

Om kunnskap og kvalitetssikring i steinerskolene

av Arve Mathisen, trykket i tidsskriftet *Steinerskolen* nr 3, 2001

I sine to artikler i *Steinerskolen* (3/2000 og 2/2001) målbærer Sverre Mørkhagen store og viktige spørsmål: Hvordan forholder steinerpedagogikken seg til temaer i det moderne kunnskapssamfunnet som kvalitetssikring av undervisningen og en bevisst læreplanpraksis når det gjelder hvilke kunnskaper som hører hjemme i skolegangens ulike trinn? Han etterlyser en autorisert mening, eller i det minste veiledende retningslinjer for steinerskolenes syn på dette. For en engasjert og ansvarlig far er dette en konkret og livsnær problemstilling: Har han valgt riktig skole for sine barn? Mørkhagen betoner i begge sine tekster at det ikke handler om misnøye med skolen der barna hans går, heller ikke vil han, så vidt jeg kan bedømme, målbære en direkte kritikk av steinerpedagogikken. Men Mørkhagen undrer seg over de uklare svar han får fra steinerskolehold så snart temaet blir kunnskapens rolle i skolen. Han gir også en del smakebiter på forklaringer som etter hans syn ikke er utdypende eller presise nok. Ja, Mørkhagens tekster er interessant lesning med sine skarpe iakttagelser og treffende bemerkninger. Steinerskolekulturen har mye å lære av slike refleksjoner og problemstillinger. Dessverre er det meget vanskelig å gi et direkte og tilfredsstillende svar. Denne vanskeligheten bunner i at steinerskolene ikke har gitt noe mandat til autoritative uttalelser verken når det gjelder pedagogiske eller forvaltningsmessige temaer. Et svar må altså uttrykke personlige holdninger og meninger, og allerede her vil Mørkhagen savne nettopp det han spør etter: retningslinjer og felles bevissthet om kunnskapsmål. Det er kun steinerskolene, gjennom et felles utredningsarbeid, som kan gi ham et slikt svar. Jeg har i denne teksten valgt en delvis idémessig tilnærming, noe som kan gi innholdet et preg av forsvar. Min intensjon har imidlertid vært å se nærmere på både prinsipielle og praktiske sider av steinerskolenes virksomhet, inspirert av Mørkhagens problemstillinger.

Opplæringsloven

Det første og grunnleggende svaret på steinerskolens holdninger til kunnskap må bli at steinerskolen som alle andre skoleslag i Norge må forholde seg til opplæringsloven. Om undervisningsinnholdet i skolen står det her:

"§ 1-2. Formålet med opplæringa

Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn. [...]

§ 2-3. Innhald og vurdering i grunnskoleopplæringa

Grunnskoleopplæringa skal omfatte kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering, norsk, matematikk, framandspråk, kroppsøving, kunnskap om heimen, samfunnet og naturen, og estetisk, praktisk og sosial opplæring. [...]

Etter søknad frå kommunen kan departementet gi ein skole løyve til avvik frå første leddet og frå forskrifter om læreplanar dersom kravet til opplæringa samla ikkje blir mindre. [...]"

Steinerskolen er godkjent som et pedagogisk alternativ på bakgrunn av sin egen læreplan. Det kunnskapssynet som kommer frem i denne planen fokuserer ikke på Mørkhagens spørsmålsstillinger, men er nesten utelukkende konsentrert om hvordan og i hvilken sammenheng kunnskapene dukker opp i undervisningen; en vektlegging av læringens kontekst. Og her berører vi et fundamentalt punkt

i forståelsen av hva steinerskolen står for. I samsvar med både lovverk og en tradisjon som betoner kultur- og verdikvaliteter har steinerskolene regnet de grunnleggende kunnskapene som en selvfølgelig del av sin undervisning. Undersøkelser som er gjort både i Norge og i andre land har styrket skolenes selvbevissthet på dette området. Det finnes, så vidt meg bekjent, ingen statistikk som viser at steinerskoleelever helhetlig sett kommer svakt rustet ut av sin skolegang. Tvert i mot. (Se blant annet Steinerskolen nr. 1, 1995.) Det er ingen tvil om at deres forhold til sine kunnskaper vil være annerledes enn hos elever i offentlig skole. Steinerskolen har betonert sammenhenger og kunstneriske aktiviteter knyttet til læringen, mens man i den offentlige skolen, etter reformen i 1997, legger sterkere vekt på et bredere kunnskapstilfang uten tilsvarende kontekstuell læring. Det er altså en bestemt vektlegging av kunnskapsbegrepet som har preget både steinerskolenes og Rudolf Steinerhøyskolens praksis til nå.

Fagplaner for steinerskolen

De norske steinerskolene har utgitt to læreplaner (1977 og 1992), og en tredje plan er under utarbeidelse. Planen fra 1992 er utgitt som bok under tittelen "Å tenne en ild" (Antropos, 1997, 2. utg.) og har karakter av en oversikt over skolens undervisning gjennom 13 skoleår. Her finner interesserte foreldre informasjon om hva som undervises på de ulike klassetrinnene og et antall pedagogiske korttekster som på en enkel måte begrunner steinerskolenes undervisningspraksis.

Høsten 1996 ble det nye planarbeidet igangsatt. Denne planen, som allerede foreligger i et internt utkast, baserer seg på studiearbeid som har involvert lærere ved alle landets steinerskoler. Målsetningen har vært å utvikle mer fagorienterte planer til hjelp for læreren i hans eller hennes undervisning. I planen er det også føyet inn enkelte litteraturhenvisninger.

Det nærmeste man kan komme et mandat i forbindelse med kunnskapsmål og faglig progresjon i steinerskolen må være dette pågående fagplanarbeidet. I oktober 1996 ble det vedtatt på et rådsmøte i steinerskoleforbundet at den planlagte fagplanen skulle inneholde formuleringer om oppnådde kunnskaper og ferdigheter i alle fag. Orienteringen som gikk ut til bidragsyterne inneholdt blant annet følgende tekst:

"Kan det pekes på bestemte ferdigheter og kunnskaper som elevene bør ha tilegnet seg i løpet av året/perioden? Hvilke evner har elevene kunnet utvikle? Kan dette for eksempel beskrives som evne til handling/bevegelse, som evne til innlevelse og engasjement, som evne til forståelse, til erindring og dannelsen av begreper? Hva med utviklingen av sosiale ferdigheter? Det er også rom for uttalelser om hva som bør være gjennomgått og meninger om undervisningens faglige nivå og omfang."

Så vidt jeg kan bedømme av det foreløpige utkastet som nå foreligger til ny fagplan er dette bare delvis tatt hensyn til, selv om den nye planen går mye lenger i sin konkretisering av undervisningen enn tidligere planer. De nye fagplanene burde etter mitt skjønn forsterkes og oppdateres ytterligere når det gjelder en konkretisering av kunnskapenes plass og læringens mål. Først når dette blir gjort, kan det gis et fullgodt svar på de spørsmålene Mørkhagen har formulert.

Manglende dokumentasjon av steinerpedagogikken

Det eksisterer en levende tradisjon og en aktiv pedagogisk overleveringskultur i steinerskolen. Men kun en liten del av denne pedagogiske kunnskapen er skriftlig dokumentert. Dette er et stort problem, både for lærerstudenter, nye lærere og for foreldre som ønsker å sette seg mer detaljert inn i pedagogikken. En skriftlig bearbeidelse ville dessuten medført en positiv presisering på mange

områder. Jeg anser det som en av skolebevegelsens viktigste oppgaver å komme i gang med en bredere faglig og pedagogisk dokumentering av steinerskolens praksis og idétilfang. Så vidt jeg kan se, vil det være nødvendig å danne en ansvarlig gruppe, sannsynligvis i steinerskoleforbundets regi, som kontinuerlig arbeider med dokumentasjon av steinerskolens faglige og metodiske innhold. Behovet for nye lærebøker ville også måtte vurderes av en slik gruppe.

Det kan nevnes i denne sammenhengen at Tidsskriftet Steinerskolen har samlet de nesten 2500 artiklene som har vært publisert her gjennom over 60 år på en CD og gjort disse tilgjengelige for alle norske steinerskolelærere.

Lærebøker

Steinerskolen har valgt å være uten lærebøker i mye av undervisningen. Det brukes riktignok lærebøker i enkelte fag, særskilt oppgavesamlinger i matematikk og språk, samt ulike leseverk. Dessuten forkommer kopier fra bøker og billedmaterieell i stor utstrekning.

Steinerskolens skepsis overfor læreboken har i første rekke vært rettet mot dens sentrale plass i undervisningen. Ironisk nok har lærebøker vært blant den litteraturen som raskest eldes og blir utdatert. En lærebok vil alltid være en god referanse, et oppslagsverk og en erindringshjelp, men den vil mangle den frodighet og det engasjementet som en fortellende og prosjekt-igangsettende lærer kan skape. På steinerskolen produserer elevene etter hvert selv sine referater og tilleggstekster knyttet til undervisningen. Ved siden av den egenaktiviteten som ligger i en skriftlig formulering av undervisningstemaet, gir denne boken også en mulighet for foreldrene til å følge med i hva som skjer på skolen.

Da jeg arbeidet som lærer ved Steinerskolen i Bærum (frem til 1995), brukte jeg ofte lærebøker fra den offentlige skole som en del av mine forberedelser. Det som den gang var den største forskjellen mellom undervisningen på steinerskolen og stoffet slik det ble presentert i læreboken, var at læreboken hadde et bredere stofftilfang, mens periodene på steinerskolen utdypet et enkelt tema langt grundigere. Dette var også konklusjonen til to av mine elever i niende klasse etter en ukes besøk i en tilsvarende klasse i den offentlige skolen. Disse to, som tilhørte klassens teoretisk begavede elever, valgte å fortsette på steinerskolen nettopp på grunn av den faglige utdypning de opplevet der.

Spørsmålet omkring lærebøker i steinerskolene behøver ikke å være en stillingstaken for eller i mot. Overallt hvor det er naturlig kan lærebøker, og gjerne også digital informasjon, integreres i undervisningen. Lærerens undervisningskunst vil være like aktuell og gyldig, selv om elevene henter informasjon også fra andre kilder. Så vidt jeg vet er det en utbredt oppfatning blant lærerne i steinerskolen at flere oppgavesamlinger, øvelseshefter og tematiske tekstsamlinger ville vært et velkomment tilskudd til de som allerede finnes. Likeledes ville fagkompendier til bruk både for elever og lærere vært å foretrekke fremfor mange av de kopiene som sirkulerer i dagens steinerskoler.

Kunnskaper og steinerpedagogikk

Svært mye kan sies når det gjelder selve kunnskapsbegrepet i en steinerpedagogisk sammenheng. La meg først uttrykke at konkret innlæring av gangetabeller, formler i matematikk og grammatikk, sterke verb og historiske data bør være en selvfølgelighet i skolen. Barn liker å lære, de trenger å utfordres, de trenger å kjenne at deres kunnskapshorisont utvider seg. Å lære noe utenat for en 10-åring innebærer på mange måter en både vakker og funksjonell inderliggjøring av undervisningen.

Det behøver ikke ligge noen som helst pedagogisk dressur i dette. En bevisst gjennomgang av kunnskapsmessige og faglige forventninger for hvert klassetrinn ville styrket steinerskolene i forhold til deres overordnede pedagogiske målsetninger.

Hvilke holdninger finnes i dagens norske steinerskoler i forhold til kunnskapenes kvalitative og pedagogiske aspekter? Steinerskolene arbeider etter en utviklingspsykologisk idé om at læringen skal tilpasses barnets alder og modning, en pedagogisk grunntanke som for øvrig kommer til uttrykk i loven om tilpasset opplæring. Det betyr at ethvert læreinhold, enhver kunnskap som barna vil arbeide med, må gis en form og settes i en sammenheng som gir mening for barnet. På steinerskolen forsøker man å ivareta læringens etiske kvaliteter ved at teoretisk beskjeftigelse med et tema knyttes sammen med aktiviteter der barnet følelsesmessig og handlende bearbeider samme tema. Ved å forbinde egen handling, egen produktiv kreativitet med kunnskapene, kan barna utvikle et dypere og mer individuelt forhold til læringen.

Undervisningsinnholdet på steinerskolen har en progresjon som på mange plan er inspirert av menneskehetens kulturhistorie. Etterhvert har vesten blitt oppmerksom på verdien av tidligere tiders annerledeshet med hensyn til både kunnskaper og generell verdensforståelse. Gamle mytiske fortellinger oppfattes som en inspirasjon til å forstå sjelelige og åndelige aspekter av tilværelsen; temaer som en metaforfri forestillingsmåte har vanskelig for å uttrykke. Når elevene de første skoleårene hører fortellinger fra ulike kulturers mytiske verdensfortolkninger, er dette med på å danne en kunnskapsmessig grobunn. En helhetsforståelse tilstrebes ved at elevene samtidig arbeider med billedkunst, språk og håndverkstradisjoner til temaet.

Høyere opp i skoleårene endres undervisningen i takt med barnas voksende evner til abstraksjon. Læringen skifter karakter i retning av en forståelse og oppdagelse av sammenhenger i både natur- og samfunns-historiefagene. Et eksempel på dette kan være at læreren gjennom sin undervisning stiller spørsmål på en slik måte at elevene selv kommer frem til prinsippet bak James Watts oppfinnelse av den brukbare dampmaskin-teknologien. I sammenheng med dette vil både de tekniske og samfunnsmessige konsekvensene av Watts oppfinnelse drøftes i klassen.

I begge disse undervisningssituasjonene er kunnskap til stede. Det kan være kunnskaper om historie, religion, geografi, samfunn, biologi, matematikk, teknologi og mange andre temaer. Denne kunnskapen opptrer i en meningsfull sammenheng, en sammenheng som gjør at eleven kan forbinde kunnskapen med seg selv, rotfeste kunnskapen i sine personlige idealer og i sin samvittighet. Steinerskolen er svært opptatt av at denne rammen rundt kunnskapene fungerer så godt som mulig. Kunnskaper som er tilegnet på denne måten vil erindres lettere, de vil være forbundet med evner og egenskaper som elevene har utviklet i sitt arbeid med kunnskapene, og de vil være brobyggere og kilder til nyskaping når barna er vel ute av skolen. Dersom en slik læringsmåte tar lettvindt på den konkrete tilegnelsen og kunnskaper, har den forfeilet sitt mål. Øving, utenatføring og erindring av kunnskaper er på mange måter kjernen i den kontekstuelle læringen. Uten en kontinuerlig tilegnelse av ferdigheter blir undervisningen uklar, og elevene vil miste sin motivasjon.

Grunnleggende kunnskaper

Også grunnleggende kunnskaper som grammatikk, matematikk og språk gis handlings- og opplevelsesmessige rammer i steinerskolen. Hvert skoleår er formen en annen, og nettopp ved at disse basiskunnskapene øves og læres i stadig nye sammenhenger kan de trenge dypere inn i mennesket. For å belyse dette nærmere velger jeg grammatikk som et eksempel.

Det har vært en århundrelang debatt om grammatikkfaget i skolen først og fremst har sin mening som en allmenndannelse av elevenes tenkeevner, eller om faget har en reell betydning for praktiske språkferdigheter. I sin bok "Norsk grammatikk-debatt i historisk lys" (Novus, 1995) referer professor Frøydis Hertzberg en undersøkelse hvor en gruppe elever gis mer grammatikkundervisning på bekostning av andre språkøvelser, mens en annen gruppe gis mindre grammatikk og mer språkøvelse. Ved evalueringen fant man at gruppen med minst grammatikkundervisning skåret best i generelle språkferdigheter. Hertzberg peker på at det er meget vanskelig å finne bevis for den konkrete nytteverdien av grammatikkundervisningen. Likevel har grammatikken en bred plass både i steinerpedagogikken og i offentlig norsk skole. Steinerskolens begrunnelse for grammatikkundervisningen ligger på flere plan. I 4.-6. klasse gjennomgås ordklassene. Ved at elevene blir bevisst ordenes tilhørighet til kategoriene verb, substantiv, adjektiv osv., gjør de en gjennomgripende erfaring som gjelder den egne bevissthetens forhold til på den ene siden tenkningen og på den andre siden alle andre erfaringer. Det er en stor hendelse når du forstår at ditt språklige, det vil si bevisste, forhold til verdens og sinnets fenomener lar seg inndele i ti ordklasser. Elevene kjenner igjen egenskaper i seg selv når de ser at verbet uttrykker handling/vilje, adjektivet uttrykker opplevelse/følelse og substantivet begrep/tanke. Ikke mindre fascinerende er erkjennelsen av at rom og tid oppstår i språket gjennom preposisjoner og adverb. Den første filosofi, den første lære om menneskets innerste vesen, det er grammatikkundervisningen på steinerskolen. Ordklassene bearbeides både som konkrete kunnskaper og som en dyptgripende bevissthetserfaring ved siden av at de gis en kunstnerisk behandling. Steinerskolene har en rik tradisjon når det gjelder ulike grammatikk-skuespill, det mest kjente er kanskje Dan Lindholms "De forsvundne artikler".

Liknende resonnement som for grammatikkundervisningen vil kunne gjøres for de andre grunnleggende kunnskapene i steinerpedagogikken. Alltid vil kunnskapen fremstå i en sammenheng, og alltid vil den være en del i en større helhet.

Kunnskapsformidling innebærer verdivalg

Begrepet kunnskap er uløselig knyttet til vestens århundrelange skoletradisjon. Helt siden middelalderens "syv frie kunster" som var datidens teoretiske skolefag i kontrast til de "ufrie" handels- og håndverksfagene, har den teoretiske kunnskapen vært ansett som samfunnets viktigste og mest prestisjefylte ressurs. Og ikke uten grunn. Ser vi tilbake på drivkraften i den utviklingen som har ført den europeiske menneskeheten frem til vår post-moderne kultur, har nettopp nye teorier og ny kunnskap spilt en hovedrolle. Moderne naturvitenskapelige og humanistiske kunnskaper har bidratt til å skape de samfunn og kulturer som preger den vestlige del av verden.

For hundre år siden rådet det en håpefull optimisme knyttet til den videre vitenskapelige utviklingen; mange trodde at verdens problemer ville finne sin løsning innen overskuelig fremtid, og de løsningsmodeller man så for seg var av teknisk art. Det tyvende århundret har vist med all tydelighet at så enkelt skulle det ikke bli. De etiske og i videre forstand økologiske aspektene av våre kunnskaper har ikke nådd samme nivå som de teknologiske, og et vidt spekter av nye problemer har dukket opp i kjølvannet av vår nære fortids kunnskapskultur. Sett i et globalt perspektiv er verden nå avhengig av nye typer kunnskap som fokuserer på helheten i samfunnet og i naturen; kunnskaper om multikulturalitet og om de dypere konsekvensene av å manipulere med urgamle kretsløp og prosesser i naturen.

Fremtidens skole må forholde seg til bestemte verdivalg når det gjelder å formidle pedagogisk fruktbare kunnskaper. Kunnskapene i skolen bør være en del av en større bestrebelse som handler om å hjelpe barna å finne seg til rette i verden, men også å gi dem innsikt og mot til å forandre den. Virkelige kunnskaper innebærer både selvinnsikt og sakinnsikt.

I det såkalt post-moderne kunnskapssamfunnet foreligger det en stor mengde tilgjengelige kunnskaper innenfor de aller fleste fagområder. I en allmennpedagogisk sammenheng vil en viktig oppgave bestå i å gi elevene et grunnlag for tolkning og forståelse av tilgjengelig informasjon, samt interesse og lyst til å skape nye kunnskaper. Om man forlater et kunnskapssyn som opererer med objektive og varige kunnskaper, blir utfordringen å lese sammenhenger, tyde overordnede perspektiver og å fylle i der noe mangler. Mørkhagen peker på noe helt riktig når han uttaler at et reservoar av grunnleggende viten er et godt utgangspunktet for å klare dette. Men kunnskapene vil ikke oppleves som aktuelle og livsnære dersom de ikke har forankring både i en personlig opplevelse av sammenheng og i en handlingskompetanse.

Behovet for et nytt kunnskapssyn

Det optimistiske kunnskapsidealet som fortsatt preger visse aspekter skoledebatten er et barn av den naive troen på et teknologisk fremskritt som rådet i den før-post-moderne verden. Dengang var kunnskap et begrep som mange mente kunne uttrykkes kvantitativt. Mer kunnskap var bedre kunnskap. Man var ikke så opptatt av dimensjonene kvalitet, etisk ansvarlighet og samforstand med den vishet som både naturen og verdens urbefolkninger er bærere av. Jeg mener at jeg ikke tar for hardt i ved å påstå at vestens såkalt moderne verdensforståelse har inneholdt et monokulturelt og alt for snevert syn på kunnskap. Dette synet på kunnskap kan nok leve videre både i en politisk og i populærkulturell sammenheng, men har ikke stor relevans i en mer faglig eller vitenskapsteoretisk forståelse. Det har ligget en skjult maktutøvelse bak de tradisjonelle kunnskapene. De siste årenes kunnskapskritikk har blant annet pekt på at vestens naturforståelse er uløselig knyttet til et ønske om å manipulere naturens stoffer og krefter. Man har en naturkunnskap som gir stor handlekraft, men mangler en kunnskapsmetode som kan si tilsvarende mye om konsekvensene av disse handlingene. En forandring må komme, og det er skolen fremfor noen annen institusjon som må ta konsekvensen av det globale samfunnets behov for en ny type kunnskap.

Steinerskolen kom til i en tid da deler av Europa lå i ruiner etter første verdenskrig. Og skolen hadde fra første dag en uttalt intensjon om å være en aktiv partner i utviklingen av sunnere samfunnsformer. Gjennom en pedagogikk som ikke lenger ville hvile i den kulturarven som hadde ført Europa ut i krig, ønsket steinerskolen å skape en grobunn for noe nytt. I stedet for å grunnlegge pedagogikken på en samfunnsmessig idé, ble mennesket selv, barnet, valgt som skolens konstituerende ideal. Lærerens oppgave ble derfor å gjøre seg kjent med menneskets natur på så mange måter som mulig. En pedagogisk menneskekunnskap begynte å ta form; en kunnskap som ikke skulle være begrenset til en bestemt tid eller kultur, en kunnskap som kontinuerlig måtte utvikles og forvandles. Rudolf Steiners verk kan, som én blant mange kilder, være til inspirasjon for skolens lærere og foreldre når det gjelder utviklingen av en slik menneskekunnskap. Dypere sett berører dette pedagogiske idealet den urgamle ideen om et makro- og et mikrokosmos: I mennesket selv finnes elementer av alt som eksisterer i de andre naturrikene. Gjennom å gjøre seg kjent med naturen, lærer man om det mangfold og de premisser som menneskets eksistens er grunnnet på. Det ligger et fremtidshåp og en dyp sannhetssøken i denne holdningen.

Kvalitetssikring

I forbindelse med kvalitetsreformen i høyere utdanning peker KUF på hvor vanskelig det er å definere begrepet kvalitet. Gjelder kvalitetsbedømmelsen et produkt, kan kvaliteten uttrykkes gjennom målbare verdier, den kan kvantifiseres. Men når det handler om utdanning, må en helt annen kvalitetsforståelse ligge til grunn. En kvalitetssikring er kun tenkelig i sammenheng med en formulering av den målsetning en skole har med sin pedagogikk og drift. Det finnes ingen reell

ekstern målestokk for kvaliteten av barns oppvekst. På samme måte som kunnskaper først får relevans gjennom at de settes i et mangfold av sammenhenger, får kvalitet i utdanning først et konkret innhold når det rettes et etisk lys mot både den konkrete undervisningen og skolens pedagogiske idealer. Kvalitet henger sammen med om læreren trives og stimuleres i sitt arbeid, kvalitet er estetisk utformede skolebygninger, kvalitet er nærhet mellom skole og hjem, kvalitet er skolens vilje til fornyelse og foredling. Kvaliteten på en pedagogikk er vanskelig målbar eller kontrollerbar, men den kan skapes som en del av en kultur, en skolekultur som er begeistret for oppgavens storhet og betydning. Dette gjelder naturligvis for alle skoleslag og pedagogiske holdninger, men steinerskolen med sin frihetlige forvaltningsstruktur må ha et uttalt og selvplågt ansvar for at kvaliteten holdes på et høyt nivå.

I Tyskland har en rekke steinerpedagogiske institusjoner igangsatt en kvalitetssikring i forhold til den såkalte ISO 9000-godkjenningen. En slik kvalitetssikringsprosess har vist seg egnet for steinerskolene. Til grunn for ISO 9000 ligger et egenformulert formål med institusjonenes virksomhet, samt en beskrivelse av administrasjon og arbeidsoppgaver som kan betegnes som kvalitativt sammenhengende med dette formålet. Det arbeides grundig med en felles formulering av mål og motiver; et kvalitativt bilde av institusjonen dannes. Et slikt beskrivende bilde kan tillate både form og frihet, det kan gi rom for improvisasjon og nyskaping så vel som nødvendige rammer for virksomheten. Vesentlig i en kvalitetssikring er at alle involverte går sammen i en felles intensjon om å heve kvaliteten gjennom å forstå og å motiveres for arbeidsoppgavene. Eksterne veiledere er en nødvendig del av en slik prosess.

Også i Norge foregår det elementer av kvalitetssikring i steinerskolene. Den flate strukturen gjør ofte at beslutningsprosessene blir langsomme og tidkrevende, men den kan gi rom for en dialogrettet kollegialitet. I en utviklingsorientert steinerskole vil det legges vekt på åpenhet fra den enkelte lærers side både innad i kollegiet og utad mot elever og foreldre. Der vil læreren legge et personlig ansvar i sin undervisning, et ansvar som innebærer en dialog med alle involverte parter. Uten denne dialogen faller ideen om en fornybar steinerpedagogikk. Klasserommet, lærermøtene og foreldremøtene kan være dialogarenaer der kvaliteten på hele skolens virksomhet kan avspeiles og gis impulser til forandring. Steinerskolene fungerer som organismer der deres sunnhet er avhengig av åpenhet og vilje til samarbeid på mange plan. De senere årene er det gjort en innsats for å utvikle og forsterke den sosiale og samarbeidsmessige bevisstheten ved de ulike skolene. Det pågår en kontinuerlig kursvirksomhet på dette området, og mange skoler har gjennomført kursopplegg med hele lærerkollegiet for å styrke samarbeidet og søke riktigere organisasjonsformer.

En flat organisasjonsstruktur er meget utfordrende; den kan avføde uklarhet i ansvarsforholdene og mangel på oversikt i skolens forvaltning. Men den kan også inspirere til et utviklende fellesskap der læreren er både stolt og ydmyk i sin frie posisjon, til et kreativt fellesskap der lærerkollegiet sammen skaper noe som går langt utover en enkeltes krefter og visjoner.

Men hva når det likevel ikke fungerer?

Vi vet at de to virkelig avgjørende faktorer for hvordan skolegangen vil arte seg for et barn er lærernes og foreldrenes personlige kvalifikasjoner. Uansett valg av pedagogikk og skole vil noe alltid være overlatt til livet selv. Klassen kan få en vanskelig sammensetning av elever og foreldre, læreren kan ha en livssituasjon som i perioder gjør ham eller henne mindre dyktig. Mange andre faktorer virker inn. Går det an å forsikre seg? I et skolesystem med normerte prøver og lærebøker, med detaljerte læreplaner og godkjente undervisningsopplegg vil man også måtte konfronteres med at undervisningen for mange elever ikke fungerer tilfredsstillende. Steinerskolen har valgt det menneskelige ansvaret og den menneskelige nærheten som sin egenart. Men dette har naturligvis

også sine svake sider. En kvalitetssikring av steinerskolen er kun mulig som en intensjon, som en samarbeidskultur. Der hvor en vanskelighet oppstår, vil man måtte ta saken opp med lærer eller kollegium, foreldrerepresentant eller skolens tillitsgruppe. En kvalitetssikring der du selv som foreldre ikke blir involvert, stemmer lite overens med steinerskolens arbeidsmåte.

Når filosofen Arne Næss i et intervju takker for de vanskelighetene han opplevet i barneårene, så vil vi ikke avlede noen generell lære av dette utsagnet. Men han peker på noe vesentlig, både medgang og motgang hører med i en normal og sunn oppvekst. Lærere og foreldre har et felles ansvar for barnas undervisning og oppvekst. Kvalitet oppstår når disse samarbeider, gjerne med høye idealer, men også med humor og romslighet når ikke alt går som det skal.