- Steiner, R. (1933). *Om aanden i en steinerskole* (Et specialforedrag fra 1919 av Rudolf Steiner, oversatt av S. Kjelstrup). Oslo: Bislet Boktrykkeri.
- Steiner, R. (1941). Folk og sprog. *Meddelelser fra Rudolf Steinerskolen*, 2.
- Steiner, R. (1943). *Rudolf Steinerskolen og åndsvidenskapen* (Utdrag fra foredrag Steiner holdt i Goetheanum i Dornach, 30. des. 1921). *Meddelelser fra Rudolf Steinerskolen*, 3.
- Steiner, R. (1946). *Om folkepedagogik*. Stockholm: Antroposofiska Bokförlaget.
- Steiner, R. (1951). Fri skole og det tregrenete samfunn. (Utdrag). *Mennesket*, 4.
- Steiner, R. (1953). Oppdragelses- og undervisningsmetode på antroposofisk grunnlag (Del I). *Mennesket*, 3.

- Steiner, R. (1957). Kunsten å opdra på grunnlag av kjennskap til menneskevesenet, *Ny skole*, 1–4.
- Steiner, R. (1958). Kunsten å opdra på grunnlag av kjennskap til menneskevesenet, *Ny skole*, 1–2, 4.
- Steiner, R. (1966, 1967, 1968, 1969). Åndsliv og oppdragelse i vår tid (I – XI). (Foredrag holdt av Steiner i Ilkley i England, 1923). *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1966, 1967, 1968, 1969.
- Steiner, R. (1969). *Grundtræk at en erkendelsesteori for Goethes verdensanskuelse med særligt henblik på Schiller*. København: Antroposofisk Forlag.
- Steiner, R. (1971). Hvilke synspunkter ligger til grunn for opprettelsen av Waldorfskolen? Utdrag av foredrag ved åpningen av Waldorfskolen i Stuttgart i 1919. *Mennesket*, nr. 2.
- Steiner, R. (1972a). *Teosofi: En vei til oversanselig erkjennelse av verden og mennesket*. Oslo: Norsk Antroposofisk Forlag.
- Steiner, R. (1972b). Oppdragelse som helbredelse, Utdrag av foredrag av Steiner i Basel i 1920 med tittelen Fornyelsen av den pedagogisk-didaktiske kunst ved hjelp av åndsvitenskapen, *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.
- Steiner, R. (1974a). De fire temperamentene. Utdrag av foredrag holdt for lærerne ved Waldorfskolen, Stuttgart, 21. august 1919. *Mennesket*, 1.
- Steiner, R. (1974b). De fire regningsarter og de fire temperamentene. *Mennesket*, 4.
- Steiner, R. (1977). Utdrag fra GA 301. I A. Mathisen (Red., oversatt), År: 2006, Kompendium i pedagogisk idéhistorie for studentene ved Rudolf Steiner Høyskolen.
- Steiner, R. (1978). *Kunsten å undervise på grunnlag av innsikt i menneskenaturen*. Oslo: Antropos Forlag.
- Steiner, R. (1987). *Videnskapen om det skjulte. Fremstillet i omrids*. København: Antroposofisk Forlag.
- Steiner, R. (1989). *Sociala synspunkter på fostran och undervisning*. Järna: Telleby Bokförlag.
- Steiner, R. (1990). *Oppdragelseskunst: Seminar-drøftelser og foredrag om undervisningsplanen*. Viborg: Forlaget Jupiter.
- Steiner, R. (1994). *Menneskets tolv sanser i deres forhold til imagination, inspiration, intuition*. Odense: Forlaget Jupiter.
- Steiner, R. (1998a). *Almen Menneskekundskab som Grundlag for Pædagogikken*. København: Antroposofisk Forlag.
- Steiner, R. (1998b). *Faculty meetings with Rudolf Steiner: 1919–1922 (Vol. 1); 1922–1924 (Vol. 2)*. New York: Antroposophic Press.
- Steiner, R. (1999a). *Min livsvei*. Oslo: Antropos Forlag.
- Steiner, R. (1999b). *Meditativt erhvervet menneskekunnskap*. Odense: Forlaget Jupiter.
- Steiner, R. (1999c). *Menneskeerkendelse og undervisningens udformning*. Odense: Forlaget Jupiter.
- Steiner, R. (2006). *Barnets oppdragelse fra åndsvitenskapens synspunkt*. Oslo: Antropos Forlag.
- Steiner, R. (2008a). *Frihetens filosofi: Grunntrakk av en moderne verdensanskuelse. Sjelelige iakttagelsesresultater etter naturvitenskapelig metode*. Oslo: Antropos Forlag.

- Steiner, R. (2008b). *Tregrening: Nyorganisering av samfunnet og oppgjør med gamle tankevaner*. Oslo: Vidarforlaget.
- Steiner, R. (2008c). *Almen menneskekunnskap som grunnlag for pedagogikken*. Oslo: Antropos Forlag.
- Steiner, R. (2008d). *Antroposofi og pedagogikk. Foredrag i Norge 1921 og 1923*. Oslo: Antropos Forlag.
- Steiner, R. (2009a). *Sannhet og vitenskap: Forspill til en «Frihetens filosofi»*. Oslo: Antropos Forlag.
- Steiner, R. (2009b). *Antroposofiske ledesetninger: Antroposofiens erkjennelsesvei*. Oslo: Antropos Forlag.
- Steiner, R. (2011). *Pedagogisk kunst: Praktiske råd for undervisningen*. Oslo: Antropos Forlag.
- Steinerskolen stiller ut. (1983). Leder. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.
- Steinnes, J. (2004). Rudolf Steiner. I K. Steinsholt & L. Løvlie, *Pedagogikkens mange ansikter* (s. 392 – 406). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K. (2004). Johann Heinrich Pestalozzi: Kjære folk, jeg ønsker å hjelpe dere! I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 156 – 171). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning: Et tilbakeskuende blick på noen sentrale dannelsesperspektiver. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent landskap* (s.39 – 119). Tondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Stockmeyer, E. A. K. (1985). *Rudolf Steiners's curriculum for Waldorf Schools: An attempt to summarise his indications: A collection of quotations for the benefit of the different Waldorf Schools*. Sussex: The Steiner Schools Fellowship Publications.
- Stray, J. H. (2011). Fra samfunnsmandat til samfunnsoppdrag: En språklig dreining i utdanningsretorikken? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1, (s.18–29).
- Strømme, N. (2011) *Borghild Thunold Sørensen (1900–1981)*. I T. Christensen & O. Granly (Red.), *Mot strømmen: Norske antroposofere i biografiske skisser* (s. 43 – 45). Oslo: Antropos Forlag.
- Strømnes, M. (1982). *Kristvik-skolen: Reformpedagogikk og praktisk problemløysing*. Oslo: H. Aschehoug (W. Nygaard).
- Strømnes, Å. L. (1998). *Kunnskapssyn og pedagogikk: Historisk analyse og jamføring*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Sundt, A. (2007). 1997–2007 – Ti år med seksåringene i skolen. Noen betraktninger på veien. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2.
- Svare, G. (2008). *Vidar: Et idéhistorisk blick på det nasjonale og det politiske innholdet i det antroposofiske tidsskriftet Vidar 1915–1940*. Masteroppgave i idéhistorie, Universitet i Oslo, Oslo, Norge.
- Svare, H. (1989). *På sporet av virkeligheten: Den unge Rudolf Steiner og hans vei fra filosofi til antroposofi*. Hovedoppgave idéhistorie, Universitetet i Oslo, Oslo, Norge.
- Svensden, L. Fr. H. & Säätelä, S. (2007). *Det sanne, det gode og det skjønne: En innføring i filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Säfström, C.A. & Biesta, G. (2012). Et manifest for pedagogikk. I *Pedagogiskprofil*, Nr. 3/2012, (s. 6 – 10).

- Sørensen, E. (1939). Arv og miljøforskning som ny sosial kraft. *Meddelelser fra Rudolf Steinerskolen*, 2.
- Sørensen, E. (1941). Den norske sprogstrid og dens åndelige bakgrunn. *Meddelelser fra Rudolf Steinerskolen*, 1.
- Sørensen, E. (1943). Hvad vil Rudolf Steinerskolen. *Meddelelser fra Rudolf Steinerskolen*, 3.
- Sørensen, E. (1946a). Vårt tidsskrift. *Mennesket*, 1.
- Sørensen, E. (1946b). Mennesket eller næringslivet?. *Mennesket*, 3, 1.
- Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger: Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Telhaug, A. O. (1970). *Den 9-årige skolen og differensieringsproblemet. En oversikt over den historiske utvikling og den aktuelle debatt* (Andre utgave). Oslo: Lærerstudentenes Forlag.
- Telhaug, A. O. (1990). *Forsøksrådet for skoleverket 1954–1984: En studie i norsk skoleutvikling*. Oslo: Rådet for samfunnsvitenskapelig forskning, Universitetsforlaget.
- Telhaug, A. O. (1991). *Norsk skoleutvikling etter 1945*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Telhaug, A. O. (2005). *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole?: Beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Thaulow, H. (2009). *Formtegnning som førbegrepslig tenkning*. Master's thesis, International Master Degree Programme, Rudolf Steiner University College, Oslo, Norway. Lesedato 5. Februar, 2013, fra <http://www.rshoyskolen.no/master-thesis/>.
- Thuen, H. & Tveit, K. (Under utgivelse). *Privatskolane i Noreg. 400 års motgang og medgang*.
- Thuen, H. & Vaage, S. (2004). *Innledning*. I H. Thuen & S. Vaage (Red.), *Pedagogiske profiler: Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes* (s.11 – 21). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Thuen, H. (2004). *Hartvig Nissen: «Den politiske Pædagogik»*. I H. Thuen & S. Vaage (Red.), *Pedagogiske profiler: Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes* (s.65 – 80). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Thuen, H. (2008). *Om barnet: Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Tiller, T. (1990). Vurdering i et desentralisert skolesystem. Hvor står vi – hvor går vi? I M. Granheim, U. P. Lundgren & T. Tiller (Red.), *Utdanningskvalitet: Styrbar eller ustyrlig? Om målstyring av kvalitetsvurdering av norsk skole* (s.157 – 172). Oslo: Tano.
- Tjelmeland, H. (2003). *Møte med det framande – vegen fram mot lov om innvandringsstopp i 1975*. I K. Kjelstadli (Red.), *Norsk innvandringshistorie: I globaliseringens tid 1940–2000*. Oslo: Pax Forlag.
- Trovik, G. & Winther, W. (2006). Veien mot frihet. Om det helsepedagogiske arbeidet på Steinerskolen på Skjold. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2.
- Tschudi, S. (1984). Kristenliv i medvind og motvind. I I. Semmingsen, N. K. Monsen, S. Tschudi-Madsen, & Y. Ustvedt (red.), *Norges kulturhistorie* (Bind 7, I velstandens tegn, s. 203 – 224). Oslo: H. Aschehoug (W. Nygaard).
- Tveit, K. (2005). Historisk forskningsmetode. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s.176 – 221). Oslo: Unipubforlag.

- Tveit, K. (2007). Formålsparagrafen – eit 150-årig uroelement. *Kirke og Kultur*, 2, (s. 175–187).
- Tveit, K. (2008). Privatskolane – til skade eller gagn for den offentlige skolen? I C. W. Beck & S. E. Vestre (Red.), *Skolen i aftenlandet? Artikkelsamling med ukorrekte innfallsvinkler* (s. 195 – 224). Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Tveiten, A. (2000). *Friskolen – enhetsskolens gjøkunge?: Forholdet mellom de private skolene og det offentlige skoleverket på 1900-tallet*. Oslo: Lunde.
- Tynæs, S. (1955). Karakterer – Vidnesbyrd. *Mennesket*, 2.
- Tynæs, S. (1961). Lærernes lærer. *Mennesket*, 1.
- Tynæs, S. (1963). Test. *Mennesket*, 3.
- Tynæs, S. (1966). Leketøyindustrien – også et onde?. *Mennesket*, 1.
- Tynæs, S. (1968a). Rudolf Steinerskolen i Bergen på vei mot utbygging til 12-årig skole. Opplegg til første etappe: 8. 9. 10. klasse. *Mennesket*, 1.
- Tynæs, S. (1968b). Byggesaken. *Mennesket*, 1.
- Tynæs, S. (1969). Rudolf Steinerskolen i Bergen gjennom 40 år, 1929–1969. *Mennesket*, 3.
- Tynæs, S. (1972). Den fjerde Rudolf Steinerskole i Norge åpnet i Trondheim. *Mennesket*, 3.
- Tynæs, S. (1973). Individ, skole, samfunn. *Mennesket*, 2.
- Tynæs, S. (1974). Beretning om et forsøk på å drive fritt åndsliv innenfor rammen av det bestående samfunn. *Mennesket*, 4.
- Tynæs, S., Geelmuyden, M., Groh, A., Bye, R., Røberg, O. & Simon, V. (1936). Brev til skolelaget til vern om Rudolf Steinerskolen i Oslo, 9. mai 1936.
- Tønnessen, L. K. & A. O. Telhaug. (1996). Elevvurdering i norsk skole i etterkrigstida. I S. Kaare (Red.), *Karakterboka: Om karakterer og vurdering i ny skole* (s.15 – 34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulin, B., mfl. (1970). Kursplan. Kristofferskolan, Sverige.
- Ullrich, H. (2008). *Rudolf Steiner* (Continuum Library of Educational Thought, Vol. 1). London, New York: Continuum.
- Undervisningsplan (1959). Hva vil Rudolf Steinerskolen? En kortfattet redegjørelse for skolens undervisningsplan (Redaksjonelt). *Ny skole*, 2.
- Undervisningsplan (1966). Undervisningsplan for Rudolf Steinerskolen i Oslo. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1.
- Uphoff, J. K. & Gilmore, J. (1992). Om barns alder ved skolestart – hvor mange av dem er modne nok til å lykkes? I M. Vestly (Red.), *Amputert barndom: Om skolestart for 6-åringer* (s.99 – 107). Oslo: Vidarforlaget.
- Valøen, G. E. (2007). *Veiledning sett i lys av musikalske begreper*. Masteroppgave, International Master Degree Programme, Rudolf Steiner University College, Oslo, Norway. Lesedato 5. februar, 2012, fra <http://www.rshoyskolen.no/master-thesis/>.
- Vestly, M. S. (1992). Tidligere skolestart – til beste for barna? I M. Vestly (Red.), *Amputert barndom: Om skolestart for 6-åringer* (s.11 – 21). Oslo: Vidarforlaget.
- Volckmar, N. & Telhaug, A. O. (1999). Børs eller katedral? En studie av norsk opplæringspolitikk i partiprogrammene fra 1993 og 1997. I Telhaug, A. O., P. E. Kjøl, A. I. Wallum, R. T. Tønnesen & N. Volckmar. *Norsk utdanningspolitisk retorikk 1945 – 2000*. Cappelen Akademisk Forlag.

- Volckmar, N. (2004a). *Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet: Det sosialdemokratiske skoleprosjekt fra Sivertsen til Hernes*. Dr. polit.-avhandling, Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, Trondheim, Norge.
- Volckmar, N. (2004b). Helge Sivertsen – ideolog og strateg. I H. Thuen & S. Vaage (Red.), *Pedagogiske profiler: Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes* (s.227 – 244). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Waage, P. N. (2008a). *Jeg – Individets kulturhistorie*. Oslo: Schibsted.
- Waage, P. N. (2008b). Etterord I. R. Steiner, *Tregrening*. Oslo: Vidarforlaget.
- Waldenstrøm, A. J. (1971). *Kampen om ungdomsskolen. Planlegges skolen over hodet på lærerne? Rapport om opposisjonen mot skolereformene etter skoleloven av 1959*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Waller, A. (1983). Har vi råd til frittstående skoler?. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2.
- Wegge, L. (1998). Tanker om og bak drageleken. Et intervju med Pär Ahlbom. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2.
- Weisser, H. (1995). *Pedagogikk som kunstnerisk virksomhet: Om undervisningskunst og kunstnerisk undervisning i Steinerskolen*. Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo, Oslo, Norge.
- Weisser, H. (1996). *Undervisningskunst og kunstnerisk undervisning: Idé og erfaring i Steinerskolen*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.
- Weissert, E. (1967). Waldorfskolen mellom fortid og fremtid. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2.
- Westin, G. (1984). EDB i samfunn og skole – hva gjør Steinerskolen? *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1.
- Wiechert, C. (2010). Waldorfskolen i 1919 og steinerskolen i dag. J. Kvalvaag (Red.), *Meddelelser til skolens medarbeidere*, 44. Pedagogisk seksjon og Steinerskoleforbundet.
- Woods, P., Ashley, M. & Woods, G. (2005). *Steiner Schools in England* (Research Report RR645). University of West of England, Department for Education and skills, Bristol.
- Ziegler, T. (1977). 12-årig Steinerskole. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.
- Ziegler, T. (1978). Planene for 12-årig Steinerskole godkjent. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 3.
- Øgaard, A. (2000). Steinerskolen, en kunnskapsskole? Et tilbakespill fra Arne Øgaard. *Tidsskriftet Steinerskolen*, 4.
- Öjemark, I-L., Carlbaum, C. & Liebendörfer, Ö., (1998). *En väg til frihet. Målbeskrivning för waldorfförskolor och waldorfskolans läroplan. Åldren 1 – 19 år*. Förlag för Waldorfpedagogik, Stockholm, Sverige.
- Öjemark, I-L., Carlbaum, C. & Liebendörfer, Ö. (1998). *En väg till frihet. Målbeskrivning för waldorfskolor och waldorfskolans läroplan. Åldern 1 – 19 år*. Stockholm: Levande kunskap. Förlag för Waldorfpedagogik.
- Østerberg, D. (2001). *Det moderne: Et essay om Vestens kultur 1740–2000*. Oslo: Gyldendal.
- Østervold, J. (2004). Fyresdal videregående Steinerskole, *Pengevirke*, 2. Lesedato 3. januar, 2013, fra <https://www.cultura.no/Documents/Pengevirke/2004/Pengevirke%202004.pdf>.

- Øvrelid, R., Lidahl, N. K. & Førland, H. M. (1996) Evaluering av tilskuddsordningen for private grunn- og videregående skoler, Statskonsults rapportnummer: 1996:8, Statskonsult, Direktoratet for forvaltningsutvikling, Oslo.
- Øyen, G. (2007). *Nærvær i undervisningen. Et aksjonsforskningsprosjekt*. Masteroppgave, International Master Degree Programme, Rudolf Steiner University College, Oslo, Norway. Lesedato: 5. februar, 2013, fra <http://www.rshoyskolen.no/master-thesis/>.
- Ådnøy, H. (2010). *Tidsskriftet Horisont: Antroposofisk motkultur i 1950- og 60-tallets norske offentlighet*. Masteroppgave i idéhistorie, Universitetet i Oslo, Oslo, Norge.

Internettadresser:

Ariadnefondet: <http://www.rshoyskolen.no/ariadnefondet/>

Goetheanum: <http://www.goetheanum.org/School-of-Spiritual-Science.300.0.html?&L=1>

Norske Fag og Friskolers Landsforbund:

<http://www.friskoler.no/default.asp?page=2413&lang= 1>

Rudolf Steiner Archive: <http://www.rsarchive.org/Search.php>

Rudolf Steinerhøyskolen: <http://www.rshoyskolen.no/>

Sosialterapeutisk Forbund: <http://www.sosialterapi.no/>

Steinerbarnehageforbundet. <http://forbundet.wordpress.com/barnehagene>

Steinerskoleforbundet: <http://www.steinerskolen.no/>

Steinerskolens foreldreforbund: <http://www.foreldrene.no/om-sff/vedtekter/>

Tidsskriftet Steinerskolen: <http://www.tidsskriftet.steinerskolen.no/>

Vitenskapsbutikken. <http://www.uio.no/om/samarbeid/samfunn-og->

[naringsliv/studentsamarbeid/vitenskapsbutikken](http://www.uio.no/om/samarbeid/samfunn-og-naringsliv/studentsamarbeid/vitenskapsbutikken)

Waldorf One World <http://www.freunde-waldorf.de/en/>