

Mellom varslere og såmenn

- Steinerskolelærer i klima-og miljøkrisens tid



Remi Aleksander Hoven

Steinerhøyskolen

Bacheloroppgave - Lærerlinjen 2019

Antall ord: 11997 ord

Asker, 25.04.19

Innhold:

Forord.....	4
1. Innledning	
1.1 Tema og aktualitet.....	5
1.2 Personlig motivasjon.....	6
1.3 Faglig bakgrunn.....	6
1.4 Problemstilling.....	8
1.5 Teorigrunnlag.....	9
1.6 Avgrensning.....	9
1.7 Metode og oppbygning.....	10
2. Angsten for oppdragelse	
2.1 Fra frihet til konsum.....	11
2.2 Kravmentalitet og selvrealisering.....	13
2.3 Autoritetenes tilbaketrekning fra oppdragelse.....	14
2.4 På vei mot en ny fasthet i lærerrollen.....	16
2.4.1 Utvidet fornuft.....	16
2.4.2 Fra ord til handling.....	16
2.4.3 Autentisitet og Integritet.....	18
2.4.4 Det objektivt gode.....	19
2.5 Ny fasthet: Læreren gjenerobrer autoriteten.....	20
2.5.1 Læreren som varsler.....	20
2.5.2 Læreren som moralsk forbilde.....	23
2.5.3 Forholdet skole og samfunn i lys av den nye oppdragerautoriteten.....	24
2.5.4 Aldersadekvate forventninger.....	25
3. Steinerpedagogisk litteratur	
3.1 En fornyelse av skole og samfunn.....	25
3.2 Egoisme og personlighetsånd.....	27

3.3	Læreren som moralsk forbilde og såmann	27
3.4	Oppdragelse til frihet: Fra frø til frukt.....	28
3.5	Norske steinerskolelærere i samfunnsdebatten	29
3.6	Kristen Kold – skolegrunnleggeren fra Smyrna.....	29
3.7	Samfunnskritikken øker.....	30
3.8	Presset utenfra.....	31
3.9	Ny tid – nytt begrep?	32

4. Avslutning

4.1	Drøfting.....	32
4.2	Konklusjon.....	37
4.3	Litteraturliste.....	39

Forord

Takk for all hjelp og inspirasjon i forbindelse med oppgaven til:

Maria Nesvaag, Frode Barkved, Aivi Hoven, Steinar Hoven, Renate Østergaard,
Svein Kåre Skjelbostad, Berit J. Kjøde, Kollokviegruppe 1 og alle i klassen.

1 Innledning

1.1 Tema og aktualitet

Fredag 22.mars 2019 streiket ca. 40 000 barn og unge for klimasaken i Norge (NRK, 2019). Utgangspunktet for denne bevegelsen var den svenske 15-åringen Greta Thunberg sin streik i protest mot at klimasaken ikke prioriteres høyere av politikerne, som startet 20. august 2018. Hun bestemte seg for å sitte utenfor riksdagsbygningen i Stockholm hver dag i forkant av det svenske valget, isteden for å gå på skolen. Bakgrunnen var enkel og budskapet klart: «Vi barn gör ju oftast inte som ni säger åt oss att göra. Vi gör som ni gör. Och eftersom ni vuxna skiter i min framtid, så gör jag det med (SVT, 2019).»

I et intervju med radioprogrammet Ekko på NRK P2 svarer lederen for Barnas klimapanel, 13 år gamle Agnes Læg Reid, med fast beslutsomhet og selvsikkerhet på samtlige spørsmål, inntil hun får spørsmålet: «Er du redd for at du selv kommer til å bli en av disse voksne, etterhvert som du skal jobbe deg oppover og fremover til akkurat det du vil jobbe med?»

Nå nøler Agnes for første gang:

«Kanskje.. Jeg håper jo ikke det..» Det følger en tenkepause.

I andre del av svaret gir hun imidlertid en normativ og moralsk pekefinger til sitt framtidige voksne selv:

«...men som voksen skal i alle fall jeg lytte til unge, og ikke gro fast i mine gamle meninger (NRK, 2019,10:58).»

Massemønstringen av streikende barn og unge verden over har bidratt til å sette søkelys på to viktige forhold:

1. Barn og unge verden over er urolige for betingelsene for fremtidens liv på kloden, og mange er i opposisjon til voksnes håndtering av klima- og miljøaksen.
2. Oppdragere og pedagogers rolle i møte med barn og unge i klima- og miljøspørsmål.

1.2 Personlig motivasjon

Et av mine hovedmotiver med å bli steinerskolelærer er å bidra til å skape en fredelig og naturvennlig kultur på jorda. Jeg er bekymret for fremtidens liv på planeten, og tenker at fremtidshåpet ligger i at barn og unge vokser opp med sunnere holdninger til miljø og forbruk enn jeg selv gjorde.

Ved flere anledninger på forelesninger på Steinerhøyskolen har jeg tatt opp Alvoret i tematikken rundt verdens miljø- og klimaproblemer i forhold til undervisning av dagens barn. Mange deler mitt engasjement, men forslag til løsninger spriker i mål og innhold. Jeg har opplevd å få svar som viser at flere av mine medstudenter og forelesere på Steinerhøyskolen er av den oppfatning at lærere bør vente med disse alvorlige spørsmålene til elevene har nådd en viss alder. Begrunnelsen er at barna må oppnå modenhet for å ta til seg innholdet, og at de kan bli skremt dersom de får innblikk i katastrofescenariene som forskningen på området presenterer.

1.3 Faglig bakgrunn

Forskningen på de menneskeskapte klimaproblemene viser at det haster å endre vårt forbruksmønster og vår levemåte. FNs klimapanel har beregnet at verdens klimagassutslipp må reduseres med 40-70% innen 2050, og ned på et nullutslippsnivå i 2100 hvis vi skal unngå en oppvarming på over 2 grader globalt. En oppvarming av klimaet på kloden over 2 grader vil få alvorlige konsekvenser for viktige økosystemer og grunnlaget for mange livsformer på jorda (Miljødirektoratet, 2019).

I «Living planet report» fra WWF i 2018, ble det rapportert om at 60% av alle verdens ville pattedyr allerede er forsvunnet på 40 år, som en følge av menneskeskapt påvirkning. Prognosene for videre tap av verdens bestander av ville dyr er alvorlige (WWF, 2019, s. 3).

Klimaendringer og miljø har lenge vært et naturvitenskapelig forskningsfelt. Men ettersom man har avdekket at årsakene og konsekvensene er så tett sammenvevet med hele betingelsen for menneskelig samfunn og eksistens på kloden, er arbeidet blitt tverrfaglig, og omfatter nå samtlige akademiske disipliner (Straume, 2017, s. 7).

I norsk skole er klima- og miljøtematikken prioritert satsningsområde i årene som kommer. Utdanningsdepartementet nevner «bærekraftig utvikling» som et av 3 prioriterte tverrfaglige temaer som skal gå igjen i skolens fag i den nye læreplanen for offentlig skole (Kunnskapsdepartementet, 2018).

På første side i Steinerskolens læreplan – oversikt - idé og praksis, heter det: «Fremtidens generasjoner går i dagens skole, og pedagogikkens oppgave blir å legge til rette for en ansvarlig og bærekraftig utvikling i årene som kommer (Mathisen, 2014, s. 3).»

Astrid T. Sinnes, førsteamanuensis i realfagsdidaktikk ved NMBU tar i sin bok *Utdanning for bærekraftig utvikling* (2015) utgangspunkt i det etablerte begrepet «Utdanning for bærekraftig utvikling». Her skisseres det forslag til løsninger og undervisningsopplegg som kan fremme temaet bærekraftig utvikling i dagens skole. «Bærekraftig utvikling» er et internasjonalt utbredt begrep, og brukes i en rekke fagmiljøer og på mange samfunnsområder.

Ettersom bruken av begrepet er så omfattende, blir bruken av det i skolen også utsatt for kritikk. Forskningsleder Erik Lindeberg ved SINTEF hevder at begrepet er «vagt, tåkeleggende og helt forpliktetelseløst». Det bør derfor ikke brukes i norsk skole, sier han videre. Begrepet legitimerer status quo i klima- og miljøpolitikken når det ikke knyttes til definerte innhold og erklærte målsetninger, argumenterer Lindeberg. Han etterlyser konkret innhold og handlingskompetanse bak ordene som formidles om temaet til dagens barn og unge i skolen (Lindeberg, 2019).

Astrid Sinnes definerer to ytterpunkter i debatten: Innebærer «bærekraftig» å utvikle en teknologisk løsning, men å fortsette den nåværende samfunnsutviklingen med et økt forbruk? Eller må «bærekraftig» innebære en tydelig endring av verdier og etikk, kombinert med en markant reduksjon i materielt forbruk? De som argumenterer for det første, defineres som teknokrater, mens de som hevder at en samfunnsfornyelse må finne sted, ligger nærmere et økosentrisk standpunkt. Det siste perspektivet er inspirert av filosofen Arne Næss sin Økofilosofi (Sinnes, 2015, s. 15).

I 2018 skrev jeg semesteroppgave ved Steinerhøyskolen der jeg undersøkte om Rudolf Steiners antroposofiske natursyn samsvarer med Sinnes definisjon av Utdanning for bærekraftig utvikling (UBU). I oppgaven konkluderte jeg med at det både samsvarte med UBU, og ligger innenfor definisjonen av et økosentrisk perspektiv (Hoven, 2018).

Den norske moralfilosofen Arne Johan Vetlesen fremmer også et syn som ligger nærmest et økosentrisk standpunkt (Straume, 2017, s. 149). Han har skrevet *Angsten for oppdragelse* (2012) i samarbeid med førsteamanuensis i pedagogikk Per Bjørn Foros, og *Hva skal vi svare våre barn?* (2018) i samarbeid med den danske sosiologen Rasmus Willig. Bøkene tematiserer lærer og elev-relasjonen i klima- og miljøkrisens tid. Her kommer det fram et annet syn enn jeg har møtt på Steinerhøyskolen: Er det kanskje nettopp det dype alvor i dagens situasjon som barn trenger å høre om for å kunne være forberedt på å møte morgendagens kriser?

I etterkant av bokutgivelsene har Vetlesen medvirket til seminar arrangert av Steinerhøyskolen (2014) og Steinerskoleforbundet (2018). Sammen med medforfatter Foros har han holdt foredrag på steinerskolen i Bergen og er intervjuet i Steinerbladet (Barn-voksen relasjon i endring, 2019). *Angsten for oppdragelse* er et av få normative forsøk på å beskrive norsk skole i tilknytning til klimaendringene. Boken fremmer et verdisyn som ikke er forenlig med fortsatt økonomisk vekst og forbruk, og skisserer en ny lærerrolle med utgangspunkt i helt bestemte behov i tiden vi står i. Som de selv skriver ønsker de å «løfte blikket fra det nære og private og ta inn samfunnstilstanden med alarmerende miljøproblemer» (Foros & Vetlesen, 2012).

Opprettelsen av den første steinerskolen hadde også et normativt utgangspunkt. Målet med opprettelsen av skolen var å bidra til en fornying av skole og samfunn. Steinerskolens læreplan tar utgangspunkt i de idéene som lå til grunn ved opprettelsen. Flere av disse prinsippene ligger fortsatt til grunn for lærerrollen slik den beskrives i læreplanen i dag. Et sentralt punkt i steinerskolens læreplan heter «Oppdragelse til frihet». Dette beskrives som et ideal som ikke vil fremme egosentriske motiver hos elevene, men som bidrar til å «utvikle elevenes evne til å forholde seg aktive og ansvarstagede til seg selv og sin omverden» (Mathisen, 2014, s. 5).

1.4 Problemstilling:

I lys av klima- og miljøkrisens eksistensielle alvor ønsker jeg å se på hvordan man som lærer i dag kan bidra til en fornyelse av samfunn og kultur. Vetlesen og Foros (heretter omtalt som F&V) sin bok *Angsten for oppdragelse* vurderer lærerrollen på bakgrunn av dagens klima- og

miljøproblemer. Jeg vil undersøke hvordan dette samsvarer med et steinerpedagogisk perspektiv på lærerens rolle.

Derfor blir oppgavens problemstilling følgende:

Hvordan kan jeg som steinerskolelærer bidra til en samfunnsfornyelse i lys av klima- og miljøproblemene?

1.5 Teorigrunnlag:

Teoridel 1: Hovedlitteraturen i denne delen av oppgaven er *Angsten for oppdragelse* (2012). På grunn av dens innhold, aktualitet og relevans for steinerskolen velger jeg å bruke denne boken som grunnlag for drøfting av problemstillingen sammen med steinerpedagogisk litteratur. Annen litteratur vil brukes for å sette boken i en aktuell faglig kontekst.

Teoridel 2: *Almen menneskekunnskap* (2008) hvor Steiner beskriver det antroposofiske menneskesynet for de første steinerskolelærerne i 1919, og *Livsbedingungen for fremtidens oppdragelse* (2017) representerer det steinerpedagogiske idégrunnlaget for lærerrollen. Jeg vil bruke *Hva skal vi med skole* (2016) og *Idé og praksis– steinerskolens læreplan* (2014), for å sette den norske steinerskolens utvikling i perspektiv med den opprinnelige målsettingen for steinerskolen. *Gjentatte jordeliv* (1994) av Dan Lindholm belyser en lærerbiografi skildret i et antroposofisk perspektiv.

1.6 Avgrensning

Jeg oppfatter foreldre- og lærerrollen som *Angsten for oppdragelse* sitt hovedanliggende. I denne oppgaven er lærerrollen den mest relevante å undersøke. Min lesning er derfor med den som utgangspunkt. Det er flere sider ved samfunn og skole som berøres i *Angsten for oppdragelse*, og de vil nevnes der det er naturlig og nødvendig for å belyse lærerens rolle. Denne oppgaven vil derfor i liten grad beskrive eller drøfte F&Vs forslag til tematisk innhold i fag, eller de spesifikke metodene som foreslås som arbeidsmåter i skolen. Den praktiske utførelsen av lærerrollen er ikke beskrevet i detalj av F&V. Det er filosofien og prinsippene bak pedagogikken som er beskrevet, og det er disse oppgaven vil fokusere på.

Samfunnsanalysen som F&V legger til grunn vil jeg imidlertid gi prioritet, slik at leseren av oppgaven kan forstå sammenhengen som lærerrollen diskuteres i. Det er avgjørende å få innblikk i hvordan forfatterne beskriver historiske hendelser og forhold, for å kunne forstå hvordan deres konklusjoner henger sammen med de store miljø-klimaspørsmålene i vår tid. Den historiske bakgrunnen i F&Vs bok bringer også perspektiver til den steinerpedagogiske litteraturen i oppgaven.

1.7 Oppgavens oppbygning

Oppgaven drøftes i kapittel 4.

Kapittel 1: Innledning

Kapittel 2: Teoridel 1. Her fremlegges *Angsten for oppdragelse* med utgangspunkt i lærerrollen.

Kapittel 3: Teoridel 2. Her fremlegges steinerpedagogisk litteratur med fokus på lærerrollen.

Kapittel 4: Avslutning: Drøfting og konklusjon. Litteraturliste

2 Angsten for oppdragelse

2.1 Fra frihet til konsum

Ifølge sosiologen Zygmunt Baumann var tendensen i første halvdel av 1900-tallet en *fast modernitet* med fokus på disiplin og orden i danning og oppdragelse. I andre halvdel av 1900-tallet, etter 1968-opprøret, overtok en *flytende modernitet*, hvor frigjøringen av selvets autonomi overtok (Foros & Vetlesen, 2012, s. 76).

F&V beskriver en utvikling fra opplysningstiden hvor tendensen har gått fra en vertikal til en horisontal autoritetslinje. Vestlig kultur har i denne perioden beveget seg fra en religiøs kultur til en sekulær. Det er ikke lenger overnaturlige idéer om Gud som dominerer erkjennelsen. Spesielt begivenhetene i 1968, hvor en ung generasjon gjorde opprør mot den eldre, markerte en endring i autoritetsbalansen.

Opprøret av 1968 hadde en lengsel etter frihet som opphav. De franske sosiologene Luc Boltanski og Eve Chiapellos deler samfunnskritikken fra 1968- opprøret i to deler: *Kunstnerkritikken og sosialkritikken* (Boltanski & Chiapellos, 2019, s. 346).

Kunstnerkritikken ønsket en frigjøring av individet innenfor alle deler av samfunnslivet. Kritikken angikk alt som var med på å sette enkeltmennesker inn i systemer og båser. Seksuallivet skulle frigjøres, kreativitet og følsomheten skulle blomstre, og selvrealisering skulle foregå gjennom arbeidslivet. Masseproduksjon og samlebåndsarbeid skulle erstattes av selvstendige mennesker som hadde nærhet til medmennesker og natur. Denne kritikken var industri-pessimistisk.

Sosialkritikken gikk løs på forskjellene mellom fattig og rik og de bakenforliggende årsakene. Den ønsket systemforandring med utgangspunkt i tankene til Karl Marx. Denne kritikken var industri-optimistisk. I Norge kom den til uttrykk gjennom ML-bevegelsen.

Utover 1970-tallet døde største delen av sosialkritikken ut på grunn av indre stridigheter og ytre press. På 1980-tallet tok markedsøkonomien opp kunstnerkritikkens ideal om selvrealisering ved utformingen av det nye arbeidslivet og forbrukersamfunnet. Slik ble kapitalistisk vekstlogikk kombinert med frigjøringsprosjektet fra 60-tallet (Foros & Vetlesen, 2012, s. 52).

F&V peker ut to forhold som har endret seg i den generelle forståelsen av frihet fra 60-tallet og fram til i dag:

Det første forholdet er at i dag anses frihet som et legitimt krav individet har rett på fra omgivelsene.

I hvilken form dette kravet kan ytre seg er ulikt fra individ til individ. Det er få eller ingen krav til egen innsats for å hevde denne retten, det er tilstrekkelig at det oppleves et behov hos individet. Slik ytrer det seg en *kravmentalitet* som kjennetegner dagens mennesker. I de fleste tilfeller får den uttrykk i form av konsum. Det er gjennom muligheten til å uttrykke sine individuelle behov igjennom kjøp av varer og tjenester at individet praktiserer sin frihet. Uten et marked å forbruke på, finnes det heller ingen frihet i denne forstand. Problemet med denne sammensmeltningen mellom frihet og marked er at den går på tross av andre verdier, hevder F&V. Solidaritet med andre mennesker og andre livsformer lider under vår tendens til selvhedelse gjennom forbruk. Det økologiske fotavtrykket på kloden viser at vi allerede overgår hva kloden klarer å levere. Slik sett er vårt moderne uttrykk for selvstendigjøring og frihet på kollisjonskurs med den ytre naturen (Foros & Vetlesen, 2012, s. 55).

Det andre forholdet handler om omgivelsenes krav til individet om selvrealisering. Individet plikter å yte maksimalt. Vi går dermed rundt og gransker vår egen prestasjon til enhver tid for å tilfredsstille forventningene som stilles oss utenfra. Allerede i barnehage og skole opplæres barn og unge i disse ytre forventningene gjennom ulike læringsmål, egenvurdering, «ansvar for egen læring».

Psykatriprofessor Finn Skårderud viste under en paneldebatt om barn og unges psykiske helse på Litteraturhuset i 2018 til en undersøkelse fra University of Michigan som viser at amerikanske studenters tendens til å vise empati («empathic concern») for omgivelsene har sunket med 48 % fra 1979 til 2009 (Sara H. Konrath, 2019). Skårderud hevder at denne tendens kan sees i sammenheng med en tendens til «objektivering» av individet. Dette medfører at menneskene i vår tid bruker mer av sitt fokus på forbedring av sitt eget «produkt», enn å forholde seg kritisk til samfunnsutviklingen. Han betegner denne utviklingen som å gå fra «samfunnskritikk» til «selvkritikk» (Myter og fakta om psykiske lidelser, 2019).

Den kontinuerlige selvgranskningen medfører at individet opplever de stadig høyere krav til prestasjon som sitt eget ansvar, men er i virkeligheten styrt av ytre forventninger. Måten dette gjøres på er gjennom både synlige og usynlige konsekvenser i form av sanksjoner dersom prestasjonene uteblir. Det hele hviler på en idé om kontinuerlig vekst og prestasjonsforbedring (Foros & Vetlesen, 2012, s. 59).

De solidariske idealene fra 1968-opprøret er borte. Igjen står et ubetinget frihetskrav om individets autonomi og selvrealisering som er kombinert med en kapitalistisk konkurransekultur. I dette perspektivet er evnen til systemkritikk som lå i sosialkritikken fra 1968-opprøret overtatt av selvbebreidelse ved egen svikt, og fordømmelse av andre individer som mislykkes i å nå sine mål (Foros & Vetlesen, 2012, s. 61).

2.2 Kravmentalitet og selvrealisering

Slik friheten har endret karakter - fra å være oppfattet som frigjøring til å bli et vikarierende motiv for egoisme, eller mer presist: rovdrift på seg selv – har selvet gradvis gått over fra å være bærer av selvtilitt og selvstendighet til å dreie seg om selvrealisering, selvtilstrekkelighet og selvishet (Foros & Vetlesen, 2012, s. 75).

Innebærer dette at frihet og selvstendighet må ende i egoisme? Ifølge F&V er ikke det en selvfølge. Det er tvert imot kulturelt betinget, og avhenger av hvordan man velger å definere begrepene frihet og Selvet.

I norsk kontekst peker F&V på disse trekkene ved norsk kultur fram til ca. 1970:

- visshet (inntil meningsterror)
- styring (inntil overgrep)
- orden (inntil mani)
- stabilitet (inntil sementering)
- likhet (inntil ensretting)

De nevnte verdiene var hovedtrekkene i et Norge som var typisk preget av *fast modernitet*. Det var en sterk stat som hadde kontroll og oversikt over samfunnets institusjoner. Likhet og rettferdighet var sosiale målsetninger for det nasjonale fellesskapet (Foros & Vetlesen, 2012, s. 78).

I dag derimot er også Norge blitt preget av en *flytende modernitet*. Våre kjerneverdier er nå:

- Tvil (inntil likegyldighet)
- Frihet (inntil egoisme)
- Fleksibilitet (inntil kaos)
- Endring (inntil utmattelse)
- Ulikhet (inntil den sterkestes rett)

Altså de motsatte verdiene fra forrige epoke (Foros & Vetlesen, 2012, s. 78).

2.3 Autoritetenes tilbaketrekning fra oppdragelse

I etterkrigstiden var det en bølge av liberale og utviklingspsykologiske tilnærminger til oppdragelse som i USA startet med bl.a. boken *Den autoritære personlighet* (Adorno, 1950). Dette var holdninger som ble tatt ut i praksis for alvor etter 2.verdenskrig. *Ungene våre* (1948) av Gruda Skard beskriver en friere barneoppdragelse hvor barn ned i 3-årsalderen er med på familieråd. Den skotske pedagogen A.S.Neill sin *Summerhill School* og *Forsøksgymnaset* i Oslo er eksempler på skoleformer som tok den frie oppdragelsen til det ytterste. Frivillig oppmøte og full medbestemmelse var noen av virkemidlene i deres frie pedagogikk.

I Gruda Skards bok er bakgrunnen for oppmykningen av disiplinen av hensynet til barnets psykologiske utvikling, mer enn av de samfunnsmessige forholdene. Hovedfokuset er på barnets nære verden, ikke de større forhold utenfor (Foros & Vetlesen, 2012, s. 91).

Erfaringene av de negative virkningene av autoritær barneoppdragelse, som blant annet tendens til undertrykking av følelser, aggressivitet og kynisme, skulle omsettes i en mykere barneoppdragelse i etterkrigstiden. Barn skulle få utvikle seg mer ut fra indre behov enn fra andre hensyn.

I etterkrigstiden var det ikke snakk om et fravær av samfunnsetiske normer, men av en tilbakeholdenhet mot å bruke disse som en del av oppdragelsen. Dette skiller seg fra dagens situasjon som både preges av tilbakeholdenhet, og samtidig et fravær av ytre samfunnsetiske rammer (Foros & Vetlesen, 2012, s. 91).

Når denne tilbakeholdenheten har fått fortsette samtidig som kulturen rundt barnet har endret seg i en normoppløst samfunnsetikk, blir resultatet at det grenseløse kan bli rammene rundt barnets oppvekst (Foros & Vetlesen, 2012, s. 92). I Norden har terapeuten Jesper Juul videreført idealet om en oppmykning i barneoppdragelsen. Problemet F&V ser med denne argumentasjonen i dag, er at de autoritære trekkene i foreldre- og lærerrollen ikke lenger er et utbredt problem. Snarere tvert imot, er det fraværet av grenser og rammer som er dagens utfordring. Risikoen som F&V peker på, er at for mye av ansvaret for grensesettingen blir lagt over på barnet selv (Foros & Vetlesen, 2012, s. 163).

F&V beskriver hvordan markedsføringskrefter bevisst spiller barn og unge opp mot voksgenerasjonen. F&V karakteriserer dette som en *infantilisering* av kulturen hvor markedskreftene i markedsføringen av sine produkter undergraver idéen om at barn og unge er i en modningsprosess. Denne nyliberale tanken finner sitt grunnlag i det mekanistiske natur- og menneskesynet hos filosofen Thomas Hobbes. Han motsatte seg tanken om at vi gjennom oppveksten utvikler oss fra et lavere til høyere nivå (Stigen, 1998). Med dette perspektivet kan begjæret gjøres synonymt med individets interesser. Når den voksne da sier «nei» til å kjøpe et produkt som barnet begjærer, handler den voksne i konflikt med barnets sanne interesser. Budskapet i reklame og markedsføring som spiller på denne konflikten blir at den voksne står i veien for barnets livsutfoldelse. Dette blir, ifølge F&V, resultatet av en flat symmetrilinje i relasjonen barn-voksen.

F&V skiller mellom to sider ved oppdragelsen: Den *psykososiale* og den *kulturelt-samfunnsmessige*. Disse to sidene henger sammen. Psykologiske symptomer har ofte bakgrunn i kulturelle forhold. På den andre siden vil individets forståelse for egne og andre individers grenser henge sammen med evnen til å forvalte et samfunnsansvar. Ved å forbinde den indre psykologiske dimensjonen og det ytre samfunnsetiske perspektivet ønsker F&V å bidra til å styrke både samfunnet og den mentale helsen (Foros & Vetlesen, 2012, s. 94).

F&V retter kritikk mot norsk skole for å la innhold og kunnskap bli nedprioritert. Skolen har prioritert metoder framfor fasthet i innhold i takt med at den flytende moderniteten har relativisert verdiene i samfunnet ellers. I denne situasjonen blir ansvaret for å definere innholdet lagt over på elevene. Deres nysgjerrighet og selvutfoldelse brukes som motiver for en økende selvtilstrekkelighet, hevder F&V. En selvtilstrekkelighet som er forbundet med

konstruktivismen som dominerer i samfunnet forøvrig: Du er din egen lykkens smed. Du skaper din egen identitet og definerer ditt eget livsinnhold (Foros & Vetlesen, 2012, s. 228).

2.4 På vei mot en ny fasthet i lærerrollen

2.4.1 Utvidet fornuft

F&V beskriver en samfunnstilstand hvor *utydelighet* former verdiene, og *fragmentering* preger de voksnes meningsdannelse. Antikkens filosofer beskrev en tredeling i den menneskelige tilværelse, som kombinert med hverandre utgjorde en helhet: Det sanne (erkjennelsen), det vakre (estetikken) og det gode (etikken). Kunnskap om og opplevelse av det vakre i naturen dannet grunnlaget for respekt for dens egenart og verdi. Denne syntesen kalte de greske filosofene *paideia*, et ord som har gitt opphav til ordet pedagogikk (Foros & Vetlesen, 2012, s. 203).

Den tyske filosofen og sosiologen Jürgen Habermas skiller mellom tre ulike former for rasjonalitet:

1. Kognitiv- instrumentell: Forholder seg til midlernes effektivitet i en ytre verden, men uten fokus på om målene er ønskelige.
2. Moralsk- praktisk: Hva slags handlemåte er mest rettferdig for alle berørte parter?
3. Estetisk- ekspressiv: Forholder seg til et subjekts opplevelse og uttrykk med hensyn til graden av autenticitet og oppriktighet (Habermas, 1999, s. 19).

Ifølge Habermas er det en økende ubalanse mellom disse tre formene i dag. Den rasjonelle og tekniske forståelse dominerer over den moralske og den estetiske, selv i forhold som egentlig hører til innen etikken og estetikken (Foros & Vetlesen, 2012, s. 205). Resultatet for enkeltindividet av å leve med en slik ubalanse kan bli sykdom og mangel på kontakt med egne følelser og kropp. For et samfunn som styres etter en slik ubalanse er konsekvensene at maktapparatet i stadig økende grad avkrever kvantitative mål på kvalitative samfunnsforhold. I Norge har dette blitt synlig blant annet igjennom innføringen av New Public Management i helsevesenet og i offentlig skole (Foros & Vetlesen, 2012, s. 207).

2.4.2 Fra ord til handling

F&V beskriver fire kunnskapsstadier fra informasjon til handling:

1. Informativ kunnskap – Fakta om.

2. Refleksiv kunnskap – Å kunne se i forhold i til. Stille spørsmål ved.
3. Normativ kunnskap – Hva bør vi gjøre.
4. Imperativ kunnskap – Å handle.

(Foros & Vetlesen, 2012, s. 240).

Det avgjørende er at skolen formidler en konsistens mellom liv og lære. Dette blir vanskelig når samfunnet rundt sår tvil rundt det personlige ansvaret for klima- og miljøproblemer.

Elevenes engasjement i miljøsaken bygger på hva de kan bidra med. Tar vi bort deres tro på at deres bidrag nytter, mistes også engasjementet. Når f.eks. direktøren i Cicero, Pål Presterud, går ut i media og hevder at det er strukturelle forhold alene som kan endre klimasaken, fjerner dette et viktig ledd i engasjementet for folk flest (Foros & Vetlesen, 2012, s. 237). Det handler om alles innsats. Engasjement og handling må slik sett kombineres med kunnskap og politikk. Individuelle og lokale initiativ kombineres med strukturelle og nasjonale/internasjonale initiativ (Foros & Vetlesen, 2012, s. 240).

Det er altså ikke den teoretiske kunnskapen om et forhold som automatisk fører til samfunnsendring. «Kunnskapens rasjonalitet» ligger i sammenhengen av informasjon og handling, som vist på kunnskapsnivå 4, imperativ kunnskap. F&V stiller derfor det kritiske spørsmålet tilbake til forskere, eksperter og politikere som hevder at det strukturelle forhold som må endre klima-miljøkrisen, og ikke folk flest sine enkelthandlinger: «Hvilken mening gir det å se bort fra det personlige ansvaret?». Spesielt er dette spørsmålet aktuelt i forhold til hvordan man møter barn og unge. Hva slags *mening* gir det for et barn å få høre at dette er utenfor deres handlingssfære (Foros & Vetlesen, 2012, s. 238)?

F&V legger vekt på at kunnskap ikke er nok:

1. Noen trekker alltid kunnskapen i tvil. Selv om FNs klimapanel er samstemt, vil det alltid være noen som nekter å ta kunnskapen innover seg.
2. Selv om kunnskapen anerkjennes, vil mange likevel ikke sette kunnskapen over i et imperativt nivå: Handling bak ordene.

Når mennesker svarer på kunnskapen på disse måtene, enten med fornektelse eller passivitet så er det en subjektiv verdivurdering som settes over kunnskapen (Foros & Vetlesen, 2012, s. 239).

2.4.3 Autentisitet og Integritet

På tross av endringene i frihetens innhold i dagens samfunn, hevder F&V at det likevel er slik at barn og unge i dag har de samme behovene for trygge og gode voksne forbilder som i tidligere generasjoner. Hva kjennetegner slike forbilder?

For å svare på spørsmålet viser F&V til Aristoteles og Platons etikk. Dydene var moralske kvaliteter som en person kunne utvikle gjennom levd liv. Over tid kunne personen utvikle klokskap gjennom sine erfaringer, og med godt utviklede dyder kunne personen bli et godt eksempel til etterfølgelse for yngre mennesker. En slik person kunne innta rollen som læremester (Foros & Vetlesen, 2012, s. 63).

F&V skiller mellom begrepene *autensitet* og *integritet*.

Autensitet beskriver et individs evne til å handle genuint og selvstendig. En person som realiserer seg selv i høy grad vil kunne kalles autentisk. Det er det unike og originale i et individs karakter som kommer fram. Men det beskriver i liten grad personens moral og etos. Dette beskrives hos Charles Taylor (Talyor 2007: 475 i (Foros & Vetlesen, 2012, s. 186)).

Integritet er derimot en kvalitet som utvises når en person handler moralsk. En person får autoritet gjennom sin evne til å utvise integritet. Autoriteten hviler dermed på hvilke moralske egenskaper personen viser i møte med verden (Foros & Vetlesen, 2012, s. 66).

F&V definerer en moralsk god handling som en handling som er motivert av å gjøre noe godt for en annen (I betydningen den Andre, Tredje eller Fjerde). En konsekvens av dette er at jeg selv også får det godt. Begge deler er viktig og hører sammen. Men det er første motiv som må ligge til grunn for at det andre skal kunne tas imot (Foros & Vetlesen, 2012, s. 98).

F&V bruker *varsleren* som eksempel på en person som utviser integritet. Det er en person som gjennom sin sans for rettferdighet, sitt mot og sin selvoppofrelse står opp mot urett begått av en makt. Denne makten kan være representert ved ledelsen i en stor bedrift, en mektig politiker, rektor etc. Gjennom varslingen viser personen et eksempel til etterfølgelse. Det er fellesskapets verdier som verdsettes, fremfor varslersens egne subjektive verdivurderinger. Handlingen gir en moralsk kompassnål som viser alle involverte hvor den rette vei leder ved lignende hendelser i framtiden. Integriteten forholder seg slik sett til noe normativt. Verdier bedømmes ut fra et felles mål, i motsetning til autensiteten som bedømmes ut fra en personlig målestokk (Foros & Vetlesen, 2012, s. 65).

Ifølge F&V blir dette problematisk i dagens endringspositivistiske og markedsorienterte samfunn. Det forventes at de ansatte adopterer bedriftens verdier. Innenfor en bedriftskultur er ikke individets autonomi med hensyn til verdier og moral alltid velkommen. Individuer som har faste moralske overbevisninger som strider med bedriftens kultur blir gjerne ansett som et problem (Foros & Vetlesen, 2012, s. 66)

Risikoen er at en voksen som tilfredsstillter dagens forventninger til omstillingsvilje og verdibevegelighet, lærer barn og unge at den viktigste dyden et menneske kan oppøve er evnen til omstilling. Alle andre dyder måles på evnen til omstilling. Hvis en person er rettferdig, klok og modig, hjelper det ikke hvis personen sitter fast i sine gamle vaner i et stadig endret samfunn (Foros & Vetlesen, 2012, s. 67).

2.4.4 Det objektivt gode

F&V erkjenner at det overordnede ansvaret for klima-og miljøproblemene i vår tid hviler på store institusjoner, strukturer og stater. Men de argumenterer for at også det individuelle spiller en viktig rolle. Det er en sammenheng mellom hvert individ og samfunnet rundt. Derfor peker de på nødvendigheten av en oppdragelse og dannelse som på individnivå tar *normative* samfunnsetiske hensyn. I det normative menes en utvikling som peker på en ønskverdig målsetting med utviklingen. Som en konsekvens av de tidligere nevnte forhold, betyr det i en retning som bryter med dagens kapitalistiske og vekstbaserte samfunnsutvikling (Foros & Vetlesen, 2012, s. 95).

Ved å vise til Aristoteles argument om det objektive gode, hevder F&V at målet om et mer økologisk og bærekraftig menneskelig samfunn på kloden er av felles interesse for oss alle. Det kan begrunnes rasjonelt og kan ikke motargumenteres av annet enn selvsenterte begrunnelser som setter egoistiske motiver foran felleskapets interesser (Foros & Vetlesen, 2012, s. 96). Rett handling har en egenverdi, i motsetning til handlinger man ikke kan stå inne for verdimesig. Det er dermed legitimt å heve stemmen på felleskapets vegne i slike saker. På grunn av den rådende ideologien om individets autonomi kan en slik holdning anses som provoserende. Men, hevder F&V, det er et tap for samfunnet dersom individer som tar plass i offentligheten og hever stemmen rettmessig på felleskapets vegne ikke blir satt pris på, men blir ekskludert.

En annen dimensjon er at et menneske som ikke tar konsekvensen av den urett han/hun ser i samfunnet og melder i fra, vil kunne utvikle et dårligere selvbilde. Hvis man stilltiende aksepterer urett og går videre som en del av flokken mot stupet, står ens egen selvrespekt i fare. Dette kan igjen skape psykiske problemer for individet, og sosiale utfordringer for samfunnet rundt (Foros & Vetlesen, 2012, s. 97).

Å ta rollen som opposent til det bestående medfører en belastning som gjør at mange ikke våger eller orker å gå imot majoritetens konsensus. Men felleskapet trenger individer som likevel går foran og tar kampen om de rådende verdiene. Uten slike enkeltindivider er det ingen som trenger å reflektere over sin egen handlemåte (Foros & Vetlesen, 2012, s. 98).

2.5 Ny fasthet: Læreren gjenerobrer autoriteten

2.5.1 Læreren som varsler

F&V viser til to syn på samtidens forhold til moral. Det ene er et samfunnskritisk syn som hevder at det i dag er en anti-moralisme som preger vårt samfunn, og at dette skaper en unnfallenhet som er skadelig i viktige samfunnsproblemer.

Det andre synet representeres av det F&V hevder er den allmenne oppfatningen: Oppdager du at noen i din nærhet gjør noe feil, er det ikke forventet at du konfronterer vedkommende med hans oppførsel. Det er snarere forventet holdning at et individs moralske handlinger er hans egen sak. Prisen for å ta varslerrollen i forhold til mennesker man inngår i relasjoner med er så høy at de fleste lar det være. Barn og unge oppfatter denne anti-moralistiske holdningen deres voksne rollemodeller fremviser (Foros & Vetlesen, 2012, s. 176).

F&V står nærmest det første perspektivet, og hevder at miljø- og klimasaken er et eksempel på at individuell vegring mot varsling skaper en kollektiv passivitet (Foros & Vetlesen, 2012, s. 177).

I en slik *antimoralistisk* kultur går individene glipp av nødvendig motstand og uenighet. Når moralen er relativisert har vi ikke lenger noe utenfor oss selv å bryne oss på eller vokse mot. Denne holdningen legitimeres gjennom dyden toleranse, men er egentlig et uttrykk for en unnfallenhet som begrenser våre medmenneskers evne til utvikling (Foros & Vetlesen, 2012,

s. 177). Det som mangler, ifølge Vetlesen, er en kultur for å gi og ta kritikk (Foros & Vetlesen, 2012, s. 180).

En avgjørende faktor som gjør et meningsfullt møte mulig er *motstand*. Det er gjennom motstanden vi finner noe å bryne oss på. I dagens tilstand av flytende modernitet kan det bli for lite fasthet i motstanden vi gir våre barn og unge, hevder psykiatriprofessor Finn Skårderud. Ved å yte motstand med egne verdier opptrer vi som «identifikasjonsobjekter». Spesielt den følelsesmessige opplæringen fordrer at barn og unge har noen å lære av (Skårderud, 2000, s. 96).

Når en niåring i dag ser bilder av fattige jevnaldrende på søppeldynger i fjerne land, eller en forlatt isbjørn drivende på et ensomt isflak, hvor ærlig skal en voksen være om bakgrunnen for disse bildene? Skal en pappa eller en lærer fortelle barnet at disse bildene henger sammen med at vårt samfunn er bygd på overforbruk og skjev fordeling? Disse dilemmaene er nye, mener F&V. Det skiller seg både fra atomkappløpet under den kalde krigen og de store verdenskrigenes tid, ved at det er så omfattende og inngripende i hele vår kulturs oppbygning. Så er det riktig å si til våre barn at vi i øyeblikket er i ferd med å ødelegge hele det økologiske grunnlaget for den jorden vi bor på?

F&V hevder at det ansvarlige er å formidle denne kunnskapen til dagens barn og unge. Situasjonen er altfor alvorlig til å vente. Voksne må derfor innta varslerrollen. Spørsmålet er hvordan budskapet formidles. Det er viktig at voksne ikke lager et harmonisk bilde for å rette opp skjevhetene i inntrykkene barnet har fått. Skjevheter i verden må oppleves med den kvaliteten de har. En annen fare er at foreldre og lærere ikke våger å gå inn i en reell og åpen dialog når barna stiller vanskelige spørsmål om tilstanden på jorden. Dette skyldes ofte egen konfliktskyhet og uro, men begrunnes i at man ønsker å skåne barnet. Dette beror på en misforståelse av angstens rolle (Foros & Vetlesen, 2012, s. 103).

F&V viser til et sitat av filosofen Theodor Adorno:

All oppdragelse må ta på alvor en tanke som ikke er filosofien fremmed, nemlig at man ikke skal fortrenge angst. Det som trengs, er å tillate seg å ha nøyaktig så mye angst som denne verdens realiteter fortjener. Ved at angsten forholder seg direkte til det i verden som utløser den, slipper den å inngå i det ubevisste og å forskyves over på andre, med tilhørende ødeleggende effekt (Foros & Vetlesen, 2012, s. 104).

Det avgjørende er å bruke disse følelsene som inngang til en samtale og forståelse for årsakene til at situasjonene har oppstått. Da kan voksen og barn sammen også se at situasjonen har årsaker som det er mulig å unngå. Ved modig og aktiv holdning fra den voksne i møte med denne innsikten, kan barnet få en opplevelse av et nytt bilde i møte med den voksne; her er det mulig å endre noe. Det er en oppgave som venter på handling gjennom motstand. En oppgave som gir mening til våre liv (Foros & Vetlesen, 2012, s. 104).

I en oppdragelses- eller dannelsesprosess møtes to parter i en eksistensiell meningssøkende prosess. Avhengighetsforholdet og sårbarheten i møtet mellom disse er av pedagogisk betydning, og går imot idéen om at vi skaper vårt eget liv hver for oss. Selvet blir til i møtet med den Andre.

Knud E. Løgstrup, dansk moralfilosof og teolog peker på den «evige etiske sannheten» at vi lever i et forhold til andre mennesker fra fødsel til død. Dette medfører at vi alle har medansvar for de vi møter på vår vei i livet (Foros & Vetlesen, 2012, s. 102).

Hva slags ansvar er det snakk om? Ansvar for egen selvutfoldelse? Ansvar for andres ve og vell? Ansvar for natur og miljø? Begrepet trenger etisk ladning for å få innhold.

I ordet «ansvar» ligger det en bevegelse ut fra seg selv. «Å svare an på noe». Det kan være en annen person eller en oppgave i forhold til miljøproblematikk. Den voksne har en oppgave i å knytte hverdagens innhold til et ansvar i forhold til solidaritet, bærekraft og miljø. «Hvorfor kjøper jeg vaskemiddel med svanemerket?», «Hvorfor sykler vi til skole og jobb istedenfor å kjøre bil?». Den gode samtalen og relasjonen er nøkkelen til at dette skal blir fruktbart (Foros & Vetlesen, 2012, s. 187).

Ansvar henger sammen med samvittigheten. Handler du ikke godt kan samvittigheten begynne å røre på seg. Når du ikke handler i tråd med samvittigheten kan skamfølelsen inntre. Å føle skyld for enkelthandlinger kan være en positiv evne som kan brukes for å navigere over i en sunnere livsstrøm. Å føle skyld for ditt lands klimapolitikk eller din families reise med charterfly til sydlige strøk, kan slik sett være motivasjonsfaktorer for endring i levemåte (Foros & Vetlesen, 2012, s. 196). Selv om religionen i tidligere tider brukte slike følelser for å kontrollere mennesker, betyr ikke det at følelser som skyld i seg selv er gale. De bør forstås ut ifra den enkelte handling og inspirere til selvkorreksjon. Slik at de kan fungere konstruktivt i en oppdragelse, og ikke blir generelle sinnsstemninger (Foros & Vetlesen, 2012, s. 196).

F&V hevder det er *empati* som viser seg i mottakelighet for denne samvittighetens stemme. Det går en rød tråd mellom evnen til å bli berørt av forhold utenfor en selv, og det å handle. Ifølge filosofen og sosiologen Zygmunt Baumann, som er inspirert blant andre av Løgstrup, er det blant moralfilosofene for mye fokus på fornuften. Følelsene sin rolle får for liten plass.

Ifølge Baumann var det ikke hatet ovenfor jødene som motiverte tyske soldater til å delta i masse mordet under Holocaust. Det var mangelen på følelser. Rasjonalitetens forrang for følelsene gjorde masse mordet mulig (Foros & Vetlesen, 2012, s. 245).

F&V argumenterer for at det er i en sunn balanse mellom «innsikt gjennom fornuft» og «innlevelse gjennom følelsene», at gode valg og handlinger kan begrunnes (Foros & Vetlesen, 2012, s. 245). De kaller dette *utvidet* fornuft. En fornuft som bruker logikk, etikk, er analytisk, kroppslig, sanselig og følsom. «Den retter seg mot politikken, men også mot det eksistensielle» (Foros & Vetlesen, 2012, s. 247).

2.5.2 Læreren som moralsk forbilde

Av minst like stor betydning som den ytre påvirkningen gjennom refleksiv samtale og korreksjon, er den tause overføring av verdier. Når vi som voksne viser eksempler til etterfølgelse opptrer vi som *modeller*. Når en lærer velger å kjøre kollektivt til jobb kan hun være en god rollemodell for elevene ved å vise en miljøvennlig adferd. Mens kollegaen som bytter dieselbil hvert 2. år utviser dårlig miljøhensyn som modell for sine elever.

En voksen som i form av god autoritet og tillit inspirerer et barn på et dypere plan kan nå inn til barnets «sjelelige forming». Dette kan bli mulig når den voksne er inspirert og moralsk forankret på et dypt plan i seg selv. Denne indre påvirkningen trenger ikke uttales i ord om plikt fra den voksne, men skjer naturlig «gjennom egen kraft». Autoriteten inngis ved at tillit bygges over tid. «Slik stein uthules av vann over lang tid (Foros & Vetlesen, 2012, s. 171).» Å være lærer blir da nærmere et kall enn en jobb. Slik Nils Arne Eggen beskriver trenergjerningen: «...det må være samsvar mellom liv og lære. Som trener er du oppdrager», eller den danske dikterpresten og filosofen Nikolai Grundtvig beskriver livet som kristen: «Mennesket først- kristen så», er av F&V blitt omformulert til «Menneske først – lærer så» (Foros & Vetlesen, 2012, s. 235).»

Men det som er enda viktigere enn enkeltlæreren og den pedagogiske metoden han jobber etter, er kulturen i den enkelte skolen. Når «helheten er større enn summen av enkeltdelene» oppstår en påvirkning som F&V karakteriserer som den pedagogiske *tyngdekraften* (Foros & Vetlesen, 2012, s. 173). «Det kommer an på totaliteten, ikke på delene. På realitetene, ikke på formalia (Foros & Vetlesen, 2012, s. 173).»

Det som skiller denne forståelsen fra en adferdsteoretisk forståelse, er ifølge F&V den menneskelige faktoren. F&V beskriver sin forståelse som humanistisk, og legger i det at de mentale inntrykkene teller mer enn de fysiske ytre påvirkningene. «Kulturens kraft og lærerens integritet» har større tyngde enn de fysiske målbare forholdene (Foros & Vetlesen, 2012, s. 173).

2.5.3 Forholdet skole og samfunn i lys av den nye oppdragerautoriteten

F&V understreker at evnen til å lykkes med utførelsen av den nye autoriteten handler om et samspill mellom skole og foreldre. Dessuten er både foreldre og lærere avhengig av støtte fra samfunnet rundt for å ha den nødvendige autoritet de er avhengig av i rollene sine. Politikken er også med på å sette muligheter og begrensninger i dannelsesoppgaven. Lærere og foreldre lever ikke i et vakuum, men må utøve sitt ansvar innenfor en kontekst av motstand og uenigheter. Det handler om å våge å stå i konflikter med ryggen rak, men også å la seg påvirke av andre i et samspill. (Foros & Vetlesen, 2012, s. 152).

I boken *Hva skal vi svare våre barn (2018)* beskriver Vetlesen og Willig hva denne nye fastheten i oppdragergjerningen kan medføre for samfunnet. En aktiv motstand imot fortsatt økonomisk vekst og forbruk i oppdragergjerningen vil forutsette en redefinering av begrepet frihet. Frihet vil fra nå av innebære begrensning i eget forbruk. Dette er en frihet som må omsettes i handling for å bli virkelig. Det beskrives som en revolusjonær motstand som ikke utføres med våpen og vold, men med idéer, verdier og praksis i møte med den oppvoksende generasjon. Lærerens oppgave kan da ikke innebære å videreføre en sosialisering av dagens barn og unge inn i dagens samfunns ytre forventninger til forbruk og levesett. «Tvert imot er motstand det som behøves: å si nei istedenfor ja, å være ulydig istedenfor lydige, (...) kort sagt å motarbeide den gjeldende kursen overalt hvor den tvinges igjennom (Vetlesen & Willig, 2018, s. 115).»

2.5.4 Aldersadekvate forventninger

F&V legger vekt på aldersadekvate rammer for hvilket ansvar man forventer av elevene. De mindre barna trenger konkrete og tydelige uttalte forventninger, mens de eldre kan få mer generelle mål å forholde seg til (Foros & Vetlesen, 2012, s. 188).

3 Steinerpedagogisk litteratur

3.1 En fornyelse av skole og samfunn

I boken *Hva skal vi med skole?* (Stabel, 2016) beskrives steinerskolens historie i Norge, fra oppstarten i 1926 og fram til 2016. Boken beskriver en utvikling hvor skolen startet som et idealistisk initiativ direkte inspirert av Rudolf Steiner. De første årene var denne impulsen sterk blant de første lærerne. Lærerne jobbet for minimumslønn, og var drevet av et ønske om å fornye samfunn og skole gjennom sitt engasjement (Stabel, 2016, s. 46). Syv år tidligere enn den første norske skolen hadde den første steinerskolen i verden sett dagens lys i Stuttgart. På våren 1919, like etter at første verdenskrig var avsluttet, ble Rudolf Steiner og eieren av en sigarettfabrikk, Emil Molt, enige om å starte en ny skole basert på et antroposofisk menneskesyn samme høst. Skolen ble etablert for å gi utdanning for fabrikkarbeidernes barn, og det første året var lærerne ansatt på lik linje med de andre arbeiderne på fabrikk (Rudolf Steiner Web, 2019).

I forkant av skolestarten holdt Rudolf Steiner et intensivt 14 dagers kurs og seminar for de kommende lærerne. Her fikk lærerne pedagogiske og metodiske råd og verktøy for å være forberedt på undervisningen. Men først og fremst var det en grundig innføring i det menneskesyn som ligger til grunn for antroposofien. Steiner bruker store ord om det som skulle skje med opprettelsen av den nye skolen. Den skulle bidra til en stor «kulturdåd» som skulle revolusjonere skolevesenet. «Det kan vi bare hvis vi så å si ikke gjør denne skolegrunnleggelsen til noe hverdagslig, men betrakter den som en høytidshandling av verdensordenen (Steiner, 2008, s. 22).»

For å lykkes med dette poengterer Steiner noen viktige premisser for lærernes arbeid ved kurssets begynnelse: Lærerne må vise mot og vilje til gjennomføring av sine idealer i møte

med et samfunn som er på vei mot et stadig mer materialistisk menneskesyn. Samtidig vil muligheten til dette avhenge av evnen til å inngå kompromiss i møte med storsamfunnets krav. Steiner appellerer til lærernes tålmodighet i arbeidet med å reformere samfunn og skole (Steiner, 2008, s. 17). For å klare å kombinere idealer med kompromisser, påpeker Steiner at det vil kreve mye av hver enkelte lærer. Han vektlegger at det hele og fulle ansvaret for at dette store oppdraget skal lykkes hviler på den enkelte lærerpersonlighet. Skolen vil ikke organiseres hierarkisk med en rektor på toppen, men som en «lærerrepublikk» hvor lærerne styrer sammen som likestilte individer (Steiner, 2008, s. 18).

For å finne kraft og retning med det pedagogiske arbeidet er det av aller største betydning at lærerne er levende opptatt av det som foregår i verden utenfor skolen. Lærerne må utvikle «åndelig elastisitet og hengivenhet» for oppgaven, og kan bare oppnå dette ved å rette oppmerksomheten mot: «For det første tidens store nød, for det annet tidens store oppgaver – to ting man ikke kan forestille seg store nok (Steiner, 2008, s. 20).»

Lærerens oppgave er ikke utelukkende «intellektuell-følelsesmessig», men «i høyeste forstand moralsk åndelig», ifølge Steiner. Første dag av kurset ble derfor innledet med en bønn hvor Steiner ba hver enkelt lærer henvende seg til de åndelige verdener som står bak dem i deres oppgave. Ifølge Steiner er det pedagogiske oppdraget som venter en del av en større virkelighet enn den vi kan oppleve her på jorden (Steiner, 2008, s. 21).

På grunn av materialismens reduksjonistiske menneskesyn, har mange barn blitt misoppfattet av sine foreldre, ifølge Steiner. Det blir en stor oppgave for de første steinerskolelærerne å rette opp denne ubalansen. Derfor er det først når foreldre og skole jobber etter de samme antroposofiske innsiktene i menneskenaturen, at barn kan få den riktige oppdragelse- og dannelse. Han poengterer at hver tid har sine oppgaver. I det perspektivet er ikke skoleopprettelsen i 1919 noe som er grunnlag for en blåkopi for skoler til alle tider, men et forsøk på å svare på konkrete utfordringer i en spesifikk tidsalder (Steiner, 2008, s. 24). Når Steiner snakker om tidsepoke i denne sammenheng peker han både på de helt akutte og samtidige hendelsene i 1919, men også på en mye større tidshorisont. Ifølge Steiner er nemlig tidsepoken vi lever i nå en del av en tidsepoke som startet på 1400/1500- tallet da menneskene begynte å vende seg mer ensidig i den naturvitenskapelige retningen for å finne erkjennelse, og gjorde et brudd med de åndelige dimensjonene (Barkved, 2019, s. 22). Det er dette bruddet Steiner ønsker å rette opp med sin antroposofi (også kalt åndsvitenskap). Antroposofien skal forene det spirituelle og fornuften. Steiner markerer et skille med andre

utviklingspsykologiske tilnæringer i sin samtid. Forskjellen er at den antroposofiske pedagogikken også inkluderer ånds- og sjelskrefter som en del av et helhetsbilde (Steiner, Allmenn Menneskekunnskap, 2008, s. 81).

3.2 Egoisme og personlighetsånd

Egoismen utpekes av Steiner som en av sin tids negative krefter som truer hele menneskekulturen. Det er derfor en overliggende kampsak for de kommende pedagogene å bekjempe egoismen. Ifølge Steiner er det manglende innsikt i livets sammenhenger som skaper grobunn for egoistiske drifter. Vår sammenheng med de åndelige dimensjoner, og at vi har et åndelig liv mellom død og nytt liv (reinkarnasjon) er essensiell kunnskap for å ikke havne i et korttenkt sansebegjær her i vårt korte jordeliv. Dette innebærer at all oppdragelse- og dannelsen i den fysiske verden som foreldre og lærere utfører er en fortsettelse av prosesser barnet har med seg fra en førjordisk åndelig dimensjon (Steiner, 2008, s. 25).

Om natten når barnet sover, forklarer Steiner, er det åpning i forbindelsen mellom barnets opplevelser fra dagen og den åndelige verden. Men utvekslingen som muliggjør god åndelig og fysisk vekst avhenger av at rytmene er godt pleiet i det daglige arbeidet på skolen. Derfor er det like viktig hva læreren er, som hva læreren gjør. Dersom læreren har en bevissthet for barnets åndelige-sjelelige side, vil dette skape en spirituell forbindelse mellom lærer og elev. En lærer som åpner seg for en slik bevissthet i møte med barna vil motvirke personlighetsånden i seg selv. Personlighetsånden er knyttet til jordelivet, og dens krefter er sterk hvis den ikke motarbeides, ifølge Steiner. Men dersom læreren jobber med seg selv, kan den utslukkes, og dette vil åpne for sjelelige forbindelser med barna (Steiner, 2008, s. 32). Det er lærerens evne til å leve med en slik åndelig bevissthet om barnene inne i seg, samtidig som han gjør gode pedagogiske grep i det ytre, som kan medvirke til en dypere forbindelse mellom barn og lærer (Steiner, 2008, s. 34).

3.3 Læreren som moralsk forbilde og såmann

I en foredragsrekke om lærerutdanning i 1924 vektlegger Steiner lærerarbeidets moralske dimensjoner.

I barneskolealder, mellom tannskiftet og puberteten, nytter det ikke å lære barna om moral gjennom abstraksjoner på en intellektuell måte. Formaninger nytter ikke. Det som kreves er en lærer som går foran som et eksempel på gode handlinger og god væremåte.

«I læreren og oppdrageren står legemliggjort godhet, legemliggjort sannhet, legemliggjort sannhet foran meg (Steiner, Livsbetingelser for fremtidens oppdragelse, 2017, s. 83).»

Dersom barnet har en slik lærer foran seg i det daglige, vil det kunne utvikle to ting, ifølge Steiner: En indre estetisk følelse i form av velbehag ved det gode eller ubehag ved det onde. Begge disse opplevelsene er like viktige å utvikle. Det er altså hjertet som forteller barnet hvilken kvalitet noe har, ikke intellektet.

«...dette arbeid som foregår i de skjulte krefter mellom barnehjerte og oppdragerhjerte, det er den viktigste delen av læringsmetodikken, og i den ligger livsbetingelsene for oppdragelsen (Steiner, Livsbetingelser for fremtidens oppdragelse, 2017, s. 84).» På denne måten spirer Selvet fram i barna. Lærerens rolle er hva Steiner beskriver som «praktisk frihetsfilosof». En slik lærer propper ikke barna fulle med moralske sannheter, men vekker opp en slumrende estetisk-moralsk innsikt i barnet selv gjennom å være et eksemplarisk forbilde (Steiner, Livsbetingelser for fremtidens oppdragelse, 2017, s. 85).

3.4 Oppdragelse til frihet: Fra frø til frukt

Når barnet går kommer i pubertetsalder blir det i stand til å gjøre seg sine egne tankemessige moralske erkjennelser basert på hjertefølelsene for godt og vondt som det utviklet i barneskoletiden. En lærer som fremstår som en forbilledlig autoritet i barneskolen kan legge så mange gode såkorn i en elev at det har gode frukter å høste av i hele livet igjennom (Steiner, Livsbetingelser for fremtidens oppdragelse, 2017, s. 89). «Ærefryktig beundring og hengivelse i barneårene blir til velsignende makt i de senere år av livet (Steiner, Livsbetingelser for fremtidens oppdragelse, 2017, s. 90).»

Lærerens oppdrag er å bidra til selvoppdragelse i dobbel forstand; 1. Oppdragelse av seg selv og sine egne ubalanser for på den måten å fremstå som et godt forbilde og et rent hjerte for barnet. 2. Oppdra Selvet til barnet ved å bokstavelig talt dra det opp til det høyeste kulturnivået menneskeheten har kommet på i dets levetid. Ikke med makt og vold, men med kjærighet.

«Dette å løfte mennesket opp igjen, nå ikledd det sant menneskelige, det sant moralske, det er noe som i første rekke påligger dem som har oppgaven med å oppdra, å undervise (Steiner, *Livsbedingungen for fremtidens oppdragelse*, 2017, s. 87).»

3.5 Norske steinerskolelærere i samfunnsdebatten

I perioden fram til 2.verdenskrigs slutt markerte flere norske steinerskolelærere seg i den pedagogiske debatten. Steiners åndelige-sjelelige dimensjoner ble trukket fram som nødvendigheter for skole og samfunn i den krisen Europa befant seg i. Det materialistiske synet som dominerte i samfunnet får skylden for uroen og krisene som preger verden. Jørgens Smit, Ernst Sørensen og Dan Lindholm deltok aktivt i debatten. Lindholm hadde selv fått undervisning i pedagogikk av Rudolf Steiner (Stabel, 2016, s. 73).

3.6 Kristen Kold – skolegrunnleggeren fra Smyrna

«Det som stod igjen etter Kristen Kold var et verk skrevet inn i de sjeler som møtte ham, fremfor alt hans mange elever (Lindholm, 1994, s. 39).»

Slik begynner biografien om læreren Kristen Kold, som fortelles av Dan Lindholm i boken *Gjentatte jordeliv* (1994). Kold ble født i 1804 i Danmark. Han forsøkte seg tidlig som grunnskolelærer. Inspirert av det «levende ordet» som ble formidlet av en utradisjonell prest, bestemte hans seg for å undervise på en muntlig og personlig måte til elevene. Dette var uhørt i en tid da kirken bestemte over skolene. Det var i bøkene den sanne lære stod skrevet, og derfra skulle læreren arbeide. Kristen ble innrapportert til Biskopen, og det endte med at han mistet sin stilling som lærer når han nektet å vike fra sin personlige formidlingsform. Omtrent samtidig forlot hans kjæreste ham fordi hun ble usikker på ham, og ikke ville å være sammen med en mann som ikke kunne holde på en anstendig jobb.

Kristen omstilte seg ved å lære seg bokbinderfaget, og ble med en prest på misjonsoppdrag til Smyrna. Der gikk alt like dårlig for ham. Det endte med at også misjonsarbeidet falt sammen. Han endte på stranden i Smyrna, og vurderte å ta sitt eget liv. Men nettopp da kjente han en hånd på skulderen, og hørte en svensk stemme som spurte om han kunne binde bøker? Kold fikk nå flere oppdrag, og ble værende i Smyrna i 5 år. Da hadde han spart nok penger til at han kunne ta føttene fatt på veien hjem til Danmark. Han fylte en tralle med sine få eiendeler, og gikk hele veien gjennom Europa til Danmark. I et tilbakeblikk på sitt liv, sa Kold at oppholdet i Smyrna var hans åndelige redning: «Jeg lærte tre ting i Smyrna. Først å greie seg

med lite. Dernest lærte jeg å se på hele menneskeheten som en søskenflokk med et felles mål. Og endelig lærte jeg å tie» (Lindholm, 1994, s. 44).

Hjemme i Danmark gikk Kold inn på tunet til en prest. Der fikk han jobben som huslærer. Dette hendte samtidig med at Grundtvig utviklet sine tanker om skole og utdanning i København. Da tiden var kommet for å realisere idéene om en ny type skole, var behovet der for å finne en lærer som var i stand til å skape en skole basert muntlig formidling, praktiske fag og åndelige kvaliteter. Ryktet var kommet til København om at det befant seg en uvanlig lærer på Jylland. Kristen Kold ble hentet til hovedstaden for å møte Grundtvig. Det endte med at Kold året etter kjøpte en tomt på landet hvor han selv gikk i gang med byggingen av Nordens første folkehøyskole. De første elevene som begynte på skolen var nysgjerrige forbipasserende ungdommer som hadde sett skolebyggeren sitte på toppen av taket med hammer og spiker. Lindholm avslutter i boken: «I lærergjernen trodde han mer på en ufullkommen lærer enn den mest fullkomne lærebok (Lindholm, 1994, s. 51)».

3.7 Samfunnskritikken øker

I etterkrigstiden fortsatte steinerskolelærere å utøve en samfunnskritikk parallelt med lærerjobben. Jens Bjørneboe, Karl Brodersen og Dan Lindholm med flere skrev om skolens praksis og ideologi i tidsskrifter og artikler. Jens Bjørneboe gav ut romanen *Jonas* i 1955. Boken var basert på Bjørneboes erfaringer som steinerskolelærer, og rettet krass kritikk av den offentlige skolens menneskesyn og undervisning.

Brodersen gav ut boken *Skole og antiskole - Er den norske skole moden for revolusjon?* (1968). I boken kritiserer Brodersen den offentlige skolen for å utvikles til en «programmeringsskole» som bidro til å utvikle «mennesker som kan fungere innenfor en teknisk-kommersiell sivilisasjon uten å forstyrre den (Stabel, 2016, s. 112).»

Steinerskolelærere gikk kritisk ut mot den moderne mediekulturens påvirkning på barn og unge. Underveis i denne perioden var steinerskolens forhold til det opprinnelige antroposofiske idégrunnlaget sterk. Stabel beskriver i sin bok perioden 1946- 1970 som «et kritisk pedagogisk alternativ». Troen på sammenhengen mellom egen pedagogikk og menneskesyn var stor blant steinerskolelærere i denne perioden, mens samfunns- og skolekritikken var sterk (Stabel, 2016, s. 118).

I perioden 1971 -1985 blomstrer steinerskolen i Norge. På begynnelsen av 70-tallet er miljøbevegelsen i vekst. Stadig flere er uroet for menneskeskapt forurensning. Steinerskolen hadde et frihetsideal i sitt menneskesyn som stod i kontrast til autoriteter og systemer som opprøret i 1968 hadde rettet seg mot. Slik tiltrakk steinerskolen seg mennesker som fra nye miljøer på denne tiden (Stabel, 2016, s. 120).

3.8 Presset utenfra

På 80-tallet begynte det å vokse fram en kritikk mot steinerskolen innad i miljøet. Lærernes idealisme ble problematisert av tidligere elever og foreldre. Essensen i kritikken var at idealismen gjorde lærerne for lite selvkritiske og kunnskapsorientert. Det faglige nivået i undervisningen var for lavt, og lærerne taklet kritikk dårlig. Kritikken av steinerskolen fortsatte på 90-tallet og utover 2000-tallet, og nå kom den i økende grad utenfra steinerskolemiljøet. De siste gjenlevende lærerne som hadde møtt Steiner personlig døde, deriblant Dan Lindholm i 1998. I tiden fram til 2010 var steinerskolens forhold til antroposofien sentralt i kritikken. Det ble rettet stadig strengere krav fra Utdanningsdepartementet om å følge de reformer og kunnskapsmål som gjelder for den offentlige skolen. Et økende krav var at pedagogikken måtte gjøres forskningsbasert og mindre avhengig av Rudolf Steiners antroposofi. Kritikken var krass og førte til en økende grad av en selvgranskende og selvkritisk holdning blant steinerskolelærere i Norge. Stabel beskriver denne perioden som tøff og vanskelig for mange steinerskolelærere, men med positive virkninger i form av kompetanseheving og økt evne til selvkritikk innad i miljøet (Stabel, 2016, s. 211).

Perioden som leder fram til situasjonen i dag betegner Stabel som «mellom tilpasning og egenart.» De siste årene har steinerskolen vært i en prosess med å tilpasse både skolene og lærerutdannelsen sin til ytre forventninger og krav. Samtidig har det vokst seg fram et sterkere behov for å undersøke pedagogikkens forhold til antroposofien som idégrunnlag. Steinerskoleforbundet har undersøkt lærernes tilknytning til antroposofien gjennom konferanse og spørreundersøkelse. På fellelærerstevnet i 2015 ble det en åpen og heftig debatt over temaet. Forsker og steinerskolelærer Markus Lindholm hevdet i sitt avslutningsforedrag at steinerskolen hadde havnet utenfor den allmenne pedagogiske diskursen fordi den hadde et uavklart forhold til Steiners idégrunnlag. Han tok til orde for å

kutte forbindelsen mellom pedagogikken og antroposofien. Innlegget vekket sterke følelser for og imot et slikt syn (Stabel, 2016, s. 260).

3.9 Ny tid – nytt begrep?

I *Steinerbladet #1* (2019), skriver steinerskolelærer Steingrímur Njálsson om begrepet «oppdragelse til frihet». Han peker på at friheten avhenger av at det finnes grenser. «Grenseløs adferd er óg en utfordring i vår egen tid, og utfordringene er både miljø-messig-klimatiske, sosiale og pedagogiske (Njálsson, 2019, s. 22).» Njálsson problematiserer at Steiner gir så få konkrete eksempler til hvordan frihet kan realiseres i dagens skole. Steiner betoner betydningen av at friheten vokser innenfra. I dag er det imidlertid et et større trykk rettet mot barn og unge i forhold til forbruk, kropp og seksualitet. Njálsson viser også til at menneskets grenseløse adferd viser seg i vår samtids materialisme gjennom grenseløst forbruk og miljøødeleggelser. Derfor ser han nødvendigheten av å supplere Steiner sitt frihetsideal. Han knytter filosofen Isaiah Berlin til Steiners opprinnelige begrep. Berlin omtaler «negativ frihet» som den liberalistiske tanken om at frihet er å være grenseløs. «Positiv frihet» er friheten til å handle. Ifølge Njálsson er Steiners oppdragelse til frihet lik den positive friheten. Men den avhenger av grenser (Njálsson, 2019, s. 25).

4 Avslutning

4.1 Drøfting

I *Angsten for oppdragelse* foreslår F&V en utvikling av lærerrollen i retning av en ny autoritet. Motivet er å bidra til en samfunnsendring som kan redde betingelsene for livet på jorda. For å få til dette argumenterer forfatterne for at læreren må bli tydeligere i formidlingen av verdier og moral til den oppvoksende generasjon. De skisserer to hovedtrekk som jeg har samlet i to underkapitler i kapittel 2, og gitt betegnelsene «læreren som varsler» og «læreren som moralsk forbilde».

Læreren som moralsk forbilde har kvaliteter som beskrives som usynlige av F&V. Det er igjennom lærerens indre dedikasjon og motivasjon at barnet påvirkes. Dersom denne kvaliteten er sann og betydningsfull for læreren, så merker barnet det uten at det uttales i ord. Det kan også være ytre tegn på denne indre beslutsomheten, f.eks. ved at læreren sykler til jobb isteden for å ta bilen. For at læreren skal få autoritet er det nødvendig at lærerens

holdninger gjenspeiles i hans handlinger. Spesielt er det moralske handlinger det kommer an på. Moralske handlinger gjøres for fellesskapets beste, og ikke av egoistiske motiv. Rudolf Steiner bringer også inn egoismen som hinder for læreren i å oppnå god autoritet hos barnet. Ifølge Steiner er det avgjørende at læreren klarer å sette til side hva han kaller «personlighetsånden».

F&V bruker også de ord med religiøs klang når de skal sette ord på hva det krever av en lærer å fremtre som moralsk forbilde. De fremhever lærerens personlige intensjoner med å være lærer: Et «kall» beskriver de det som. Ikke ulikt Steiner som sier det handler mer om hvem læren «er» enn hva han «gjør». Steiner går imidlertid lenger enn F&V i å knytte lærergjerningen til det åndelige-religiøse. Han leder an i bønn for lærerne, og ber den første gruppen steinerskolelærere om å henvende seg åndelige makter som står bak dem i oppdraget.

Slik jeg oppfatter fremstillingene til F&V og Steiner beskrives betingelsene for læreren som moralsk forbilde svært likt. Det som gir autoritet på den forbilledlige måten handler om konsistens mellom liv og lære, og å være forpliktet til en større moralsk oppgave utenfor en selv. Kanskje kan man også bruke ordet «sannhet» om den stemningen som skal prege klasserommet til en slik lærer? Sannhet er et stort ord og det er forpliktende. Løgnen avsløres, men sannheten er ren. Barna føler det på seg hvis læreren ikke er sann. Det vil svekke hans troverdighet og autoritet.

Derfor er det krevende å være et godt moralsk forbilde for barn. Det vil vises dersom læreren ikke handler i tråd med det han sier. Jeg oppfatter at dette medfører at lærerens forpliktelse vil strekke seg utenfor skolens synsvidde. Du kan ikke ha én moral i det private livet og en annen på skolen. Da ville det gitt liten mening å bruke de eksistensielle dimensjonene som Steiner bruker, eller ordet «kall» om lærergjerningen. Sannheten gir god samvittighet, og det merkes av omgivelsene. Sannheten kan nok også oppleves krevende å bære når den kan virke truende for andre kollegaer eller foreldre. Å være et eksempel for å leve et sant liv kan nok virke provoserende på en forelder eller kollega som ikke har tatt oppgaven like seriøst, og som av den grunn bærer mye skam. Det bringer meg over til det andre aspektet F&V har beskrevet ved den gjenreiste autoriteten.

«Læreren som varsler» beskriver kvaliteter som har en tydeligere utadrettet karakter.

«Motstand» er et nøkkelord i F&Vs beskrivelse av varsleren. Ordet kan deles opp i to: «Mot»

og «stand»: Det krever mot å stå imot. Det er altså dyden mot som øves i en slik handling. Det beskriver en aktiv holdning. F&V beskriver to dimensjoner ved denne motstanden i lærerrollen. På den ene siden er læreren en del av et voksensamfunn. I forhold til klima- og miljøsakene gir det mange mulige varslings-scenarioer. I møte med kollegaer og foreldre i første rekke. Forholder læreren seg taus når noen av disse uttrykker dårlige holdninger eller utfører gale handlinger i miljøsakene? Gir han motstand dersom det fremmes et forslag om klassetur til en europeisk storbytur med en innlagt flyreise? Men også igjennom deltagelse i den pågående samfunnsdebatten om utdanning og klima/miljø kan han markere motstand. Ifølge F&V, vil lærerens autoritet hos elevene øke når han utviser den type mot i utdrettet varslings i voksensamfunnet.

Steiner er også opptatt av den utdrettede motstanden. Hele bakgrunnen for opprettelsen av Steinerskolen bygger på Steiners motstand mot materialismen. Han knytter denne direkte til læreroppdraget. Lærerne skal engasjere seg i sin samtids oppgaver med mot og vilje. Han understreker at læreren i denne sammenheng må vise «mot til sannhet». Det virker å være samsvar mellom F&V og Steiner også når det gjelder betydningen av lærerens moralske ansvar for verden utenfor skolen. Steiners måte å ordlegge seg på kan imidlertid tolkes på ulike måter. Mener han at læreren har en forpliktelse til aktivt å gå ut og ta varslerrollen i møte med samfunnet? Eller er det lærerens indre erkjennelse om de ytre forholdene som er viktig?

Steiner beskriver på den ene siden betydningen av at læreren inngår i kompromiss med det materialistiske samfunnet, mens han på den andre side kritiserer det kraftig. Dette skaper grunn til usikkerhet rundt hvordan han mener læreren skal handle. Det skal samtidig understrekes at samfunnsforholdene i Steiners tid kan ha krevet smidighet og kompromissvilje på en annen måte enn i dag.

1. verdenskrig var nettopp avsluttet, og det var nasjonalistiske strømninger som skulle lede opp til den neste verdenskrigen. Det kan tenkes at det var direkte farlig å utfordre maktkreftene. Smidighet ble uansett en uttalt egenskap i lærerarbeidet. De måtte selv utvikle «åndelig elastisitet» til å bære samfunnskritiske idealer, og samtidig utvikle en helt ny pedagogikk. Situasjonen for de første lærerne var et pionerarbeid. De måtte pløye nytt land i ukjent terreng, og av hensyn til skolens utsatthet, følte Steiner kan hende av den grunn at han måtte ta sine forholdsregler under etableringen av den første skolen.

Et problem som kan oppstå for en lærer som opptrer som varslers i møte med foreldre eller kollegaer, er at han kan oppleve å bli utstøtt eller mislikt. Det er som F&V sier, i dag ikke ansett som anstendig å melde ifra om umoralsk oppførsel i forhold til klima- og miljøspørsmål. Men kanskje kan det være en god idé å være åpen om tematikken på foreldremøter og lærermøte? Hvis klima- og miljøspørsmål drøftes i det daglige på en skole, er det kanskje ikke like belastende å ty til varsling om tematikken i møte med enkeltpersoner heller? Min egen erfaring er at mye tåles så lenge mennesker forstår at det dreier seg om sak og ikke person. F&V peker på at evnen til å lykkes i oppdraget avhenger av samspill med foreldre og samfunn. Men de poengterer likevel betydningen av å være tro overfor egen overbevisning for ikke å miste selvrespekt og autoritet.

I *Hva skal vi svare våre barn* (2018), er tonen Vetlesen og Willig legger an mer kompromissløs. Her uttrykkes det at den ytre motstanden må settes inn for fullt med en ikke-voldelig revolusjon av samfunnet som målsetting. Tonen virker mer desperat i denne boken, noe som trolig skyldes at Vetlesen har sett samfunnsutviklingen fortsette i gal retning siden han skrev *Angsten for oppdragelse* (2012). Dette bildet stemmer også overens med de faglige rapporter som har kommet i klima- og miljøsaken de siste 6-7 årene. Det eksistensielle ved trusselen øker, og presset på handling blir større. Tonen i Steiners foredrag stemmer overens med Vetlesen og Willig sin eksistensielle formaning. Men Steiner presenterer en annen metode med en spirituell begrunnelse.

F&V ønsker en lærer som gir elevene motstand på deres meninger. De finner støtte i dette synet hos Skårderud som bruker «identifikasjonsobjekter» om voksne som tydelig markerer sin meningsposisjon. Dette er et aspekt som Steiner sier lite om. Det indikeres at ungdommene i økende grad skal selvstendiggjøre seg, men i hvilken grad skjer dette i form av intellektuell motstand? Kan det skyldes at Steiner levde i en tid hvor voksenautoriteten var selvsagt? Starten av 1900-tallet var preget av fast modernitet med til dels autoritær barneoppdragelse. Blikket til Steiner var kanskje rettet mot dette? Hans beskrivelser av hvordan elevhjerne og lærerhjerne skal møtes, ved at læreren åpner sin bevissthet for barnets åndelige dimensjon, indikerer dette. Hvor finnes symmetrilinjen i en slik relasjon? Den type forbindelse som Steiner beskriver i et slikt møte kan tolkes mer som et rent sjelemøte hvor de ytre ulikhetene i alder og rolle blir uviktige.

F&V beskriver hvordan symmetrien i forholdet mellom lærer og elev er endret siden Steiners tid. I dag er det mangelen på grenser som er problemet, hevder de. Steingrimur Njálsson drøfter begrepet «oppdragelse til frihet». Nye grenseløse betingelser i samfunnet krever at lærere markerer tydeligere grenser i skolen, hevder han. Og han understreker at Steiner ikke er tydelig på hvor disse grensene skal gå i dag. Å sette grenser er å gi motstand, hevder F&V. For å gi motstand mot noe, må du kjenne dine egne verdier, sier Skårderud. Her leser jeg Steiner slik at det indre arbeidet til læreren handler om å bli kjent med disse verdiene. På samme måte som ungdommen utvikler sin egen etiske selvrefleksjon ut fra barndommens erfaringer. Men dersom man ikke har utviklet en slik selvinnrettet i voksen alder kan man kanskje behøve ytre grenser for å justere seg? Skårderud kaller det «identifikasjonsobjekter». Med det ytre presset i dagens samfunn, kan det hende at barn og unge har et større behov for motstand fra voksne enn tidligere.

Ordlyden i Steiners lærerforedrag var samfunnskritisk, men med et høytidelig og eksistensielt preg. Det kan virke som de første norske skolelærerne tok dette bokstavelig til seg og ble inspirerte. At de med lav lønn medvirket til å utvikle et nytt skoleslag i Norge, og samtidig brukte krefter og tid på å endre det norske samfunnet vitner om en sterk indre glød. I Steiners samfunnsengasjement er barnet sentralt. Barnet er ennå ikke preget av vår kultur på jorden, og kommer hit med en indre åndelig dimensjon fra det førjordiske. Slik sett kan læreren ses på som en mottager av et åndelig budskap i klasserommet. Hans evne til å utviske de flyktige, jordiske forstyrrelsene i seg selv, gjør ham i stand til å ta imot og støtte hva barnet tar med seg fra det åndelige. Dette kan forklare den sterke trang til å kjempe imot materialismen fra steinerskolelærerne. Etersom de jobbet med det åndelig-sjelelige blikket på barnet i det daglige, ble også det ytre presset ekstra tydelig for dem. Det ble derfor fundamentalt å gjøre motstand mot disse kreftene.

Dan Lindholm var en av de første lærerne i Norge, og han hadde også møtt Steiner. Hvilket inntrykk må de ikke har gjort på en ung mann å sitte i en forsamling i Stuttgart og bli undervist av Steiner? For så å dra hjem til Norge og jobbe med å realisere den store «kulturdåden» sammen med likesinnede. Hva skal man kalle den opplevelsen Lindholm og andre antroposofiske lærere ble fylt av? «Åndelig inspirert», «motivert», «påvirket». Eller «forført» eller «hjernevasket»? Dette handler i stor grad om hvilket perspektiv man har. F&V bruker ordet «kall» om lærergjeningen. Dette peker mot en overbevisning som strekker seg utover det fornuftige- intellektuelle. De bruker da også et utvidet fornuftsbegrep som inkluderer etikk, estetikk m.m.

Et trekk ved steinerskolens utvikling i Norge er at den stemmer overens med de beskrivelsene F&V gir av samfunnsutviklingen siden 80-tallet. Markedsøkonomien tok opp i seg kunsterkritikken fra 1968-opprøret. Resultatet av symbiosen ble at friheten endret karakter. Skårderud peker på at utviklingen gikk i retningen av «selvkritikk», til fordel for den tidligere samfunnskritiske holdningen. F&V hevder dette gir seg utløp i selvbebreidelse og selviskhet. Stabel beskriver hvordan steinerskolen i samme periode har gått fra å være utadrettet i sin kritikk, til å bli selvkritiske. Media og utdanningsdepartementet begynte å rette kritikk og nye krav mot steinerskolene og Steinerhøyskolen. Mye av kritikken gikk på skolens idébakgrunn. Antroposofien er ikke forskningsbasert etter de standarder som dagens samfunn krever. Skolens lærere har begynt å spørre hverandre om de skal bryte med antroposofien, og heller beholde metodene og tradisjonene. Det virker usikkert hvor steinerskolen skal gå videre.

4.1 Konklusjon

Jeg stilte dette spørsmålet i innledningen:

Hvordan kan jeg som steinerskolelærer bidra til en samfunnsfornyelse i lys av klima- og miljøproblemene?

Med bakgrunn i mine funn virker det som vilkårene for å bedrive samfunnskritikk var bedre i steinerskolen for 100 år siden, enn de er i dag. Dette synes å ha sammenheng med den generelle samfunnsutviklingen på den ene siden, og med lærernes manglende forbindelse til idégrunnlaget på den andre siden. Læreren trenger en indre forankring i de verdiene og målene han jobber mot. Det er da arbeidet kan bli noe mer enn en jobb, beskriver begge filosofiene jeg har som utgangspunkt i denne oppgaven. Samtidig trenger læreren støtte fra sine kollegaer. Uten den støtten blir det tøft å stå i motstand mot de sterke kreftene som virker i samfunnet ellers.

Steingrimur Njálsson viser at det går an å være steinerskolelærer uten finne å hele svaret i Steiners idégrunnlag. Men han viser samtidig at han jobber med disse idéene som utgangspunkt for å forstå hva som kreves. Skal man ta bort Steiners idégrunnlag for skolen, risikerer man å fjerne grunnlaget for samfunnsfornyelse som ligger i antroposofien. Dersom skolen i en periode preget av tilpasning, velger å ta bort det normative idégrunnlaget den er bygget på, ser jeg en fare for at den nye skolen vil konstrueres for å passe bedre inn i vår tid.

Litteraturgrunnlaget for denne oppgaven understreker nettopp behovet for idéer og handlinger som *ikke* passer inn i vår tid.

Steiner og F&V peker mot det personlige ansvaret for å skape endring. I denne oppgaven beskrives biografien til Kristen Kold. Historien om hans gjerning er det nærmeste jeg kan komme å gi et svar på min problemstilling. Han mistet kjæreste, jobb og nesten livet fordi han fulgte sin samvittighet. Men integriteten som hans motstand gav ham, ble også det som gjorde ham til den første folkehøyskolebyggeren i Norden. Skal man fornye samfunnet gjennom sin lærergjerning i dag, krever det nok like mye evne til motstand som den gangen. Det er få mennesker som klarer å ta slike store initiativ. Men når man er flere som jobber sammen mot et felles mål, kan byrden fordeles.

Bibliografi

- Barkved, F. (2019, 04 23). *Individualitet og art i raseideologienes århundre*. Hentet fra INDIVIDUALITET OG ART: http://www.antroposofi.no/fileadmin/user_upload/_imported/fileadmin/ain/barkved_II.pdf
- Barn-voksen relasjon i endring*. (2019, 04 22). Hentet fra Steinerbladet: <https://steinerbladet.no/article/barn-voksen-relasjon-i-endring/>
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (2019, 04 12). *The new spirit of capitalism*. Hentet fra AUTONOMOUS LEARNING: https://selforganizedseminar.files.wordpress.com/2011/07/boltanski_chiapello_capitalism.pdf
- Foros, P., & Vetlesen, A. (2012). *Angsten for oppdragelse - et samfunnskritisk perspektiv på dannelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1999). *Kommunikasjon, handling, moral og rett*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Hoven, R. (2018). Gamle såkorn for fremtidens skole. (Steinerhøyskolen, Red.) Oslo. Kunnskapsdepartementet. (2018, 05 24). *Kunnskapsdepartementet*. Hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1>
- Lindeberg, E. (2019, 04 22). *Hva betyr "bærekraft"?* Hentet fra Kronikk og debatt: <https://dagens.klassekampen.no/2019-04-06/hva-betyr-baerekraft>
- Lindholm, D. (1994). *Gjentatte jordeliv*. Oslo: Antropos.
- Mathisen, A. (2014, 10 04). *Oversikt – steinerpedagogisk idé og praksis 2014*. Hentet fra Steinerskolen: <http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2016/01/Enlareplan-for-steinerskolene-Oversikt-steinerpedagogisk-ide-og-praksis-2014.pdf>
- Miljødirektoratet. (2019, 04 05). *Togradersmålet*. Hentet fra Miljøstatus.no: <https://www.miljostatus.no/tema/klima/internasjonalklimapolitikk/togradersmaalet/>
- Myter og fakta om psykiske lidelser*. (2019, 04 20). Hentet fra Nettavis for Universitetet i Oslo: <https://www.uniforum.uio.no/nyheter/2018/09/myter-og-fakta-om-psykiske-lidelser.html>
- Nettavisen. (2019, 04 05). *Nettavisen*. Hentet fra Politikk: <https://www.nettavisen.no/nyheter/frp-topp-rykker-ut-mot-elevenes-klimastreik/3423624057.html>
- Njalsson, S. (2019, 01 01). Frihetens grenser og grensenes frihet. *Steinerbladet*, ss. 22-25.
- NRK. (2019, 04 05). *NRK*. Hentet fra Skolestreik for klimaet: <https://www.nrk.no/nyheter/skolestreik-for-klimaet-1.14409620>
- NRK. (2019, 04 05). *NRK*. Hentet fra Debatten: <https://tv.nrk.no/serie/debatten/201903/NNFA51032119/avspiller>
- NRK. (2019, 04 03). *NRK*. Hentet fra Ekko: https://radio.nrk.no/podkast/ekko_-_et_aktuelt_samfunnsprogram/nrkn-podkast-20062-150502-29032019092800
- Rudolf Steiner Web. (2019, 04 17). *Emil Molt*. Hentet fra Rudolf Steiner Web: http://www.rudolfsteinerweb.com/a/emil_molt.php
- Sara H. Konrath, E. H. (2019, 04 20). *Changes in Dispositional Empathy in American College Students Over Time*. Hentet fra Personality and Social Psychology Review: https://www.ipearlab.org/media/publications/Changes_in_Dispositional_Empathy_-_Sara_Konrath.pdf
- Sinnes, A. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skårderud, F. (2000, 04 20). *Uro: En reise i det moderne selvet*. Oslo: Den norske bokklubben.
Hentet fra Nasjonalbiblioteket:
<https://www.nb.no/items/be14ac5789e3b8c4f11857d0c4edfb29?page=99&searchText=Finn%20Skårderud>
- Stabel, A.-M. (2016). *Hva skal vi med skole?* Oslo: Pax Forlag.
- Steiner, R. (2008). *Allmenn Menneskekunnskap*. Antropos.
- Steiner, R. (2017). *Livsbedingungen for fremtidens oppdragelse*. Oslo: Antropos Forlag.
- Stigen, A. (1998). *Tenkningens historie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Store Norske Leksikon. (2019, 04 19). *Store Norske Leksikon*. Hentet fra Pliktetikk:
<https://snl.no/pliktetikk>
- Straume, I. (2017). *En menneskeskapt virkelighet*. Oslo: Res Publica.
- SVT. (2019, 04 05). *SVT*. Hentet fra STOCKHOLM:
<https://www.svt.se/nyheter/lokalt/stockholm/greta-thunberg-15-klimatfragan-ar-var-tids-odesfraga>
- The Guardian. (2019, 04 05). *The Guardian*. Hentet fra Climate change:
<https://www.theguardian.com/environment/2019/mar/15/its-our-time-to-rise-up-youth-climate-strikes-held-in-100-countries>
- Vetlesen, A., & Willig, R. (2018). *Hva skal vi svare våre barn?* Oslo: Dreyers Forlag.
- WWF. (2019, 04 05). *Living life report 2018*. Hentet fra Summary:
http://europe.nextbook.com/nxteu/wwfintl/livingplanet_summary/index.php#/2