

# Steinerskolen som et dannende pedagogisk alternativ

Hvordan bidrar steinerpedagogikken til dannelse?

**Av Marte Agnell Engebretsen**

STEINERHØYSKOLEN

Bacheloroppgave VPEK våren 2017

Antall ord: 11438

Ås og 23.april 2017

# Innhold

Innhold .....	ii
Innledning .....	1
Problemstilling .....	1
Begrepsforklaringer .....	1
Avgrensning .....	2
Oppbygging av oppgaven .....	2
Hovedkilder .....	3
Den norske skolen .....	4
Kunnskapsløftet .....	4
Globale utdanningstrender .....	5
Læreplanens generelle del .....	5
Lærifisering .....	7
Oppsummering .....	8
Dannelse .....	8
Didaktikk og dannelse .....	8
Å forme eller forbinde .....	9
Wolfgang Klafki .....	10
Material og formal dannelse .....	10
Dobbel åpning .....	11
Det eksemplariske prinsipp .....	12
Subjektivisering og ansvar .....	12
En etisk kategori av ansvar .....	13
Oppsummering .....	14
Elev og innhold i steinerpedagogisk lys .....	15
Den didaktiske trekanten .....	15
Det antroposofiske menneskesynet i hovedtrekk .....	16
Elev og innhold gjennom de tre syvårsperioder .....	17
Den første syvårsperiode: Det fysiske legemet .....	18
Den andre syvårsperiode: Eterlegemets fødsel og frigjøring av tanken .....	19
Den tredje syvårsperiode: Astrallegemets fødsel og frigjøring av følelsen .....	22
«Jeget» og den frie viljen .....	25
Harmonisering av sjelekrefter .....	25
En utviklingsdidaktisk læreplan .....	26
Oppsummering .....	26
Frihet i tanken og kjærlighet i viljen .....	27
Å delta aktivt i selve livet .....	27
Steinerpedagogikken i spenningsfeltet mellom det formale og materiale .....	28
Levende begreper og subjektivisering .....	29

Dannelsen av menneskets dydsbaserte subjektivitet .....	30
Litteraturliste .....	32

# Innledning

Hvorfor er jeg lærer? Hva er min intensjon bak min lærergjerning? To spørsmål jeg stadig stiller meg, og som gjør meg undrende ovenfor mine elever og samfunnet jeg lever i. For meg er læreyrket kanskje verdens viktigste yrke, for man arbeider med fremtidens generasjoner som skal lede verden videre. På hvilken måte ønsker jeg at elevene skal bli rustet til å møte denne utfordringen, og hvordan kan steinerpedagogikken bidra?

I mine tanker rundt dette har jeg blitt inspirert av Gert Biestas holdninger til utdanning. Han mener at utdanning ikke bare dreier seg om å reprodusere det vi allerede vet, eller det som allerede finnes, men bunner i oppriktig interesse for hvordan nye begynnelse og nye begynnere kan involvere seg i verden (Biesta, 2014, s. 27). Til dette ble jeg nysgjerrig på dannelsesspørsmålet i forhold til dagens opplæring. Hvordan står det til med dannelsen av mennesket i en opplæring som fremmer kompetanse og ferdigheter, og som måler elevene opp mot hverandre? Kanskje dette ikke styrker felleskapet, heller muligens danner en selvsentrering og øker avstanden mellom individene? Min problemstilling tok form da jeg undret meg på hvordan pedagogikken i steinerskolene skiller seg fra dette.

## Problemstilling

Med utgangspunktet i det ovenstående ønsker jeg med denne oppgaven å belyse:

### **Hvordan bidrar steinerpedagogikken til dannelse?**

## Begrepsforklaringer

*Dannelse* er et komplekst begrep som vanskelig lar seg avklare innenfor denne oppgavens rammer. Forenklet sagt kan man vise til at dannelsesbegrepet er et pedagogisk begrep som knytter seg til menneskets forming og utvikling. Det vil foreligge ulike svar på hva som skal være idealet for denne prosessen. Det eksisterer dermed ulike dannelsesideal. Jeg vil begrunne dette nærmere i kapitlet *Dannelse*.

Gert Biesta har utformet to nye begreper, *lærifisering* og *subjektivering* som jeg henviser til i oppgaven. *Lærifisering*, for å beskrive forholdet i den nåværende opplæringssituasjonen, og *subjektivering* som beskrivelse av en dannelsesform. Dette blir nærmere forklart i kapitlene *Den norske skolen* og *Dannelse*.

Gjennom oppgaven vil jeg referere til flere av Rudolf Steiners begreper. Disse er oppstått utfra Steiners spirituelle verdensbilde, og er av den grunn vanskelig å oversette konkret. I kapittelet om *Elev og innhold i steinerpedagogisk lys* vil jeg imidlertid forøke å beskrive og utdype flere av hans begreper nærmere.

## Avgrensning

Dannelse er et stort og komplekst begrep, spesielt hvordan det uttrykker seg didaktisk. Det er utarbeidet mange ulike pedagogiske didaktiske teorier på hvordan man gjennom opplæring og utdanning kan danne et menneske. Med denne oppgaven vil jeg ikke gå inn i en beskrivelse av dannelseshistorien, men henviser til deler av historien der den er relevant. Jeg vil heller ikke gi et oversiktlig bilde av dagens dannelsesidealer og teorier, men trekke frem hovedpunkter fra teoriene til pedagogene Wolfgang Klafki og Gert Biesta.

Mitt fokus i henhold til dannelse i steinerpedagogikken er å trekke frem noen hovedlinjer. Jeg beveger meg derfor ikke inn i spesifikke detaljer om hvordan dannelse oppstår gjennom enkelte fag, metoder eller situasjoner.

Innenfor rammene i denne oppgaven er det ikke plass til å utdype hvordan det steinerpedagogiske vokste frem som en samfunnskritisk reformpedagogikk, eller å beskrive hvordan Rudolf Steiners antroposofiske livs- og verdensanskuelse danner grunnlaget for steinerpedagogikken. I min beskrivelse av den antroposofiske menneskekunnskapen vil jeg formidle at menneske består av ånd, sjel og legeme, men vil ikke gå i dybden med å utdype dette nærmere. Jeg avstår også fra å gå i detalj om viljens betydning for tanken og erkjennelsen, selv om jeg mener dette er av stor betydning for dannelsen.

Gjennom oppgaven vil begrepene opplæring, utdanning og oppdragelse bli brukt forskjellig til forskjellig tid. Dette er fordi oppgaven skiller mellom hva som skjer i en prosess av læring og en prosess av utdanning.

## Oppbygging av oppgaven

I kapittelet *Den norske skolen* ser jeg generelt på den norske skole i dag og utfordringene som *kunnskapsløftet* genererer. Jeg ser også på fagplanens *generelle del*, hvor dannelsen i skolegangen blir beskrevet. Videre trekker jeg inn Gert Biestas begrep *lærifisering*, for å understreke og problematisere opplæringens ensidighet.

I kapittelet *Dannelse* går jeg nærmere inn på *dannelse* som begrep og i en didaktisk sammenheng. Dette gjør jeg ved å referere til *Bernt Gustavsson, Wolfgang Klafki og Gert Biesta*.

I kapittelet *Elev og innhold i steinerpedagogisk lys* ser jeg på erfaringsaksen i den didaktiske trekanten for å belyse hva som skjer i den steinerpedagogiske relasjonen mellom en elev og et innhold. Til dette vil jeg gi en nærmere beskrivelse av det antroposofiske menneskesynet.

I kapittelet *Frihet i tanken og kjærlighet i viljen* drøfter og problematiserer jeg først kunnskapssamfunnet før jeg sammenligner steinerpedagogikken med Wolfgang Klafkis teori om *den doble åpning*. Videre forbinder jeg de steinerpedagogiske begrepene *levende begrep* og *god dømmekraft* med Gert Biestas begrep *subjektivering*. Avslutningsvis gir jeg en oppsummering i henhold til oppgavens problemstilling.

## Hovedkilder

Dannelsesteoriene jeg legger frem er i hovedsak hentet fra to kilder: Den første er Carina Harsunds masteroppgave fra Universitetet i Agder, *Holistisk Pedagogikk: Dannelse hinsides dannelse?* (Harsund, 2013) hvor en stor del av oppgaven omhandler vestlig dannelsesteori og Wolfgang Klafkis innflytelse på denne. Den andre er fra Gert Biestas *Utdannelsens vidunderlige risiko* (Biesta, 2014) hvor Biesta viser en bekymring i henhold til opplæringsformer og institusjoner i dag, og fremlegger egne og nye tanker rundt dannelse og utdanning.

Til den steinerpedagogiske fremleggelsen har jeg i det vesentlige hold meg til Steiners foredrag om *Barnets oppdragelse* (Steiner, 2006), og *Oppdragelsen og tidens åndsliv* (Steiner, 1986). Til en nærmere utdyping og forståelse av Steiners tekster har jeg brukt Ernst-Michael Kranichs *Pedagogisk Antropologi* (Kranich, 2003).

## Den norske skolen

I dette kapitlet ser jeg på noen generelle utfordringer som opplæringen i den norske skole står overfor i dag. Jeg tar for meg skolereformen *Kunnskapsløftet* som har utarbeidet en læreplan med kompetanse og ferdigheter i fokus, og linker dette til påvirkninger fra internasjonale utdanningstrender. Videre ser jeg på læreplanens *generelle del*, som formidler opplæringens *dannelsesidealer*, og setter spørsmålstegn til om disse har måtte vike tilbake til fordel for kompetansemål. Avslutningsvis ser jeg på hvorfor Gert Biesta bruker begrepet *lærifisering* i sin omtale av utviklingen i dagens pedagogiske diskurs.

### Kunnskapsløftet

Lovverk og læreplaner bestemmer den pedagogiske målsettingen i den norske grunnskolen og i den videregående skole. Det vil si at rammene for skolens virksomhet er vedtatt av samfunnets lovgivende forsamling av folkevalgte. Stortinget setter rammene for skolens innhold og aktiviteter og vedtar standard for kompetansen til lærerne (Midtsundstad og Werler, 2011, s. 74).

Den offentlige skoles læreplan ligger tilgjengelig på *Utdanningsdirektoratets* nettsider (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Læreplanen er et resultat av *Kunnskapsløftet*, som var en ny skolereform utarbeidet i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006). *Utdanningsdirektoratet* opplyser at reformen er en konsekvens av at norske elever kom dårligere ut i internasjonale studier enn land Norge gjerne ville sammenligne seg med. Studiene omhandlet grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning. Utdanningsdirektoratet skriver at målet for kunnskapsløftet er "...at alle elever skal tilegne seg grunnleggende ferdigheter og den kompetansen de trenger for å klare seg i livet. Alle skal få de samme mulighetene til å utvikle sine evner, uansett sosial eller etnisk bakgrunn" (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2016, s. 3).

Utdanningsdirektoratet opplyser at gjennom kunnskapsløftet skal elevene i den norske skole opparbeide seg gode forutsetninger for å møte *kunnskapssamfunnet* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2016, s. 3). Kompetansen elevene skal opparbeide blir i denne konteksten satt i et forhold til kunnskap og ferdigheter. Læreplanen har tydelige kompetansemål i hvert fag og på hvert trinn, og gjennom tilpasset opplæring skal hver enkelt

elev stimuleres til høyest mulig måloppnåelse. Spesielt skal skolene legge mer vekt på å utvikle de grunnleggende ferdighetene som Utdanningsdirektoratet mener er grunnlaget for all annen læring. De grunnleggende ferdighetene er de rasjonelle ferdighetene som å kunne uttrykke seg muntlig, lese, regne, skrive og kunne bruke digitale verktøy (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2016, s. 5). Per Bjørn Foros (2012, s.5) skriver i *Dannelsens dialektikk. Spenningen mellom det formale og det materiale* at disse ferdighetene skal innøves gjennom alle fag. Og han hevder at disse ferdighetene strekker seg til også å omfatte overordnede strategier for læring og generelle læringsferdigheter. Vekten som har blitt lagt på grunnleggende ferdigheter og generelle læringsferdigheter, har bidratt til at den skolefaglige substansen er blitt mer uklar, selv om det varierer noe fra fag til fag.

### Globale utdanningstrender

Foros (2012, s. 3) skriver at det er sterkere krefter enn våre pedagogiske ideer som er virksomme i spillet om skole og undervisning, og at det i stor utstrekning er trender og markeder som styrer mye av kursen til skolen. Carina Harsund (2013, s. 11) understøtter dette i sin masteroppgave *Holistisk pedagogikk: Dannelse hinsides dannelse?* hvor hun skriver at kunnskapsløftet er et resultat av påvirkning fra globale utdanningstrender og undersøkelser, styrt av organisasjoner som *Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD)*. Disse undersøkelsene stiller opplæringen opp overfor et sterkt effektivitets-, nytte- og resultatpress, som er dannet for å imøtekomme et voksende økonomisk marked. Slik har pedagogikken blitt trukket inn i en ufrivillig og utilsiktet allianse (Foros, 2012, s. 3). På Utdanningsdirektoratet nettside ligger alle de internasjonale undersøkelsene Norge deltar i. Av åtte undersøkelser er det bare en, ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) som måler de unges mulighet og vilje til å delta i samfunnet som engasjerte medborgere. De andre er innrettet på å måle grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

### Læreplanens generelle del

I *læreplanens generelle del* formidler politikerne sin forestilling om skolens dannelsesprosess. Her fremheves kristne og humanetiske verdier som et ideal som det forventes at skolene skal arbeide frem mot. Disse verdiene er ment å frembringe en kollektiv forståelse av likhet, fellesskap, demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet. Planen stiller opp idealene ved hjelp av metaforer: Det meningssøkende, det kreative, det arbeidende, det



allmenndannende, det sosiale og det miljøbevisste mennesket (Midtsundstad og Werler, 2011, s. 75).

I innledningen til læreplanens generelle del står det at opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Videre står det i den *generelle delen* at dagens samfunn endres raskt, og at det må ligge et fundament til grunn hos de unge som gjør at de kan utvikle nye ferdigheter når samfunnet i fremtiden trenger det. Det betones også sterkt at de unge må øve evnen til å treffe valg med fornuft, at de må ta ansvar og vurdere virkningene av egne og andres handlinger og bedømme dem med etisk bevissthet. *Den generelle delen* henviser både til en kollektiv og en individuell dannelse. Der den individuelle utviklingen blir til gagn for samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Noe av kritikken mot kunnskapsløftet er at dannelsen går tapt til fordel for ferdigheter og kompetanse. Målbare ferdigheter blir prioritert på bekostning av innsikt og refleksjon – med den følge at dannelsesperspektivet blir uklart (Foros, 2012, s. 9). Dannelse som en vei mot demokrati, likhet og nasjonal tilhørighet har vært en stor del av vår skandinaviske skoletradisjon. Den internasjonale påvirkningen skyver vår didaktiske tradisjon i større grad inn i krav til curriculum, kvalitet, målbarhet, kompetanse, standarder og tester i opplæringen. Denne utviklingen drar oss i større grad i retning av konkurranse, kapitalisme, materialisme og splittelse (Harsund, 2013, s. 12). Foros (2012, s. 3) ytrer at i markedets ånd er det mange som har den oppfatningen at det meste er opp til oss selv, at vi må ta oss fram gjennom livet på egen hånd og at vi stadig må fremme våre egne interesser, selv om det skjer på bekostning av andre. Han skriver at for dem er det kjærkomment med pedagogiske forestillinger om selvtilstrekkelighet.

10 år etter Kunnskapsløftet kom *Kunnskapsdepartementet* i 2016 ut med en stortingsmelding hvor de ønsker å revidere læreplanen. De skriver at regjeringen forslår å fornye fagene i skolen for å gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse. I tillegg vil den gi skolens brede dannelsesoppdrag en tydeligere plass i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det kan se ut som om læreplanene er et kampfelt hvor samfunnsmessige og politiske verdier kjemper om hva som skal læres, og hvordan.

## Lærifisering

Gert Biesta (2014, s. 88) professor i pedagogisk teori og politikk på Institutt for pedagogikk og samfunn ved Universitetet i Luxembourg, bruker begrepet *lærifisering* i sin bok *Utdanningens vidunderlige risiko*, for å beskrive det økende kravet til kompetanse og læring i dagens pedagogiske diskurs. Han beskriver at dagens utdannelsesforløp legger til grunn en kompetanse for livslang læring som et politisk mål for å utvikle konkurransekraft, menneskelig kapital og økonomisk vekst. Han refererer til OECDs rapport *Lifelong learning for all* hvor livslang læring blir presentert som ”det ledende prinsipp for politiske strategier som responderer direkte på behovet for å gjøre individer, familier, arbeidsplasser og lokalsamfunn bedre i stand kontinuerlig å tilpasse og fornye seg” (Biesta, 2014, s. 90). Disse tilpasningene og fornyelsene blir politisk fremsatt som nødvendige for å håndtere de skiftende endringene i den globale økonomien, og opererer dermed som en viktig faktor for å fremme sysselsetting og økonomisk utvikling. Biestas (2014, s. 90) resonnement er, at med et fokus på tilrettelagt læring, vil man miste utdanningen. Til en utdanning tilfører han et dannelsesforløp som har en orientering mer rettet mot personlige og demokratiske mål, mens læringen går i en retning av en økonomisk tankegang, hvor livslang læring blir et spørsmål om å tilpasse menneskelig kapital til nye krav. Det er den enkeltes ansvar å være attraktiv i raskt omskiftelige globale markeder. Biesta (2014, s. 90) stiller spørsmålet hvorfor disse markedene i det hele tatt skal få styre økonomien og det sosiale og politiske livet. Han mener at læring her blir et uttrykk for individuell tilpasning og innretning og ikke noe som har noe som helst med strukturelle problemstillinger og kollektivt ansvar å gjøre. Imidlertid er *lærifiseringen* ikke kun et krav fra utsiden. Biesta (2014, s. 90) mener det også springer ut fra et indre ønske til den livslange lærendes identitet. I opplæringen lærer individene å indentifisere seg med livslang læring, noe som resulterer i at dette blir internalisert. Individene blir ikke bare permanente læringssubjekter som en følge av ytre press, men de føler et indre behov for å konstruere og forvalte seg på denne måten.

Biesta (2014, s. 90) mener det må oppstå en retning som går fra sosial samhörighet til demokratisk deltagelse, og fra økonomisk vekst til menneskelig utvikling.

## Oppsummering

I dette kapittelet har jeg belyst noen aspekter av hvordan sterke internasjonale politiske krefter påvirker utformingen av vår offentlige læreplan. Det kan synes som skolereformen Kunnskapsløftet er et resultat av at Norge gjorde det dårlig i internasjonale studier. Kompetanse og grunnleggende ferdigheter som måles, blir av betydning for å imøtekomme et voksende økonomisk internasjonalt marked. Til dette kan det stilles spørsmål om det står i et motsetningsforhold til læreplanens generelle del som fremmer demokratiske verdier. Biesta bruker begrepet lærifisering for å understreke skiftet som har oppstått i opplæringen. Han påstår at opplæringen har beveget seg fra utdanning til livslang læring, hvor livslang læring blir et spørsmål om å tilpasse menneskelig kapital til nye krav. I neste kapittel går jeg nærmere inn på begrepet dannelse. Der ser jeg på Wolfgang Klafkis kategoriale dannelses teorier og Gert Biestas begrep om subjektivering.

## Dannelse

I dette kapittelet vil jeg gå nærmere inn på begrepet dannelse, uttrykt gjennom tre store dannelsespedagoger: *Bernt Gustavsson*, *Wolfgang Klafki* og *Gert Biesta*. Først vil jeg undersøke hvordan dannelses teoretiker Bernt Gustavsson formulerer begrepet dannelse, før jeg går nærmere inn på Wolfgang Klafkis dannelses teori om det *materiale* og *formale*. Til sist vil jeg redegjøre for begrepet *subjektivering* som Gert Biesta relaterer til dannelse.

## Didaktikk og dannelse

De pedagogiske spørsmålene rundt dannelse blir omfavnet og omformulert i didaktiske spørsmål. Begrepet *didaktikk* kommer fra det greske ordet *didaskhein*, som kan bety håndrekning, fremvisning eller å vise noen noe. Didaktikk vil derfor være en spesiell lærdom om tilrettelagt fremvisning eller undervisning. Begrepet har endret karakter etter hvordan det har blitt forstått opp gjennom historien, og etter hvordan og hvor det anvendes samt av hvem og i hvilke faglige sammenhenger (Midtsundstad og Werler, 2011, s. 49). Carina Harsund (2013, s. 17) stiller i sin masteroppgave opp disse didaktiske spørsmålene: Hvorfor skal undervisningen gjennomføres (dannelsesspørsmålet), hvordan skal den gjennomføres (metode), og hva skal være innholdet? Hun skriver at ulike didaktikere vil ha ulike svar på disse spørsmålene. Helt siden renessansen har det blitt utarbeidet ulike pedagogiske didaktiske teorier på hvordan man gjennom utdanning kan danne mennesket. Ikke alle

didaktikere vektlegger dannelsesbegrepet. Hvorvidt man forholder seg til det eller ei, vil prege den didaktiske tenkning. Et dannelsesteoretisk fokus vil få didaktiske konsekvenser (Harsund, 2013, s. 17).

## Å forme eller forbilde

Å definere begrepet dannelse er vanskelig, for forståelsen av begrepet endrer karakter etter kulturelle, pedagogiske og politiske strømninger. Det medfører at dannelsesbegrepet både vektlegges forskjellig og gis en mer eller mindre sentral plass i ulike kulturer, og til ulike tider i en og samme kultur. Når dannelse blir synlig som et sentralt pedagogisk begrep, kan det bety at en ny tid krever at begrepet får et nytt innhold (Midtsundstad og Werler, 2011, s. 68).

*Bernt Gustavsson* er professor i pedagogisk filosofi og har skrevet flere bøker om dannelse. I *Dannelse i vår tid* definerer han begrepet dannelse ut ifra to retninger, avhengig av hvilket ord man bruker om det (Gustavsson, 1998, s. 51).

I den første retningen finner vi det norske ordet *danning*, som beskriver å *forme*, *skape* eller å sette *avtrykk*. Gustavsson (1998, s.51) skriver at denne forståelsen av begrepet kan spores tilbake til antikken. Lik en gresk skulptur formes av billedhuggeren, former mennesket seg i dannelsesprosessen. Det er her *prosessen* som er av betydning for hele dannelsesforløpet. I en abstrakt form betyr dette den *subjektive* siden av dannelsen. I pedagogisk sammenheng kan man forestille seg at det er snakk om å forme mennesket ved hjelp av påvirkninger eller inntrykk, som på en eller annen måte setter de rette avtrykk og dermed bidrar til danning. Til dette kan det stilles en rekke spørsmål som: Hvordan skal man påvirke? Hvem kan påvirke? og Hvem er det som bestemmer at det skal påvirkes? (Midtsundstad og Werler, 2011, s. 74).

Den andre retningen Gustavsson (1998, s. 51) refererer til springer ut fra det tyske ordet *Bildung*. *Bildung* kan oversettes til ordet *bilde* eller *forbilde*, og har sitt utspring i den kristne mystikk på 1400-tallet. Ordet henviser til at mennesket er skapt i Guds bilde - *imago Dei* - og skal etterligne eller ha Guds sønn – *imitatio Christi* - som forbilde (Midtsundstad og Werler, 2011, s. 74). I løpet av sekulariseringen ble dette endret til forskjellige verdslige forbilder. Forbildene ble ensbetydende med de ”virkelige dannede mennesker” dvs. de som representerer de store kulturpersonligheter. Goethe er et av disse forbildene fordi han gjennom sitt liv legemliggjorde dannelsesstanken med kunnskap innenfor kunst, vitenskap og politikk. Ved å følge *et forbilde* er det målet eller resultatet av dannelsesprosessen som

vektlegges, og er i den forstand *objektivt* (Gustavsson 1998, s. 51). Til dette reises spørsmålet: Hvilke forbilder kan og bør stilles opp? Hvilke forestillinger ligger til grunn for vår oppfattelse av mennesket? Hvilke muligheter er gitt oss, og i hvilken retning bør utviklingen i fremtiden ta? (Midtsundstad og Werler, 2011, s. 75).

Det er en tydelig forskjell på om danning skjer gjennom forming eller etter et forbilde. Den indre subjektive formingen er en friere prosess da man i prosessen ikke vet den ferdige formen, mens det objektive forbildet har et bestemt mål og er derfor bundet fra start (Gustavsson, 1998, s. 19).

## Wolfgang Klafki

Dannelsespedagog Wolfgang Klafki (1927-2016) kommer fra den hermeneutiske og åndsvitenskaplige tradisjonen og har hatt stor innflytelse på den sen-moderne didaktikken og forståelsen av danning i vår del av verden. Spesielt de nordiske landene har hatt den tyske danningstradisjonen som en stor inspirasjonskilde (Midtsundstad og Werler, 2011, s. 71). I tidligere nevnte masteroppgave *Holistisk pedagogikk: Danning hinsides danning?* utreder Carina Harsund (Harsund, 2013) for Klafkis dannelses teorier.

Harsund (2013, s. 18) skriver at ifølge Klafki er dannelsen knyttet opp mot menneskets *selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet*, og dannelsens mål må sees i lys av det han kalte for samfunnets fem *nøkkelproblemer*: fredsspørsmålet, miljøspørsmålet, samfunnsskapt ulikheter (lokalt og globalt), IT/media og kjærligheten. Med dette mente Klafki kjærligheten til seg selv og i relasjon til en annen. Selvbestemmelse må dermed utøves innenfor rammene av et felleskap. Det oppstår et dialektisk forhold mellom individ og felleskap. Med dialektikk menes hvordan motsetninger går opp i en høyere enhet. Reidar Myhre (2000, s. 253) skriver i *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*, at Klafki med dette viste hvordan dannelsesbegrepet egentlig er et samfunnskritisk begrep. Det handler om å tre inn i en bevisst og selvbestemmende posisjon. Når mennesket oppnår denne innsikt, vil det få betydning for samfunnsutviklingen.

## Material og formal danning

Wolfgang Klafki undersøkte og systematiserte de forskjellige oppfatninger av dannelsesbegrepet som frem til hans tid hadde gjort seg gjeldende, og han delte de tradisjonelle dannelses teorier inn i to grupper, en *objektiv* og en *subjektiv* side. Klafki mente

at dannelsesprosessen handler om en forening av disse. Den objektive siden har han kalt for *material dannelse* og den subjektive for *formal dannelse* (Harsund, 2013, s. 20).

*De materiale* danningsteorier legger vekt på det konkrete innholdet som formidles i undervisningen. Her består dannelsen i å være på høyde med kulturen, og innholdet som formidles er det objektive i kulturen, som kunnskapen og vitenskapen. Elevene skal kunne litt om mangt. De moralske verdier i kulturen skal også formidles. Her tilegner elevene seg sitt folks, eller sin kulturkrets' tenkemåter, tolkninger, verdier og symboler. Å være dannet blir ut fra en slik tenkning synonymt med å ha tilegnet seg en bestemt kunnskap eller tenkemåte. I skolesammenheng har denne siden ved dannelse vært nært knyttet til vitenskapen, der kunnskapen i vitenskapelig forstand er den egentlige meningen med dannelsen (Harsund, 2013, s. 20). Harsund (2013, s. 20) reiser følgende spørsmål: Hvem velger ut hva, og hva skjer når det ikke lenger finnes en samstemmighet på dette?

*De formale* danningsteorier legger vekt på eleven som skal oppdras. Her er dannelsen ikke tilegnet et bestemt innhold, men utviklingen av evner og anlegg. Hvilken virkning har innholdet på elevenes modning og utviklingen av kroppslige, sjelelige og åndelige krefter? Harsund (2013, s. 21) skriver at Klafki definerte disse kreftene som evnen til å registrere, tenke og vurdere kritisk, ha estetiske følelser, foreta moralske vurderinger, evnen til å ville noe og til å ta beslutninger. Gjennom øvelser med egnet stoff/innhold vil disse kreftene bli virkelige. Den formale dannelsen består også i å tilegne seg arbeidsmetoder slik at man blir i stand til stadig å møte nye problemer og oppgaver på en konstruktiv måte. I følge Harsund (2013, s. 21) mente Klafki at det betyr at man behersker tenkemåter, følelsesstrategier og verdimålestokker

## Dobbel åpning

Tradisjonelt har disse to tradisjonene - den materiale og den formale - preget pedagogikken i hver sin retning, men Klafki prøvde i sin bok *Kategorial dannelse* å forene dem til en nødvendig helhet. Det er den *dialektisk prosessen* mellom det objektive og subjektive han ønsket å fremme gjennom sin kategoriale dannelse (Harsund, 2013, s. 20). Begrepet *kategorial* knytter seg til kategorier, og det å sortere ulike deler av virkeligheten. Klafki mente at det er gjennom kategorier at omverdenen blir begripelig. I følge kategorial oppfattelse dreier dannelsesprosessen seg alltid om en *dobbeltsidig prosess*. Dette blir kalt en *dobbel åpning*. På den materiale side trer innholdet i kulturen frem for et subjekt, og på den annen

side åpner subjektet seg opp for dette innholdet. Denne prosessen gjør at individet gjennom møter med de forskjellige kulturområder, begreper, kategorier og metoder, kan fatte det egenartede ved de forskjellige kulturområder og arbeide og utvikle seg videre fra det. Gjennom grundig tilegnelse av vesentlig kunnskap utvikles individets evner, samtidig som det utvikler metoder som setter det i stand til å lære og yte mer (Myhre, 2000, s. 251).

### Det eksemplariske prinsipp

Harsund (2013, s. 25) skriver at den doble åpningen skjer gjennom *det eksemplariske prinsipp*. Det eksemplariske prinsipp er et samspill av det Klafki kalte det *elementære* og det *fundamentale* i undervisningen. Det *elementære* i undervisningen er knyttet til det objektive, og er den grunnviten eller forkunnskapene elevene allerede har før undervisningen, og som åpner opp for et faglig innhold. Det *fundamentale* er elevenes subjektive erfaringer som de møter det elementære med. Dette betyr at man må justere undervisningens innhold etter elevenes erfaringer, interesser og forutsetninger. I følge Harsund (2013, s. 26) mente Klafki at menneskets læringsprosess faller inn i et spenningsforhold mellom den lærendes øyeblikk av interesser, engasjement og allerede tillærte evner på den ene siden, og objektive oppgaver som den lærende må analysere og ta stilling til på den andre. Dette for at den lærende skal utvide sitt menneskelige potensial og forbedre sine evner. Den lærende får da en innsikt i sammenhengen rundt sin kulturelle, samfunnsmessige og politiske virkelighet.

Til dette utarbeidet Klafki en *didaktisk analyse* som inneholder et sett med spørsmål læreren må stille seg i utvelgelsen av innhold og arbeidsmetode. Disse beskrev han i boken *Dannelsesteori og didaktisk analyse* (Harsund, 2013, s. 24).

### Subjektivisering og ansvar

Samtidsaktuelle professor i pedagogisk teori og politikk Gert Biesta (2014, s. 93) viser en bekymring for dagens internasjonale utdanningssystem. Han mener det må vokse frem et nytt syn på opplæring, hvor begrepet om læring må skiftes ut med utdanning. Han hevder at det er en betydelig forskjell om man blir lært eller utdannet. Biesta bruker derfor bevisst begrepet utdanning om opplæringen.

Biesta (2014, s. 26) mener utdanningen har en funksjon på minst tre områder. Det første er *kvalifisering*, hvor man tilegner seg kunnskaper, ferdigheter, verdier og evner. Det andre er *sosialisering* det vil si hvordan vi gjennom utdanningen innlemmes i eksisterende tradisjoner

og handle- og væremåter. Det tredje er *subjektivering* som dreier seg om utdanningens interesse for subjektiviteten hos dem vi utdanner. Her mener Biesta (2014, s. 26) det dreier seg om frigjøring og frihet, og om ansvaret denne friheten medfører. Han er interessert i at all utdanning skal være en skapende handling som bringer noe nytt til verden, noe som ikke fantes der fra før. Han mener *subjektiveringen* handler om væremåter som ikke er fullstendig fastlagt gjennom systemer og tradisjoner. Derfor er det viktig for Biesta (2014, s. 26) å skille mellom sosialisering, som handler om hvordan individet gjennom utdanningen innlemmes i eksisterende systemer, og tradisjoner.

I forbindelse med oppgavens problemstilling vil jeg rette oppmerksomheten mot *subjektiveringen* som et viktig dannelsesforløp. Biesta (2014, s. 33) ønsker at utdanningen skal være en prosess som på et eller annet vis bidrar til dannelsen av menneskets dydsbaserte subjektivitet. Han poengterer at han ikke likestiller subjektivitet med identitet - hvem er jeg? - men som i form av eksistens - hvordan er jeg? Implisitt i spørsmålet *hvordan er jeg*, ligger det et ansvar. Subjektet som en etisk hendelse. Biesta (2014, s. 34) formulerer det slik; Subjektivitet oppstår i ”en svak eksistensiell kreasjonisme, der skapelsen er en hendelse der væren bringes til live”. Dette fremkalles ikke av en sterk årsaks- og virkningspåtvingelse, men i møter og hendelser. Biesta (2014, s. 34) mener at utdanningen må være en prosess som på et eller annet vis bidrar til dannelsen av slik subjektivitet. Tid og rom må få større plass i utdanningen, for at en slik fremvekst kan finne sted.

#### En etisk kategori av ansvar

Biesta (2014, s. 42) henviser til Emmanuel Levinas arbeid i spørsmålet om menneskets subjektivering. Levinas utfordrer den vestlige tradisjonens idé om "Cogito ergo sum" (jeg tenker, altså er jeg), som viser til at menneske først og fremst er opptatt av seg selv. Han tilnærmer seg menneskets subjektivitet gjennom det Biesta (2014, s. 42) kaller *en etisk kategori av ansvar*. Ansvaret er ”den essensielle, hovedsakelige og grunnleggende subjektivitetens struktur” (Biesta, 2014, s. 42). Dette ansvaret strekker seg mot den andre, og utfordrer med det måten vi omgår oss selv og livet vi lever på. Levinas mener at dette ansvaret ikke er noe vi kan velge å ta på oss, og at det ikke rettferdiggjøres ut fra noen forutgående forpliktelser. Vår subjektive eneståendehet blir synlig gjennom vårt ansvar. Dette må sees som adskilt fra ideen om subjektivitet som identitet. Når vi bruker identitet til å uttrykke vår eneståendehet, er vi opptatt av hva som gjør meg annerledes enn den andre. Det



vil si at vi bruker den andre til å artikulere vår egen eneståendehet (Biesta, 2014, s. 43). Biesta (2014, s. 44) skriver at Levinas leter etter situasjoner der det betyr noe at jeg er enestående, som situasjoner der jeg ikke kan substitueres av andre. Dette er ikke situasjoner der jeg er enestående, men situasjoner der noe kaller på meg, eller velger meg. Videre formidler Biesta (2014, s. 44) Levinas påstand om at det som gjør meg enestående og som singulariserer meg, er det faktum at mitt ansvar ikke kan overdras. I kraft av dette ansvaret er jeg uerstattelig. Ingen andre kan gå inn og erstatte mitt ansvar. Andre kan være ansvarlige for meg, men dette er helt og holdent den andres anliggende. En viktig betraktning i subjektivering som ansvar, er at det skaper asymmetriske relasjoner. Jeg er ansvarlig for den andre uten å forvente gjensidighet.

Som avslutning oppsummerer Biesta (2014, s. 47) at subjektivitet som en prosess, er en radikal åpen prosess. Med det mener han at den ikke kan styres, og at det alltid er involvert en risiko for at det en setter seg fore ikke oppnås. Han påstår likevel at denne risikoen er nødvendig for at subjektivitet i hendelsen skal finne sted, for så snart vi forsøker å skape subjektivitet, så snart vi forsøker å styre subjektivitetens fremvekst, vil den overhodet ikke finne sted.

## Oppsummering

I dette kapittelet har jeg belyst aspekter ved det mangesidige begrepet dannelse, ved å referere til ulike dannelses teorier. Bernt Gustavsson mener dannelse kan være en subjektiv *formingsprosess* eller en objektiv *måloppnåelse etter et forbilde*. Wolfgang Klafki uttrykte gjennom sine teorier i *Kategorial dannelse* at dannelse oppstår i en forening mellom et innhold (det materiale), og den lærende (det formale). Gert Biesta mener at utdanningen må danne fremveksten av subjektivitet som en *ansvarsfull etisk hendelse*. Både for Klafki og Biesta er dannelsens mål et samfunnsspørsmål overfor den andre. For å belyse deler av dannelsesperspektivet i steinerpedagogikken, vil jeg i neste kapittel analysere forholdet mellom elev og innhold. Dette gjør jeg ved å ha fokus på *erfaringsaksen* i den didaktiske trekanten.

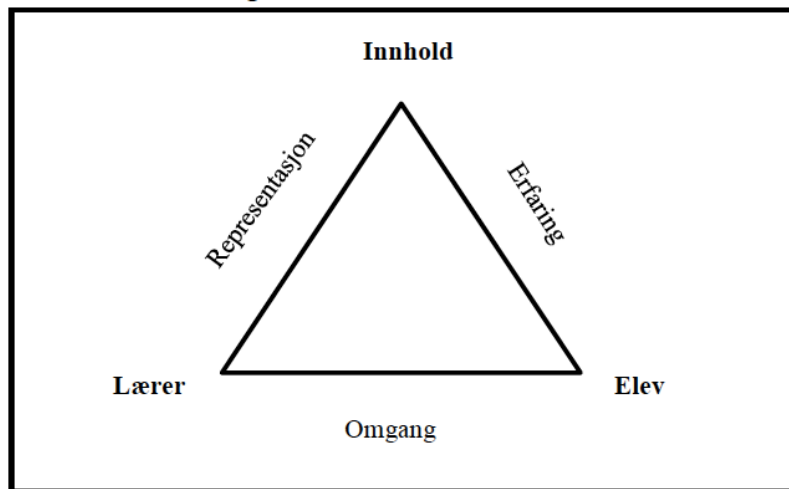
## Elev og innhold i steinerpedagogisk lys

I dette kapitlet vil jeg kort utlegge for bruk av den *didaktiske trekanten* som et pedagogisk analyseverktøy, og gjennom *erfaringsaksen* vil jeg belyse hva som skjer i den steinerpedagogiske relasjonen mellom en elev og et innhold. For å forstå eleven ut fra et steinerpedagogisk perspektiv beskriver jeg i korte trekk hovedpunktene i det *antroposofiske menneskesynet*, før jeg utdyper dette nærmere når jeg beskriver elevens utvikling og modning i forhold til et innhold. Av innholdets betydning legger jeg vekt på kunnskapen som blir formidlet og i liten grad metodene. I henhold til dannelsesperspektivet legger jeg spesielt vekt på *tankens utvikling*, og trekker frem enkelte og viktige aspekter i forhold til dette.

### Den didaktiske trekanten

Røttene til den *didaktiske trekanten* kan spores helt tilbake til antikken, hvor Aristoteles utviklet ideen om en retorisk trekant sammensatt av en taler, et publikum og et tema. Ideen om trekanten ble senere tatt opp av Cicero og Quintilian og satt inn i en pedagogisk og didaktisk kontekst (Zierer & Seel, 2012, s. 5). Men det var først med *John Amos Comenius* (1590-1670) og hans verk *Didactica Magna (Den store undervisningslære)* at bestanddelene *elev, lærer og innhold* ble satt inn i en systematisk didaktisk kontekst, og pedagogikken utviklet seg til en egen vitenskap. I *Didactica Magna* utarbeidet Comenius noen av de viktigste prinsippene for den moderne pedagogikken: Enhet i undervisningen, et bånd mellom lærer og elev, en gradvis utvikling av fagene som undervises og en dyp respekt for personligheten til eleven (Maviglia, 2016, s. 59). I henhold til Kansanen og Mattis (årstall ikke oppgitt, s. 8) artikkel *Didactic relation in the teaching-studying-learning process* er modellen av den didaktiske trekanten så sentral for generell didaktikk at man kan finne den i alle didaktiske teorier og modeller. Modellen av den didaktiske trekanten kan bli sett på som et verktøy til å fokusere, planlegge og analysere den pedagogiske virksomhet. De ulike bestanddelene *elev, lærer og innhold* og deres unike forhold til hverandre, blir synlig gjennom trekantens forskjellige akser: *Omgangsaksen* (forholdet mellom lærer og elev), *erfaringsaksen* (forholdet mellom elev og innhold) og *representasjonsaksen* (forholdet mellom lærer og innhold). Kansanen og Matti (årstall ikke oppgitt, s. 8) skriver at den didaktiske trekanten burde bli forstått som et hele, men at det er nesten umulig i praksis. Derfor blir den oftest analysert parvis. Den mest vanlige tilnærmingen er i relasjonen mellom lærer og elev.

## Den didaktiske trekanten



Kilde: Harsund, 2013, s. 15

Kansanen og Matti (årstall ikke oppgitt, s. 8) skriver også at den didaktiske trekanten blir utsatt for mye kritikk, da det finnes flere argumenter som tilsier at denne modellen mister mange viktige aspekter i en større holistisk tilnærming til utdanning. Den møter også kritikk for at den ignorerer interaksjonen av tid og rom, eller at den ikke er teoretisk nok forankret. Derfor er det de siste årene blitt utviklet utvidede modeller av trekanten.

### Det antroposofiske menneskesynet i hovedtrekk

*En lærerplan for Steinerskolene. Oversikt – steinerpedagogisk Idé og praksis* er utgitt av steinerskoleforbundet (Steinerskoleforbundet, 2014). Den inneholder en redegjørelse for ideene bak steinerskolens læreplan fra 2007 og gir en presentasjon av de vesentligste elementene i den steinerpedagogiske praksis. I *Idé og praksis* står det at steinerpedagogikken har blitt utformet av Rudolf Steiner etter hans filosofiske og antroposofiske virksomhet. Ordet *antroposofi* kommer fra det greske ordet *ánthropos* som betyr menneske, og *sophía* som betyr visdom. I *Idé og praksis* blir det formidlet at antroposofien forholder seg til mennesket, samfunn og natur på en spirituell så vel som en materiell måte. Dette betyr at tilværelsens materielle og sansbare aspekter forbindes med ikke sansbare, spirituelle komponenter (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 4). Steiner mente at grunnlaget for oppdragelsen måtte være en ”overbevisning om at det lever ånd i all naturtilværelse, og at man kan erkjenne denne ånd” (Stabel, 2014, s. 80). Denne livsanskuelsen overførte han til sin forståelse av mennesket,

og fremstilte mennesket som et sted hvor ånden kan ta bolig (Steiner, 2008, s. 27). Steinerpedagogikken er derfor konstruert rundt Rudolf Steiners *antroposofiske menneskekunnskap*. I *Idé og praksis* blir dette uttrykt slik: ”Steinerskolens pedagogikk er grunnlagt på en spirituell utviklingsidé i den forstand at skolen har menneskets *helhetlige* utviklingsbehov som motiv for sitt arbeid” (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 15). Helhetlig sikter her mot erkjennelsen Rudolf Steiner hadde om at hele mennesket består av mer enn kun det *fysiske legemet*, nemlig også av *sjel* og *ånd*. Myhre (2000, s. 187) forklarer dette kort og klart i *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Gjennom det fysiske legemet tilhører mennesket denne verden, gjennom sjelen bygger det opp sin egen indre verden, og gjennom menneskets ånd åpenbarer det seg en verden som er hevet over de to andre. I sitt foredrag om *Almen menneskekunnskap* formidlet Steiner (2006, s. 9 - 19) at *sjelen og ånden* virker og er tilstede i mennesket gjennom fire forskjellige legemer, det *fysiske*, det *eteriske*, det *astrale* og *jeget*. Disse fire legemene (også kalt vesensledd), har en uavhengig egenartet funksjon og struktur som mennesket kan betjene seg av, men ikke uten videre forandre, og de fødes, utvikles og modnes til ulik tid i et menneskes liv. Dette blir gjort nærmere rede for i de neste underkapitlene. Steiner (2006, s. 19 – 37) samsvarte et barns utvikling med utviklingen til disse fire legemene, og delte av den grunn utviklingen og modningen fra barn til voksen inn i tre syvårsperioder. I sterk forbindelse med disse fire legemene står menneskets *tanke, følelse* og *vilje*. Steiner (2008, s. 109 – 113) beskrev disse som *sjelekrefter*. De er ulike krefter eller egenskaper som sjelens indre mer eller mindre bevisst uttrykker seg gjennom og benytter seg av. Det vil si at i våre handlinger hvor vi bruker viljen, eks. som å bevege oss, er vi som oftest ubevisste. Følelseslivet vårt svinger raskt fra å være tiltrukket til å mislike noe, og vi klarer sjelden å styre hva vi føler. Men i tanken er det lettere å være bevisst hva vi tenker, og når vi tenker på noe. Av den grunn hevdet Steiner at vi sover i viljen, drømmer i følelsene, men at vi er våkne i tanken.

## Elev og innhold gjennom de tre syvårsperioder

Elev og innhold står som to ulike bestanddel i den didaktiske trekanten. Gjennom et fokus på *opplevelsesaksen*, det vil si elevens møte med et innhold, kan dannelsesaspektet bli synlig gjennom hvordan disse to bestanddelene virker på hverandre (Kansanen og Matti, årstall ikke oppgitt, s. 8). I det følgende tar jeg for meg Steiners teorier om *de tre syvårsperiodene* i et barns liv, og hans syn på hvordan de ulike vesensledd utvikler seg. Deretter setter jeg innholdet som formidles i fagplanen i relasjon til dette.

## Den første syvårsperiode: Det fysiske legemet

Av de tre legemene er det menneskets *fysiske legeme* som utvikler seg først. Det fysiske legemets formdannelse går fra konsepsjonen til avslutningen av det syvende året i et barns liv. Det har en modningsprosess i morens livmor, før det fødes og videreutvikler sin form (Steiner, 2006, s. 17). Det nyfødte legemet er ifølge Steiner (1986, s. 67 – 72) i sin helhet et sansorgan. Alle ytre impulser og stimuli gjennomstrømmer og påvirker det. Det har ingen filtre for denne sansningen og sanser alt fra omgivelsene, spesielt oppdragerens moralske holdninger har barnet en ekstra fin oppfatningsevne for. Uten filter åpner barnet seg opp og imiterer uten betenkelighet alt som er rundt det. Barnet oversetter til legemsformer det som kvalitativt lever i omgivelsene. Det oppfatter og bearbeider dette livet i omgivelsene ved å ta i bruk sine motorisk etterligningsevner.

### **Viljen**

*Viljen* som en sjelekvalitet virkeliggjør seg selv gjennom handling og er på denne måten sterkt forbundet med det fysiske legemet (Aeppli, 2003, s. 23). Viljen er menneskets første opplevelse av seg selv, også før det er seg et *jeg* bevisst. Kranich (2003, s. 55) skriver i *Pedagogisk antropologi* at *jeget* virkeliggjør sin legemlige tilværelse, det inkarnerer seg. Hvordan barnet erobrer menneskets oppreiste holdning og gange i kamp med gravitasjonskraften, og til sist overvinner den, er lett å se i denne første fasen av et barns liv. Kranich (2003, s. 53 – 57) skriver at i barnet lever det en trang til stadig å strekke seg ut over det som formmessig er oppnådd, mot en stadig mer fullkommen overvinnelse av tyngden. I det viljen gjennomtrenger formen som ble nedarvet, i handling, griper den seg selv og utvikler samtidig formen videre. Barnet er nødt til å strekke seg ut over sin form ved å herme omgivelsene og derigjennom erobre sin menneskelighet. Av den grunn er det for oppdrageren viktig å gå foran som et *godt forbilde*, som viljen til barnet kan strekke seg etter og formes rundt. Barnet blir gjennom sanseintrykkene skulpturert, og viljeskrefter utvikler seg for å møte omgivelsene. Hvert organ får frem til 7 års alder sitt eget uttrykk og sin egen struktur. Denne spesielle form skal resten av livet, vokse seg sterkt og ferdigutvikles, men forandrer seg lite (Kranich, 2003, s. 53 - 57).

### **Undervisningsinnhold i 1. klasse**

I henhold til steinerpedagogikken skjer det et markant skille mellom det sjette og det syvende året i et barns liv. 6-åringen står i den første syvårsperiodens avslutning og strekker seg mot

skolealder. Det er imidlertid viktig at 6-åringen får bruke alle sine livskrefter på å avsluttet sin formdannelse (Kranich, 2003, s. 58). I 1. klasse legges det derfor stor vekt på at elevene skal opparbeide seg fundamentale basiskunnskaper. En mestring av disse vil påvirke hvordan barna senere blir i stand til å motta intellektuell læring. I Steinerskolens lærerplan står det oppført *syv basiskompetanser* en førsteklassing skal beherske: Språkkompetanse, kropps- og bevegelseskompetanse, fantasi og kreativitetskompetanse, etisk og moralsk kompetanse, sosialkompetanse, sanse- og iakttakelseskompetanse, motivasjons- og konsentrasjonskompetanse. Disse ulike livsområdene skal pedagogen føre over og inn i hverandre, og ikke undervise som separate timer, deler, fagområder. Bekjentskap med mennesker og dyr, smaker, lyder, synsinntrykk, motorisk mestring og selvforglemmende lek skal inngå i et hele. Pedagogen skal vise og føre slik at barnet kan etterligne. Det er derfor viktig at pedagogen har en klar målsetning for det han/hun gjør, slik at hvert barn får dannet sine grunnferdigheter (Steinerskoleforbundet, 2007, s.4 - 8).

#### Den andre syvårsperiode: Eterlegemets fødsel og frigjøring av tanken

Det fysiske legemet avrunder sin indre formprosess når eterlegemet blir født og tanken som sjelekvalitet blir frigjort. Selv om tanken har blitt frigjort, hevdet Steiner (2008, s. 24) at tanken som liv i indre begreper må tre i bakgrunnen frem til kjønnsmodningen. Med dette menes at barnet ennå ikke er modent for en ren intellektuell undervisning med abstrakte begreper. Når eterlegemet blir født virker dette inn på barnet gjennom vekst, omdannelse og utvikling av tilbøyeligheter, vaner, samvittighet, karakter, hukommelse og temperament. Selv om det er tanken som sjelekraft som blir frigjort, speiler alle sjelekvalitetene seg i dette nyfødte eterlegeme (Steiner, 2008, s. 24). Det er i denne andre syvårsperiode at steinerpedagogikken arbeider mest med å utvikle og harmonisere de forskjellige sjelekraftene, slik at de til kjønnsmodningen har fått feste i barnets konstitusjon (Steinerskoleforbundet, 2014 s. 16 - 17).

#### **En ny iakttagelsesprosess**

De krefter som tidligere ble brukt til å forme kroppen, blir nå emansipert gjennom en metamorfose til å forme de ytre inntrykk til *indre bilder* (Kranich, 2003, s. 59). Kranich (2003, s. 60) skriver at barnet får en ny *iaktakelsesprosess* hvor gjenstander blir avtegnet eller gjenformet i dets indre og gjennomtrengt med sammenheng og mening. Eterlegemets fødsel gjør at barnet med sin forstand kan forstå bilder og former, og feste dem til hukommelsen på

en ny måte. «I et bilde er anskuelsen og den åndelige dimensjonen forent med hverandre som i et kunstverk», sier Kranich (2003, s. 63). Hvis barnet blir ført dit av sin oppdrager, kan det fylle alle ytre former med sitt indre, og gjennom dette forene seg med det *åndelige* bak enhver form (Kranich, 2003, s. 60). I denne livsalder må man ikke la ånden tørke inn ved å overfylle den med forstandsmesige begreper (Steiner, 2006, s. 31). Lærerens oppgave gjennom steinerpedagogikken blir å føre barnet inn i en rik billedverden som ikke kun består av tomme ytre begreper. Idealet er at læreren med sitt rike indre liv skal stå som inspirasjon til etterfølgelse for barnet, og vise med lignelser og analogier hen til det bakenforliggende åndelige i naturen. Denne innsikten blir en naturlig autoritet til etterfølgelse for barnet (Steiner, 1986, s. 89 - 91).

Først ved å forstå det *åndelige vesenet* bak enhver form, kan barnet utvikle en altomfattende *medfølelse*. Kranich (2003, s. 62 – 63) skriver at bildene som blir gjennomtrengt av forståelsen forvandles til en følende medopplevelse. Denne utvider følelsen og gjør at barnet kan leve seg inn i et annet vesen. «Når den kognitive utviklingen omfatter en billedlig dimensjon, virker den også på utviklingen av det emosjonelle området» (Kranich, 2003, s. 62). På den måten danner det seg en autonom etisk orientering i sjelen, som ikke er bestemt utenfra eller importert fra andres verdirepertoar (Kranich, 2003, s. 63).

Bilder og lignelser og andre billedaktige elementer er med på å balansere følelsen som går gjennom det som tiltrekker (*sympati*) og det som frastøter (*antipati*) (Steiner, 2008, s. 95). Det er her i denne balansen mellom det sympatiske og det antipatiske at barnet utvikler en medfølende opplevelse (Kranich, 2003, s. 62 - 63). Kranich (2003, s. 63) beskriver også at det er gjennom kunstundervisningen, hvor barnets indre bilder kommer frem, at følelsen blir åndeliggjort. Viljen til elevene lever fortsatt i nær forbindelse med kroppen og det *rytmiske system*, som er en fellesbenevnelse for sirkulasjonssystemet og åndedrettsystemet. Dette rytmiske systemet står i nær forbindelse med alle rytmer som lever i omgivelsene (Kovach, 2010, s. 77).

Barnet skal gå fra å forme sitt legeme til å *forme sin forståelse av omverdenen*. Gjennom de riktige bildene kan forståelsen bli dypere og danne en god medfølelse. Dette virker igjen tilbake på eterlegeme som kan bli stadig mer fullkomment. Et godt eterlegeme virker så igjen tilbake på den fysiske kropp, hvor organenes former kan vokse seg store og faste (Steiner, 2006, s. 33).

## **Rubicon**

Frem til 14-årsalderen oppdrar læreren i stor grad barnets følelse. Den er enda ikke helt fri og er fortsatt bundet til det fysiske legemet og astrallegemet, som ikke er født (Steiner, 2006, s. 24 - 35). Utviklingen mot astrallegemets fødsel og frigjørelsen av følelsen skjer som en indre prosess i barnet. Dette starter rundt 9-10 års alderen, og Steiner (1986, s. 91) har kalt denne perioden for *Rubicon*. I denne tiden opplever barnet å gjennomgå et skifte i forholdet til seg selv og omverdenen. Tidligere har barnets indre og ytre rom vært tett sammenvevd. Ved Rubicon åpnes et større indre rom seg i barnet, som gjør at forholdet til omverden forandrer seg. Dette kan være en vond og vanskelig periode for mange. Barnet må forlate det trygge omhyllende, og ubevisst bli oppmerksom på at det nå står utenfor det, og som det tidligere hadde på innsiden. I Rubicon viser følelsen sin kamp for å frigjøres, men den får først sin fulle ytre manifestasjon ved puberteten (Steiner, 1986, s. 50).

## **Undervisningsinnhold i 2. - 7. klasse**

Innholdet som formidles på barneskolen blir inndelt i to ulike undervisningsformer adskilt av tiden før og etter *Rubicon*. Det vil si fra 2. - 4. klasse og 5. - 7. klasse. Fagplanen har egne kompetansemål i 4. og 7. klasse (Steinerskoleforbundet, 2007).

*2. - 4. klasse.* I tiden før Rubicon har elevene enda ikke dannet et skille mellom sitt indre og omverdenen. Imidlertid har eterlegemets fødsel bevirket at forestillingsdannelsen nå har blitt frigjort fra det umiddelbare sanseintrykket (Steinerskolene i Norge, 2004, s. 33). *Idé og praksis* formidler at denne perioden fra 2. - 4. klasse fortsatt skal bære preg av og ivareta bevegelses- og sanseerfaringene fra den første syvårsperioden, men at elevene nå har modnet inn i en billedskapende forestillingsdannelse. For å fremkalle og undervise denne billeddannelsen blir undervisningsinnholdet formildet muntlig gjennom fortellinger. Fortellerstoffet i denne perioden rommer *eventyr, fabler og legender*, men også *konkrete skildringer* av dyr, planter og naturfenomener. *Idé og praksis* formidler at elevene får høre historier fra *liv og arbeid* i førindustriell tid og fargerike forstillinger fra *det gamle testamentet*. Slik blir de kjent med grunnleggende identitetsskapende motiver fra menneskehetens historie og fra naturen. De grunnleggende ferdighetene som lese, skrive og regne blir undervist i denne konteksten. Flere av motivene elevene møter i disse første skoleårene, vil de møte igjen på et senere alderstrinn hvor de vil bearbeide det med et større erkjennelsesgrunnlag (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 21). Det er viktig at innholdet som blir



formidlet har et element av rytme i seg. Rytmen går gjennom kroppen og fester seg i viljen. Dette er av stor betydning for eterlegemet og hukommelseskraftene. Senere vil det som har blitt festet i viljen og kroppen, bli hentet frem og løftet opp til en erkjennelse gjennom bearbeidelse av stoffet (Andersen, 1999).

*4. - 7. klasse.* I tiden etter Rubicon må undervisningsinnholdet møte de indre forandringene som har oppstått i elevenes forhold til den ytre verden. Den nye differensieringen gjør at innholdet som blir formidlet treffer dem analogisk. Det vil si at en ytre beskrivelse treffer en sammenheng i det indre, og analoge sammenhenger kan beskrives ut fra ytre eller indre slektskap. Fortellerstoffet skal nå skape sammenhenger mellom verdens fenomener, som eleven kan stille seg undrende over. Fortellerstoffet strekker seg fra *norrøn mytologi* til *de store kulturperiodene* fra Egypt, Hellas og Romerriket. Et nytt element av naturfagsundervisning kommer inn i fagplanen, *zoologi*, *botanikk* og *geografi* blir satt i sammenheng med mennesket og dets omgivelser. *Grammatikk* og *brøk* er andre viktige temaer som blir introdusert for elevene. Både i grammatikken og brøken står det enkelte i et forhold til en større sammenheng. Analogisk er dette tilpasset elevens utviklingstrinn, hvor de nå kan oppleve seg som en del av verden (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 22).

I *7. klasse* modnes elevene fra en analogisk til en mer *abstrakt tenkning*. Dette åpner opp for et større erkjennelsesområde hvor elevene kan mestre en forståelse av *årsak og virkning*. Nye fag som *fysikk* og *geologi* gjør at elevene må øve nye erkjennelser gjennom å iakttå nøyaktigheten i matematiske naturlovmessige sammenhenger. I historieundervisningen rettes elevenes bevisste forståelse mot hva de ulike historiske hendelsene har betydd, og fortsatt betyr i nåtiden. I matematikkundervisningen innføres *algebra* i sammenheng med areal- og prosentregning. Bruken av bokstaver som representanter for de konkrete tallverdiene medfører en øvelse i abstraksjon (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 29).

Den tredje syvårsperiode: Astrallegemets fødsel og frigjøring av følelsen

Rundt 14-årsalderen fødes det legemet som Rudolf Steiner hevdet var bæreren av fornemmelseslivet, med andre ord sjelens indre liv.

Begrepet *kjønnsmodning* kommer av at forplantningsorganene blir modne. Det nyfødte astrallegeme virker ikke lengre innad fra et beskyttet og holdt gjemmed, men møter omverdenen direkte uten hylster. En helt ny form for individuell idealisme, lengsel og begjær

belyser nå ungdommens omgivelser (Steiner, 2006, s. 12). De ytre tegn på kjønnsmodningen er mange, men Steiner (1986, s. 51) påpekte spesielt betydningen av guttenes stemmeskifte. I denne forandringen skifter stemmen svingningsfrekvens og beveger seg dypere ned i brystet. Stemmen bærer lyd fra dypet av barnets indre, og det indre blir ført opp og ut i lyset. Steiner (1986, s. 51) beskrev hvordan brystet, etter eterlegemets virke, er ferdigmodent ved 14 års alder og klar til å motta følelsen.

### **En sunn vilje**

Viljen som sjelekraft begynner sin frigjøringsprosess ved 14 års alder og varer frem til den blir frigjort ved 21 år. Påvirkningen av et sunt og godt eterlegeme mellom 7 og 14 år, er viktig for utviklingen av et sunt og godt legeme. Dette igjen er utgangspunktet for en sunn vilje (Aeppli, 2003, s.71 – 82). Kranich (2003, s. 65 – 74) bruker denne sammenligningen til å beskrive hvordan lemmene i de unges kropp vokser, blir lange og tunge. Han mener at gjennom denne veksten, presser gravitasjonen ekstra hardt på dem. Dette presset krever en ny aktivisering av viljen for å ta i bruk en større kraft til handling. Kranich (2003, s.65 – 74) skriver videre at dette gir erfaring av å være et vesen som er virksomt utfra seg selv. Steiner (1986, s. 55) sa at ungdommene går på en ny måte, og man kan se hvordan viljen har startet sin frihetssøken utfra hvordan de beveger seg.

Frigjøringsprosessen til viljen med ”å være virksomt ut ifra seg selv”, handler om å virke fra sitt indre. En kraft ovenfra og ned presser stemmen ned i brystet, men nå viser en motkraft seg gjeldene. Denne kraften går nedenfra og opp og løfter frem og synliggjør de store følelsene som ligger skjult i brystet. Med frigjørelsen av følelsen blir ungdommen nødt til å trenge inn i dypet av sitt eget sjelsliv (Steiner, 1986, s. 55). Kranich (2003, s. 68) skriver at sjelen våkner idet den emansiperer seg fra den sterke avhengigheten av kroppen som hittil preget dets liv og virke. Gjennom denne forandringen erfarer sjelen fullt og helt seg selv som eget indre. Viljen ved at den aktivt griper sin selvstendighet, følelsen ved at den opplever sin personlige intimitet og intensitet, tenkningen ved at den nå fritt kan danne og forbinde begreper (Kranich, 2003, s. 68).

### **Dømmekraft og tanken**

Steiner (2006, s. 36) uttrykte at det nye forholdet de unge får til seg selv og omverdenen blir synlig gjennom deres dømmekraft. De er nå modne til å danne seg en egen dom om de ting de tidligere har lært. Om barnet fra 7 til 14 år kun har blitt vist abstrakte ytre begreper og

modeller, og ikke utviklet medfølelse for formens skjulte åndelige natur, vil ikke viljen møte de riktige medfølelser for en selvstendig moden dømmekraft (Kranich, 2003, s. 71). En fenomenologisk undervisning hvor fenomenet kan stå fri fra andres tolkninger blir nå viktig. De unge kan i sin egen tenkning danne begreper som lar deres vesen og sammenheng komme til orde. Bildet blir derfor erstattet av den tankemessige bedømmelse (Kranich, 2003, s. 69). Elevene skal løftes med den upartiske tankekraften ut av sitt partiske følelseskaos, slik at de kan ta et selvstendig valg og bruke sin vilje til en god handling (Steiner, 1986, s.50 - 53).

### **Undervisningsinnhold i 8. - 10. klasse**

Astrallegemes fødsel bevirker store forandringer i elevenes indre. Pubertetens store følelser, åpner opp for et nytt og ukjent landskap, samtidig som elevene får tilgang til flertydige begreper gjennom den abstrakte tanke. En helhetlig forståelse over verdens fenomener opparbeides hos elevene i 8. og 9. klasse, og modnes frem til de i 10. klasse kan danne større sammenhenger over kunnskap de tidligere har lært. I 10. klasse skal elevene ha blitt bedre kjent med sitt indre følelsesliv slik at det har blitt mer nyansert. Elevene skal med undervisningen på ungdomstrinnet gå inn i ulike perspektiver og syn på bestemte områder i livet. Fra de nye opparbeidede detaljene de erfarer og erkjenner, kan de oppfatte de bakenforliggende ideene og danne seg et helhetlig bilde (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 22 - 23). *Naturfagundervisningen* blir i denne sammenhengen av betydning for å danne en helhetlig forståelse av verdens fenomener. I *kjemi* trenger elevene gjennom til en erkjennelse av det indre av tingenes vesen, *fysikken* setter matematiske lover på vår eksistens, *humanbiologien* viser mennesket som et hele bestående av anatomiske deler, *geografien* tar for seg hele verden og dens økonomiske forbindelser og *økologien* forbinder alle naturfagene gjennom en erkjennelsen av naturen er bygget opp av levende organismer i samspill med ikke-levende faktorer. *Historieundervisningen* på ungdomstrinnet tar for seg den moderne historie fra renessansen opp til vår tid, og elevene kan kjenne seg igjen og bli kjent med utviklingens gang. I *norsk* blir språket delt og analysert gjennom grammatikk og sjangerlære, og helheten i språket blir synliggjort gjennom litteraturhistorien (Steinerskolene i Norge, 2004). I *matematikk* videreutvikles blant annet algebraen til *ligninger*. Å finne en ukjent eller variabel krever at en må trekke seg ut av det konkrete. Her må elevene klare å følge en usynlig mulighet, tenke flere ledd på en gang og stole på egen dømmekraft. *Geometrien* er også en ny regneart som blir introdusert på ungdomstrinnet (Steinerskolene i Norge, 2004). Matematikken i 10. klasse står i en særstilling. Elevene skal her erkjenne tidligere innlærte

formler på nytt, men nå gjennom seg selv, via sin egen dømmekraft. Ved å trenge gjennom til beviset med tanken, blir matematikken satt i en større kontekst. I den større konteksten utvider elevene sitt begrepsgrunnlag og forbereder seg for høyere utdanning i faget. Matematiske oppgaver som lar elevene få bruke og videreutvikle tidligere kunnskap er derfor av betydning (Steinerskolene i Norge, 2004, s. 103- 104).

### **Betydningen av det kunstneriske**

Kranich (2003, s. 153) poengterer imidlertid at bestrebelsen på å formidle helhetlig og levende begreper til barna og ungdommene, ikke er begrenset til betraktningen av naturen alene. Han hevder at alt som bringer sjeler i sammenheng med det vesensaktige er av betydning på denne veien. Spesielt det som gjelder av kunstnerisk art, og særlig det som virker som en foredling av skjønnhetssansen. Et oppvoksende menneske som lærer å følge med på hva som er vakkert og skjønt i verden, vil gjennom fenomenet også alltid oppleve en avglans av ånden. Gjennom skjønnhetsopplevelsen forbinder sjelen seg med det vesensaktige, som så skal bli bevist gjennom de levende begrepene.

### **«Jeget» og den frie viljen**

I en prosess på syv år har viljen arbeidet i det indre med å fri seg fra legemet. I denne prosessen fra 14 til 21 år, er det viktig å modnes til et menneske med selvstendig dømmekraft, slik at viljen blir brukt til rett handling. Hos en 21- åring er alle sjelekrefter frigjort, alle legemer født og *jeget* står på jorden, klar til virksomhet. Steiner (2006, s.13 – 17) formidlet i *Barnets oppdragelse* at *jegets* mening hos den unge voksne er å forvandle sine opprinnelige tilbøyeligheter og lidenskaper, og foredle og lutre de andre vesensledd. Høytidelig skriver han at *jeg-legemet* som nå utvikles gjennom 21 nye år er kallet til å bli bærer av den høyere menneskesjel, og at mennesket er den jordiske skapnings krone (Steiner, 2006, s. 13). I en større kontekst skriver Steiner (2006, s. 14) at hele kulturutviklingen kommer hos mennesket til uttrykk gjennom jegers arbeid på de lavere ledd. Å føre et barn frem til sitt jeg er derfor et høytidelig og stort ansvar hver oppdrager skulle være seg bevisst.

### **Harmonisering av sjelekrefter**

I det ovenstående har jeg anskueliggjort noen aspekter av Rudolf Steiners teori om tankens utvikling gjennom de tre syvårsperiodene. Fra å være bundet av sansene og følelsene i en billeddannelse, beveger tanken seg til en differensiering av virkeligheten gjennom det

analogiske og går til sist inn i det abstrakte, hvor avstanden til innholdet har blitt større. I det abstrakte åpner begrepene opp for en tankemessig frihet som tidligere ikke har vært mulig. Elevenes personlige indre omdannes under disse nye kreftene fra å være hovedsakelig opplevende til å bli medskapende. Med dette stiger det frem i viljeslivet en viljesimpuls til personlig selvstendighet (Marstrander, 2012, s. 7 - 11). Imidlertid virker tanken aldri alene, den står alltid i en forbindelse med de andre sjelekreftene, viljen og følelsen. En av steinerpedagogikkens oppgaver er derfor å oppdra disse sjelekreftene, og få dem til å virke sammen på riktig måte til riktig tid (Kranich, 2003). I Idé og praksis står det:

”Betydningen av det tankemessige, det emosjonelle og det handlingsmessige står i en fruktbar sammenheng. Kort sagt kan man si at grunnlaget for læring og utvikling legges i viljeshandlinger, som relateres til følelsesmessige erfaringer, og som så i sin tur knyttes til intellektuell læring. Hvordan man i undervisningen forholder seg til vilje og følelse danner grunnlaget for den senere utviklingen av selvstendig dømmekraft og tilegnelse av teoretiske kunnskaper” (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 4).

## En utviklingsdidaktisk læreplan

Det nære forholdet mellom elev og innhold i steinerpedagogikken tydeliggjør at det er barnet selv som er grunnlaget for den steinerpedagogiske fagplanen. Myhre (2000, s. 187) understreker dette i *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* og skriver at Steiners tre utviklingsfaser viser sine helt klare karakteristiske trekk og fungerer som retningsgivende for valg av innhold og metoder i steinerpedagogikken. Læreplanen for steinerskolen kan med dette kalles en *utviklingsdidaktisk læreplan*. Hvert skoleår gis sin utviklingsmessige karakter gjennom en bevisst progresjon når det gjelder innføringen av nye temaer og metoder i undervisningen, som følger utviklingen av nye evner hos elevene (Steinerskolene i Norge, 2004, s. 14).

## Oppsummering

Med dette kapitlet har jeg gjennom en beskrivelse av barnets tre syvårsperioder antydnet den nære forbindelsen mellom barnets utvikling, og innholdet som blir undervist på steinerskolen. Innholdet blir av betydning for elevens modning og utviklingen av kroppslige, sjelelige og åndelige krefter. Ved å harmonisere de tre sjelekreftene tanke, følelse og vilje gjennom undervisningen, får tanken grobunn til å modnes og utvikles til en abstrakt tenkning med levende begreper. Steinerskolens *utviklingsdidaktisk læreplan* gjør at barnet går fra å være

opplevende til å bli medskapende. I neste kapittel vil jeg sette dette i sammenheng med kunnskapssamfunnet, og sammenligne steinerpedagogikken med Wolfgang Klafki og Gert Biestas teorier.

## Frihet i tanken og kjærlighet i viljen

I dette kapittelet drøfter jeg de tre ovenstående kapitlene. Jeg stiller spørsmål til *kunnskapssamfunnet* og sammenligner Klafkis teori om *den doble åpning* med *erfaringsaksen* i steinerpedagogikken. Avslutningsvis fremlegger jeg mine tanker om det jeg mener er likhetstrekkene mellom de *levende begrepene* i steinerpedagogikken og Biestas begrep *subjektivering*. Til sist gir jeg en oppsummering i henhold til min problemstilling.

### Å delta aktivt i selve livet

Det kan virke som om dannelsesbegrepet egentlig er et samfunnskritisk begrep. Både Wolfgang Klafki og Gert Biesta hevder på hver sin måte dannelsens demokratiske verdi. Klafki gjennom sine teorier om dannelsens mål av *selvbestemmelse*, *medbestemmelse* og *solidaritet* i relasjon til samfunnets nøkkelspørsmål, og Biesta gjennom subjektivering og fremveksten av ansvarlighet ovenfor den andre. I artikkelen *The duty to resist: Redefining the basics for today's schools*, legger Biesta (2015, s. 8) frem sine tanker om hvordan han mener retningen i våre pedagogiske bestrebelse må inkludere spørsmål om demokrati, økologi og omsorg. Han er opptatt av at disse er de grunnleggende spørsmålene for den moderne utdanning og opplæring for fremtiden, for de har å gjøre med hvordan vi skal klare å leve mangfoldig og humant sammen. Spørsmålene dekker hvilke verdier vi innstiller våre liv og vår identitet på. Han mener vi må skifte fokus fra hva vi trenger eller begjærer, til å delta aktivt i selve livet. Bjørn Foros (2012, s. 3) skriver at sjeldnere har færre stilt det grunnleggende spørsmålet: Hva skal vi bruke kunnskapen til, og hvilken retning skal skolen ha? Foros (2012, s. 3) mener at arenaen har blitt overlatt til næringslivet og den politiske høyresiden, som har kommet til å dominere den skolepolitiske debatten og dermed peke ut den nye kursen for skolen.

Biesta (2014, s. 35) stiller spørsmålstegn ved hvor vårt begjær etter kunnskap, som kunnskapssamfunnet genererer, fører hen? I kunnskapssamfunnet jages det hele tiden etter det han kaller visshet. Dette jaget mener han hindrer oss til å se det som ligger rett foran øynene på oss, det som virkelig betyr noe og som krever vår oppmerksomhet her og nå, i øyeblikket. Begjæret etter kunnskap gjør at vi ikke åpner opp for at verden kan komme til oss. I den steinerpedagogiske lærerplanen *Idé og innhold* blir kunnskap omtalt på denne måte. Kunnskapen vil ikke oppleves som aktuell og livsnær dersom den ikke har forankring både i en personlig opplevelse av sammenheng og i en handlingskompetanse. Det står at kunnskapens rolle i steinerskolen vil være en del av en større bestrebelse som handler om å hjelpe barna å finne seg til rette i verden, men også å gi dem innsikt og mot til å forandre den. Virkelige kunnskaper innebærer både selvinnsikt og sakinnsikt (Steinerskolene i Norge, 2004, s.19).

## Steinerpedagogikken i spenningsfeltet mellom det formale og materiale

Foros (2012, s. 3) hevder at i kunnskaps- eller informasjonssamfunnet vi lever i, foreldes kunnskapen raskt. Dette er fordi inntrykks- og informasjonsstrømmen stadig øker. Han ytrer at når kunnskapen ikke lenger er gitt og mangfoldet overtar, peker forandringene mot den enkelte. Kunnskapen må skapes av barnet selv. Han skriver at vi får et sprang i formal retning, i betydning av at det er elevene som skal lære seg å tilegne seg kunnskapen. Det som blir av betydning er selve evnen til å lære, elevene skal *lære å lære*. Biestas begrep *lærifisering* blir i denne konteksten relevant. Og Foros (2012, s. 3) skriver : ”Vi har vært vitne til en ny metodeoptimisme, der en begynte å snakke om læring i stedet for undervisning“. Til det stiller han spørsmålet; Når alt beveger seg mot å lære å tilegne seg kunnskap, hva skjer med kunnskap forstått som innsikt? Verken oppdragelse eller dannelse kan reduseres til ferdigheter eller strategier, refleksjon eller verdibevisthet; det formale må være knyttet til substans og retning. Dette er paradokset i kunnskapssamfunnet (Foros, 2012, s. 5).

Klafkis teorier viser oss at det er i samspeillet og spenningsforholdet mellom det formale og det materiale at dannelsen ligger. Dannelse krever begge deler, ferdigheter og sakkunnskap, refleksjonskraft og innsikt, kommunikasjonsevne og viten. Til dette stiller Foros (2012, s. 9-10) spørsmålet: Hva krever dannelsens formale aspekter av material substans? Han sier spørsmålet er bakgrunnen for Klafkis begrep *nøkkelproblemer* og tanken om å fordype seg i

det vesentlige. Jeg mener steinerpedagogikken svarer på dette spørsmålet ved å hevde at didaktikken vil gi seg selv ut fra det oppvoksende menneskets eget vesen (Steiner, 2006, s. 9). Kunnskapen eller innholdet blir undervist utfra elevens eget utviklingsstadium. I dette møte mellom innhold og barnets utviklingsstadiet mener jeg at Klafki *doble åpning* oppstår.

Jeg token den *doble åpningen* som at dannelsen skjer i møte med et objektivt innhold. Det vil si i erfaringsaksen mellom den lærende og et innhold. Ved å lære innholdet å kjenne, vil det skje en subjektiv indre forandring av de kroppslige, sjelelige og åndelige krefter, hvor virkeligheten har åpnet seg og blitt større. Og gjennom øvelse med det egnede stoffet vil disse kreftene bli virkelige. Det objektive innholdet som subjektet skal møte blir her av betydning. Undervisningen bør derfor frembringe kategorier som hjelper elevene i sin forståelse. Jeg mener at steinerpedagogikkens undervisningsinnhold er av en sån art at den har det Klafki kalte dobbelte kategoriale virkning, som både er en avsløring av virkelighetens vesen og en utbygging av den kategoriale forståelse hos individet.

## Levende begreper og subjektivering

Et særtrekk med steinerpedagogikken er at den differerer mellom *tanke, følelse* og *vilje*, og har utarbeidet et innhold og en metode som oppdrar dem hver enkelt. Et steinerpedagogisk mål er som nevnt tidligere å harmonisere disse, slik at det ikke oppstår ensidighet. Intensjonen med å harmonisere tanke, følelse og vilje er at det skal bli dannet *levende begreper* som genererer en god dømmekraft. Til dette skriver Kranich (2003, s.133) at kunnskapen må løfte seg opp over den vanlige forstandserkjennelsen hvor begrepene er stive og intellektuelle. Kunnskap og viten skal hos barna og ungdommen bli til en oppdragene kraft som ikke bare taler til hodet, men som virker på livene helt inn i følelsen og viljen. Rudolf Steiner (1986, s. 42) sa i foredraget om *Oppdragelse og tidens åndsliv* at vi som mennesker i dag har kommet til et punkt hvor vi må forstå og begripe ånden i idéer, gjennom tenkningen. Kranich (2003, s. 25) forklarer dette ved å skrive at det som lyser opp i tenkningen som erkjennelse, tilhører et område som strekker seg ut over kroppen, og ut over sjelen som vårt eget indre. Han skriver at dette er åndens objektive område. Gjennom tenkningen kan mennesket utvide sine begreper, slik at tingenes vesen eller indre lovmessighet ytrer seg på en stadig mer fullkommen måte gjennom den. Tenkningen kan med andre ord gjøre de stive forestillingene og begrepene bevegelige. Han mener et levende begreper utvider bevisstheten utover enkeltfenomenenes begrensning, og leder inn i de store sammenhengende.



Når barn og unge får oppleve noe av den indre bevegelseheten i de levende begrepene, mener Kranich (2003, s. 153) at en interesse vekkes i dem. Det vil si en streben etter å lære verden å kjenne og å få en dypere forståelse av den, og at dette forbinder barn og unge med en mening. Kranich (2003, s. 153) ytrer at opplevelsen av mening berører mennesket i de dypeste områder av dets vesen, og stiller det inn i naturen store meningssammenheng. Gjennom levende begreper bevisstgjøres formlovmessighetene i verden. Vakkert skriver han at: "Sjelen gjennomstrømmes som av åndelig varme og hjertet dypeste krefter beveges" (Kranich, 2003, s. 153). Gjennom en slik indre forbindelse med en meningsfull eksistens belives de uselviske kreftene som lever i følelsen og viljen.

Min forståelse av de levende begrepene er at her er kunnskapen blitt forstått som innsikt. Innholdet som blir formidlet i steinerpedagogikken treffer barna analogisk på deres utviklingstrinn. Tanken, følelsen og viljen kan forbinde seg med det som blir undervist eller det som er selve livet. De levende begrepene åpner opp et stort frihetsrom, og dette mener jeg er *oppdragelse til frihet*. Idé og praksis beskriver friheten på denne måten:

«Frihet forstås ikke her som den størst mulige emansipasjon eller selvrealisering, men som idealet om at elevene skal kunne utvikle sine evner og talenter på en slik måte at de kan forholde seg aktive og ansvarstagede til seg selv og sin omverden» (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 5). Det står videre at «Frihet betyr følgelig å kunne forholde seg både ansvarlig og kreativt nyskapende til livets etiske utfordringer» (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 5).

Med dette ser jeg likhetstrekk med Biestas *subjektivering*. Her kan den etiske hendelsen oppstå gjennom fremveksten av *levende begreper*. Gjennom å forbinde seg med verden står mennesket ansvarlig for seg selv og tar på seg oppgaver som livet gir. I dette oppstår noe nytt, og nye væremåter kan bryte med oppbygde systemer og tradisjoner. Mennesket har løftet seg til å eksistere i verden som et handlende subjekt. I ansvarliggjørelsen oppstår frihetsrommet hvor man kan velge ansvaret fremfor blindt å reagere på lyster og begjær.

## Dannelsen av menneskets dydsbaserte subjektivitet

Som en avslutning og oppsummering i henhold til oppgavens problemstilling "**Hvordan bidrar steinerpedagogikken til dannelsen**", har jeg med denne oppgaven ønsket å vise at dannelsesidealet ligger som fundament for hele utformingen av steinerpedagogikken og dens didaktikk. Som en utviklingspedagogikk har den som oppgave å føre det oppvoksende

mennesket til seg selv og verden. Undervisningen har som ideal å harmonisere sjelekraftene tanke, følelse og vilje, slik at menneskets iboende krefter kan bli synlige som ansvar og god dømmekraft. Med dette kan det oppstå som Biesta ønsker, at utdanningen skal være en prosess som på et eller annet vis bidrar til dannelsen av menneskets dydsbaserte subjektivitet, eller som Steiner uttrykker det ”frihet i tanken og kjærlighet i viljen” (Steiner, 1994, s. 177 - 189).

“Education is the point at which we decide whether we love the world enough to assume responsibility for it, and by the same token save it from that ruin which except for renewal, except for the coming of the new and the young, would be inevitable. And education, too, is where we decide whether we love our children enough not to expel them from our world and leave them to their own devices, nor to strike from their hands their chance of undertaking something new, something unforeseen by us, but to prepare them in advance for the task of renewing a common world” Hannah Arendt

# Litteraturliste

- Aeppli, Willi. (2003). *Menneskets sanser. Hvordan kan de pleies?* Oslo: Antropos forlag.
- Andersen, H. (1999). *Regn og hopp*. Oslo: SNS Trykk.
- Biesta, Gert. (2015). The duty to resist: Redefining the basics for today's schools. *Rose Research on Steiner Education*. Vol 6. (s. 1 - 11).
- Biesta, Gert J.J. (2014). *Utdannelsens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Foros, Per Bjørn. (2012). Dannelsens dialektikk. Spenningen mellom det formale og det materiale. Eikseth, Grunde m.fl. (Red.), *Utdanning mellom styring og danning: et nordisk panorama*. (s.1-11). Oslo: Akademia.
- Gustavsson, Bernt. (2003). *Dannelse i vor tid*. Århus: Klim.
- Harsund, Carina. (2013). *Holistisk pedagogikk: Dannelse hinsides dannelse?* (Masteroppgave). Universitetet i Agder.
- Kansanen, Pertti & Meri, Matti. (Årstall ikke angitt). *Didactic relation in the teaching-studying-learning process*. University of Helsinki.
- Kovacs, Charles. (2010). *Muscles and bones*. Edinburgh: Floris Books.
- Kranich Ernst- Michael. (2003). *Pedagogisk antropologi*. Oslo: Antropos forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2016) *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (St.meld. nr. 28. 2015-2016). «Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>»
- Kunnskapsdepartementet (2006). ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr. 16. 2006–2007). «Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id1411/>»
- Marstrander, Erik. (2012). *Matematikk og geometri. En veiledning i matematikk for steinerskolelærere*. Oslo: Digital Printservice AS.
- Maviglia , Domenica (2016). *The Main Principles of Modern Pedagogy in 'Didactica Magna' of John Amos Comenius. Creative Approaches to Research, vol. 9. (s. 57 – 67)*.
- Midtsundstad, Jorunn H og Werler, Tobias. (2011). *Didaktikk I Norden*. Kristiansand: Portal forlag AS.
- Myhre, Reidar. (2003). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.
- Stabel, Anne-Mette. (2014). *Visjoner og vilkår. Om Steinerskolens utvikling i Norge fra 1926-2004* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Steiner, Rudolf. (2008). *Almen menneskekunnskap som grunnlag for pedagogikken*. Oslo: Antropos forlag.
- Steiner, Rudolf. (2006). *Barnets oppdragelse*. Oslo: Antropos forlag.
- Steiner, Rudolf. (1994). *Broen mellom verdensåndeligheten og det fysiske i mennesket*. Odense: Jupiter forlag.
- Steiner, Rudolf. (1986). *Oppdragelsen og tidens åndsliv*. Oslo: Antropos forlag.

- Steinerskoleforbundet. (2014). *En lærerplan for Steinerskolene. Oversikt - steinerpedagogisk idé og praksis*. Oslo: Steinerskoleforbundet.
- Steinerskoleforbundet. (2007). *En lærerplan for Steinerskolene - Grunnskolen - Fagenes formål og perspektiver - Kompetansemål - Vurdering*. Oslo: Steinerskoleforbundet.
- Steinerskolene i Norge (2004). *Idé og innhold. Fag og arbeidsmåter gjennom 13 skoleår*. Oslo: Antropos.
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). Internasjonale studier. «Hentet 22.april 2017 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/>»
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). Læreplanverket. «Hentet 22. april 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>»
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Generell del av læreplanen. Oslo: Utdanningsdirektoratet. «Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>»
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2016). Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring. «Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap\\_bokmaal\\_low.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf) »
- Zierer, Klaus & Seel, Norbert M. (2012). *General Didactics and Instructional Design: eyes like twins. A transatlantic dialogue about similarities and differences, about the past and the future of two sciences of learning and teaching*. SpringerPlus. «Hentet fra <http://springerplus.springeropen.com/articles/10.1186/2193-1801-1-15>»