

Hvilken berettigelse har danningsbegrepet i dagens skole?

**Av Jon Bilberg**

STEINERHØYSKOLEN

Bacheloroppgave – Lærerlinjen vår 2018

Antall ord: 10198

Oslo: 22.04.2018

# Innhold

1 Innledning.....	1
1.1 Motivasjon for oppgaven.....	1
1.2 Faglig begrunnelse .....	1
1.3 Problemstilling .....	2
1.4 Begrepsavklaring og begrensninger .....	2
1.5 Oppbygning og kildebruk.....	2
2 Hva skal vi med dannelse og hvordan henger dannelse sammen med demokratiet? .....	4
2.1 Hva er dannelse i vår tid? .....	4
2.2 Demokrati og medborgerskap som et satsningsområde i skolen .....	6
2.3 Sammenhengen mellom dannelse, og demokrati og medborgerskap .....	7
2.4 Oppsummering kapittel 2 .....	8
3 Danningsplass i utdannelsen.....	9
3.1 Danningsbegreps posisjon i skolediskursen .....	9
3.1.1 Dannelse eller nytte? .....	9
3.1.2 Dannelse eller læring? .....	10
3.2 Skal skolen produsere medgjørlige medborgere? .....	11
3.3 Mangler vi rom for klokskap i skolen? .....	12
3.5 Oppsummering kapittel 3 .....	13
4 Dannelse i steinerskolen.....	14
4.1 Steinerpedagogiske perspektiver på barns utvikling og læring.....	14
4.2 Dannelseperspektivet i steinerskolen.....	15
4.3 Kunnskapssyn, sentrale metoder og prinsipper i steinerskolen.....	16
4.4 Idealet om oppdragelse til frihet.....	18
4.5 Oppsummering kapittel 4 .....	18
5. Drøfting .....	20
5.1 Hva er dannelse i vår tid? .....	20
5.2 Hvilken plass har dannelse i dagens utdanning? .....	21
5.3 Er skolen for instrumentell? .....	23
5.4 Hvilken plass tilskrives dannelse i steinerpedagogikken? .....	23
6 Konklusjon .....	26
7 Litteraturliste .....	27

# 1 Innledning

## 1.1 Motivasjon for oppgaven

Etter å ha gått inn i pedagogikkfaget og fulgt med på den skolepolitiske debatten har jeg skjønnet at det er mange ulike syn på hva skolen skal være og hva man vil oppnå med utdanning. Er målet å sikre et godt fungerende demokrati? Er målet at skolen er til nytte for andre interesser som for eksempel økonomisk vekst? Eller har skolen en annen oppgave? Som framtidig steinerskolelærer ønsker jeg særlig å undersøke hva steinerskolen har som mål med utdannelsen og hvordan steinerskolens mål med utdanning står i forhold til andre perspektiver på hva man skal med skole. Jeg har i denne sammenheng interessert meg for dannelsesbegrepet, men jeg oppfatter at begrepet er komplekst med et for meg noe uklart innhold. Jeg vil derfor undersøke nærmere hvordan dannelsesbegrepet kan gjøre seg gjeldene i dag og hvilken plass den tilskrives i dagens skole og i steinerskolens læreplaner.

## 1.2 Faglig begrunnelse

I følge professor i pedagogisk filosofi Ingrid Straume har det vært en klar trend i 2000-tallets læreplaner at læring er hovedformålet med skolen. Læring blir i den sammenheng omtalt som noe som kan oppnås og måles, og fokuset har hele tiden vært på mere og bedre læring (Straume, 2016). Dette kan settes i sammenheng med at de siste tiårs skoledebatt har vært preget av at nytteargumentet har større gjennomslagskraft enn det dannelsesargumentet har (Sjøberg, 2009). Samtidig kom kunnskapsdepartementet med en stortingsmelding i 2016 som er ment som en fornyelse av kunnskapsløftet, og i stortingsmeldingen trekkes det flerfaglige teamet demokrati og medborgerskap fram som et satsningsområde for skolen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Jeg forstår det slik at kunnskapsdepartementet her impliserer at skolen er en dannende institusjon som skal danne elevene til demokratiske medborgere. Her kan man jo også spørre seg om dette er et for instrumentelt syn på skole? Fokuset på læring har ifølge Straume (2016) gjort det klassiske pedagogiske temaet dannelse meningsfattig. Kan det ha verdi å hente det gamle dannelsesbegrepet fram fra glemselen? Dannelsesbegrepet i seg selv kan nok for mange fremstå som komplekst, og Kjetil Steinsholt skriver at boken hans om dannelse belyser et ullent pedagogisk tema (Steinsholt, 2016). Hva skal være målet for dannelsen, og er det hensiktsmessig å løfte fram begrepet i den utdanningspolitiske diskursen?

Tidligere rektor på Oslo by steinerskole, Erik Marstrander (2010), mener at hele steinerskolens læringssyn er knyttet til danningstanken. I tillegg skriver førsteamanuensis i pedagogikk Anne-Mette Stabel at innføring av kompetansemål i steinerskolens læreplaner har ført til at steinerpedagoger er bekymret for at dannelsesaspektet blir satt i skyggen (Stabel, 2011). Hva skjer da med dannelsesperspektiv i steinerskolen i møte med nytteargumenter og læringsfokus?

### 1.3 Problemstilling

Jeg ønsker å se nærmere på dannelsesbegrepet i vår tid, hvordan danning henger sammen med demokratiet, og hvordan dannelsesargumenter står i forhold til læringsbegrepet og nytteargumenter. Jeg vil også diskutere om det er riktig at skolen er en institusjon som er til for å løse samfunnets utfordringer. Kan man ved å fokusere på dannelsesaspektet ved skolen gjøre elevene til gode demokratiske medborgere i framtidens samfunn, eller er dette et for instrumentelt syn på utdanningen? I oppgaven vil jeg også drøfte hvorfor man i steinerskolen vektlegger dannelsesperspektivet, hvordan dette kommer til syne i steinerskolens læreplan og hvordan dannelsesidealet i steinerskolen står i forhold til fokuset på læring og nytte.

Derfor blir min problemstilling følgende:

*Hvilken berettigelse har danning i vår tid og hvilken rolle tilskrives danning i steinerskolens læreplan?*

Her må jeg presiseres at dette er pedagogisk-filosofiske spørsmål, og problemstillingen drøftes og besvares derfor med utgangspunkt i pedagogisk-filosofisk argumentasjon.

### 1.4 Begrepsavklaring og begrensninger

I denne oppgaven vil begrepene danning og dannelse brukes om hverandre. Danning som begrepet har røtter helt tilbake til antikkens Hellas. Jeg vil i denne oppgaven ikke gå inn på noe av dannelsesbegrepets idehistoriske utvikling, men konsentrere meg om hva samtidige pedagogiske tenkere legger i begrepet.

### 1.5 Oppbygning og kildebruk

Besvarelsen er delt opp i fem kapitler. Etter innledningen følger tre teorideler (kapittel 2,3 og 4), mens den femte delen drøfter problemstillingen forankret i teorien fra kapittel 2, 3 og 4. Det første teorikapittelet (kapittel 2) belyser perspektiver på innholdet i dannelsesbegrepet i vår tid. Her legger jeg også fram hvordan danning i skolen er av betydning for demokratiet. I neste kapittel (kapittel 3) ser jeg på danningens plass i skolen. Der ser jeg på forholdet mellom

begrepet dannelse og begrepet læring og dannelsesargumentet versus nytteargumentet. Videre kommer jeg inn på Gert Biestas og Paul Otto Brunstads synspunkter på hvilke danningsidealer som skal ligge til grunn i skolen. I neste del (kapittel 4) presenterer jeg danningsperspektivet i steinerskolen og hvordan dannelsesprosessene i steinerskolen henger sammen med det steinerpedagogisk perspektivet på barnets utvikling. Jeg går også inn på hvordan danningsidealet kommer til syne i kunnskapssynet og de sentrale metodene. Jeg undersøker videre hvordan fokuset på læring og nytte har hatt innvirkning på dannelsestanken i steinerskolen. I drøftelseskapitlet (kapittel 5) drøfter jeg danningsbegrepets innhold, sammenhengen med demokratiet, danningsbegrepets plass i skolen og hvordan danningsperspektivet kommer fram i steinerskolens læreplan. Tilslutt har jeg med en konklusjon hvor problemstillingen eksplisitt besvares.

I den første teoridelen bruker jeg Inge Eidsvågs artikkel, «Å fullbyrde sin egen form – et program for dannelse» (2011) og boken *Angsten for oppdragelse* (2012) av Foros og Vetlesen, som hovedkilder. Gert Biesta med boken *Utdanningens vidunderlige risiko* (2014) og Paul Otto Brunstads artikkel, «Diskontinuitetens pedagogikk» (2010), er hovedkilder i den andre teoridelen. I den steinerpedagogisk teoridelen blir steinerskolens læreplans generelle del, *Ide og praksis* (2014) brukt som primærkilde. Dette supplementeres av annen steinerpedagogisk litteratur, hovedsakelig fra Anne-Mette Stabel som i boken *Hva skal vi med skole?* (2016) forteller steinerskolen i Norges historie.

## 2 Hva skal vi med dannelse og hvordan henger dannelse sammen med demokratiet?

Formålet for dette kapittelet er å undersøke hvordan danningsbegrepet kan gjøre seg gjeldende i vår tid. Jeg forsøker derfor å belyse noen av nyansene i danningsbegrepet i vår tid, og perspektiver på hva formålet med dannelsen i skolen skal være. For å konkretisere den praktiske betydningen av begrepet, skal jeg undersøke sammenhengen mellom danning og demokrati og medborgerskap.

Jeg starter kapittelet med å legge fram hva Foros og Vetlesen mener er utgangspunktet når man skal snakke om et moderne danningsbegrep. Deretter går jeg danningsbegrepet etter i sømmene ved å se på Svein Sjøbergs betraktninger av moderne dannelse, før jeg presenterer de fem egenskapene som, ifølge Inge Eidsvåg, dannelsesprosesser i skolen må aktivere i elevene. Videre går jeg over til å se på sammenhengen mellom demokrati og dannelsesprosesser. Jeg innleder med å gjøre rede for hva kunnskapsdepartementet mener når de vektlegger demokrati og medborgerskap som et flerfaglig satsningsområde for fremtidens skole. For å utdype dette har jeg tatt med Wolfgang Klafkis betraktninger av sammenhengen mellom dannelse og menneskers evne til å ta del i samfunnslivet. I tillegg skal jeg se på hva Fjeldstad og Mikkelsen mener er demokratiske utfordringer som krever en form for demokratisk danning.

### 2.1 Hva er dannelse i vår tid?

Danning kan sies å være et av de mest sentrale begrepene i pedagogikken som fagfelt. En sentral tanke i dagens danningstenkning er at mennesker ikke blir født som ferdige eksemplarer tilhørende en spesiell kultur, men sosialiseres og formes gjennom dannelsesprosesser. Dannelse består av kompliserte prosesser, og det finnes ingen oppskrift for hvordan en dannelsesprosess skal foregå. Noe av grunnlaget for å kunne snakke om danning i skole er at pedagogikk er et kulturfag og ikke bare et sett med teknikker og modeller (Straume, 2016, s. 47-48).

Førsteamanuensis i pedagogikk, Per Bjørn Foros, og professor i filosofi, Arne Johan Vetlesen, beskriver hvordan dannelsesidealene har kommet og gått gjennom tiden, og at det hele tiden har vært preget av lengselen etter å skape helhet og mening. De initierer at et rekonstruert dannelsesideal må være farget av framtidshåp, og ikke bare tradisjonsoverføring. De mener at danningen skal være med på å motvirke splittelse i det moderne samfunn og den moderne måten å tenke på. Splittelsen omtaler de som gapet mellom to kulturer. Eksempler på slike

skiller er skillet mellom kropp og sjel, mellom fornuft og ånd og mellom natur og kultur. De refererer til den tyske filosofen og sosiologen Jürgen Habermas som mener at den kognitive og instrumentelle måten å tenke på blir stadig mer dominerende. Dette gjelder i forskningssammenheng og i akademiske kretser, men også på individnivå. Habermas er bekymret for at dette går på bekostning av moralsk og estetisk fornuft. Han mener dette fører til en endimensjonal kognitiv-instrumentell måte å forholde seg til verden, seg selv og andre mennesker på, som igjen kan føre til tap av de følelsesmessige og kroppslige dimensjonene ved en selv som menneske. Konsekvensen av dette, hevder Habermas, kan være følelsen av ubalanse og splittelse hos individene. Foros og Vetlesen mener at dannelsen må være med på å motvirke splittelse i den moderne fornuften. Det motsatte av ubalanse og splittelse, mener de, er helhet og mening. Derfor mener de at dannelsen handler om å skape nettopp helhet og mening, og inntrykket deres er at mening er noe de unge tørster etter. Et grunnleggende spørsmål som ligger til grunn for dannelsesstenking er derfor: Hva kan skape helhet og mening i våre dager (Foros og Vetlesen, 2012)?

Svein Sjøberg mener at målet med skolens dannelsesprosjekt er å danne elevene til å oppnå selvstendighet i sin tenkning, og utvikle kreativ dømmekraft, samtidig som de har styrken til å ikke la seg manipulere. Han mener at alt dette må bygge på et solid grunnlag av allsidige kunnskaper og ferdigheter. Samtidig understreker han at man ikke kan se på dannelsen som et ferdig produkt man kan skaffe seg, men at dannelsen heller må ses på som en prosess (Sjøberg, 2009). Inge Eidsvåg har arbeidet som lektor og rektor i en årrekke, og har lenge vært aktiv i skoledebatten i Norge. Han er opptatt av å konkretisere dannelsesbegrepets innhold med utgangspunkt i spørsmålet: Hvilke menneskelige kvaliteter ønsker skolen å utvikle hos elevene? Han lister opp fem egenskaper og etiske verdier som han omtaler som danningens grunnpilarer:

- 1.) Det første punktet Eidsvåg lister opp handler om å bli kjent med seg selv. Eidsvåg mener altså at det er viktig at elevene stimuleres til å erkjenne seg selv. Han presiserer at dette ikke må skje utelukkende gjennom intellektuell tenkning. Han trekker fram poesi, dans, musikk, myter og billedkunst, altså tidløse kunstuttrykk, som kan hjelpe menneskene å finne en dypere mening.
- 2.) Det andre punktet handler om å lære å leve sammen. Eidsvåg mener at det er gjennom felleskap at mennesker lærer viktige menneskelige egenskaper. Samtidig hevder han at det å kunne stå opp mot felleskapet, er en like viktig egenskap.

- 3.) Det tredje punktet til Eidsvåg går ut på å lære verden å kjenne, og ha tro på at man kan forandre den. Dette handler i stor grad om å få innblikk i den kunnskap, erfaring og visdom som tidligere generasjoner har overlatt oss. Det er, ifølge Eidsvåg, spesielt viktig i dag å lære om andre kulturer. En grunn til dette er å ha kunnskap til å håndtere det flerkulturelle samfunnet i dag, en annen grunn er at man gjennom å studere andre kulturer kan lære sin egen kultur bedre å kjenne.
- 4.) Punkt nummer fire handler om å føle ansvar for felleskapet og fremtiden. Med dette mener Eidsvåg at man som verdensborger har sine forpliktelser. Skolen må derfor ikke bare forberede elevene til å klare seg i verden, men bevisstheten må i like stor grad være på hvordan samfunnet og naturen kan ivaretas.
- 5.) Det femte og siste punktet handler om å reflektere over samfunnets og vår egen utvikling. Igjen trekker Eidsvåg fram historisk kunnskap, og kunnskap om andre kulturer som en måte å få perspektiver til å kunne reflektere rundt seg selv på. Eidsvåg trekker fram filosofen Jon Hellesnes, som mener at det er et tydelig skille mellom dannelse og tilpasning. En av hovedforskjellene er at dannelse innebærer det å kunne reflektere rundt samfunnets- og sin egen livsform, mens tilpasning kun handler om å godta ting som de er. Tilslutt tilføyer Eidsvåg at det rundt disse fem punktene alltid må være en stemning av kjærlighet i undervisningen, og at uten kjærlighet er alle former for dannelsesprosess umulig (Eidsvåg, 2011).

## 2.2 Demokrati og medborgerskap som et satsningsområde i skolen

I flere danningsteorier har man forsøkt å definere sentrale utfordringer for tiden man lever i som dannelsesprosessene i skolen skal ta tak i. Klafki mente at dette er nødvendig for at danningen ikke skal bli for subjektivistisk. Han omtalte dette som tidstypiske «nøkkelproblemer» (Hohr, 2016). I stortingsmelding 28 (2015-2016) legger Kunnskapsdepartementet frem tre prioriterte flerfaglige temaer som er ment til å ta tak i vår tids nøkkelproblemer. De flerfaglige teamene er: demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring, og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2016). Disse temaene kan alle knyttes til skolen som dannende institusjon, men jeg har valgt å hovedsakelig se nærmere på hvordan demokrati og medborgerskap kan knyttes til skolens dannelsesgjerning. Som nevnt i innledningen, understreker Kunnskapsdepartementet at utdanningssystemet er samfunnets viktigste bidrag til å gi elevene kunnskap, erfaringer og verdier til å kunne delta i et demokratisk og mangfoldig samfunn. At skolen skal danne demokratiske borgere, kommer



også fram i opplæringsloven. Der er det eksplisitt formulert at opplæringen skal fremme demokrati. Ved å satse på dette temaet, ønsker Kunnskapsdepartementet og styrke elevens demokratiforståelse og evne til å kunne ta del i demokratiet (Kunnskapsdepartementet, 2016).

### 2.3 Sammenhengen mellom danning, og demokrati og medborgerskap

Sjøberg mener at kunnskap og gode argumenter må ligge til grunn når avgjørelser skal tas for at demokratiet skal fungere godt. De som deltar i demokratiet må være selvstendige i sine avgjørelser uten å la seg manipulere (Sjøberg, 2009). Det har ifølge Straume lenge vært en sentral politisk tanke at utdanning og folkeopplysning er viktig for at demokratiet skal fungere. Den grunnleggende tanken er at vi alle er ansvarlige for hvordan politikken, samfunnet, lover og offentlige institusjoner er utformet. Fra et demokratisk perspektiv er det derfor viktig at folket er i stand til å ta beslutninger som tjener det beste for felleskapet. Dette er, ifølge Straume, en del av den rent praktiske betydningen av danning, og derfor mener hun at den praktiske betydningen av danning er knyttet tett sammen med demokratiet (Straume, 2016, s.53).

Danningsteoretikeren Wolfgang Klafki knytter også målet med dannelsen i skolen sammen med utvikling og vedlikehold av samfunnet. Han deler dannelse inn i delmål for skolens undervisning. Det første knytter han til samfunnet; han mener at danning og samfunn henger sammen på flere måter. En grunn er, ifølge Klafki, at dannelsen skal sette eleven i stand til å forme samfunnet gjennom refleksjon, samarbeid og samtale. Naturlignok mener Klafki at dannelsen også handler om å sette eleven i stand til å ta del i samfunnet. Det andre delmålet kan beskrives med stikkordet selvstendighet. Dette forklarer han med at mennesket er et fornuftsvesen som både har rett og plikt til å være fritt. Han deler dette igjen inn i tre nye delmål med stikkordene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Han utdyper dette med å hevde at en del av dannelsen er at individene skal bli frie til å selv bestemme over sine liv, sin utdanning, religiøsitet, yrke osv. Med medbestemmelse trekker han fram evnen og lysten til å ta del i samfunnet og politiske prosesser. Klafki mener også at elever skal dannes til å opptre solidarisk overfor grupper og individer som av ulike årsaker er utelukket fra friheten. I den sammenheng hevder han at didaktikken og danningen er gjensidig avhengig av hverandre. Dette fordi mye dannelse skjer på skolen, og fordi han mener at hvis didaktikken ikke tar utgangspunkt i dannelsesbegrepet faller den sammen (Hohr, 2016).

Dag Fjeldstad og Rolf Mikkelsen skriver om hvordan norsk skole står overfor mangfoldige og spenningsfylte dannelsesutfordringer i tiden som kommer. De mener spesielt at den

demokratiske dannelsen er utfordrende for framtidens skole. De trekker fram evnen til å kunne leve med ulikheter uten at nærkontakt med annerledestenkende fører til diskriminering som den demokratiske dannelsens mål. Fjeldstad og Mikkelsen viser til den offentlige skoles læreplans generelle del der de mener dannelsespremissene kommer tydelig fram. Det poengteres at mennesket skal dannes til et reflekterende individ som former seg selv, et politisk individ som er i stand til å forme sine omgivelser, og et moralsk individ som kan ta ansvar for sine handlinger. I den sammenheng refererer de til opplysningsmannen Wilhelm von Humboldt som definerer dannelse som en slags selvstendigjøring. Humboldt mente at dannelse skjer når et individ møter verden, kulturen og kunnskapen på en selvstendig måte. Fjeldstad og Mikkelsen mener at det er i et selvstendig møte med verden at mennesket er i stand til å skape en subjektiv oppfattelse av verden uten å avskjære andres perspektiver (Fjeldstad & Mikkelsen, 2008).

## 2.4 Oppsummering kapittel 2

Først la jeg fram Foros' og Vetlesens (2012) argumentasjon for danningens nødvendighet for å skape helhet og mening for de unge. De mente også at et rekonstruert dannelsesbegrep må være mer farget av framtidshåp enn tradisjonsoverføring. Jeg så videre på hvordan Sjøberg (2009) trakk fram evnen til selvstendighet i tenkningen som et kjennetegn for et dannet menneske. Deretter la jeg fram Eidsvågs (2011) fem mål for hvilke menneskelige egenskaper han ønsker at skolen skal aktivere hos elevene gjennom utdannelsen. Han trakk fram det å kjenne seg selv, kunne leve sammen, kjenne verden rundt seg, ta ansvar for felleskapet og framtiden, og det å kunne reflektere over felleskapets og vår egen utvikling.

I neste del presenterte jeg de flerfaglige temaene som Kunnskapsdepartementet mener at skolen må ta tak i. Temaene er demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring, og bærekraftig utvikling. Jeg valgte videre å hovedsakelig utdype sammenhengen mellom demokrati og medborgerskap, og dannelsen i skolen. Straume påpekte at utdanning er et helt sentralt middel for at demokratiet skal fungere. Klafki knytter også dannelsesbegrepet til samfunnet og demokratiet. Dette gjør han ved å hevde at dannelsen skal sette elevene i stand til å forme samfunnet gjennom refleksjon, samtale og samarbeid. Videre utdyper Mikkelsen og Fjeldstad (2008) den demokratiske dannelsens innhold ved å hevde at målet er selvstendigjøring og evnen til å leve side om side på tross av ulike oppfatninger. Klafki (2016) hevder også at dannelse og didaktikk uløselig henger sammen. I neste kapittel skal jeg se nærmere på hvilken plass dannelse som begrep og argument egentlig har i dagens skole.

### 3 Danningsens plass i utdannelsen

I dette kapittelet vil jeg gå inn på hvordan dannelsesbegrepet kan gjøre seg gjeldene i skolen, og hvordan dannelsesbegrepet og dannelsesargumentet står i forhold til nytteargument og læringsbegrepet. Det er også relevant å se nærmere på problemstillinger knyttet til den instrumentelle tilnærmingen til skole som ligger i nytteargument og delvis også i dannelsesargumentet.

Jeg starter med å se på hvordan dannelse og nytte blir satt opp mot hverandre i den skolepolitiske debatten. Så går jeg inn på hvordan dannelsesbegrepet de siste tiårene har havnet i skyggen av læringsbegrepet, og hva man eventuelt mister ved å la dannelse stå i læringsbegrepets skygge. Videre presenterer jeg pedagogikk-teoretikeren Gert Biestas argumentasjon mot et instrumentelt syn på utdanning, og mot en skole som baseres på forhåndsdefinerte læringsmål. Deretter følger pedagogikkprofessor Paul Otto Brunstads argumenter for hvorfor klokskapen må aktiveres hos elevene, som en del av dannelsen. Han har også betraktninger på hvordan dette kan gjøres.

#### 3.1 Dannelsesbegrepets posisjon i skolediskursen

Hva representerer dannelsesbegrepet som ikke allerede finnes i begreper som læring, undervisning, utvikling og læring, og hva er faren når dannelsesbegrepet havner i skyggen av læringsbegrepet og nytteperspektivet?

##### 3.1.1 Dannelse eller nytte?

Svein Sjøberg mener at det er to ulike tradisjoner som gjerne settes opp mot hverandre når man skal debattere skole og skolens innhold. Den ene tradisjonen går ut på å argumentere ut fra innholdets dannelsesverdi. Med en slik tilnærming blir erkjennelse, innsikt, refleksjon og forståelse sett på som meningsfulle i seg selv. Den andre tradisjonen går ut på å forsvare skolefagene ut fra fagenes nytteverdi. Dette er en mer instrumentell tilnærming som ofte tjener økonomiske markedsbehov. Dannelsesargumentet omtaler Sjøberg som mer abstrakt i forhold til det konkrete nytteargumentet. Han mener at den siste tidens skolediskusjon har vært preget av nytteargumentet. Tendensen har vært at skolemyndigheter, elever, lærere og foreldre hele tiden spør seg hvilken nytte man har av det man lærer på skolen (Sjøberg, 2009, s. 186-187).

Foros og Vetlesen har også tanker om forholdet mellom nyttetenkning og dannelsesstenking i skolen. De beskriver hvordan talsmennene for dannelsesargumentet har påberopt seg høye motiver, men at idealene ikke alltid har levd opp til forventningene. Nyttetenkningen er basert

på andre mål, og disse er gjerne knyttet til konkrete resultater og praktiske mål. Videre beskriver de hvordan nyttetanken ofte knyttes til økonomiske interesser. Kritikken mot nytteargumentet er at dets vektlegging av materielle hensyn overskygger åndelige verdier. Foros og Vetlesen er av den oppfatning at nyttetanken vinner terreng i dagens skole. Indikasjonen på dette er at retorikken i begreper som målstyring, kompetanse og entreprenørskap gir assosiasjoner til produksjon og næringsliv heller enn danning av mennesket. En årsak til at det er vanskelig å argumentere mot dette er at vi alle sitter i glasshus ved å nyte godt av fruktene som nyttetenkningen bringer med seg. De mener imidlertid at det er en fare ved å la nytte være en overordnet rettesnor for skolen. De understreker at det er ensidigheten ved nyttetenkningen som er hovedproblemet. (Foros og Vetlesen, 2012).

### **3.1.2 Danning eller læring?**

Straume mener at utgangspunktet for å diskutere danning i en pedagogisk sammenheng er at utdanning er noe mer enn bare læring, og at danningen er betegnelsen for dette «noe mer». Læring er noe alle organismer holder på med, men danning er et kulturelt og samfunnsmessig fenomen som bare skjer hos mennesker. Straume antyder at den omfattende bruken av ordet «læring» i nyere tid har gjort dannelsbegrepet meningsfattig. Det har vært en trend i 2000-tallets læreplaner at læring har blitt hovedformålet med utdanning. Læring har gjerne blitt omtalt som et fenomen som kan oppnås, måles og tilrettelegges for, og målet har hele tiden vært å oppnå mer og bedre læring. Dette, mener hun, har ført til at formålet og egenverdien av utdanning har blitt underordnet. Straume understreker imidlertid at det ikke er mulig å skille begrepene 'danning' og 'læring' fra hverandre fullstendig. Hun mener nemlig at danning innebærer læring, selv om ikke all læring kan sies å være dannende. I den sammenheng nevner hun noen av hovedforskjellene mellom danning og læring. Hun mener at danning handler om å sette noe i en større sammenheng og skape helhet og mening. Læring på sin side trenger ikke nødvendigvis å være rettet mot en helhet eller en mening. Den trenger heller ikke ha noen spesiell verdi. Derfor konkluderer Straume med at den normative konnotasjonen i utdanning, det som handler om helhet og mening, ikke fanges opp av læringsbegrepet. Danning trengs derfor for å skape helhet og mening i utdanningen (Straume, 2016, s.54-56).

Biesta er kritisk til den utbrede bruken av læringsbegrepet i pedagogiske sammenhenger som han mener har blitt mer og mer utbredt i skolen helt siden 1990-tallet. Hovedkritikken hans ligger i at læringsbegrepet er helt nøytralt og tomt med tanke på innhold og formål. Derfor gjør bruken av læringsbegrepet det vanskelig å få fram hva man egentlig vil med utdanningen.

I begrepet «læring» ligger det også en forventning om en individuell aktivitet. Dette har, ifølge Biesta, ført til at fokuset på de relasjonelle aspekter ved pedagogikken har blitt skjøvet bort. Dette kan oppsummeres med å si at bruken av læringsbegrepet tildekker viktige pedagogiske aspekter som innhold, formål og relasjon (Biesta, 2014).

### 3.2 Skal skolen produsere medgjørlige medborgere?

Biesta er bekymret for at skolens funksjon i større og større grad blir å produsere forhåndsdefinerte læringsresultater. Han mener dette kommer det utenforliggende presset til en sterk og forutsigbar utdannelse, som igjen kommer fra at vi lever i en utålmodighetens tid der budskapet hele tiden handler om umiddelbar tilfredstillelse. Denne frykten for at utdanningen ikke skal være god og forutsigbar fører, ifølge Biesta, til at man forenkler læringsforløpet. Han mener at man da glemmer at skolen forholder seg til levende mennesker, og at utdanningens mål til syvende og sist er å gjøre læreren overflødig. Derfor mener Biesta at utdanningen må være rettet mot frihet og uavhengighet hos de som utdannes (Biesta, 2014).

Biesta deler utdanningen inn i tre funksjonsområder: 'Kvalifisering', 'sosialisering' og 'subjektivering'. Kvalifiseringen går ut på å tilegne seg kunnskap, verdier, ferdigheter og evner. Sosialisering handler om å formes inn i allerede eksisterende tradisjoner og væremåter. Subjektivering definerer han som en slags frigjøringsprosess. Han mener at vegleggingen av kvalifisering og sosialisering er for stor, og han stiller seg kritisk til et for funksjonalistisk syn på utdanning som han mener ligger i kvalifiserings- og sosialiseringstankegangen. Det at utdanningen skal produsere slike ting som sosial inkludering, tverrkulturell respekt og demokratiske borgere, mener han er en instrumentell måte å se på utdanningen på som overskygger utdanningens andre funksjoner. Han er skeptisk til at skolen utelukkende skal være en institusjon som løser samfunnets problemer, og at utdanningens funksjon handler om å skape demokratiske borgere. Han mener at dette baserer seg på en tanke om at en utdannet befolkning vil garantere et velfungerende demokrati. Faren med dette er, ifølge Biesta, at skolen blir et sted som produserer individer med bestemte egenskaper og verdier, og ikke frie mennesker. Med et slikt syn er utdanningens funksjon å reprodusere det vi allerede vet, snarere enn å vise interesse for hvordan utdanningen kan bringe noe nytt til verden. Derfor tar Biesta til orde for en utdanning som ikke bare dreier seg om sosialisering og kvalifisering, og han trekker frem subjektiveringsbegrepet. Med 'subjektivering' mener han at utdanningen skal gjøre elevene frie og uavhengige og i stand til å takle det ansvaret som friheten fører med seg. På den måten kan utdanningen få frem mennesker som er subjekt i sine handlinger og ikke bare medgjørlige objekter (Biesta, 2014).

Biesta mener noe av problemet er trangen til å skape en helt risikofri utdanning som fortrenger det faktum at mennesket ikke er en mekaniske innretninger. Han tar til orde for å ikke overstyre og bekjempe det elevene har med seg, men heller legge til rette for en form for dialog med det subjektive elevene bærer med seg. Han understreker at denne dialogiske prosessen både er tung, frustrerende og lang, men at den er viktig for at elevene kan bli til subjekt i sine handlinger (Biesta, 2014).

### 3.3 Mangler vi rom for klokskap i skolen?

Professor i pedagogikk ved høgskolen i Bergen, Paul Otto Brunstad, stiller spørsmålet: Hvilke kunnskaper og ferdigheter må man lære seg for å kunne hanskes med det uforutsette, det man på forhånd ikke vet noe om? Han utdyper dette spørsmålet med å poengtere at vi i dag lever i en verden som er preget av usikkerhet innenfor stadig flere samfunnsområder. Han nevner økonomi, klimautfordringer, møte med fremmede mennesker, og kulturer og religioner som områder med utfordringer knyttet til seg. Innenfor alle disse feltene vil, ifølge Brunstad, individene og felleskapet støte på utfordringer som vi i dag ikke kjenner løsningen på. Han understreker at det er viktig å lære seg grunnleggende ferdigheter, men at dette ikke er tilstrekkelig i møte med det nye, uoversiktlige og komplekse. Han etterlyser derfor et rom i utdannelsen der evnen til å løse nye og utfordrende situasjoner kan øves. Han omtaler dette som aktivering av klokskap, og definerer klokskap til å være noe som hjelper en til å velge riktig middel for å oppnå et mål, selv om man står uten erfaring i den bestemt situasjonen. Han sammenligner det å vise klokskap med det å utøve skjønn eller vise god dømmekraft (Brunstad, 2010).

Brunstad knytter også klokskapsbegrepet til evnen til imaginasjon. Med dette mener han at for at man skal kunne handle klokt i en situasjon må man kunne skaffe seg et helhetlig bilde av situasjonen ved hjelp av å se det hele for seg for sitt indre øye. Den imaginære evnen er også avgjørende for at man skal greie å sette seg inn i en annens situasjon, og det henger derfor sammen med evnen til empati. I den imaginære verden finnes kraften til å være nyskapende. Brunstad mener derfor at evnen til imaginasjon kan gjøre oss til aktive, medskapende deltagere i egne liv, mens mangel på denne evnen kan i verste fall gjøre oss til offer for andres dårlige avgjørelser. Rent praktisk mener han at en skapende, imaginær evne kan øves opp gjennom kreative oppgaver. Han trekker fram lek og kunstneriske aktiviteter som aktiviteter som kan trene opp imaginasjonskraften og derfor også klokskapen. Han stiller spørsmål ved om man i dagens utdanningssystem har for stort fokus på å imitere, repetere og memorere allerede eksisterende kunnskap og erfaringer. Han er også kritisk til bruken av normerte

prøver som i for stor grad imiterer eksiterende kunnskap, og som derfor har en retning på innlæringen som peker bakover. Selv om han mener at målbar og fortidsrettet kunnskap også er viktig, understreker han at dette ikke er nok for å ruste de unge til å takle uforutsette situasjoner. Denne formen for pedagogikk kan i verstefall gjøre elevene hjelpeløse i møte med det uforutsette. Det motsatte ville være å danne de unge til kritisk og fritt tenkende individer som er i stand til å møte en kompleks og ukjent framtid; han ser dette som en del av utdannelsens danningsprosjekt (Brunstad, 2010).

### 3.5 Oppsummering kapittel 3

I dette kapitlet har jeg lagt fram hvordan dannelsesargumentet ofte kommer i konflikt med nytteargumentet i skoledebatten, og at det er en tendens til at nytteargumentet vinner terreng i forhold til danningsargumentet for tiden. En indikasjon på dette er konnotasjonen som ligger i begreper som 'kompetansemål' 'målstyring' og 'entreprenørskap' som gir assosiasjoner til næringsliv og produksjon heller enn danning av mennesket. Videre har jeg sett på hvilken posisjon dannelsesbegrepet kan tilskrives sett opp mot læringsbegrepet. Straume mener at læringsbegrepet umulig kan beskrive utdannelsen fullstendig, og at danningsbegrepet fyller dette «noe mer» som ikke læringsbegrepet rommer. Biesta stiller seg kritisk til en utstrakt bruk av læringsbegrepet, og mener at begrepet innebærer en nøytralitet og tomhet som gjør det vanskelig å få øye på utdannelsens dypere mening. Han er også kritisk til at det i læringsbegrepet betones en for stor vektlegging av individuell handling, og at det relasjonelle i pedagogikken derfor blir tilsidesatt.

I neste del la jeg fram Biestas kritikk mot et instrumentelt syn på utdanning som bare tar sikte på å kvalifisere og sosialisere elevene, og at målet hele tiden er å skape en sterk og forutsigbar utdanning. Biesta tar her til orde for en utdanning som tar på alvor det subjektive i individet, og som tar sikte på å utdanne frie subjekter snarere enn medgjørlige objekter. Brunstad deler den sammen bekymringen med å stille spørsmål om dagens utdanningssystem er for opptatt av å reprodusere gammel kunnskap. Han mener at klokskap er viktig i møte med en kompleks og uoversiktlig framtid, og at klokskapen/dømmekraft er en del av skolens dannelsesoppdrag. Han mener også at evnen til imaginasjon er avgjørende for å fremme klokskap, og at imaginasjonskraften kan øves gjennom, for eksempel, kunstneriske aktiviteter. I neste del skal jeg se nærmere på steinerskolens læringssyn.

## 4 Dannelse i steinerskolen

I dette kapitlet starter jeg med å se på det steinerpedagogisk perspektivet på barns utvikling og læring med fokus på hvordan utviklingsmotivene handlekraft, følelser og tenkning vektlegges i pedagogikken. Deretter følger en presentasjon av dannelsesperspektivet i steinerskolens læreplaner fra tidligere rektor ved Oslo By Steinerskole, Erik Marstrander, og Anne-Mette Stabel som har forsket på steinerskolens historie. Neste del er en redegjørelse for steinerskolens kunnskapssyn og grunnleggende prinsipper slik det kommer fram i steinerskolens læreplan. Jeg har også valgt å ta med noen sentrale steinerpedagogiske metoder for å få fram hvordan dannelsingsintensjonen kommer til syne i metodene. Tilslutt kommer jeg inn på hvordan og hvorfor steinerskolens generelle læreplan, *Ide og praksis* (Steinerskoleforbundet, 2014) vektlegger å utdanne elevene til frihet.

### 4.1 Steinerpedagogiske perspektiver på barns utvikling og læring

For å kunne forstå læringssynet og dannelsesprosessene i steinerskolen, er det etter min mening avgjørende å ha et innblikk i pedagogikkens forståelse av barns utvikling og læring og hvordan dette former didaktikken. I steinerskolens læreplan, *Ide og praksis*, blir idekomplekset, som deler barnets utvikling inn i syvårsperioder lagt fram. Den første syvårsperioden varer fra fødsel og frem til syvårsalderen, den andre fra syvårsalderen og fram til fjortenårsalderen, og den tredje fra fjortenårsalderen og fram til tjueenårsalderen. I tillegg knyttes det også ulike utviklingsmotiver til menneskets tre første syvårsperioder. I den første perioden er det fokus på å utvikle barnets handlekraft og vilje. I den andre syvårsperioden siktes det mot å treffe og stimulere elevens følelsesliv med undervisningen. I den tredje syvårsperioden rettes undervisningen mot elevens egen dømmekraft, det vil si at det i undervisningen presenteres fenomener, mens eleven blir utfordret til selv å se sammenhenger og trekke slutninger. I steinerskolens utviklingsbaserte didaktikk framheves det hvordan tenkning, følelses- og viljeskrefter muliggjør arbeid med ulike evner, ferdigheter og kunnskap, og at kunnskap blir verdsatt på mange plan fra kroppslige og følelsesmessige erfaringer til tankemessige refleksjoner. Det blir også vektlagt at viljemessige og følelsesmessige erfaringer danner grunnlag for tenkningen. Ifølge læreplanen er dette med på å skape en helhetlig sammenheng for elevene (Steinerskoleforbundet, 2014).

Disse overnevnte didaktiske prinsipper blir grundigere utdypet i den generelle delen av steinerskolens læreplan. Det kommer fram at steinerbarnehagene orienterer praksisen mot å gi barna viljemessige erfaringer. Ideen er at barnet lærer og utvikler seg gjennom handlende aktiviteter som igjen kan danne et mangfoldig grunnlag for tenkningen senere. I denne



perioden blir derfor sanseopplevelser, etterligning, bevegelse og lek vektlagt. Mellom syv- og fjortenårsalderen vektlegges det at læringen vekker elevens engasjement og interesse.

Metodene som brukes da er en kunstnerisk utformet undervisning, og den vil ta sikte på å gi elevene et rikt spekter av følelsesmessige erfaringer. Som tidligere nevnt tar undervisningen i den tredje syvårsperioden sikte mot å stimulere elevens egen dømmekraft. Intensjonen er at læreren skal formidle verdens fenomener, mens elevene skal bearbeide dem. Når elevene i større og større grad blir utfordret til å bruke sin egen dømmekraft, både på og utenfor skolen, er det fra et steinerpedagogisk perspektiv viktig at ulike typer kunnskap og erfaringer er dypt forankret i elevens sinn. Derfor poengteres det i læreplanen at det er avgjørende at dømmekraften tar utgangspunkt i mangfoldige fysiske og emosjonelle erfaringer. Intensjonen bak dette er å få tenkningen, følelseslivet og viljeslivet til å virke sammen på en fruktbar måte slik at tenkningen fylles med hjertevarme og handlekraft (Steinerskoleforbundet, 2014).

## 4.2 Dannelseperspektivet i steinerskolen

Når Erik Marstrander beskriver steinerskolens dannelseideal, hevder han at så å si hele steinerpedagogikkens læringssyn er knyttet til dannelsestanken. Videre beskriver han at et prinsipp i steinerskolens dannelsesprosesser er kombinasjonen av faktakunnskap med muligheten til selvrefleksjon ved å møte verdens fenomener på en kunstnerisk måte. Dette gjelder ikke bare i de klassiske kunstfagene, men også i naturfagene og de humanistiske fagene. Marstrander poengterer også at et viktig prinsipp i steinerpedagogiske dannelsesprosesser er at elevene ikke opplever kunnskapen som isolert og løsrevet, men heller som en del av en større helhet. Han mener at det er avgjørende at kunnskapen står i sammenheng med omgivelsene, tiden og konteksten elevene lever i. Dette hevder han er en forutsetning for at verdien av kunnskap, etisk oppdragelse og kreativitet skal få likeverdig plass i skolen. Marstrander hevder at når Steiner grunnla den første Waldorf-skolen i 1919, tok han i stor grad utgangspunkt i Goethe og hans dannelseideal. Goethe representerte det som kan sies å være et utvidet dannelseideal der kunst og vitenskap forenes i en etisk sammenheng. Ifølge Marstrander er steinerskolens læringssyn også i dag tett knyttet sammen med Goethes syn på dannelse. Han poengterer at dette ikke er fordi steinerskolen vil gjenskape idealene fra en svunnen tid, men fordi det fra et steinerpedagogisk perspektiv er en sammenheng mellom estetikk og kunnskap som fortsatt er aktuell (Marstrander, 2010).

Anne-Mette Stabel skriver at grunnleggeren av steinerskolen, Rudolf Steiner, opplevde at menneskene var fremmedgjorte i det moderne samfunnet, og at ideene han kom med var ment til å motvirke en slik tendens. Ut ifra dette vokste idealene om indre vekst og utdanning til

friheten i tenkningen fram. Ved å studere steinerskolens læreplaner gjennom steinerskolens 90 år lange historie i Norge, har Stabel kommet fram til at det i planene ytres en intensjon om at undervisningen kan bidra til barnets utvikling. Når det kommer til kunnskapstilegnelsen, blir den i liten grad eksplisitt formulert i steinerskolens læreplaner tradisjonelt sett. Dette har dog endret seg med den nye læreplanen fra 2007. Læreplanen som inneholder spesifikke kompetansemål har ifølge Stabel møtt motstand fordi steinerpedagoger har blitt bekymret for at fokus på måloppnåelse skal gå utover dannelsesaspektet (Stabel, 2011).

### 4.3 Kunnskapssyn, sentrale metoder og prinsipper i steinerskolen

Steinerskolens generelle læreplan ytrer en intensjon om at kunnskapen elevene får på skolen skal være så helhetlig som mulig. Med dette menes det at kunnskapen innenfor alle skolefag skal bearbeides gjennom følelsesmessige opplevelser, tankemessige forståelse og erfaringer gjennom egen handling. Dermed forfekter steinerskolen et kunnskapssyn som innebefatter følelsesmessige ferdigheter, sosiale ferdigheter, handlingskompetanse i tillegg til kunnskap av en mer teoretisk karakter. Hva samfunn og medborgerskap angår, formulerer læreplanen et ønske om at elevene skal få dyptgripende kunnskap og inkluderende forståelse av ulike kulturer og samfunnsformer. For at dette skal være mulig, vektlegger læreplanen en etisk utforming med fokus på kunnskapens dannende muligheter. Steinerpedagogikken ser i så måte på kunnskap som et bindeledd mellom individet på den ene siden og samfunnet på den andre siden (Steinerskoleforbundet, 2014).

En steinerpedagogisk metode er å arbeide med de ulike faglige temaene i periodeundervisning som gir mulighet til fordypning og konsentrasjon. Denne metoden gjør det mulig at både elever og lærere kan bearbeide og reflektere grundig rundt faget. Et annet prinsipp er at fagenes innhold utvikler seg fra det nære og kjente og til mer abstrakte og globale sammenhenger gjennom grunnskolen. Disse prinsippene utgjør til sammen en viktig etisk plattform for kunnskapstilegnelse i steinerskolen (Steinerskoleforbundet, 2014 s. 6-7).

Marianne Tellmann skriver om hvordan muntlig fortelling brukes som en sentral undervisningsmetode på steinerskolen. Hun forklarer at muntlig fortelling blir brukt i alle fag og gjennom alle år. I de første årene, fra 1. til 6. klasse, får elevene høre utvalgte fortellinger fra verdenskulturohistorien. Ved å høre på eventyr, fabler, legender og myter får elevene konkrete billedlige opplevelser av abstrakte begreper som mot, makt og nestekjærlighet. Intensjonen med fortellingene har gjennom hele steinerskolens historie blitt begrunnet utfra sitt danningspotensial og ikke utfra læringsmål eller nytteverdi. I alle fagene peker steinerskolens læreplan mot at elevene skal stimuleres til å bruke sin egen dømmekraft i møte

med fagstoffet når de kommer på ungdomskolen. Tellmann presiserer at dette ikke betyr at man slutter med fortellinger, men at de muntlige fortellingene skal stimulere til aktiv tenkning og øve evnen til bedømmelse (Tellmann, 2016). I steinerskolens læreplan begrunnes fortellingene utfra at de kan inspirere til å forstå aspekter ved kulturelle og menneskelige forhold, i tillegg til at fortellingene også formidler fagkunnskap. Fortellingene bearbeides gjerne videre gjennom samtaler i klassen, og denne levende dialogen mellom elevene og lærer vektlegger en gjensidig respekt og verdsettelse av hverandres innspill (Steinerskoleforbundet, 2014 s. 7).

Stabel har skrevet bok om steinerskolen i Norges historie. Hun har kommet fram til at steinerskolen har omtrent det samme målet som offentlig skole. Målet er å gi elevene den innsikt, kunnskap og holdninger som skal til for å kunne mestre sine liv, i tillegg til å kunne ta del i samfunnsbyggende virksomhet og arbeidslivet. I følge Stabel har det kjennetegnet steinerskolen å holde fast ved ideen om at kunnskapstilegnelse og menneskelig utvikling utgjør et hele, og at dannelse utgjør grunnlaget for utdanning. Hun mener at et avgjørende mål for steinerskolens dannelsesprosesser er å vekke elevenes interesse og kjærlighet til verden, samtidig som de tilegner seg kunnskap til å skape en bærekraftig framtid. Disse grunnprinsippene har steinerskolen holdt fast ved gjennom paradigmeskifter i utdanningspolitikken. Stabel forklarer at steinerskolen hele tiden har argumentert mot at premissene for skole blir lagt av økonomiske interesser og en effektivitets- og nyttetenkning. Videre hevder hun at som en del av dette har steinerskolen vært kritiske til normerte prøver og et instrumentelt syn på skole. Steinerskolen har derimot forfektet en intensjon om at metodene og progresjonen i undervisningen kan bidra til barnets utvikling. Mange har vært bekymret for at målformuleringene som ble innført i 2007 skulle skygge for denne dannelsesdimensjonen. Dette fordi steinerskolen, som en kritiker mot for stor grad av kontroll og styring i skolen, har lagt stor vekt på de ikke målbare dimensjonene med skolen (Stabel, 2016).

Oppsummert går kunnskapens funksjon i steinerskolen ut på å gi elevene muligheten til å komme til rette i den verden de lever i, samtidig som de skal få mot og forståelse til å forandre den. Ifølge steinerskolens generelle læreplan krever dette at kunnskapen er aktuell og livsnær og forankret i handlingserfaringer, personlige erfaringer og teoretisk forståelse. Da vil kunnskapen innebefatter saksinnsikt og selvinnsikt forent med evne til handling (Steinerskoleforbundet, 2014 s. 8).

## 4.4 Idealet om oppdragelse til frihet

I steinerskolens generelle læreplan kommer det tydelig fram at idealet om oppdragelse til frihet har en sentral plass i steinerpedagogikken. Det kommer fram i læreplanen at idealet henger tett sammen med en harmonisk utvikling av viljeskreftene, følelseskreftene og tankekraften hos elevene. Ved å føre disse sjelskreftene sammen på en fruktbar måte søker steinerpedagogikken mot å gi elevene evnen til å ta selvstendige valg basert på etiske vurderinger. Fra et steinerpedagogisk perspektiv innebærer friheten å kunne ta kreative og ansvarlige valg i møte med livets etiske utfordringer. I læreplanen hevdes det at hele ideen om oppdragelse til frihet illustrerer hvordan skolens pedagogiske praksis har som formål å være ansvarsfull og inkluderende. Grunnpilarene i steinerpedagogikkens frihetsbegrep handler om toleranse, åpenhet mot det ukjente, og gjensidig respekt; derfor tilstreber steinerskolen å gi elevene et solid grunnlag av kunnskap for å selv ta stilling til politiske, religiøse og medmenneskelige spørsmål på en etisk måte (Steinerskoleforbundet, 2014).

## 4.5 Oppsummering kapittel 4

Kapittelet startet med en redegjørelse av det steinerpedagogiske perspektivet på barns utvikling og læring. Der la jeg fram hvordan steinerskolens generelle læreplan (2014) deler barnets utvikling inn i syvårsperiode og at utviklingstemaene handling, følelse og tenkning har ulik plass i de forskjellige utviklingsstadiene.

Marstrander (2010) påstår at hele steinerpedagogikken baseres på en dannelsesstanke. Som en del av dette mener han at et prinsipp er at elevene opplever kunnskapen som en del av en større sammenheng og ikke som løsrevne fragmenter. Stabel (2011) beskriver at steinerpedagogikken baseres på en helhetlig dannelsesstang med mål om å gjøre elevene til fritt tenkende individer. Hun beskriver også at mange steinerpedagoger ytret bekymring for at steinerpedagogikken skulle miste sin dannende karakter ved å innføre kompetansemål i 2007. Stabel (2016) forteller også hvordan steinerskolen har holdt fast ved sine dannelsesidealer på tross av utdanningspolitiske omveltninger. For, ifølge Stabel, kjennetegner det steinerskolens læringssyn at kunnskapen skal være med på å understøtte elevens utvikling. Det kjennetegner også steinerskolen at dannelse og utdanning uløselig henger sammen. Stabel hevdet også at det å få elevene til å bli kjente med og glade i verden rundt seg samtidig som de har kunnskap til å skape en bærekraftig fremtid, er et mål for dannelsesprosessene i steinerpedagogikken.

Et helhetlig dannelsesperspektiv kommer også frem i måten steinerskolens generelle læreplan formulerer steinerpedagogikkens kunnskapssyn. Der kommer det fram at steinerskolen ønsker at elevene skal oppnå en dyptgripende kunnskap som har tatt veien fra fysiske erfaringer og følelsesmessig opplevelse til tankemessig. I så måte blir kunnskapens dannende karakter vektlagt. Kunnskapen blir også tillagt formålet å hjelpe elevene til å komme til rette i verden, samtidig som de skal føle mot til å kunne forandre den. Jeg har også lagt fram Tellmanns (2016) beskrivelse av muntlig fortelling i steinerskolen. Hun mener den blir brukt i kraft av sin dannende karakter og ikke fordi det er direkte nyttig. Tilslutt ble også steinerskolens ideal om oppdragelse til frihet presentert. Der la jeg fram hvordan frihetsbegrepet i steinerpedagogikken innebærer å ta kreative, ansvarlige og selvstendige valg i møte med etiske utfordringer.

## 5. Drøfting

Jeg har delt dette drøftelseskapitlet sammen med konklusjonen inn i fem deler. I den første delen drøfter jeg hva dannelse i vår tid er. Deretter drøfter jeg hvilken plass dannelse som begrep og argument har i dagens utdanning. I den tredje delen tar jeg opp spørsmålet om dagens skole er for instrumentell. Deretter drøfter jeg hvordan dannelsesperspektivet kommer fram i steinerskolens læreplan og hvordan dette står i forhold til andre perspektiver på dannelse og læringssyn. Etter drøftingen kommer konklusjonen som besvarer oppgavens problemstilling: Hvilken berettigelse har dannelse i dagens skole og hvilken plass tilskrives den i steinerskolens læreplaner.

### 5.1 Hva er dannelse i vår tid?

For å kunne diskutere hvilken berettigelse danningsbegrepet har i vår tid, mener jeg det er nødvendig å først drøfte innholdet i danningsbegrepet for nåtiden og fremover i tid. Hva er egentlig målet med dannelsen og hvilke egenskaper ønsker man å få fram gjennom dannelsesprosesser? Som et utgangspunkt for å gå inn i skolens dannelsesgjerning, mener Foros og Vetlesen (2012) at man må finne ut hva som kan skape helhet og mening hos elevene. De mener at man med dette som utgangspunkt kan skape et rekonstruert dannelsesbegrepet som passer i vår tid. Eidsvåg (2011) er opptatt av hvordan den moderne dannelsen skal knytte elevene til verden og felleskapet på en helhetlig måte og ikke bare gjennom intellektuell tenkning. Dannelse som en motvekt til splittelse hos det moderne mennesket skal jeg se nærmere på når jeg senere i kapitlet drøfter steinerskolens dannelsesideal. Jeg skal videre drøfte hvilke intensjoner man har for dagens dannelses i skolen. Etter min forståelse er dømmekraft og selvstendig tenkning to helt sentrale danningsidealer. Slik jeg ser det beskriver dette et individ som er dannet til å fungere i samfunnslivet, arbeidslivet og demokratiet.

Tidligere i oppgaven har jeg beskrevet hvordan Kunnskapsdepartementet ønsker at demokratisk medborgerskap skal være et satsningsområde i skolen. Ut fra dette forstår jeg at det ligger en tydelig intensjon om at skolen skal være en institusjon som fremmer demokrati og at dette er en del av skolens dannelsesoppdrag. Dette kan forstås som det Biesta (2014) omtaler som et instrumentelt syn på skole, altså at skolen er en institusjon som har som oppgave å løse samfunnets problemer eller sikre demokratiet. Slik jeg forstår det er det ulike dimensjoner knyttet til demokratisk dannelse. Det er klart at skolen er et sted der elevene skal opparbeide seg tilstrekkelig med kunnskap og ferdigheter for å kunne fungere i samfunnet og demokratiet. Jeg kom fram til at kritisk selvstendighet og god dømmekraft kan forstås som

hovedmålet med skolens demokratiske dannelsesprosesser. Sjøberg (2009) påpeker nødvendigheten av at individene er selvstendige og at de ikke lar seg manipulere når man skal ta del i demokratiet. Fjeldstad og Mikkelsen (2008) trekker fram et annet aspekt av den demokratiske dannelsen, og det er evnen til å leve sammen på tross av ulikheter i samspill med en selvstendig måte å møte verden på. De mener at kun ved et selvstendig møte med verden er man i stand til å skape en subjektiv oppfattelse av verden uten å avskjære andres perspektiver. I så måte kan det være problematisk om skolen har et for stort fokus på å imitere og memorere allerede eksisterende kunnskap, istedenfor å utfordre elevene til å skape selvstendige oppfatninger i møte med verden.

Slik jeg ser det er noe av utfordringene med dannelsesbegrepet at innholdet i det på langt nær er entydig. Jeg velger å ta utgangspunkt i Foros' og Vetlesens (2012) påstand om at dannelsen i skolen skal være med på å skape helhet og sammenheng, og motvirke splittelse i den moderne forstanden, som et utgangspunkt når jeg skal diskutere dannelsens berettigelse. Her kan jeg også legge til at de mener at helhet og mening er noe dagens unge tørster etter. Jeg har kommet fram til at en moderne forståelse av dannelsen ikke må forveksles med tilpasning. Eidsvåg (2011) mener at dette er fordi dannelsen handler om å kunne reflektere rundt samfunnet, mens tilpasning er å bare godta ting som de er. Videre har jeg kommet fram til at noe av hovedmålet med skolens dannelsesprosesser i dag er at elevene skal bli selvstendige i sin tenkning med et solid grunnlag av allsidig kunnskaper og ferdigheter. Eidsvåg (2011) er spesielt opptatt av hvordan dannelsesprosesser i skolen skal bidra til å knytte elevene til verden på en slik måte at de føler ansvar for fellesskapet og fremtiden. Slik jeg forstår det er dannelsesidealene god dømmekraft og selvstendighet, avgjørende for at elevene skal oppdras til demokratiske medborgere. Når Kunnskapsdepartementet da vektlegger demokrati og medborgerskap som et satsningsområde, gir de dannelsesaspektet implisitt en viktig plass i skolen. I neste del skal jeg derfor drøfte hvilken plass dannelsen har i skolen.

## 5.2 Hvilken plass har dannelsen i dagens utdanning?

Det har vært en trend i 2000-tallets læreplaner at dannelsesaspektet har veket plass for læringsbegrepet, og lærere, skolemyndigheter og foreldre først og fremst spør seg hvilken nytte man har av det man gjør på skolen. Jeg vil derfor drøfte hvilken posisjon dannelsesargumenter og dannelsesbegrepet har i forhold til nytteargumentet og læringsbegrepet i skolen, og hvilke syn på skole som ligger til grunn i de ulike argumentene.

Nytte og dannelse ofte blir satt opp mot hverandre når man skal diskutere hensikten med utdannelsen. Jeg tenker at to ulike syn på skole ligger til grunn for disse to tilnærmingene. Mens man gjennom dannelsesperspektivet verdsetter erkjennelse, innsikt og forståelse som verdifulle i seg selv, verdsetter nytteperspektivet naturlignok fagenes direkte nytteverdi. Denne nytteverdien knytter Foros og Vetlesen (2012) opp mot økonomiske interesser, noe som kommer til uttrykk gjennom begreper som kompetansemål, entreprenørskap og målstyring. De mener derfor at nyttehensynet kan kritiseres for å være for matrealistisk og overskygge åndelige verdier. Samtidig mener jeg at dannelsesargumentet også kan kritiseres for å være abstrakt og uklart. Jeg tror det er vanskelig å oppnå konsensus om nytteargumentet eller dannelsesargumentet skal veie tyngst i den skolepolitiske debatten. Som Foros og Vetlesen (2012) skriver, så sitter alle som kritiserer nyttetenkningen i glasshus med tanke på at man sannsynligvis nyter godt av de økonomiske godene nyttetenkningen har gitt oss. Men man kan spørre seg om fokuset på nytte i dagens skole tar fokus vekk fra skolens dannende funksjon i for stor grad. Det samme kan man spørre seg om skjer ved å sette dannelsesbegrepet i skyggen av læringsbegrepet. Straume (2016) mener at utdanning er mer enn bare læring, og at dannelse representerer dette «noe mer». Hun mener også at dannelsesbegrepet skal til for å skape en helhet og mening i undervisningen, mens læringsbegrepet ikke nødvendigvis er rettet mot helhet og mening. Biesta (2014) problematiserer også dette med å hevde at læringsbegrepet er «tomt» med tanke på innhold og formål. Slik Biesta ser det, er problemet med dette at bruken av læringsbegrepet gjør det vanskelig å diskutere utdanningens formål. Han mener også at læringsbegrepet har for mye fokus på det individuelle og at det relasjonelle derfor blir satt i skyggen. Her kan det også legges ved at Brunstad (2010) er skeptisk til at skolen i for stor grad reproducerer gammel kunnskap, og på den måten gjør folk ute av stand til å løse problemer vi ikke kjenner løsningen på. Han trekker frem eksemplet med normerte prøver som han mener imiterer gammel kunnskap og at dette fører til en innlæring som peker bakover i tid. Dette skriver han i sammenheng med det han vektlegger som en viktig oppgave for skolen, nemlig å finne rom til å aktivere den klokskapen som skal til for å løse framtidens problemer. Hvis jeg også legger til at Klafki mente at didaktikken vil falle sammen om den ikke tar utgangspunkt i dannelsesbegrepet, er det mange argumenter som peker på at neglisjering av dannelsesbegrepet er uheldig.



### 5.3 Er skolen for instrumentell?

Jeg har tidligere kommet fram til at utdanning bevist blir brukt som et verktøy for å sikre demokratiet. Jeg har også sett hvordan Kunnskapsdepartementet ønsker å danne demokratiske medborgere, men er dette et for instrumentelt syn på utdannelsen?

Biesta (2014) er nemlig skeptisk til et for funksjonalistisk syn på utdanning der skolen produserer ting som sosial inkludering, tverrkulturell respekt og demokratiske borgere. Argumentet hans er at skolen da blir sett på som en institusjon som utelukkende skal løse samfunnets problemer. Dette mener han er uheldig fordi skolen da kan bli et sted som produserer medgjørlige objekter istedenfor selvstendige subjekter. Ut ifra dette forstår jeg at Biesta ikke bare kritiserer utdanningspolitikken han mener er for instrumentell, han problematiserer også danningsteoriene som vil sosialisere elevene og danne fram egenskaper som sosial inkludering, tverrkulturell respekt og demokratiske borgere. Jeg forstår det slik at Biesta heller forfekter et mer moderne danningssyn som tar utgangspunkt i subjektiv og selvstendig tenkningen. Biesta (2014) mener at mye av årsaken til at utdanningen blir funksjonalistisk og instrumentell er trangen til å skape en sterk og risikofri utdanning. Slik jeg ser det er dette en mulig årsak til at dannelsesargumentet blir satt i skyggen av lærings- og nytteargumentet. Det er vanskeligere å måle om en elev tar steg i retning av selvstendighet i tenkningen og dømmekraften, enn om læringen er nyttig for arbeidslivet senere i livet. Slik jeg forstår det er noe av problemet med et instrumentelt syn på skole at man tar sikte på å forme menneskene til å passe inn i samfunnet, og samtidig tar fra dem muligheten til å bli frie og selvstendige subjekter. Jeg tror både danningstenkning og nyttetenkning i skolen kan kritiseres for å være for instrumentelt. Samtidig tror jeg at den sosialisering og kvalifisering som elevene får på skolen er avgjørende for hvordan de vil fungere i et felleskap. Derfor tror jeg det ikke er berettiget å tilsidesette skolens instrumentelle funksjon totalt. Spørsmålet er heller om man våger å ta på alvor det subjektive hvert enkelt barn bærer med seg.

### 5.4 Hvilken plass tilskrives dannelsen i steinerpedagogikken?

I denne delen skal jeg drøfte hvilken plass dannelsesidealet tilskrives i steinerskolens læreplaner i sammenheng med steinerskolens syn på skole. Jeg skal også drøfte steinerskolens dannelsesidealer opp mot teori jeg presenterte i kapittel 2 og 3.

Marstrander (2010) mener at hele steinerskolens læringssyn baseres på en dannelsesstanke. Ved å studere den generelle delen av steinerskolens læreplan har jeg her kommet fram til at et bærende prinsipp i steinerskolen er at elevene opplever fagene i sammenheng og som en del

av en større helhet. Et annet grunnleggende dannelsesideal i steinerskolen er å gjøre elevene interesserte og glade i verden rundt seg, samtidig som de tilegner seg kunnskap til å skape en bærekraftig framtid. Dette synes jeg ligner i stor grad på Eidsvågs (2011) tanker om skolens oppgave som gikk ut på å la elevene lære verden å kjenne, samtidig som de føler ansvar for fellesskapet og framtiden. I den sammenheng kan jeg legge til at Eidsvåg også er opptatt av at elevene ikke bare blir kjent med verden gjennom intellektuell tenkning, men også gjennom kunstneriske arbeidsformer. Marstrander (2010) påpeker at elevene i steinerskolen både lærer faktakunnskaper samtidig som de får muligheten til å bli kjent med verden gjennom kunstneriske aktiviteter, og at begge deler verdsettes like høyt. Her er det også betimelig å trekke inn Foros og Vetlesen (2012) som mener at utgangspunktet for dannelse i vår tid skal være å motvirke splittelse i det de kaller den moderne fornuften. Jeg har i oppgaven sett at steinerpedagogikken verdsetter kunnskap på ulike plan: fra det kroppslige og følelsesmessige til det kognitive. Slik jeg ser det, kan dette være med på å motvirke det som Foros og Vetlesen (2012) kaller splittelse i den moderne fornuft.

I den generelle delen av steinerskolens læreplan (2014) blir også idealet om oppdragelse til frihet eksplisitt formulert. Intensjonen er at undervisningen skal bidra til å gjøre elevene frie i sin tenkning, samtidig som de blir i stand til å løse utfordringer på en kreativ måte. Fri og selvstendig tenkning har, av blant annet Sjøberg (2009) og Mikkelsen og Fjeldstad (2008), blitt nevnt som et av den moderne dannelse viktigste dannelsesidealer. I så måte kan man si at steinerskolens dannelsesidealer ikke hører til en svunnen tid. Jeg forstår det også slik at dannelsesbegrepet i steinerskole må ses i sammenheng med den utviklingsdidaktiske utformingen av læreplanen der intensjonen er å bidra til elevenes indre utvikling gjennom progresjonen i undervisningen og metodene. Det er tydelig at kunnskapens dannende muligheter i stor grad blir vektlagt i steinerskolens læreplaner. Samtidig er det påfallende at demokratiperspektivet ikke nevnes eksplisitt i beskrivelsene av steinerpedagogikkens dannelsesideal, men heller evnen til å løse etiske utfordringer på kreativ måte. Det som tydelig kommer fram er at dannelsesideal 'oppdragelse til frihet' står sentralt.

Jeg har kommet fram til at Kunnskapsdepartementet (2016) tillegger skolen et dannelsesideal som i stor grad handler om demokratisk dannelse. Jeg har også kommet fram til at steinerskolens dannelsesideal handler om frihet i tenkning. Jeg oppfatter ikke dette som motsetninger, men mer som en nyanseforskjell som sier noe om synet på skole. Det er i så måte interessant at Stabel (2014) hevder at steinerskolen i bunn og grunn har samme mål som den offentlige skole, nemlig å gi elevene den kunnskap, innsikt og ferdigheter som skal til for

å mestre sine liv, samfunnet og arbeidslivet. Når det kommer til dannelsesidealer, tenker jeg at den offentlige skoles dannelsesideal om dannelse til demokrati er noe ulikt steinerskolens oppdragelse til frihet.

Vektleggingen av kunnskapens dannende muligheter oppfatter jeg, uten sammenligning forøvrig, som et kjennetegn ved steinerskolens pedagogikk. Men blir kunnskapens dannende muligheter oversett når det målbare blir satt i fokus og kunnskapen føres opp som kompetansemål? Stabel beskriver hvordan mange steinerpedagoger var bekymret for at innføringen av kompetansemålene i 2007 skulle gå utover skolens dannelsesintensjon. Et av argumentene mot er at steinerskolen har lagt vekt på de ikke målbare dimensjonene med skolen. Stabel (2016) beskriver at innføringen av kompetansemål skjedde på tross av at steinerskolen hele tiden har argumentert mot at premissene for skolen blir satt ut ifra en nytte- og effektiviseringstanke. Hun forklarer også at steinerskolen hele tiden har vært en kritiker av for stor grad av kontroll og styring. Etter min mening er det vanskelig å si om innføringen av kompetansemål i steinerskolen har kommet på bekostning av dannelsesdimensjonen. Jeg forstår dannelse som en prosess der det er så godt som umulig å måle om prosessen er vellykket eller ikke. Det er kanskje også derfor dannelsesdimensjonen har havnet i skyggen av for eksempel nyttedimensjonen. Slik jeg forstår det, mener Biesta (2014) at årsaken til dette er at vi lever i en tid der frykten for at ikke utdannelsen skal være sterk forutsigbar gjør at man forenkler læringsforløpet. Jeg oppfatter at fokuset på nytte og læring i skolen er en del av denne forenklingen av læringsforløpet, og at neglisjeringen av dannelsesdimensjon er et uttrykk for det samme fenomenet. For å oppsummere kan jeg si at steinerskolens syn på skole bygger på dannelsesstenkning. Dannelsesperspektivet finner jeg i kunnskapssynet, metodene og synet på skole. Jeg er av den oppfatning at steinerskolens grunnleggende dannelsesidealer i korte trekk kan formuleres som: oppdragelse til frihet, helhet og sammenheng, og kjærlighetsfull og ansvarsfull tilknytning til verden.

## 6 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg belyst noen sider ved dannelsesbegrepet i vår tid. Jeg har brukt et utvalg av pedagogiske tenkere til å få fram hva et rekonstruert dannelesbegrep kan inneholde, hva målet med dannelse er i vår tid, hvordan dannelse henger sammen med demokrati og hvilken plass dannelse har i dagens skole. Det er allikevel komplisert å skulle svare på hvilken berettigelse dannelse har i vår tid. Det spørres nok helt hvem man spør, og spesielt hvilket syn man har på skole. Denne oppgaven blir derfor som et bidrag til en stor utdanningspolitisk diskurs å regne. Det er interessant at Klafki (2016) mente at en utdanning som ikke tar utgangspunkt i dannelse vil falle sammen; og skal jeg svare på dannelses berettigelse ut ifra steinerskolens læringssyn og som kommende steinerskolelærer, vil jeg nok mene at dannelsesbegrepet har sin berettigelse og at dannelse som argument må veie tung. Dette fordi de ikke-målbare dimensjonene i skolen ikke må glemmes. Eksempler på ikke-målbare dimensjoner kan være det Brunstad (2010) kaller for aktiveringen av klokskap eller som Biesta (2014) kaller for 'subjektiviseirng'. Her kan jeg også trekke inn Foros' og Vetlesens (2012) argument om at dannelsesperspektivet må inkluderes for å skape helhet og mening for de unge. Når det er sagt, er jeg også av den oppfatning at skolen skal være et sted der man lærer nyttige ting som framtidens arbeidsliv og næringsliv trenger. Samtidig tror jeg også at dannelsesperspektivet er berettiget i skole med tanke på å skape helhet og sammenheng mellom ulike dimensjoner av kunnskap, evner og verdier. Derfor tror jeg en god balanse mellom danning og nytte vil være det beste for framtidens skole.

I steinerskolens læreplaner kommer det fram til at steinerskolens læringssyn bygger på en dannelsesideale. Steinerskolens dannelsesidealer handler om å knytte elevene til verden de lever i og at de får kunnskap til å skape en bærekraftig framtid. Det handler også om å danne eleven til frihet i tenkning, i tillegg til å gi dem en følelse av en verden som henger sammen på en helhetlig måte. Alt dette er ikke-målbare dannelsesprosesser som muligens av den grunn står i fare når tendensen er at fokuset ligger på målbare kompetanser. I oppgaven har jeg nemlig kommet fram til at dannelsesbegrepet har blitt satt i skyggen av læringsbegrepet, og at dannelse som argument ofte står svakere enn nytteargumentet. Årsaken til dette kan være det Biesta (2014) omtaler som en forenkling av læringsforløpet, grunnet tendensen til at man ønsker en sterk og forutsigbar utdanning der rommet for det ikke-målbare er lite. Jeg har tidligere i oppgaven kommet fram til at steinerskolens dannelsesidealer er adekvate også i dag, og det blir spennende å se om steinerskolen klarer å holde fast ved dannelsesintensjonene også i framtiden.

## 7 Litteraturliste

- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brunstad, P.O. (2010). Diskontinuitetens pedagogikk. I Rise, S. (Red.). *Danningsperspektiver* (241-259). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Eidsvåg, I (2011). Å fullbyrde sin egen form – et program for dannelse. I Hagtvat, B & Ognjenovic, G. (Red.). *Dannelse: tenkning, modning og refleksjon* (s.156-171). Oslo: Dreyers forlag.
- Fjeldstad, D. & Mikkelsen, R. (2008). Samfunnsfaglig dannelse som demokratiforberedelse. I Arneberg, P. & Briseid, L.G. (red.). *Fag og danning: mellom individ og felleskap* (s.125-142). Oslo: Fagbokforlaget.
- Foros, P.B. & Vetlesen A.J. (2012). *Angsten for oppdragelse – Et samfunnsetisk perspektiv på dannelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hohr, H. (2016). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk. I Steinsholt, K. & Dobson, S. (red.). *Dannelse – introduksjon til et ullentpedagogisk landskap* (s.163- 177). Oslo: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet. (Meld. St. 28 2015–2016). Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>
- Marstrander, Erik. (2010). Dannelsesbegrepet og steinerskolen. I tidsskriftet *Steinerskolen*, 2010 (2), 25-29.
- Sjøberg, S. (2009). *Naturfag som allmenndannelse*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Stabel, A. M. (2016). *Hva skal vi med skole?* Oslo: Pax forlag
- Stabel, A.M. (2011). Danningsperspektivet i Steinerskolens læreplaner. I *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2011 (2), 18-21.
- Steinerskoleforbundet (2014). Oversikt – Steinerpedagogisk ide og praksis. Hentet fra:  
<https://www.steinerskolen.no/wp-content/uploads/2017/11/En-lareplan-for-steinerskolene-Oversikt-steinerpedagogisk-ide-og-praksis-2014.pdf>
- Steinsholt, K. & Dobson, S. (red.) (2016). *Dannelse – introduksjon til et ullentpedagogisk landskap*. Oslo: Fagbokforlaget.

Straume, I.S. (2016). Danning. I Kvamme, O.A., Kvernbekk, T. & Strand, T. (red.).

*Pedagogiske fenomener* (47-60). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Tellmann, Marianne. (2016). Fortelling – alle fags mor. I *Steinerskolen*, 2016 (4), 4-7.