

Bacheloroppgave i  
steinerpedagogikk



## Vestens tradisjoner møter Østen praksis

Hvordan ivaretar  
steinerskolen elevenes  
kulturelle tilhørighet i India,  
sett i lys av  
historieundervisningen i 6.-8.  
klasse?

Eksemplifisert gjennom en  
sammenligning av  
steinerskolen i Norge og  
India.

... we can call a free school a place that gives teachers and educators a chance to put those thoughts into practice in a field of education which they believe is essential. These thoughts stem from their knowledge of what the human being is, from their knowledge of the world, and from their love of the child`s being.

(Rudolf Steiner i Waldorf Education 1994:25)

## Innhold

Innledning .....	4
Identitet og kultur .....	7
Globalisering av kultur .....	9
Presentasjon av skolene.....	11
Steinerskolen i Norge .....	11
Steinerskolen i India .....	11
Historiefaget.....	13
Hvorfor underviser vi historie?.....	13
Grunnlaget og utviklingen i historiefaget .....	15
2.- 5. klasse .....	15
9.-10. klasse.....	16
Historieundervisningen 6.- 8. klasse .....	16
6. klasse – Harmoni og balanse.....	17
Historieundervisningen i Norge.....	18
Historieundervisningen i India.....	19
Fellestrekk .....	19
7. klasse – Tenkningens oppvåkning .....	20
Historieundervisningen i Norge .....	21
Historieundervisningen i India .....	21
Fellestrekk .....	22
8. klasse – Oppdagelseslyst og gode forbilder.....	22
Historieundervisningen i Norge.....	23
Historieundervisningen i India.....	24
Fellestrekk .....	24
Tradisjon eller frihet.....	25
Rekapitulasjonsteorien .....	25
Drøfting .....	29
Konklusjon .....	31
Litteraturliste .....	33

## Innledning

Den første steinerskolen ble etablert for over 90 år siden, i et Tyskland som lå i ruiner etter første verdenskrig. I gjenoppbyggingen av Tyskland var det mange som var opptatt av at den kommende generasjonen skulle få så gode betingelser som mulig. Fabrikkdirigjør Emil Molt var blant dem som ønsket en radikal endring i utdanningssystemet, for at hans arbeidere og deres barn skulle håndtere de utfordringene som lå foran dem. Han henvendte seg til Rudolf Steiner som arbeidet frem pedagogiske ideer om hvordan etableringen av en ny skoleimpuls skulle realiseres.

Mye har skjedd siden den gang, og etableringen av steinerskoler har økt betraktelig. Per i dag har det blitt etablert skoler i samtlige kontinenter, og i følge Steinerskoleforbundet finnes det over 1000 skoler og 1800 barnehager. Men hva er det i pedagogikken som gjør at den kan appellere til mennesker med så ulik kulturell bakgrunn? Skolene har utbredelse fra den britiske landsbygden til flyktningleirene i Gaza, fra Kathmandu i øst til Uruguay i vest, fra slummen i San P aulo til høyteknologiske Japan. Mennesker med sv ert ulik kulturell og religiøs bakgrunn har funnet sammen i et felles pedagogisk arbeid, med det som m al å utdanne selvstendig tenkende og moralsk handlende individer.

Steinerskolen har gått fra å være en europeisk etablert skole til å bli en internasjonal organisasjon. Hvordan er det mulig å ta en pedagogikk med så sterke røtter i Europa og etablere den i andre kulturer med helt andre rammebetingelser? Hvor de økonomiske, sosiale og religiøse forutsetninger er helt annerledes enn i Europa. Pedagogikken tar utgangspunkt i det antroposofiske menneskesynet, som arbeider for å ivareta og utvikle menneskets allsidige potensial og legger dette til grunn for undervisningen. De europeiske skolene har utviklet en læreplan bygget på vestlig kulturforståelse. Her kan jeg som et eksempel trekke frem arbeidet med de ulike kulturepokene i 6. klasse, hvor hovedvekten ligger på det greske, eller arbeidet i 7. klasse med romerriket og middelalderen i Europa. Dette kulturelle fokuset i læreplanen er noe av det som kjennetegner steinerskolenes egenart. Men kan dette pensumet overføres direkte til helt andre kulturer? Kan læreplanen tilpasses de ulike kulturene som den etableres i og inkludere det kulturelle mangfoldet som allerede eksisterer der?

I løpet av et praksisbesøk i India høsten 2009 fikk jeg selv oppleve hvordan en steinerskole utenfor Europa fungerer. Skolen hadde et mangfold av religioner og etnisk opprinnelse blant både lærere og elever. Barn fra sju ulike religioner var representert på skolen og elevene hadde 14 ulike morsmål. Alle store religiøse høytider i hinduismen, islam og kristendommen ble feiret på skolen, og elever som tilhører andre religioner gis mulighet til å markere dette, selv om det ikke er offisielt på Skolen. Mens jeg var der feiret de en stor hinduistisk høytid, Diwali og samtlige elever deltok i markeringen. Denne tilpassningsevnen og fleksibiliteten i møte med barnas bakgrunn og tilknytning var imponerende. Denne respektfulle måten å møte elevene på har fulgt med meg i etterkant, og fascinert meg. Hva mer er det som gjøres for å imøtekomme elevenes mangfold? Hvordan arbeider skolen for å imøtekomme spørsmål rundt indisk identitet og tilknytning? Og hvordan ivaretas dette i læreplanen?

Med dette som utgangspunkt har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

**Hvordan ivaretar steinerskolen elevenes kulturelle tilhørighet i India, sett i lys av historieundervisningen i 6.-8. klasse?  
Eksemplifisert gjennom en sammenligning av steinerskolen i Norge og India.**

Jeg har begrenset oppgaven til å omhandle historiefaget fordi jeg anser dette for å være vesentlig når det gjelder identitet og kultur. Kunnskap om egen kultur er etter mitt syn et viktig fundament for å kjenne tilhørighet. I denne oppgaven vil jeg belyse hvordan historiefaget utvikler seg fra 6. – 8. klasse og sammenligne den norske og indiske læreplanen. Jeg ønsker å se på hva som skiller læreplanene fra hverandre og hva de har til felles. Jeg vil beskrive hva den underliggende intensjonen med historieundervisningen, sett ut fra et steinerpedagogisk ståsted. Med dette som grunnlag vil jeg drøfte hvordan historieundervisningen ivaretar den kulturen den etableres i, og hvordan dette kommer til uttrykk i undervisningen. Grunnet oppgavens omfang vil jeg ikke utdype den metodisk-didaktiske delen av undervisningen.

Innledningsvis i oppgaven min forsøker jeg å belyse tema rundt identitet, kultur og globalisering, og koble dette opp mot hvordan steinerskolen arbeider. Jeg har benyttet meg av kilder som Heinz Zimmermann, tidligere leder for Pedagogiske Seksjon, og Aban Bana, leder for Antroposofisk Selskap i India. Førsteamanuensis Ruth Danielsen trekkes inn for å belyse identitet og fortellinger som er vesentlig i vår kultur. Thomas Hylland Eriksen, professor i

sosialantropologi, og Torunn Arntsen Sajjad, forsker ved UiO, uttaler seg begge om den globale verdensutvikling og inngår som gode kilder i mitt arbeid.

Når jeg ser nærmere på historieundervisningen i 6. -8. klasse er mine hovedkilder *En læreplan for steinerskolen 2007*, både den delen som omhandler kompetansemål og den generelle oversikten, *Ide og praksis*. Steinerskolen har også en mer utfyllende læreplan, *Ide & innhold* fra 2004, som jeg også har forholdt meg til. Når det gjelder den indiske læreplanen har Aban Bana skrevet en rapport som tar for seg undervisningen for de ulike klassetrinnene som gjelder for alle steinerskoler i India. Jeg har også vært i direkte kontakt med Sloka, steinerskolen i Hyderabad som jeg har min praksiserfaring fra. Når jeg senere i oppgaven refererer til steinerskolene i India er disse representert ved Sloka, som er den eldste og største. Lærerne på Sloka har utarbeidet en egen læreplan og gir stikkordsmessig oversikt over steinerpedagogisk undervisningsstoff opp til 8. klasse, etter dette forholder de seg til den offentlige læreplanen i India. Ved flere anledninger trekker jeg inn besvarelser fra intervju jeg har gjort med to av grunnleggerne av skolen, Nirmala Diaz og Suresh Kuppu. Manorama Kaminemi, lærer ved Sloka og master i steinerpedagogikk fra Rudolf Steinerhøyskolen i Oslo, har også vært behjelpelig med å besvare flere spørsmål relevant til undervisningen i India. Ellen Fjeld Kjøttker har ved en rekke anledninger besøkt Sloka og delt sine erfaringer og



kunnskaper med meg.

Neste del av oppgaven diskuterer jeg hvor læreplanen har sitt utgangspunkt og trekker inn rekapitulasjonsteorien som tar utgangspunkt i at barnet gjennomlever den samme utviklingsveien som menneskeheten har gjennomgått. Her forholder jeg meg til Rudolf Steiners uttalelser og Bente Edlunds doktorgradsoppgave, samt uttalelser fra flere sentrale personligheter innenfor det steinerpedagogiske miljøet.

Avslutningsvis kommer drøfting og konklusjon av oppgavens innhold.

Bildene i oppgaven ble tatt under praksisbesøk ved Sloka høsten 2009, av undertegnede.

## Identitet og kultur

"Kan du ikke fortelle fra den gang jeg var liten, mor?" Dette spørsmålet har vel alle barn stilt sine foreldre eller besteforeldre en gang. Barnet vil høre historier om sin bakgrunn og sin familie. Men hva er det egentlig barnet vil vite? Hvorfor er det så spennende å høre den samme historien om den gangen jeg irttesatte den gamle damen som trodde jeg het Arne og ikke Ane, eller om den gangen da bestemor badet i den store stampen ute på gårdstunet. Ruth Danielsen, førsteamanuensis og forfatter av boken *Kulturbærende fortellinger, barn og skole* peker på det dette egentlig handler om en identitetsøken hos barna. Gjennom fortellinger fra sine foreldre eller besteforeldre danner disse enkeltfortellingene historien om et menneske, hevder Danielsen og legger til at "*familiens historie er også barnets historie*" (Danielsen 2004:39-40). Likevel er det mer enn bare fortellingene fra vår familie, lokalmiljø eller vår nasjon som er vesentlig for identitetsdannelsen, og Danielsen peker på at det er et "*helt nettverk av fortellinger som ligger som byggesteiner i kulturen*" (Danielsen 2004:43). Historiene hun refererer til er eventyr, fabler, legender og mytologi.

Når jeg i denne oppgaven snakker om kultur eller kulturell tilhørighet tar jeg utgangspunkt i den engelske antropologen Edward Tylors definisjon som lyder som følger:

Kultur, eller sivilisasjon, er den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn (Tylor i Eriksen og Sajjad2006:35).

Tylor peker på at alt vi har lært er knyttet til den kulturen vi vokser opp i eller er en del av.

Eriksen legger til at forskjellene ikke er medfødte, men skyldes de ferdigheter og kunnskaper som kreves av samfunnet rundt individene (Eriksen og Sajjad 2006:35). Jeg har også hentet en definisjon fra *Nasjonale digital læringsarena* sine nettsider som støtter opp om den første. Her defineres kultur på følgende måte.

I denne sammenhengen handler det om felles ideer, verdier, holdninger, regler, vaner og tradisjoner. Moralske og religiøse levereregler som råder i et samfunn, er også en del av samfunnets kultur.<sup>1</sup>

Når jeg senere i oppgaven snakker om kultur og kulturell tilhørighet tar jeg utgangspunkt i disse definisjonene.

---

<sup>1</sup> <http://ndla.no/node/3835> (lesedato 14.04.2001 )

Steinerskolen har en lang tradisjon med formidling av muntlig fortellerstoff og gir dette en vesentlig plassering innenfor undervisningen. Den tematiske inndelingen av fortellerstoffet i steinerskolen har klar sammenheng med historiene som Danielsen i sin bok refererer til som kulturbærende. I 2. klasse hører elevene eventyr, i 3. klasse fabler og legender, og mytologien kommer inn både i 5. og 6. klasse med blant annet norrøn, indisk, persisk og gresk mytologi (Ide & innhold 2004). Innenfor steinerpedagogikken ligger en intensjon om å imøtekomme elevenes indre behov og modningsutvikling, og denne tematiske inndelingen er et forsøk på dette. For eksempel når elevene hører eventyr i 2. klasse, vil det gode få sin belønning og det onde sin straff. Grunnlaget for elevenes moralitet skjer gjennom bilder og fortellinger snarere enn å moralisere (Parmann 1962). Ser man på innholdet i den norske steinerskolens læreplan er det tydelig at hoveddelen av historiene som fortelles til elevene er knyttet til den norske og den europeiske kulturen. Dermed kan sees på som en dobbelintensjon at disse historiene på den ene siden skal imøtekomme elevenes modningsnivå, og på den andre siden lære elevene om den kulturen de er en del av. Et sitat hentet fra en internasjonal steinerskoleside, *Freunde Waldorf*, støtter opp om elevenes kjennskap til egen kultur med legger også til:

Waldorf education wants children and young people to grow into world citizens whilst at the same time leading them to an appreciation of the treasures within their own culture.<sup>2</sup>

Steinerskolen har altså ikke bare en intensjon om å skape stolthet og bevissthet rundt elevenes egen kultur, men også et ønske om at elevene skal vokse opp til å bli verdensborgere.

Bernd Ruf, tysk steinerpedagog som arbeider med den internasjonale steinerskolebevegelsen i ”Die Freunde”<sup>3</sup>, skriver i et hefte om *Waldorf Education* at utspredelsen av steinerskoler ikke har noe å gjøre med kulturimperialisme eller en europeisk misjonærimpuls (Ruf i *Waldorf Education* 1994: 81). Videre sier han:

There is no way of simply transplanting the curriculum of a Waldorf school into a different cultural environment. It does not consist of a series of universality applicable recipes but requires integration onto the needs of any region that calls for it (Ruf i *Waldorf Education* 1994:81).

Bernd Ruf sier i sitt utsagn at det ikke uten videre er mulig å forflytte steinerskolepensumet til et miljø med helt andre kulturelle rammer. Han fortsetter med å si at steinerskolen ikke består en rekke universelle oppskrifter, men at integrasjon er nødvendig for å imøtekomme de

---

<sup>2</sup> <http://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/kulturen-der-welt.html> (lesedato 15.04.2011)

<sup>3</sup> <http://www.freunde-waldorf.de/en/> (lesedato 20.04.2011)



behovene regionen spør etter. Med andre ord må pensum tilpasses og justeres alt ettersom hvilke behov eller betingelser som ligger i det samfunnet skolen etablerer seg i.

Hvordan gjøres dette når skolen etablerer seg i en helt annen kultur? Hvordan arbeider man i India for å tilpasse pensumet til elevene? Hvilke historier benyttes som knyttes opp mot indiske elevers egen kultur og identitet? Blir den indiske mytologien fortalt? Brukes den greske og romersk mytologien, og i så fall hvorfor? Dette er noen av spørsmålene jeg vil se nærmere på i oppgaven min når jeg tar for meg historiefaget fra 6.-8. klasse og sammenligner undervisningsstoffet i Norge og India.

## Globalisering av kultur

Dagens samfunn ser ganske annerledes ut enn den gangen den første steinerskolen ble etablert i Stuttgart i 1919. De tidligere klare grensene for et samfunn og en kultur har blitt mer utydelige. Flere faktorer innenfor økonomi, teknologi og kommunikasjon gjør at verdensbildet har endret seg radikalt de siste tiårene. Hylland Eriksen, professor i sosialantropologi ved UiO, og Arntsen Sajjad, forsker ved UiO skriver i sin bok *Kulturforskjeller i praksis* at internasjonal handel har gjort oss gjensidig avhengig av hverandre. Dette innebærer blant annet en større sårbarhet, mulighet til å utøve makt, men også tettere samarbeid (Eriksen og Sajjad 2006:21). Eksport og import av varer gjør at vi i Norge kan spise eksotisk frukt året rundt og reise til India for så å finne norsk laks i frysedisken. ”*En ny kommunikasjonsteknologi har krympet avstandene i verden*” skriver Eriksen og Sajjad (2006:21) og peker på at vi kan forflytte oss nesten hvor som helst i verden innen et døgn og at menneskene har blitt mindre stedbundne enn før. De fortsetter med å trekke frem eksempler som aviser, nyhetsmeldinger og tv-serier som i større grad en tidligere sprer informasjon til alle verdens hjørner, og at denne formen for globalisering i en viss forstand gjør oss mer og mer like over hele verden (Eriksen og Sajjad 2006:22).

”*I dagens verden henger samfunnene og kulturene så nært sammen at det ikke lar seg gjøre å sette geografiske grenser for selyforståelsen*”, skriver cand. philol Kari Blom fra UiB og professor ved samme universitet, Knut Helle, i sin bok *Historie- hva, hvordan og hvorfor?* (1997:78). Forfatterne advarer mot å overidentifisere oss med ”vår” historie, men heller forsøke å forstå den ut fra en større sammenheng. De oppfordrer oss til å se på oss selv

gjennom andres øyne og samtidig forsøke å forstå andre historiske miljøer ut fra deres forutsetninger.

Aban Bana skriver i en rapport om den indiske steinerskolen at det er viktig at elevene er kjent med sin egen kultur så vel som andre kulturer (Bana 2004:4). Hun mener det er vesentlig for elevenes selvtillit og stolthet å kjenne til sin egen kultur og dens tradisjoner. På den andre siden er verdenslitteraturen viktig for å åpne elevenes tanker og gjøre elevene til verdensborgere. De skal lære å bli tolerante ovenfor det ukjente og sette pris på verdens mangfold. Dette mener hun er positiv globalisering (Bana 2004:5). Likevel er det et element man må være oppmerksom på. Heinz Zimmermann, tidligere leder for Pedagogisk Seksjon i Dornach uttaler i et intervju med Christian Egge at *”man må altså ha det klart for seg den kjensgjerning at waldorfpedagogikken globaliseres. Og da oppstår en typisk fare som heter eksportartikkel”* (Zimmermann i Egge 2007:285). Zimmermann fortsetter med å poengtere at steinerpedagogikken oppsto i Mellom-Europa, med en lærerplan og vaner som eksisterte i den samtiden. *”Og alt stoff er naturligvis hentet fra dette (kultur-) området”* (Zimmermann i Egge 2007:285). Dette byr helt klart på utfordringer når skoler etableres utenfor dette kulturområdet, og dessverre finnes det eksempler at undervisningen ikke har blitt tilpasset. Zimmermann forteller videre at det har vært tilfeller hvor europeere har reist ut som misjonærer, og trekker frem hvordan det i begynnelsen alltid var en tysker, brite eller hollender med i oppstarten av skolene i Sør-Amerika. Her ble det undervist i tysk fremfor stedets morsmål og innført alle mulige tyske sedvaner. Zimmermann forteller at disse ikke lenger er en del av steinerskolebevegelsen og hovedaktørene innenfor skolene nå er representert av stedets befolkning. Hvordan arbeider man seg da ut av en situasjon som den enkelte av skolene i Sør-Amerika opprinnelig var i? Må man forkaste alt det gamle som har vært og som de såkalte misjonærene tok med seg?

Zimmermann fortsetter med å peke på et sjikt innenfor pedagogikken som omtales som allmennmenneskelig, og at det finnes temaer som er åndelig riktige og relevant overalt i verden (2007:286). Her trekker han inn Parsifal-legenden, Bhagavagita og Shakespeare som eksempler. Zimmermann uttaler i intervjuet at man må først ha kjennskap til hvilke kvaliteter læreplanen har som utgangspunkt før man kan modifisere: *”Og så må jeg bestemme meg for hva jeg kan overta, og hva jeg må utelate”*(2007:286). Skolene må altså befestes seg med grunnverdier innenfor pedagogikken, før de kan forholde seg til hva de vil beholde og hva de vil utelate.

## Presentasjon av skolene

Som nevnt tidligere vil jeg ta for meg hvordan historieundervisningen praktiseres på de norske steinerskolene og hvordan dette foregår i den indiske steinerskolen, representert ved Sloka Waldorf School, Hyderabad. Det har vært naturlig å ta for meg Sloka, siden mine erfaringer og kontakter knyttes til denne skolen. Jeg vil først kort presentere de ulike skolene for å danne et bilde av deres grunnlag og tradisjon.

### Steinerskolen i Norge

Den første norske steinerskolen ble åpnet i Oslo i 1926, noe som gjør at steinerskolen i Norge kan vise til en 75 år lang praksis. Likevel var det ikke før på 70-tallet at oppblomstringen av skolene skjedde. Da trådte en ny privatlov i kraft som gjorde at skolene fikk 85 prosent støtte fra staten, mens de tidligere var privateid (Weisser 1999). Dette har resultert i at det i dag finnes 33 steinerskoler rundt om i landet. De første skolene i Oslo og Bergen ble etablert i ”byens beste strøk” som Hanne Weisser skriver i sin bok(1999:21), men likevel hadde de helt fra starten en sosial profil hvor ingen skulle avvises grunnet økonomiske årsaker (Weisser 1999:). Denne filosofien praktiseres også i dag (E.F.Køttker 2011).

Kjennskapen til steinerskolen i Norge vil jeg anse som ganske utbredt, og den ble første gang kjent i det offentlige rom gjennom Jens Bjørnebos ”Jonas,” utgitt i 1955 som inneholdt en kritikk til daværende offentlig skole og beskrev et alternativ (Marstrander 1996:144). Siden den gang har steinerskolen stått som et pedagogisk alternativ til den offentlige skolen og etablert aksept blant annet gjennom sentrale personligheter i det norske kulturlivet.

Skolen er godkjent som et pedagogisk alternativ og arbeider ut fra sin egen lærerplan. Når elevene gjør seg ferdig med ungdomsskole eller videregående skole søker de videre til høyskole eller universitet på samme grunnlag som fra den offentlige skolen.

### Steinerskolen i India

Det har vært et par initiativ til å etablere steinerskole i India, men den eldste gjenlevende skolen ble etablert i Hyderabad, 1997. Siden den gang har det blitt etablert flere skoler og per i dag eksisterer det fem skoler, fire i Hyderabad og en i Mumbai. Av disse er Sloka den eldste

og største. Informasjonen som følger er hentet fra Slokas hjemmeside<sup>4</sup> og fra flere samtaler med to av grunnleggerne, Nirmala Diaz og Suresh Kuppu. Samtalene fant sted høsten 2009, India og mars 2011, Norge. Jeg vil også trekke inn egne erfaringer fra 3 uker praksis i India.

Sloka åpnet sine dører etter halvannet år med forberedelser og startet med 19 barn og fire lærere. I dag teller skolen over 380 elever fra 1. – 10. klasse.

Før mitt besøk til Sloka høsten 2009 hadde jeg gjort meg opp flere forestillinger om hvordan dette kom til å bli. Noen dager i forveien hadde jeg besøkt en offentlig skole og opplevde streng disiplin, skoleuniformer og veldig autoritære lærere. Det som møtte meg på Sloka var derimot lekende og snakkesalige barn med t-skjorter i alle regnbuens farger. Selv om elevene kalte meg for ”Teacher Ana” og forholdt seg respektfullt ovenfor meg, opplevde jeg en nærhet og tillit fra elevenes side. Den formelle måten å forholde seg til elever på, som ofte kan medføre en viss avstand, ble raskt avkreftet. Jeg kunne kjenne igjen den samme iveren, lekenheten og begeistringen jeg kjenner igjen fra hjemme i Norge. Nirmala Diaz har ved flere anledninger poengtert viktigheten ved å la barn få være barn og bevare lekens plass i en travel skolehverdag.



Skolen har stor variasjon når det gjelder etnisk tilknytning og Nirmala Diaz opplyser i en samtale at over sju religioner og 14 ulike morsmål er representert på Sloka. Jeg er imponert over den innstillingen lærerne har når de støter på utfordringer. At elevene i 1. klasse ikke kan forstå eller kommunisere på undervisningsspråket, som for øvrig er engelsk, er et av problemene skolen håndterer med tålmodighet og ro.

Skolen mottar ingen støtte fra staten og er dermed avhengig av foreldrenes bidrag. Nirmala Diaz informerer at elevene for det meste kommer

fra øvre middelklasse, men at det også finnes støtteløsninger for de som har behov for økonomisk bistand. Da gjelder støtten for hele skoletiden, ikke bare fra år til år. Mange av

---

<sup>4</sup> [www.slokawaldorf.org](http://www.slokawaldorf.org) (lesedato 16.04.2011)

foreldrene har akademisk bakgrunn, og det forventes at man etter endt skolegang ved Sloka skal ha grunnlag for å gå videre til høyere utdanning. I 10. klasse avlegges en omfattende eksamen og forberedelsene begynner allerede i 9. klasse. Pensumet skiftes da over til offentlig læreplan.

Nirmala Diaz forteller at det for henne har vært viktig at opplæringen av nye lærere har skjedd innad på Sloka. Skolen har invitert erfarne pedagoger fra Europa for å holde jevnlige kurs og lærerveiledning. Sloka ble i 2011 kåret til den 15. beste skolen i India av Education World, Indias første utdanningstidsskift.<sup>5</sup> Resultatet fra denne kåringen kan føre til ytterligere aksept og anerkjennelse for skolen som et pedagogisk alternativ.

## Historiefaget

Jeg vil i denne delen av oppgaven ta for meg hvordan historiefaget praktiseres og begrunnes i 6. - 8. klasse. Først vil jeg si noe om hvorfor vi underviser dette faget og hvilken intensjon som ligger til grunn for undervisningsstoffet. Jeg har begrenset oppgaven til å gjelde tre klassetrinn, og dette betyr at jeg ser på deler av et fag som tilhører en helhet. Derfor vil jeg kort forsøke å belyse utviklingen i historiefaget fra 2. til 10. klasse. Etter å ha sett på helheten vil jeg gå mer spesifikt inn på mine valgte klassetrinn og presentere det karakteristiske for hvert aldertrinn. Tilslutt i denne delen presenterer jeg innholdet i læreplanene, først den norske og siden den indiske, før jeg sier noe om fellestrekkene.

### Hvorfor underviser vi historie?

*”Fortrolighet med fortiden skaper interesse for livet og verden, som på sin side gir kraft og initiativ til å delta i å skape ny fremtid”* (Læreplanen 2007:45). Sitatet er hentet fra den norske steinerskolens læreplan og peker på en av de viktigste intensjonene som ligger bak historieundervisningen. Gjennom å belyse hvordan mennesket har utviklet seg gjennom tidene kan dette være til inspirasjon for hva slags samfunn vi i dag ønsker å være en del av. Når elevene arbeider med fortidens utfordringer og ser på hvordan mennesket løste disse, kan dette virke stimulerende for å løse de utfordringer vi står ovenfor i dag. Et eksempel på dette er at elevene i 9. klasse arbeider med dampmaskinen og hvordan den utviklet seg. Samtidig arbeider de med spørsmål om hvordan den kan forbedres. Elevene blir ”oppfinnere” og øves

---

<sup>5</sup> <http://educationworldonline.net/index.php/page-article-choice-more-id-2368> (lesedato 15.05.2011)

til å gjennomskue hvilke justeringer som skal til for videreutvikling av maskinen (E.F.Køttker 2011). Denne metodiske undervisningen anser jeg som et godt øvingsfelt for at elevene skal tenke fleksibelt og nyskapende.

Håkon Rune Folkenborg, høyskolelektor ved Høyskolen i Tromsø, legger til at det er viktig ”å formidle til elevene at vi er både historieskapte og historieskapende” (Folkenborg i Brekke 2010:47). Elevene danner gjennom historieundervisningen en bevissthet og den fortid for har vært avgjørende for utformingen av dagens samfunn. Likevel er det vesentlig at det skildres for elevene at fremtiden ligger der til deres utforming, og at valgene er betydningsfulle, for fremtiden formes av den nye generasjonen.

Et annet viktig aspekt ved å undervise historie er behovet for identitet og tilhørighet. Som Blom og Helle skriver i sin bok: ”Like viktig er det å ta hensyn til det som ser ut til å være et psykososialt grunnbehov for selvforståelse og identitet gjennom innsikt i fortiden” (1997:76). Dette iboende behovet for å danne en identitet kan man anta er noe allmenmenneskelig som gjelder mennesker fra alle kulturer. Historieundervisningen skal befeste elevene i en kultur de er en del av, og gjennom kulturbærende fortellinger vise elevene hva slags samfunn de kommer fra. I de tidligste årene på steinerskolen i Norge arbeides det mye med den mangfoldige kulturarven elevene er en del av, med folkeeventyr, sagn og det gamle testamentet. Folkenborg trekker dette videre når han sier at ”*Historiens sosiale oppgave er dobbel, den skal være befestende og befriende*” (Folkenborg i Brekke 2010:49). For intensjonen inneholder også et viktig element av frihet. Elevene skal ikke være slaver av sin fortid, men snarere være utviklingsherrer som bringer fremtiden videre (Folkenborg i Brekke 2010).

Gjennom læreplanen i steinerskolen arbeides det kontinuerlig med å imøtekomme elevenes utvikling og modningsnivå. I historiefaget fremkommer det i læreplanen fra 2007 at ”*det finnes berøringsflater mellom historiens store fellesstrøm og det enkelte barns utviklingsstadium*” (Læreplanen 2007:44). Elevene arbeider seg gjennom ulike temaer for hvert klassetrinn, som alle representerer forskjellige kvaliteter og utviklingstrinn i menneskehetens historie. Temaene har ikke bare som intensjon å være informative, men svare til barnets indre behov for stimulans. For eksempel møtes 8. klassingens interesse og nysgjerrighet ovenfor verden med de store oppdagelsesreisene til blant annet Colombus og Vasco da Gama.

Undervisningen skal også være relevant for dagens samfunn, og Steiner uttaler følgende i et foredrag fra 1919: ”*When teaching history we must start from those factors which are still influencing our present times*”(Steiner i Stockmeyer 2001:59).

## **Grunnlaget og utviklingen i historiefaget**

I denne delen av oppgaven vil jeg kort belyse den sammenheng mitt tema, historieundervisningen 6-8 klasse er hentet ut fra. Undervisningen baserer seg på utviklingspsykologiske lovmessigheter om barns modning som er en del av det antroposofiske menneskesynet. Barnets utvikling deler Steiner opp i faser på sju år, og knytter ulike kvaliteter til hver fase. Dette kommer til syne gjennom den praktisk-pedagogiske gjennomføringen og av hvilke kvaliteter som vektlegges i de ulike aldersgruppene. Forholdet mellom tenkning, følelse og vilje avgjør hvilke behov barnet har på de ulike alderstrinn og legger dette til grunn for inndelingen (Marstrander 1996:186). Denne inndelingen er ikke skjematisk, men kan brukes som retningslinjer for å forstå barnets behov. I den første sjuårsfasen, 0-7 år arbeides det med det viljesmessige og barnets møte med omgivelsene gjennom egen aktivitet. Når barnet er i skolealder legges det fokus på å pleie det følelsesmessige i elevene, og i historiefaget kommer dette til syne gjennom engasjerende fortellinger som vekker både beundring og avstand. Når elevene har kommet til den tredje sjuårsfasen, 14-21 år, rettes undervisningsstoffet seg i større grad mot tenkningen og elevenes dømmekraft (Ide & innhold 2004).

Med dette som utgangspunkt vil jeg kort redegjøre for hvilket grunnlag historieundervisningen i 2.-5. klasse bygger på og hvordan den utvikler seg i 9.-10. klasse.

### **2.- 5. klasse**

I de første årene på skolen kan vi egentlig ikke snakke om en historieundervisning men snarere om historier som blir overlevert til barna. Oddvar Granly, erfaren steinerpedagog, uttaler at barna lever i ”*en billedbevissthet som best kan nærnes av eventyr og myter*” (Granly 1999:1). Elevene blir introdusert til en verden av eventyr og sagn, legender, bibelfortellinger og mytologier. Læreplanen fra 2007 legger vekt på at undervisningen skal være helhetlig, og at den åndelige og materielle verden er likestilt. ”*Vi kan derfor kalle dette et mytisk*

*stadium*”(Læreplanen 2007:45). Det appelleres til elevenes følelser og en indre billeddannelse. Historiene skal vekke sympati og avsky i elevene og det skal fortelles så billedrikt at elevene kan se det for seg. Fortellingene utgjør også en vesentlig del av den tradisjon og kulturarv som elevene vokser opp i. Ved steinerskolen i Norge har de norske folkeeventyrene en sentral plass i 2. klasse. Manorama Kamineni, lærer ved Sloka, uttaler at i India benytter de seg av eventyr fra deres gamle skrifter og trekker frem Shakuntala og Dushyant som eksempel (Kamineni 2011). Når elevene arbeider med primæryrkene i 4 klasse, tilpasses dette den kulturen og de omgivelsene barna vokser opp i. I Norge får fiskeren, bonden og gjeteren en grundig gjennomgang, mens i India er det blant annet veveren, risbonden og pottemakeren som trekkes frem (Kamineni 2011).

### **9.-10. klasse**

I henhold til den norske læreplanen er det på disse trinnene en ”*økende fokusering av de historiske linjene som omfatter det vi kaller vår kultur. Og undervisningen forholder seg til viktige personligheter, konkrete hendelser og historiske fakta*”(Læreplanen 2007:45).

Undervisningen trekker de historiske hendelsene helt frem til vår tid, og inkluderer blant annet verdenshandel, kolonisering, den industrielle revolusjon og store politiske omveltninger (Læreplanen 2007). En økende grad av abstrakt tenkning innføres i undervisningen og elevene øves til å se sammenhenger og diskutere årsak-virkning av historiske hendelser. Fra ungdomsskolen legges det vekt på enkeltmenneskets personlige innsats, og biografier får en større plass i undervisningen enn tidligere. Mennesket må i større grad overta ansvaret for hvordan fremtiden utvikler seg og tre frem med sin individuelle frihet (Granly 1999). Når det gjelder undervisningen i India vil jeg referere til det jeg tidligere har skrevet, om at undervisningen etter 8. klasse tilpasses det offentlige pensum.

### **Historieundervisningen 6.- 8. klasse**

I denne delen vil jeg se nærmere på 6.-8. klasse og beskrive hvordan barnet på dette alderstrinnet oppfattes innenfor steinerpedagogikken. Når jeg beskriver 11-, 12-, og 13 åringer vil jeg understreke at denne fremstillingen ikke er skjematisk eller ment som en fasitoppskrift. Det er en gradvis individuell modningsprosess som er forskjellig for hvert barn og ikke noe som skjer over natten.



Etter hver presentasjon av det alderstypiske vil det følge en oversikt over innholdet i henholdsvis den norske og den indiske læreplanen. For beskrivelsen av den norske læreplanen tar jeg, som nevnt i innledningen utgangspunkt i *En læreplanen for steinerskolene 2007* som inneholder kompetansemål, samtidig som jeg trekker frem elementer fra *Ide & innhold*, læreplan fra 1994.

Utgangspunktet for beskrivelsen av undervisningsinnhold i den indiske læreplanen fra dokumentasjon jeg har fått fra Sloka. Planen jeg har fått tilgang til er beskrevet i punkter og forholder seg kun stikkordsmessig til innholdet. I tillegg til dette har jeg en rapport fra 2004 skrevet av Aban Bana hvor hun redegjør for undervisningen på de ulike aldertrinnene.

## 6. klasse – Harmoni og balanse

I denne alderen befinner barnet seg i en overgang mellom to ytterpunkter: ”*barnealderens hektiske viljesliv i lemmene er forbi, og pubertetstidens tyngde og ulenkelighet gjør seg ennå ikke gjeldende*” (Granly 1984:2). Oddvar Granly forklarer at 11 åringene befinner seg i et utviklingsstadium som er preget av balanse. Barnet er på vei ut av barndommen men har likevel ikke tredd helt inn i ungdomstiden. De er gjennomtrengt av en før pubertal letthet, skriver Svein Bøhn (Bøhn, 1976a) og legger til at elevene befinner seg i ”...*et livsavsnitt der den reflekterende tenkningen kommer frem og krever sin rett*”(Bøhn 1997:31). Elevene arbeider på dette klassetrinnet i mellomrommet mellom den analoge og den kausale tenkningen. I den analoge tenkningen sammenligner elevene fenomener ved å vise til noe som ligner, nærmest som en metafor. For eksempel kan studiet av sommerfuglens utvikling sees på som en sammenligning av frøets utvikling. Den kausale tenkningen er evnen til å tenke årsak-virkning. *Ide & innhold* peker på at sammenhenger mellom hendelser er mer forpliktende enn analogier som elevene har arbeidet med året i forveien, men likevel så uttrykkes det ikke i rene kausale begrep (Kvalvaag 2004:23).

Steiner og Lindenberg peker på at undervisningen på dette alderstrinnet fremdeles skal bære preg av en billedlig karakter (Steiner 1978 og Lindenberg 2001). Denne fremstillingen innebærer at fortellerstoffet skildres for elevene på en så levende måte at de kan se det for seg. Læreren forteller om lukter og smaker, klesplagg og ansiktsuttrykk, med andre ord forsøker hun å lage en stemning som elevene kan leve seg inn i. Når elevene hører om det gamle Hellas skal elevene føle at de går rundt i gatene og er en del av det myldrende livet på torget.

Formidlingen skal appellere til ”*barnets fantasi og fantasifulle billedtenkning som er den fremherskende form for tenkning*” (Keller 2007:55).

I historiene vil det bli vanskeligere enn før å ta parti fordi personene som skildres har både svakheter og styrker (Bøhn 1976a). Fra praksis i en 6. klasse kan jeg bekrefte at i diskusjonen rundt Iliaden var det ikke enstemmighet om hvem som skulle vinne krigen og hvem som fortjente å tape. Elevene kunne se krigen både fra den trojanske og greske siden. På den ene siden sympatiserte de med Odyssevs fordi han i utgangspunktet ikke ville reise ut i krigen, mens Paris egentlig var uskyldig fordi det var Afrodite som hadde ført ham og Helena sammen. Akilles var en av de store heltene, men han behandlet Hektors lik unødvendig hardt, og derfor fortjente han å dø av Paris sin pil, selv om Paris ikke var en ordentlig kriger.

### **Historieundervisningen i Norge**

I 6. klasse tar man for seg de store kulturepokene som danner grunnlag for den europeiske kulturutvikling (Kvalvaag 2004:69). Elevene arbeider seg gjennom det gammel indiske, persiske, babylonske, egyptiske og frem til den greske kulturen. I formidlingen av undervisningsstoffet legges det vekt på hvordan samfunnet, jordbruket og skriften i de ulike epokene har utviklet seg (Læreplanen 2007:46). Sentralt i formidlingen ligger også overgangen fra det mytologiske til et verdenshistorisk syn på fortellingene, hvor gudenes samkvem med menneskene må vike for en bevissthet som retter seg mot det jordiske livet (Granly 1999).

Undervisningen i den norske steinerskolen vektlegger hvordan livet i det gamle Hellas utartet seg, i en bredere forstand enn bare det mytologiske perspektivet. Den klassiske tids høydepunkter innenfor kunst og vitenskap, samfunnsdannelse og hvilke personligheter som gjorde seg gjeldende er en viktig del av dette arbeidet. Ide & innhold oppsummerer målet med undervisningen på følgende måte: ”*Målet er å skape et inntrykk av den greske tids grunnleggende betydning for senere europeisk kultur*” (Kvalvaag 2004:69).

I kompetansemålene står det at elevene skal ha kjennskap til kulturepokene, samt kjenne hovedtrekkene av de tilsvarende arkeologiske periodenes utvikling i Nord-Europa. Dette innebærer kunnskap om stein- bronse- og jernalder (Læreplanen 2007:46).

## Historieundervisningen i India

Aban Bana skriver i en rapport om 6. klasse at ”*the main subject introduced at this stage is Greek Mythology*” (Bana 2004:11), og hun aktualiserer disse historiene ved å peke på deres betydning i utviklingen av det engelske språket. Fra den greske mytologien har vi uttrykk som Akilleshælen og Pandoras eske.

Elevene skal i løpet av året arbeide seg gjennom India, Persia, Mesopotamia, Egypt og Hellas. I arbeidet med det greske inkluderes Aleksander den Store, som på ca 300 f.Kr hadde et kjemperike som spredde seg fra Hellas til India.

Innholdet i læreplanen tar også for seg hvordan den indiske steinalder og bronsealder i Indusdalen utviklet seg. En del av undervisningen inkluderer også den indiske mytologien, men Aban Bana utdyper ikke i hvor stor grad. Senere får elevene lære om den vediske tidsalder og de får kjennskap til de viktigste vediske skriftene. Introduksjonen av Bhagava Gita skjer på dette klassetrinnet, ifølge Aban Bana (2004:11).

Etter at elevene har arbeidet med den vediske perioden får de høre om grunnleggelsen av buddhisme og jainisme. Aban Bana legger til at mengden av undervisningsstoffet kan virke overveldende, og for å inkludere dette har Sloka lagt en del av historiene inn under språkundervisningen.

## Fellestrekk

Jeg har nå kort presentert undervisningsstoffet i Norge og i India og ser flere elementer innenfor undervisningen som ligner hverandre. Gjennomgangen av de gamle kulturepokene er en veletablert tradisjon innefor steinerskolene og kan spores tilbake til den første læreplanen av Dr. Caroline von Heydebrand i 1925 (Heydebrand 1989).

Likevel skiller innholdet seg ut ettersom de i India selvsagt legger større vekt på det indiske, og Ellen Fjeld Kjøttker som jevnlig har besøkt Sloka kan bekrefte at dette ofte utgjør en ekstra periode på tre uker (E.F.Kjøttker 2011). Flere av historiene som elevene får høre i India som ”*Rama og Vishnu*” samt ”*Manu og fisken*” er velkjente historier også i Norge. Buddha-legenden er et annet eksempel på historier elevene får høre. Når elevene beveger seg til den persiske kulturepoken dukker historien om Zarathustra opp både i India og i Norge, og Gilgamesh er nok et eksempel på felles pensum.

Aban Bana skriver at hovedfokuset for 6. klasse er den greske mytologien, men i samtale med Nirmala Diaz fikk jeg opplysninger om at elevene også lærer om Athen og Sparta samt hører historier fra Iliaden og Odysseen (Diaz 2011). Selv om gjennomføringen og tidsbruken varierer i Norge og i India kan jeg likevel si at pensumet i 6. klasse hviler på de samme tradisjoner.

Både Steiner og Lindenberg mente at undervisningen fremdeles skulle bære preg av en billedlig karakter. Fra praksis i en 6. klasse opplevde jeg at elevene fremdeles kunne leve seg inn i bildene jeg formidlet til dem. Gjennom fortellingene fra kulturepokene går det gradvis over fra det mytologiske til den reelle historieundervisningen. Dette skal støtte opp om den gryende bevisstheten og oppvåkningen av den kausale tenkningen.

## 7. klasse – Tenkningens oppvåkning

Innenfor steinerpedagogikken og den antroposofiske menneskekunnskapen oppfattes 12-års alderen som en milepæl innenfor tenkningens utvikling. I en rekke fag, deriblant historie legges det nå til rette for den nye evnen til å tenke årsak-virkning (Ide og praksis 2007:21). Selv om man i historieundervisningen ikke kan snakke om naturlovmessige sammenhenger mellom årsak-virkning kan man likevel ”rette elevenes bevisste forståelse mot hva de ulike historiske hendelsene har betydd og fortsatt betyr i nåtiden” (Ide og praksis 2007:21).

Mangeårig steinerpedagog Hermann Koepke skriver i sin bok at elevene i 12-års alderen for første gang opplever verden som en objektiv ytterverden, mens han mener at de tidligere har vært omhyllet av et beskyttende hylster hvor verden oppleves rikere og mer poetisk (Koepke 1992:51-56). Slik jeg forstår det utsagnet mener han at elevene ikke lenger lever i en symbiose, eller sammensmelting med sine omgivelser. De opplever en distanse til omgivelsene og kan for første gang se dem utenfra. Når elevene kan distansere sine følelser kan de forholde seg mer analytisk, kritisk og årsaksbevisst til sine omgivelser, legger Godi Keller til i sin bok (Keller 1997:60). Denne kritiske holdningen er noe også læreren i større grad enn tidligere vil merke. Koepke legger til at fra nå av vil elevene kreve en mer saklig begrunnelse fra sin lærer og ikke lenger anta at han vet svaret på alt (Koepke 1992).

Elevene på dette alderstrinnet vekkes også opp til et engasjement for hva som er rett og galt og ”de får en sterk sans for rettferdighet og urettferdighet, lov og rettfærd” (Granly 1984:3).

Denne selvstendigjøringen og oppøvingen av dømmekraften er ikke noe som kommer over natten, men som det tar tid å utvikle (Koepeke 1992:22).

### Historieundervisningen i Norge

Et av temaene som står sentralt dette året er kunnskapen om Romerrikets historie, fra mytologien og frem til romerrikets fall. Her trekkes det frem polariteter innenfor samfunnsdannelsen som omhandler den sterke solidariteten og rettssystemet på den ene siden og maktkampene og keiserens voldsbruk på den andre. Arbeidet med motsetninger er noe som preger hele året. I kontrast til Romerriket beskrives kristendommens utbredelse de første 3-4 århundrer, og Jesu biografi inkluderes. Ide & innhold trekker også frem hendelsen på Golgata.

Elevene skal dette året også arbeide med middelalderen i Europa og se på hvordan livet utartet seg. Igjen sees det på polariteter som kirke og stat, klosterliv og ridderorden samt korstogene og møte med den islamske verden. Kompetansemålene for 7. klasse innebærer at elevene også skal ha kunnskap om den arabiske kulturs vugge og Muhammeds liv. Islam som religion og kulturbærer for Midt-Østen og Nord-Afrika er også pensum på dette klassetrinnet.

Fra dette klassetrinnet arbeider elevene også spesifikt med Norgeshistorien, og tar for seg kong Sverres motstand mot pavekirken og høymiddelalderens samfunn under Håkon V.

### Historieundervisningen i India

Romerriket og dets innflytelse står sentralt i undervisningen på dette klassetrinnet. Aban Bana peker på hvordan den romerske kultur har gitt verden et moderne konsept om lover og regler og uttaler ”...to study about the Roman Empire is significant in the context of the development in the modern world”(Bana 2004:12). Arbeidet inkluderer Romas fall og slutten av den romerske storhetstid.

Videre arbeides det med Jesu fødsel og utbredelsen av kristendommen. Elevene undervises også i de kristne korstogene. Møtet mellom kristendommen og islam inkluderes også på dette klassetrinnet. Elevene får kjennskap til Mohammed og grunnleggelsen av islam.

I den indiske historieundervisningen arbeider de med en rekke store og betydningsfulle imperier og kongedømmer. De som nevnes i læreplanen til Sloka er Mahajanapadas, Mauryan, Kanishka, Guptas og Harsha. Aban Bana skriver i sin rapport at invasjonene av India blir studert og forsøkt belyst fra både en positiv og negativ side: Som regel utløste disse

invasjonene krig, men det kunne også føre med seg en ny impuls som kunne berike en gammel kultur. Det arbeides også med kunsthistoriske retninger som Gandhara og Mathura.

### **Fellestrekk**

Det store overordnede tema for dette klassetrinnet er både i India og Norge arbeidet med Romerriket. I Norge arbeides det med den romerske mytologien, som har hentet mye av sin inspirasjon fra Hellas. Legenden om Romas tilblivelse, med Romulus og Remus trekkes inn som en naturlig del av undervisningen både i India og Norge (E.F. Kjøttker 2011). Innenfor arbeidet med Romerriket tar elevene både i Norge og India for seg etableringen av samfunnet med lover og regler. Dette arbeidet passer bra i forhold til Granlys beskrivelse av 12-åringen, som blir mer opptatt av lover og regler.

Jesu fødsel og spredningen av kristendommen er elementer innenfor undervisningen som er beskrevet i læreplanene i både India og Norge. Videre fører historien oss til Muhammed og grunnleggingen av islam. Møtet mellom de to religionene er også inkludert i læreplanene, der blant annet korstogene nevnes.

I Norge arbeides det med middelalderen på dette klassetrinnet, mens dette kommer først i 8 klasse på Sloka.

### **8. klasse – Oppdagelseslyst og gode forbilder**

*”Undervisningen i 8 klasse retter seg mot en helhetlig forståelse der alle de opparbeidede aspektene av tenkningen tas i bruk”*, heter det i læreplanen fra 2007 (Ide og praksis 2007:21). I dette klassetrinnet arbeides det videre med elevenes evne til å tenke både analogt og kausalt. Tenkningen skal ikke bare opprettholdes, den skal også pleies, og for dette klassetrinnet er det syntesen, evnen til å tenke helhetlig og den personlige dømmekraften som skal utfordres (Kvalvaag 2004:24). Utviklingen av elevenes tenkning skjer gradvis, og i skolen legges det nå til rette for at elevenes egne holdninger skal få større plass i undervisningen - tenkningen skal både inkluderes og utfordres. En annen intensjon med historiefaget ligger i å motvirke ungdomstidens selvpoptatthet, som Ide & innhold peker på som en av de store fallgruvene i puberteten (2004:67). Ved å rette fokuset ut i verden og gjennom lærerens engasjement for faget, kan dette rette elevenes oppmerksomhet på fenomenene fremfor seg selv (Kvalvaag 2004:67).

Svein Bøhn skriver at elevene på dette alderstrinnet befinner seg i en *”delvis selvmotsigende situasjon, en stormende og varm vårløsning men med kalde netter i blant”* (Bøhn 1974b:5). Elevene har behov for forbilder og idealer, samtidig som de begynner å utvikle en kritisk sans. Et av hovedtemaene for 8. klasse er de store oppdagelsene, hvor elevene blant annet får høre om Columbus` reise over Atlanterhavet og Magellans ekspedisjon verden rundt. Svein Bøhn skriver videre at av enkelte blir renessansen og oppdagelsesreisene sett på som borgerskapets maktutfoldelse og starten på den hvite manns verdensimperialisme, og at lærerne plikter å sette seg inn i begge sider. Tross dette er likevel et av de viktigste aspektene å fortelle elevene om *”den overveldende frihetsfølelsen som hører Renessansen til”*, for menneskets utfoldelse i den frie handling er *”en nødvendig næring for hele den menneskelige oppvåkning som foregår i puberteten”* (Bøhn 1974b:5). Gjennom forbilder som hadde sterke frihetsidealene kan dette virke inspirerende for den oppvoksende generasjon, som skal oppdras til frihet.

### Historieundervisningen i Norge

Det overordnede tema for dette klassetrinnet er renessansen, med de store oppdagelsesreisene som et hovedelement. Elevene får høre om reisene til blant annet Columbus, Magellan, Henrik Sjøfareren og Vasco da Gama, og hva disse reisene resulterte i. Det knyttes forbindelse til geografi og naturfenomener, og det hele munnar ut i kampen om et nytt verdensbilde. Kopernikus er kjent som den første til å legge fram teorien om et heliosentrisk verdensbilde, og etter ham følger navn som Bruno, Galilei og Kepler.

Biografier kommer sterkere inn på dette klassetrinnet enn tidligere, og navn på kjente italienske multi-kunstnere som Michelangelo, Leonardo da Vinci og Rafael dukker opp. Gjennom skildringer av disse får elevene mulighet til å fordype seg i renessanskulturen og ifølge Ide & innhold fokuseres det først og fremst på livet i de italienske byene, med utgangspunkt i livet til de ulike kunstnerene. Biografien til den tyske oppfinneren Gutenberg inkluderes og boktrykkerkunstens betydning skildres.

Elevene skal kunne *”redegjøre for tankeinnholdet og hendelser knyttet til reformasjonen”*, lyder et av kompetansemålene i læreplanen (2007:46). Elevene får kunnskap om splittelsen mellom den katolske og protestantiske kirken, som utløses av Martin Luther og resulterer i 30-årskrigen og motreformasjonen.

Undervisningen i Norgeshistorien på dette klassetrinnet tar for seg nedgangstiden i senmiddelalderen og hovedutviklingen i det som førte til Norges politiske uselvstendighet og union med Danmark.

### **Historieundervisningen i India**

I læreplanen fra Sloka står de europeiske oppdagelsene som et av hovedtemaene for dette klassetrinnet. Aban Bana skriver i sin rapport at elevene nå er klare for å utforske og oppdage, og at det er grunnen til at steinerpedagogikken har valgt dette pensumet. Personligheter som Columbus, Magellan, Marco Polo og Vasco da Gama trekkes frem. Aban Bana fortsetter i sin rapport med å understreke viktigheten av å fremheve motet og eventyrlysten til de som seilte av gårde, og som satte livet inn som innsats i søken etter nytt land. Likevel må konsekvensene av oppdagelsesreisene inkluderes, som slaveri, kontrollen over urbefolkninger og ødeleggelsen av gamle kulturer.

Renessansen med sine store kunstnere og vitenskapsmenn inkluderes, men det nevnes ikke konkrete navn. Reformasjonen er også et tema på dette klassetrinnet.

På Sloka arbeider man som tidligere nevnt med middelalderen på dette klassetrinnet, og man tar for seg hvordan den utviklet seg i Europa. Her tar man opp tema som hvordan byer ble etablert, kirkens posisjon, kunst, arkitektur og litteratur.

I indisk historie ser elevene blant annet på hvordan middelalderen i India utartet seg, og Djengis Khan. Kongedømmer i Nord- og Sør-India som Dehli Sultanate, Bahamani og Vijayanagar inkluderes som undervisningspensum. Elevene arbeider med Mughals-imperiet som ble etablert i India på 1500-tallet og falt på midten av 1700-tallet. Historien om Marathas, hinduistisk imperium under middelalderen, inkluderes også.

### **Fellestrekk**

Renessansen og de store oppdagelsesreisene er sentrale innenfor både den indiske og norske læreplanen. Elevene får høre om de samme store oppdagelsene og konsekvensene av disse. Aban Bana skriver i sin rapport at fokuset må ligge på eventyrlysten og utreisetrangen til de som seilte av gårde, og dette stemmer overens med den oppfatning og det fokus Svein Bøhn har, som jeg skildret i den alderstypiske delen om 8. klasse. Det er frihetsidealet som skal inspirere elevene.



Det heliosentriske verdensbildet nevnes ikke i Sloka sin læreplan. Derimot arbeides det med livet i renessansen, og kunsten, litteraturen og vitenskapen i perioden beskrives i både den indiske og norske læreplanen.

Reformasjonen er et annet element skolene har tilfelles, og i samtale med Nirmala Diaz kan hun bekrefte at de benytter seg av Martin Luther sin biografi (Diaz 2011).

Som jeg nevnte under fellestrekk for 7. klasse arbeider Sloka med middelalderen på dette klassetrinnet. Flere av elementene samsvarer med det som er pensum i den norske steinerskolen.

## Tradisjon eller frihet

Slik det kommer frem i presentasjonen, finnes det flere likheter og ulikheter. I India starter de med en separat undervisning i indisk historie i 6. klasse, og har en ekstra tre ukers periode med dette. Først den nyeste norske læreplanen fra 2007 inkluderer det spesifikke geografiske området skolen er etablert i som en del av historieundervisningen. Dette omhandler stein-, bronse- og jernalder i Nord-Europa, men jeg er usikker på hvor stor plass denne undervisningen får. Denne delen av undervisningen ivaretar historien knyttet til det samfunn skolen er etablert i og både den norske og den indiske læreplanen har altså en egen del om områdets egen historie. Likevel stiller jeg meg spørsmålet om hvorfor det er så mange fellestrekk i undervisningen. Hoveddelen av historiepensumet som nevnes i både den norske og den indiske læreplanen for 6.-8. klasse har tematisk store fellestrekk med den første læreplanen for steinerskolen gitt ut i 1925 av Dr. Caroline von Heydebrand (Heydebrand 1989). Denne læreplanen ble utarbeidet og videre utviklet av kollegiet ved den første steinerskolen i Stuttgart. Innenfor historieundervisningen arbeider elevene med hvordan verden har utviklet seg og følger historiens naturlige løp og metaforisk sies det at undervisningen går ”fra mytos til logos” (Mathisen 28.03.2011). Likevel har jeg kommet over en mulig begrunnelse for den tematiske progresjonen innenfor historieundervisningen som jeg vil presentere nedenfor. Denne omhandler spørsmålet om barnet i sin utvikling gjennomlever hele menneskehetens utvikling.

## Rekapitulasjonsteorien

Ideen om at det enkelte menneske i sin utvikling gjentar eller *rekapitulerer* menneskehetens utvikling, er først og fremst knyttet til den tyske filosofen og zoologen Ernst Haeckel. Hans

teori går ut på ”at det enkelte individ i sin utvikling foretar en fortettet gjentakelse av de utviklingsstrinn som artene har gjennomgått i løpet av evolusjonen” (Edlund 2010:35). Bente Edlund, legger frem i sin doktoravhandling *Kulturøyer* at denne tanken raskt ble avvist innenfor naturvitenskapen, men at den allerede hadde fått innpass i de humanistiske fagene (2010:35) Blant annet har den hatt avgjørende innflytelse på fremveksten av den moderne utviklingspsykologien (Edlund 2010). Tuiskon Ziller, pedagog og filosof, tok utgangspunkt i rekapitulasjonsteorien og utarbeidet en kulturhistorisk læreplan basert på denne. Læreplanen tok blant annet for seg ”episk folklore”, Robinson Crusoe, Det gamle og Det nye testamentet og reformasjon som elevene skulle arbeide med i 8. klasse (Edlund 2010:43).

Steiner hadde god kjennskap til Haeckels teorier og på et tidspunkt skal Steiner ha uttalt at rekapitulasjonsteorien var ”den mest betydningsfulle bragd innenfor tysk åndsliv i andre del av det 19. århundre” (Steiner i Edlund 2010:45). I starten av Steiners karriere utvekslet han og Haeckel flere manuskripter, men kontakten opphørte når de utviklet seg i to ulike retninger. Steiner ble representant for teosofien og senere antroposofien, mens Haeckel utviklet seg i en mer og mer uttalt materialistisk retning (Edlund 2010:44).

Som nevnt ovenfor arbeidet Ziller frem en læreplan basert på rekapitulasjonsteorien. Denne ble videreført av Wilhelm Rein, professor i pedagogikk, og ble tatt inn i den offentlige skolen blant annet i Tyskland, hvor den var gjeldende fra slutten av det nittende århundre og frem til 1950-tallet (Mazzone 1999:61). Mazzone, australsk steinerpedagog, skriver i sin doktoravhandling at denne læreplanen har flere fellestrekk med den første steinerskole læreplanen som ble arbeidet frem av Dr. Caroline von Heydebrand. Edlund peker også på at hvis man ser på læreplanen for de norske steinerskolene ”vil tanken om en underliggende rekapitulasjonsidè ikke være langt unna”(2010:49). Her viser Edlund til steinerskolens tematiske inndeling av historiefaget som jeg har skildret tidligere i oppgaven, med blant annet eventyr, sagn, mytologier og utviklingen i verdenshistorien fra det gammel-indiske frem til den industrielle revolusjon og politiske omveltninger.

Jeg har oppsøkt forskjellige kilder innenfor den antroposofiske litteraturen for å se om denne teorien er noe som lever innefor steinerpedagogikken. Dr. Torin M. Finser, generalsekretær for Antroposofisk Selskap i USA, skriver i sin bok ”*School as a journey*” om sine opplevelser som klasselærer gjennom 8 år ved en steinerskole i USA. Når han beskriver historieundervisningen i 6. klasse (i USA er dette 5. klasse) uttaler han følgende:

My fifth-graders were deeply touched by this study because, in their own development, they were recapitulating the stages of consciousness through which humanity has passed historically (Finser1994:94).

Her forteller Finser at hans 6. klasse er dypt knyttet til undervisningen fordi de i sin egen utvikling gjennomlever den bevissthetsutvikling som mennesket har gjennomgått historisk.

I en presentasjon for steinerskolene i Norge skriver Hanne Weisser at ”*Steiner knytter en forbindelse mellom den utvikling barnet gjennomlever på de forskjellige alderstrinn og den utvikling man gjenfinner i de enkelte kulturhistoriske epokene*” (Weisser 1996:46). Her peker Weisser på en forbindelse mellom barnets utvikling og den utviklingen menneskeheten gjennomgår. Mer nyansert uttaler Dan Lindholm i sin artikkel ”*Fra bilde til begrep*” fra 1962 følgende: ”*Det eiendommelige er nu at barnet til en viss grad rekapitulerer noe av menneskehetsutviklingen. Ikke i full og hel realitet, bare med en viss tendens, med en nyanse i sin sjelelige utvikling.*” Her uttrykker han at barnet har noe til felles med menneskehetens utvikling og at det kan finnes tendenser som går parallelt, men ikke i så stor grad som Finser uttrykker det. I læreplanen for steinerskolen fra 2007 er det formulert på følgende måte: ”*Det finnes berøringsflater mellom historiens store fellesstrøm og det enkelte barns utviklingsstadium*” (Læreplan 2007:44). Slik jeg forstår dette utsagnet refereres det kun til enkelte fellestrekk men på en forsiktig måte. Ved praksis i en 6 klasse våren 2011 fikk jeg ved flere anledninger høre at barna var helt greske, og i samtale med mine medstudenter kan de bekrefte lignende uttalelser fra andre lærere. Uttalelser som dette er noe som lever i steinerskolen, men hva som ligger i uttalelsene kan tolkes forskjellig, og ikke nødvendigvis kobles opp mot rekapitulasjonsteorien. Når jeg spurte hva de la i utsagnet ble det referert til at elevene var harmoniske både i kropp og sjel.

Ut fra denne presentasjonen kan det tyde på at flere steinerpedagoger arbeider ut fra en forståelse om at barnet til en viss grad gjenlever menneskehetens utvikling, og at dette kan være en begrunnelse for det historiepensumet. Kan dette være årsaken til at læreplanen i Norge og India er så like? Eller handler det heller om å imøtekomme elevenes modning fra billedbevissthet til kausal tenkning? Etter denne presentasjonen av sekundær litteratur vil jeg trekke frem Steiners uttalelser rundt tema.

Bente Edlund skriver i sin doktoravhandling at søk i Steiners verker som begrunner denne teorien gir et magert utbytte, men fortsetter med å fortelle at Steiner ved flere anledninger tok opp forholdet mellom læreplanen og rekapitulasjonsteorien (2010:50). I et foredrag fra 1919,

samme år som den første skolen ble etablert, skriver Steiner at man i den samtiden han levde i strevde med å finne retningslinjer for god oppdragelse og at rekapitulasjonsideen var en mulig modell (Steiner i Edlund 2010:50). På et senere tidspunkt avviser likevel Steiner at det er parallell mellom Haeckels teori og menneskehetens sjelelige utvikling. Arve Mathisen, skribent og mange åring steinerskolelærer, trekker frem følgende sitat fra Steiner når han skal beskrive parallelliteten mellom barnets sjelelige utvikling og Haeckels rekapitulasjonsteori:

”Når det vokser videre, gjennomgår barnet senere utviklingsepoker osv. Utviklingen i barndommen skulle gjenta hele menneskehetens utvikling. Noe slikt kan man sette frem som et fantasiprodukt, men det gjenspeiler ingen virkelighet”(Steiner i Mathisen 2006:21).

Videre fortsetter Steiner med påstander om at barnet gjennomgår en vill barbarisk tid, før det trer inn i den persiske kulturtid, kun ville resultere i vakre poetiske bilder som ikke stemmer overens med virkeligheten (Edlund 2010:50, Mazzone 1999:63, Mathisen 2006:21).

På bakgrunn av dette stiller Edlund spørsmålsteget ved om hele tanken om at Steiners utviklingspsykologi og læreplan som en avbildning av menneskets bevissthetsutvikling og kulturhistorie skal avvises. Hun fortsetter med å uttale at denne teorien har virket og kan virke stimulerende i læreplanutviklingen, men også legge til rette for en viss konservatisme, for læreplanene har gradvis utviklet seg men ikke gjennomgått store omveltninger (Edlund 2010:52). I en upublisert del av læreplanen 2007 som jeg har fått via e-post av Arve Mathisen kommer det derimot frem at ”*for øvrig tar steinerpedagogikken avstand fra en rekapitulasjonstenking der det enkelte barn antas å gjenta menneskehetens utvikling*” (Mathisen 28.03.2011).

Når denne teorien har blitt presentert og kommentert av Steiner så vel som av erfarne steinerpedagoger, sitter jeg igjen med en opplevelse av at dette er et komplekst tema som vanskelig lar seg belyse i sin helhet gjennom denne oppgaven. Historiefagets utvikling har som intensjon å imøtekomme et modningsnivå i barnet, men tar ikke utgangspunkt i at barnet selv gjennomlever de kulturfaser som presenteres i undervisningen. Med dette som utgangspunkt stilles da spørsmålet om hvorfor undervisningen i Norge og India har så mange fellestrekk. Hvis barnet ikke gjennomlever historien på et sjelelig plan, trenger man ikke i så stor grad forholde seg til det pensum som presenteres i de europeiske skolene. Progresjonen i faget kan likevel ta utgangspunkt i historiens naturlige rekkefølge, men forholde seg sterkere til elevenes modning og den kulturelle tilhørigheten de er en del av.

## Drøfting

Den avsluttende delen inneholder en kort gjennomgang av hovedelementene i oppgaven og en drøfting rundt bevarelsen av min problemstilling.

Innledningsvis i oppgaven beskriver jeg hvordan barn søker etter en identitet gjennom historier som de blant annet får høre av sine nærmeste. Dette behovet er noe steinerskolen i høy grad tar hensyn til gjennom daglige fortellinger som en del av skolehverdagen. Denne formen for undervisning er noe som kjennetegner steinerskolen, enten det er i India eller Norge. Som Zimmermann og Ruf er inne på, må innholdet justeres og tilpasses de kulturelle betingelser som gjør seg gjeldende i den regionen skolen etablerer seg i. Steinerpedagogikken har som intensjon å gjøre elevene glade i den kulturarven og de tradisjoner som hører deres samfunn til. Dette skjer nettopp gjennom historiene elevene får høre. Ruf fortsetter med å understreke at det ikke finnes universelle oppskrifter for hvordan man skal forholde seg til steinerskolepensumet, men at tilpasning er helt vesentlig for å imøtekomme behovet i elevene. Jeg har trukket frem ulike mytologier og primæryrkene som eksempler på dette, men vil diskutere det ytterligere når jeg tar for meg hvordan jeg opplever historieundervisningen.

I kapittelet om globalisering av kultur trekker Zimmermann frem at det er viktig å være klar over at steinerskolen har blitt en eksportartikkel. Hva mener han vi eksporterer? I løpet av min studietid ved Rudolf Steinerhøyskolen har jeg opplevd noe av det mangfoldet som eksisterer i en steinerskole. Jeg har opplevd ulike skoler i Norge, Sloka i India og Michael Hall, den eldste steinerskolen i England. Alle skolene var forskjellige, men likevel var det ingen tvil om at alle var steinerskoler. Kanskje var det rytmen på dagen, vått-i-vått maleriene på veggene eller blokkfløytespillingen som avslørte det. Eller kanskje var det arbeidsbøkene, voksstiftene og pastellfargene på veggen som var gjenkjennelig. Lærere og medstudenter har i samtale pekt på at det har vært lukten eller stemningen av å komme inn i et klasserom med levende blomster og årstidsbord som har gjort at de har kunnet kjenne igjen steinerskolens egenart i ulike land. Som en del av et internasjonalt nettverk av steinerskoler vil det være likheter som binder oss sammen, og pedagogikken har en felles forankring. Det antroposofiske menneskesynet, metodisk-didaktiske fremgangsmåter og forståelse av barnets behov ligger som grunnlag i alle steinerskoler. Bernd Ruf summerer opp dette og forteller at steinerskolene egentlig bare har en retningslinje de skal følge:

Waldorf education has one guide-line to go by: this is found in the actual children that are to be taught, in their developmental processes which necessarily differ in different areas (Ruf i Waldorf Education 1994:81).

Behovet til barnet er det utgangspunktet læreren har å forholde seg til, og dette vil selvsagt variere på ulike steder. Den egentlige læreplanen ligger i elevene og oppstår i klasserommet når lærer og elev møtes.

For å besvare problemstillingen har jeg i delen som omhandler historieundervisningen forsøkt å belyse hva den steinerpedagogiske forståelsen av 11-, 12-, og 13- åringen går ut på.

Stikkordsmessig kan det sies slik: 11-åringen oppfattes harmonisk, 12-åringen er moden for en ny tenkning og 13-åringen har en gryende interesse for verden. Disse kjennetegnene sees på som allmennmenneskelige og kan sees på som felles behov både hos barnet i India og i Norge. Likevel vil det være forskjellig på grunn av de ulike kulturelle betingelsene. Det indiske samfunnet er i større grad påvirket av ulike religiøse retninger som har en sentral plassering i mange menneskers liv. Fra egne erfaringer vil jeg si at storfamilien spiller en større rolle i India, og flere av elevene i min klasse i Sloka bodde sammen med sine besteforeldre. Foreldrenes meninger når det gjelder barnets videre utdanning er også sterkere forankret i India. I samtale med Ellen Fjeld Kjøttker (02.03.2011) kunne hun opplyse om at elevene ved Sloka starter å skrive egne tekster som bearbeiding allerede fra første skoleår, mens jeg har opplevd at dette ikke har skjedd før i 6. klasse i Norge. Den avsluttende eksamen elevene ved Sloka avlegger forberedes i to år, og er avgjørende for videre skolegang. India er et land med stor økonomisk vekst, og i Hyderabad har de spesialisert seg innenfor IT. Dette har ført til et økende press og behov for faglig kompetanse innenfor realfagene i India, og samfunnet etterspør dyktige mennesker med matematisk og naturvitenskapelig kunnskap. Dette har resultert i at stadig yngre elever blir utsatt for en teoretisering og får større prestasjonspress. De foreldrene som velger å sende sine barn på Sloka er modige, fordi de går imot denne utdanningstrenden og ønsker at barnet skal få tid til å modnes (E.F. Kjøttker 2011).

Når jeg har sett på læreplanen i India trer det tydelig frem at de inkluderer den indiske historien og ønsker å ivareta elevenes kulturelle tilhørighet. I alle de tre klassetrinnene jeg har sett nærmere på, har de en egen del som omhandler den indiske kulturen og historien. Likevel opplever jeg at historieundervisningen i India legger for stort fokus på de hendelser som er knyttet til Europa. Her skulle jeg gjerne sett at den asiatiske historien var mer fremtredende. Elevene i India får høre om den greske storhetstiden, og får kjennskap til demokrati og

filosofi. De får for eksempel høre historien om når Sokrates velger å drikke av giftbegeret. Dette har i ettertid blitt kalt menneskehetens første frie handling. Romerrikets orden og struktur blir trukket frem som idealer for elevene, og de europeiske oppdagelsesreisende blir hyllet for sitt mot. Elevene skal selvsagt ha innblikk i den utvikling og fremskritt som har funnet sted i Europa, men håper historiefremstillingen blir mer balansert med asiatisk historie samt forøvrig verdenshistorie. Arbeidet med å finne tilsvarende kvaliteter som kan imøtekomme elevenes modning er en av de utfordringene Kamineni trekker frem som mest utfordrende ved å tilpasse pensumet (Kamineni 2011). Etter besøk ved Sloka og i samtale med ulike lærere ved skolen har jeg inntrykk av at denne problemstillingen er noe de er bevisst og arbeider med. Sloka har vært etablert i 14 år, og arbeider kontinuerlig med å finne sin egen identitet som skole. Deres markeringer av ulike religiøse festivaler og bruk av indisk musikk, dans og yoga er gode eksempler på dette.

Historiepensumet har de samme temaene for klassetrinnene som Dr. Caroline von Heydebrand la frem i sin læreplan fra 1925, og i teksten ovenfor presenterte jeg rekapitulasjonsteorien som en mulig begrunnelse for dette. Flere steinerpedagoger som Torin M. Finser uttrykket at det kunne være en sammenheng mellom barnets utvikling og den utviklingen menneskeheten har gått igjennom. Steiner mente en fremstilling av at barnet gjennomgikk de ulike kulturepokene ville føre til vakre poetiske bilder, men som ikke var rotfestet i en sannhet. Også en uoffisiell del av læreplanen fra 2007 avviser steinerskolens forhold til rekapitulasjonsteorien. Ut fra disse uttalelsene kan jeg ikke finne noen begrunnelse for at historiepensumet må ha så store fellestrekk som det fremstår i min oppgave. Det er heller snakk om at hver enkelt skole må ut fra sin forståelse av barnets behov tilrettelegge for et alderstilpasset pensum ut fra de kulturelle betingelser som stilles.

## **Konklusjon**

I problemstillingen spurte jeg hvordan elevenes kulturelle tilhørighet blir ivaretatt i den indiske steinerskolen. Jeg har i oppgaven forsøkt å besvare dette ved å undersøke og sammenligne innholdet i den norske og den indiske læreplanen for 6.-8. klasse i historie og diskutere utgangspunktet for disse planene. Gjennom nærlesing av den indiske læreplanen kommer det frem at indisk historie undervises på samtlige klassetrinn fra 6.- 8. klasse. Fra praksiserfaringer og samtaler med ulike lærere fra Norge og India har det også kommet frem andre eksempler på ivaretagelsen av indisk kultur gjennom tilpasning av læreplanen. Likevel er det etter mitt syn en for stor fokusering på hendelser fra det europeiske samfunnet, og jeg

hadde trodd den asiatiske historien ville vært mer fremtredende. Samtidig har vi sett at Sloka arbeider kontinuerlig med å tilpasse og tilrettelegge undervisningen, og ønsker å inkludere den indiske kulturen i stadig større grad. Manorama Kamineni påpeker at historiefaget er blant det faget som byr på størst utfordring når man skal tilpasse læreplanen. Bernd Ruf oppsummerte hvilke kriterier steinerskolen har å arbeide ut fra, og summerte det hele med å konstatere at eleven er den egentlige læreplanen. Gjennom en fordypet forståelse for elevenes behov og modningsnivå kan undervisningen tilpasses den kulturen skolen etablerer seg i. Med uttalelser fra både Nirmala Diaz og Manorama Kamineni kan vi anta at historiefaget i større grad vil ta hensyn til indiske forhold i fremtiden.

Ut fra eksemplet med Sloka vekkes en interesse i meg om hvordan andre skoler rundt om i verden forholder seg til tilpasning av læreplanen. Impulsen om en stadig fornying av steinerpedagogikken kan kanskje finne sin inspirasjon i det mangfoldet som har etablert seg. Etter å ha arbeidet med denne oppgaven sitter jeg igjen med flere spørsmål: Hvis erfaringer og kunnskaper får en gjensidig utveksling, kan dette være til hjelp for å imøtekomme de behovene som stilles i et stadig mer globalt samfunn? Kan den globale samfunnsutviklingen ha noen innvirkning på hvordan vi arbeider i en steinerskole? Og hvordan kan steinerskolen inkludere mangfoldet i en stadig mer internasjonal verden?





## Litteraturliste

### Bøker:

Blom, Kari og Knut Helle (1997): *Historie- hva, hvordan, hvorfor?* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Bøhn, Svein (1997): *Tenne en ild. Steinerpedagogikk gjennom 13 skoleår.* Oslo: Antropos

Danielsen, Ruth (2004): *Kulturbærende fortellinger, barn og skole.* Oslo: Cappelen akademisk forlag

Edlund, Bente (2010): *Kulturøyer. Antroposofiske tiltak for mennesker med spesielle behov 1924-1990.* Oslo: Antropos

EGGE, Christian (2007): *Frihetens vilkår- samtaler om verdier i det flerkulturelle samfunn.* Oslo: Flux forlag

Eriksen, Thomas Hylland og Torunn Arntsen Sajjad (2006): *Kulturforskjeller i praksis.* Oslo: Gyldendal akademisk

Finser, Torin M. (1994): *School as a journey. The eight-year Odyssey of a Waldorf teacher and his class.* New York: Anthroposophic Press

Heydebrand, Caroline von, (1989): *The curriculum of the first Waldorf school.* Forest Row: Steiner school fellowship publications

Keller, Godi (1997): *Med hjertet i skolen.* Oslo: ASK

Koepke, Hermann (1992): *Det tolvte året.* Oslo: Vidarforlaget

Kvalvaag, Jakob (red.) (2004): *Idé & innhold - en lærerplan for steinerskolen.* Oslo: Antropos

Lindenberg, Christoph (2001): *Historieundervisning. Tematiska förslag enligt läroplanen.* Järna: Telleby bokforslag

Marstrander, Erik (red.) (1996): *Mennesket først! Steinerpedagogikk i Oslo 1926- 1996* Oslo: Antropos

Steiner, Rudolf (1978): *Kunsten å undervise* Oslo: Antropos

Stockmeyer, Karl (2001): *Rudolf Steiner`s curriculum for Waldorf Schools*. Forest Row: Steiner Schools Fellowship Publications

Weisser, Hanne (1999): *Undervisningskunst og kunstnerisk undervisning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

#### **Artikler:**

Bøhn, Svein (1976a): "Hvorfor underviser vi historie?(1)" I: *Steinerskolen* 2/1976

Bøhn, Svein (1976b): "Hvorfor underviser vi historie?(2)" I: *Steinerskolen* 3/1976

Granly, Oddvar (1984): "Historieundervisningen fram til 9 klasse" I: *Steinerskolen* 2/1984

Lindholm, Dan (1962) "Fra bilde til begrep" I: *Steinerskolen* 3/1962

Parmann, Øistein (1962): "Fabler og legender i 2. klasse" I: *Steinerskolen* 3/1962

Waldorf Education (1994): *Exhibition Catalouge on occasion of the 44th session of the international conference on education of UNESCO in Geneva*. Freunde der Erziehungskunst

#### **Rapport og kompendium:**

Bana, Aban (2004): "The essential nature & task of Rudolf Steiner schools." Dornach: Pedagogisk Seksjon

Mathisen, Arve (2006): *Pedagogisk idèhistorie. 1. studieår høsten 2006* Oslo: Rudolf Steinerhøyskolen

#### **Internett:**

Læreplan for den norske steinerskolen 2007

Kompetansemål:

<http://www.steinerskolen.no/filestore/pedagogikk/laereplaner/Lreplanforsteinerskolene2007grunnskolenv12.pdf> (lesedato 23.01.2011)

Ide og praksis:

[http://www.steinerskolen.no/filestore/pedagogikk/laereplaner/Ide\\_og\\_praksis\\_juli08.pdf](http://www.steinerskolen.no/filestore/pedagogikk/laereplaner/Ide_og_praksis_juli08.pdf) (lesedato 23.01.2011)

Nasjonal digital læringsarena:

<http://ndla.no/node/3835> (lesedato 14.04.2011)

Tysk steinerskole organisasjon:

<http://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/kulturen-der-welt.html> (lesedato 15.04.2011)

Tysk steinerskole organisasjon:

<http://www.freunde-waldorf.de/en/> (lesedato 20.04.2011)

Slokas hjemmesider:

[www.slokawaldorf.org](http://www.slokawaldorf.org) (lesedato 16.04.2011)

Indisk pedagogisk tidsskrift:

<http://educationworldonline.net/index.php/page-article-choice-more-id-2368> (lesedato 15.05.2011)

Mazzone, Alduino (1999): *Waldorf teacher education: the implications for teacher education of Rudolf Steiner's educational philosophy and its practice in Waldorf schools*. Master-thesis.

<http://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/handle/2440/37875> (lesedato 27.04.2011)

### **Intervju:**

Diaz, Nirmala: *Sloka Waldorf School*. Intervjuet av Ane Johnsen.

India oktober 2009 og Norge 14. mars 2011.

Kaminemi, Manorama: *Questions to Sloka Steiner School*. Intervjuet av Ane Johnsen.

Via e-post 23. mars 2011.

Køttker, Ellen Fjeld: *Steinerskolen i Norge og India*. Intervjuet av Ane Johnsen.

Norge 2. mars 2011.

### **E-post korrespondanse:**

Mathisen, Arve: *Rekapitulasjonsteorien og læreplanen*. 28.03.2011