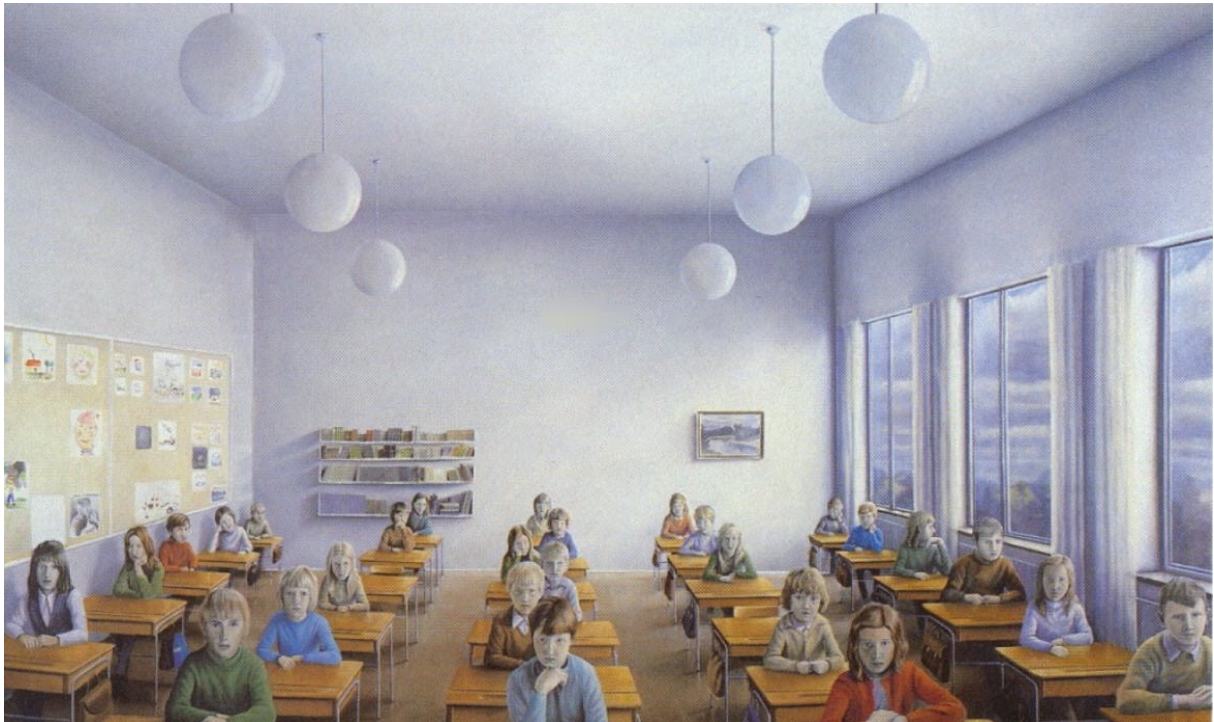


Oppdragelse til frihet, et pedagogisk paradoks?



Astrid Sofia Jacobsen, våren 2015.
Bacheloroppgave i pedagogikk, Rudolf Steinerhøyskolen i Oslo.

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse.....	2
Forord	3
1. Innledning.....	4
1.1 Problemstilling.....	5
1.2 Oppgavens oppbygning	5
1.3 Kilder	6
2. Hva er et fritt menneske, i følge Steiner?	7
2.1 Steiners frihetsbegrep.....	7
2.2 To veier til frihet	8
2.3 Oppsummering.....	13
3. Oppdragelse til frihet	14
3.1 Oppdragelse til frihet og de to steinerpedagogiske grunnideene.	14
3.2 Tanke, følelse og viljens betydning for undervisningen	15
3.3 Tankens utvikling.....	19
3.4 Kunstnerisk undervisning og undervisningskunst	21
3.5 Lærerens rolle	23
3.6 Oppsummering.....	25
4. Eksempler fra undervisning.....	26
4.1 Reineke Rev og Frans av Assisi.....	26
4.2 Formtegning.....	28
4.3 Astronomi.....	31
4.4 Svart/hvitt tegning	32
4.5 Oppsummering.....	33
5. Avslutning	35
Kilder	38

Forord

I arbeidet med denne oppgaven har mange tanker dukket opp. Blant annet har jeg tenkt mye på særemneoppgaven jeg skrev siste året på videregående. Jeg skrev om Erik Fosnes Hansens behandling av skjebnen som tema i sine romaner. I hans bøker møter leseren mennesker fra mange ulike tidsepoker. Leseren får se hvordan ulike tiders syn på menneskets frihet preger hovedpersonene. I middelalderromanen «Falketårnet» møter leseren unge Wolfgang. Hans historie er forutbestemt av himmellegemenes plassering ved hans fødsel. Wolfgang har ikke annet valg enn å omfavne sin tragiske skjebne.

Fosnes Hansens karakterer håndter sine skjebner ulikt ut fra tidsånden handlingen utspiller seg i. I etterkant har jeg tenkt at alle Fosnes Hansens bøker i bunn og grunn dreier seg om spørsmålet om menneskets frihet. Spørsmålet blir besvart ulikt i de forskjellige bøkene og av de ulike karakterene. Jeg synes det er interessant å se at spørsmålet om hvorvidt mennesket er fritt eller ei, er noe jeg har arbeidet med på et ubevisst nivå mye lenger enn jeg trodde. I etterkant ser jeg at denne oppgaven er en forlengelse av eksistensielle spørsmål jeg har hatt med meg lenge. Nå dukker spørsmålene opp i forhold til mitt fremtidige yrke som lærer.

Det har vært en stor utfordring å skrive denne oppgaven. Jeg hadde ikke greid det uten den gode hjelpen og støtten jeg har fått av familie og Rudolf Steinerhøyskolen. Jeg vil takke min veileder Ellen Fjeld Kjøttker for hjelp og gode klemmer når det trengtes. Jeg vil takke min bror Inge for korrekturlesing og lange og mange diskusjoner av temaet. Takk til min søster Karin for hjelp med språket. Takk til pappa for teknisk hjelp, tålmodighet og et lyttende øre. Takk til mamma for hjelp med innholdet. Takk til Arve Mathisen for hjelp med kilder og litteratur og en samtale som betydde mye for arbeidet med oppgaven.

1. Innledning

Da jeg i forbindelse med vår aller første teoretiske oppgave på Rudolf Steinerhøyskolen leste steinerskolens læreplan, var det én setning jeg festet meg spesielt ved. «Idealet om en oppdragelse til frihet står sentralt i steinerpedagogikken» er det formulert i læreplanens første del (Steinerskoleforbundet 2008:5). Jeg stusset over det paradoksale i setningen. Hvordan er dette mulig, tenkte jeg? Hvilken frihet er det snakk om? Er ikke det å oppdra til frihet like umulig som å bombe for fred? Setningen fra læreplanen og spørsmålene har fulgt meg gjennom de tre studieårene. Bacheloroppgaven ga meg en gylden mulighet til fordypning i dette.

Selv om jeg gleder meg til å bli lærer, har jeg visse betenkeligheter med læreryrket. Skolen er ikke en institusjon basert på frivillighet. Læreren og eleven står i et asymmetrisk maktforhold. Lærerens valg og handlinger får direkte innvirkning på mange liv. En lærer har ansvar for å håndtere disse utfordringene på en måte som ivaretar den enkelte elevs behov og rettigheter. For meg er det derfor viktig å ha klart for meg *hva* jeg gjør og *hvorfor* jeg gjør det. Hva må jeg gjøre, slik at jeg som lærer, ikke berøver elevene deres frihet? Dersom oppdragelse til frihet er mulig, tenker jeg at det bør være en ledesnor for meg som lærer.

I steinerskolens læreplan fra 2008 nevnes idealet om oppdragelse til frihet i ulike sammenhenger. Emnet er viet et helt underkapittel i delen som handler om steinerskolens grunnideer. Jeg tenker at det som steinerskolelærer er betydningsfullt å ha inngående kunnskap og forståelse av pedagogikkens idemessige grunnlag. Dersom man ikke har det vil man ikke kunne omsette de pedagogiske idealene til praksis, tenker jeg. Da vil slagordene bli innholdsløse utsagn, som bare ser pene ut på papiret. Slik jeg forstår det er oppdragelse til frihet ment å gjennomsyre alle aspekter av skolehverdagen på steinerskolen. Det er derfor faglig relevant å undersøke temaet, mener jeg.

1.1 Problemstilling

Ut fra de foregående spørsmålene og tankene har jeg utarbeidet en tredelt problemstilling. Den lyder som følger:

Hva er et fritt menneske, i følge Rudolf Steiner?

Hvordan anvendes idealet om oppdragelse til frihet i steinerskolens pedagogikk?

Hvordan kommer idealet om oppdragelse til frihet til uttrykk i undervisningen i en 3. - og en 9. klasse?

1.2 Oppgavens oppbygning

Oppgaven har tre hovedkapitler. Hvert kapittel konsentrerer seg om et av problemstillingens tre spørsmål. De tre kapitlene er igjen inndelt i underkapitler. Oppgavens overordnede struktur er deduktiv, de tre spørsmålene bygger på hverandre. Jeg vil bruke det jeg finner ut i første del for å besvare spørsmål nummer to. Det tredje spørsmålet besvares på grunnlag av det jeg har funnet ut av de to foregående kapitlene. Drøftingen i oppgaven vil skje underveis i teksten og hovedsakelig dreie seg om sammenhengen mellom oppgavens ulike plan.

I kapittel to går jeg til kilden for steinerpedagogikkens idemessige grunnlag. Jeg vil besvare det første spørsmålet ved å undersøke hva som ligger i Steiners frihetsbegrep og hvordan han beskriver menneskets vei til frihet.

I kapittel tre vil jeg bevege meg fra idégrunlaget til pedagogiske prinsipp. Hva menes med oppdragelse til frihet, og hvilke metodiske prinsipp i steinerpedagogikken er ment å etterleve dette idealet? Er Steiners tanker om oppdragelse til frihet å finne igjen i steinerskolens læreplaner? Hvilken rolle spiller læreren i en oppdragelse til frihet? For å besvare disse spørsmålene vil jeg benytte meg av steinerpedagogisk litteratur og steinerskolens læreplaner. Jeg vil også drøfte og trekke inn parallelle tanker fra annen pedagogisk litteratur.

I det tredje kapittelet vil jeg gå fra generelle prinsipp til konkrete eksempler fra skolehverdagen. Å ta for seg hele skolegangen blir for omfattende, jeg har derfor valgt å se på hvordan idealet om oppdragelse til frihet kommer til uttrykk i to ulike klassetrinn. Jeg har valgt å konsentrere meg om 3. - og 9. klasse for å kunne sammenligne barnetrinnet og ungdomstrinnet.

1.3 Kilder

I denne oppgaven har jeg hovedsakelig basert meg på Steiners egne tekster. Boken «Frihetens filosofi» er utgangspunktet for den teoretiske hoveddelen i denne oppgaven. Som støtte for forståelsen av denne boken har jeg benyttet meg av Jan-Erik Mansikkas doktorgradsavhandling «Om Naturens förvandlingar. Vetenskap, kunskap och frihet i Rudolf Steiners tidiga tänkande. Idéhistoriska perspektiv på Waldorfpedagogiken». Jeg har også benyttet meg av Steiners pedagogiske tekster, blant annet «The Essentials of Education», «The Foundations of Human Experience» og «Waldorf Education and Anthroposophy» og av Steinerskolens læreplaner. Av annen pedagogisk litteratur har jeg brukt bøker av blant annet Matti Bergström og Tone Strømøy.

2. Hva er et fritt menneske, i følge Steiner?

I dette kapitlet vil jeg se på hva som ligger til grunn for Steinerskolens ideal om oppdragelse til frihet. Hva ligger i Steiners frihetsbegrep? Hva mente Steiner måtte til for at man skulle bli et selvstendig og fritt individ? Jeg vil først, ved hjelp av Mansikka, plassere Steiners frihetsbegrep i en kontekst. Deretter vil jeg beskrive Steiners fremstilling av menneskets to veier til frihet.

Spørsmålet om menneskets frihet er gjennom tidene blitt grundig debattert, både i forhold til religion, vitenskap og filosofi. Dette er en pedagogisk BAoppgave, derfor har jeg begrenset meg og konsentrert meg om Steiners beskrivelse av *frihetens idé* i det niende kapitlet av «Frihetens filosofi». I denne sammenheng har jeg ikke sett det som relevant å gå detaljert inn i Steiners menneskesyn. Hensikten med dette kapitlet er å gi leseren et teoretisk bakteppe og en grunnleggende forståelse av Steiners frihetsbegrep. Jeg mener dette er relevant å ha med seg når jeg senere i oppgaven skal gå inn på frihetens plass i steinerpedagogikken.

2.1 Steiners frihetsbegrep

Jan-Erik Mansikka (2007) skiller i sin doktorgrad mellom et negativt og et positivt frihetsbegrep. Med negativ frihet menes frihet fra ytre hindringer. Et menneskes grad av frihet defineres ut fra mulighetene som er tilgjengelige for mennesket. Det negative frihetsbegrepet handler om frihetens ytre vilkår. Det positive frihetsbegrepet handler om i hvilken grad mennesket er i stand til å ta opplyste avgjørelser innenfor de valgmulighetene det har. Den positive friheten ligger ikke i selve valgmulighetenes eksistens, men i å ha tilstrekkelig kunnskap om valgprosessen. Den positive frihet krever visse indre forutsetninger, som moralsk innsikt og selvforståelse. For å bli et fritt menneske, i henhold til det positive frihetsbegrep, må man derfor gå en utviklingsvei (Mansikka 2007:184-185).

De to frihetsbegrepene besvarer, slik jeg forstår Mansikka, to ulike spørsmål. Det negative frihetsbegrepet besvarer hvorvidt mennesket *er fritt fra* ytre hindringer. Det positive frihetsbegrepet besvarer hvorvidt mennesket *er fritt til* å handle ut fra egne, indre

bestemmelser. Mansikka plasserer Steiners frihetsbegrep på den positive siden. Steiner, bekrefter dette når han tidlig i «Frihetens filosofi» påpeker at frihetens spørsmål ikke dreier seg om valgfrihet, men om menneskets potensiale til å forstå bakgrunnen for sine valg (Steiner 2008:14-16).

2.2 To veier til frihet

For å komme til bunns i om hvorvidt mennesket er fritt eller ei tar Steiner utgangspunkt i menneskets handlinger. Han undersøker hva som får et menneske til å gjøre som det gjør. Steiner beskriver to faktorer som virker inn på handlingen:

For den enkelte viljesakt kommer i betraktning: motivet og drivfjæren. Motivet er en begreps- eller fremstillingsmessig faktor; drivfjæren er en viljesfaktor som er umiddelbart betinget i menneskets organisasjon (Steiner 2008:143).

Steiner ser altså to faktorer som påvirker hva et menneske gjør, *drivfjæren* for handling og *motivet* for handling. Motivet for handling er knyttet til menneskets forestillinger, overbevisninger og ideer. Drivfjæren for handling er knyttet til menneskets individuelle sammensetning, ens personlighet. Steiner beskriver to utviklingsveier mennesket kan gå for å oppnå frihet. Den ene veien går ut på å utvikle motivet for handling. Den andre går ut på å utvikle drivkraften for handling, ens konstitusjon.

Steiner (2008) bruker begrepet karakterologisk anlegg for å beskrive den enkeltes konstitusjon. Til det karakterologiske anlegget definerer Steiner fysiske forutsetninger, følelsesliv, vaner, tankesett, begrepssystem og erfaringer (Steiner 2008:144). Alle disse faktorene har påvirkning på hva et menneske gjør. Det karakterologiske anlegget er det jeg oppfatter som min personlighet. Kroppen min, mine tanker, følelser og erfaringer påvirker mine valg og handlinger.

Steiner beskriver hvordan man trinnvis kan utvikle seg fra å basere sine handlinger på basale drifter som sult, reflekser og kjønnsdrift, til å kunne handle fritt ut fra den *rene tanke* (Steiner 2008:145-147). Hva Steiner mener med den rene tanke kommer jeg nærmere inn på lenger ned i teksten.

På det laveste steget i utviklingen handler mennesket, i følge Steiner, ut fra sansning. Noe en ser, lukter eller smaker vekker en basal drift, som igjen fører til handling. For eksempel er sansningen drivkraften for handling, når jeg plutselig ser en mus på gulvet og spretter med et hyl opp på nærmeste møbel. På det neste utviklingstrinnet handler mennesket ut fra emosjonelle reaksjoner på sine omgivelser. Følelseslivet er drivkraften for handling for eksempel når jeg i raseri kaster mobiltelefonen i veggen. Det neste steget i utviklingen er når mennesket handler ut fra sine tanker. På dette stadiet handler det ikke om det Steiner kaller den rene tanken, men tanker knyttet til praktisk erfaring, hvordan man rasjonaliserer og trekker slutninger (Steiner 2008:145-147). Tanken fungerer som drivkraft for handling dersom, når jeg skal til Ljabru, og 19-trikken stadig er forsinket, bestemmer meg for å ta 18-trikken til Ljabru i stedet.

Steiner beskriver to ulike sider av tenkningen. På den ene siden beskriver Steiner tanken som den individuelle aktiviteten mennesket gjør når det kategoriserer sine erfaringer, når vi rasjonaliserer og trekker slutninger ut fra hva vi har erfart og lært. På den andre siden beskriver han tenkningen som en universell, ideell aktivitet, uavhengig av det enkelte individ. Han kaller dette tenkningens vesen eller den rene tenkningen (Steiner 2008:140). På det siste og høyeste trinnet i utvikling mot frihet handler mennesket ut fra den rene tanken. Den rene tanken er ikke knyttet til en bestemt erfaring eller et bestemt begrep, men til noe jeg forstår som en indre, evig sannhet, *det gode*. Mennesket kan få tilgang til det sanne og gode med sin intuisjon (Steiner 2008:145-147). Steiner definerer intuisjon slik: «*Intuisjon* er den bevisste opplevelse som foreløper i det rent åndelige, av et rent åndelig innhold» (Steiner 2008:140). Jeg velger å se bort fra bruken av ordet ånd og tolker intuisjon som menneskets evne til å få kunnskap om det gode og det sanne.

Et eksempel på når et menneske handler ut fra den rene tanke kan være som følger. En person som er ute å spaserer langs en sjø en vinterdag, ser et menneske som har gått gjennom isen og er i ferd med å drukne. Min forståelse er at dette mennesket handler ut fra den rene tanke, dersom det trosser sin basale drift til å overleve, trosser sin frykt, trosser sin rasjonelle tanke om at mest sannsynlig kan ikke den andre reddes, og sprinter ut på isen, fordi det *vet* at det er det riktige å gjøre. Dette mennesket handler fritt, slik jeg tolker Steiner.

Den andre veien til frihet går, i følge Steiner, gjennom å bearbeide de moralske *motiver* for en handling. Med motiv menes forestillinger eller begreper som påvirker hva man gjør (Steiner 2008:148-154). På samme måte som mennesket kan gå en utviklingsvei i forhold til hvordan ens konstitusjon påvirker ens handlinger, kan mennesket gå en utviklingsvei i forhold til hvilke moralske motiver som påvirker hva det gjør.

På det laveste stadiet av denne moralske utviklingen er menneskets motiv for handling forestillingen om eget velvære. Handlingen springer ut av egoisme (Steiner 2008:148). Egoisme er motivet for handling når jeg for eksempel er snill mot en person fordi jeg ønsker meg noe i gjengjeld. På det neste utviklingstrinnet av moralitet er motivet for handling overlatt til noe som ligger utenfor mennesket selv. Et menneske på dette stadiet lar for eksempel samfunnsnormer, lover, religion eller familien fortelle det hva som er rett og galt. Steiner kaller dette for ytre moralprinsipp. Han definerer også samvittigheten som et slikt ytre moralprinsipp. Samvittigheten er de ytre autoritetenes stemme gjort om til en indre stemme, (Steiner 2008:149). Ytre moralprinsipp er motivet for handling når jeg for eksempel venter på grønn mann i et lyskryss, selv om det ikke fins en bil i sikte. Neste stadiet i den moralske utvikling er, i stedet for å overlate moralske bestemmelser til ytre autoriteter, å forholde seg til moralske prinsipper. På dette stadiet nøyer ikke mennesket seg med å underkaste seg autoritetenes bestemmelser, men forsøker å oppnå innsikt i *årsaken* til bestemmelsene. Moralsk innsikt er motivet for handling når jeg for eksempel ikke bare overholder regelen for stillhet i borettslaget etter klokken 23, men passer på å være stille fra klokken 22, fordi jeg vet at naboen har barn som legger seg tidlig.

På det høyeste nivået av moralitet er motivet for handling det Steiner kaller *moralsk intuisjon*. Med intuisjon forstår jeg som nevnt tidligere, menneskets evne til å oppnå bevissthet om det sanne eller det gode. Mansikka bruker begrepet *ideell kunnskapsregion* for å beskrive dette (Mansikka 2007:204). Når mennesket handler ut fra moralsk intuisjon påvirkes ikke handlingen av tillærte eller uttenkte moralske prinsipper, men bestemmes ut fra det enkelte individs moralitet.

På dette moralske trinn handler jeg ikke fordi jeg anerkjenner en herre over meg, en ytre autoritet, en såkalt indre stemme. Jeg anerkjenner intet ytre prinsipp for min handling, for jeg har funnet grunnen til handling i meg selv... (Steiner 2008 s 145-155).

Menneskets individuelle moralitet står ikke i kontrast til den ideelle kunnskapsregionen eller det sanne og gode. Steiner hevder at man ved hjelp av individuelle moralske erfaringer kan få tilgang på objektive moralske sannheter (Steiner 2008:148-154).

Steiner mener altså at det finnes noe objektivt, godt og sant i verden. Mennesket kan få tilgang på dette ved å forholde seg intuitivt til verden. For å greie å forholde seg intuitivt til verden må mennesket gå en utviklingsvei. For eksempel vil dårlige vaner som fører til sykdom innskrenke den individuelle frihet. Det samme gjør fastlåste tankemønstre, inngrodde følelser og snusfornuft. Når mennesket kan heve seg over sine basale drifter, reflekser, følelsesimpulser og tankemønstre, og handle ut fra intuitiv viten, vil det handle, ikke bare moralsk, men også fritt. Et menneske som handler godt, er altså et menneske som handler fritt.

Mennesket gjør både frie og ufrie handlinger (Steiner 2008:160). Gjennom å bli bevisst og utvikle både sin personlighet og sine motiver kan man oppnå evnen til å handle rett og godt ut fra intuitiv moralsk viten. Ut fra min forståelse er det dette Steiner mener med frihet. Når mennesket har hevet seg over påvirkningen fra ytre og indre faktorer vil det kunne handle fritt. Steiner bruker begrepet etisk individualisme for å beskrive det frie menneskets tilstand (Steiner 2008:153). Etisk individualisme henger sammen med det å forstå at en god og fri handling aldri går på bekostning av et annet menneskes individuelle frihet.

I innledningen stilte jeg spørsmålsteget ved paradoksaliteten i idealet oppdragelse til frihet. Hvordan kan oppdragelse, som i min forståelse handler om å sette grenser, føre til frihet? Den franske filosofen Rousseau beskjeftiget seg også med dette paradokset (Strømøy 2015:27). Han så en konflikt mellom det å *oppdra* et barn samtidig som det skal *utvikle seg naturlig*. Med Steiners forståelse av frihet, som en indre mulighet, ser jeg at oppdragelse til frihet ikke nødvendigvis er umulig. Fordi frihetsspørsmålet ikke dreier seg om ytre frihet, men evnen til å være bevisst årsaken til sine valg, er ikke oppdragelse og frihet like uforenelig som jeg i utgangspunktet tenkte. Dersom oppdragelsen handler om å legge til rette for at evnen til å ta selvstendige, opplyste og moralske valg blir oppøvet, kan denne bestrebelsen kalles oppdragelse til frihet. Jeg ser nødvendigheten av å utvide min forståelse av hva

oppdragelse er. Kanskje kan oppdragelse handle mer om å skape muligheter enn å sette grenser?

I en oppdragelse til frihet vil man altså sette ytre grenser for å oppnå indre frihet. For å illustrere dette vil jeg bruke pianospilling som et eksempel. For å kunne bli fri til å musisere fritt, må en pianist over lang tid øve opp visse egenskaper. Han må gjøre fingerøvelser, øve skalaer og akkorder, han må øve evnen til å lytte og utvikle melodi- og rytmeforståelse. Først når disse egenskapene beherskes vil pianisten kunne spille fritt ut fra seg selv. Han setter ytre grenser for seg selv, setter av tid til å øve regelmessig, for senere å kunne utfolde seg fritt og kunstnerisk. På samme måte kan en oppdragelse handle om å utvikle de nødvendige egenskapene for å bli fri. I neste kapittel vil jeg se på hvordan steinerpedagogikken er ment å være en slik oppdragelse.

2.3 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet sett på hvordan Steiners har et positivt frihetsbegrep. Steiner ser frihet som en indre mulighet. I boken «Frihetens filosofi» beskriver Steiner to veier til å oppnå indre frihet. Steiners to veier til frihet kan oppsummeres skjematisk på denne måten:

Menneskets to veier til frihet	
Gjennom å bearbeide sin konstitusjon/ karakterologisk anlegg <i>Drivfjær</i> for viljen	Gjennom å bearbeide sine begreper <i>Motiver</i> for viljen
Basale drifter og reflekser	Egoisme
Følelser	Ytre moralprinsipp
Tanker knyttet til praktisk erfaring	Moralsk innsikt
Ren tenkning	Moralsk intuisjon
Individuell frihet, etisk individualisme	

3. Oppdragelse til frihet

I forrige kapittel så jeg på det filosofiske grunnlaget for det steinerpedagogiske idealet om oppdragelse til frihet. I dette kapitlet vil jeg se på hvordan idealet kommer til uttrykk i pedagogikken. Jeg vil undersøke om det finnes en sammenheng mellom Steiners frihetsbegrep og steinerpedagogikken. Hvilke pedagogiske grep gjøres i steinerskolen for å ivareta og gi rom for utvikling av den enkeltes indre, individuelle frihet?

I forrige kapittel avklarte jeg hva som i denne sammenheng ligger i ordet frihet. Dette kapitlet handler om det andre sentrale ordet i temaet, nemlig oppdragelse. Strømøy har en definisjon av oppdragelse som passer godt i denne sammenheng. Hun definerer oppdragelse som «fremelskingen av barnets iboende muligheter» (Strømøy 2015:16). Denne definisjonen eliminerer visse negative aspekter ved ordet oppdragelse. Barnet sees ikke som et objekt som skal utsettes for noe, eller kondisjoneres. Dette stemmer etter min oppfatning godt overens med den steinerpedagogiske tilnærming til mennesket. Min forståelse av oppdragelse som grensesetting er altså for snever. Når jeg heretter skriver oppdragelse mener jeg fremelsking av barnets iboende muligheter satt inn i et pedagogisk system.

3.1 Oppdragelse til frihet og de to steinerpedagogiske grunnideene.

I følge Steiner (1997) er det viktigste en lærer kan gi en elev opplevelsen av frihet på det riktige tidspunktet.

The most important thing for which we can prepare a child is the experience of freedom, at the right moment in life, through the understanding of one's own being. True freedom is an inward experience and is developed only when the human being is viewed in this way. As a teacher, I must say that I cannot pass on freedom to another human being- each must experience it individually (Steiner 1997:66).

Dette sitatet sier mye om hva oppdragelse til frihet handler om. For det første må man som lærer forstå at frihet ikke er noe man kan gi et annet menneske. Frihet er noe den enkelte er i besittelse av og må finne i seg selv. Som lærer er ens oppgave å legge til rette for at elevene skal kunne finne frem til sin individuelle frihet. For det andre skjer opplevelsen av

frihet på et bestemt tidspunkt i livet. Jeg forstår ikke dette som et *felles* riktig tidspunkt, som for eksempel i puberteten eller etter fylte tredve, men et individuelt riktig tidspunkt, i den enkeltes utvikling.

I følge steinerskolens læreplan fra 2008 bygger steinerpedagogikken på to idemessige grunnprinsipper. Det første prinsippet handler om tanken, følelsene og viljens betydning i pedagogikken. I følge læreplanen står kognitive evner, følelsesmessig modning og handlingskompetanse, i en fruktbar sammenheng i undervisningen (Steinerskoleforbundet 2008:4). I steinerpedagogikken vektlegges læringsmetoder som utvikler både emosjonelle, tankemessige og handlingsmessige ferdigheter hos eleven. Skolen ser altså ikke bare som sitt mandat å formidle kunnskap, men også oppdra barnet til et fritt og konstruktivt følelsesliv, gode vaner og tilstrekkelige ferdigheter til å bli et ansvarlig og fritt individ. Eller som det er uttrykt i læreplanen «Kort sagt kan man si at grunnlaget for læring og utvikling legges i viljeshandlinger, som relateres til følelsesmessige erfaringer og som så i sin tur knyttes til intellektuell læring.» (Steinerskoleforbundet 2008:4).

Det andre idemessige grunnprinsippet i steinerpedagogikken er tanken om mennesket som sammensatt av en fysiske kropp, ånd, sjel og et spiritielt aspekt. Det sjelelige har, ut fra min forståelse, sammenheng med menneskets evne til emosjoner, det åndelige har sammenheng med menneskets tankeevne, mens det spirituelle har sammenheng med menneskets evne til å oppleve seg selv og andre som subjekt. I følge læreplanen forenes disse to grunnideene i idealet om oppdragelse til frihet (Steinerskoleforbundet 2008:4-5).

I læreplanen beskrives det hvordan oppdragelse til frihet på den ene siden er knyttet til utviklingen av handlingskompetanse og det tankemessige, og på den andre siden er knyttet til sunnhet, gode vaner og følelsesmessig modning (Steinerskoleforbundet 2008:5). Her ser jeg en parallell mellom Steiners tanker om frihet og læreplanens intensjoner.

3.2 Tanke, følelse og viljens betydning for undervisningen

På steinerskolen er skoledagen sammensatt av aktiviteter som både utvikler og utfordrer elevenes tanke- og vurderingsevne, elevenes emosjonelle, sosiale og empatiske evner og elevens praktiske og handlingsmessige ferdigheter (Steinerskoleforbundet 2008:4). I

læreplanen refereres dette til som tankens, følelsens og viljens plass i undervisningen. Å snakke om viljen som en del av mennesket, på lik linje med tanker og følelser, krever en forklaring. Det er vanlig å snakke om viljestyrke. En viljesterk person er etter min oppfatning et besluttomt, utholdende menneske med gjennomføringskraft. Et menneske som tross vanskeligheter står ved sine valg. Steiner sammenligner i boken «The Foundations of Human experience» viljen med et frø. Et frø som senere blir til handling (Steiner 1996a:55). Å definere viljen presist er en umulig oppgave skriver Steiner, siden viljen ikke har noe egentlig innhold. Først når frøet spirer og blir til handling kommer viljen til uttrykk. Slik jeg tolker det er viljen den instansen i mennesket som tar og gjennomfører beslutninger. Akkurat hvor denne instansen sitter eller hva den er, vet jeg ikke. Jeg har allikevel ikke vanskeligheter med å forstå viljen som en egen og viktig del av mennesket. Når man vektlegger viljen i steinerpedagogikken handler det om å øve elevens beslutningsevne, gjennomføringsevne og utholdenhet, tenker jeg,

Læreplanen skisserer hvordan eleven på ulike alderstrinn har ulike læringsstrategier og hvordan læring gjennom viljen, følelsene og tankene vektlegges i ulike aldre. Skoledagens oppbygning er også ment å gi rom for allsidig undervisning som taler til mange sider av mennesket. Skoledagen er bygd opp slik at første del av dagen fokuserer på faglig fordypning, andre del på øvelse i teoretiske fag og siste del til praktiske fag (Steinerskoleforbundet 2008:11). Steinerpedagogikken er tuftet på et utviklingssyn der menneskets utvikling deles i perioder på syv år (Steinerskoleforbundet 2008:5). Hver syvårsperiode er knyttet til henholdsvis viljen, følelsene og tankens utvikling. Hele skoleløpet har en overordnet struktur der undervisningen beveger seg fra fokus på viljesmessig aktivitet til, følelsesmessig engasjement, til selvstendig tenkning og dømmekraft.

Forenklet kan man si at man i steinerpedagogikken går ut ifra at barnet i alderen 0 -7 år lærer best gjennom praktisk erfaring og kroppslige opplevelser. Et eksempel på dette er vektleggingen av fri lek i førskolealderen. At den frie leken har en sentral plass i pedagogikken i denne alderen er ment å komme barnets virketrang og erfaringslyst i møte (Steinerskoleforbundet 2008:15). Fra eleven er 7 - 14 år lærer hun eller han, i følge læreplanen, best gjennom følelsesmessig å forbinde eller ta avstand fra opplevelser og inntrykk. Et eksempel på hvordan pedagogikken er ment å komme dette i møte, er fremstillingen av fagstoffet gjennom muntlige fortellinger. Eleven blir ikke presentert for

faktastoff eller abstrakt kunnskap, men for billedrike, engasjerende, triste, opprørende og morsomme fortellinger, eventyr, fabler, legender og myter (Steinerskoleforbundet 2008:13).

Fra 14. årsalderen og oppover lærer eleven best gjennom en selvstendige tenkende og vurderende prosess, i følge læreplanen. Et eksempel på hvordan tenkningen og dømmekraften vektlegges og øves i undervisningen er kjemiundervisningen i 8. klasse. I steinerskolens læreplan fra 2013 beskrives kjemifaget som et erfaringsfag. Elevens opplevelser, observasjoner av forsøk, skal gjennom en selvstendig tenkende prosess, bli til målbare forhold, eller formler. Utgangspunktet er altså ikke formlene. Elevene skal selv tenke seg frem til lovmessigheter basert på egne observasjoner (Steinerskoleforbundet 2013) (Steinerskoleforbundet 2008:13-15).

Strømøy (2015) skriver i sin bok «Oppdragelse mellom frihet og grenser» om oppdragelse med utgangspunkt i selvfølelse. Hun beskriver en oppdragelse som skal balansere mellom frihet og grenser, en gylden middelvei mellom den gammeldagse autoritære oppdragelse og dens motpart, den frie oppdragelsen (Strømøy 2015:51-52). Strømøy definerer frihet som muligheten til å være seg selv og til å realisere sitt potensial. For at en elev skal få muligheten til dette må læreren både anerkjenne elevens følelser og oppdra eleven til kritisk tenkning. Når læreren validerer og anerkjenner elevens følelser legges et grunnlag for en god selvfølelse. Med god selvfølelse følger frihet (Strømøy 2015:35).

Hjerneforsker Matti Bergstrøm (1991) gir i sin bok «Eleven - den siste slaven» uttrykk for holdninger som i stor grad er parallelle med de uttrykt i læreplanen. Bergstrøm forsøker å forstå skolens overordnede mål ut fra datidens hjerneforskning. Selv om både hjerneforskning og pedagogikk har utviklet seg mye siden boken ble skrevet har Bergstrøm poenger jeg mener både er dagsaktuelle og relevante for denne oppgaven.

Bergstrøm skriver om tre ressurser mennesket er i besittelse av (Bergstrøm 1991:10-16). I følge Bergstrøm må alle disse tre ressursene ivaretas og utvikles gjennom skolegangen, for at eleven ikke skal bli en slave av andres meninger, men et fritt menneske. Den første ressursen kaller han *kraften*. Med dette menes impulsen som fører til handling og bevegelse. Den andre ressursen kaller han *kunnskap*. Kunnskap er informasjonen som lagres og sorteres i hjernen. Den tredje ressursen kaller han *verdien*. Verdien er menneskets evne til å

gjøre utvelgelser og vurderinger av kunnskapen det er i besittelse av, evnen til å overveie (Bergstrøm 1991:10-16).

Bergstrøm stiller seg kritisk til skolens ensidige fokus på kunnskap. Kunnskapsfokuset fører til neglisjering av menneskets andre ressurser, mener han. Bergstrøm forklarer hvorfor kunnskap ikke er tilstrekkelig for å bli et ansvarlig, moralsk og fritt menneske (Bergstrøm 1991:23-26). Når menneskets vurderingsevne ikke stimuleres og utvikles har man ikke noe å bruke kunnskapen til. Vi blir *verdiinvalid*, i følge Bergstrøm. Han bruker menneskeskapte naturkatastrofer som eksempel på dette. Vi har lært hvordan vi skal benytte oss av naturen, men vi har ikke utviklet vurderingsevnen nok til å håndtere situasjonen forsvarlig.

Når mennesket ikke stimuleres til å bruke det Bergstrøm kaller kraften, forsvinner kreativiteten. Uten kreativitet oppstår ingen nytenkning. Bergstrøm mener at skolen må oppdra barna til å bli kreative. Det finnes mange problemer dagens voksne ikke greier å løse. Dersom barna oppdras til å tenke som dagens voksne, vil heller ikke de kunne løse nåtiden eller fremtidens store dilemmaer. Et annet problem med kunnskapsfokuset i skolen er at det i følge Bergstrøm ikke fører til *sann* læring (Bergstrøm 1991: 26-32). Han snakker om hjernens tålegrense for belastning, at hjernen er økonomisk. Når hjernen overstimuleres lagrer den bare det aller nødvendige, og sperrer ute mest mulig informasjon og inntrykk. Jo mindre et barn er, jo lavere er barnets tålegrense for overstimulering. For at læring skal skje trengs det tid og repetisjon sier Bergstrøm.

Bergstrøms tre ressurser kan sees som en annen måte å snakke om tanken, følelsen og viljens plass i undervisningen. Kraften er viljen, tanken er kunnskapen og verdien er følelsene. Bergstrøm sier slik mye av det samme som steinerskolens læreplan, men ut fra et annet ståsted. Han tar utgangspunkt i datidens hjerneforskning, mens læreplanen er basert på Steiners tanker og ideer. Bergstrøms tanker har fått ny aktualitet med problematikken rundt testkulturen i skolen og med den siste tidens foreldreopprør mot målstyring i Osloskolene. En gruppe foreldre har organisert seg og engasjerer seg i den offentlige debatten og på sosiale medier. Deres poenger korresponderer i stor grad med Bergstrøms tanker. På hjemmesiden for bevegelsen står det blant annet:

- Vi vil at skolen skal handle om å utvikle hele mennesket, ikke bare et utvalg målbare kriterier.
- Vi vil ha elever som har lært å lære, ikke bare prestere.
- Vi vil ikke ha lærere som driller elevene i nasjonale prøver og PISA-undersøkelser til fordel for fagforståelse.

- Vi ønsker ikke statistikkinnføring på bekostning av elevens selvbylde, trivsel og læringsmiljø. (<http://motmaalstyring.org/manifest/>) (26.03.2015).

Selv om problemstillingen her er tester og vurdering, er grunntemaet det samme som i Bergstrøms bok, problemet med et ensidig fokus på en viss type kunnskap i skolen, og konsekvensene for elevens fremtid. Steiner uttalte seg i et foredrag gjengitt i boken «Rudolf Steiner and The Waldorf School» om steinerskolens mål med undervisningen. Uttalelsen uttrykker noe av det samme som foreldrene i opprør legger vekt på.

The point is not to make the children acquire certain capabilities as quickly as possible, But rather to teach them to be good and capable people, later on in life, people that do not make life difficult for themselves (Steiner 1996b:70).

Poenget med skolen er ikke å lære eleven målbar kunnskap så fort som mulig, skriver Steiner. Poenget er å legge til rette for at eleven skal utvikle mange ferdigheter. Et ensidig fokus på kunnskap i skolen var en problemstilling på Steiners tid, det var en problemstilling noen tiår tilbake og det er en problemstilling i dag. Steinerskolens intensjoner om å bruke læringsmetoder som både aktiviserer elevens vilje, tanke og følelser kan være en motvekt mot kunnskapsfokuset.

3.3 Tankens utvikling

Jeg har i det foregående underkapittel sett på tanken, følelsen og viljen som helhet. Nå vil jeg gå spesifikt inn på *tankens* betydning i undervisningen. I følge læreplanen er dømmekraften undervisningens tyngdepunkt i ungdomsskolen. Elevene lærer gjennom selvstendig tenkning (Steinerskoleforbundet 2008:15). Ungdomsskolepedagogikken skiller seg derfor klart fra pedagogikken på barnetrinnet. Skillet mellom barne- og ungdomsskolepedagogikken har sitt utspring i Steiners tanker om barnets utvikling. Steiner hevder at å appellere til et menneskes dømmekraft for tidlig ikke bare er uhensiktsmessig, men direkte skadelig for utviklingen (Steiner 2006). For å utvikle en sunn tenkning og evnen til å vurdere, må barnet, fritt for andres vurderinger, få tid til å innhente tilstrekkelig med erfaringer og opplevelser gjennom oppveksten. Først når man gjennom hele barndommen har fått oppleve verden uten teoretisering eller intellektualisering, kan man i ungdomsårene vurdere verden ut fra et tilstrekkelig grunnlag, i følge Steiner. Ved å appellere til barns

dømmekraft for tidlig gjør man dem en bjørnetjeneste. «For enhver dom man danner seg uten det nødvendige grunnlag i opparbeidede sjaleskatter, legger stener i veien i et menneskets liv» (Steiner 2006:36). Bergstrøm hevder i sin bok at evnen til å vurdere og overveie er den egenskapen som modnes sist i mennesket (Bergstrøm 1991:16). Først etter puberteten er denne egenskapen fullt utviklet.

Tankens og dømmekraftens plass i undervisningen henger tett sammen med idealet om oppdragelse til frihet, tenker jeg. I boken «Liv laga» har tidligere steinerskoleelev Arne Andreas Opheim skrevet en tekst hvor han reflekterer over egen skolegang. Etter et foredrag om Paulo Freires frihetspedagogikk spør han seg om han ble utsatt for undertrykkende undervisning. Opheim skriver at han gjennom sine 12 år på steinerskolen sjeldent opplevde at lærerne bestemte *hva* han skulle lære. Lærerne utstyrte ham med redskaper og teknikker for hvordan han kunne innhente informasjon, undersøke og vurdere. Han skriver at «Steinerskolen lærte meg å tenke, ikke hva jeg skulle tenke» (Opheim 2010: 64). Dette er et enkeltmenneskes subjektive opplevelse og sier ikke noe om steinerpedagogikken generelt. Jeg har likevel valgt å ta det med som et eksempel på hvordan steinerpedagogikken er ment å fungere. I tillegg til kunnskap og ferdigheter skal skolen lære elevene å tenke fritt og selvstendig.

Jeg forstår prinsippet med viljen, følelsene og tankens plass i undervisning som et viktig element i oppdragelse til frihet. For å oppnå den indre individuelle frihet Steiner snakker om i «Frihetens filosofi» kan jeg se nødvendigheten av å utvikle både hode, hjertet og håndens ferdigheter. Jeg tenker at man for å kunne ta gode, moralske og selvstendige valg må ha et rikt erfaringsgrunnlag, et fritt følelsesliv og en velutviklet evne til å vurdere.

Jeg oppfatter det som at prinsippet med å undervise eleven ut fra tanken, følelsene og viljen på ulike tidspunkt er basert på en dyp respekt og tillit til mennesket. Ved å vente med intellektuell læring til eleven er i stand til å gjøre selvstendige, opplyste vurderinger unngår man å påtvinge eleven andres eller egne meninger. Man ivaretar elevens frihet ved å la ham eller henne utvikle seg i sitt eget tempo uten å indoktrinere eller kondisjonere. Steiner har uttrykt dette på en mer poetisk måte enn hva jeg greier. I «The Essentials of Education» skriver han:

If I educate intellectually before puberty—if I offer abstract concepts or ready-made, sharply outlined observations instead of growing, living pictures—I am violating the human being and

crudely handling the I within. I truly educate only when I leave the I untouched and wait until it can grasp what I have prepared through education. In this way, together with the child, I look forward to a time when I can say, Here the I is being born in freedom; I have only prepared the ground so that the I may become conscious of its own being (Steiner 1997:67).

Tanken om at mennesket er i besittelse av noe skolen ikke skal blande seg opp i, finner jeg svært tiltalende. Steiner kaller det for «The I» eller jeget. Selv om jeg ikke forstår nøyaktig hva dette «jeg» er, gjør holdningen i utsagnet meg optimistisk i forhold til muligheten for en oppdragelse til frihet. Jeg ser også aspekter ved det jeg har snakket om i dette kapitlet som kan begrense elevens frihet. Utviklingstanken representerer på den ene siden en respekt for barnet, på den andre siden kan det være en fallgrube. Strømøy (2015) stiller seg kritisk til utviklingspsykologien. Hun mener at det å forstå utvikling som noe som skjer trinnvis kan føre til et reduksjonistisk og feilaktig bilde av barnet. Man kan ikke trekke generelle slutninger om at forstyrrelser på et stadium i barnets utvikling, vil være skadelig for en annet stadium. Et hvert barns utvikling er individuell og står i samspill med barnets familiære, kulturelle, politiske og historiske omgivelser (Strømøy 2015:18-48). Jeg mener Strømøy har et viktig poeng. Her blir det viktig *hva* man bruker utviklingsideen til. Dersom man bruker den til å karakterisere barnet; 12- åringen er slik eller slik, vil det kunne virke hemmende og innskrenkende på elevens frihet, tenker jeg. Dersom man bruker utviklingsideen som utgangspunkt for å forsøke å forstå hver enkelt elev, og til å undersøke og legge merke til hvordan hver enkelt elev utvikler seg, kan den derimot legge til rette for en utvikling til frihet.

3.4 Kunstnerisk undervisning og undervisningskunst

I læreplanen fra 2007 står det at kunstneriske arbeidsmåter spiller en viktig rolle i skolens virksomhet (Steinerskoleforbundet 2008:7-8). I læreplanen skilles det mellom en kunstnerisk utforming av undervisningen og kunstnerisk bearbeidelse av læringsstoffet. Kunstnerisk utforming av undervisningen handler, slik jeg ser det, om at læreren, i stadig samspill med elevene, utformer en undervisning som er tilpasset den aktuelle klassen. Kunstnerisk bearbeidelse av stoff handler om arbeidsmåter som vektlegges i steinerskolen. Gjennom hele skoleløpet øves systematisk en rekke kunstneriske ferdigheter, blant annet

sang, fløytespill, resitasjon, maling, tegning, bevegelse, modellering og skriving. Elevene bearbeider det teoretiske stoffet gjennom en rekke kunstneriske aktiviteter (Steinerskoleforbundet 2008:7-8). For eksempel kan kunnskap om dyrene i zoologi bearbeides ved å modellere dyr i leire, ved å skrive små tekster eller dikt om dyrene i dets miljø eller ved å tegne eller male de ulike dyrene.

Et viktig element i den kunstneriske bearbeidelsen av stoffet er tradisjonen med at elevene lager egne arbeidsbøker i ulike fag (Steinerskoleforbundet 2008:9). I arbeidsboken utformer elevene egne tekster og tegner eller maler motiver fra stoffet. Ved å vektlegge kunstnerisk bearbeidelse i undervisningen gir man rom for mange ulike læringsstrategier. Et barn som sliter med å formulere seg skriftlig er kanskje en mester i å synge.

Valget av kunstnerisk bearbeidelse som metode har sammenheng med idealet om oppdragelse til frihet. Frihetspotensialet ligger i den kunstneriske form (Steinerskoleforbundet 2008:7-8). Når eleven tegner, maler eller synger skapes det et rom for at eleven kan gi sitt individuelle preg på arbeidet. Det kunstneriske engasjerer og forbinder tanke, følelse og vilje skriver Weisser i boken «Undervisningskunst og kunstnerisk undervisning». I kunstnerisk arbeid aktiveres hele mennesket, i følge henne. I læreplanen fra 2004 står det om det samme:

Arbeidet krever aktivitet på alle plan: Tankemessig fra planlegging til jevnlig iakttagelse og vurdering. Viljesmessig fordi elevenes dialog med materialer og verktøy krever utholdenhet og utvikler fin- og grovmotorikk. Følelsesmessig gjennom elevenes opplevelse av de estetiske kvaliteter og deres indre respons på disse (Steinerskoleforbundet 2013:55).

I de ulike kunstneriske aktivitetene kan altså både tanken, følelsene og viljen engasjeres.

Et viktig element i den kunstneriske bearbeidelsen av stoffet er øvelse. Schieren (2014) nevner øvelse og opparbeidelse av ferdigheter som en av fem eksempler på viktige steinerpedagogiske arbeidsmåter. De andre fire er sanse- og erfaringsbasert læring, formtegning, naturstudier og kreativ tenkning. Gjennom systematisk øvelse i ulike kunstneriske aktiviteter opparbeider eleven ferdigheter som gir mulighet for å utfolde seg fritt senere. Slik kan en tilsynelatende lite fri aktivitet, som felles øvelse på fløyte, eller maletimer med felles oppgave for hele klassen, forstås som et ledd i oppdragelse til frihet. Mitt eksempel i første kapittel, med hvordan en pianist må øve, kan også brukes som demonstrasjon av det samme her.

3.5 Lærerenes rolle

Læreren er en betydningsfull, eller signifikant voksen, i elevens oppvekst (Drugli, M. B., Nordahl, T. 2013). Skolen er en av de viktigste utviklingsarenaene i et barns oppvekst. Skolen kan enten være en ressurs eller en risikofaktor i elevens utvikling. I dette spiller relasjonen mellom elev og lærer en viktig rolle. En positiv relasjon til læreren er i følge en undersøkelse fra 2008, den mest betydningsfulle faktoren i elevens læring (Drugli et al. 2013). Steiner skriver også om den viktige relasjonen mellom lærer og elev. «This relationship to the teacher- the activity of the hidden forces between the child's heart and that of the teacher- is the most important aspect of the teaching method; the conditions for life in education are contained in this». (Steiner 1997:72).

Et konkret eksempel på hvordan man i steinerskolen arbeider systematisk med lærer-elev relasjonen er tradisjonen med å starte hver skoledag med håndhilsing. Relasjonen arbeides med på mange plan og på mange måter i steinerpedagogikken. Håndhilsing er én måte å ivareta dette på. Jeg mener at den enkle handlingen kan være en måte å arbeide med kompliserte mellommenneskelige relasjoner. Et håndtrykk er en likestilt handling, vi hilser på *hverandre*. Håndhilsing skaper en mulighet for læreren og eleven til å stå ovenfor hverandre og oppfatte både seg selv og den andre som subjekt.

For at en lærer skal kunne ivareta elevenes frihet må skolen ivareta lærerens frihet (Steinerskoleforbundet 2008:13). I steinerskolens læreplan vektlegges derfor viktigheten av tillit til lærerens dømmekraft. For å befri eleven, må læreren befris fra kunnskapskrav som går på bekostning av andre viktige elementer i undervisningen (Bergstrøm 1991:47). Med frihet følger ansvar, i lærerens tilfelle et stort sosialt og faglig ansvar (Steinerskoleforbundet 2008:13). I læreplanen står det at for å kunne ivareta elevenes frihet må læreren være i en kontinuerlig utviklingsprosess, både faglig, sosialt og bevissthetsmessig. Strømøy skriver om noe tilsvarende. Hun peker på viktigheten av at en lærer bearbeider sin egen barndom for å være bevisst hvilke verdier som føres videre. For at eleven skal bli selvstendig, må pedagogen være i stand til å anerkjenne eleven og dens opplevelser. Dette krever selvrefleksjon og *avgrensethet*; evnen til ikke å projisere egne erfaringer over på eleven (Strømøy 2015:62-69). Det handler om å ta ansvar for en bevissthetsmessig utvikling i arbeid med eleven. Dersom en

lærer overfører egne oppfatninger og verdier til eleven begrenser læreren elevens frihet, i følge Strømøy.

I «The Essentials of Education» skriver Steiner at lærerens rolle for eleven mellom 7 og 14 år skal være det han kaller en *naturlig autoritet*. En naturlig autoritet er ikke forenelig med det som har vært den autoritære barneoppdragelse, der den voksne påtvinger barn sin vilje med trusler, sanksjoner, manipulering og i verste fall tilbakeholding av kjærlighet (Strømøy 2015:22-28). En naturlig autoritet er en person som ved hjelp av sin væremåte og sin gode relasjon til elevene blir en autoritet. Slik jeg forstår det handler det om å være et moralsk forbilde. Barn før puberteten har i følge Steiner (1997) en begrenset forståelse av abstrakte moralske begreper. Derfor erfarer eleven moralitet gjennom lærerens handlinger, gester og holdninger.

When we understand children correctly, we understand that they have not gained any abstract, intellectual understanding for the revelations of wisdom, beauty, and goodness. Nevertheless, children see what lives in the teacher's gestures, and they hear something revealed in how the teacher's words are spoken (Steiner 1997:70-71).

Barnet lærer altså gjennom hva voksne gjør. Dette handler om mer en bare etterlikning. Eleven lærer av intensjonene bak en handling (Strømøy 2015:86-87). Jeg forstår Steiner slik at dersom de voksnes handlinger, gester og holdninger representerer godhet, skjønnhet og sannhet, vil barn, uten formaninger, vende seg til de voksne som en naturlig autoritet. Steiner hevder at møte med naturlige autoriteter i barndommen har en direkte sammenheng med det å utvikle seg til et fritt menneske (Steiner 2003:151). I følge Steiner har barnet mellom 7 og 10 år en medfødt trang til å møte naturlige autoriteter. Han vektlegger viktigheten av å føle ærbødighet. I møte med en naturlig autoritet vil eleven utvikle en indre lydighet (Steiner 2003:153) Ikke en lydighet med utgangspunkt i formaninger og trusler.

I steinerpedagogikken er læreren som person viktigere enn eventuell teknisk og intellektuell kunnskap (Steiner 2004:56). Steiner trekker frem kjærlighet som et sentralt element i pedagogikken. Både kjærlighet til eleven og kjærlighet til selve undervisningsprosessen legger et grunnlag for selvstendig tenkning senere i livet, sier han. De tre viktigste tommelfingerreglene for en lærer er, i følge Steiner, takknemlighet for muligheten for å arbeide med barn, kjærlighet for arbeidet og respekt for barnets frihet, (Steiner 2004:57). Strømøy trekker også frem kjærlighet som et viktig element i pedagogikk.

Hun hevder profesjonell kjærlighet er nødvendig for å oppdra barn i en balanse mellom frihet og grenser. Kjær betyr dyrebart. Å behandle eleven som noe dyrebart høres for meg ut som et godt utgangspunkt for å ta fatt på den store oppgaven med å prøve å oppdra elevene til selvstendighet og frihet.

3.6 Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet sett på hva oppdragelse til frihet går ut på i steinerpedagogikken. Oppdragelse handler om å elske frem barnets individuelle potensial. I steinerpedagogikken gjør man dette ved å undervise med varierte metoder tilpasset elevens alder. For å bli et fritt og selvstendig menneske må både hodet, hjertet og håndens ferdigheter øves gjennom oppveksten. Undervisningen er ment å fremme sunnhet, gode vaner og handlingskompetanse, sosiale, empatiske og emosjonelle evner, og sist men ikke minst, evnen til selvstendig tenkning og vurdering. I steinerskolen gjøres dette blant annet gjennom å vektlegge ulike kunstneriske aktiviteter i undervisningen og gjennom å vente med intellektuell læring til ungdomsskolealderen. Læreren spiller en viktig rolle i oppdragelse til frihet. I steinerskolen er målet at læreren skal fremstå som en naturlig autoritet. En god relasjon mellom lærer og elev er nødvendig for at eleven skal ha en positiv utvikling. Læreren må være i en konstant utviklingsprosess. Gjennom kjærlighet til eleven og til sitt arbeid har man et utgangspunkt for hvordan å forholde seg til lærerrollen.

4. Eksempler fra undervisning

I dette kapittelet vil jeg besvare det tredje spørsmålet i min problemstilling, ved se på konkrete eksempler fra undervisningen. Spørsmålet jeg stilte meg var: hvordan kommer idealet om oppdragelse til frihet til uttrykk i en 3. klasse og en 9. klasse? Jeg har basert meg på steinerpedagogers egne beskrivelser av undervisningen. I steinerskolen finnes det en lang tradisjon for beskrivende pedagogiske artikler. Disse artiklene har blitt samlet helt fra 1930-tallet, frem til i dag. De har blitt utgitt i de steinerpedagogiske tidsskriftene «Mennesket», «Ny skole» og «Steinerskolen». Selv om noen av artiklene jeg har valgt er et par tiår gamle, mener jeg, på grunnlag av min erfaring som elev på steinerskolen, og erfaringer i praksis, at de fremdeles er representative og aktuelle.

For å begrense meg har jeg valgt å fokusere på to elementer i undervisningen. Jeg vil se på hvordan undervisningsinnholdet, eller fortellerstoffet, er ment å komme elevens bevissthetsmessige utvikling i møte. Jeg vil også se på hvordan kunstneriske aktiviteter tar form i de ulike klassetrinnene. Som nevnt i andre kapittel så Steiner to veier til å bli et fritt menneske. Utvikling til frihet skjer både gjennom å bearbeide moralske motiver og gjennom bearbeidelse av konstitusjonen. I Fortellerstoffet i steinerskolen finnes mange moralske motiver og problemstillinger. Slik kan det knyttes opp mot Steiners tanker om moralske motivers betydning for den individuelle frihet. Steiner knyttet både vaner og fysiske forutsetninger til konstitusjonen. Slik jeg ser det, øves både gode vaner og kroppsbeherskelse gjennom de ulike kunstfagene. På den måten kan jeg se en sammenheng mellom Steiners tanker om konstitusjonen som drivfjær for handling og kunstfagene på steinerskolen.

4.1 Reineke Rev og Frans av Assisi

Eleven i 3. klasse er omtrent midt i sin andre syvårsperiode. I følge læreplanen fra 2008 står forestillingsdannelse i fokus i undervisningen (Steinerskoleforbundet 2008:20). Undervisningen er basert på muntlig fremstilling av stoff som appellerer til indre billeddannelse. Et indre bilde er, slik jeg forstår det, den forestillingen som oppstår når man lytter. Dersom noen leser en fortelling for meg spilles handlingen av omtrent som en film, i min forestilling. Jeg *ser for meg* alt som skjer. Barn i 7-14-års alderen har, i følge læreplanen,

en egen evne til å danne slike indre bilder. Den muntlige fortellingen som pedagogisk metode er ikke bare ment å appellere til elevens emosjoner og empatiske evner. I følge læreplanen kan indre billeddannelse sees som en tankeøvelse, et forstadiet til selvstendig tenkning. Å holde et indre bilde fast i bevisstheten og senere bevege det, legge til hendelser og personer, er en kompleks mental operasjon. Både konsentrasjon og hukommelsen øves og utfordres på denne måten (Steinerskoleforbundet 2008:20).

Temaet for 3. klasseåret er mennesket, naturen og dyrene (Bøhn 1992a). Undervisningsstoffet formidles ikke som tradisjonelt faktastoff, men gjennom muntlig fremstilling av naturfortellinger og sagn, dyrefabler og legender. I 2. klasse består fortellerstoffet hovedsakelig av eventyr. Legendene og fablene skiller seg fra eventyrene ved å være nærmere vår virkelighet (Bjørneboe 1953). Eventyrene formidler bilder av kampen mellom godt og ondt, gjennom fortellinger om troll og prinsesser. Bildene i fortellingene fremstiller det gode og det onde som eksterne faktorer. Fablene og legendene formidler bilder av kampen mellom gode og onde *i* det enkelte mennesket (Bjørneboe 1953). Slik jeg forstår det er forandringen fra eventyr til legender ment å komme elevens moralske utvikling i møte. Nyanseringen av de moralske motivene i fortellerstoffet kan sees i sammenheng med Steiners tanker om frihet i forhold til motivet for handling. Jeg vil bruke to typiske fortellinger fra 3. klasse for å illustrere dette.

Legenden om Frans av Assisi og Goethes fremstilling av fablene om Reineke Rev er tradisjonelt en del av 3. klasses kanon (Bjørneboe, Parmann). Frans av Assisi ble født inn i en velstående og høyt aktet familie. Tidlig i livet valgte han å gi avkall på det gode liv, til fordel for et liv som fattig tiggermunk. Frans viet sitt liv til å kjempe for de svakes rett og arbeide mot urett og krig (Lindholm 1984). I Reineke Rev møter man den ondsinnede, egoistiske og slø reven, som er villig til å gå til de mest rystende ekstremer for å få det som han vil. Disse to fortellingene representerer ulike aspekter ved mennesket (Parmann 1962). Mennesket kan være egoistisk og utspekulert, men det har også mulighet til å være noe *mer*. Mennesket kan også være fritt. Det kan heve seg over sine dyrelignende tilbøyeligheter og gjøre store edle handlinger i kraft av egen bestemmelse over sine handlinger (Parmann 1962).

Reineke Rev representerer visse menneskelige kvaliteter jeg tror mange kan kjenne seg igjen i. Jeg tar meg selv i å kunne være både utspekulert og ganske egoistisk. Dette er ikke noe jeg liker ved meg selv. Slik tror jeg også elevene kan oppleve det. På den måten kan

historiene vekke engasjement og medopplevelse. Reineke har sitt motstykke i Frans av Assisi. Frans representerer et ideal. Han er en person som i kraft av sine handlinger vokser ut over seg selv. Gjennom nestekjærlighet, respekt for naturen og selvoppofrelse får han større betydning enn styrtrike keisere og store hærførere (Bjørneboe 1953). De to fortellingene utfyller hverandre og gir et nyansert bilde av menneskets mange fasetter (Bøhn 1992a). Man kan si at det finnes en Frans og en Reineke i oss alle (Bjørneboe 1953). Jeg tenker at de indre bildene fra historiene vil glemmes fort av noen. Andre igjen vil kanskje ta bildene med seg gjennom oppveksten. Senere i livet kan disse bildene kunne være kimen refleksjon og moralsk handling, tenker jeg.

Det er neppe tilfeldig at det har blitt en tradisjon for å velge nettopp disse fortellingene i 3. klasse. Ut fra min forståelse kan både fortellingen om Frans og om Reineke spille en viktig rolle i en oppdragelse til frihet. Steiner skriver at en av veiene til frihet er å bearbeide sine moralske motiver. Ved å lytte til og samtale rundt fortellingene om Reineke og Frans, gjør man nettopp dette; bearbeider sine moralske motiver. Reineke Rev representerer det laveste nivået av moralitet, nemlig egoisme. Frans derimot handler fritt ut fra moralsk innsikt. Reineke vekker avsky, mens Frans er en som man kan strekke seg etter å bli som. Gjennom fortellingene blir elevene presentert for avanserte moralske og filosofiske spørsmål i en form som er tilpasset deres alder.

4.2 Formtegning

Som jeg har nevnt i kapittel tre står kunstnerisk undervisning sentralt i steinerpedagogikken. I Steinerskolens læreplan for grunnskolen står det følgende om kunstundervisningen:

Kunst er et grunnleggende trekk ved den menneskelige eksistens og væremåte. Den er en forutsetning for læring og sosial utvikling. Kunst er et universelt språk som formidler det kompliserte på en forståelig måte og gir oss redskaper for å håndtere det. (Steinerskoleforbundet 2013:54).

Den kunstnerisk undervisning er ment å utstyre eleven med verktøy til å håndtere livets mange og kompliserte problemstillinger. Gjennom musikk, bevegelse, tegning og maling kan man uttrykke sine tanker og følelser i et universelt språk. I læreplanen fra 2013 legges det

vekt på hvordan eleven gjennom kunstnerisk utfoldelse opparbeider en rekke ferdighet (Steinerskoleforbundet 2013:154). Kunstundervisningen beskrives i læreplanen blant annet som viljesøvelse. Å gjøre kunstneriske øvelser krever utholdenhet og presisjon. Slik trenes elevens vilje, i følge læreplanen. Kunstformer som tegning og maling krever stor grad av kroppsbeherskelse. Det gjør også skriving på papir. På steinerskolen finnes et fag som er ment å blant annet øve fin- og grovmotorikk, estetisk sans og utholdenhet. Dette faget kalles formtegning. I formtegning tegner elevene geometriske og symmetriske former og border på frihånd (Bøhn 1992a). Gjennom formtegning øves den estetiske sansen når elevene gjør komposisjonsmessige og fargemessige valg. Finmotorikken øves gjennom håndteringen av tegneredskaper og grovmotorikken øves når større former gjentas (Bøhn 1992a). Steiner hevder at tegning er en arbeidsmåte som er godt tilpasset barnet i den andre syvårsperioden. Dette begrunner han med at tegningen ikke krever bevisst intellektuell kunnskap. Tegning krever derimot motoriske og tekniske ferdigheter samt et godt samarbeide mellom elevens intensjoner og hånden. (Steiner 1996a:180).

Jeg tenker at formtegning er et fag der elevene får mulighet til å opparbeide seg gode vaner i forhold til skriving. Ved å øve pennegrep og hvordan man fører pennen kan man skape en grunnlag for en god skriveteknikk.

Bøhn (1992a) og Lindholm (1976) ser formtegning i forhold til mestringsfølelse. Ved å bygge opp kroppsbeherskelsen øker elevens mestringsfølelse, i følge Lindholm. Han hevder at en elev i 3. klasse har liten kroppsbevissthet og kroppskontroll. Gjennom formtegning øves dette systematisk. Økt kroppsbeherskelse fører til trygghet og en følelse av å *kunne*, i følge ham.

Jeg spør meg selv om hva det å øve på å tegne border og rette og krumme linjer kan ha med en utvikling til frihet å gjøre. Jeg tenker ikke at jeg kan trekke noen konklusjon om at ved å tegne stjerner og spiraler blir man fri. Jeg ser ingen direkte kausalitet. Jeg kan derimot forså formtegning som et av flere bidrag til en utvikling som fører til selvstendighet. For å kunne skrive og uttrykke tanker og følelser skriftlig er en nødt til å kunne håndtere blyanten. Slik jeg ser det kan formtegning være en hjelp til dette.

Jeg ser også en sammenheng mellom formtegning, Steiners frihetsteori og oppdragelse til frihet. Steiner skriver om den enkeltes kroppslige forutsetninger og vaner som viktige faktorer i veien til den individuelle frihet. (Se kapittel to). Slik jeg forstår Steiner kan ens

vaner og fysiske forutsetninger, som for eksempel kroppsbeherskelse, enten stå i veien for den individuelle frihet eller bidra til en utvikling mot frihet. Formtegningens pedagogiske intensjon er, slik jeg ser det, å utvikle ferdigheter som gjør eleven i stand til å uttrykke seg og beherske sin kropp. Disse ferdighetene kan øke elevens selvstendighet og individuelle frihet.

4.3 Astronomi

Eleven i 9. klasse er i begynnelsen av den andre syvårsperioden. Det pedagogiske tyngdepunktet i ungdomsskolen er den individuelle dømmekraften, i følge Steinerskolens læreplan fra 2008. I læreplanen står det at undervisningen i 8. og 9. klasse er rettet mot helhetlig forståelse og øvelse av tenkningen. Kvalvaag (1974) skriver i en artikkel om et fag han mener svarer til noe av det 9. klassingen dypest sett spør etter. Han mener at eleven i 9. klasse har en trang til å forstå verden med sin fornuft, en stor kunnskapshunger. I tillegg skriver han at elever på dette trinnet har et behov for å ta inn over seg de store eksistensielle spørsmålene. Astronomi som fag gir rom for begge deler.

Astronomi utfordrer på den ene siden den rasjonelle tanken og forestillingsevnen (Kvalvaag 1974). I astronomi må eleven først opparbeide seg et tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag om stjernehimmelen. Når denne kunnskapen er ervervet, kommer en stor tankemessig utfordring, nemlig å forstå hvordan det hele beveger seg. Dette krever en godt utviklet forestillingsevne. En enda større utfordring er det å bevege seg fra et geosentrisk til et heliosentrisk perspektiv. Astronomi gir først og fremst eleven en grundig innføring i et materialistisk, mekanisk verdensbilde, skriver Kvalvaag. Han mener faget slik tilfredsstiller elevens behov for å «gripe hele verden med sin forstand». På den andre siden kan astronomi være en inngangsport til diskusjon om de store livssyns- og erkjennelsesspørsmål, de uendelige spørsmål om hvem jeg er, hvor jeg kommer fra og hvor skal jeg hen (Kvalvaag 1974).

Jeg ser en parallell mellom det Kvalvaag skriver om astronomifaget og det Steiner skriver i «Frihetens filosofi» om tenkning. Steiner skiller mellom en dagligdags, individuell tenkning og den *rene* tenkningen. Den dagligdags tenkningen dreier seg om logikk og fornuft, om behandling av kunnskap og rasjonalisering. Den rene tenkningen er ikke knyttet til bestemte opplevelser eller begreper og er altså ikke individuell, men noe felles for hele menneskeheten (Steiner 2008:140). Jeg tenker at de store eksistensielle spørsmålene om verdensrommets utstrekning og opprinnelse og om menneskets oppgave i universet, er nærmere den rene tanken, enn den dagligdags. Forståelse av planetenes baner, månens forhold til jorden og kunnskap om de ulike himmellegemenes bestanddeler derimot, hører til den dagligdags tenkning. Slik Kvalvaag beskriver astronomifaget, utfordrer det ikke bare elevens dagligdags tanker. Faget gir også rom for den rene tanken Steiner beskriver.

I 3. klasse blir fortellerstoffet formidlet i bilder, gjennom legender og fabler. Fortellerstoffet er ment å gi elevene indre bilder som kan få betydning for deres liv. Elevene lærer noe om seg selv ved å høre historier om andre. I 9. klasse har fortellerstoffet en helt annen karakter. Stoffet er ikke lenger pakket inn i fortellinger, men presenteres i sin rene form. Stoffets innhold appellerer til bevisst tenkning og refleksjon. Slik ser jeg en utvikling i hvordan pedagogikken tilnærmer seg elevens bevissthetsnivå.

Som jeg har skrevet om både i kapittel to og tre, spiller menneskets evne til å tenke en viktig rolle i forhold til menneskets frihet. I kapittel to skrev jeg om hvordan steinerpedagogikken er ment å legge et grunnlag for selvstendig tenkning. Ved å vente med intellektuell læring til ungdomsskolen ivaretar pedagogikken elevens individuelle vurdering og syn på verden. Astronomien kan forstås som et verktøy for å øve tenkeevnen og tenkningens mange aspekter. Slik ser jeg en sammenheng mellom astronomifaget, dets plassering i skoleløpet og oppdragelse til frihet.

4.4 Svart/hvitt tegning

Som eksempel på kunstneriske aktiviteter i 3. klasse brukte jeg formtegnning. Som eksempel for 9. klasse vil jeg bruke svart/hvitt tegning. På barnetrinnet øver elevene tegneteknikk og estetiske ferdigheter gjennom frihåndstegning av geometriske former og border. I ungdomsskolen dreier tegnefaget seg hovedsakelig om øvelse i ulike svart/hvitt-tegneteknikker (Bøhn 1992b). I 9. klasse får elevene prøve seg på alt fra kulltegning og tusjmalning til linoleumstrykk (Bøhn, Marstrander, Aslaksrud). Elevene øver skyggelegging, ulike skraveringsteknikker, perspektivtegning og teknisk tegning. Tegnefaget i ungdomsskolen er et ferdighetsfag (Marstrander 1979). Poenget med å øve opp ulike tegnetekniske ferdigheter er ikke å gjøre kunstnere av elevene, men heller å utstyre elevene med verktøy til å uttrykke seg. Kunstundervisning gir elevene verktøy til å gi sitt arbeid et individuelt preg. Aslaksrud (1991) hevder at de tegneriske ferdighetene som læres har en befriende hensikt. Ved å øve de ulike tegneteknikkene vil eleven få mulighet til å utfolde seg fritt og kunstnerisk. Ved å beherske tegning vil elevene også kunne sette sitt individuelle preg på bearbeidelsen av det teoretiske stoffet (Aslaksrud 1991).

Marstrander (1979) hevder at sort/hvitt tegning er et medie som svarer til elevene på ungdomstrinnets utviklingsstadiet. Han skriver om hvordan ungdommer ofte pendler mellom emosjonelle ekstremer. I følge ham er det karakteristisk for ungdomsskoleeleven å forstå verden ut fra absolutter. En ting er enten rett eller galt. Slik jeg forstår det kan tegneøvelser i sort og hvitt være mer enn tekniske ferdighetsøvelser. For eksempel kulltegning kan være en øvelse i å se nyanser. Et eksempel på en slik oppgave kan være en øvelse der elevene skal lage en så jevn og trinnløs overgang som mulig fra sort til hvitt.

Som nevnt tidligere er de kunstneriske ferdighetene som øves i steinerskolen ment å gi eleven ferdighet til å uttrykke seg. På den måten kan tegnefaget ha en sammenheng med oppdragelse til frihet. Dersom man ikke forstår en sakens ulike sider, og således handler ut fra et utilstrekkelig kunnskapsgrunnlag, er man ikke fri, slik jeg ser det. For eksempel kan man fort lure til å tro at noe som er galt er riktig. Å handle fritt krever en nyansert forståelse av tingenes tilstand. Tegneøvelsene i sort og hvitt er ment å øve evnen til å se nyanser. Slik kan også valget av tegneteknikk i ungdomsskolen forstås som et ledd i en oppdragelse til frihet.

4.5 Oppsummering

Jeg har nå presentert eksempler fra undervisningen i steinerskolen og forsøkt å forstå de i forhold til idealet om oppdragelse til frihet. Jeg spurte meg selv hvordan idealet om oppdragelse til frihet kommer til uttrykk i en 3. og en 9. klasse. Gjennom eksemplene kan jeg se at utvikling til friheten er et mål både i 3. og 9. klasse. Det som gjøres på skolen har som underliggende hensikt å føre eleven videre på veien til å bli et selvstendig tenkende og fritt menneske.

I 3. klasse bearbeider eleven sine moralske motiver gjennom å lytte og samtale om fabler, legender og sagn. Eleven bearbeider sin konstitusjon blant annet gjennom systematisk øvelse i formtegning. I 9. klasse utfordres eleven tankeevne og dømmekraft blant annet i astronomi. Den kunstneriske undervisningen har utviklet seg, men handler fremdeles om ervervelse av de nødvendige ferdighetene for å kunne uttrykke og utfolde seg fritt og kunstnerisk.

Jeg har gjenkjent Steiners beskrivelse av de to veiene til frihet i eksemplene jeg har valgt. Sammenhengen mellom Steiners forståelse av frihet, læreplanens vektlegging av

tanken, følelsen og viljen i undervisningen og frihetens betydning for undervisningen står klart for meg. På forhånd hadde jeg vanskelig for å forestille meg at undervisningen kunne ha noe å gjøre med Steiners tanker om frihet. Jeg har blitt overrasket over å finne en så tydelig sammenheng. Både fortellerstoffet, den kunstneriske undervisningen og de pedagogiske metodene er ment å legge til rette for utviklingen av evner som fører til frihet.

5. Avslutning

Utgangspunktet for denne oppgaven var en tredelt problemstilling. I innledningen spurte jeg meg følgende: Hva er et fritt menneske, i følge Rudolf Steiner? Hvordan anvendes idealet om oppdragelse til frihet i steinerskolens pedagogikk? Hvordan kommer idealet om oppdragelse til frihet til uttrykk i undervisningen i en 3. - og en 9. klasse?

I kapittel to besvarte jeg det første spørsmålet ved hjelp av Steiners beskrivelse av frihetens idé. Steiner har et positivt frihetsbegrep. Det vil si et syn på frihet som en indre mulighet. Et fritt menneske er ikke et menneske som har mange valgmuligheter. Et fritt menneske er et menneske med kunnskap og forståelse av valgene det tar. Med utgangspunkt i menneskets handling beskriver Steiner i «frihetens filosofi» to måter å oppnå indre, individuell frihet. Den ene veien til frihet går gjennom bearbeidelse av moralske motiver. Den andre veien går gjennom bearbeidelse av konstitusjonen. Menneskets konstitusjon påvirker i større eller mindre grad menneskets handlingen. En sunn kropp, gode vaner, et balansert følelsesliv og en velutviklet evne til individuell tenkning er et godt utgangspunkt for frihet.

I kapittel tre har jeg sett på hva som menes med oppdragelse til frihet og hvordan dette prinsippet anvendes i steinerskolens pedagogikk. Min forståelse av oppdragelse til frihet er at det handler om fremelsking av elevens iboende egenskaper og tilretteleggingen for en utvikling som fører frem til ansvarlighet, moralitet og selvstendig tenkning. Jeg har sett på hvordan læreren som en naturlig autoritet spiller en viktig rolle i en slik utvikling. Steiner trekker frem tilrettelegging til frihet som lærerens viktigste oppgave. I steinerpedagogikken skjer oppdragelse til frihet blant annet gjennom vektlegging av allsidige undervisnings- og arbeidsmåter med utgangspunkt i elevens alder. Både tanke- og vurderingsevne, elevenes emosjonelle, sosiale og empatiske evner og elevens praktiske og handlingsmessige ferdigheter øves gjennom skolegangen. Ved å lære, ikke bare via hode, men via hjertet og hånden, legges det til rette for at eleven skal utvikle de nødvendige evner for å bli et selvstendig tenkende og fritt individ.

Gjennom kunstnerisk arbeide aktiviseres både tankene, følelsene og viljen. Det kan slik sees som et pedagogisk prinsipp som er ment å ivareta idealet om oppdragelse til frihet. Bergstrøms perspektiver på skolens overordnede mål har mange likhetstrekk med steinerskolens vektlegging av tanken, følelsene og viljen i undervisningssammenheng.

Bergstrøm er kritisk til det ensidige kunnskapsfokuset i skolen. Han mener kunnskapskolen oppdrar barn til verdiinvalider. Foreldreopprøret mot Oslokolene deler mange synspunkter med Bergstrøm.

I kapittel fire besvarte jeg det siste spørsmålet i problemstillingen ved å se på eksempler på undervisningsformer i en 3. klasse og en 9. klasse. Jeg har valgt et eksempel fra den kunstneriske undervisningen og et eksempel fra undervisningsstoffet. Fra 3. klasse så jeg på hvordan fortellingene om Frans av Assisi og Reineke Rev er ment som bidrag til en moralsk utvikling. Videre tok jeg for meg hvordan faget formtegnning fordrer både estetiske ferdigheter, fin- og grovmotorisk kontroll og utholdenhet. Dette er ferdigheter som er nødvendige i en utvikling mot frihet. Fra 9. klasse så jeg på hvordan astronomien utfordrer elevenes tenkning på flere nivåer. Astronomi utfordrer tanken både på et rent kunnskapsmessig nivå, det utfordrer forestillingsevne og gir rom for undring og filosofering. Kunstundervisningen i 9. klasse dreier seg om ulike sort/hvitt teknikker. Gjennom å øve tegnetekniske ferdigheter får eleven mulighet til å uttrykke seg kunstnerisk.

Særlig det å skrive kapittel tre var betydningsfullt for meg. Jeg skrev i innledningen om mine betenkeligheter rundt det å bli lærer. Denne tvilen er ikke borte, men jeg har fått et nytt syn på hva min oppgave som lærer vil være. Steiners sitat om at lærerens hovedoppgave er å legge et grunnlag for at elevene skal oppleve frihet beveget meg. Jeg ser for meg at min rolle som lærer er å være en levegg for elevene. En levegg mot alle de kreftene som har interesse i at barn skal utvikle seg til å bli noe *bestemt*. Som lærer blir det min oppgave å skape et læringsmiljø der elevene kan utfolde seg og utvikle sitt individuelle potensial. Jeg kan tilby dem redskaper og teknikker for læring og tenkning, men selve læringen og tenkningen, vil de måtte stå for selv. Jeg må gjøre mitt ytterste for ikke å overføre mine sannheter til elevene, men la de finne sine egne sannheter. Slik kan skolen være en arena for gode, sosiale opplevelser og undervisningen bestå av små «sjeleskatter» de kan ta med seg videre, tenker jeg.

Etter arbeidet med denne oppgaven sitter jeg igjen med en forståelse av hvor grunnleggende og viktig idealet om oppdragelse til frihet er i steinerpedagogikken. Slik jeg ser det er dette kjernen i steinerskolens formål. Det har derfor vært svært lærerikt å fordype meg i dette temaet. Etter nesten tre år på Rudolf Steinerhøyskolen hadde jeg i forkant av dette arbeidet lite forståelse av hva idealet går ut på og hvordan det anvendes i pedagogikken. Slik

jeg ser det er oppdragelse til frihet et tema som kan trekkes inn i alle fag på høyskolen. Kanskje fins det rom for å fokusere mere på dette viktige temaet i fremtiden? I en tid der kunnskapsfokus i skolen stadig øker og den intellektuelle læringen får større og større plass i grunnskolen er dette ekstra viktig, mener jeg. Jeg ser en mulighet i steinerpedagogikken for å skape et alternativ til ensidig kunnskaps- og prestasjonsfokuset undervisning.

Så, paradokset oppdragelse til frihet. Gjennom denne oppgaven har jeg sett at en oppdragelse til frihet kan være mulig. Utsagnet er ikke like selvmotsigende som jeg i utgangspunktet tenkte. For å se dette har det vært nødvendig å utvide min forståelse av både hva frihet er og hva oppdragelse er. Selv om oppdragelse til frihet er en mulighet, mener jeg det er viktig å ikke slå seg til ro med gode intensjoner. Stoffet eller undervisningsmetoden kan være *ment* å ha en spesiell innvirkning på elevene. Læreren må likevel søke å få rede på hvilken virkning undervisningen faktisk har på den enkelte. Stemmer ikke kartet med terrenget, må kartet endres.

Kilder

Bøker:

- Bergstrøm, Matti. (1991). *Eleven- den siste slaven*. Praxis Forlag
- Drugli, May Britt, Nordahl, Thomas. (2013). *Livet i skolen 1*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjerke.
- Steiner, Rudolf. (2008). *Frihetens filosofi*. Oslo: Antropos Forlag.
- Steiner, Rudolf. (2006). *Barnets oppdragelse*. Oslo: Antropos Forlag.
- Steiner, Rudolf. (2004). *The spiritual ground of education : lectures presented in Oxford, England, August 16-29, 1922*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- Steiner, Rudolf. (2003). *Soul Economy: lectures presented in Dornach, Switzerland December 23, 1921-January 5, 1922*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- Steiner, Rudolf. (1997). *The Essentials of Education*. Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Steiner, Rudolf. (1996a). *The Foundations of Human Experience*. Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Steiner, Rudolf. (1996b). *Rudolf Steiner and the Waldorf School*. Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Strømøy, Tone. (2015). *Oppdragelse mellom frihet og grenser - God selvfølelse*. Cappelen Damm .
- Opheim, Arne Andreas. (2010). *Steinerskolen lærte meg å tenke, ikke hva jeg skulle tenke*. I: S. Bøhn, P. Normann Waage & C. Schiøtz (red.) *Liv laga*. Arneberg forlag.
- Weisser, Hanne. (1999). *Undervisningskunt og kunstnerisk undervisning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Artikler:

- Aslaksrud, Dag Bonde. (1991). *Om å lære å tegne*. I: Steinerskolen 1/1991
- Bjørneboe, Jens. (1953). *To år ved en Rudolf Steinerskole 2*. I: Ny skole 3/1953.
- Bøhn, Svein. (1992a). *En læreplan for Steinerskolen 1. - 12. klasse - 2. klasse*. I: Steinerskolen 2/1992.
- Bøhn, Svein. (1992b). *En læreplan for Steinerskolen 1. - 12. klasse - 8. klasse*. I: Steinerskolen 2/1992.

- Kvalvaag, Jacob. (1974). *Vårt verdensbilde. Astronomi i 8. klasse*. I: Mennesket 1/1974.
- Lindholm, Conrad. (1976). *Formtegnning i 2. klasse*. I: Mennesket 2/1976.
- Lindholm, Dan. (1984). *Frans av Assisi*. I: Steinerskolen 1/1984.
- Marstrander, Erik (1979). Tegning med sort og hvitt i 8. klasse. I: Steinerskolen 2/1979
- Parmann, Øystein. (1962). *Fabler og legender i 2. klasse*. I: Ny skole 3/1962.

Internet:

- Schieren, Jost. (2014). *The spiritual Dimension og Waldorf Education*. Waldorf Recourses.org. (<http://www.waldorf-resources.org/articles/display/archive/2014/08/27/article/the-spiritual-dimension-of-waldorf-education/e51c3a6c5c730a4f52e5c8eb0cf912b0/>) (16.04.2015)
- Motmålstyring (2015). (<http://motmaalstyring.org/manifest/>) (15.03.2015)

Annet:

- Mansikka, Jan-Erik. (2007). *Om Naturens förvandlingar. Vetenskap, kunskap och frihet i Rudolf Steiners tidiga tänkande. Idéhistoriska perspektiv på Waldorfpedagogiken*. Helsingfors universitet, Pedagogiska institution.
- Steinerskoleforbundet. (2008). *En læreplan for steinerskolene 2007- Oversikt over steinerpedagogisk idé og praksis*.
- Steinerskoleforbundet. (2013). *En læreplan for steinerskolene 2007 - Grunnskolen og fagenes formål og perspektiver - kompetansemål - vurdering*.

Bilder:

- Forsidebilde: «Blir du lönsam lille vän?» Peter Tillberg (<http://storabh.files.wordpress.com/2009/12/klassen07b.jpg>) (11.04.15) Fra utstillingen «Læring for livet» Henie Onstad kunstsenter 2012-2013.