

Et pedagogisk møte

En komparativ studie av Wolfgang Klafkis og steinerpedagogikkens syn på
danning og undervisning

Tomas Gundersen Rafoss

Veileder

Jesper Eckhardt Larsen

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved
Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen.
Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de
metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.*

Universitetet i Agder, 2015

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært spennende og utfordrende. Underveis har jeg blitt kjent med Wolfgang Klafki og steinerpedagogikken og hvordan disse retningene forholder seg til temaet danning og temaet undervisning. Det har vært krevende, men også lærerikt å sammenligne hvordan de to tradisjonene forholder seg til de to temaene og i den sammenheng peke på likheter og forskjeller.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Jesper Eckhardt Larsen for faglig støtte og konstruktive tilbakemeldinger. Takk for gode råd og bekreftelse.

Jeg vil også rette en stor takk til min familie og nærmeste venner som under arbeidet med denne oppgaven har oppmuntret meg og har hatt tro på prosjektet. Spesielt takk til min kone Cathrine som har støttet meg hele veien og vært ufattelig selvstendig og tålmodig på hjemmefronten.

Tomas Gundersen Rafoss

Sammendrag

Intensjonen med denne oppgaven er å sammenligne hvordan steinerpedagogikken og didaktikeren Wolfgang Klafki forholder seg til temaene dannelse og undervisning. Kan man se på steinerpedagogikken i et dannesperspektiv og hva slags syn har denne pedagogikken på fenomenet undervisning? Hvordan forholder Klafki seg til de samme spørsmålene? Videre drøftes likheter og forskjeller mellom disse to retningenes oppfattelse av temaet dannelse og temaet undervisning. Når det gjelder dannelse viser oppgaven at steinerpedagogikken og Klafki har flere likhetstrekk når det gjelder innhold eleven skal møte i skolen for å utvikle en holdning preget av medmenneskelighet og humanitet. Begge retninger er også opptatt av å utvikle det demokratiske mennesket som aktivt deltar i utformingen av samfunnet. Målet om å utvikle en evne til fri selvstendig tenkning gjør seg gjeldene i begge retninger og i den sammenheng er innholdet i undervisningen avgjørende i begge leirer. Imidlertid er steinerpedagogikken tydeligere enn Klafki på hva slags psykologiske forutsetninger barnet har for læring i ulike stadier av oppveksten og hvilke følger det får for hvordan eleven forholder seg til innholdet.

Når det gjelder sammenligning av Klafkis og steinerpedagogikkens syn på undervisning, viser oppgaven at lærer- elev forholdet i begge leirer vil være preget av dialog. Samtidig vektlegger steinerpedagogikken det at læreren fremstår som autoritet og forbilde. En likhet gjør seg også gjeldene i forholdet mellom lærer og innhold. Både Klafki og steinerpedagogikken verdsetter den faglig dyktige læreren. Samtidig gis læreren prioritet over innholdet i begge retninger på den måten at han i tilknytning til å arbeide med et emne skal ha kunnskaper om hva eleven allerede kan om dette emnet fra før. Læreren som er i stand til å vurdere elevens behov og dermed har evne til å gjøre innholdet i undervisningen relevant for elevens liv slik at vedkommende står rustet til å møte utfordringer nå og i fremtiden er også et fellestrekk. Likheter gjør seg også gjeldene i de to retningene når det gjelder elevens forhold til innholdet i undervisningen. Innholdet får prioritet i form av at elevene skal arbeide med emnene på en grundig og analytisk måte. Samtidig vektlegges subjektet i begge leirer på den måten at eleven er aktiv i læringsprosessen og selv danner seg begreper. Både Klafki og steinerpedagogikken vektlegger at elevene arbeider med innholdet gjennom diskusjon og analyse. Imidlertid vektlegges elevens kunstneriske bearbeidelse av stoffet i steinerpedagogikken.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Oppgavens aktualitet og formål	1
1.2. Generelt om dannelsesbegrepet, dets røtter og senere gullalder	3
1.3 Den didaktiske trekant som modell for å forstå undervisning	6
1.4 Oppgavens problemstillinger og forskningsspørsmål	8
1.5 Relevant sekundærlitteratur	12
1.6 Metode	13
1.7 Kort om strukturen i oppgaven	16
1.8 Klafki: filosofiske retninger han var influert av og om hans menneskesyn	17
1.9 Steinerpedagogikkens menneskesyn, filosofiske røtter og reformpedagogiske trekk	19
2. Menneskets forhold til seg selv: menneskets evne til fri selvstendig tenkning	22
2.1 Klafkis tanker om menneskets muligheter for fri selvstendig tenkning	22
2.1.1 Om kategorial danning og kritisk- konstruktiv didaktikk	22
2.2 Steinerpedagogikken: menneskets muligheter for fri selvstendig tenkning	25
2.2.1 Første syvårsperiode	26
2.2.2 Andre syvårsperiode	28
2.2.3 Tredje syvårsperiode	30
2.3 Menneskets forhold til seg selv: Sammenligning av Klafki og steinerpedagogikkens tanker om menneskets muligheter for fri selvstendig tenkning	31
3. Menneskets forhold til verden: om hva slags innhold elevene bør møte for å bli i stand til å leve et liv preget av medmenneskelighet og humanitet	35

3.1 Medmenneskelighet og humanitet: aktuelt innhold hos Klafki	35
3.2 Medmenneskelighet og humanitet: aktuelt innhold i steinerpedagogikken	37
3.3 Menneskets forhold til verden: Sammenligning av Klafkis og steinerpedagogikkens syn på innhold eleven bør møte for å leve et liv preget av medmenneskelighet og humanitet	41
4. Menneskets forhold til samfunnet: hva betyr menneskets relasjon til et sosialt, kulturelt og politisk felleskap for dets danning?	47
4.1 Klafkis tanker om hva menneskets relasjon til et sosialt, kulturelt og politisk felleskap betyr for dets danning	47
4.2 Steinerpedagogikkens tanker om hva menneskets relasjon til et sosialt, kulturelt og politisk felleskap betyr for dets danning	48
4.3 Menneskets forhold til samfunnet: Sammenligning av Klafkis og steinerpedagogikkens syn på hva menneskets relasjon til et sosialt, kulturelt og politisk felleskap betyr for dets danning	50
4.4 Oppsummering	51
5. Teoretisk sammenligning av Klafki og steinerpedagogikkens syn på undervisning	52
5.1 Erfaringsaksen: forholdet mellom elev og innhold hos Klafki	52
5.2 Erfaringsaksen: forholdet mellom elev og innhold i steinerpedagogikken	54
5.3 Erfaringsaksen: sammenligning av Klafki og steinerpedagogikken	56
5.4 Representasjonsaksen: forholdet mellom lærer og innhold hos Klafki	59
5.5 Representasjonsaksen: forholdet mellom lærer og innhold i steinerpedagogikken	61
5.6 Representasjonsaksen: sammenligning av Klafki og steinerpedagogikken	63
5.7 Interaksjonsaksen: forholdet mellom lærer og elev hos Klafki	66
5.8 Interaksjonsaksen: forholdet mellom lærer og elev i steinerpedagogikken	66

5.9 Interaksjonsaksen: sammenligning av Klafki og steinerpedagogikken	67
6. Sammenhengen mellom danning og undervisning	68
7. Avslutning og konklusjon	72
7.1 Veien videre	76
8. Litteraturliste	77

1. Innledning

1.1 Oppgavens aktualitet og formål

Steinerskolen har siden starten av det 20. århundret representert en annerledes måte å drive skole på i Europa. Pedagogikken bygger på Rudolf Steiners ideer og skolen eksisterer som et pedagogisk alternativ ved siden av den offentlige skolen. Dette er skoler som fortsatt gjør seg gjeldene og som er i stadig utvikling (Stinnes, 2004, s.393). Mange foreldre i Norge velger steinerskolen som et alternativ for deres barn. I 2013 eksisterte det 31 skoler i Norge og i tillegg 46 steinerbarnehager (Steinerskoleforbundet, 2013).

Den anerkjente didaktikeren Wolfgang Klafkis tanker om undervisning har fått stor innflytelse i det pedagogiske landskap (Hohr, 2011, s.163). Dette gjelder også for Klafkis tanker om dannelse (Künzli, 2000, s.44) Hensikten med denne oppgaven er å sammenligne Klafkis og steinerpedagogikkens syn på dannelse og undervisning. Bakgrunnen for valget av dette temaet henger sammen med de siste årenes kritikk av steinerpedagogikken. Ifølge Sandberg og Kristoffersen (2010) er man i steinerpedagogikken mer opptatt av å hjelpe sjelens utvikling i en sjelevandringsprosess enn å la pedagogikken medvirke til at eleven blir i stand til å hamle opp med livets utfordringer på jorden her og nå (Sandberg og Kristoffersen, 2010, s. 237-238). I følge Svendsen er Steiner av den oppfatning at mennesket arver diverse egenskaper fra foreldrene, men det har også en kjerne som springer ut fra et område som går fra et liv på jorden og over i ett nytt liv på jorden. Tanken er at noe individuelt stiger ned fra åndens verden og knytter seg til nedarvede fra foreldrene. Med andre ord er ideen om sjelevandring viktig hos Steiner (Svendsen, 2006, s.51-52). I boka *Aandsvitenskap i omrids* skildrer Steiner hvordan menneskets jeg etter døden trer inn i en ånde verden. Han bruker begrepet karma og tenker seg at menneskets *jeg* renser personens ugjerninger fra forrige liv og dermed bidrar til utvikling når personen trer inn i et nytt liv. Det er altså en sammenheng mellom et tidligere livs gjerninger og neste livs gjerninger. Det neste livs gjerninger er til en viss grad et resultat av det tidligere livets gjerninger (Steiner, 1979, s. 68-71).

I teksten ovenfor ble det kort gjort rede for at Steiner i sin filosofi opererte med tanker om karma hvor menneskets handlinger i dette livet til en viss grad bærer preg av handlinger gjort i menneskets forrige liv. Dette er noe Sandberg og Kristoffersen (2010) uttrykker bekymring for og påstår at man i steinerpedagogikken er mer opptatt av å hjelpe sjelen i en karmautviklingsprosess enn å la pedagogikken bidra til at barnet utvikles slik at det kan klare

livets utfordringer her på jorden. Det to forfatterne stiller seg kritiske til at pedagogikken derimot i stor grad fungerer som et redskap for å klatre oppover eller nedover i åndelige hierarkier. Dermed uttrykkes det bekymring for at det barna lærer i steinerskolen ikke bare er til bruk her i livet på jorden, men skal knyttes til det evige ved mennesket og hjelpe eleven i en tilværelse etter døden og i flere liv etter dette. Det hinsidige livet vies større oppmerksomhet enn livet på jorden her og nå (Sandberg, og Kristoffersen, 2010, s.237-238).

Med bakgrunn i denne aktuelle kritikken av steinerpedagogikkens målsetninger for barnas læring og utvikling er formålet med denne oppgaven å undersøke om steinerpedagogikken kan ses i et dannelsesperspektiv hvor læring og utvikling knyttes til livet her og nå. Dette målet gjelder også for teoriene til Wolfgang Klafki. I denne sammenhengen ønsker jeg å sammenligne Klafki og steinerpedagogikken og dermed undersøke hvilke likheter og forskjeller disse to tradisjonene har i tilknytning til danning. Korsgaard og Løvlies (2003) forståelse av dannelsesbegrepet blir i denne oppgaven brukt som utgangspunkt for å sammenligne steinerpedagogikken og Klafkis syn på danning. Korsgaard og Løvlie opererer med tre dimensjoner som må være til stede for å forstå dannelsesbegrepet, nemlig menneskets forhold til seg selv, menneskets forhold til verden og menneskets forhold til samfunnet (Korsgaard og Løvlie, 2003, s.11-12).

Videre er formålet med denne oppgaven å undersøke steinerpedagogikkens og Klafkis syn på undervisning og i den sammenheng foreta en sammenligning med vekt på likheter og forskjeller. Denne gjøres med utgangspunkt i Künzlies forståelse av undervisning. I følge Künzli (2000) er det tre forhold som må være tilstede for å kunne forstå undervisning som fenomen. Det er snakk om et forhold mellom lærer-elev, elev-innhold og lærer-innhold (Künzli, 2000, s. 48-49). Med bakgrunn i den nevnte kritikken av steinerpedagogikken, er formålet med denne oppgaven også å belyse dens syn på undervisning og dermed undersøke om elevens læring i steinerskolen vil ruste vedkommende til å klare dette livets utfordringer. I den forbindelse vil det være interessant å undersøke hva slags likheter og forskjeller det er mellom steinerpedagogikken og Klafkis syn på undervisning. Til slutt i oppgaven gjøres det også et forsøk på å reflektere omkring hvordan undervisning kan realisere danning. I den forbindelse drøftes også likheter og forskjeller mellom steinerpedagogikken og Klafki.

1.2 Generelt om dannelsesbegrepet, dets røtter og senere gullalder

Når Briseid skriver om danning som fenomen peker han på at begrepet har sine røtter i antikken hvor grekernes paideia handlet om systematisk utvikling av menneskets evner. Innen pedagogikken har begrepet tradisjonelt vært knyttet til personlig utfoldelse. Utvikling av det menneskelige står i sentrum. Det å ha respekt for seg selv og andre mennesker er en viktig del av begrepet (Briseid, 2008). Når Gustavsson skriver om paideia peker han på at det generelt var store likheter mellom dette gamle greske begrepet og dagens oppfatning av dannelses. I sentrum stod menneskets kunstneriske og kognitive vekst samt utvikling av dets fysiske aktivitet. En målsetning hos grekerne handlet om å utruste individet med så gode verktøy som mulig i form av kunnskaper, for å sikre at det hadde gode forutsetninger for å delta i samfunnet. Målet kan knyttes til ønsket om å utvikle demokratiet i bystatene. Videre hevder Gustavsson at dannelsesbegrepet generelt har klare likheter med humanistisk tankegods. Menneskets mulige utvikling står i fokus (Gustavsson, 2003, s.23, 144, 209).

I perioden som strekker seg fra 1770 til 1830 fikk dannelsesbegrepet en markant posisjon i datidens Tyskland. Dette var en tid da litteraturen og poesien virkelig fikk utfolde seg. Sentrale tenkere var Kant og Hegel. Dannelsesbegrepet uttrykt som Bildung vokser fram i en tid hvor det i stor grad ble reflektert omkring diverse filosofiske og politiske problemstillinger. Naturens sammensetning og individets posisjon i naturen, verden og kosmos var et svært aktuelle temaer. Symptomatisk for tiden var individet som reflekterte og forholdt seg kritisk til gyldigheten ved egen dannelse. Bildung som begrep fremstod i denne tiden som et av de viktigste begrepene man forbandt med pedagogikken og dermed ble det anvendt i en sammenheng som ikke var teologisk. Bildung fremstod som et middel for å drøfte målsetninger for individet og utgangspunktet var at mennesket ikke var forutbestemt av naturen eller Gud. En grunnleggende ide var at pedagogikken måtte bidra til individets vekst når det generelt ikke eksisterer gitte mål for dets utvikling. Idealet var det frie individet som selv tok ansvar for utvikling av egen vilje og moral (Straume, 2013, s.29-30, 34, 36). Bildung knyttes altså i denne sammenhengen til utvikling av mennesket og forbindes med frihet. Det forbindes med og ansvarliggjør pedagogikken i en tid hvor man opererer med tanken om at individet ikke kun er determinert av naturen og Gud.

Gustavsson mener at det er nødvendig å gå til nyhumanismen som bevegelse for å kunne danne seg et bilde av hvor den moderne forståelsen av dannelsesbegrepet har sitt opphav. Som pedagogisk og litterær tendens gjorde nyhumanismen seg gjeldene i tidsrommet fra ca.

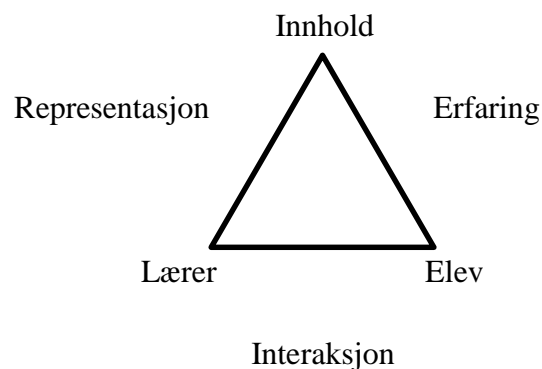
1760 til ca. 1820 og utover på attenhundretallet spilte den en sentral rolle for skolens utvikling. Sentrale fag i den nyhumanistiske skolen var latin og matematikk og man tenkte seg at elevenes beskjeftigelse med disse fagene bidro til personlighetens dannelse. Elevenes arbeid med klassiske språk bar også frukter på den måten at de dermed kom tett på den antikke kultur, en kultur som representerte diverse idealer man ønsket at elevene skulle identifisere seg med. Dette kan betegnes som klassisk dannelse. Gustavsson foretar også en generell distinksjon mellom samfunnsborgerdannelse som forbindes med 1700- tallets opplysningsbevegelse og personlighetsdannelse som knyttes til nyhumanismen. Videre hevder han at nyhumanismen vokste delvis fram som en reaksjon mot opplysningsbevegelsens tro på fornuft og vitenskap. Det nyhumanistiske idealet var en allsidig utviklet personlighet. Når det gjelder samfunnsborgerdannelse var fokuset i større grad rettet mot individets demokratiske deltagelse og rolle som medlem i samfunnet. Samfunnskunnskap med høy grad av tillit til vitenskap karakteriserte dermed en stor grad av kunnskapens innhold. Generelt forfektet opplysningsbevegelsen idealer om fornuft, vitenskap og framskritt og dermed ble dannelse tett forbundet med målsetningen om å realisere borgerlig medbestemmelse og nært knyttet til aspekter ved samfunnet. Når det gjelder dannelsens idehistoriske framvekst hevder Gustavsson at det også er fruktbart å peke på hvordan den vokste fram i overgangen mellom rasjonalismen og romantikken. I kontrast til opplysningstidens tro på fornuft og vitenskap fremhevet romantikkens filosofer kunsten og følelsen. Fra Rousseau og Pestalozzi åpnes det opp for at kunnskap og dannelse ikke kun forbeholdes samfunnets mer privilegerte mennesker, men også gjøres tilgjengelig for hele folket. Tanken er at alle har muligheter for å utvikle seg selv. Likevel bidro den nyhumanistiske skolen til å opprettholde et skille mellom den dannede eliten og folket utover på attenhundretallet. Til tross for dette eksisterte det initiativer i Norden som forsøkte å ivareta folkets muligheter for opplysning og dannelse. En sentral skikkelse i denne sammenheng var den danske presten Grundtvig som grunnla folkehøyskolen. Grundtvigs ideer om folkeopplysning hvor en sentral målsetning handlet om å knytte dannelse tett sammen med folket og deres kultur stod i kontrast til klassisk dannelse. Alle medlemmer av samfunnet skulle ha muligheter for dannelse (Gustavsson, 2003, s.28-30, 181). Grundtvig, «folkets mann», gjorde dermed en innsats for at dannelse skulle være tilgjengelig for alle.

Karakteristisk for opplysningstiden var ifølge Korsgaard og Løvlie at synet på verden endret seg fra å være teosentrisk og mer i retning av å være antroposentrisk. Dette fikk følger for pedagogikken på den måten at man orienterte seg mot fornuften, naturen, vitenskapen, språket

og folket som grunnlag for den og distanserte seg mer fra Gud og Bibelen. Opplysning og kunnskap ble for opplysningsforfatterne middelet å ta i bruk for å være i stand til å unnsnippe overtro og fordom. Et viktig bidrag til opplysningslitteraturen man slo i bordet med overfor kirken var leksikonet ”encyklopedien” som kom ut i Frankrike i 1751-1752 ført i pennen av landets markante opplysningsfilosofer. En av disse var Rousseau. Intensjonen med leksikonet var forbundet med å gjøre rede for eksiterende viten. Listen er lang over sentrale skikkelser som hadde sitt virke i Tyskland under opplysningstiden. Kant, Schiller, Herder, Herbart og Humbolt var noen. I Kants artikkel ”Hvad er oplysning” fra 1784 defineres det hva opplysning er og det legges da vekt på individet som på en selvstendig måte er i stand til å bruke sin fornuft. Korsgaard og Løvlie peker også på at begrepet Bildung eller dannelse får ny betydning under opplysningstiden. Bildung har en religiøs bakgrunn, Guds bilde, men blir fra slutten av 1700- tallet knyttet til opplysningstidens pedagogiske filosofi. I beskrivelsen av moderne opplysnings- og dannelsesteori hvor dannelse eksisterer som en mulighet for alle, nevner Korsgaard og Løvlie tre aspekter som går igjen hos dannelsesteoretikerne og som må være med når en ser på verden fra dette perspektivet. Første aspekt handler om *menneskets forhold til seg selv*. Her karakteriseres dannelse som selvdannelse hvor individets kapasitet til fri selvstendig tenkning, autonomi og selvbestemmelse, samt selv å gjøre moralske valg representerer dannelsens målsetninger. Den andre aspektet, *menneskets forhold til verden*, tilføyer et supplement til målet om selvdannelse. Kategorien tilføyer begreper som humanitet, menneskelighet og verden. I denne forbindelse er man i tilknytning til dannelse opptatt av å finne ut av hva slags kulturinnhold fra menneskehetens historie det vil være aktuelt for individet å konfrontere for å bli i stand til å leve et liv preget av medmenneskelighet og humanitet. Slike erfaringer blir viktige for å oppnå fornuft og ha frihet til å handle. I det moderne dannelsesbegreps tredje aspekt, *nemlig menneskets forhold til samfunnet*, legges det vekt på at det også lever i et sosialt, kulturelt og politisk felleskap i form av kulturer, nasjoner og folk. I denne forbindelse rettes blikket altså mot forholdet til et mer adskilt felleskap enn aspektet som fokuserte på relasjonen mellom individet og verden (Korsgaard og Løvlie, 2003, s.9- 12). Oppsummert er det snakk om tre aspekter som må være med for å forstå dannelse ut fra moderne opplysnings- og dannelsesteori, nemlig dannelse knyttet til individet, dets tilknytning til verden og dets til tilknytning til et sosialt, kulturelt og/eller politisk felleskap.

1.3 Den didaktiske trekant som modell for å forstå undervisning

I sin artikkel om tysk didaktikk viser Künzli til den didaktiske trekanten som et egnet verktøy man kan ta i bruk for å studere undervisning. I trekantens venstre hjørne plasseres læreren, i det høyre hjørnet eleven og på toppen innholdet (Künzli, 2000, s. 48-49).



Figur 1: Den didaktiske trekant (Künzli, 2000, s.49).

Tre akser, eller forhold gjør seg i denne sammenhengen gjeldene når man betrakter undervisning i et slikt perspektiv. For det første refererer trekantens høyre akse til et forhold mellom elev og innhold, den såkalte erfaringsaksen. Künzli gjør videre rede for to måter man kan betrakte dette forholdet på. Den første kan karakteriseres som en objektiv tolkning hvor tyngden legges på objektene som erfares (innholdet). Den andre betraktningmåten har et annet hovedfokus og dette innebærer at man i større grad vektlegger subjektet og den uformelle læringen som finner sted (Künzli, 2000, s.48-49).

Når det gjelder den didaktiske trekantens venstre akse, betegner Künzli denne som representasjonsaksen. I denne sammenhengen er det snakk om forholdet mellom lærer og innhold. Også i den forbindelse peker Künzli på to ulike perspektiver som kan ligge til grunn når man skal forsøke å forstå dette forholdet. Forskjellen handler om hva man vektlegger i en slik tolkning. I det første perspektivet vektlegges innholdet og det gis prioritet fremfor læreren. I tilknytning til det andre perspektivet gis læreren prioritet fremfor innholdet (Künzli, 2000 s. 48-49). I artikkelen "The common frame and the places of didaktik" forklarer Künzli perspektivet hvor innholdet vektlegges fremfor læreren på den måten at læreren er kunnskapsrik i fagene han underviser i. Når det gjelder perspektivet hvor læreren prioriteres fremfor innholdet vektlegges lærerens kunnskap om elevenes kunnskaper, evner, interesser, muligheter og behov (Künzli, 1998, s. 36). Til slutt peker Künzli på aksene som knytter seg til

den didaktiske trekantens grunnlinje. Denne refererer til forholdet mellom lærer og elev og betegnes som interaksjonsaksen. Når man skal forsøke å danne seg et bilde av dette forholdet peker Künzli også i denne sammenhengen på to ulike betraktningmåter. Den ene vektlegger læreren som et forbilde, en person som representerer kunnskaper og adferd som fungerer som eksempler til etterfølgelse, mens den andre bærer preg av at asymmetrien i relasjonen er visket ut til fordel for et mer balansert forhold mellom lærer og elev (Künzli, 2000, s.48-49).

1.4 Oppgavens problemstillinger og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i Korsgaard og Løvlies tre aspekter ved dannelse, menneskets forhold til seg selv, til verden og til samfunnet, vil jeg i denne oppgaven utarbeide en problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål som vil bli brukt for å studere likheter og forskjeller mellom Klafki og steinerpedagogikken når det gjelder disse retningenes forståelse av danning. Til hvert aspekt knyttes det ett forskningsspørsmål og disse vil bli brukt som et grunnlag for å foreta en sammenligning av Wolfgang Klafki sitt syn på danning og steinerpedagogikkens syn på danning. Denne oppgavens formål er først og fremst å undersøke om steinerpedagogikken kan forstås i et dannelsesperspektiv og finne ut av hva slags likheter og forskjeller det er mellom steinerpedagogikken og Klafki i denne sammenhengen.

Det var først da jeg leste kritikken av steinerpedagogikken at nysgjerrigheten ble vekket. Kritikken handlet om at steinerpedagogikken i stor grad fokuserer på elevens hinsidige utvikling og at eleven i liten grad rustes for å klare livets utfordringer her og nå. Dermed er formålet med denne oppgaven å finne ut av hva dette pedagogiske alternativet tenker om temaer knyttet til danning når man studerer det i lys av kategoriene menneskets forhold til seg selv, til verden og til samfunnet. Det samme gjelder for Klafki. Problemstillingens forskningsspørsmål som er utarbeidet i tilknytning til Korsgaard og Løvlies tre aspekter ved dannelse, vil tjene som en ramme for å kunne opparbeide en forståelse i denne sammenheng. Målsetningen vil være å forsøke å sammenligne elementer fra steinerpedagogikken med Klafkis teorier om danning ut fra forskningsspørsmålene og dermed forsøke å finne likheter og forskjeller i dannelsessyn. Grunnen til at Klafki brukes i sammenligningen er at det vil være interessant å se hva slags likheter og forskjeller som eksisterer mellom steinerpedagogikken og Klafki når det gjelder temaet dannelse. Dermed speiles steinerpedagogikken med en pedagogs tanker omkring danning, tanker som regnes som betydningsfulle og som har hatt stor innflytelse. Dermed blir den første problemstillingen for oppgaven som følger:

-Hvilke likheter og forskjeller kommer til uttrykk hos Klafki og i steinerpedagogikken når det gjelder danning i form av menneskets forhold til seg selv, til verden og til samfunnet?

Jeg ønsker å få en forståelse for steinerpedagogikkens og Klafkis syn på danning med utgangspunkt i de tre aspektene Korsgaard og Løvlie legger i begrepet. Slik jeg forstår Korsgaard og Løvlie, så innebærer dannelse en forbindelse, et slags samspill mellom de tre

aspektene menneskets forhold til seg selv, til verden og til samfunnet. For å forstå dannelse som fenomen må disse tre aspektene være til stede. De tre forskningsspørsmålene nedenfor er utarbeidet i tilknytning til disse tre aspektene og vil dermed tjene som aktuelle kategorier for å danne seg et bilde av hvordan Klafki og steinerpedagogikken forholder seg til dannelse, og videre for å peke på likheter og forskjeller mellom de to leirenes forståelse av dannelse. Til problemstillingen hører dermed tre forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet er knyttet til aspektet menneskets forhold til seg selv. Dette er et omfattende aspekt og som nevnt ovenfor (punkt 1.2) forbinder Løvlie og Korsgaard dette med selvdannelse hvor menneskets evne til fri selvstendig tenkning, autonomi og selvbestemmelse, samt evne til å foreta moralske valg representerer dannelsens målsetninger. Neste forskningsspørsmål er knyttet til aspektet menneskets forhold til verden som rommer begreper som humanitet menneskelighet og verden. Løvlie og Korsgaard peker her på at man i forbindelse med dannelse er opptatt av å finne ut av hva slags kulturinnhold det vil være aktuelt for individet å konfrontere for å bli i stand til å leve et liv preget av medmenneskelighet og humanitet. Det tredje forskningsspørsmålet forbindes med til menneskets forhold til samfunnet. I dette aspektet legger Løvlie og Korsgaard vekt på at individet også lever i et sosialt, kulturelt og politisk felleskap i form av nasjoner, kulturer og dermed i et mer adskilt felleskap enn aspektet som fokuserte på individets forhold til verden. Forskningsspørsmålene lyder:

1. Hvordan kan mennesket oppnå en evne til fri selvstendig tenkning?
2. Hva slags innhold kan elevene konfronteres med i undervisning for å kunne leve et liv preget av medmenneskelighet og humanitet?
3. Hva betyr menneskets relasjon til et sosialt, kulturelt og politisk felleskap for dets dannelse?

Når det gjelder Klafki, vil teksten nedenfor i denne forbindelse fokusere på begreper som allmenndannelse i tilknytning til kritisk konstruktiv didaktikk, kategorial danning og i tillegg gjøre rede for Klafkis tanker om menneskets forhold til samfunnet. Teoriene hans knyttet til danning og hvordan den kan oppnås fremstår som systematiske og samlede i det han fremlegger sin dannelsesteori. Litteraturen er hentet fra Klafkis bok ”Dannelsesteori og didaktikk- nye studier” (Klafki, 2011), artikkelen ”Kategorial danning” (Klafki, 2001) og

artikkelen ”Characteristics og Critical- Constructive Didaktikk” (Klafki, 1998). Disse tekstene ble valgt fordi de er relevante for å forstå hva Klafki mener om danning.

Noe vanskeligere er det med steinerpedagogikken i den forstand at begrepet danning ikke brukes så eksplisitt og systematisk fremstilt i tekstene jeg har lest. Likevel skildres temaer i tilknytning til danning som handler om menneskets muligheter for fri selvstendig tenkning, menneskets natur, dets forhold til samfunnet, og innhold det skal konfrontere undervisning for å leve et liv preget av medmenneskelighet og humanitet. Litteratur som vil bli brukt om steinerpedagogikken i oppgaven i tilknytning til danning er hentet fra steinerskolens læreplaner (Steinerskoleforbundet, 2014) og (Steinerskoleforbundet, 2007a) og (Steinerskoleforbundet, 2007b) og i tillegg pedagogisk plan for steinerbarnehagen og første klasse (Steinerbarnehageforbundet, 2008). Sekundærlitteratur om steinerpedagogikk vi også bli brukt fra bla Wiessler (1999) og Shepherd (1979). I oppgaven brukes også litteratur fra Steiners egne tekster. Her benyttes ”Barnets oppdragelse fra åndsvitenskapens synspunkt” (Steiner, 1994) og ”Sociala synpunkter på fostran och undervisning”(Steiner, 1989). Tekstene ble valgt fordi de er relevante for å forstå steinerpedagogikken i et danningperspektiv.

I etterkant av å ha dannet seg et bilde av hvordan Klafki og steinerpedagogikken forholder seg til dannelse vil det dermed være interessant å rette blikket mot hva slags likheter og forskjeller som eksisterer når det gjelder Klafki og steinerpedagogikkens forståelse av undervisning. Dermed blir den andre problemstillingen for denne oppgaven som følger:

-Hva slags likheter og forskjeller er det mellom Klafkis og steinerpedagogikkens forståelse av undervisning?

I denne forbindelse er det aktuelt å reflektere omkring hvordan Klafki og steinerpedagogikken forholder seg til de tre aksene som Künzli legger til grunn når det gjelder å skaffe seg forståelse av undervisning som fenomen slik det er gjort rede for i teksten ovenfor (punkt 1.3). De tre forholdene eller aksene som er aktuelle å undersøke er elev-innhold, lærer-innhold og lærer-elev. Til slutt gjøres en sammenligning av Klafkis forståelse av undervisning og steinerpedagogikkens forståelse av undervisning med utgangspunkt i Künzlis tre akser. En sammenligning som vektlegger likheter og forskjeller følger etter hver akse.

Motivet for å undersøke undervisning henger også sammen med den allerede nevnte kritikken av steinerpedagogikken. Dermed er formålet med denne oppgaven også å danne seg et bilde

av steinerpedagogikkens syn på undervisning og dermed undersøke om elevens læring i steinerpedagogikken vil ruste eleven til å klare tilværelsens utfordringer i livet på jorden her og nå. Et sentralt formål med oppgaven blir også danne seg et bilde av hva slags syn Klafki har på undervisning. Årsaken til at Klafki trekkes inn i sammenligningen er at det vil være interessant å undersøke hva slags likheter og forskjeller som eksisterer mellom steinerpedagogikken og Klafki når det gjelder fenomenet undervisning. På den måten møter steinerpedagogikken en anerkjent pedagogs tanker om undervisning, tanker som har hatt stor innflytelse i det pedagogiske landskap.

Når det gjelder Klafki vil oppgaven i forbindelse med oppgavens andre problemstilling som fokuserer på undervisning belyse temaer som eksemplarisk undervisning, kategorial danning og didaktisk analyse. Litteraturen er også i denne sammenhengen hentet fra Klafkis bok ”Dannelsesteori og didaktikk- nye studier” (Klafki, 2011), artikkelen ”Kategorial danning” (Klafki, 2001). I tillegg benyttes artikkelen ”Didaktik Analysis as the Core of Preparation of Instruction” (Klafki, 2000). Når det gjelder steinerpedagogikken er det aktuelt å gjøre rede for trekk ved den kunstneriske undervisningen. I tillegg skildrer oppgaven hvordan elevens modning og utvikling i syvårsperioder fører med seg bestemte måter for hvordan læreren utformer sin undervisning. Dette får også følger for hvordan eleven forholder seg til/arbeider med innholdet i undervisningen. Sentral litteratur som benyttes om steinerpedagogikk i denne forbindelse er hentet fra Steinerskolens læreplaner (Steinerskoleforbundet, 2014) og (Steinerskoleforbundet, 2007a) og i tillegg pedagogisk plan for steinerbarnehagen og første klasse (Steinerbarnehageforbundet, 2008), samt sekundærlitteratur om steinerpedagogikk fra Wiessler (1999). I tillegg anvendes ”Barnets oppdragelse fra åndsvitenskapens synspunkt” (Steiner, 1994) og ”Det metodisk- didaktiske” (Steiner, 1980). Litteraturen ble valgt fordi den er relevant for å forstå hvordan steinerpedagogikken og Klafki forholder seg til undervisning.

Når det gjelder steinerpedagogikken har det vært et ønske i denne oppgaven å knytte an til dagens praksis i Steinerskolen når det gjelder synet på danning og undervisning. Dermed har det i valg av litteratur vært nødvendig å benytte stoff fra både læreplaner og sekundærlitteratur. Likevel har jeg forsøkt å knytte an til primærlitteratur skrevet av Steiner selv som er relevant for mine forskningsspørsmål knyttet til danning. Dette gjelder også når undervisning undersøkes med utgangspunkt i den didaktiske trekanten.

Til slutt i oppgaven vil jeg også forsøke å overveie hvordan forholdet er mellom danning og undervisning hos Klafki og i steinerpedagogikken. I den sammenheng er det aktuelt å

reflektere omkring hvordan undervisning med vekt på de tre aksene kan realisere de tre aspektene ved danning, for det første evne til fri selvstendig tenkning knyttet til forholdet til seg selv som aspekt ved dannelse og for det andre innhold eleven skal konfrontere for å bli i stand til å leve et liv preget av medmenneskelighet og humanitet forbundet med forholdet til verden som aspekt ved dannelse. For det tredje er det aktuelt å overveie hvordan undervisning kan utvikle det demokratiske mennesket knyttet til forskningsspørsmålet om hva menneskets forhold til et sosialt, kulturelt og politisk felleskap betyr for dets dannelse som knyttes til forholdet til samfunnet som aspekt ved dannelse. Her pekes det også på likheter og forskjeller mellom Klafki og steinerpedagogikken. Dermed lyder oppgavens siste forskningsspørsmål:

-Hvordan kan undervisning realisere dannelse hos Klafki og i steinerpedagogikken og hvilke likheter og forskjeller gjør seg gjeldene i den sammenheng?

1.5 Relevant sekundærlitteratur

Når det gjelder relevant sekundærlitteratur om steinerpedagogikken knyttet til temaene dannelse og undervisning skriver Stinnes i sin artikkel *Rudolf Steiner: pedagogikk som kunstnerisk praksis* om barnets utvikling i syvårsperioder, menneskets fire ulike legemer, barnets muligheter for å utvikle en selvstendig tenkning og vektleggingen av den kunstneriske praksisen i undervisningen (Stinnes, 2004, s.397-400). En annen forfatter som gir en grundig beskrivelse av hvordan steinerpedagogikken vektlegger kunstneriske elementer i undervisningen er Wiessler i boka *Undervisningskunst og kunstnerisk undervisning: Idé og erfaring i Steinerskolen* (Wiessler, 1999) Stabel skriver også om steinerpedagogikken og danning i artikkelen *Danningsperspektivet i steinerskolens læreplaner*. I denne teksten hevder hun at danningsperspektivet i stor grad gjør seg gjeldene i steinerskolens læreplaner fordi man har klare målsetninger om at det eleven lærer i undervisningen skal få betydning for hele barnets utvikling her og nå, men også senere i voksenalder (Stabel, 2011). Når det gjelder sekundærlitteratur som tar for seg Klafki og temaene undervisning og dannelse gir Jank og Meyer en grundig redegjørelse for Klafkis didaktiske analyse, kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk (Jank og Meyer, 2012, s.165-168, 176-179, 188-195). Disse sentrale begrepene i Klafkis tenkning gjør også Hohn rede for i artikkelen *Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk: den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki* (Hohn, 2011, s.166-172).

1.6 Metode

Jeg vil i denne delen gjøre rede for min metodiske innfallsvinkel som er en komparativ hermeneutisk tilnærming. I følge Nilssen (2012) handler hermeneutikken blant annet om å om å tolke tekst og man har i dette arbeidet en målsetning om å skape forståelse for teksten (Nilssen, 2012).

En sammenligning, eller komparativ tilnærming kan i følge Werler (2011) knyttes til hermeneutisk forskning og den gjør det mulig å identifisere likheter og forskjeller. Han mener videre at sammenligningen er en intellektuell operasjon som finnes både i hverdagen og i forskningen. Når Werler skriver om bruk av sammenligning i en forskningssammenheng, legger han vekt på at man er avhengig av å formulere et såkalt tertium comparationes (t.c.). Tertium comparationes representerer et felles relasjonspunkt, et såkalt tredje ledd, når man skal sammenligne to eller flere objekter og sette dem i en sammenheng. Anvendelsen av et slikt nøytralt tredje ledd skaper en felles kategori som videre fungerer som utgangspunkt for sammenligningen av objektene og gjør den mulig. Et poeng i denne sammenhengen er at slike kriterier ikke lånes fra ett av objektene når man formulerer dem. Grunnen til dette er at man dermed unngår å måle ett objekt ved ett annet. Når man arbeider med en problemstilling vil man være av den oppfatning at objektene kan sammenlignes. I dette arbeidet vil dermed sammenligningen gjøre seg gjeldene og resultatene av dette arbeidet vil kunne si noe om i hvilken forbindelse det er mulig å sammenligne objektene. I tillegg vil sammenligningen danne et grunnlag for hvordan man kan forstå likheter og forskjeller (Werler, 2011).

Korsgaard og Løvlie opererer med tre aspekter som må være tilstede for å forstå dannelse som fenomen. Det er snakk om menneskets forhold til seg selv, til verden og til samfunnet. I denne oppgaven vil dannelse fungere som tertium comparationes (t.c.) eller tredje ledd og det har tre aspekter. Dermed vil et forskningsspørsmål som utarbeides til hver av disse aspektene kunne tjene som fruktbare kategorier for å studere dannelse hos Klafki og i steinerpedagogikken. Når det gjelder denne oppgaven så vil de tre første forskningsspørsmålene i tilknytning til den første problemstillingen som er knyttet til Løvlie og Korsgaards tre aspekter ved dannelse hver for seg utgjøre et felles referansepunkt eller tredje ledd som vil danne grunnlag for å foreta en sammenligning av objektene. I den forbindelse vil Klafkis teorier fremstå som et objekt og steinerpedagogikken fremstå som et objekt. Med bakgrunn i dannelse og dens tre aspekter som tredje ledd uttrykt gjennom forskningsspørsmålene, vil man i arbeidet med å sammenligne kunne si noe om hvordan objektene forholder seg til de tre aspektene ved

dannelse. Dermed vil det også være grunnlag for å reflektere omkring likheter og forskjeller i tilknytning til hvordan objektene forholder seg til dannelse. Tar men for seg det første forskningsspørsmålet om hvordan mennesket kan oppnå en fri selvstendig tenkning, et spørsmål som knyttes til menneskes forhold til seg selv, så vil dette fungere som konstruert tredje ledd og nøytral kategori. Videre vil spørsmålet bli brukt som grunnlag for å si noe om hvordan Klafkis teorier (objekt) og hvordan steinerpedagogikken (objekt) mener at mennesket kan oppnå en fri selvstendig tenkning. Dermed dannes det et grunnlag for å si noe om hva begge objektene mener om dette tredje leddet, det felles referansepunktet og sammenligningen gjøres i tilknytning til dette.

Når det gjelder det andre forskningsspørsmålet som handler om hva slags innhold eleven kan forholde seg til i undervisning for å kunne leve et liv preget av medmenneskelighet og humanitet, og som knyttes til aspektet mennesket forhold til verden, så vil dette spørsmålet fungere som tredje ledd og undersøkes ved hjelp av fem temaer. Disse er evne til å utvikle en fredsskapende holdning, evne til å ta vare på naturen, forholdet til kunsten, ferdigheter til bruk i menneskelige relasjoner og til slutt forholdet til religion. Ved hjelp av disse kriteriene vil det være aktuelt å peke på hvordan Klafkis teorier(objekt) og steinerpedagogikken(objekt) forholder seg til forskningsspørsmålet og videre peke på likheter og forskjeller i hvordan teoriene forholder seg til dette.

Det tredje forskningsspørsmålet er knyttet til aspektet ved dannelse som omhandler menneskets forhold til samfunnet. Dette forskningsspørsmålet som fungerer som tredje ledd og nøytral kategori i tilknytning til dannelse, peker på hva slags betydning individets relasjon til et sosialt, kulturelt og politisk fellesskap betyr for dets dannelse. Det vil i den forbindelse være aktuelt å undersøke om denne relasjonen innebærer en utvikling av menneskets demokratiske ferdigheter, dets evne til å handle i samfunnet. I denne sammenhengen vil det være aktuelt å belyse hvordan de to objektene, altså Klafkis teorier og steinerpedagogikken forholder seg til dette og videre forsøke å peke på likheter og forskjeller mellom teoriene.

Fremgangsmåten vil foregå på samme måte når det gjelder den andre problemstillingen. I denne sammenhengen representerer undervisning tertium comparationes (t.c). Her vil likheter og forskjeller i steinerpedagogikken og Klafkis forståelse av undervisning belyses ved hjelp av de tre aksene som Künzli mener at karakteriserer undervisning som fenomen. De tre aksene, eller forholdene elev- innhold (erfaringsaksen), lærer- innhold (representasjonsaksen) og lærer- elev (interaksjonsaksen) vil dermed fungere som tertium comparationes altså tredje

ledd for å undersøke hvordan Klafki (objekt) og steinerpedagogikken (objekt) forholder seg til undervisning. Dermed vil det være mulig å studere likheter og forskjeller. I denne forbindelsen vil det være aktuelt å foreta en sammenligning i tilknytning til de to måtene Künzlie beskriver at man kan tolke forholdet i aksene på. Når det gjelder representasjonsaksen vil forholdet mellom lærer og innhold kunne forstås som at innholdet har prioritet over læreren i betydningen at læreren er faglig dyktig. Forholdet kan også forstås som at læreren har prioritet over innholdet i betydningen at læreren har kunnskaper om elevenes kunnskaper, ferdigheter, interesser, behov og evner. Når det gjelder erfaringsaksen vil forholdet mellom elev og innhold kunne forstås som at objektene eller innholdet gis høy prioritet. Den andre måten å forstå dette forholdet vektlegger derimot subjektet, det vil si elevens uformelle læring. I tilknytning til interaksjonsaksen vil forholdet mellom lærer og elev kunne forstås som at læreren fremstår som en rollemodell for eleven. Forholdet kan også forstås som at det er et mer balansert, symmetrisk forhold mellom lærer og elev.

I følge Werler vil forskerens forforståelse i større eller mindre grad utgjøre et grunnlag i et komparativt forskningsprosjekt. For å komme fram til gode resultater behøver man empiri kombinert med hermeneutisk analyse (Werler, 2011). Alvesson og Sköldberg peker på at man i den hermeneutiske retningen er opptatt av å tolke tekster. Når forfatterne skriver om hermeneutikken gjøres det rede for den såkalte aletiske retningen. Her legges det vekt på at forståelse utvikles gjennom en bevegelse mellom forforståelse og forståelse når forskeren tolker et materiale (Alvesson og Sköldberg, 2009, s.92, 96). I denne forbindelse tenker man seg at forskeren som beveger seg inn i den andres meningsfelt med den hensikt å forsøke å forstå den andres verden i denne sammenheng aldri er fri fra sine egne meninger og forestillinger, med andre ord sin egen forforståelse. Forskerens muligheter for å forstå forutsetter vedkommendes egen forforståelse og i denne sammenheng vil arbeidet med å skape forståelse dermed innebære en konstant pendling fram og tilbake hvor forskeren beveger seg inn i den andres verden og samtidig går tilbake og knytter dette til sitt eget referansesystem. Alvesson og Sköldberg bruker betegnelsen sammensmelting av horisonter. Ved å foreta denne bevegelsen fram og tilbake vil det bli mulig å forstå den andres verden noe som igjen kan lede til en gradvis endring og /eller berikelse av vårt eget referansesystem (Alvesson og Sköldberg, 2009, s.120). I følge Nilssen vil det være viktig at forskeren er klar over sin egen forforståelse fordi den har innvirkning på de tolkningene som gjøres når forskeren arbeider med et tekstmateriale (Nilssen, 2012). I denne oppgaven leser jeg og tolker tekster av Klafki og om steinerpedagogikken. I denne sammenheng stiller jeg diverse

spørsmål til tekstene knyttet til temaene danning og undervisning. Arbeidet med å skape forståelse for materialet vil dermed være avhengig av og preges av min egen forforståelse og i denne sammenheng tenker jeg at min egen bakgrunn som lærer spiller en rolle.

Nielssen peker også på at hermeneutikken innebærer en form for dialog mellom forsker og tekst. Sett i et epistemologisk perspektiv produseres kunnskap og forståelse i en prosess som foregår mellom forskeren og teksten som blir tolket. I denne prosessen som kan karakteriseres som en dialog veksles det mellom spørsmål og svar og dermed medvirker både forskeren og teksten i kunnskapsutviklingen. Nielssen peker også på at hermeneutikken stiller seg kritisk til at en fortolkning kan være absolutt korrekt. Den hermeneutiske tradisjonen er derimot opptatt av at fenomenene som er gjenstand for undersøkelse kan forstås på forskjellig vis.

Tradisjonen opererer på denne måten med en tanke om at det ikke finnes en egentlig sannhet (Nielssen, 2012). Disse tankene vil også være relevante for denne oppgaven hvor jeg stiller diverse spørsmål til tekster av Klafki og til tekster om steinerpedagogikk knyttet til temaene danning og undervisning. Svarene som utarbeides kan ikke betraktes som absolutte sannheter, men fremstår som tolkninger. Kunnskapen, tolkningene som produseres blir utviklet i en prosess hvor både jeg som forsker medvirker og tekstene medvirker.

1.7 Kort om strukturen i oppgaven

Ovenfor har jeg skrevet om oppgavens aktualitet og formål, generell informasjon om dannelsesbegrepets historie, hvordan Korsgaard og Løvlie forstår begrepet og i tillegg en redgjørelse for hvordan Künzlie forstår undervisning som fenomen. Etter dette ble det gjort rede for oppgavens problemstillinger samt bruk av metode.

I det følgende vil oppgaven starte med en del om Klafki, filosofiske retninger han var influert av og om hans menneskesyn. Etter dette følger en del om steinerpedagogikkens filosofiske grunnlag hvor menneskesynet er sentralt, et avsnitt som også sier noe om steinerpedagogikkens reformpedagogiske trekk.

Deretter rettes fokuset mot oppgavens første problemstilling som konsentrerer seg om danning. Sammenligningene av Klafki og steinerpedagogikken gjøres i tilknytning til de tre forskningsspørsmålene. Etter dette tar jeg for meg den andre problemstillingen som fokuserer på undervisning. Sammenligningene gjøres i tilknytning til de tre aksene Künzlie mener at karakteriserer undervisningen som fenomen. Etter dette følger et avsnitt hvor jeg forsøker å

overveie hvordan forholdet er mellom dannelse og undervisning og jeg behandler da oppgavens siste forskningsspørsmål. I den forbindelse reflekteres det omkring hvordan undervisning med vekt på de tre aksene kan realisere de tre aspektene ved danning hos Klafki og i steinerpedagogikken. Til slutt følger en avslutning med en konklusjon hvor oppgavens problemstillinger og forskningsspørsmål er i fokus.

1.8 Klafki: filosofiske retninger han var influert av og om hans menneskesyn

I følge Myhre har Wolfgang Klafki (1927-) i sine studier vært opptatt av problemstillinger forbundet med didaktikk og dannelsesteori (Myhre, 2000, s.250). Hahr definerer didaktikk som teorien om undervisning og forteller videre i sin tekst at Klafki regnes som en av de mest anerkjente tyske didaktikerene i andre halvdel av 1900- tallet. Et poeng for Klafki er at undervisningen må være fundert i dannelsesbegrepet. Når det gjelder filosofiske retninger som fungerer som et grunnlag for Klafkis ideer om kritisk- konstruktiv didaktikk er følgende aktuelle: den historisk hermeneutiske eller åndsvitenskapelige retningen, den empirisk pedagogiske forskningen samt kritisk teori (Hahr, 2011, s.163). Nedenfor gjøres det kort rede for disse retningene.

Myhre knytter diverse representanter til den åndsvitenskapelige retningen blant annet Herman Nohl og Erich Weninger og peker på at denne retningen dominerte pedagogikken i Tyskland i perioden 1918- 33 og den gjorde seg også gjeldene etter andre verdenskrig. Klafki knyttes til den åndsvitenskapelige pedagogikken, en retning som går helt tilbake til opphavsmannen Wilhelm Dilthey (1833- 1911) Kort fortalt oppfattet Dilthey mennesket som et bevisst handlende individ og i hans forsøk på å skape en forståelse for menneskets sjeleliv ble det et poeng å analysere det som krefter som får sin konstitusjon som følge av menneskets samhandling med kulturen (Myhre, 2000, s.138, 140, 225, 227- 228). Klafki er også av den oppfatning at historie og samfunn alltid vil påvirke og determinere mennesket. Samtidig er ikke individet kun samfunnsskapt. Det har også selv muligheter for å forholde seg kritisk til samfunnet det er en del av og har selv muligheter for å handle ut fra målsetninger om å skape endringer og gjøre selvstendige beslutninger (Klafki, 1998, s.311).

Hahr knytter også Klafki til den åndsvitenskapelige pedagogikken. Klafki peker på ulike faktorer som indikerer at den klassiske danningstanken gradvis har gått i oppløsning blant annet at man etter hvert har beveget seg bort fra tanken om enkeltindividets rett til

selvbestemmelse og i retning av at kun mennesker som representerte den kulturelle eliten skulle dannes. I tillegg pekes det på at man anstrengte seg for å definere et finkulturelt innhold som bidro til å opprettholde skillene mellom eliten og vanlige mennesker. I lys av slike omstendigheter ble det en vesentlig oppgave for den åndsvitenskapelige pedagogikken å restaurere danningstenkingen fra opplysningstiden. Klafki hevder at retningen er opptatt av at didaktikken har basis i en danningsteori. Didaktikken blir i denne sammenheng definert som et historisk- hermeneutisk- fagområde og Wilhelm Diltheys livsfilosofi utgjør et vesentlig filosofisk fundament for forståelsen av dannelsbegrepet. Den åndsvitenskapelige pedagogikken legger vekt på at diverse instanser i samfunnet som for eksempel kirke, politiske partier og arbeidsgivere setter sine krav til hva som bør gjøre seg gjeldene i en didaktisk sammenheng og dette får konsekvenser for hvordan man foretar didaktiske beslutninger. Til syvende og sist vil staten vurdere hvilke krav som vil nedfelles i en læreplan. I denne forbindelse vil det også være viktig at forventningene fra samfunnet konfronteres med de unges krav om selvbestemmelse og ivaretagelsen av deres fremtid. Et annet moment ved åndsvitenskapelig didaktikk er at den er tenkt som et verktøy læreren kan ta i bruk når han forbereder sin undervisning (Hohr, 2011, s.172-173). Den åndsvitenskapelige pedagogikkens historisk- hermeneutiske forankring skildrer Hohr slik:

Endelig forstår den åndsvitenskapelige pedagogikken seg som historisk- hermeneutisk, dvs at det til grunn for enhver didaktisk og pedagogisk avgjørelse - det være seg mål, innhold, arbeidsmåte og metode, læremiddel, vurderingsform, organisatorisk ramme m.m. - ligger en bestemt intensjon, en mening, som på sin side er forankret i en historisk betydningssammenheng som den åndsvitenskapelige didaktikken ønsker å analysere og fortolke (Hohr, 2011, s. 173).

I tillegg til å holde fast ved dette historisk- hermeneutiske grunnlaget trekker Klafki også inn to perspektiver som fungerer som et fundament for hans kritisk- konstruktive didaktikk. For det første anvendes et empirisk vitenskapelig perspektiv som i motsetning til den historisk- hermeneutiske retningen som studerer didaktikken på intensjonsplanet, er nært rettet mot det som helt konkret utspiller seg i klasserommet og hvordan ulike måter å handle på virker. For det andre tilføyer Klafki det kritiske perspektivet, en retning som mener at pedagogikkens målsetning bør være å bidra til et samfunn som i større grad er rettferdig. Klafki tilfører denne kritiske retningen som kan karakteriseres som en frigjørende pedagogikk, fordi det klassiske dannelsbegrepet også var forbundet med frigjøring (Hohr, 2011, s.173-174). Klafkis kritisk-

konstruktive didaktikk bygger altså på tre filosofiske retninger: den historisk- hermeneutiske eller åndsvitenskapelige retningen, den empirisk pedagogiske forskningen samt kritisk teori.

Klafki peker på flere faktorer når han gjør rede for hvordan hans ideer om kritisk- konstruktiv didaktikk bygger på et dannelsesteoretisk fundament. I denne sammenhengen viser han hvordan teorien om kategorial dannelse som sier noe om menneskets forhold til omgivelsene eller virkeligheten ligger til grunn for kritisk konstruktiv didaktikk. Kort fortalt er tanken i denne sammenhengen at virkeligheten gir seg til kjenne, blir mulig å begripe og kritisere samtidig som at individet på sin side får muligheter til å handle og begripe. Det vil være avgjørende for at dette skal kunne la seg gjøre at innholdet fremstår som kategorier, det vil si primære temaer og strukturer (Klafki, 2011, s.120-121). En grundigere beskrivelse av kategorial dannelse gjøres nedenfor i denne oppgaven.

I tillegg til dette peker Klafki på at den dannelsesteoretiske forankringen av kritisk- konstruktiv didaktikk i tråd med en tysk tradisjons oppfattelse av dannelsesbegrepet, innebærer at dannelse eksisterer som en mulighet for alle mennesker. I tillegg er man opptatt av menneskets muligheter til å arbeide, for å være i stand til å treffe etiske og politiske avgjørelser og utføre slike handlinger, samt til å være kreative gjennom håndverk. Som en tredje faktor i denne dannelsesteoretiske forankringen peker Klafki på nødvendigheten av at eleven blir i stand til å sette preg på tilværelsen gjennom sin evne til selvbestemmelse. Å tilegne seg en forståelse for problemstillinger som angår alle mennesker samt ulike forslag for å løse disse utfordringene blir dermed viktig (Klafki, 2011, s.120-122).

1.9 Steinerpedagogikkens menneskesyn, filosofiske røtter og reformpedagogiske trekk

Når det gjelder Rudolf Steiners bakgrunn forteller Stinnes at han ble født i Krakjev, Ungarn, et område som i dag ligger i Kroatia. Steiner ble født i 1861 og døde i 1925. I 1919 ble det for første gang etablert en skole i Stuttgart som la hans antroposofiske ideer til grunn for virksomheten (Stinnes, 2004, s.392-393, 396). Myhre forteller at Steiner stod i opposisjon til den materialistiske filosofien. I perioden fra 1902 til 1913 deltok han i en okkultistisk krets som hadde røtter i indisk religion og filosofi. Denne kretsen var det teosofiske samfunn (Myhre, 2000, s.185). Teosofien opererer med en tanke om at verdens ulike religioner har en felles kjerne av sannhet. Denne sannheten formidles av diverse mestere ved hjelp av spiritistiske virkemidler (Svendsen, 2006, s. 57). Etter å ha deltatt i denne kretsen i disse årene

kommer det til et punkt hvor Steiner bryter ut, og danner det antroposofiske selskap i 1913, en retning som skilte seg fra den teosofiske blant annet ved at den anerkjente naturvitenskapen og rommet kristent tankegods (Myhre, 2000, s.185). Fra et antroposofisk perspektiv tenker man seg at mennesket i tillegg til å kunne erfare den fysiske verden også har anlegg som ved hjelp av en antroposofisk metode kan utvikles slik at det også kan bli stand til å erfare den åndelige verden. Steiners pedagogikk bygget på hans antroposofiske ideer og den vil rette seg mot hele mennesket, dets kropp, sjel og ånd (Svendsen, 2006, s.46-47).

I følge Wiessler bygger steinerpedagogikken på Rudolf Steiners antroposofiske menneskebilde (Wiessler,1999). Menneskebildet skildres også i skolens læreplan og her trekkes det fram fire ulike legemer; det fysiske legemet, eterlegemet, astrallegemet og jeget. Disse legemene utgjør et viktig fundament for pedagogikken (Steinerskoleforbundet, 2014). Nedenfor gis en kort beskrivelse av de ulike legemene.

I sine beskrivelser av mennesket fra et åndsvitenskapelig perspektiv opererer Steiner med en ide om at det er bærer av fire legemer. I boka *Barnets oppdragelse fra åndsvitenskapens synspunkt* betegnes disse som det fysiske legemet, eterlegemet, astrallegemet og jeg- legemet. Steiner skildrer i denne boka hvordan oppdragelsen ved å forholde seg til og virke inn på det fysiske legemet, eterlegemet og astrallegemet muliggjør barnets utvikling. Førstnevnte, altså det fysiske legemet, har de samme byggesteiner som for øvrig gjør seg gjeldene i mineralriket. Neste legeme, nemlig eterlegemet, bidrar til det fysiske legemets vekst. Steiner er av den oppfatning at dette er et legeme mennesket har felles med dyr og planter. Når det gjelder astrallegemet er dette et legeme mennesket har i likhet med dyrene, og det rommer menneskets fornemmelsesliv. Steiner knytter menneskets begjær, drifter, smerte og lyst til dette legemet. Siste og fjerde ledd, jeg- legemet, mener han er unikt for mennesket og det omfatter en form for høyere menneskesjel som skal arbeide med å forbedre de andre legemene (Steiner, 1994).

Når det gjelder menneskets sjel opererer Steiner med en tredelt struktur. I denne sammenhengen er tre typer krefter sentrale og disse er menneskets vilje, følelse og tanke. Denne tredelingen får klare følger for pedagogikken (Stinnes, 2004, s.397). De pedagogiske konsekvensene denne tredelingen medfører vil senere belyses i denne oppgaven.

Steiner lot seg inspirere av Schillers ideer om nødvendigheten av å inkludere et kunstnerisk element i pedagogikken. Stoffdrift og formdrift er to begreper Schiller bruker om menneskets drifter. Førstnevnte refererer til individets behov for å motta innhold fra omgivelsene eller

verden og i den sammenheng er individet ufritt uten muligheter for innvirkning. Den andre driften, formdriften, organiserer dette innholdet, men i denne prosessen er mennesket heller ikke fritt fordi logikken styrer dets dømmekraft. Til tross for dette eksisterer det et rom hvor mennesket gjennom den såkalte lekedriften selv fritt kan skape og være kunstnerisk aktiv. Disse mulighetene befinner seg der hvor stoff og form er knyttet sammen. Schiller var av den oppfatning at eleven og læreren var avhengige av å være i en skapelsesprosess for å lære. I denne sammenhengen blir det kunstneriske en viktig del av pedagogikken. Tanken om at mennesket skal kunne anvende kunnskapen i handlinger er avhengig av en personlig kunstnerisk bearbeidelse av denne kunnskapen, en ide som står i kontrast til en metodikk preget av ren overføring av kunnskap som i sin tur leder til passivitet og manglende evne til å bruke det man har lært. I steinerpedagogikken er kunstnerisk virksomhet svært sentralt både i tilknytning til innhold og metode. I denne sammenhengen er man opptatt av å finne former som befinner seg mellom de nevnte driftene, stoffdrift og formdrift, og her kommer det kunstneriske inn i bildet (Stinnes, 2004, s.394-395, 400).

Hittil har begrepet åndsvitenskap blitt knyttet til både Klafki og Steiner. Imidlertid vil det være nødvendig å presisere at åndsvitenskap i tilknytning til Klafki er noe annet enn åndsvitenskap knyttet til Steiner. I tilknytning til Klafki forbindes åndsvitenskapen med retningen som dominerte pedagogikken i Tyskland i perioden 1918- 33 og som gjorde seg gjeldene etter andre verdenskrig, en retning med røtter tilbake til Dilthey, mens åndsvitenskapen i tilknytning til Steiner forbindes med antroposofien.

Når det gjelder plassering av steinerskolen i en idéhistorisk pedagogisk sammenheng forbinder Myhre denne med den såkalte reformpedagogiske retningen. Videre gjør Myhre rede for reformpedagogikkens ulike kjennetegn. Her nevnes noen av disse. For det første er man opptatt av å utnytte barnets ressurser i motsetning til å kue disse. Man forsøker også å unngå at skolehverdagen preges av plikt og tvang. Ønsket er heller å motivere gjennom å skape interesse. Reformpedagogikken har også et ønske om å bidra til at elevene får utviklet mange sider av seg selv og ikke bare ferdigheter knyttet til tenkning og intellekt. Når det gjelder læreren er man opptatt av at han er i stand til å bidra til at undervisningen hovedsakelig er preget av aktivitet, samt at han i større grad betraktes som en veileder for elevene og i mindre grad fremstår som maktutøver og ren kunnskapsformidler. Videre hevder Myhre at steinerskolene på mange områder harmonerer med slike reformpedagogiske trekk samtidig som at Steiners filosofi i vesentlig grad preger skolen (Myhre, 2000, s.161, 185).

2. Menneskets forhold til seg selv: menneskets evne til fri selvstendig tenkning

I det følgende vil oppgaven konsentrere seg om den første problemstillingen som handler om hvordan steinerpedagogikken og Klafki forholder seg til dannelse. De tre forskningsspørsmålene står i fokus og jeg starter med det første som handler om hvordan mennesket kan oppnå en evne til fri selvstendig tenkning.

2.1 Klafkis tanker om menneskets muligheter for fri selvstendig tenkning

For å si noe om hva Klafki mener om menneskets muligheter for å oppnå en evne til fri selvstendig tenkning vil en fremstilling av hans ideer om kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk være hensiktsmessig.

2.1.1 Om kategorial danning og kritisk- konstruktiv didaktikk

I følge Jank og Meyer er Klafki opptatt av at undervisning i forbindelse med hans ideer om kritisk konstruktiv didaktikk skal resultere i menneskelige egenskaper i form av selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, menneskelige evner som kan oppnås ved at eleven arbeider med nøkkelproblemer og i tillegg utvikler alle grunndimensjoner for menneskelige interesser og evner (Jank og Meyer, 2012, s.188-189). Disse tre fundamentale evnene, altså evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet er sentrale i Klafkis dannelsesbegrep og betraktes som målsetninger mennesket skal arbeide for å nå. Klafki peker på at hans ide om den kategoriale dannelsen som sier noe om menneskets relasjon til virkeligheten ligger til grunn for kritisk- konstruktiv didaktikk (Klafki, 2011, s.69, 120). Tanken om kategorial danning ligger altså til grunn for kritisk- konstruktiv didaktikk. Nedenfor vil den bli grundigere gjort rede for. Etter dette følger en redgjørelse av nøkkelproblemene og utviklingen av grunndimensjonene for menneskelige interesser og evner i tilknytning til kritisk konstruktiv didaktikk.

I sin artikkel om kategorial danning starter Klafki med å dele ulike teorier om dannelse i to grupper, nemlig de materiale og de formale. Karakteristisk for de materiale dannelsessteoriene er vektleggingen av det Klafki kaller dannelsens objektside, altså innholdet. Tanken er at menneskets konfrontasjon og tilegnelse av et kulturelt innhold vil bidra til dets utvikling. Når det gjelder den dannelsesteoretiske objektivismen som eksempel på en material danningsteori,

så består dannelse sett fra dette perspektivet i å tilegne seg objektivt kulturinnhold. Eksempler på dette innholdet kan være vitenskapelig kunnskap, moralske verdier og estetisk innhold. Her er tanken at menneskets tilegnelse av et slikt innhold leder til dannelse og lærerens rolle blir å formidle disse kulturverdiene (Klafki, 2001, s.172- 173).

Tar man for seg de formale danningsteoriene er utgangspunktet annerledes enn ved de materiale. Denne gruppen teorier har fellestrekk i form av at de retter blikket mot barnet som skal oppdras. Når det gjelder den funksjonelle dannelsen, som et eksempel på formal danningsteori, så er dannelsens målsetning forbundet med å realisere barnets fysiske og mentale krefter og dermed er utgangspunktet annerledes enn ved de materiale dannelsesteoriene hvor tilegnelsen av et innhold stod i sentrum. I denne teorien ser man på barnet som et individ som rommer latente kapasiteter i form av forestillinger, tanker, bedømminger, vurderinger, vilje og fantasi. Dermed vil dannelse komme til uttrykk i form av å realisere disse mulighetene ved hjelp av øvelse med adekvat stoff med det formål å frigjøre disse kreftene og gjøre dem til reelle krefter barnet kan håndtere ulike problemstillinger med (Klafki, 2001, s. 172, 179-181).

Videre i artikkelen lanserer Klafki en ny dannelsesforståelse, den kategoriale dannelse, som rommer både material dannelse og formal dannelse. Dannelse forstås i denne sammenhengen som et forhold mellom det objektive/materiale og det subjektive/formale. Denne forbindelsen eller lenken kommer til uttrykk ved at en fysisk og åndelig virkelighet har gjort seg til kjenne for individet, altså den materiale/objektive siden, og ved at individet også har åpnet seg for denne virkeligheten, som knyttes til den formale/subjektive siden. Karakteristisk for dannelse er i følge Klafki en såkalt dobbeltsidig åpning (Klafki, 2001, s.192-193). Denne skildrer han slik: ”Denne dobbeltsidige åpningen skjer på den objektive siden ved at innhold av allmenn, kategorial, avklarende art blir synlig, på subjektssiden gjennom at det åpner seg allmenn innsikt, opplevelser og erfaringer” (Klafki, 2001, s.193). I denne sammenhengen er tanken at virkeligheten gir seg til kjenne, blir mulig å begripe og kritisere samtidig som at individet på sin side får muligheter til å handle og begripe. For at dette skal kunne la seg gjøre understreker Klafki at det blir viktig at innholdet har form av kategorier, altså primære temaer og strukturer (Klafki, 2011, s.120-121). Undervisningen innebærer en konfrontasjon mellom eleven og virkeligheten og i denne sammenheng vil et slikt møte kreve at man oppnår en forbindelse med elevens erfaringer (Nabe Nielsen, 2011, s.18). Som nevnt ovenfor ligger den kategoriale dannelsen til grunn for Klafkis ideer om kritisk konstruktiv didaktikk.

Menneskelige egenskaper i form av evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet representerer dannelsens målsetninger i Klafkis teori om kritisk- konstruktiv didaktikk. Hva legger han i disse tre begrepene? I sin redgjørelse av disse tre evner som Klafki mener at dannelse må innebære, legger han for det første i tilknytning til selvbestemmelse vekt på menneskets kapasitet til selv å foreta avgjørelser knyttet til egne levevilkår i tilknytning til temaer som arbeid, etikk, religion og det å ta vare på andre mennesker. I den andre dimensjonen som handler om evne til medbestemmelse er målsetninger knyttet til at individet skal ha være i stand til å delta i utformingen av kultur, politiske forhold og samfunn og vise ansvarlighet i denne forbindelse. Til slutt nevnes evnen til solidaritet. Her påpeker Klafki nødvendigheten av at individet bruker sin kapasitet til selvbestemmelse og medbestemmelse for å hjelpe mennesker som lever under vanskelige forhold og dermed ikke har eller har begrensede forutsetninger for selvbestemmelse og medbestemmelse (Klafki, 2011, s.69). Nedenfor følger en redgjørelse for hva slags innhold Klafki mener vil være viktig at eleven møter for å kunne nå målsetningene om evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

Klafki gir sitt dannelsesbegrep betegnelsen allmenndannelse og det er disse ideene han ønsker at skolen skal ivareta og manøvrere seg etter. Hans begrep peker på viktige problemer, handlinger og muligheter som vil gjøre seg gjeldende i nåtid og fremtid. Når Klafki definerer dannelse som allmenndannelse gir han begrepet tre dimensjoner. I første omgang peker han på nødvendigheten av at dannelse eksisterer som en mulighet for alle mennesker. Dette ses i sammenheng med at dannelse fungerer som en forutsetning for menneskets selvbestemmelse og forbindes med demokratiske rettigheter. Klafki peker for det andre på at allmenndannelse vil si at mennesket lærer om og blir i stand til å løse det han kaller nøkkelproblemer i samtiden. Det første nøkkelproblemet han trekker frem er fredsspørsmålet. I den forbindelse uttrykker han en klar bekymring for ABC- våpnenes destruktive muligheter. Bekymringen forbundet med det andre nøkkelproblemet, nemlig miljøspørsmålet er knyttet til om menneskene vil opptre på en sånn måte at naturressursene vi trenger for å leve blir ødelagt eller om man vil forsøke å gjøre en innsats for å ta vare på disse ressursene. Det tredje nøkkelproblemet handler om samfunnsskapt forskjeller for eksempel mellom kjønn, sosiale lag og mellom rike og fattige land. I det fjerde nøkkelproblemet peker Klafki på at nye tekniske medier for kommunikasjon og informasjon kan få negative følger for eksempel gjennom nedleggelse av arbeidsplasser. Til slutt nevner han et femte nøkkelproblem og her er tema menneskets erfaringer med kjærlighet og med menneskelig seksualitet hvor utfordringer

eksisterer på den måten at den enkelte har egne målsetninger om lykke samtidig som at man har en forpliktelse i form av å ta vare på den andre (Klafki, 2011, s.69-70, 74-76, 78-79). Ved å gjøre rede for disse nøkkelproblemene skisserer Klafki sånn sett et innhold til sitt begrep om allmenndannelse og det er disse problemene han ønsker at elevene skal arbeide med og lære om i skolen på et kognitivt plan, men han understreker også hvor viktig det er at elevene i deres liv blir i stand til å handle og ta ansvar for å løse disse utfordringene. Som et resultat av å arbeide med nøkkelproblemer ser Klafki også for seg at elevene skal tilegne seg holdninger og evner i form av å være villig til å ha evne til å tenke kritisk, til å kunne argumentere, være empatiske og kunne tenke i sammenhenger (Klafki, 2011, s.74,81-83, 85).

Når det gjelder den tredje dimensjonen ved allmenndannelse er Klafki av den oppfatning at den må innebære dannelse innenfor det han kaller grunndimensjoner av menneskelige interesser og evner. Han bruker også betegnelsen allsidige interesser og evner. Dermed ønsker Klafki å legge til rette for at menneskets personlighet skal få utvikle seg fritt og han formulerer dermed et ønske om dannelse av sider ved mennesket som omfatter sosiale ferdigheter knyttet til mellommenneskelige relasjoner, kognitive kapasiteter, praktiske ferdigheter knyttet til håndverk og hjem, samt det å ta vare på egen kropp. Det fokuseres også på dannelse av estetiske evner som evnen til formgiving og i tillegg på evnen til å ta standpunkt i etiske og politiske spørsmål og det å være i stand til å utføre slike handlinger. Dannelse bør også innebære at mennesket utvikler en evne til å styre livet etter etiske og/eller religiøse perspektiver det selv har valgt. Denne dimensjonen ved dannelsen som forbindes med utvikling av allsidige interesser og evner blir et viktig tillegg til det å konsentrere seg om nøkkelproblemer og Klafki er av den oppfatning at eleven i denne sammenheng selv har mulighet til å foreta noen valg i tilknytning til innholdet. Eleven får innvirkning ved at de individuelle hovedinteressene i en del tilfeller kan være mulige å velge fritt. Undervisningen skal i denne sammenheng karakteriseres som eksemplarisk (Klafki, 2011, s. 70-71, 89-91). Oppsummert kan man si at menneskets evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet som utgjør dannelsens målsetninger oppnås gjennom at elevene arbeider med nøkkelproblemer og utvikler alle grunndimensjoner for menneskelige interesser og evner.

2.2 Steinerpedagogikken: menneskets muligheter for fri selvstendig tenkning

Når det gjelder steinerpedagogikken utgjør Steiners antroposofiske menneskebilde et sentralt grunnlag for pedagogikken (Wiessler, 1999). I steinerskolens læreplan blir det beskrevet

hvordan oppdragelsen kan bidra til barnets utvikling i tre syvårsperioder. Denne tankegangen med de tre syvårsperiodene gjør seg gjeldene i steinerpedagogikkens forståelse av barnets utvikling og det knytter seg bestemte oppfatninger i tilknytning til hva som virker best på de ulike alderstrinn når det gjelder pedagogiske relasjoner, arbeidsformer og lærestoff. De tre syvårsperiodene fra 0-7 år, 7- 14 år og 14 til 21 år fungerer som en ramme for læreplanen. I førstnevnte periode rettes pedagogikken mot barnets fysiske utvikling og vilje, andre periode mot følelse og eterlegeme og tredje periode mot barnets tanke og astrallegeme (Steinerskoleforbundet, 2014).

I boka *Barnets oppdragelse fra åndsvitenskapens synspunkt* gir Steiner uttrykk for noen av sine tanker som han mener bør gjøre seg gjeldene for oppdragelsen. Her rettes et antroposofisk eller åndsvitenskapelig blikk på oppdragelsen. Ifølge Steiner vil det være viktig å forsøke å danne seg et bilde av barnets natur for å være i stand til å kunne løse problemstillinger knyttet til oppdragelse. Når Steiner beskriver mennesket gjør han altså rede for fire vesensledd. Disse leddene betegner han som nevnt som det fysiske legemet, eterlegemet, astrallegemet og jeg- legemet. En målsetning for Steiner handler om å beskrive barnets natur og han er av den oppfatning at innsikt i dets vesen og utvikling vil fungere som en kilde til å kunne danne seg meninger om oppdragelsen. Disse leddene er ikke like langt utviklet ved fødselen, men deres utvikling foregår på forskjellig vis gjennom barnets ulike alderstrinn. Viktige oppgaver for læreren som gjennom sitt arbeid i oppdragelsen virker inn på disse leddene, blir å skaffe seg kunnskaper om disse utviklingstrinnene, om leddenes natur samtidig som at vedkommende har en bevissthet om hvilke deler av menneskets vesen man skal virke inn på når barnet er så og så gammelt (Steiner, 1994). Barnets natur, dets legemer og hvilke deler av barnets vesen læreren skal virke inn på i ulike aldre definerer i stor grad lærerens gjerninger. I det følgende vil denne oppgaven forsøke å gi en beskrivelse av denne tankegangen.

2.2.1 Første syvårsperiode

I boka *Barnets oppdragelse fra åndsvitenskapens synspunkt* gjør Steiner rede for tre perioder i barnets utvikling. I sentrum for den første perioden som strekker seg fra fødselen og fram til syvårsalderen står det fysiske legemet og målsetningen om at kroppens fysiske organer skal finne sine rette former noe som også vil bidra til at viljen utvikles i riktig retning. En viktig oppgave for oppdrageren i denne sammenhengen blir å medvirke til at de riktige omgivelsene

er til stede noe som igjen bidrar til at barnets organer får en riktig form. Å la barnet få bruke leker som stimulerer til å ta i bruk fantasien er å foretrekke da dette virker utviklende på hjernen. Når det gjelder hvordan barnet forholder seg til omgivelsene er begrepene etterligning og forbilde sentrale. Steiner hevder at barnet inntil syvårsalderen i stor grad bærer preg av at det etterligner alt som foregår i omgivelsene via sansene og i denne prosessen får organene sin form. Sentralt i denne forbindelse er barnets etterligning av handlinger og dette inkluderer alle fornuftige, tåpelige, moralske og umoralske handlinger. I denne alderen lærer ikke barnet gjennom belæringer, men gjennom etterligning altså dets opplevelser av det de voksne gjør og det blir sett på som gunstig at barnet får anledning til å etterligne sunne forbilder. Steiner hevder at barnets opplevelse av moralske handlinger erfart i omgivelsene legger et grunnlag for fysiske anlegg til en frisk moralsk sans i hjernen og i blodomløpet. Ved å ta i bruk disse pedagogiske grepene som her er nevnt bidrar oppdrageren med å legge et grunnlag for at viljen utvikles i riktig retning (Steiner, 1994).

I følge Stinnes gjør Steiner rede for tre krefter når han beskriver det sjelelige hos mennesket. Det er snakk om menneskets vilje, følelse og tanke (Stinnes, 2004, s.397). Shepherd kommenterer også i sin bok om Rudolf Steiner denne første syvårsperioden i barnets utvikling. I denne tiden kjennetegnes barnet ved at det gjør oppdagelser, det er aktivt, det tenker og uttrykker seg. Dermed lever det i viljen. Den som har rollen som oppdrager i denne perioden bør handle ut fra målet om å legge til rette for at barnets trang til å etterligne kan legge et sunt fundament for dette viljeslivet (Shepherd, 1979).

Denne første syvårsperioden fra 0-7 år blir også skildret i læreplanen for steinerskolen. I den perioden er pedagogikken rettet mot barnets vilje og kroppens modning. En viktig pedagogisk oppgave blir å sørge for at barnet introduseres for verdens fenomener gjennom sin aktivitet. Pedagogikken er rettet mot kroppens utvikling og dermed blir barnets læring knyttet til sansing, etterligning og bevegelse (Steinerskoleforbundet, 2014). Går vi til pedagogisk plan for steinerbarnehagen og første klasse påpekes det at barnets etterligning av de voksnes måte å være på, deres atferd og holdninger, bidrar til utvikling av barnets vilje og styrker den. Den sannferdige voksne som har egenskap av å være et forbilde trekkes fram som en svært vesentlig faktor for barnets moralske utvikling. Viktig i denne sammenheng er også å lære regler og rutiner som kan knyttes til det å ta vare på andre mennesker. At barna får erfaring med å lære å ta vare på naturen betraktes også som en viktig del av å utvikle moralsk kompetanse (Steinerbarnehageforbundet, 2008). I denne første syvårsperioden er altså

utviklingen av barnets vilje i sentrum for pedagogikken. At barnet får anledning til å etterligne de voksnes væremåte blir dermed et viktig middel for å bidra til denne utviklingen.

2.2.2 Andre syvårsperiode

Denne andre perioden strekker seg fra syv til fjorten år. Etter tannfellingens ved syvårsalderen hevder Steiner at eterlegemet frigjøres i kroppen og dermed er tiden inne for at læreren kan rette sine handlinger mot dette legemet. En sentral oppgave for oppdrageren handler om å vekke barnets intellektuelle og moralske evner og i denne perioden bør man i oppdragelsen la barnet få møte verdier og indre betydninger som det kan rette seg etter. Et pedagogisk virkemiddel som er aktuelt å ta i bruk for å utvikle barnets moralske evner er å la det høre fortellinger. Eterlegemet utvikler seg på rett måte når barnet får oppleve fortellinger som fungerer som en rettesnor for dets tanker og forestillingsevne og eterlegemets utvikling medfører utvikling av vaner, karakter, hukommelse og samvittighet. Steiner ønsker i denne sammenheng å la barna i historieundervisningen få høre fortellinger som handler om forbilder opp igjennom historien. Dette vil være mennesker som representerer en slik verdighet at barnet også bør orientere sitt liv i lys av det de hører om disse personene og disse fortellingene bør bidra til å bestemme barnets samvittighet. I undervisningen ønsker Steiner også at barna får høre fortellinger med situasjoner fra livet som kan hindre utviklingen av dårlige vaner, men også fortellinger som belyser idealer barnet kan orientere livet etter. Sentralt i denne perioden er også barnets etterfølgelse og opplevelse av læreren som autoritet som synliggjør det som utvikler barnets vaner og samvittighet og som leder barnets temperament i riktig retning. Barnets omgang med læreren som autoritet og moralsk kraft blir viktig. Barnets beundring og ærefrykt bidrar til eterlegemets utvikling (Steiner, 1994). I denne andre syvårsperioden er bruken av fortellinger altså et sentralt virkemiddel læreren skal ta i bruk i undervisningen. Dette innebærer at eterlegemet utvikler seg på rett vis og dermed også barnets vaner og samvittighet. Slik bidrar fortellingene til å utvikle personligheten.

Eterlegemet spiller i denne perioden også en rolle for det fysiske legemet på den måten at det som gjør sterkt inntrykk på eterlegemet igjen styrker det fysiske legemets substans.

Menneskets forhold til religion bidrar til å utløse kraftige impulser i eterlegemet og Steiner er av den oppfatning at utvikling av en trygg, harmonisk vilje og karakter er avhengig av et forhold til noe guddommelig (Steiner, 1994). Når det gjelder utviklingen av følelseslivet ser Steiner på det som viktig at elevene i den sammenheng får anledning til å få et nært forhold

til naturen og dens skjønnhet og han legger da vekt på å vekke følelsen for det vakre og for det kunstneriske. Videre blir det nødvendig at eleven får et forhold til musikk noe som bidrar til å tilføye eterlegemet rytme som igjen setter det i stand til å få en fornemmelse for tilværelsens rytmer. Elevene skal også beskjefte seg med andre former for kunst som for eksempel arkitektur, plastiske former og tegning. Steiner mener at fornemmelsen for det vakre og det kunstneriske virker positivt på mennesket på den måten at det får mer glede i livet, mer energi til å arbeide samt at denne fornemmelsen har en positiv effekt på forholdet mellom mennesker. I denne perioden betrakter Steiner det også som essensielt å legge vekt på utvikling av hukommelsen. Han ser på det som viktig at barnet i denne perioden får oppta kulturinnhold i hukommelsen og så senere i livet etter kjønnsmodningen får anledning til å forstå og bearbeide dette stoffet på en mer reflektert måte (Steiner, 1994).

Når Shepherd i sin bok om Rudolf Steiner kommenterer denne syvårsperioden peker han på at det karakteristiske for barnet i denne tiden er at det lever i sine følelser og lemmenes rytmiske bevegelser. Barnet tenker i bilder som av seg selv stiger opp og vekker følelser, men tenkningen kan ennå ikke karakteriseres som abstrakt. Oppdragelsen i denne perioden må bære preg av å være kunstnerisk og den må gi elevene en følelse av rytme og skjønnhet. Målsetninger er forbundet med at eleven får et følelsesmessig forhold til musikk og kunst, samtidig som at elevens ulike følelser som for eksempel glede og sorg trer fram og får utløp i tilknytning til at læreren forteller eventyr og sagn (Shepherd, 1979).

Denne neste syvårsperioden fra 7- 14 år blir også skildret i læreplanen for steinerskolen. I denne perioden står barnas følelser i sentrum for pedagogikken. En viktig oppgave i undervisningssammenheng er nå forbundet med at barna får anledning til å fordøye og omarbeide det de har møtt gjennom fortellinger. Generelt er tanken at barnet i første syvårsperiode fikk diverse erfaringer som var forbundet med dets vilje og disse erfaringene utgjør en basis for erfaringer knyttet til opplevelse og følelser nå i andre syvårsperiode. Undervisningen kan i andre syvårsperiode karakteriseres som kunstnerisk og læreren inkluderer et bredt spekter av følelser i undervisningen. At læreren fremstår som en autoritet ser man på som viktig for elevenes læring. På skolen vil barna lære om tall og bokstaver, men også om mennesket (Steinerskoleforbundet, 2014). I forbindelse med å utvikle etisk og moralsk kompetanse legges det i fagplanen for religion vekt på at denne evnen styrkes når barnet får møte fortellinger i undervisningen (Steinerskoleforbundet, 2007a). Følgende målsetning fra læreplanen for religion og livssyn etter 4.klasse om hva elevene skal kunne kan være aktuell i denne sammenheng: ”-lytte til og samtale om fortellinger som omhandler

respekt for natur og alt levende” (Steinerskoleforbundet, 2007a, s.22). Kort oppsummert var pedagogikken i første syvårsperiode i stor grad rettet mot barnas vilje, mens den i denne andre syvårsperioden i vesentlig grad retter seg mot barnas følelser.

En typisk undervisning i steinerskolen kan i følge Wiessler karakteriseres ved at elevene hører fortellinger og eventyr og samtidig deltar i samtaler med læreren om temaet i undervisningen. I etterkant av dette gis det rom for at eleven gjennom ulike kunstneriske aktiviteter får bearbeide det de har jobbet med. Dermed legges et grunnlag for utvikling av begreper (Wiessler, 1999).

2.2.3 Tredje syvårsperiode

Når kjønnsmodningen inntreffer hevder Steiner at astrallegemet slippes løs, altså frigjøres i mennesket og dermed er det aktuelt at man i oppdragelsen virker inn på og utvikler menneskets egen dømmekraft og frie forstand, krefter som det før har vært nødvendig at har fått utvikle seg uten påvirkning. Et poeng i denne sammenhengen er at mennesket ved puberteten i fjortenårsalderen nå kan forholde seg mer reflektert og danne seg egne meninger om ting det tidligere har forholdt seg til i oppdragelsen. Generelt poengterer Steiner at både eterlegemet og astrallegemet er tilstede i mennesket i starten av livet, men at de beskyttes av en hinne. Barnet har jo hukommelse før syvårsalderen og evner knyttet til astrallegemet før puberteten. Først når eterlegemet frigjøres ved syvårsalderen skal pedagogen konkret forsøke å utvikle hukommelsen og først når astrallegemet frigjøres ved kjønnsmodningen skal pedagogen forsøke å utvikle evnene knyttet til det (Steiner, 1994).

Shepherd kommenterer også denne tredje syvårsperioden som starter når barnet er fjorten år. Det som er karakteristisk for barnet i denne perioden er at det begynner å tenke bevisst og logisk. Evnen til selvstendig tenkning gjør seg gradvis gjeldene (Shepherd, 1979). I følge Stinnes vil det være en oppgave for læreren å rette seg mer mot barnets intellekt når astrallegemet frigjøres. Dette legemet frigjøres gradvis i barnet til tankevirksomhet når det er fjorten år. Eleven kan i denne perioden fra fjorten til tjuen år på en grundig måte arbeide med og fordype seg i temaer knyttet til kunst, vitenskap og filosofi (Stinnes, 2004, s.398-399).

Denne tredje syvårsperioden fra fjorten til tjuen år i barnets utvikling blir også skildret i læreplanen for steinerskolen. I denne perioden knyttes innholdet i undervisningen seg i stor grad til elevens tenkning og dømmekraft (tanke). Ideen er at eleven nå tredje syvårsperiode

får anledning til å omarbeide og få et mer reflektert forhold til det de tidligere møtte på en mer ureflektert måte, altså erfaringer i første syvårsperiode knyttet til viljen og erfaringer i andre periode knyttet til opplevelse og følelse (Steinerskoleforbundet, 2014). Når det gjelder utviklingen av moralske og etiske ferdigheter kan følgende mål fra læreplanen for biologi etter 10.klasse være aktuell: ”-kjenne til de sentrale miljøfarene som truer våre økosystemer” (Steinerskoleforbundet, 2007a, s.28). Kort oppsummert kan man i tilknytning til de tre syvårsperiodene si at pedagogikken i første syvårsperiode i stor grad rettet seg mot barnets vilje, i andre syvårsperiode mot barnets følelser og i tredje periode mot barnets tanke.

Til slutt hevder Stinnes at når mennesket har blitt tjuen år frigjøres jeget i mennesket. Dermed vil det være rimelig å forvente at mennesket i enda større grad enn tidligere har kapasitet til å reflektere omkring og drøfte diverse problemstillinger fra forskjellige perspektiver (Stinnes, 2004, s.399).

2.3 Menneskets forhold til seg selv: Sammenligning av Klafki og steinerpedagogikkens tanker om menneskets muligheter for fri selvstendig tenkning

Jeg vil nå ta for meg det første forskningsspørsmålet om hvordan mennesket kan utvikle seg slik at det vil ha muligheter for fri selvstendig tenkning. Når det gjelder Klafki vil det i den forbindelse være naturlig å trekke inn den kategoriale dannelsen og kritisk- konstruktiv didaktikk. Ut i fra Klafkis teorier er det mye som tyder på at han har noen tanker om hvordan mennesket kan fremstå som autonomt og ha evne til fri selvstendig tenkning. Klafki viser veien til autonomi og fri selvstendig tenkning i sin kritisk konstruktive didaktikk ved å la elevene få arbeide med nøkkelproblemer og i tillegg utvikle sine allsidige evner og interesser for å nå dannelsens målsetninger om selvbestemmelse, medbestemmelse, og solidaritet. Nøkkelproblemene han viser til er miljøspørsmålet, fredsspørsmålet, samfunnsskapt ulikhet, arbeid/IKT samt erfaring med kjærlighet og seksualitet. Utviklingen av allsidige evner og interesser knyttes blant annet til utvikling av kognitive muligheter, sosiale ferdigheter, estetiske evner, evne til å ta standpunkt i etiske og politiske spørsmål og være i stand til å utføre slike handlinger. Læring knyttet til nøkkelproblemer gjennom undervisning bidrar til en utvikling av mennesket som kan gjøre det i stand til å forsøke å løse problemer menneskene selv ofte er årsaker til for eksempel miljøspørsmål og fredsspørsmål. Til grunn for den kritisk-konstruktive didaktikk ligger ideen om kategorial dannelse hvor eleven åpner seg for verden

og verden for eleven. I denne sammenheng tenker jeg at nøkkelproblemene vil representere innholdet/kategoriene.

Mens Klafki viser veien til fri selvstendig tenkning og selvbestemmelse gjennom konfrontasjonen med nøkkelproblemer og utvikling av allsidige evner og interesser, er Steiner og steinerpedagogikken mer opptatt av at innholdet i oppdragelsen for å nå målet om en fri selvstendig tenkning knyttes til barnets natur og dets utvikling i syvårsperioder. I den forbindelse retter innholdet i pedagogikken seg mot barnets vilje og etterligningsinstinkt, samt fysiske legeme i første syvårsperiode, følelse og eterlegeme i andre og tenkning og astrallegeme i tredje periode. Ett tema som går igjen hos både Klafki og i steinerpedagogikken handler om det å ta vare på naturen. Ved å la elevene arbeide med nøkkelproblemene som for eksempel miljøspørsmålet og det å ta vare på naturen, har Klafki en målsetning om at dette arbeidet vil resultere i en evne til å tenke kritisk og i sammenhenger. Dersom man knytter dette temaet til det å utvikle en moralsk sans som eksempel på fri selvstendig tenkning i steinerpedagogikken legges det et grunnlag i barnets første syvårsperiode (0-7 år), en tid hvor barnet lever i viljen og hvor pedagogikken rettes mot denne. Barnets etterligning av de voksne som moralske forbilder i denne tiden legger et grunnlag for utviklingen av en sunn vilje, barnets fysiske legeme og for moralske ferdigheter som anlegg i den fysiske kroppen. Et sentralt tema i rammeplanen i denne perioden er knyttet til at de voksne har et ansvar for barnets moralske utvikling. Moralsk kompetanse øves bla ved at barna får erfaring med å ta vare på naturen. Toneangivende for pedagogikken i barnets andre syvårsperiode (7-14 år) er erkjennelsen av at barnet lever i sine følelser og dermed er pedagogikken rettet mot følelsene. For å bruke begrepene om material og formal danning fremstår steinerpedagogikken som material på den måten at læreplanen representerer et innhold eleven vil konfrontere i undervisningen. Samtidig er den formale danningen absolutt til stede på den måten at pedagogikken tar utgangspunkt i barnets natur og modning. Utfoldelse av barnets kapasiteter i form av vilje i første syvårsperiode, følelse i andre periode og tanke i tredje blir et viktig fokus i oppdragelsen. I andre syvårsperiode er barnets beundring, ærefrykt og etterfølgelse av læreren som autoritet og moralsk kraft kombinert med verdsettelsen av at det får høre fortellinger som kan lede barnets samvittighet i riktig retning sentralt i pedagogikken. Dette mener Steiner er viktige elementer for å nå målsetningen om eterlegemets sunne utvikling som innebærer utvikling av blant annet vaner, samvittighet og karakter. I læreplanen presiseres det også at barnets moralske sans får næring av å høre fortellinger og målet etter fjerde klasse hvor elevene skal høre og delta i samtaler om

fortellinger som handler om respekten for naturen og alt levende kan også betraktes som relevant i tilknytning til moralsk utvikling. Den ideelle form for undervisning er den kunstneriske undervisningen som rommer et bredt spekter av følelser og hvor barna i etterkant av å ha hørt en fortelling får anledning til å bearbeide innholdet ved å produsere ulike kunstneriske arbeider for eksempel i tilknytning til målet fra læreplanen som handler om respekten for naturen og alt levende. Når man sammenligner disse tankene fra steinerpedagogikken knyttet til en kunstnerisk undervisning med Klafki er det mulig å se noen likhetstrekk. Når eleven i en kunstnerisk undervisning møter en fortelling for så senere å bearbeide sine inntrykk i form av ulike kunstneriske aktiviteter, kan det minne om Klafkis tanker om den kategoriale dannelsen hvor verden åpner seg for eleven og eleven samtidig åpner seg for verden. Ved å høre fortellingen åpner barnet seg for verden, og videre åpner verden seg for barnet gjennom dets bearbeidelse av dette kulturinnholdet gjennom ulike kunstneriske uttrykk og barnet gjør dermed verden til sin.

I den tredje syvårsperioden i steinerpedagogikken (14-21 år) frigjøres astrallegemet ved kjønnsmodningen til tankevirksomhet. Tanken er at eleven i denne tredje perioden vil konfrontere og få erfaring med innhold som retter seg mot elevens tenkning og som kan utvikle dømmekraft og fri forstand. Poenget er at eleven nå kan gjøre seg opp egne meninger og få et mer reflektert forhold til stoff han tidligere ble følelsesmessig forbundet med og møtte på en mer ureflektert måte, stoff eleven har tidligere erfaringer med. Denne tankegangen i steinerpedagogikken hvor innhold i oppdragelsen knyttes til elevens vilje i første syvårsperiode, følelse i andre periode og tanke i tredje periode kan fremstå som en klar forskjell fra Klafki som ikke gjør rede for menneskets natur og psykologiske forutsetninger for dannelse i et slikt utviklingsperspektiv. For å holde fast ved utviklingen av moralske ferdigheter forbundet med det å ta vare på naturen som et tema, vil det i denne tredje syvårsperioden dermed være aktuelt at eleven forholder seg mer reflektert til tidligere erfaringer og har en evne til å tenke fritt og selvstendig omkring dette temaet i denne perioden. De tidligere erfaringene innebar etterligning av de voksne, etterfølgelse av læreren som moralsk kraft, samt elevens opplevelser av fortellinger som medførte et følelsesmessig forhold til stoffet ovenfor knyttet til målet i læreplanen om å ta vare på naturen og alt levende. I denne tredje syvårsperioden kan målet fra læreplanen etter 10. klasse om å kjenne aktuelle miljøfarer som kan skade økosystemene våre tjene som tema for at eleven nå kan forholde seg mer reflektert til disse tidligere erfaringene. Når eleven har kommet til denne alderen og nå jobber med stoff i tilknytning til å ta vare på naturen på en mer reflektert måte kan man tenke

seg at eleven i steinerpedagogikken begynner å nærme seg tankene hos Klafki hvor eleven i etterkant av å ha jobbet med nøkkelproblemer vil ha en evne til å tenke kritisk og i sammenhenger, altså en evne til fri selvstendig tenkning. Klafki er også opptatt av at undervisningen skal knytte an til elevenes tidligere erfaringer, men han gir ikke tydelige og systematiske beskrivelser av veien fram til en fri selvstendig tenkning via vilje, følelse og tanke og syvårsperiodene slik steinerpedagogikken gjør. I steinerpedagogikken har eleven bygget seg opp et kunnskapsgrunnlag over flere år knyttet til moralsk kompetanse og det å ta vare på naturen som det først ved kjønnsmodningen er i stand til å forholde seg reflektert og kritisk til. Sann sett kan dette være et svar på spørsmålet om hvordan steinerpedagogikken uttrykker veien fram til at mennesket kan utvikle en fri selvstendig tenkning i denne sammenheng ved eksempelet knyttet til moralske spørsmål og det å ta vare på naturen. Generelt vil denne evnen til en fri selvstendig tenkning starte i tredje syvårsperiode på grunnlag av elevens tidligere forhold til innholdet i undervisningen knyttet til viljen og følelsene. Hos Klafki vises som nevnt i starten av dette avsnittet veien til autonomi og fri selvstendig tenkning gjennom konfrontasjonen med nøkkelproblemer og utvikling av allsidige evner og interesser som ideelt sett vil lede fram til dannelsens målsetning om selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Ved å arbeide med nøkkelproblemene er også målet å utvikle en evne til å tenke kritisk og i sammenhenger. Klafkis nøkkelspørsmål knyttet til miljøproblemet og det å ta vare på naturen som er ett av flere nøkkelspørsmål som undervisning skal ta for seg og som i sin tur vil lede fram til en fri selvstendig tenkning i form av evne til å tenke kritisk og i sammenhenger kommer altså som påpekt også til uttrykk i steinerpedagogikken. En slik evne til selv å felle en dom og tenke kritisk i tilknytning til det eleven tidligere har hatt erfaring med i oppdragelsen uttrykte også Steiner som en målsetning for alderen etter kjønnsmodningen.

3. Menneskets forhold til verden: om hva slags innhold elevene bør møte for å bli i stand til å leve et liv preget av medmenneskelighet og humanitet

I det følgende vil det være aktuelt å undersøke hvordan Klafki og steinerpedagogikken forholder seg til det andre forskningsspørsmålet om hva slags innhold elevene kan møte for å bli i stand til å leve et liv preget av medmenneskelighet og humanitet. De fem kriteriene jeg vil undersøke i denne sammenheng er følgende: evne til å utvikle en fredsskapende holdning, evne til å ta vare på naturen, forholdet til kunsten, ferdigheter til bruk i menneskelige relasjoner og til slutt forholdet til religion. Det vil også være interessant å undersøke om eleven selv har noen form for innvirkning på innholdet i undervisningen. I redgjørelsen forstås det å ta vare på naturen som en del av det å leve et liv preget av humanitet da det å ta vare på naturen er viktig og rett ovenfor naturen selv, men også for mennesker som lever i den og er avhengig av den for å leve.

3.1 Medmenneskelighet og humanitet: aktuelt innhold hos Klafki

For å svare på hva Klafki mener om hva slags innhold elevene bør møte for å leve et liv preget av medmenneskelighet og humanitet knyttet til de fem nevnte kriteriene nemlig evne til utvikle en fredsskapende holdning, evne til å ta vare på naturen, forholdet til kunsten, utvikling av evner knyttet til menneskelige relasjoner og til slutt forholdet til religion, vil det nedenfor være aktuelt å gi en noe grundigere redgjørelse enn hva som hittil har blitt gjort av relevante nøkkelproblemer. Gjennom elevens konfrontasjon med disse i undervisning kombinert med utviklingen av allsidige interesser og evner banes veien for å nå en av de tre målsetningene i dannelsen, nemlig målet om solidaritet. Av de fem nøkkelspørsmålene som er nevnt ovenfor tar jeg med tre av disse. De utvalgte er fredsspørsmålet, miljøspørsmålet, og til slutt jeg/du forhold, da disse nøkkelspørsmålene er relevante i tilknytning til kriteriene som er gjenstand for undersøkelse i denne sammenheng. Ovenfor er det gjort rede for utviklingen av allsidige interesser og evner. I denne sammenhengen velger jeg å ta med to momenter som peker seg ut som relevante, nemlig elevens evne til å styre livet etter selvvalgte etiske/og eller religiøse perspektiver og i tillegg målet om utvikling av elevenes sosiale ferdigheter knyttet til mellommenneskelige relasjoner.

Når det gjelder det første kriteriet nemlig evne til å utvikle en fredsskapende holdning i tilknytning til innhold eleven kan møte i undervisningen for å kunne leve et liv preget av

medmenneskelighet og humanitet, trekker Klafki frem fredsspørsmålet som et av sine nøkkelspørsmål. Dette relateres til bekymringen for ABC- våpnenes destruktive muligheter. I forbindelse med dette nøkkelspørsmålet er Klafki generelt opptatt av at man i undervisningssammenheng belyser faktorer som på makronivå kan true freden slik som for eksempel uenighet mellom land knyttet til økonomiske spørsmål. I tillegg peker Klafki på at det vil være avgjørende at undervisningen åpner for at både lærere og elever reflekterer omkring sine holdninger knyttet til kollektive fordommer, stereotyper, sinne og hat. Dette betraktes som viktige virkemidler for å skape en fredsskapende holdning (Klafki, 2011, s.75). Når det gjelder det andre kriteriet, evne til å ta vare på miljøet, vil det i denne sammenheng være relevant å peke på et annet nøkkelspørsmål hos Klafki, nemlig miljøspørsmålet. I sine beskrivelser av dette nøkkelspørsmålet er han opptatt av å skape en bevissthet omkring problemstillinger knyttet til det å ødelegge eller ta vare på de naturlige ressursene mennesker trenger for å leve. Her er Klafki av den oppfatning at undervisningen bør bidra til at elevene lærer om hvordan sløsing eller et for stort forbruk av naturlige ressurser får negative følger for miljøet. Han ønsker også å skape en bevissthet omkring hvordan en manglende evne til å styre teknologisk utvikling fører til miljøskader. Diverse målsetninger gjøres rede for i den hensikt å bevare miljøet. Sentralt i denne sammenheng er kunnskaper om hvor viktig det er å utvikle teknologi som har et lavt forbruk av energi og ressurser, en vilje til å produsere grønne produkter og utvikle teknikker for å produsere som skåner miljøet. Helt konkret blir gjenbruk, mindre produksjon av søppel og utnyttelse av sol- vind- og bioenergi trukket fram som eksempler på nyttige tiltak for å bevare miljøet (Klafki, 2011, s.76-77).

Jeg vil nå ta for meg det tredje kriteriet, forholdet til kunsten. Dette momentet gjør ikke Klafki grundig rede for, men han nevner det i tilknytning til utvikling av elevenes allsidige evner og interesser. I denne sammenheng peker Klafki på utvikling av elevenes ferdigheter til å gjøre estetiske betraktninger og refleksjoner (Klafki, 2011, s.71). Når det gjelder det fjerde kriteriet som omhandler utvikling av ferdigheter til bruk i menneskelige relasjoner nevner Klafki dette i nøkkelproblemet som tar for seg relasjoner mellom mennesker. I denne sammenheng peker han på utfordringer knyttet til kjærlighet og menneskelig seksualitet i form av at det i slike sammenhenger kan oppstå konflikt på den måten at man selv har egne krav samtidig som man skal ta vare på et annet menneske. I tillegg til dette nøkkelproblemet nevner Klafki i en annen sammenheng utvikling av ferdigheter til bruk i menneskelige relasjoner. I forbindelse med utvikling av allsidige evner og interesser er han opptatt av at elevene skal utvikle sine sosiale og medmenneskelige ferdigheter i tilknytning til å knytte relasjoner til

andre mennesker (Klafki, 2011, s.71, 79). Dermed gjør Klafki i to sammenhenger rede for utvikling av ferdigheter til bruk i menneskelige relasjoner, ferdigheter som kan knyttes til innhold eleven kan møte for å leve et liv preget av medmenneskelighet og humanitet.

Det femte kriteriet, forholdet til religionen, gjør Klafki rede for i tilknytning til utvikling av allsidige evner og interesser. Her er han opptatt av at elevene skal få mulighet til å styre sitt eget liv etter etiske og/eller religiøse perspektiver. Imidlertid skal elevene ha muligheten for å velge disse selv (Klafki, 2011, s.89-90).

Alle disse momentene hos Klafki som betegnes som nøkkelpoblemer og de to eksemplene som er nevnt knyttet til allsidige evner og interesser kan betraktes som temaer eleven kan arbeide med i skolen i den hensikt å utvikle evne til medmenneskelighet og humanitet. Som det er påpekt ovenfor kan forholdet til det estetiske som del av utviklingen av allsidige evner og interesser også betraktes som innhold eleven kan møte for å nå målet om solidaritet. Til tross for dette gjør ikke Klafki grundig rede for hvordan et forhold til det estetiske kan medvirke til at eleven kan nå målet om solidaritet og i denne sammenhengen fungere som et eksempel på innhold eleven kan møte for å utvikle medmenneskelige evner.

Som nevnt tidligere i denne oppgaven rommer utvikling av allsidige interesser flere målsetninger enn det som er nevnt her. Et poeng som er verd å trekke fram er at eleven i denne sammenheng har mulighet til å innvirke på innholdet i undervisningen da Klafki peker på at disse allsidige interessene kan være relativt fritt valgbare.

3.2 Medmenneskelighet og humanitet: aktuelt innhold i steinerpedagogikken

Hva slags innhold er relevant for å kunne leve et liv preget av humanitet og medmenneskelighet i steinerpedagogikken? Innholdet som vises i denne forbindelse vil være relevant i tilknytning til kriteriene som handler om evne til å utvikle en fredsskapende holdning, evne til å ta vare på naturen, forholdet til kunsten, ferdigheter til bruk i menneskelige relasjoner og til slutt forholdet til religion. For å kunne finne et svar på dette har det vært nødvendig å gå til læreplanen for steinerskolen og i noen tilfeller til rammeplanen for steinerbarnehagen for å forsøke å trekke ut eksempler på et innhold som passer i denne sammenheng. Forholdet til kunsten og forholdet til religionen suppleres også med referanser til hva Steiner selv mente om dette.

Innledningsvis kan det være relevant å trekke inn Stabel som mener at dannelsesperspektivet absolutt gjør seg gjeldene i steinerskolens læreplaner. I denne sammenheng peker hun på at man er opptatt av at det elevene lærer i undervisningen skal få betydning for hele barnets vekst og utvikling. I tråd med et danningsteoretisk syn på undervisning eksisterer det i steinerskolen et ønske om at det eleven lærer i undervisningen skal få betydning for hele barnets utvikling her og nå, men også senere i livet. Undervisningen omfatter dermed mer enn kun overføring av kunnskap (Stabel, 2011).

Når det gjelder tanken om elevene selv skal ha muligheter for å innvirke på innholdet i undervisningen, vil det i denne sammenheng være aktuelt å nevne årsoppgaven som elevene som følger allmennfaglig linje på videregående skole arbeider med fra mars i andre klasse til mars i tredje klasse og som i tid omfatter 280 årstimer. Når elevene arbeider med oppgaven kan de selv fritt velge tema for den under forutsetning av at skolen gir grønt lys for dette. Denne oppgaven kan karakteriseres som et fordypningsarbeid og den gir elevene anledning til å anvende det de tidligere har arbeidet med på skolen, samtidig som at elevene også kan arbeide med ukjente praktiske og teoretiske temaer (Steinerskoleforbundet, 2007b). Jeg vil nå konsentrere meg om forskningsspørsmålet om hva slags innhold eleven kan møte i undervisning for å kunne leve et liv preget av medmenneskelighet og humanitet. Når det gjelder det første kriteriet som er aktuelt å undersøke, nemlig elevens muligheter for å utvikle en fredsskapende holdning, kan man i læreplanen for steinerskolen og i pedagogisk plan for steinerbarnehagen og første klasse finne diverse målsetninger som er relevante i denne sammenhengen.

I pedagogisk plan for steinerbarnehagene og første klasse ønsker man å la barnet oppleve og omgås de voksne som ærlige og rettferdige forbilder. Slike erfaringer blir viktige for barnets moralske utvikling. Andre virkemidler som tas i bruk er knyttet til at barnet jevnlig trener på å hjelpe andre og å ta vare på andre mennesker (Steinerbarnehageforbundet, 2008). Videre betrakter skolen det som sin oppgave å bidra til at elevene skal få innsikt i diverse religioner og livssyn og være en arena hvor elevene utvikler respekt og holdninger som bidrar til å skape fred. Denne målsetningen er hentet fra formål og perspektiv i tilknytning til religionsfaget (Steinerskoleforbundet, 2007a). Nedenfor gjøres det rede for aktuelle kompetansemål fra læreplanen som fremstår som aktuelle i tilknytning til at elevene kan møte et innhold som kan bidra til at de kan utvikle en fredsskapende holdning.

I et av kompetansemålene etter fjerde klasse i faget religion og livssyn legges det vekt at elevene skal: ”-samtale om samvittighet, etiske levereregler og verdier” (Steinerskoleforbundet, 2007a, s.22). I samme fag og etter samme klassetrinn legges det vekt på at elevene skal: ”-samtale om respekt, toleranse og tilgivelse og motvirke mobbing i praksis” (Steinerskoleforbundet, 2007a, s.22). Når man går litt høyere opp i klassetrinn, legges det etter tiende klasse i det samme faget vekt på at elevene skal: ”-kjenne til og samtale om det karakteristiske og mangfoldige i jødedom, islam, hinduisme og buddhisme på grunnlag av sentrale skrifter, ritualer og tradisjoner” (Steinerskoleforbundet, 2007a, s.23). Dette målet henger sammen med følgende kompetansemål hvor elevene skal: ”-gjennom refleksjon og fordyping kunne forstå de ovennevnte fire trosretninger som livstolkning ut fra deres egne forutsetninger” (Steinerskoleforbundet, 2007a, s.23). Når det gjelder faget samfunnskunnskap, kan følgende kompetansemål etter tiende klasse være aktuelt i tilknytning til at elevene kan utvikle en fredsskapende holdning: ”-kjenne grunnleggende menneskerettigheter, deres opprinnelse og verdien av at de blir respektert” (Steinerskoleforbundet, 2007a, s.51). Til slutt vil følgende kompetansemål etter tiende klasse i tilknytning til faget historie være relevant for at elevene kan utvikle en fredsskapende holdning: ”-kjenne hovedtrekk i utviklingen av kolonisering og slavehandel og kunne gjøre rede for konsekvenser for urbefolkninger i Amerika og for enkeltmennesker og samfunn i Afrika” (Steinerskoleforbundet, 2007a, s.48).

Når det gjelder det andre kriteriet nemlig evne å ta vare på naturen kan det være relevant å trekke fram målsetningen fra pedagogisk plan for steinerbarnehagen og første klasse som peker på at det å lære å ta vare på naturen ses på som viktig for utviklingen av barnets moralske ferdigheter (Steinerbarnehageforbundet, 2008). Denne målsetningen peker på et relevant innhold som kan være aktuelt at eleven møter i undervisning i tilknytning til det å utvikle evnen til medmenneskelighet og humanitet. Dette er forbundet med kriteriet om å ta vare på naturen. I tillegg kan kompetansemålene nedenfor hentet fra steinerskolens læreplan være relevante i denne sammenheng.

For det første legger man i et kompetansemål etter fjerde klasse i faget religion og livssyn vekt på at elevene skal ”-lytte til og samtale om fortellinger som omhandler respekt for natur og alt levende” (Steinerskoleforbundet, 2007a, s. 22). I et av kompetansemålene etter tiende klasse i faget biologi er man opptatt av at elevene skal: ”-kjenne til de sentrale miljøfarene som truer våre økosystemer” (Steinerskoleforbundet, 2007a, s.28). For det tredje presiseres det i et kompetansemål for biologifaget etter tiende klasse at elevene skal ”-kjenne til

klimaproblematikken og CO2 sin rolle i denne” (Steinerskoleforbundet, 2007a, s.28). I et kompetansemål i naturfag som er et fellesfag i studieforbredene retning på videregående skole er man opptatt av at elevene skal: ”-gi eksempler på menneskeskapte, globale økologiske problemer og drøfte mulige bidrag til løsninger, som for eksempel gjennom utvikling og bruk av ulike alternative energikilder” (Steinerskoleforbundet, 2007b, s.41).

Det tredje kriteriet som undersøkes er forholdet til kunsten. Steiner var svært opptatt av at eleven skulle ha et forhold til kunst. Han pekte på at sansen for det kunstneriske ga mennesket livsglede og virket positivt på forholdet mellom mennesker (Steiner, 1994). I steinerpedagogikken har man en målsetning om at kunstnerisk virksomhet ideelt sett skal være en del av undervisningen i alle fag. De håndverksmessige fagene har en bred plass i læreplanene og i tillegg er man opptatt av at teoretiske fag omarbeides på en kunstnerisk måte (Steinerskoleforbundet, 2014). I læreplanen for faget kunst og håndverk i steinerskolen legges det også vekt på kunstens betydning for elevens sosiale utvikling. Her er man av den oppfatning at elevens forhold til kunst er en forutsetning for sosial utvikling. Når elevene arbeider med diverse kunstneriske aktiviteter, tenker man seg at dette gir gevinst i form av utvikling av evne til å samarbeide med andre, evne til å vise respekt, evne til å ta ansvar og være tolerant (Steinerskoleforbundet, 2007a). Alle disse evnene vil være relevante i sammenheng med at eleven kan leve et liv preget av medmenneskelighet og humanitet.

Når det gjelder kriteriet utvikling av ferdigheter til bruk i menneskelige relasjoner, har man allerede i barnehagen en målsetning om at elevene skal trene på å hjelpe andre og ta vare på andre mennesker (Steinerbarnehageforbundet, 2008). I tillegg kan følgende målsetninger fra steinerskolens læreplan være relevant å trekke fram. For det første er man i et kompetansemål for faget religion og livssyn etter fjerde klasse opptatt av at elevene skal: ”-samtale om respekt, toleranse og tilgivelse og motvirke mobbing i praksis” (Steinerskoleforbundet, 2007a, s.22). I tillegg er man i et kompetansemål for faget samfunnskunnskap etter fjerde klasse opptatt av at elevene skal: ”-lære og respektere og lytte til medelevers meninger” (Steinerskoleforbundet, 2007a, s.50). I faget religion og livssyn har man etter tiende klasse også en målsetning om at elevene i arbeidet med faget skal drøfte etiske problemstillinger knyttet til samlivsformer (Steinerskoleforbundet, 2007a).

Når det gjelder forholdet til religion så var Steiner opptatt av at barna i andre syvårsperiode skulle motta religiøse impulser. Dette mente han at var viktig for utviklingen av elevens karakter (Steiner, 1994). I forbindelse med dette femte og siste kriteriet, nemlig forholdet til

religionen er man i læreplanen for faget religion og livssyn av den oppfatning at det religiøse og filosofiske spiller en viktig rolle for utviklingen av barnets moral. Imidlertid skal ingen elever føle at deres integritet blir utfordret og undervisningen gjennomføres uten bruk av forkynnelse (Steinerskoleforbundet, 2007a). Når det gjelder hva slags innhold eleven kan møte i undervisning for å kunne leve et liv preget av medmenneskelighet og humanitet knyttet til kriteriet om forholdet til religion kan målsetningene nedenfor være aktuelle.

I et kompetansemål for faget religion og livssyn etter syvende klasse ønsker man at elevene skal: ”-kjenne til og samtale om sentrale leveregler, høytider og verdier i kristendommen” (Steinerskoleforbundet, 2007a, s.23). I tillegg legges det her vekt på at elevene skal: ”-fortelle om Jesu liv, virke og lære i historisk sammenheng” (Steinerskoleforbundet, 2007a, s .23).

3.3 Menneskets forhold til verden: Sammenligning av Klafkis og steinerpedagogikkens syn på innhold eleven bør møte for å leve et liv preget av medmenneskelighet og humanitet

Det viser seg at det er flere sider ved innholdet i Klafkis nøkkelproblemer, men også flere sider ved innholdet i steinerpedagogikkens målsetninger eleven skal konfronteres med for å kunne leve et liv preget av medmenneskelighet og solidaritet knyttet til kriteriene om å utvikle en fredsskapende holdning, å ta vare på miljøet, forholdet til kunsten, ferdigheter til bruk i menneskelige relasjoner og forholdet til religion. I en rekke tilfeller finner man eksempler på temaer som eksisterer både hos Klafki og i steinerpedagogikken.

I Klafkis nøkkelspørsmål som omhandler fredsspørsmålet er han opptatt av at elevene får anledning til å reflektere omkring egne holdninger knyttet til kollektive fordommer, stereotypier og sinne og hat for dermed å kunne utvikle en fredsskapende holdning. Barnas muligheter for å utvikle en fredsskapende holdning kommer også til uttrykk i steinerbarnehagens rammeplan i forbindelse med målsetningen om å øve på å ta vare på hverandre. I tillegg kan diverse kompetansemål fra steinerskolens læreplan være aktuelle i denne sammenheng. Ovenfor er det gjort rede for ulike kompetansemål og de fokuserer på at eleven skal delta i samtale om bla respekt og toleranse, å samtale om samvittighet og etiske verdier, samt kjenne til menneskerettighetene og hvor viktig det er at de blir respektert. Klafki nevner at undervisning bør føre til en bevisstgjøring av årsaker til mangel på fred på makronivå for eksempel knyttet til økonomiske interessemotsetninger mellom land. Denne

målsetningen kommer også til uttrykk i målet fra steinerskolens læreplan som peker på koloniseringens og slavehandelens følger for mennesker og samfunn i Afrika. Sånn sett eksisterer det en likhet mellom Klafki og steinerpedagogikken i tilknytning til muligheter elevene kan ha for å møte et innhold som kan bidra til en fredsskapende holdning. Videre er Klafki som nevnt opptatt av at elevene får anledning til å reflektere omkring egne holdninger knyttet til fordommer, stereotypier og kollektivt sinne og hat for dermed å kunne utvikle en fredsskapende holdning. Denne målsetningen blir også skildret i læreplanen til steinerskolen i de to kompetansemålene ovenfor som peker på målet om at elevene skal opparbeide seg en forståelse for trosretningene jødedom, islam, hinduisme og buddhisme. En slik innsikt vil forhåpentligvis bidra til færre fordommer og stereotype oppfatninger av det fremmede og dermed bidra til en fredsskapende holdning hos elevene.

Når det gjelder kriteriet om å ta vare på naturen finner man også i dette tilfellet målsetninger hos både Klafki og i steinerpedagogikken. Først og fremst så defineres miljøspørsmålet som et eget nøkkelspørsmål hos Klafki. Han uttrykker en bekymring knyttet til det å ødelegge de naturlige ressursene vi trenger for å overleve og i den sammenheng uttrykker han et ønske om at undervisning skal bidra til at elevene blir bevisste på å begrense sitt forbruk og gjøre det miljøvennlig. Sammenlignet med steinerpedagogikken kan man finne en slik målsetning uttrykt allerede i barnehagen hvor barnets moralske kompetanse øves nettopp ved at det skal få erfaringer med å ta vare på naturen samt at læreplanen formulerer en målsetning i religion og livssynsfaget om at barna får oppleve og diskutere fortellinger som handler om vise respekt for naturen. Her ligger det muligheter for at barna kan utvikle gode holdninger knyttet til å unngå å sløse med mat og vann, begrense egen produksjon av søppel og å gjøre eget forbruk miljøvennlig kanskje i form av å oppmuntre til at det ofte er mulig å bruke sykkel istedenfor å sitte på i bil og senere i livet selv kjøre bil. Klafki peker også på ønsket om å ta i bruk miljøvennlige måter å produsere på som for eksempel sol- vind- og bioenergi, teknikker som bidrar til mindre forurensing og mindre forbruk av naturlige ressurser. Et slik innhold kommer også til uttrykk i steinerpedagogikken ovenfor vist i kompetansemålet om CO2 sin rolle i klimaproblematikken. I tillegg kan kompetansemålet om å ha kunnskaper om økologiske problemer som menneskene er årsaker til og videre at elevene får anledning til å reflektere omkring hvordan man kan håndtere slike problemer for eksempel ved å benytte alternative energikilder være relevant i denne sammenheng. Generelt i tilknytning til dette kriteriet om å ta vare på naturen eksisterer det altså flere likheter mellom Klafki og steinerpedagogikken.

Når det gjelder det tredje kriteriet, nemlig forholdet til kunsten, så nevnes dette forholdet både hos Klafki og i steinerpedagogikken. Imidlertid vektlegges dette forholdet i større grad i steinerpedagogikken. Tidligere i denne oppgaven er det gjort rede for hvordan Klafki tenker seg at eleven kan nå dannelses tre målsetninger nemlig evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Ved å arbeide med ulike nøkkelproblemer kombinert med utvikling av diverse allsidige evner og interesser kan eleven nå disse målsetningene. Klafki regner altså dette forholdet til kunsten eller estetikken som ett element (blant flere) i utviklingen av allsidige evner og interesser som igjen er med på å utvikle solidariteten. Sånn sett kan estetiske ferdigheter inngå som innhold eleven kan møte for å leve et liv preget av medmenneskelighet og humanitet. Imidlertid gjør ikke Klafki grundig rede for hvordan et forhold til kunst og estetikk kan medvirke for å nå dette målet. I steinerpedagogikken derimot er forholdet til kunsten viet stor plass. Steiner selv var av den oppfatning at sansen for kunsten virket positivt på forholdet mellom mennesker. Generelt har de håndverksmessige fagene stor plass i steinerskolen. I steinerpedagogikken fremstår forholdet til kunsten som relevant i tilknytning til at elevene kan leve et liv preget av medmenneskelighet og humanitet på den måten at man ser på elevenes kunstneriske aktiviteter som et viktig bidrag for sosial utvikling. Evnen til å samarbeide, til å være tolerante og vise respekt kan utvikles når elevene arbeider med ulike kunstneriske aktiviteter. Her fremstår steinerpedagogikken som forskjellig fra Klafki som på sin side ikke tydelig gjør rede for en slik sammenheng.

Når det gjelder kriteriet om utvikling av ferdigheter til bruk i mellommenneskelige relasjoner kan man både hos Klafki og i steinerpedagogikken finne eksempler på innhold som undervisningen kan ta for seg. I nøkkelproblemet som omhandler relasjoner mellom mennesker skildrer Klafki utfordringer som kan oppstå i et parforhold. Han ser på det som viktig å opparbeide seg en innsikt om at man i et parforhold kan støte på problemstillinger knyttet til det å respektere å ta vare på partneren samtidig som at man selv har egne forventninger om hva som skal til for å opprettholde glede. I steinerpedagogikken er man også opptatt av dette temaet gjennom kompetansemålet som handler om å diskutere etiske problemstillinger knyttet til det å være i et kjærlighetsforhold.

Klafki åpner i tillegg opp for at elevene kan arbeide med ferdigheter til bruk i menneskelige relasjoner og sosialiteten i tilknytning til utviklingen av allsidige evner og interesser. Utvikling av barnets mellommenneskelige kompetanse er man også opptatt av i steinerpedagogikken. Allerede i barnehagen ønsker man å la barna trene på å ta vare på sine medmennesker. I skolen er man i faget religion og livssyn opptatt av å diskutere temaer som

respekt og tilgivelse og motarbeide mobbing. Eleven vil også utvikle sine mellommenneskelige ferdigheter på den måten at man i faget samfunnskunnskap har en målsetning om at en skal bli i stand til å respektere andre elevers meninger.

Det femte kriteriet som handler om forholdet til religionen er et tema som går igjen hos både Klafki og i steinerpedagogikken. Steiner selv så på dette forholdet som viktig for utviklingen av barnets karakter. I steinerskolens læreplanen ser man på forholdet til religionen som viktig for utvikling av barnets moral. Dette kommer til uttrykk i kompetansemålene i faget religion og livssyn og temaet om kristendommen. Elevens forhold til religionen ser også Klafki på som viktig. I utviklingen av allsidige interesser og evner uttrykker han et ønske om at eleven skal være i stand til å styre livet etter etiske og/eller religiøse perspektiver. Utviklingen av allsidige evner og interesser kombinert med at eleven arbeider med nøkkelproblemer vil være veien å gå for å nå en av dannelsens tre målsetninger, nemlig evnen til solidaritet. Dermed kan et forhold til religionen spille en rolle for å nå dette målet. Til tross for at både Klafki og steinerpedagogikken ser på forholdet til religionen som viktig, tas det i begge leirer hensyn til at individet selv kan bestemme i hvilken grad dette forholdet skal prege livet. Klafki snakker om individet som selv kan velge hvilke etiske og/eller religiøse perspektiver den enkelte ser på som viktige for seg og sitt eget liv. I steinerpedagogikken legges det vekt på at undervisningen i faget foregår uten forkynnelse og uten at noen skal føle at ens egen integritet blir truet.

Denne gjennomgangen av hva slags innhold eleven kan konfronteres med for å kunne leve et liv preget av medmenneskelighet og humanitet viser at det absolutt både hos Klafki og i steinerpedagogikken formuleres innhold som kan bidra til at eleven får muligheter for danning. Når det gjelder temaene som har vært undersøkt i denne forbindelse nemlig utvikling av en fredsskapende holdning, evne til å ta vare på miljøet, forholdet til kunst, ferdigheter til bruk i mellommenneskelige relasjoner og forholdet til religionen har denne redgjørelsen vist at både Klafki og steinerpedagogikkens forslag til innhold i stor grad harmonerer med hverandre. I begge leirer åpnes det opp for at eleven får mulighet til å opparbeide seg et repertoar av grunnleggende universelle verdier som kan manifestere seg i individets dannelsesprosess som et resultat av individets forhold til verden. Imidlertid er steinerpedagogikken tydeligere og vektlegger sterkere at forholdet til kunsten har noe å si for menneskets evne til respekt og omtanke og dermed evne til medmenneskelighet.

I denne forbindelse fremstår innholdet som er trukket fram både hos Klafki og i steinerpedagogikken som rimelig definert på forhånd, altså materialt. Likevel kan det være aktuelt at elevene selv kan ha innvirkning på innholdet i undervisningen. Hos Klafki er denne muligheten til stede på den måten at innholdet i tilknytning til utviklingen av allsidige evner og interesser kan være relativt fritt valgbart. Her får eleven med andre ord selv mulighet til å ha innvirkning på innholdet i undervisningen knyttet til f. eks målet om å styre livet etter etiske og religiøse perspektiver og til målet om mellommenneskelige relasjoner. Denne innvirkningen fra elevens side er også tilstede i steinerpedagogikken på den måten at elevene som er blitt såpass gamle at de går allmennfaglig linje på videregående arbeider med årsoppgaven. Dette er en tidkrevende og omfattende oppgave hvor elevene fritt kan velge tema under forutsetning av at skolen godkjenner dette. Dermed kan det være gode muligheter for at eleven i sitt arbeid med årsoppgaven kan velge å konsentrere seg om å arbeide med et tema knyttet menneskets forhold til kunst, eller med en problemstilling som handler om mellommenneskelige relasjoner. Generelt både hos Klafki og i steinerpedagogikken vil eleven få møte et innhold som er definert på forhånd, men i begge leirer åpnes det opp for at eleven kan ha innvirkning og gjøre valg i tilknytning til hva slags innhold undervisningen skal romme. Dermed blir eleven også aktivt med og har innvirkning på sin egen dannelsesprosess, noe som står i kontrast til at vedkommende kun møter et innhold som definerer at fører til dannelse.

Avslutningsvis kan det være verd å nevne at både Klafki og steinerpedagogikken opererer med en målsetning om at det elevene møter i undervisning skal være med å prege eleven som menneske og tilføye noe mer for barnets utvikling og personlighet enn kun en ren overføring av kunnskap. I tilknytning til dette forskningsspørsmålet om hva slags stoff eleven kan møte i undervisning for å kunne leve et liv preget av medmenneskelighet og humanitet kommer dette til uttrykk hos Klafki på den måten at han ønsker at nøkkelproblemene og utviklingen av allsidige interesser skal munne ut i dannelsens målsetninger om medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet. Et vesentlig innhold av Klafkis nøkkelproblemer og innhold som hører med i utviklingen av allsidige evner og interesser er gjort rede for i denne sammenhengen. I denne forbindelse kan solidariteten betraktes som uttrykk for det medmenneskelige hos individet, det får betydning for barnets personlighet og inngår som en viktig egenskap hele livet. At undervisningen i steinerskolen i tråd med et dannelsesperspektiv også får betydning for hele barnets utvikling er også Stabel opptatt av. Ser man på kriteriene om hva slags innhold eleven kan møte for å kunne leve et liv preget av medmenneskelighet og

humanitet kan man også tenke seg at innholdet som er trukket fram ovenfor fra steinerpedagogikken kan bidra til å utvikle det solidariske, empatiske, medmenneskelige individet her og nå, men at det også får betydning for hele barnets utvikling i form av at det har slike kapasiteter hele livet.

4. Menneskets forhold til samfunnet: hva betyr menneskets relasjon til et sosialt, kulturelt og politisk felleskap for dets danning?

I det følgende vil det være aktuelt å forsøke å svare på oppgavens tredje forskningsspørsmål om hva menneskets relasjon til et sosialt, kulturelt og politisk felleskap betyr for dets danning. I den forbindelse vil det være aktuelt å undersøke om denne relasjonen innebærer en utvikling av menneskets demokratiske ferdigheter, dets evne til å prege samfunnet.

4.1 Klafkis tanker om hva menneskets relasjon til et sosialt, kulturelt og politisk felleskap betyr for dets danning

I artikkelen *Characteristics of critical- konstruktive didaktik* omtaler Klafki målsetningen om menneskets evne til medbestemmelse. Han hevder at mennesket alltid vil være påvirket av historie og samfunn, men mennesket bestemmes eller konstrueres ikke kun av samfunnet. Klafki er av den oppfatning at mennesket i utgangspunktet alltid har mulighet til å kritisere samfunnet det er en del av. Med dette mener han at mennesket har muligheter for å handle med en hensikt om å skape forandringer og gjøre selvstendige beslutninger. At mennesket får mulighet til å realisere sine evner til medbestemmelse blir en viktig målsetning og her har pedagogikken et ansvar på den måten at den skal bidra til å skape slike muligheter for mennesket (Klafki, 1998, s.311). Klafki peker på at hans dannelseskonsept vil eksistere innenfor en ramme preget av en dialektisk forbindelse mellom individets rettigheter sikret ved lov og ideen om et demokratisk samfunn. Han er av den oppfatning at en slik kontekst egner seg for å møte de utfordringer som gjør seg gjeldene i tilknytning til utvikling av samfunnet. Klafki understreker også at dannelse må oppfattes som politisk dannelse. Her er han opptatt av mennesket som aktivt deltar i utformingen av den demokratiseringsprosess han mener bør gjøre seg gjeldende (Klafki, 2011 s.56, 68). Når det gjelder dette forskningsspørsmålet som tar for seg hva menneskets forhold til et sosialt, kulturelt og politisk felleskap betyr for dets danning, vil det være relevant å få med at Klafki ser for seg demokratiet som samfunnets ideelle styreform. Han ønsker at mennesket gjennom utdanning skal få muligheter til å utvikle sine evner til medbestemmelse.

I følge Klafki vil dannelsens tre målsetninger som er evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet kunne oppnås ved at eleven arbeider med nøkkelproblemene som er fredsspørsmålet, miljøspørsmålet, samfunnsskapt ulikhet, problemstillinger knyttet til

arbeidsliv og nye tekniske medier, samt jeg/du relasjoner. I tillegg til å arbeide med nøkkelproblemene skal elevene utvikle allsidige evner og interesser for å nå dannelsens tre målsetninger. Når det gjelder nøkkelproblemene er Klafki opptatt av at elevene skaffer seg en grundig forståelse for problemenes årsaker og ulike forslag til løsninger. I tillegg er han opptatt av at elevene får anledning til å delta i en diskusjon knyttet til gyldigheten ved de løsningsforslag som allerede eksisterer slik at elevene kan frigjøres og få mulighet til å sette sitt preg på nåtiden og fremtiden. Dermed blir dannelsens målsetning om evnen til medbestemmelse mulig. Denne evnen handler i følge Klafki om at individet skal ta ansvar for og ha mulighet til å sette sitt preg og forme kultur, samfunn og den politiske konteksten vedkommende er en del av (Klafki, 2011, s.69-71, 81, 75-76, 78-79). Dermed skisserer Klafki et innhold for å nå dannelses målsetning om medbestemmelse. Individets evne til å være en demokratisk deltager som deltar i utformingen av samfunnet fremstår som viktig for Klafki.

Klafki ser også på det som viktig at eleven får anledning til å delta i planleggingen av undervisningen sammen med læreren. På denne måten vil eleven også realisere sin evne til medbestemmelse (Klafki, 2011, s.302).

4.2 Steinerpedagogikkens tanker om hva menneskets relasjon til et sosialt, kulturelt og politisk felleskap betyr for dets dannelse

I boka *Sociala synspunkter på fostran och undervisning* drøfter Steiner hvordan man gjennom oppdragelsen kan legge til rette for at individet skal bli i stand til å delta i et demokratisk samfunn. I tilknytning til perioden som strekker seg fra barnets fødsel og frem til syvårsalderen påpeker Steiner at barnet etterligner det det erfarer i sine omgivelser. Dermed blir det viktig at de voksne handler og tenker på en sann måte at barnet kan etterligne det, for dermed å unngå at barnets dyriske drifter tar overhånd. Etterligningen krever at barnet er i ett med sine omgivelser. Videre er tanken at barnets etterligning av de voksne er med på utvikle og nå målsetningen om sosial, åndelig frihet når barnet har blitt voksent (Steiner, 1989).

Steiner er også opptatt av at barnet i alderen mellom syv og fjorten år møter den voksne som autoritet, en veiviser til hva som er riktig og galt å gjøre i en situasjon. Han mener at dette legger et grunnlag for en rettferdighetssans og en holdning preget av likestilling som igjen vil legge et grunnlag for likestilling i samfunnet. Likestilling betraktes som et ideal i samfunnet. Videre peker Steiner på nødvendigheten av at man i oppdragelsen etter eleven er fylt fjorten

år arbeider med å utvikle en allmenn menneskekjærlighet for dermed å nå idealet om brorskap som bør prege næringslivet. Ved å foreta slike grep i oppdragelsen tenker man seg at barnet senere som voksen kan vokse inn i det sosiale og utvikle sine demokratiske ferdigheter (Steiner, 1989).

Barnets etterligning av de voksnes handlinger skildres også i dagens pedagogiske plan for steinerbarnehagen og førsteklasse. Hermingen av de voksnes atferd og holdninger gir næring til barnets vilje i denne alderen når det er mellom 0 og 7 år gammelt. I denne sammenhengen er tanken at barnets trygge forbindelser til verden forutsetter en utvikling av viljen. Man er av den oppfattelse at utvikling av viljen bidrar til barnets frihet i livet. Det er ved hjelp av denne viljen at barnets evne til å handle blir mulig (Steinerbarnehageforbundet, 2008).

I tillegg legges det i barnets andre syvårsperiode som strekker seg fra syv til fjorten år vekt på at læreren fremstår som en pedagogisk ressurs i form av å opptre som en tydelig autoritet ovenfor barnet. Denne autoriteten ses på som svært viktig for barnas læring og utvikling. En sentral målsetning i steinerpedagogikken handler om at skolen og oppdragelsen skal legge et grunnlag for og bidra til barnets frihet. Her legges det vekt på at elevene skal bli i stand til å ta i bruk sine ressurser og ferdigheter på en aktiv måte ovenfor seg selv og den verden de lever i. En målsetning er forbundet med mennesket som på en ansvarsfull og kreativ måte forholder seg til livets etiske problemstillinger. Innledningsvis i læreplanen nevnes også målsetningen om at eleven på en selvstendig og kreativ måte skal bli i stand til å sette sitt preg på samfunnet. En slik målsetning skal skole og oppdragelse bidra til å realisere. Det vil være viktig at skolen medvirker til at eleven tilegner seg kunnskaper og ferdigheter som kreves i samfunnet for å nå målet om elevens frihet (Steinerskoleforbundet, 2014). Når det gjelder forskningsspørsmålet som handler om hva individets forhold til et sosialt, kulturelt og politisk felleskap betyr for dets dannelse, vil det være relevant å få med at man i dagens steinerpedagogikk er opptatt av at eleven utvikler sine demokratiske ferdigheter og selv er i stand til å delta i utformingen av samfunnet. Det kan tolkes som at barnets etterligning av de voksnes holdninger og måte å være på, samt at det i tidlig alder er underlagt den voksne som autoritet, vil bidra til utvikling av elevens evne til medbestemmelse og demokratiske ferdigheter. I tillegg bør eleven møte et faglig innhold i skolen som bidrar til utvikling av disse evnene.

4.3 Menneskets forhold til samfunnet: Sammenligning av Klafkis og steinerpedagogikkens syn på hva menneskets relasjon til et sosialt, kulturelt og politisk felleskap betyr for dets danning

En likhet mellom Klafki og steinerpedagogikken handler om at man i begge leirer anerkjenner demokratiet og ønsker at eleven skal kunne bruke sine evner til delta i utformingen av samfunnet. Klafki peker på at hans dannelseskonsept vil virke i et samfunn hvor det eksisterer en dialektisk forbindelse mellom individets rettigheter sikret ved lov og tanken om det demokratiske samfunnet. En sentral målsetning for dannelsen er individet som gjennom sin evne til medbestemmelse kan sette sitt preg på samfunnsutviklingen. Når det gjelder Steiner selv så var han også opptatt av at individet skulle vokse inn og delta i et demokratisk samfunn. For å knytte an til dagens steinerpedagogikk er en klar målsetning i læreplanen forbundet med individet som selv har innflytelse og deltar i utformingen av samfunnet.

En forskjell mellom Klafki og steinerpedagogikken kan i denne sammenhengen handle om veien eleven kan gå for å nå målet om medbestemmelse og demokratisk deltagelse. Klafki peker på at elevenes arbeid med nøkkelpoblemer og utviklingen av allsidige interesser og evner er veien å gå for å nå målet om evnen til medbestemmelse. Underveis har også elevene anledning til å delta i planleggingen av undervisningen og de kan på denne måten dermed ha innvirkning og realisere evnen til medbestemmelse. I kontrast til dette var Steiner opptatt av at barnet i alderen mellom syv og fjorten år skulle være underlagt en autoritet. Ved å være underlagt læreren som autoritet tenker man seg at grunnlaget for en holdning preget av likestilling kan utvikles. Dersom eleven i tillegg i alderen fra null til syv år etterligner den voksnes handlinger for å nå målet om sosial frihet, kan dette bidra til at barnet senere kan fremstå som en demokratisk deltager.

Tankegangen hvor barnet i tidlig alder etterligner de voksnes holdninger og handlinger og i tillegg er underlagt læreren som autoritet gjør seg også gjeldene i dagens steinerpedagogikk. Disse to måtene å forholde seg til den voksne på skildres i læreplanen og de fremstår slik jeg tolker det som nødvendige virkemidler for å nå oppdragelsens målsetning om barnets frihet, noe som innebærer utvikling av demokratiske ferdigheter i form av at barnet bruker sine evner på en aktiv måte ovenfor verden og skal bli i stand til å sette sitt preg på samfunnet. I tillegg bør eleven møte et faglig innhold i skolen som bidrar til utvikling av medbestemmelse og demokratiske ferdigheter. Tankegangen hvor barnet utvikler evne til demokratisk deltagelse

ved å etterligne den voksne og i tillegg være underlagt den voksne som autoritet gjør ikke Klafki rede for.

Når det gjelder forskningsspørsmålet om hva menneskets forhold til et sosialt, kulturelt og politisk felleskap betyr for det dannelse, vil det være relevant og legitimt å hevde at både Klafki og steinerpedagogikken er opptatt av at eleven får utviklet sine evner til medbestemmelse. I begge leirer er man opptatt av at eleven selv fremstår som en demokratisk deltager og aktivt deltar i utformingen av samfunnet.

4.4 Oppsummering

Når det gjelder de tre forskningsspørsmålene som har vært undersøkt i forbindelse med denne oppgavens første problemstilling, viser det seg at både Klafki og steinerpedagogikken kan forstås ut i fra de tre aspektene Løvlie og Korsgaard legger i dannelsesbegrepet. Når det gjelder det første forskningsspørsmålet om hvordan mennesket kan oppnå en evne til fri selvstendig tenkning som er knyttet til menneskets forhold til seg selv som aspekt ved dannelse, kommer man i begge leirer med forslag til hvordan mennesket kan utvikle en slik egenskap. Det andre forskningsspørsmålet som handler om hva slags innhold eleven kan møte i undervisning for å kunne leve et liv preget av medmenneskelighet og humanitet som er forbundet med menneskets forhold til verden som aspekt ved dannelse, viser at både Klafki og steinerpedagogikken har et forslag til et slikt innhold. Til slutt når det gjelder hva menneskets forhold til et sosialt, kulturelt og politisk felleskap betyr for dets dannelse knyttet til menneskets forhold til samfunnet som aspekt ved dannelse, viser det seg at både Klafki og steinerpedagogikken er opptatt av å utvikle elevens demokratiske ferdigheter.

5. Teoretisk sammenligning av Klafkis og steinerpedagogikkens syn på undervisning

I det følgende vil det være aktuelt å konsentrere seg om denne oppgavens andre problemstilling. Dermed vil det være aktuelt å forsøke å danne seg et bilde av hva slags forskjeller og likheter som gjør seg gjeldene når det gjelder Klafki og steinerpedagogikkens forståelse av undervisning. Verktøyet som vil bli tatt i bruk i den sammenheng er den didaktiske trekanten hvor de tre aksene, erfaringsaksen, representasjonsaksen og interaksjonsaksen hentet fra Künzli utgjør strukturen og de tredje ledd (t.c.). Det vil videre være aktuelt å foreta en sammenligning i tilknytning til de to måtene Künzlie beskriver at man kan tolke forholdet i aksene på. I tilknytning til erfaringsaksen vil forholdet mellom elev og innhold kunne forstås som at objektene eller innholdet gis prioritet. Dette forholdet kan også forstås som at man i større grad vektlegger subjektet det vil si elevens uformelle læring. Når det gjelder neste akse, representasjonsaksen, vil forholdet mellom lærer og innhold kunne forstås som at innholdet har prioritet over læreren og man tenker seg da at læreren fremstår som faglig dyktig. Dette forholdet mellom lærer og innhold kan også forstås som at læreren har prioritet over innholdet i betydningen at læreren har kunnskaper om elevenes kunnskaper, ferdigheter, interesser, behov og evner. Når det gjelder interaksjonsaksen vil forholdet mellom lærer og elev kunne ses på som at læreren fremstår som en rollemodell for eleven. Dette forholdet kan på den andre siden oppfattes som at det er et mer balansert og symmetrisk forhold mellom lærer og elev.

Strukturen nedenfor preges dermed av tre deler (aksene) og det vil være aktuelt å foreta en sammenligning av Klafki og steinerpedagogikkens syn på undervisning ut fra de tredje ledd i tilknytning til hver del.

5.1 Erfaringsaksen: forholdet mellom elev og innhold hos Klafki

Tidligere i denne oppgaven er det gjort rede for den kategoriale dannelsen. Jeg vil i det følgende derfor gi en kort karakteristikk av denne fordi den er relevant i tilknytning til Klafkis forhold til erfaringsaksen.

Klafki forsøker med sin kategoriale dannelse å skape et bånd mellom det objektive eller materiale og det subjektive eller formale. I denne sammenhengen vil en slik forbindelse gjøre seg gjeldene ved at en fysisk og åndelig virkelighet har åpenbart seg for individet, altså den materiale/objektive siden, og ved at individet også har åpnet seg for denne virkeligheten, som

knyttet til den formale/subjektive siden. Dannelse som fenomen kan som nevnt i følge Klafki kjennetegnes som en dobbeltsidig åpenbaring hvor den objektive sidens innhold som kan karakteriseres som allment og kategorialt gir seg til kjenne og hvor det på subjektssiden vil oppstå ulike erfaringer, opplevelser og innsikt (Klafki, 2001, s.192-193).

Når det gjelder den kategoriale dannelsen som ligger til grunn for kritisk konstruktiv didaktikk bruker Klafki begrepet eksemplarisk undervisning. Her understreker han at dannende læring som har til hensikt å bidra til elevens selvstendighet og som gir utslag i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger ikke erverves gjennom å reprodusere. Derimot er tanken at eleven i den eksemplariske undervisningen får anledning til å beskjeftige seg med diverse eksempler. Ved å arbeide med disse eksemplene vil eleven kunne produsere i større eller mindre grad kunnskaper, evner og holdninger som kan karakteriseres som allmenngyldige. Eleven kan dermed få et blikk for sammenhenger og lovmessigheter. Tanken videre er at disse allmenne kunnskaper og holdningene vil kunne tjene til at eleven kan bli i stand til å kunne forstå like eller tilnærmet like fenomener og problemstillinger (Klafki, 2011, s.176). Når det gjelder spørsmålet om hva som hovedsakelig skal tjene som emner i denne formen for undervisning viser Klafki til nøkkelproblemene. Nøkkelproblemene han viser til er som nevnt tidligere fredsspørsmålet, miljøspørsmålet, samfunnsskapt ulikhet, nye tekniske mediers mulige negative følger som for eksempel i form av nedleggelse av arbeidsplasser og til slutt utfordringer knyttet til jeg/du relasjoner. Typisk for elevenes læring i denne sammenheng er at den vil bære preg av å være grundig samtidig som den bidrar til forståelse og oppdagelse. Det handler om å skaffe seg en solid forståelse for nøkkelproblemenes årsaker. Elevene skal også få anledning til å kunne utarbeide diverse måter å løse disse problemene på. Arbeidsmåtene bør bære preg av diskusjon og analyse (Klafki, 2011, s.75-76, 78-79, 81-82, 187). I forbindelse med eksemplarisk undervisning og læring, skriver Klafki også at kunnskaper, evner og holdninger som er et resultat av arbeidet med eksemplene kan omtales som å ha en kategorial effekt. I denne sammenhengen er elevenes læring og de metoder som brukes i undervisning styrt ut fra en tanke om at dette skal lede til såkalte kategoriale kunnskaper og evner. Ved å gå denne veien fra det Klafki kaller det spesielle til det mer allmenne åpnes det opp for at eleven kan forstå sider og sammenhenger ved virkeligheten. Dette innebærer at eleven også blir i stand til å se løsninger og måter å handle på (Klafki, 2011, s176-177, 180). Kategorial dannelse som ligger til grunn for kritisk konstruktiv didaktikk forbindes med ideen om eksemplarisk undervisning og læring hvor nøkkelproblemene er sentrale temaer.

Når det gjelder ideen om eksemplarisk undervisning benytter Klafki også to begreper, nemlig det elementære og det fundamentale. Førstnevnte refererer til en grunnleggende innsikt som bidrar til å gjøre et faglig innhold tilgjengelig. Det elementære befinner seg i fagets tolkning av virkeligheten og tilgang til den og forbindes med undervisningens objektside. Når det gjelder det fundamentale som begrep, så forbindes dette med elevens erfaringer og det knyttes dermed til undervisningens subjektside. Tanken er at undervisningen innebærer en konfrontasjon mellom subjektet som i dette tilfellet er eleven og det objektive det vil si virkeligheten og i denne sammenhengen vil et slikt møte kreve at man oppnår en forbindelse med elevens erfaringer, det vil si det fundamentale (Nabe- Nielsen, 2011, s.18).

5.2 Erfaringsaksen: forholdet mellom elev og innhold i steinerpedagogikken

I denne oppgaven har det tidligere blitt gjort rede for at Steiner knytter elevens utvikling til tre syvårsperioder. Ved puberteten i fjortenårsalderen, altså i tredje syvårsperiode, er tanken at eleven kan forholde seg mer reflektert og danne seg egne meninger om ting han tidligere har forholdt seg til i oppdragelsen (Steiner, 1994). Barnets utvikling i syvårsperioder skildres også i steinerskolens læreplan. I den tredje perioden (14-21 år) knyttes innholdet i undervisningen seg i stor grad til elevens tenkning og dømmekraft. Tanken er at elevene i tredje syvårsperiode får anledning til å omarbeide og få et mer reflektert forhold til det de tidligere i undervisningen møtte på en mer ureflektert måte. Det vil si erfaringer i første syvårsperiode (0-7 år) knyttet til viljen og erfaringer i andre syvårsperiode (7-14 år) knyttet til opplevelse og følelse (Steinerskoleforbundet, 2014). Dersom temaet er knyttet til å ta vare på naturen er man i pedagogisk plan for steinerbarnehagen og første klasse opptatt av at barna fra de er 0 til 7 år gamle får utviklet sin vilje. Generelt prioriterer man å la barna få etterligne de voksnes væremåte fordi man tenker seg at dette er med på å utvikle barnets vilje. Barnas evne til å ta vare på naturen fremstår som en viktig målsetning i forbindelse med å utvikle moralsk kompetanse og i den sammenheng er barnets opplevelse av den voksnes evne til å ta vare på naturen viktig (Steinerbarnehageforbundet, 2008). I andre syvårsperiode fra 7-14 år er pedagogikken i stor grad rettet mot barnas følelser og her legges det vekt på at barna får høre fortellinger (Steinerskoleforbundet, 2014). Når det gjelder tema om å ta vare på naturen kan følgende målsetning fra læreplanen for religion og livssyn etter 4.klasse om hva elevene skal kunne være aktuell: ”-lytte til og samtale om fortellinger som omhandler respekt for natur og alt levende” (Steinerskoleforbundet, 2007a, s.22). Når det gjelder tema om å ta vare på

naturen kan også følgende mål fra læreplanen for biologi etter 10.klasse være aktuell: ”- kjenne til de sentrale miljøfarene som truer våre økosystemer” (Steinerskoleforbundet, 2007a, s.28). Denne målsetningen kan være aktuell i tilknytning til tredje syvårsperiode.

I den kunstneriske undervisningen som foregår i steinerskolen eksisterer det en klar målsetning om at eleven selv er aktiv i undervisningen og beveger seg fra opplevelse og i retning av forståelse. Lærerens fortellinger om ulike temaer er et virkemiddel som ofte tas i bruk i undervisningen for å gi elevene diverse opplevelser. I denne forbindelse vil læreren fremstå som en autoritet, en som har kunnskaper om noe som er av betydning for elevene. Diverse aktiviteter blir også knyttet til opplevelsen av fortellingen. Aktuelt i denne sammenhengen er å la elevene få mulighet til å delta i samtaler og produsere kunstneriske arbeider. Man vegrer seg for å gi elevene klare begreper og definisjoner fordi man frykter at disse oppleves som fjerne og kan være vanskelige for barnet å relatere til sin egen opplevelse av livet. En mer fruktbar fremgangsmåte vil heller forsøke å skape bånd mellom erfaringen av deler av livet og de egenproduserte begrepene elevene får anledning til å utarbeide. En vesentlig målsetning for læreren handler dermed om å gi elevene muligheter til å oppleve og bli kjent med verden og samtidig stimulere elevene til selv å konstruere begreper om verden. Denne metodikken som karakteriseres som å gå fra bilde til begrep er noe man forsøker å gjennomføre i alle fag og på alle klassetrinn. I denne sammenhengen gir læreren barna opplevelser som de i etterkant får mulighet til å bearbeide gjennom ulike kunstneriske aktiviteter. Dermed vil opplevelsen danne utgangspunktet for tenkning og utvikling av begreper (Weisser, 1999). I steinerskolens læreplan legges det også vekt på at kunstnerisk virksomhet ideelt sett skal være en del av undervisningen i alle fag. Ønsket er at teoretiske fag bearbeides på en kunstnerisk måte (Steinerskoleforbundet, 2014).

I steinerskolens læreplan uttrykkes også tankegangen hvor elevene selv kan utarbeide begreper. Her legges det vekt på at elevene først skal få en opplevelse av et fenomen og denne opplevelsen fungerer som et viktig grunnlag for senere forståelse. Når elevene får høre og oppleve fortellingene tenker man seg at det etableres et følelsesmessig forhold til fenomenet og dette vil igjen stimulere elevenes egenaktivitet. Videre i arbeidet vil eleven med utgangspunkt i denne opplevelsen få anledning til å bearbeide emnet kognitivt. Dette innebærer å kunne skildre fenomenet og i neste omgang forsøke å identifisere årsaker og sammenhenger. Karakteristisk for denne metodikken er at man forsøker å unngå å introdusere klare begreper og løsningsmodeller for elevene. Derimot tenker man seg at elevene gjennom en slik måte å arbeide på selv er med på å utvikle begreper som stammer fra elevenes

tenkning og erfaring. Man beveger seg altså fra egen opplevelse og i retning av selvstendig begrepsdannelse (Steinerskoleforbundet, 2007a).

Generelt er det også et poeng i læreplanen for skolen at det gis anledning til å jobbe grundig med ulike faglige emner. Elevene vil da ha gode muligheter for å kunne fordype seg i diverse faglige temaer. Emnene vil også kunne utvides og ses fra nye perspektiver hvert skoleår. Dette grundige arbeidet gir undervisningen eksemplariske trekk samtidig som at denne arbeidsmåten åpner for at elever og lærere kan arbeide i dybden med emnene og se dem fra flere synsvinkler. Denne tanken om at elevene får arbeide grundig med faglige emner kombinert med ideen om at man i løpet av skoleårene beveger seg fra det mer forståelige og nære og i retning av innhold som kan karakteriseres som mer kognitivt krevende utgjør sentrale innfallsvinkler til elevens læring (Steinerskoleforbundet, 2014). Et emne elevene kan arbeide med i denne sammenheng, kan hentes fra faget religion og livssyn. Etter fjerde klasse kan følgende kompetansemål være aktuelt: «samtale om samvittighet, etiske leveregler og verdier» (Steinerskoleforbundet, 2007a, s.22). Temaet går igjen i høyere klassetrinn hvor man etter tiende klasse har en målsetning om at elevene skal drøfte etiske problemstillinger og valg knyttet til verdier i tilknytning til mellommenneskelige relasjoner (Steinerskoleforbundet, 2007a). Temaet ovenfor som er knyttet til målsetningene forbundet med elevens evne til å ta vare på naturen kan også tjene som et eksempel på et emne som det kan være aktuelt at elevene kan jobbe grundig med, lære om og ta stilling til fra ulike perspektiver og som kan utvides i senere skoleår.

5.3 Erfaringsaksen: sammenligning av Klafki og steinerpedagogikken

Nedenfor vil jeg forsøke å ta stilling til om forholdet mellom elev og innhold kan forstås som at objektene eller innholdet gis høy prioritet, eller om forholdet kan forstås som at man vektlegger subjektet, og dermed setter elevens uformelle læring i forgrunnen. Perspektivene er hentet fra Künzlies to måter man kan betrakte forholdet mellom elev og innhold på og vil fungere som grunnlag for å foreta en sammenligning.

Når det gjelder erfaringsaksen er det mulig å peke på flere likhetstrekk mellom Klafki og steinerpedagogikken. I Klafkis eksemplariske undervisning skal elevene arbeide med nøkkelproblemene og få en grundig forståelse av problemenes årsaker og ulike forslag til løsninger. I likhet med dette opererer steinerpedagogikken med en ide om at elevene får

anledning til å fordype seg i faglige temaer som gir elevene mulighet for konsentrasjon og refleksjon. I takt med at elevene når høyere klassetrinn er tanken at de utvider læringen knyttet til temaet. I første omgang lærer elevene om det nære og konkrete. Deretter nærmer de seg mer abstrakte sammenhenger etterhvert som at de når høyere klassetrinn. Mulighetene for å arbeide med ulike temaer på en grundig måte er dermed tilstede både hos Klafki og i steinerpedagogikken, en arbeidsmåte som åpner for at elevene kan se sammenhenger og faglige temaer fra ulike synsvinkler. Et eksempel på et slikt tema kan være miljøspørsmålet som er ett av Klafkis nøkkelspørsmål, og tema om å ta vare på naturen som skildres i steinerpedagogikkens målsetninger i de tre syvårsperiodene. Et annet eksempel kan være nøkkelproblemet jeg/du forhold hos Klafki, og steinerpedagogikkens målsetninger om at elevene skal arbeide med etiske levereregler og verdier i lave klassetrinn og senere i høyere klassetrinn drøfte etiske spørsmål og verdivalg knyttet til mellommenneskelige relasjoner.

Et annet likhetstrekk mellom Klafki og steinerpedagogikken handler om at man i begge leirer anerkjenner at eleven selv i møtet med innholdet i undervisningen allerede har noen erfaringer eller kunnskaper om det de skal lære om og disse erfaringene bør undervisningen knytte an til. Når eleven i tredje syvårsperiode skal på en mer reflektert måte (tanke) forholde seg til innholdet i undervisningen bygger dette på den tidligere erfaringen med stoffet som var knyttet til vilje, opplevelse og følelse. Denne form for erfaring kan minne om det Klafki kaller det fundamentale. I undervisningen konfronteres eleven med virkeligheten gjennom fagets tolkning og tilgang til den (det elementære) og i den sammenheng blir det viktig at man lykkes med å opprette en forbindelse til elevens egne erfaringer altså det fundamentale. Klafkis kategoriale danning hvor eleven i en eksemplarisk undervisning arbeider med nøkkelproblemene for eksempel miljøspørsmålet innebærer at verden åpner seg for eleven og eleven åpner seg for verden. I den forbindelse har vedkommende allerede noen erfaringer i tilknytning til innholdet og disse erfaringene bør undervisningen knytte an til. I likhet med dette kan eleven i steinerpedagogikken også i tredje syvårsperiode hvor de arbeider med tema om å ta vare på naturen erfare at verden åpner seg for eleven og eleven åpner seg for verden. I den sammenheng legges det i tredje syvårsperiode vekt på at eleven forholder seg til innholdet i undervisningen på en mer reflektert måte. Eleven har da allerede erfaringer med stoffet knyttet til elevens vilje, opplevelse og følelse. Man er dermed i denne syvårsperioden opptatt av at undervisningen knytter an til elevens tidligere erfaringer med innholdet. Dermed er både Klafki og steinerpedagogikken opptatt av at undervisningen skal knytte an til elevenes

erfaringer med innholdet, men tankegangen hvor innholdet rettes inn mot barnets mentale krefter i form av vilje, følelse og tanke gjør ikke Klafki rede for.

Både Klafki og steinerpedagogikken opererer med beskrivelser av innhold eleven skal konfronteres med i undervisning. Likevel kan det tolkes som at man i begge leirer er opptatt av at eleven skal forholde seg aktivt og danne seg begreper og forståelser knyttet til dette innholdet. Går man til steinerpedagogikken legges det vekt på, til tross for at eleven skal møte et beskrevet innhold, at det lærer av oppdrageren som forbilde osv., også på at eleven i en kunstnerisk undervisning skal få utfolde seg fritt og selv danne seg egne begreper. Sentralt i den forbindelse er at elevene gjennom ulike kunstneriske aktiviteter får anledning til å bearbeide det de har hørt i fortellingene. Videre er en sentral arbeidsmåte i steinerpedagogikken generelt preget av at eleven i tilknytning til å arbeide med et tema ikke blir konfrontert med direkte forklaringsmodeller og presise begreper som har uklar forbindelse til livet, men læringen går en vei fra egen opplevelse til egen begrepsdannelse. Barnets opplevelse av fortellingen åpner opp for et følelsesmessig forhold til stoffet og stimulerer til egenaktivitet. I neste omgang kan temaet behandles på grunnlag av denne erfaringen med tankeredsaker som hukommelse, evne til å beskrive fenomenet og derigjennom til å se sammenhenger og årsaksforhold. Den enkelte elev vil dermed danne begreper som er sprunget ut av egen erfaring og tenkning, begreper som igjen kan prøves mot nye fenomener. Dette kan minne om Klafkis dannende læring hvor eleven i den eksemplariske undervisningen hvor undervisningen skal knytte an til elevens erfaringer (det fundamentale), ikke bare skal reprodusere kunnskaper og ferdigheter, men ut fra eksemplene selv aktivt arbeide seg fram til vidtrekkende kunnskaper som opptrer som lovmessige og kan tjene til å forstå lignende fenomener. Det elevene lærer vil i den sammenheng også ha en klar forbindelse til livet. Hos både Klafki og i steinerpedagogikken er denne egenaktiviteten hos eleven tilstede hvor han selv aktivt er med på å danne sine egne begreper og kunnskaper. Eleven er dermed aktivt med i sin egen lærings- og dannelsesprosess i begge leirer.

Det eksisterer også en forskjell mellom Klafki og steinerpedagogikken når det gjelder synet på elevens forhold til innholdet i undervisningen. I steinerpedagogikken vektlegges elevenes kunstneriske måte å bearbeide stoffet på. Klafki på sin side ønsker at elevens arbeidsmetoder i arbeidet med nøkkelproblerne bærer preg av diskusjon og analyse, arbeidsmåter som i stor grad knytter seg til menneskets tanker og kognitive ferdigheter. Steinerpedagogikken fokuserer også på slike arbeidsmetoder og disse menneskelige kapasitetene som viktige for elevenes læring, men utvider perspektivet og tilføyer i stor grad menneskets kunstneriske og

estetiske utfoldelse som en viktig ingrediens i læringsprosessen. Denne måten å arbeide med innholdet i undervisningen på nevner ikke Klafki.

Jeg vil nå forsøke å knytte Klafki og steinerpedagogikkens oppfattelse av forholdet mellom elev og innhold til Künzlie sine to perspektiver. Künzlie mener at forholdet mellom elev og innhold (erfaringsaksen) kan forstås enten som at innholdet har høy prioritet, eller at subjektet dvs. elevens uformelle læring står i forgrunnen. Når det gjelder Klafki prioriteres innholdet på den måten at elevene bør få anledning til å arbeide grundig med nøkkelproblemenes årsaker og mulige løsninger. I steinerpedagogikken vektlegges innholdet ved at elevene skal fordype seg og arbeide grundig med faglige temaer. Samtidig prioriteres subjektet i begge leirer. Både hos Klafki og i steinerpedagogikken er man opptatt av at elevene i møtet med innholdet i undervisningen allerede har noen erfaringer eller kunnskaper om det de skal lære om. Disse erfaringene bør undervisningen knytte an til. I tillegg prioriteres eleven på den måten at vedkommende selv aktivt er med på å danne sine egne begreper og kunnskaper og ikke bare mottar ferdige forklaringer og reproducerer kunnskap. I begge leirer settes også elevens læring i fokus og man er i den sammenheng opptatt av at eleven skal arbeide med innholdet på en analytisk måte. Steinerpedagogikken vektlegger imidlertid elevens kunstneriske måte å bearbeide stoffet på til forskjell fra Klafki.

5.4 Representasjonsaksen: forholdet mellom lærer og innhold hos Klafki

Når det gjelder lærerens forhold til innholdet, så vil det først og fremst være aktuelt å påpeke at Klafki er av den oppfatning at utviklingen av elevenes allsidige evner og interesser og de ulike nøkkelproblemene representerer undervisningens innhold. Dette innholdet mener Klafki skal inngå i en læreplan. Elevenes arbeid med nøkkelproblemene og utviklingen av allsidige evner og interesser representerer innholdet elevene skal beskjeftige seg med for å nå dannelsens målsetninger om evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2011, s.69-71, 79-80, 81, 89-90, 187).

Når læreren skal forberede sin undervisning ønsker Klafki at vedkommende skal foreta en didaktisk analyse. Den didaktiske analysen innebærer at læreren kan stille seg en rekke spørsmål knyttet til undervisningen i sitt forberedelsesarbeid. Hensikten med den didaktiske analysen er forbundet med at læreren kan medvirke til at elevene kan danne seg en grundig forståelse av selve innholdet i undervisningen og i denne forbindelse vil det være viktig at

undervisningen skaper forståelse for grunnleggende problemstillinger, relasjoner, lover, verdier og metoder. Den didaktiske analysen representerer dermed en verktøykasse læreren kan ta i bruk i sin forberedelse av undervisningen. I denne verktøykassen putter Klafki fem spørsmål læreren kan stille seg (Klafki, 2000, s.150-151). I det følgende vil kjernen i tre av disse spørsmålene gjøres rede for.

1. What wider or general sense or reality does the content exemplify and open up to the learner? What basic phenomenon, or fundamental principle, what law, criterion, problem, method, technique, or attitude can be grasped by dealing with this content as an “example”? (Klafki, 2000, s.151).

Dette spørsmålet konsentrerer seg om den eksemplariske betydningen innholdet i undervisningen åpner opp for og i den sammenhengen ser Klafki på det som viktig at temaet gjør det mulig å arbeide seg fram til allmenne sammenhenger, lover, strukturer og diverse måter å handle på (Klafki, 2011, s.322).

2. What significance does the content in question, or the experience, knowledge, ability, or skill to be acquired through this topic already possess in the minds of the children in my class? What significance should it have from a pedagogical point of view? (Klafki, 2000, s.151).

Når Klafki kommenterer dette spørsmålet legger han vekt på at det vil være viktig å forsøke å klarlegge i hvilken grad det aktuelle innholdet i undervisningen har betydning for eleven i en skolesammenheng, men også for livet generelt utenfor skolens vegger (Klafki, 2000, s.152).

Det tredje spørsmålet i den didaktiske analysen lyder: ”What constitutes the topic’s significance for the children’s future?” (Klafki, 2000, s.152). Med dette spørsmålet ønsker Klafki å skape bevissthet om i hvilken grad innholdet spiller en rolle for barnets liv når det senere blir et voksent menneske (Klafki, 2000, s.152). Med dette tredje spørsmålet og spørsmål to ovenfor understreker Klafki at innholdet i undervisningen skal ha betydning for elevens liv her og nå og i fremtiden.

Når det gjelder elevenes arbeid med nøkkelproblemene vil undervisningen innebære at de blir bevisste og skaffer seg en solid forståelse for disse utfordringene. Elevene skal lære om nøkkelproblemenes ulike årsaker. De skal også få anledning til å kunne utarbeide diverse måter å løse disse problemene på. Elevenes arbeidsmåter bør bære preg av diskusjon og analyse. Klafki understreker også at det i den eksemplariske undervisningen vil være viktig å

knytte an til det utviklingsnivået eleven har nådd når det gjelder bla kognitive, psykomotoriske og sosiale ferdigheter. Det vil også være aktuelt at læreren i undervisningen har evne til å knytte an til elevenes interesser og deres teknikker og metoder de tar i bruk for å løse problemer (Klafki, 2011, s.81, 82, 178-179).

5.5 Representasjonsaksen: forholdet mellom lærer og innhold i steinerpedagogikken

Når det gjelder forholdet mellom lærer og innhold i steinerpedagogikken vil det innledningsvis være aktuelt å påpeke at undervisningens innhold i form av fag kommer til uttrykk i en læreplan. Steinerpedagogikken legger vekt på at læreren holder seg oppdatert på fagene han underviser i, har evne til å se emnene fra flere sider og er i stand til å arbeide med emnene i dybden (Steinerskoleforbundet, 2014). I undervisningen har dermed læreren et ansvar for å formidle faglig innhold slik det kommer til uttrykk i læreplanen.

I steinerskolens læreplan legges det vekt på at elevene i løpet av skoletiden skal få muligheter til å fordype seg i ulike faglige emner. I denne sammenhengen kan undervisningen karakteriseres som eksemplarisk. Arbeidsmåten gir rom for at elever og lærere kan arbeide i dybden med emnene og se dem fra flere innfallsvinkler. Temaene elevene arbeider med vil kunne utvides og kunne ses fra nye synsvinkler hvert skoleår. Denne arbeidsmåten som suppleres med ideen om at elevene i de lavere klassene arbeider med det nære og forståelige og etter hvert som de blir eldre arbeider med stoff som er mer intellektuelt utfordrende, utgjør en sentral innfallspori til elevenes læring (Steinerskoleforbundet, 2014).

En viktig målsetning i steinerpedagogikken handler om at innholdet eleven forholder seg til på skolen skal være rettet mot samfunnet og kulturen eleven deltar i (Steinerskoleforbundet, 2014). I følge Wiessler er man i steinerpedagogikken svært opptatt av at elevene på egenhånd utvikler begreper ut fra et bilde. En klar intensjon handler om å skape en forbindelse mellom opplevelsen av et livsområde og de begrepene barna utvikler selv. I denne sammenhengen gir læreren barna opplevelser ofte i form av fortellinger som de i etterkant får mulighet til å bearbeide gjennom ulike kunstneriske aktiviteter. På den måten vil opplevelsen danne utgangspunktet for tenkning og utvikling av begreper. Innholdet i undervisningen skal altså være nært knyttet til livet slik barnet opplever det og ikke presenteres i form av abstrakte definisjoner med uklar forbindelse til barnets liv. Generelt gis læreren en god porsjon frihet når det gjelder å vurdere hva slags innhold han mener elevene hans trenger. En klar

målsetning for læreren handler om å gi elevene opplevelser som bidrar til at de blir kjent med verden. Gjennom en livsnær undervisning forsøker man å legge grunnlaget for en tenkning som er forbundet med livet og som fungerer for å hamle opp med i livets utfordringer (Wiessler, 1999).

Et viktig trekk ved lærerens forhold til undervisningens innhold er tanken om at kunstnerisk virksomhet ideelt sett preger undervisningen i alle fag. Man er opptatt av at læreren har en evne til å gjennomføre undervisningen på en kunstnerisk måte og dette kan for eksempel innebære at læreren knytter aktiviteter som tegning og modellering til biologifaget og i tillegg benytter ulike bevegelsesøvelser for å lære matematikk (Steinerskoleforbundet, 2014). I følge Wiessler knyttet Steiner barnets utvikling til både det tankemessige, følelsesmessige og det viljesmessige og han var kritisk til datidens pedagogiske praksis som kun hadde konsentrert seg om å utvikle en side av barnet, den tankemessige. Det ble viktig for Steiner at undervisningen skulle aktivisere hele mennesket i læringsprosessen og dermed ble det kunstneriske elementet i undervisningen en metode for å engasjere vilje, følelse og tanke noe som gjorde det mulig å nå målet om å utvikle hele mennesket (Wiessler, 1999). I teksten Det metodisk- didaktiske legger Steiner selv stor vekt på at undervisningen skal være gjennomsyret av kunstneriske elementer. Undervisningen skal appellere til det kunstneriske i barnet og det kunstneriske blir en innfallsport til å nå inn til hele mennesket. Lærerens undervisningsmetodikk skal være kunstnerisk og Steiner viser i denne teksten et eksempel hvor læreren muntlig forsøker å lære barnet lyden for første bokstav i ordet "bjørn" altså lære barnet lyden for bokstaven "B". Videre lager læreren en tegning av en bjørn som står oppreist, et bilde, en form som ligner bokstaven "B" og dermed tydeliggjøres denne bokstaven for barnet. På den måten kan barnet få et forhold til bokstaven ut fra en tegning. Tegningen blir dermed et viktig kunstnerisk virkemiddel som baner en vei til skriving (Steiner, 1980). Wiessler gir også konkrete eksempler på en kunstnerisk inspirert undervisningsmetodikk. Hvis man bruker matematikkfaget som et eksempel på hvordan en kunstnerisk utformet undervisning fra lærerens side forsøker å engasjere hele mennesket, kan det være aktuelt at barna når de skal lære tall tegner former som kan knyttes til tallene. Slike former kan være trekant og femstjerner. I tillegg vil det være aktuelt å tilføre musiske elementer som bevegelse og rytme når barna skal lære gangetabellen. Elevene kan lære tregangen gjennom en rytmisk telling som innebærer at de sier de to første tallene stille inni seg selv og kun sier hvert tredje tall høyt. Denne rytmiske tellingen kan kombineres med bevegelser som f. eks å hoppe eller trampe og dermed engasjeres hele barnet (Wiessler, 1999). Lærerens kunstneriske

undervisningsmetodikk er altså en svært sentral ingrediens i steinerpedagogikken og dermed settes det store krav til lærerens kreative evner.

5.6 Representasjonsaksen: sammenligning av Klafki og steinerpedagogikken

Nedenfor vil jeg forsøke å ta stilling til perspektivet om at innholdet prioriteres fremfor læreren i betydningen at læreren skal være faglig dyktig og ut fra dette foreta en sammenligning av Klafki og steinerpedagogikken. Jeg vil også forsøke å ta stilling til perspektivet om at læreren gis prioritet fremfor innholdet i betydningen at han har kunnskaper om elevenes kunnskaper, ferdigheter, interesser, behov og evner. Dette perspektivet vil også fungere som grunnlag for å gjøre en sammenligning av Klafki og steinerpedagogikken. Perspektivene er hentet fra Künzlie sine to måter man kan forstå lærerens forhold til innholdet på i tilknytning til representasjonsaksen.

Når det gjelder lærerens forhold til innholdet og spørsmålet om innholdet gis prioritet fremfor læreren i betydningen at han er faglig dyktig, vil det først og fremst være rimelig å påstå at både Klafki og steinerpedagogikken er opptatt av at læreren behersker det faglige innholdet i undervisningen godt. Begge retninger tar utgangspunkt i at undervisningens innhold skildres i en læreplan. Hos Klafki vil det være avgjørende at læreren har solide kunnskaper om nøkkelprobemene som representerer et sentralt innhold i undervisningen. I den sammenheng vil det være viktig at han er i stand til å diskutere og analysere disse utfordringene. I steinerpedagogikken har læreren ansvar for å formidle faglig innhold slik det kommer til uttrykk i læreplanen. Idealet er læreren som kan se faglige emner fra flere synsvinkler, kan arbeide i dybden med emnene og i tillegg er i stand til å holde seg faglig oppdatert. Alle disse momentene tyder på at steinerpedagogikken vektlegger at læreren skal være faglig dyktig.

Et annet likhetstrekk når det gjelder ønsket om at læreren skal være kunnskapsrik kan være at Klafki i den didaktiske analysen er opptatt av at læreren i forberedelsen av undervisningen stiller seg spørsmålet om hvorvidt elevens arbeid med et tema i undervisningen gjør det mulig å arbeide seg fram til lover, grunnleggende prinsipper, sammenhenger og ulike måter og handle på. For at elevene skal bli i stand til dette vil det først og fremst kreve en faglig dyktig lærer som kan stoffet godt, problematisere det og bruke det i diverse sammenhenger. I likhet med dette kan man i steinerpedagogikken tenke seg at læreren må fremstå som kunnskapsrik i fagene i forbindelse med at elevene i steinerskolen skal ha mulighet til å jobbe grundig og

fordype seg i faglige emner, se dem fra ulike synsvinkler og i tillegg utvide og se emnene fra nye perspektiver hvert skoleår. Et slikt grundig arbeid med et emne kan gjøre det mulig for elevene i steinerskolen å arbeide seg fram til grunnleggende prinsipper, sammenhenger og ulike måter å handle på som Klafki også er opptatt av. En slik arbeidsprosess i steinerskolen vil kreve en faglig dyktig lærer som kan stoffet godt, se det fra ulike perspektiver og knytte det til ulike sammenhenger.

Til tross for at læreren skal være faglig dyktig gis også læreren prioritet over innholdet i betydningen at han har kunnskaper om elevenes behov både hos Klafki og i steinerpedagogikken. Dette kommer til syne i den didaktiske analysens tredje spørsmål hvor Klafki peker på nødvendigheten av at læreren skal danne seg et bilde om hva slags relevans innholdet har for elevens framtid. Dette nevner han også i kommentaren til det andre spørsmålet hvor han understreker at det er viktig at læreren tenker over i hvilken grad innholdet har betydning for eleven i skolen, men også ellers i livet. I likhet med dette er man i steinerpedagogikken opptatt av at elevene skal utvikle sine egne begreper og i den sammenheng ses det på som svært viktig at innholdet i undervisningen skal være tett knyttet til barnas liv. Det er generelt i steinerpedagogikken viktig at læreren er i stand til å knytte innholdet i undervisningen tett sammen med livet og bidra til at barna kan klare seg i sitt eget liv og sin hverdag. Dermed gis læreren både hos Klafki og i steinerpedagogikken prioritet over innholdet på den måten at han må være i stand til å vurdere hva elevene har behov for av kunnskaper og ferdigheter for å klare seg i livet, og finne ulike løsninger til hvordan han kan knytte forbindelseslinjer mellom undervisningens innhold og elevenes liv.

En annen måte hvor læreren gis prioritet over innholdet handler om at læreren skal ha kunnskap om elevenes kunnskaper. Dette kommer til uttrykk både hos Klafki og i steinerpedagogikken hvor man er opptatt av at læreren skal sette seg inn i hva elevene kan om et emne før eleven starter å arbeide med det. Denne bevisstheten peker Klafki på i det andre spørsmålet i den didaktiske analysen. I steinerpedagogikken ble en slik tankegang beskrevet ovenfor i forbindelse med erfaringsaksen. Når elevene i tredje syvårsperiode skal arbeide med et emne på en mer reflektert måte, vil det være viktig at læreren danner seg et bilde av elevenes tidligere følelses- og viljeserfaringer med dette emnet. Grunnen til dette er at elevens mer reflekterte måte å arbeide med emnet på bygger på disse tidligere erfaringene. Dermed gis læreren både hos Klafki og i steinerpedagogikken prioritet ovenfor innholdet på den måten at han skal vurdere og ha evne til å sette seg inn i hva elevene kan om et emne fra før, altså ha kunnskap om elevenes kunnskaper.

Det vil også være mulig å peke på et annet forhold hvor læreren gis prioritet over innholdet og hvor lærerens kunnskap om elevenes evner blir viktig. Som beskrevet ovenfor i forbindelse med steinerpedagogikken og erfaringsaksen er strukturen hvor eleven får erfaringer knyttet til viljen i første syvårsperiode, følelse i andre syvårsperiode og tanke i tredje syvårsperiode en sentral innfallsvinkel til elevenes læring. Når elevene på en mer reflektert måte skal lære om et emne i tredje syvårsperiode vil det være vesentlig at vedkommende tidligere har fått erfaringer med dette emnet knyttet til vilje og følelse. I denne sammenhengen tenker jeg at lærerens kunnskap om elevenes evner, vilje, følelse, tanke, blir viktig på den måten at han klarer å rette innholdet i undervisningen inn på en sån måte at barnets vilje stimuleres for eksempel gjennom etterligning i første syvårsperiode, barnets følelse gjennom fortellinger i andre syvårsperiode og barnets tanke gjennom refleksjon i tilknytning til et emne i tredje syvårsperiode. Denne vurderingen fra lærerens side vil bygge på en kunnskap om menneskets evner og hvordan læreren skal imøtekomme disse i hver syvårsperiode. Når det gjelder Klafki så gir han også læreren prioritet over innholdet på den måten at læreren bør skaffe seg kunnskap om elevens evner. Han skildrer imidlertid ikke menneskets natur slik det gjøres i steinerpedagogikken. Likevel peker Klafki på at det er viktig at læreren skaffer seg kunnskap om elevenes evner fordi han ser på det som viktig at læreren har en evne til å knytte undervisningen an til det kognitive utviklingsnivået eleven har nådd. Da blir det avgjørende at læreren vet noe om elevenes kognitive utvikling og måter å løse problemer på i ulike aldre for å skape en best mulig læringssituasjon for eleven på det nivået han befinner seg.

Til slutt vil det vil det være aktuelt å peke på et forhold hvor læreren gis prioritet fremfor innholdet på den måten at læreren skal ha kunnskap om elevenes behov. Kravet om lærerens kreative, kunstneriske undervisningsmetodikk i steinerpedagogikken har sitt grunnlag i en tanke om at kunsten engasjerer vilje, følelse og tanke og dermed blir det mulig å nå målet om å utvikle hele mennesket. Dermed blir det en viktig oppgave for læreren å ikke bare legge opp til aktiviteter i undervisningen som retter seg mot barnets intellekt, men også legge opp til kunstneriske aktiviteter som stimulerer hele mennesket. I denne sammenhengen fremstår læreren som kreativ og former sin undervisning ut fra en kunnskap om elevenes behov, og i den forbindelse vil det være viktig å engasjere hele mennesket gjennom de kunstneriske aktivitetene. Klafki på sin side ser ut til å ikke vektlegge å ivareta elevens behov på denne måten, altså gjennom en slik kunstnerisk undervisningsmetodikk som stimulerer hele mennesket, men vektlegger derimot at læreren skal legge opp til arbeidsmåter som er preget av diskusjon og analyse i tilknytning til nøkkelproblemer.

5.7 Interaksjonsaksen: forholdet mellom lærer og elev hos Klafki

Klafki gjør rede for en rekke spørsmål han anser som relevante når læreren skal forberede undervisningen. Spørsmål som bla tar for seg innholdets betydning for elevenes fremtid og innholdets eksemplariske betydning. I den eksemplariske undervisningen utgjør nøkkelproblemene sentrale temaer eller eksempler og sentralt i denne sammenheng er elevenes og lærerens analyse av disse utfordringene. I denne forbindelse betrakter Klafki forholdet mellom lærer og elever som et aktivt samarbeid og det er i en slik prosess at elevenes læring oppstår. Imidlertid vil også læreren tilegne seg ny innsikt i et slikt samarbeid. Klafki er generelt opptatt av at arbeidet med nøkkelproblemene bærer preg av en diskusjon hvor lærere og elever tar stilling til disse problemenes årsaker og diverse løsningsforslag (Klafki, 2011, s. 81-82 187, 301, 317, 320-322).

Samtidig som at Klafki gjør rede for diverse spørsmål som læreren kan stille seg når vedkommende skal forberede undervisningen, understreker han også nødvendigheten av at elevene aktivt sammen med læreren deltar i planleggingen av undervisningen. I den forbindelse blir dialogen mellom lærer og elever viktig. I denne sammenheng får elevene også anledning til å realisere sine muligheter for selvbestemmelse og medbestemmelse (Klafki, 2011, s.302, 317, 320-322). Felles problemløsning hvor lærer og elever er aktive, diskusjon og dialog vil dermed karakterisere forholdet mellom lærer og elev hos Klafki.

5.8 Interaksjonsaksen: forholdet mellom lærer og elev i steinerpedagogikken

Når det gjelder forholdet mellom lærer og elev var Steiner av den oppfatning at barnets etterligning av den voksnes handlinger var en sentral måte å lære på i første syvårsperiode (Steiner, 1994). Dette perspektivet går også igjen i pedagogisk plan for steinerbarnehagen hvor det påpekes at barnets etterligning av de voksnes måte å være på, deres atferd og holdninger, bidrar til utvikling av barnets vilje og styrker den. Den rettferdige og ærlige voksne som har egenskap av å være et forbilde trekkes fram som en svært vesentlig faktor for barnets moralske utvikling (Steinerbarnehageforbundet, 2008). Når barnet er i den andre syvårsperioden fremhever Steiner at det blir viktig at læreren fremstår som en autoritet ovenfor barnet slik at dets vaner, samvittighet og temperament utvikles i riktig retning (Steiner, 1994). Denne beskrivelsen av læreren som en autoritet går også igjen i steinerskolens læreplanen. I forholdet mellom lærer og elev ser man på det som viktig at

læreren i den andre syvårsperioden fremstår som en naturlig autoritet da dette har en sentral betydning for elevens læring og utvikling (Steinerskoleforbundet, 2014).

Wiessler beskriver også hvordan læreren fremstår som en autoritet ovenfor elevene i tilknytning til den mye brukte muntlige undervisningsformen hvor lærerens fortellinger er sentralt innhold. Læreren som autoritet har i denne forbindelse kunnskaper som er av betydning for elevene. Imidlertid er samtalen mellom læreren og elevene knyttet til opplevelsen av fortellingen en viktig del av dette arbeidet på den måten at den bidrar til elevenes forståelse for fortellingen (Wiessler, 1999).

5.9 Interaksjonsaksen: sammenligning av Klafki og steinerpedagogikken

Nedenfor vil jeg forsøke å ta stilling til om forholdet mellom lærer og elev kan forstås som at læreren fremstår som en rollemodell for eleven eller at det er et mer balansert, symmetrisk forhold mellom lærer og elev. Perspektivene er hentet fra Künzlie sine to måter man kan forstå forholdet mellom lærer og elev på i tilknytning til interaksjonsaksen.

Slik jeg tolker det fremstår læreren både hos Klafki og i steinerpedagogikken som en kunnskapsformidler, men også som en samarbeidspartner. Som kunnskapsformidler har læreren ansvar for formidling av innholdet i undervisningen, enten det er nøkkelproblemer hos Klafki, eller fortellinger i steinerpedagogikken. Sånn sett kan forholdet mellom lærer og elev ses på som asymmetrisk og kanskje i størst grad i steinerpedagogikken hvor den voksne fremstår som forbilde og autoritet og dermed som en rollemodell.

Likevel vil forholdet mellom lærer og elev i begge leirer etter min oppfatning i stor grad være symmetrisk, eller balansert på den måten at dialogen mellom lærer og elever absolutt er tilstede. For det første ønsker Klafki å inkludere elevene når læreren planlegger undervisningen. For det andre snakker Klafki om at arbeidet med å danne seg et bilde av nøkkelproblemenes årsaker og diverse løsninger bør bære preg av et samarbeid mellom lærere og elever, et samarbeid preget av felles diskusjon. I likhet med dette legger steinerpedagogikken stor vekt på samtalen mellom lærere og elever i tilknytning til opplevelsen av fortellingene i undervisningen. Dialogen blir en nøkkel til forståelse. I slike samtaler har både læreren og elevene en stemme.

6. Sammenhengen mellom danning og undervisning

Avslutningsvis er det aktuelt å reflektere omkring forholdet mellom danning og undervisning hos Klafki og i steinerpedagogikken. I denne forbindelse er det aktuelt å overveie hvordan undervisning med vekt på de tre aksene kan realisere de tre aspektene ved dannelse og jeg tar dermed for meg oppgavens siste forskningsspørsmål. Aspektene ved dannelse er utvikling av evnen til fri selvstendig tenkning knyttet til forholdet til seg selv som aspekt ved dannelse, elevens møte med et innhold i undervisning som kan gjøre vedkommende i stand til å leve et liv preget av medmenneskelighet og humanitet knyttet til forholdet til verden som aspekt ved dannelse. Det tredje aspektet ved dannelse er hva slags betydning menneskets relasjon til et sosialt, kulturelt og politisk felleskap betyr for dets dannelse knyttet til forholdet til samfunnet som aspekt ved dannelse og dermed er det aktuelt å overveie hvordan undervisning kan utvikle menneskets demokratiske ferdigheter. Her er det også aktuelt å peke på likheter og forskjeller mellom Klafki og steinerpedagogikken.

Når det gjelder det første aspektet ved dannelse, utvikling av en evne til fri selvstendig tenkning, tenker jeg at forholdet mellom elev og innhold (erfaringsaksen) både hos Klafki og i steinerpedagogikken kan bidra til at eleven utvikler denne evnen ved at elevene får arbeide med faglig innhold i form av temaer på en grundig og analytisk måte. Slike arbeidsmåter kan også bidra til at elevene kan se sammenhenger og faglige temaer fra ulike synsvinkler. Hos Klafki er nøkkelproblemene sentralt innhold og i steinerpedagogikken skildres faglig innhold i læreplanen. I begge leirer ønsker man også at elevene selv aktivt skal få utvikle begreper noe som åpner for at de kan se klare forbindelseslinjer mellom begrepene og livet og dermed bruke kunnskapen på en selvstendig måte. Dette står i kontrast til å reproducere kunnskap og forklaringer som har uklar forbindelse til livet. Imidlertid vektlegger steinerpedagogikken til forskjell fra Klafki elevenes kunstneriske bearbeidelse av innholdet i undervisningen. Denne arbeidsmåten kan føre til at eleven gir innholdet et selvstendig preg og ulike betydninger, noe som kan åpne for at vedkommende kan bruke det på en selvstendig måte. Det eksisterer også en annen forskjell mellom Klafki og steinerpedagogikken i hvordan forholdet mellom elev og innhold kan realisere evnen til fri selvstendig tenkning som aspekt ved dannelse. I steinerpedagogikken fokuseres det på at eleven i tredje syvårsperiode forholder seg mer reflektert til tidligere erfaringer og kan tenke mer selvstendig omkring stoff vedkommende i første syvårsperiode fikk erfaringer med knyttet til viljen og i andre periode knyttet til følelse. Klafki er også opptatt av at undervisningen skal knytte an til elevenes erfaringer med

innholdet, men tankegangen hvor innholdet rettes inn mot barnets mentale krefter i form av vilje, følelse og tanke gjør ikke Klafki rede for.

Når det gjelder utviklingen av evnen til fri selvstendig tenkning, eksisterer det også en likhet mellom Klafki og steinerpedagogikken i måten læreren forholder seg til innholdet på (representasjonsaksen) for at eleven skal nå dette målet. I begge leirer er man opptatt av at læreren er faglig dyktig, har evne til å se innholdet i undervisningen fra flere perspektiver og forholder seg analytisk til det, for at også elevene skal kunne se sammenhenger, prinsipper og faglige temaer fra ulike synsvinkler. I tillegg er både Klafki og steinerpedagogikken opptatt av at læreren skal knytte innholdet i undervisningen tett sammen med elevenes liv og vurdere om innholdet har betydning for deres liv. Dermed kan læreren også bidra til at elevene utvikler evnen til fri selvstendig tenkning på den måten at de ser forbindelseslinjer mellom undervisningens innhold og livet og dermed blir i stand til å bruke sine kunnskaper for å løse livets utfordringer. Hos både Klafki og i steinerpedagogikken vektlegges dialogen i forholdet mellom lærer og elev (interaksjonsaksen). Når eleven arbeider med nøkkelproblemene årsaker og ulike løsningsforslag bærer dette preg av et samarbeid, en diskusjon mellom lærere og elever. På samme måte er dialogen tilstede i steinerpedagogikken i arbeidet med fortellingene i undervisningen. Her har både lærer og elever innflytelse. En slik relasjon mellom lærer og elev hvor dialogen blir en nøkkel til forståelse vil også medvirke til at eleven kan utvikle en evne til fri selvstendig tenkning. Imidlertid ser man på det som viktig for elevens læring og utvikling i steinerpedagogikken at læreren fremstår som en naturlig autoritet ovenfor eleven i den andre syvårsperioden. Det kan tolkes som at det å være underlagt denne autoriteten i tidlig alder også bidrar til at eleven kan forholde seg mer reflektert til innholdet i undervisningen i tredje syvårsperiode og dermed tenke mer fritt og selvstendig i denne alderen.

Når det gjelder innhold eleven kan møte i undervisningen for å bli i stand til å leve et liv preget av medmenneskelighet og humanitet eksisterer det også likheter mellom Klafki og steinerpedagogikken for hvordan elevens forhold til innholdet kan realisere dette andre aspektet ved dannelse. Når elevene arbeider med faglig innhold som kan utvikle en fredsskapende holdning, evne til å ta vare på naturen og ferdigheter til bruk i mellommenneskelige relasjoner, vil elevens grundige og analytiske arbeid med disse faglige temaene kunne utvikle evnen til medmenneskelighet. Denne arbeidsmåten kan også bidra til at elevene kan se sammenhenger og faglige temaer fra ulike perspektiver. En slik arbeidsmåte er også aktuell når eleven arbeider med faglig innhold for å utvikle demokratiske ferdigheter

og dermed kan en slik arbeidsmåte også realisere dette tredje aspektet ved dannelse. Både Klafki og steinerpedagogikken er opptatt av at undervisningen skal knytte an til elevenes erfaringer. En forskjell mellom Klafki og steinerpedagogikken i denne sammenheng, kan handle om at eleven i steinerpedagogikken for å utvikle evnen til medmenneskelighet og demokratiske ferdigheter kan få erfaringer med det faglige innholdet knyttet til viljen i første syvårsperiode og følelse i andre periode. Den mer reflekterte måten å forholde seg til dette stoffet på i tredje syvårsperiode bygger på disse erfaringene med innholdet og erfaringene blir dermed viktige for å realisere de to aspektene ved dannelse.

I tillegg ønsker både Klafki og steinerpedagogikken at elevene selv aktivt utvikler begreper. Å utvikle egne begreper knyttet til faglige temaer som f.eks. ferdigheter til bruk i mellommenneskelige relasjoner og utvikling av en fredsskapende holdning kan absolutt bidra til at eleven kan bli i stand til å leve et liv preget av medmenneskelighet og humanitet. I begge leirer er man opptatt av at eleven arbeider med innholdet på en grundig og analytisk måte. Til tross for dette vektlegges også elevens kunstneriske bearbeidelse av innholdet i steinerpedagogikken. En slik bearbeidelse av faglig stoff knyttet til f.eks. å utvikle en fredsskapende holdning og ferdigheter til bruk i mellommenneskelige relasjoner kan også bidra til å utvikle evnen til medmenneskelighet.

Når det gjelder forholdet mellom lærer og innhold er ønsket som nevnt ovenfor både hos Klafki og i steinerpedagogikken at læreren skal være faglig dyktig. En lærer som har evne til å se innholdet i undervisningen fra flere sider og forholde seg analytisk til det, kan åpne opp for at også elevene kan se sammenhenger, prinsipper og faglige temaer fra ulike synsvinkler og på den måten utvikle evnen til medmenneskelighet og elevens demokratiske ferdigheter. I begge leier er man også opptatt av at læreren har evne til å knytte innholdet i undervisningen tett sammen med elevens liv og vurdere innholdets betydning for livet. En lærer som klarer å vise at innholdet for eksempel å utvikle ferdigheter knyttet til mellommenneskelige relasjoner har betydning for elevens liv nå og i fremtiden, kan bidra til at elevene utvikler evnen til medmenneskelighet og ser poenget med det. Læreren som makter å vise at innholdet knyttet til å utvikle demokratiske ferdigheter har betydning for elevenes liv kan også medvirke til at elevene finner motivasjon og mening i å utvikle demokratiske ferdigheter.

Når elevene arbeider med temaer knyttet til å utvikle en fredsskapende holdning, ta vare på naturen osv. vil dialogen som er tilstede i forholdet mellom lærer og elev både i steinerpedagogikken og hos Klafki også bidra til at elevene kan utvikle en evne til

medmenneskelighet. Elevens medvirkning i diskusjoner omkring stoff knyttet til å utvikle demokratiske ferdigheter kan bidra til at eleven utvikler disse ferdighetene. Imidlertid kjennetegnes interaksjonsaksen i steinerpadagogikken også ved at eleven i tidlig alder er underlagt læreren som autoritet. På denne måten kan eleven utvikle sine demokratiske ferdigheter.

7. Avslutning og konklusjon

I denne avslutningen ønsker jeg å samle trådene og igjen knytte an til oppgavens to problemstillinger. I starten tar jeg for meg den første problemstillingen: *Hvilke likheter og forskjeller kommer til uttrykk hos Klafki og i steinerpedagogikken når det gjelder danning i form av menneskets forhold til seg selv, til verden og til samfunnet?* Neste del av avslutningen konsentrerer seg om den andre problemstillingen som er *Hva slags likheter og forskjeller er det mellom Klafkis og steinerpedagogikkens forståelse av undervisning?* Til slutt vil jeg kort kommentere hvordan undervisning med vekt på de tre aksene kan realisere de tre aspektene ved danning hos Klafki og i steinerpedagogikken og hvilke likheter og forskjeller som gjør seg gjeldene i den sammenheng. Dermed tar jeg for meg oppgavens siste forskningsspørsmål.

Når det gjelder den første problemstillingen mener jeg at denne oppgaven har vist at både steinerpedagogikken og Klafki kan forstås ut fra de tre aspektene Løvlie og Korsgaard opererer med i sin forståelse av danningsbegrepet. Det første forskningsspørsmålet som tar for seg hvordan mennesket kan oppnå en evne til fri selvstendig tenkning som knyttes til menneskets forhold til seg selv som aspekt ved dannelse, viser at både Klafki og steinerpedagogikken kommer med forslag til hvordan eleven kan utvikle en slik egenskap. I begge leirer er undervisningens innhold avgjørende for utviklingen av denne egenskapen. Likevel er steinerpedagogikken til forskjell fra Klafki tydelig på at eleven i den tredje syvårsperioden (14-21 år) kan gjøre seg opp egne meninger og få et mer reflektert forhold til stoff han tidligere ble følelsesmessig forbundet med og møtte på en mer ureflektert måte. Evnen til fri selvstendig tenkning vil dermed finne sted i denne alderen på grunnlag av tidligere viljes- og følelsesmessige erfaringer med stoffet. Klafki er også opptatt av at undervisningen skal knytte an til elevenes erfaringer, men gjør ikke systematisk rede for menneskets natur og hvordan innholdet skal tilpasses barnets psykologiske forutsetninger i form av vilje i barnets første syvårsperiode, følelse i andre periode og tanke i tredje periode slik steinerpedagogikken gjør.

Forskningsspørsmålet om hva slags innhold eleven kan møte for å kunne leve ett liv preget av medmenneskelighet og humanitet som forbindes med menneskets forhold til verden som aspekt ved dannelse, viste at det også er flere likheter mellom steinerpedagogikken og Klafki. I begge leirer legges det vekt på at elevene skal utvikle en fredsskapende holdning, ha evne til å ta vare på naturen, utvikle evner knyttet til menneskelige relasjoner og til slutt at et forhold til religion kan bidra til å utvikle moral og medmenneskelighet. Den klareste forskjellen kan

handle om at steinerpedagogikken i større grad enn Klafki legger vekt på og er tydeligere på at forholdet til kunsten kan være med på å utvikle medmenneskelige evner hos elevene.

Når det gjelder forskningsspørsmålet som handler om hva menneskets forhold til et sosialt, kulturelt og politisk fellesskap betyr for dets dannelse som knyttes til menneskets forhold til samfunnet som aspekt ved dannelse, er man i begge leirer opptatt av å utvikle det demokratiske mennesket som aktivt tar del i utformingen av samfunnet. Hos Klafki er innholdet sentralt i den forstand at elevens arbeid med nøkkelproblemer og utviklingen av allsidige evner og interesser er veien å gå for å nå målet om evnen til medbestemmelse. Innholdet, kunnskapstilegnelse er også viktig i steinerpedagogikken for å nå målet om en oppdragelse til frihet noe som innebærer utvikling av elevens demokratiske ferdigheter og en evne til å sette preg på samfunnet. Til forskjell fra Klafki kan det tolkes som at eleven i steinerpedagogikken kan utvikle demokratiske ferdigheter gjennom at eleven i tidlig alder etterligner de voksnes handlinger og holdninger og i tillegg er underlagt læreren som autoritet.

Det vil være rimelig å påstå at en slik forståelse av dannelse som Korsgaard og Løvlie opererer med gjør seg gjeldene i steinerpedagogikken og hos Klafki. Dette var et vesentlig formål å finne ut av i denne oppgaven. Dermed vil det være belegg for å hevde at et dannelsesperspektiv gjør seg gjeldene i steinerpedagogikken, et sentralt formål å finne ut av med bakgrunn i Kristoffersen og Sandbergs bekymring for steinerpedagogikkens fokus på elevens hinsidige utvikling og at man i steinerskolen i stor grad forsømmer at elevene rustes til å klare livets utfordringer her og nå. Denne oppgaven peker derimot på at elevene i steinerskolen skal utvikle en mulighet for fri selvstendig tenkning, beskjeftige seg med et kulturinnhold som gjør vedkommende i stand til å leve et liv preget av medmenneskelighet og humanitet, samt utvikle elevens demokratiske ferdigheter. Alle disse aspektene tyder på at man i steinerpedagogikken er opptatt av at elevene som går på steinerskolen gjennom skolegangen skal rustes til å møte livets utfordringer. Når det gjelder dannelse har oppgaven også vist at steinerpedagogikken har flere likhetstrekk med Klafki. Dermed har steinerpedagogikken flere likhetstrekk med denne didaktikerens tanker om dannelse, tanker som er anerkjente og som har hatt stor innflytelse i det pedagogiske landskap.

Når det gjelder oppgavens andre problemstilling som handler om likheter og forskjeller mellom Klafki og steinerpedagogikkens forståelse av undervisning har denne oppgaven i tilknytning til elev- innhold forholdet vist at det eksisterer likheter i begge leirer. Innholdet får prioritet i form av at elevene skal arbeide med faglige emner på en grundig og analytisk måte,

nøkkelprobemene hos Klafki og diverse faglige temaer i steinerpedagogikken. Imidlertid prioriteres subjektet, eleven både hos Klafki og i steinerpedagogikken fordi man i begge retninger er opptatt av at eleven selv i møtet med innholdet i undervisningen allerede har noen erfaringer eller kunnskaper om det vedkommende skal lære om og disse erfaringene bør undervisningen knytte an til. Steinerpedagogikken skiller seg likevel fra Klafki på den måten at elevens mer reflekterte måte å forholde seg til innholdet på i tredje syvårsperiode bygger på erfaringer med stoffet knyttet til viljen i første syvårsperiode og følelse i andre periode. Klafki og steinerpedagogikken prioriterer også eleven på den måten at eleven er aktiv i læringsprosessen og selv danner begreper. Til tross for at elevene i begge leirer skal arbeide med faglige temaer gjennom diskusjon og analyse, vektlegger steinerpedagogikken, til forskjell fra Klafki, elevens kunstneriske måte å bearbeide stoffet på.

En likhet gjør seg også gjeldene i forholdet mellom lærer og innhold. Både Klafki og steinerpedagogikken verdsetter den faglig dyktige læreren. Samtidig gis læreren prioritet over innholdet i begge leirer på den måten at han i tilknytning til å arbeide med et faglig emne skal ha kunnskaper om hva eleven allerede kan om dette emnet fra før. Læreren skal også ha en evne til å gjøre innholdet i undervisningen relevant for elevens liv slik at vedkommende står rustet til å møte utfordringer nå og i fremtiden. I tillegg legger både Klafki og steinerpedagogikken vekt på at læreren klarer å tilpasse undervisningen til det kognitive utviklingsnivået eleven i ulike aldre befinner seg på. Klafki skildrer imidlertid ikke barnets natur og psykologiske forutsetninger for læring og hvordan læreren skal imøtekomme disse forutsetningene i elevens ulike aldre slik steinerpedagogikken gjør i dens beskrivelser av barnets vilje, følelse og tanke og hvordan læreren skal stimulere disse evnene i ulike syvårsperioder. Til slutt skal læreren ha kunnskaper om elevenes behov i steinerpedagogikken på den måten at han gjennom sin kunstneriske undervisningsmetodikk klarer å engasjere hele mennesket, dets vilje, følelse og tanke for dermed å utvikle hele mennesket. Klafki vektlegger ikke en slik måte å ivareta elevens behov på, men er på sin side opptatt av at læreren legger opp til arbeidsmåter som er preget av diskusjon og analyse i arbeidet med undervisningsinnhold. Oppgaven har også vist at lærer- elev forholdet i begge retninger vil være preget av dialog og dermed fremstå som balansert. Samtidig vektlegger steinerpedagogikken tydeligere enn Klafki at læreren fremstår som autoritet og rollemodell.

Jeg vil igjen knytte an til Sandberg og Kristoffersens kritikk av steinerpedagogikken hvor bekymringen var rettet mot at elever i steinerskolen i liten grad rustes for å klare livets utfordringer her og nå. Imidlertid har denne oppgaven vist at flere faktorer ved

steinerpedagogikkens syn på undervisning peker i retning av at undervisningen vil bidra til at eleven skal bli i stand til å klare seg i livet på jorden her og nå. For eksempel er man opptatt av at læreren kan knytte undervisningens innhold tett sammen med elevenes liv slik at elevene kan bruke det de lærer for å hankses med livets utfordringer. I tillegg ønsker man at eleven kan arbeide i dybden og fordype seg i ulike faglige emner. Elevene får anledning til for eksempel å lære om etiske leveregler og verdier i lave klassetrinn og senere i høyere klassetrinn drøfte etiske spørsmål og verdivalg knyttet til mellommenneskelige relasjoner. Læring og fordypning i et slikt tema vil absolutt medvirke til at eleven kan klare seg i livet. I steinerpedagogikken forsøker man å unngå å servere elevene klare begreper og definisjoner fordi man frykter at disse oppleves som abstrakte og kan være vanskelige for barnet å relatere til sitt liv. Istedenfor forsøker man å knytte tette bånd mellom et livsområde og de begrepene barna selv utvikler gjennom en kunstnerisk bearbeidelse av fortellerstoff. I denne sammenhengen vil begrepene barna utvikler ha en klar forbindelse til livet og eleven kan dermed få gode muligheter til å bruke det han har lært for å mestre sin egen tilværelse. Steinerpedagogikkens vektlegging av dialogen mellom eleven og læreren knyttet til temaene i undervisningens fortellinger åpner også opp for at eleven kan knytte stoffet fra fortellingene til sitt eget liv og ta i bruk det han har lært i møtet med livets utfordringer. Disse momentene støtter påstanden om at undervisningen i steinerskolen bidrar til at elevene rustes til å møte livets utfordringer noe som i tillegg til danningsspørsmålet var denne oppgavens formål å finne ut av. Når det gjelder fenomenet undervisning, har denne oppgaven også vist at steinerpedagogikken har flere likhetstrekk med Klafki når disse to retningene sammenlignes. Steinerpedagogikken har dermed diverse likhetstrekk med denne anerkjente pedagogen og didaktikerens tanker om undervisning, tanker som regnes som betydningsfulle og som har hatt stor innflytelse i det pedagogiske feltet.

Til slutt har drøftingen som gjøres i oppgaven påvist flere likheter mellom Klafki og steinerpedagogikken i forbindelse med oppgavens siste forskningsspørsmål om hvordan undervisning kan realisere dannelse. I forholdet mellom elev og innhold (erfaringsaksen) kan for eksempel elevenes grundige arbeid med faglige temaer og ønsket om at elevene selv utvikler begreper bidra til å utvikle en evne til fri selvstendig tenkning som aspekt ved dannelse. Slike arbeidsmåter kan også være aktuelle i forbindelse med at eleven arbeider med stoff i undervisningen knyttet til å utvikle evnen til medmenneskelighet og humanitet og dermed kan slike arbeidsmåter også bidra til å realisere dette aspektet ved dannelse. Elevenes grundige arbeid med faglige temaer knyttet til å utvikle demokratiske ferdigheter kan også

medvirke til å realisere dette tredje aspektet ved dannelse. Den faglig dyktige læreren som kan knytte innholdet i undervisningen tett sammen med elevenes liv (representasjonsaksen), samt dialogen som eksisterer i forholdet mellom elev og lærer (interaksjonsaksen) kan også medvirke til at eleven utvikler de tre aspektene ved dannelse. Imidlertid har oppgaven belyst forskjeller som eksisterer mellom Klafki og steinerpedagogikken i hvordan undervisning kan realisere dannelse. Et eksempel er at steinerpedagogikken i forholdet mellom elev og innhold vektlegger elevens kunstneriske bearbeidelse av innholdet i undervisningen, en arbeidsmåte som kan åpne for at eleven kan bruke innholdet på en selvstendig måte.

7.1 Veien videre

Bruken av metoden i denne oppgaven har gjort det mulig å skaffe seg innsikt i hvordan fenomenene danning og undervisning kan forstås og hva slags syn Klafki og steinerpedagogikken har på disse begrepene. Metoden har også gjort det mulig å studere likheter og forskjeller mellom disse to retningenes forståelse av danning og undervisning og hvordan undervisning kan realisere danning.

I denne oppgaven har jeg lest tekster og forholdt meg til teori i arbeidet uten at jeg selv har deltatt som forsker i noen form for pedagogisk praksis. I følge Stabel (2011) innebærer undervisning i tråd med et danningsperspektiv at elevenes læring skal få betydning for hele barnets utvikling og dette krever at undervisningen tilføyer noe mer enn kun en ren overføring av kunnskap. I 2007 ble steinerskolens læreplan i likhet med Kunnskapsløftet utstyrt med klare kompetansemål hvor elevenes faglige læringsutbytte formuleres i klar tekst. Dermed kan det være grunn til å være bekymret for at elevens faglige måloppnåelse prioriteres framfor danningsaspektet (Stabel, 2011). I et videre forskningsarbeid kunne det vært interessant å arbeide nærmere det steinerpedagogiske praksisfeltet og brukt intervju og observasjon. Et slikt arbeid kunne drøftet utfordringer som dannelsesbegrepet og ønsket om at undervisningen skal engasjere hele mennesket muligens kan møte i en tid hvor kompetansemål og fokus på elevenes faglige prestasjoner også har gjort sitt inntog i steinerskolens læreplaner.

8. Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Briseid, L.G. (2008). Danning i det postmoderne. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 92(4), 328-337.
- Gustavsson, B. (2003). *Dannelse i vor tid*. Århus: Forlaget Klim.
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk konstruktiv didaktikk- den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki. I K. Steinsholt, & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 163-175). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Jank, W., & Meyer, H. (2012). *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktikk*. København: Gyldendal.
- Klafki, W. (1998). Characteristics of critical- constructive didaktikk. I B. B. Gudem, & S. Hopmann (Red.), *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue* (s. 308-330). New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Klafki, W. (2000). Didaktik analysis as the core of preparation of instruction. I I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a reflective practice: The german didaktik tradition* (s. 139-159). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 167- 204). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktikk- nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Korsgaard, O. & Løvlie, L. (2003). Indledning. I R. Slagstad, O. Korsgaard, & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 9-36). Oslo: Pax.
- Künzli, R. (1998). The common frame and the places of didaktik. I B. B. Gudem, & S. Hopmann (Red.), *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue* (s. 29-45). New York: Peter Lang Publishing, Inc.

- Künzli, R. (2000). German didaktik: models of re-presentation, of intercourse, and of experience. I I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a reflective practice: The german didaktik tradition* (s. 41-54). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Myhre, R. (2000). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Nabe Nielsen, B. (2011). Introduktion til den danske udgave. I W. Klafki, *Dannelsese teori og didaktikk- nye studier* (s.9-20). Århus: Forlaget Klim.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandberg, K. A., & Kristoffersen, T. K. O. (2010). *Det de ikke forteller oss: Steinerskolens okkulte grunnlag*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Shepherd, A. P. (1979). *Rudolf Steiner og antroposofien*. Oslo: Antropos.
- Stabel, A. M. (2011). Dannelsesperspektivet i steinerskolens læreplaner. *Tidskriftet steinerskolen*, (73)(2), 18-21.
- Steiner, R. (1979). *Aandsvidenskap i omrids*. Oslo: Vidarforlaget.
- Steiner, R. (1980). *Det metodisk-didaktiske*. Oslo: Antropos Forlag A.s.
- Steiner, R. (1989). *Sociala synpunkter på fostran och undervisning: Sex föredrag hållna i Dornach 9-17 augusti 1919*. Järna: Telleby Bokförlag.
- Steiner, R. (1994). *Barnets oppdragelse fra åndsvitenskapens synspunkt*. Oslo: Antropos forlag.
- Steinerbarnehageforbundet i Norge. (2008). *Pedagogisk plan for steinerbarnehagene og første klasse – Barnet 0-7 år*. Hentet 26.09.15 fra <http://www.steinerbarnehagene.no/wp-content/uploads/2010/01/steinerbarnehagene13.pdf>
- Steinerskoleforbundet. (2007a). *En læreplan for steinerskolene 2007 – Grunnskolen. Fagenes formål og perspektiver – kompetansemål – vurdering*. Hentet 26.09.15 fra http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2015/09/Læreplan-for-steinerskolene-2007-grunnskolen-v-2-1_aug_2015.pdf

- Steinerskoleforbundet. (2007b). *En læreplan for steinerskolene 2007 – Videregående trinn: fagenes formål og perspektiver – Kompetansemål – Evalueringsordninger*. Hentet 26.09.15 fra http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2011/06/Laereplan_videregaaende.pdf
- Steinerskoleforbundet. (2013). *Steinerskoler internasjonalt*. Hentet 13.10.15 fra <http://www.steinerskole.no/?p=371>
- Steinerskoleforbundet. (2014). *En læreplan for steinerskolene. Oversikt – steinerpedagogisk idé og praksis 2014*. Hentet 26.09.15 fra http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2015/08/Ide_og_praksis_2014.pdf
- Stinnes, J. (2004). Rudolf Steiner: Pedagogikk som kunstnerisk praksis. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 392-406). Oslo: Universitetsforlaget.
- Straume, I. S. (2013). Danningens filosofihistorie: en innføring. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 15-54). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Svendsen, P. (2006). Waldorfpædagogikken- en innføring i Rudolf Steiners pædagogik. I N.J. Bisgaard, & J. Rasmussen (Red.), *Pædagogiske teorier* (s. 46-59) Værløse: Billesø & Baltzer.
- Wiesser, H. (1999). *Undervisningskunst og kunstnerisk undervisning: Idé og erfaring i Steinerskolen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Werler, T. (2011), Norden – Made by Education. Komparative dimensjoner. I J. Midtsundstad & T. Werler (Red.), *Didaktikk i Norden* (s. 25-46) Kristiansand: Portal forlag.

