

Selvkritisk blikk på Steinerskolen

av Arve Mathisen

Trykket i Steinerskolen 1993/3

Det er ikke bare i Norge Steinerskolene blir utsatt for kritikk. Helt siden Steiners dager har antroposofien og Steinerskolene vekket folk til kritisk debatt. Sannsynligvis i alle land der disse har eksistert. Og godt er det. For nettopp ved å være et alternativ til den offentlige pedagogikk bidrar Steinerskolene til en vitalisering av skoledebatten. Hverken de offentlige skoler eller Steinerskolene har kommet fram til en endelig løsning på vår tids pedagogiske utfordring. Begge skoletypene grunner sin eksistens på stadig utvikling og revurdering av tidligere praksis og pedagogikk.

Mye av den kritikk som har kommet Steinerskolene til del har ikke gått på dens pedagogikk eller undervisningspraksis, men på en mistenkeliggjøring av skolens motiver. Man har hevdet at det drives livssynspåvirkning i Steinerskolen. Kritikken har først og fremst kommet fra kirkelig hold og fra Human-Etisk Forbund. Lærere, foreldre og elever ved Steinerskolene har tatt til motmæle og påpekt at det meste av de påstandene som er satt fram ikke stemmer med skolene slik de virkelig fungerer. Men det er likevel ikke riktig å si at kritikken er helt forfeilet. For det ligger flere faremomenter i Steinerskolens arbeidsmåte. Det er helt berettiget at Steinerskolene spør seg: Har vi informert tilstrekkelig om skolens pedagogikk og dens bakgrunn i antroposofien? Danner lærerkollegiene lukkede kretser som ikke våkent nok tar del i samfunnslivet ellers? Finnes det tendenser til sekterisme i visse Steinerskolemiljøer? Lærer elevene nok på Steinerskolen? Blir arbeidsboken brukt på en riktig måte? Hva med lærebøker? Står og faller undervisningen med klasselæreren, eller tar skolen som helhet ansvar for den enkelte klasse? Er Steinerskolene en attraktiv arbeidsplass for moderne, kreative mennesker? Er de åpne for nye initiativ, eller preges skolene av konservatisme og konformitet? Spørsmålene er naturligvis mange fler.

Den tyske historikeren Christoph Lindenberg har engasjert seg i denne problematikken. Han arbeidet som Steinerskolelærer fra 1955 til 1980. Senere har han forelest på seminaret for Waldorfpedagogikk i Stuttgart ved siden av en utstrakt forfattervirksomhet. I en artikkel fra 1990 trekker Lindenberg fram flere sider ved Steinerskolenes praksis som han mener trenger en kritisk belysning. Hans tanker refererer seg til tyske forhold, men vil nok ha gyldighet innenfor mesteparten av den internasjonale steinerskolebevegelsen.

Voldsom vekst

Først trekker Lindenberg fram skolenes raske vekst de siste årene. I Tyskland ble antallet Steinerskoler firedoblet fra 1975 til 1988. En tilsvarende utvikling kjenner vi fra Norge også. I 1970 var det to Steinerskoler her i landet, nå har vi over 25. Dette var på ingen måte planlagt fra noe sentralt organ. Lokale lærer- og foreldregrupper rundt om i landet har tatt initiativ til de ulike skolene. Steinerskoleforbundet har ingen

statsmyndighet i retning av å kunne dirigere denne utviklingen. Det har kun vært snakk om å gi de nystartede skolene sin godkjenning dersom de formelle kravene til en Steinerskole var oppfylt. Forbundet har naturligvis også bidratt med praktiske råd og veiledning. Men noen form for kontrollmyndighet over den enkelte Steinerskolen har det ikke vært snakk om. Steinerskolene drives autonomt innenfor rammen av sin godkjenning og det enkelte lærerkollegiet står helt fritt i en rekke enkeltsaker.

Denne raske utviklingen førte til mangel på kvalifiserte lærere. I 1980 ble det satt i gang en fulltids steinerpedagogisk lærerutdannelse i Oslo. Tidligere hadde skolene drevet opplæringsvirksomhet på fritiden. Fortsatt gis det rundt om i landet ulike innførende kurs til de som er interessert i Steinerskolenes pedagogikk.

Lindenberg påpeker i sin artikkel at det har oppstått mange spørsmål omkring skolenes raske vekst. Fra antroposofisk hold hører man snakk om "en utvanning av steinerpedagogikken". Ikke-antroposofere har sett på denne veksten som en planlagt strategi der det skapes misjonsmark for et antroposofisk livssyn. Men ingen av disse gruppene har forstått den prosessen som fører til dannelsen av en Steinerskole, hevder Lindenberg. De som fremfører en slik kritikk kjenner ikke til hvordan entusiastiske unge lærere og foreldre først etter årelange forberedelser kan sette i gang med sin første steinerskoleklasse. Man vet ikke hvor ettertrykkelig disse initiativtakerne er blitt advart. Vanskelighetene med å få tak i kvalifiserte lærere er grundig bearbeidet, og det er alltid vurdert om elevtilgangen vil være tilstrekkelig i det aktuelle området. Vil man kunne skaffe egnede lokaler osv?

Likevel er det et faktum at flere skoler har slitt med betydelige stabilitetsproblemer. Visse steder har gjennomgangen av lærere vært stor og man har hatt vanskeligheter med å finne faglærere til den spesialiserte undervisningen som kommer i de høyere klassene. Ofte har man ansatt lærere uten tilstrekkelige steinerpedagogiske kunnskaper. Lindenberg trekker fram at det ikke er nok å se for seg de fire første årene av en ny skoles virksomhet. Man må også vite hvorfra man om noen år får en matematikklærer til ungdomstrinnet. De skolene som ikke ligger i tettbebygde strøk, må spørre seg om det etter den første begeistringstiden virkelig er tilstrekkelig med kommende steinerskoleelever i området. Men den kanskje viktigste avgjørelsen ved en ny skole ligger på det kollegiale plan, hevder Lindenberg. Driften av en Steinerskole fordrer en spesiell omsorg for undervisningens kvalitet. Det er meget vanskelig å bedømme om de nye lærerne virkelig vil være i stand til å gi en fullverdig steinerskoleundervisning. Helt avgjørende blir det dessuten om det nydannede kollegium besitter tilstrekkelige administrative og samarbeidsmessige kvalifikasjoner. Her er det mange fallgruver. Lindenberg spør seg om ikke lærerutdannelsesstedene i sterkere grad burde delta som rådgivere ved nyansettelser? Skulle kanskje Steinerskoleforbundet ta avgjørelser av mer forpliktende art overfor nye skoleprosjekter? I hvert fall burde nye initiativ følges opp mer detaljert. I Tyskland var det tidligere praksis at enkelte erfarne lærere reiste rundt og deltok som rådgivere i de "unge" skolenes virksomhet. I dag mangler dette. Og det er synd, for en utenforstående kan ofte se problemene fra en ny synsvinkel. Ved siden av å være en medhjelper på den aktuelle skolen vil han eller hun også knytte skolen nærmere til det sentrale forbundet. Lindenberg overveier til slutt om man ikke inntil disse problemene er videre behandlet burde sette en midlertidig stopp for nyetableringer.

Skolenes selvforvaltning

Svært mye av de offentlige skolenes administrasjon er satt i system slik at den enkelte lærer ikke behøver å bruke mye av sin arbeidstid på skolens drift og ledelse. En lærer har heller ikke så stor innflytelse på disse områdene. Også i undervisningen er han underlagt normer og læreplaner som han selv ikke har vært med på å utforme. Annerledes er det på Steinerskolene. Ideen om en frihetlig pedagogikk der mennesket hele tiden er i sentrum, blir blant annet realisert gjennom et selvforvaltende lærerkollegium. I fellesskap avgjøres driftsbudsjett, lønnsforhold, ansettelse, byggeplaner og den daglige drift av skolen. Dette koster tidkrevende innsats i komitéarbeid og lærermøter i tillegg til de oppgavene som er forbundet med undervisningen. Steinerskolene har naturligvis sin læreplan og sin godkjennelsesramme, men den enkelte lærer står friere i utformingen av den konkrete undervisningen. Her føler ikke læreren seg som en funksjonær i et stort system der planen for hele hans lærervirksomhet blir laget av politikere og departementsfolk.

Lindenberg legger vekt på at Steinerskolenes kollegiale arbeidsform stiller store krav til samarbeidsevnen. De fleste beslutninger gjøres i form av samtaler der målsetningen er å komme fram til enighet. Bare sjelden avgjøres en sak ved avstemning. Her finnes et ikke så helt lite konfliktpotensial under overflaten. Når hele strukturen er flat og bygger på personlig engasjement, ligger det snublende nær at allmenne spørsmål og problemstillinger blir til personlige sådanne. Konflikter kan bygge seg opp når uenighetene dreier seg om større saker som personalspørsmål, byggesaker eller vanskeligheter overfor foreldrene. En skole kan tåle enkeltstående konflikter, men dersom lærerkollegiet deler seg opp i fronter eller fraksjoner som gjensidig bekjemper hverandre, kan det komme til alvorlige kriser.

Nå er ikke kollegiale konflikter den eneste vanskelighet med denne arbeidsformen. Betydelige skjevheter kan utvikle seg i et kollegium som tilsynelatende samarbeider godt. Faren er tilstede dersom det på en skole ikke finnes mennesker som med erfaring og personlig innsikt kan bidra til personalarbeidet. Ofte er det slik at en eller flere kollegaer har en spesiell tillit og samtidig mot nok til å ta fatt på krevende personalproblemer. De tar på seg oppgavene med å gjennomføre tidkrevende samtaler og er med på å gjennomføre en god personalpolitikk. De kan stille seg bak en begavet men kanskje kontroversiell jobbsøker, og ha samtaler med medarbeidere som har vanskeligheter i sitt virke som lærer. Det kan gis gode råd for å overkomme problemene, eller vedkommende kan få den anbefaling å se seg om etter en annen arbeidsoppgave. Men, påpeker Lindenberg, i et lærerkollegium hender det at slike ressurspersoner ikke finnes. Da kan det lett oppstå en manglende intern iakttakelse av skolens virksomhet. Nye lærere får ikke den hjelp de trenger. Lærere som ikke utfører sitt arbeid godt nok får ingen tilbakemelding om dette. Kanskje har instinktet for middelmådighet begynt å prege ansettelsesavgjørelsene. Og i kameraderiets lumre luft kan en skole vegetere sin sløve tilværelse over lange tidsrom. Resultatet blir at kollegiet ikke iakttar sine egne problemer, eller bagatelliserer disse. Når for eksempel begavede elever slutter for å gå over til den offentlige skolen, ser man bort fra dette og priser seg over at man jo i alle fall har godt med søknader.

Der slike forhold har utviklet seg dreier det seg om en total misforståelse av Steiners intensjon fra 1919 om en selvforvaltende skole, påpeker Lindenberg. Den frie lærerrepublikken har degenerert til et høyst middelmådig demokrati. Rudolf Steiners bestrebelse i retning av en fri republikk er bygget på et fundament av kreative og produktive personligheter. Et stadig tilbakevendende ønske fra Steiner var at disse skulle være aktive også utenfor Steinerskolen, gjennom et sosialt engasjement, i den allmenne pedagogikkdebatten eller som forskere.

Sikkert er det meget krevende å holde en pedagogisk impuls levende gjennom årtier, men en virkelig selvforvaltning kan bare eksistere gjennom kontinuerlig fornyelse og i dialog med omverdenen. Innenfor flere områder er konkrete forskningsprosjekter nødvendige for at skolene skal kunne utvikle seg videre.

Periodeundervisningen

Lindenberg påpeker at periodeundervisningen er en arbeidsmåte som Steinerskolene har til felles med andre alternative skoleformer. En slik periode varer vanligvis 3-4 uker. Hver time er ca 100 minutter lang og er alltid lagt først på skoledagen. Ideen er at både elever og lærere kan konsentrere seg om ett fagområde over lengre tid. Eleven vet hva som venter neste dag, og undervisningen får en helt annen kontinuitet og fordypende karakter når man daglig bearbeider samme tema. Læreren har færre enkeltfag i løpet av en uke, og derved gir periodeundervisningen mulighet til en bredere faglig forberedelse.

Det er kun de teoretiske fagene som undervises i perioder. Morsmålsundervisningen, matematikk, språkfag og den kunstnerisk-håndverksmessige undervisningen har også sine faste uketimer. Pedagogisk skiller man mellom fag som vinner mest på fordypning og fag som krever øvelse fordelt over hele skoleåret.

En vanlig innvending mot periodeundervisningen er at elevene glemmer det som er gjennomgått etter noen uker. Men dette problemet er like aktuelt for 45-minutters-timene, hevder Lindenberg. De temaer som ble behandlet i historieundervisningen for et par måneder siden har nok også her en sterk tendens til å gå i glemmeboken.

Lindenberg mener at periodeundervisningen har langt bedre muligheter til å bevares i hukommelsen fordi dens intense arbeidsmåte lettere etterlater varige inntrykk hos elevene. Han trekker fram at utfordringene med periodeundervisningen ligger på et helt annet plan.

Denne undervisningsformen stiller store krav til læreren: Først må han opparbeide seg et overblikk over stoffet og deretter legge en plan for perioden. Her settes hans metodiske og faglige kompetanse på prøve. Videre må hver enkelt time planlegges grundig, og gjennomføres som en god og utbytterik arbeidsøkt for elevene. Dette gjelder naturligvis for all undervisning. Men i den offentlige skolen vil man tro at læreboken lettere kan kompensere for mangelfull undervisning.

Disse saklige kravene til en steinerskolelærer viser hvilke utfordringer denne undervisningsformen innebærer. En lærer som har avsluttet en periode på fredagen har ofte kun helgen på seg før neste periode setter i gang. Det kan bli ganske hektisk for klasselærerne i grunnskolen som har et bredt spekter av fag. Og her melder

spørsmålene seg. Har en mer erfaren kollega tid til å gi nødvendig veiledning? Klarer læreren å skaffe seg brukbar litteratur? Og har han virkelig talent til å vurdere hva som er vesentlig og hva som ikke hører med? Dette er naturligvis bearbeidet ved lærerutdannelsen, gjennom det ukentlige kollegiearbeidet og ved at lærerne bruker feriene til videreutdanning og faglig fordypelse. Men vi må ikke fornekte at her ligger det en risiko, påpeker Lindenberg.

Et annet spørsmål er om læreren lykkes i å gjennomføre periodeplanen. Ofte viser det seg i praksis at introduksjonen til perioden tar hele den første uken, og så kan resten av perioden kun gjennomføres enten i et heseblesende tempo eller ved at stoff utelates.

Deretter trekker Lindenberg fram noen faremomenter ved gjennomføringen av den enkelte hovedfagstimen. En såpass lang undervisningsøkt krever en riktig veksling mellom aktivitet og ettertanke, mellom samtale og formidling av nytt materiale. Én fare er at læreren bruker størstedelen av timen til sine foredrag. Det blir lite tid til repetisjon og diskusjoner. Lærermonologen pasifiserer elevene. Andre har lett for å hale ut samtalene slik at det knapt blir tid til gjennomgang av noe nytt. Elevene lærer for lite. Dersom læreren ikke har den nødvendige selvdisiplinen kan lett fordelene ved periodeundervisningen forvandles til ulemper. Lindenberg påpeker hvor verdifull hver eneste time er: En treukers periode tilsvarer én uketime i et 45-minutters-system.

Et annet vesentlig og svært komplekst tema er elevenes egenaktivitet. Lindenberg belyser dette ved å bruke arbeidsboken som eksempel. Elevene lager sine egne "skolebøker" i løpet av hver periode. Der skriver de selv et referat av undervisningen og utformer boken vakkert med illustrasjoner. Gjennom dette får elevene rikelig med skriveøvelse, noe som utvilsomt er et pluss for norskfaget.

Lindenberg forklarer at han personlig først ble klar over utfordringen med arbeidsboken da at han i et tidsrom ikke hadde så store rettebyrder og kunne vie seg helt til oppfølgingen av denne. Han kom fram til at elevenes arbeid stadig bør være under lærerens oppsikt. Arbeidsboken burde samles inn minst tre ganger i løpet av en periode og elevene skulle få mer veiledning underveis. Ellers kan arbeidsboken lett utarte til meningsløs skriveproduksjon. Denne grundige oppfølgingen gir også læreren anledning til å prøve sin egen undervisning. Viser elevenes arbeider at han har fått stoffet fram på en riktig måte?

Som oftest blir arbeidsboken først samlet inn flere dager etter at perioden er slutt. Da skjer det lett at enkelte elever begynner å skrive av de andres referater. Lindenberg er klar over at en slik arbeidsform kan være vanskelig for lærere som har et stort arbeidspress, og påpeker at det ikke dreier seg om å innføre regler for undervisningen. Men han avslutter dette avsnittet med å påstå at en smule "skolemesterholdning" på dette området neppe ville være til skade.

Den kunstneriske undervisningen og lærer-personligheten

Steinerskolepedagogikken legger vekt på at selve undervisningen skal gjennomføres kunstnerisk. Denne ideen om en undervisningskunst stiller mange fordringer til læreren. Lindenberg trekker fram enkelte momenter ved denne problemstillingen.

Kunsten skal ikke bare være tilstede som faglig innhold i skolen. Undervisningen i alle fag skal gjennombehandles av en kunstnerisk form. Steinerskolens pedagogikk bygger på ideen om at en kunstnerisk opplevelse griper mennesket dypere enn ren kunnskapsformidling. Faglig innhold informerer, mens en kunstnerisk undervisningsform samtidig utvikler andre menneskelige evner.

Virkelig kunst skiller seg fra det "velmente" gjennom håndverksmessig dyktighet og skapende produktivitet. Her står lærerne overfor en formidabel utfordring. Lindenberg trekker fram at det i alle mennesker finnes en skapende evne. Han påpeker at originalitet og kreative evner ikke bare behøver å komme til uttrykk i de etablerte kunstarter, men like gjerne kan vise seg i hvordan en fysikklærer gjennomfører et eksperiment. Lærerens personlighet er avgjørende for om undervisningen blir en kunstnerisk akt. En pedagogisk målsetning er at de unge skal fostres av mennesker som selv er produktive.

Men Lindenberg spør seg også hvordan det står til med undervisningen i de tradisjonelt kunstneriske fagene. Han beskriver sine opplevelser under et besøk ved Steinerskolen i X. Her opplever han en symfonikonsert med skolens elever som er på et meget høyt nivå. De oppfører Schubert, Beethoven og Mozart og det lyder nesten som i konsertsalen. En eurytmioppvisning gjør et levende og mektig inntrykk. Han ser glimrende elevarbeider i tre, leire og stein. Maleriene er individuelle og uttrykksfulle, og i elevenes skissebøker kan man følge hvordan det øves metodisk i tegnefaget. Når han går over skoleplassen lyder skolen av alle slags aktiviteter, fra musiserende klasseorkestre til hamrende håndverksvirksomhet. Et helt annet inntrykk får Lindenberg under et besøk ved Steinerskolen i Y. Her opplever han igjen en månedsfest. Elevenes resitasjon har en viss form, men bare måten klassen stiller seg opp på viser en motvilje mot det hele. Eurytmien ser ut som en dressurakt. Skolens kor og orkester mislykkes delvis i sine forsøk på å komme seg gjennom alt for krevende verk. Og det på tross av at enkelte lærere er med som støttespillere. Han får øye på noen fine håndverksarbeider og et par gode malerier, men som helhet må han si at skolen ikke har nådd sin kunstneriske målsetning. Her vender Lindenberg igjen tilbake til sin tanke om at undervisningen står og faller med lærerens personlighet. Men fordi kunstundervisningen i Steinerskolene har en så sentral plass blir det ekstra synlig her.

På bakgrunn av dette må den enkelte Steinerskole spørre seg om den er et attraktivt arbeidssted for kunstnerisk produktive og pedagogisk dyktige mennesker. Er Steinerskolens "image" slik at denne type mennesker føler seg tiltrukket av skolen som et mulig arbeidssted? Her kan man minne om en samtale fra 20-årene mellom en lærer i den offentlige skolen og noen representanter fra den første Steinerskolen i Stuttgart. Etter at Steinerskolens matematikklærer, Hermann von Baravalle hadde gitt en innføring i sin undervisning, brøt en av de offentlig ansatte lærerne ut: "Det er vel ikke noe kunststykke, med en Baravalle ville vi også kunne gjennomføre en slik undervisning." Innvendingen fra Steinerskolen lød: Men Baravalle vil komme til oss, fordi her kan han utfolde sin virksomhet i frihet. Likedan er det referert at Steiner en gang ble meget forarget på Steinerskolens ledelse under en diskusjon om ansettelser: "Man må finne fram til talentene og ikke støte dem fra seg." Steiner hadde til å begynne med selv sørget for å samle de lærerkraftene han anså var i stand til å mestre den

krevende oppgaven med å få i gang en ny skole. Han satset på dyktige og originale individualiteter. Nå beskyldte Steiner kollegiet for å drive innavl og mente at de ikke hadde mot til å ansette begavede, men kanskje kontroversielle personer: "Talenter er ofte meget ubekvemme vesener ... "

For Lindenberg blir dette spørsmålet viktig: Er Steinerskolene en attraktiv arbeidsplass for kunstnerisk-pedagogisk begavede mennesker? Kan de utfolde sin virksomhet der? For en utenforstående kunstner kan skolen være interessant dersom den har rom for en fri kunstnerisk aktivitet og utviklingsmuligheter i ulike retninger. Hvis skolen derimot preges av fastlåste holdninger til hvordan alt skal gjøres, virker den frastøtende. Et lærerkollegium som for enhver pris velger "ukompliserte" medarbeidere stenger skapende mennesker ute. Er derimot kollegiet sterkt nok til å ta et par unoter med på kjøpet, kan det skapes rom for en engasjert og kreativ kollega. Det gjelder å utvikle en sans for virkelig produktivitet hos de som søker seg til skolen.

Lærerne og antroposofien

Antroposofien gjør krav på å være vitenskapelig, men det må ikke forstås slik at antroposofien er en vitenskapelig teori som kommer med protokollerbare utsagn over faktiske forhold. Oppfatter man den på denne måten, vil antroposofien vise seg å være en dårlig teori. Antroposofien er vitenskapelig i sitt metodiske grunnlag. Den er basert på en eksperimentelt iakttagende vei hvor målet er sannhet og erkjennelse. En antroposofisk erkjennelse oppstår gjennom et menneskes prøvende og spørrende erkjennelsesarbeid, og vil være forbundet med denne personlighetens utvikling. Lindenberg trekker fram hvordan en lærer kan forholde seg til Steiners uttalelser om for eksempel søvnen, menneskets vesen eller karma og reinkarnasjon. Det er ikke snakk om læresetninger som direkte overføres i pedagogisk praksis. Steiners tanker tas derimot med i det daglige livet som spørsmål, som funderinger. Og de prøves ved at stadig nye perspektiver kommer til gjennom de livserfaringer læreren gjør. Kun hvert enkelt menneske kan gjennom sine egne forskningsresultater komme fram til den ene eller den andre pedagogiske konsekvens av de antroposofiske ideene. Og tydeligst kommer nok disse til syne i undervisningen ved at læreren utvikler en dyp respekt for det enkelte barn.

Nå kan man misforstå antroposofien og mene at den er helt subjektiv og kan formes etter den enkeltes forgodtbefinnende. Det stemmer ikke. Antroposofien er en eksperimenterende utviklingsvei, og målsetningen er i likhet med annen forskning å komme så nær sannheten som mulig. Også den eksperimentelle metoden tilsvare et moderne forskerkrav. Forskjellen er at antroposofien som forskning foregår inne i den enkelte, og resultatene kan ikke forevises direkte for andre, slik det er mulig med tradisjonell forskning. De er knyttet til den enkeltes indre utvikling.

Lindenberg trekker fram hvordan den aksepterte vitenskapen med sine metoder har ført til en teknisk omgang med naturen som tydelig viser mangler ved denne vitenskapen. Hva har den å stille opp mot de økologiske katastrofer vi står overfor? Hvor annerledes forholder ikke det biologisk-dynamiske jordbruket seg til natur og

ressursforvaltning? Dette er en dyrkningsform som baserer seg på antroposofisk forskning.

Når det gjelder forståelsen av Steiners verk, minner Lindenberg om at størstedelen av dette foreligger som foredrag, hvorav mange er usikkert overlevert. Man må dessuten være klar over at Steiner først og fremst talte til de tilstedeværende mennesker. Han var mer opptatt av å inspirere og gi impulser enn å få fram en "sak". Det blir helt galt om man løser Steiners uttalelser opp i små trossetninger, og behandler dem som teoretiske sannheter eller som oppskrifter. I så fall reduseres Steiners 3600 foredrag til et argumentenes steinbrudd der man kan finne et sitat for enhver anledning.

Lindenberg er i sin artikkel først og fremst opptatt av hvordan antroposofier og steinerskolelærere forholder seg til antroposofien. Han bemerker at det kan snike seg inn en dogmatisk-teoretisk forståelse. Og det er ikke så rart. De fleste har en bakgrunn i tradisjonelle forestillinger. Man er oppdratt og vokst opp i disse. Forsøker man så å føye Steiners tanker inn i faste skjemaer, er man snart på tynn is. Det tillærte, ikke-opplevde, ikke-forståtte blir i antroposofien til en overtroisk konstruksjon. Dette karakteriseres av forfatteren som et ukritisk tilbakefall til skolastikken.

Nå mener Lindenberg at slike tendenser kun forekommer i enkelte tilfeller innenfor Steinerskolene. Både i lærerutdannelsen og i den stadige kursvirksomheten legger man vekt på ikke bare å finne et riktig forhold til Steiners verk, men også på å utvikle egne ideer og å studere hva vitenskapen ellers har gjort av nyvinning. Et stort antall publikasjoner (de fleste på tysk) dokumenterer disse bestrebelsene.

Men det finnes andre problemer som spiller en viss rolle i praksis. Først gjelder det alle de tradisjonene som har utviklet seg gjennom snart 75 års steinerskolevirksomhet. Det kan være fristende for en lærer å følge "den brede vei" uten selv å måtte forbinde seg med undervisningsstoffet. Oppskriftspedagogikken er ikke særlig kreativ, og det er viktig at læreren stiller seg kritisk til tradisjonene og vurderer disse både når det gjelder opprinnelse og innhold. En annen feiltagelse er bekjennelsen til "den riktige metode". Troen på at visse pedagogiske håndgrep er den eneste riktige undervisning kan få fatale konsekvenser. Det finnes lærere som strengt har fulgt sine pedagogiske ideer uten å kontrollere at disse faktisk fungerer i det daglige arbeidet med elevene. Lindenberg påpeker at for eksempel en språklærer alltid bør spørre seg: Har man gått systematisk nok fram, har man pleiet ordforrådet osv? Lærer barna det de skal? Dersom fremmedspråkundervisningen etter syv eller åtte år ikke har ført elevene ut over begynnerstadiet, hjelper det lite med forklaringer om at barna har fått oppleve språkets vesen. Den slags uttalelser er tvilsom metafysikk.

Til slutt kommer Lindenberg med noen bemerkninger til lærermøtene. Rudolf Steiner la vekt på at det ukentlige kollegiemøtet blant annet skulle inneholde konkrete studier i enkeltbarnas psykologi. Lærerne skulle beskrive barna så levende som mulig ut fra de iakttagelser han eller hun hadde gjort. Dette blir neglisjert ved mange Steinerskoler. Og årsaken er ikke at man har vurdert dette som en uheldig praksis, men at lærermøtene i for stor grad blir brukt til praktiske og administrative oppgaver. Lindenberg ser denne øvelsen i å danne "psykologiske bilder" av barna som en verdifull og vesentlig del av lærermøtene. En slik barnebeskrivelse er en øvelse i å se det konkrete individuelle hos

barna. Og dette innebærer en skolering som hjelper læreren ut av en eventuell ideologisk oppfatning av barnenaturen. Dessuten inspireres lærerne til å følge bedre med hver enkelt elev.

Lindenberg peker på at en riktig forståelse av antroposofien hverken fører til dogmatikk eller til ureflekterte, tradisjonsbundne handlinger. Antroposofien skal ikke være noen sovepute som utelukker kritisk kontroll. Tvert i mot. Antroposofien er en vei til individuell og eksperimentell utforskning av virkeligheten.

Kilde

Lindenberg, Christoph (1990). *Riskierte Schule - Die Waldorfschulen im Kreuzfeuer der Kritik*. In Bohnsack, Fritz, Kranich, Ernst-Michael. *Erziehungswissenschaft Und Waldorfpädagogik: Der Beginn Eines Notwendigen Dialogs*. Weinheim: Beltz.