

A mosaic portrait of Rudolf Steiner, the founder of Waldorf education. The portrait is composed of many small, irregular tiles in various shades of blue, grey, and black, with some orange and red tiles highlighting his eyes and mouth. The background is a dark, textured blue.

**NIELS ROSENDAL JENSEN
JESPER BODING
CHRISTIAN CHRISTRUP KJELDEN**

**DIDAKTISK ANALYSE AF
RUDOLF STEINER SKOLERS
LÆRINGS PRAKSIS I 9. TIL 12.
KLASSE**



AARHUS
UNIVERSITET
INSTITUT FOR UDDANNELSE
OG PÆDAGOGIK (DPU)



NIELS ROSENDAL JENSEN, JESPER BODING
OG CHRISTIAN CHRISTRUP KJELDEN

**DIDAKTISK ANALYSE AF RUDOLF STEINER SKOLERS
LÆRINGSPRAKSIS I 9. TIL 12. KLASSE**



Niels Rosendal Jensen, Jesper Boding
& Christian Chrstrup Kjeldsen

**Didaktisk analyse af Rudolf Steiner skolers
læringspraksis i 9. til 12. klasse**

Titel:

Didaktisk analyse af Rudolf Steiner skolars læringspraksis i 9. til 12. klasse

Forfattere:

Niels Rosendal Jensen, Jesper Boding & Christian Christrup Kjeldsen

Udgivet af:

Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, 2012

© 2012 Forfatterne og DPU, Aarhus Universitet

2. udgave

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

Omslag og grafisk tilrettelæggelse: Knud Holt Nielsen

ISBN:

978-87-7684-963-4 (elektronisk udgave)

978-87-7684-964-1

Indhold

RESUME	5
HVAD VISER UNDERSØGELSEN?	5
KONKLUSION	7
1. <i>En ungdomsuddannelse, der favner bredt</i>	7
2. <i>Overskolen set ud fra elevernes perspektiv</i>	8
3. <i>En inkluderende pædagogik</i>	8
4. <i>Internationalt perspektiv</i>	8
PROJEKTETS BAGGRUND	9
EMPIRISK GRUNDLAG	10
FORORD FRA RUDOLF STEINER SKOLERNE	12
FORSKERGRUPPENS FORORD	13
KAPITEL 1. UNDERSØGELSENS GRUNDLAG	15
SKOLERNES DELTAGELSE I UNDERSØGELSEN	16
GÆST PÅ EN RUDOLF STEINER SKOLE	17
MELLEM IDEOLOGI OG FORSKNING	21
KAPITEL 2. DIDAKTISK ANALYSE	22
LÆRING, UNDERVISNING OG DIDAKTIK	22
LÆRING SOM KOGNITIV PROCES	23
LÆRING SOM PSYKODYNAMISK PROCES	25
LÆRING SOM SOCIAL PROCES	26
KAPITEL 3. BESKRIVELSE AF WALDORFPÆDAGOGIKKEN	35
INDLEDENDE BETRAGTNINGER OM WALDORFPÆDAGOGIKKEN	36
WALDORFPÆDAGOGIKKENS HISTORISKE FORANKRING	38
OPDRAGELSESGAVEN I WALDORFPÆDAGOGIKKEN	41
MENNESKETS FIRE UDVIKLINGSTRIN	41
URYTMEN	45
AFRUNDING AF BESKRIVELSEN AF WALDORFPÆDAGOGIKKEN	48
KAPITEL 4. INTRODUCERENDE SIGNALEMENT AF UNDERVISERNE VED SKOLERNE	52
EN INDUKTIV TILGANG	56
DET HELE MENNESKE OG MENNESKESYNET	57
DE ÅNDELIGE VENDINGER	58
EN IKKE-KRITISK TILGANG	60
ALMENE PÆDAGOGISKE OVERVEJELSER	61
KAPITEL 5. 11.-12. KLASSES ELEVERS FORSTÅELSE OG VURDERING AF RUDOLF STEINER SKOLENS KVALITETER	63

KAPITEL 6. ELEVERS OG LÆRERES VIDEN OG HOLDNING TIL RUDOLF STEINERS TANKER OM LÆRING OG UDVIKLING.....	73
SELVFORVALTNING OG AUTONOMI PÅ SKOLERNE.....	74
BRUGEN AF LÆREBØGER.....	76
LÆRINGSMILJØER PÅ RUDOLF STEINER SKOLERNE.....	78
KOGNITIV DIMENSION.....	80
FØLELSMÆSSIG DIMENSION.....	81
SKOLERNES SOCIALE DIMENSION.....	83
SÆRLIGE HØJTIDER.....	84
OM EKSKURSIONER.....	85
RUDOLF STEINER SKOLERNE OG OMVERDENEN.....	87
SKOLERNES PRIORITERING AF FAGENE.....	91
TIMEFORDDELING OG VARIATION MELLEM SKOLERNE.....	93
OPSAMLING.....	94
AFSLUTTENDE ÅRSOPGAVE I 12. KLASSE.....	96
SAMMENFATNING.....	101
KAPITEL 7. TIDLIGERE RUDOLF STEINER ELEVERS VIDERE FÆRD.....	102
BAGGRUND OG KVALITET AF DATAMATERIALET.....	102
OVERSICHT OVER AFSLUTTET UDDANNELSESNIVEAU I FORHOLD TIL DE TO HOVEDGRUPPER.....	103
TIDLIGERE ELEVERS OPLEVELSE AF NUVÆRENDE OPTAGELSESPROCEDURER FOR UDDANNELSESOMRÅDET.....	104
BETYDNINGER I FORHOLD TIL RUDOLF STEINER SKOLERNES SÆRLIGE SKOLEFORM I FREMTIDIGT VIRKE.....	107
AFRUNDENDE OVERVEJELSER VEDRØRENDE TIDLIGERE ELEVER.....	113
KAPITEL 8. KONKLUSION.....	115
1. EN UNGDOMSUDDANNELSE, DER FAVNER BREDT.....	115
2. OVERSKOLEN SET UD FRA ELEVERNES PERSPEKTIV.....	116
3. EN INKLUDERENDE PÆDAGOGIK.....	116
4. INTERNATIONALT PERSPEKTIV.....	117
5. FORBEHOLD.....	117
NOTER:.....	118
BIBLIOGRAFI.....	118
RUDOLF STEINER TEKSTER:.....	119
ANDEN LITTERATUR:.....	120
BILAG 1.....	121
10. klasse:.....	121
11. klasse:.....	121
12. klasse:.....	122
BILAG 2.....	123
ÅRSOPGAVEN I 12. KLASSE: (TIL MINISTERIET).....	123

Resume

Hvad viser undersøgelsen?

Undersøgelsens formål var at beskrive de seks Rudolf Steiner skolars overbygningsdel, dvs. 9.-12. klasserne. På baggrund af analysen tegner der sig et billede af skolerne og tidligere elevers oplevelser, der i oversigtsform kan sammenfattes i følgende nedslag:

Mange af Rudolf Steiners tanker om menneskets udvikling og læring kan konstateres at være ret anderledes end de fleste andre pædagogiske retninger. Alligevel er elevernes skolehverdag, dvs. relationen mellem elev og lærer, undervisningslokalerne, gennemførelsen af undervisningen osv. ikke meget forskellig fra almindelige skoler, og dette var undersøgelsens første vigtige konklusion.

Det er ikke i den enkelte undervisningstime, at waldorfpædagogikken viser sit særlige ståsted. I stedet må det konkluderes, at waldorfpædagogikken udmønter sig tydeligt i både den materielle og formelle ressourceprioritering. For det første den materielle: skolerne tilbyder en række fag, der ikke eksisterer på andre skoler, fx eurytmi, bogindbinding og skosyning. Her er der således tale om, at skolerne i deres fagudbud statuerer et markant anderledes eksempel på, hvordan eleven lærer og udvikler sig. De specielle fag indgår i en større læringsmæssig sammenhæng i den waldorfpædagogiske ånd, hvorved de får deres berettigelse. For det andet den formelle ressourcefordeling: Rudolf Steiner skolerne gennemfører i udpræget grad en anderledes prioritering af hhv. boglige fag, kunstneriske fag og håndværksfag, som på den ene side er afstemt med Rudolf Steiners ideer om udvikling og læring, men som på den anden side også skaber en afstand mellem Rudolf Steiner skolerne og det øvrige skole- og uddannelsessystem. Hvis man blot observerer en matematiktime eller en tysktid, får man ikke øje på skolernes egenart, men ser man derimod på skolernes prioritering af fag, ekskursioner og højtider, viser den særlige pædagogik sig. Det viser sig også, at eleverne værdsætter den variation, som de mange fag og prioriteringen af fagene medfører.

Bl.a. fagvariationen betyder, at eleverne generelt er motiverede for læring, Desuden er der opbygget et betydeligt fællesskab på skolerne, der bl.a. betyder,

at mobning ikke er et problem, og at accepten af at opføre sig og udtrykke sig på forskellige måder er anerkendt på alle skolerne. Som forankring af elevernes og lærernes forståelser af det varierede fagudbud bliver udtryk som "det hele menneske" ofte anvendt, og hermed lægges der vægt på at forstå læring og udvikling i sin bredde, hvor boglig læring kun er et element blandt andre. I denne forstand kan arven fra Rudolf Steiner siges at materialisere sig på nutidens skoler, men ikke blandt eleverne på et reflekteret plan, for eleverne har kun i meget begrænset omfang viden om Rudolf Steiners ideer. Der undervises ikke i antroposofi, og eleverne synes ikke på generelt plan at interessere sig for waldorfpædagogikken som baggrund for deres hverdag.

Det er ikke ganske let at finde ungdomsuddannelser, som kan bruges sammenlignende med Rudolf Steiner skolerne. Undersøgelsen viser, at skolerne ikke ligner offentlige gymnasieskoler, selv om eleverne kan optages på både mellemlange og lange videregående uddannelser. Da der ikke er afsluttende eksaminer på Rudolf Steiner skolerne, må eleverne søge videre uddannelse i form af kvote 2 optag, hvor flere universiteter i deres optagelsesprocedure imødekommer tidligere Rudolf Steiner elevers vidnesbyrd. Omvendt er der andre uddannelsessteder, som ikke forholder sig aktivt til tidligere Rudolf Steiner elevers vidnesbyrd. Disse vidnesbyrd har lærere fra skolerne formuleret i stedet for et karakterbevis. Vidnesbyrdet er et mellem 40 og 60 sider langt skriftligt dokument fra elevens lærere, der vidner om elevens personlige og faglige niveau, og denne afgangsbeskrivelse har begrænset autorisation i uddannelsessystemet. Vidnesbyrdene affattes i samråd mellem elevens lærere. Undersøgelsen af tidligere elevers optagelse på videre uddannelse viser, at de tidligere elever har ret forskellige oplevelser af accepten af deres vidnesbyrd i uddannelsessystemet. Nogle elever er optaget direkte på deres vidnesbyrd, mens andre har taget flere fag på HF eller en fuld HF som forudsætning for optagelse på deres ønskede uddannelse. Derved kan det slutes, at uddannelsessystemet ikke behandler tidligere elever på en konsistent måde, og dette svækker de tidligere elevers planlægningsmuligheder i forhold til videre uddannelse. Tilsvarende eksisterer to modsatrettede uddannelsespolitiske forhold, der medfører, at en række tidligere elever optages på universiteterne på baggrund af deres vidnesbyrd, samtidig med at staten ikke støtter Rudolf Steiner skolernes overbygning økonomisk i forhold til undervisningsydelsen, ligesom eleverne ikke kan modtage SU støtte. Disse paradoksale forhold vidner om, at der endnu ikke grundlæggende er taget politisk stilling til værdien af

Rudolf Steiner skolernes samfundsudvikelse som studieforberegende ungdomsuddannelse. Dette vil det dog være relevant at medtænke som overskolernes bidrag til at nå "95-procent-målsætningen" – nemlig at 95 % af en ungdomsårgang får mindst én ungdomsuddannelse i 2015 jævnfør aftale om globaliseringsmidlerne.¹

Konklusion

Undersøgelsen kan konkluderes i følgende korte punkter:

1. En ungdomsuddannelse, der favner bredt

Overskolen, 10.-12. skoleår, på Steiner-skolerne kan kaldes en kombineret ungdomsuddannelse, der både har træk til fælles med det almene gymnasium og med de erhvervsfaglige uddannelser. Denne ungdomsuddannelse indeholder mange almindelige fag, som det kendes fra gymnasiet, men desuden en fagrække, der ikke tilbydes andre steder.

Evalueringen konstaterer endvidere, at Rudolf Steiner skolernes tilbyder en ungdomsuddannelse til 10.-12. klassetrin på 6 skoler i Danmark, hvis timetal ligger højere end andre ungdomsuddannelser. Det betyder, at der tilbydes et meget varieret undervisningstilbud, indeholdende en bred vifte af aktiviteter (boglige fag, kunstneriske fag og håndværksmæssige fag), som gensidigt støtter op om hinanden.

På den måde er overskolen i udgangspunktet og med hensyn til timer og ressourcer bedre stillet end de almene gymnasier. Der prioriteres tid til fx ekskursioner, udlandsophold og lignende. Eleverne får derved flere undervisningstimer end sidestillede uddannelser. Men vigtigere er, at udlandsophold af længere varighed giver et europæisk eller internationalt perspektiv, som er afgørende for at kunne orientere sig i globaliserings tidsalder.

Uddannelsen afsluttes ikke med afgangsprøver eller eksaminer på 10.-12. klassetrin. Men undersøgelsen af tidligere elevers færd gennem uddannelsessystemet viser groft sagt, at de videregående uddannelser accepterer vidnesbyrdet som optagelsesgrundlag, eventuelt suppleret med gymnasiale suppleringskurser (herved ligner Steiner-elever alle andre).

¹ <http://www.uvm.dk/I-fokus/95-procent-maalsætning>

Fraværet af afgangsprøve/eksamen ser således ikke ud til at skabe barrierer for de unge i forhold til arbejdsmarkedet eller de videregående uddannelser.

2. Overskolen set ud fra elevernes perspektiv

Eleverne oplever at lære på en anderledes måde end i den offentlige skole. Dette skyldes, at skolerne har et undervisningsprogram, der er anderledes og i øvrigt er eksklusivt i den forstand, at det ikke eksisterer i andre skoletyper.

Eleverne tilkendegiver, at de især tiltrækkes af de mange ikke-boglige tilgange. Eleverne ser sig som "hele mennesker" og ikke kun som "elever" eller "mennesker under uddannelse eller i oplæring".

Den faglige bredde fremmer en inkluderende praksis, hvor mobning tilsyneladende findes uhyre sjældent, fordi der tidligt opbygges stærke sociale netværk og et stærkt internt sammenhold.

Det er endvidere vigtigt at fremhæve, at både elever (og lærere i øvrigt) tilkendegiver, at de trives godt på skolerne.

3. En inkluderende pædagogik

Pædagogikken synes at være inkluderende. Især kan det påpeges, at det brede undervisningsudbud lægger op til, at der på skolerne skabes inkluderende miljøer, idet der appellerer til mange forskellige handleformer, kropslige som intellektuelle.

Steinerskolerne tilbyder en ø af tradition og bestandighed i et samfundshav af forandringer og kompleksitet. Denne afstand mellem skolernes praksis og det omgivende samfund kan enten forstås som en fordel (det skaber ro og tid til fordybelse) eller en ulempe (eleverne bliver socialiseret anderledes end andre unge). En sådan vurdering vil altid afhænge af, hvordan afstanden betragtes.

4. Internationalt perspektiv

Skolerne fokuserer på undervisningens dannelsesside, hvor udvælgelsen af undervisningens temaer og progressionen over klassetrinene i høj grad er fastlagt ud fra Rudolf Steiners oplæg samt enkelte andre waldorfteoretikere. Derved iagttages en homogenitet og konsistens i undervisningen uafhængigt af, hvilken skole man undersøger. Det skaber kulturelt fællesskab og fælles identitet i en verden under konstant forandring. En anden virkning af

didaktiktraditionen er, at undervisningen er baseret på Rudolf Steiners filosofiske overvejelser om barnets almene behov, og ikke på det omgivende samfunds behov eller på konkrete overvejelser om en nutidig videnskabelig kobling mellem undervisningens indhold, og hvordan tilegnelsen af dette indhold kan måles.

Projektets baggrund

Projektet er blevet til gennem et samarbejde mellem en forskergruppe ved DPU og Rudolf Steiner Skolernes følgegruppe. Følgegruppen ønskede at få gennemført en empirisk undersøgelse af seks Rudolf Steiner skoler med overbygningsskoler for 9., 10., 11. og 12. klassetrin. Sigtet er, at undersøgelsen i sin helhed kan danne grundlag for ansøgning om statslig anerkendelse af 11.-12. klasse på Rudolf Steiner skolerne. Repræsentanter fra de seks Rudolf Steiner overbygningsskoler (herefter følgegruppen) ønsker ved hjælp af undersøgelsen at få gennemført en videnskabelig redegørelse for skolernes praksis. Gennem beskrivelser af denne praksis dannes et empirisk belagt billede af den undervisningsmæssige praksis, som findes på skolerne. Derved rettes det forskningsmæssige fokus dels på oplevelser af skolen blandt elever og lærere og dels på beskrivelse af skolernes særlige pædagogiske program (Waldorfpædagogik). Heri indgår elementer som lærebøger, højtider og fordeling af undervisningstimer på boglige fag, kunstneriske fag og håndværksmæssige fag. På den måde kortlægges skolernes pædagogiske ståsted og den dertil hørende praksis, som antages at kendetegne skolernes egenart som alternativ til det offentlige skolesystem. Undersøgelsen dokumenterer, at de seks Rudolf Steiner skoler repræsenterer en anderledeshed i forhold til de omgivende offentlige skoler. Undersøgelsen gennemførtes fra 1. juli 2010 til 31. maj 2012, og den afsluttende rapport forelå 21. juni 2012.

Gennem forskningsprocessen har følgegruppen løbende haft lejlighed til at kommentere og drøfte undersøgelsens fremdrift, ligesom følgegruppen har været kommunikationsbro mellem forskergruppen og de seks skoler. Denne relation har været værdsat i begge grupper. Både lærere og elever på skolerne har virket motiverede og åbne over for at deltage i undersøgelsen, og det har ikke været vanskeligt for forskergruppen at indsamle det nødvendige materiale til analysen. Desuden har følgegruppen inviteret forskerne til ved større arrangementer både at præsentere oplæg til undersøgelsen og senere de første

resultater af undersøgelsen. I efteråret 2012 forventes endnu en række arrangementer gennemført, hvor forskergruppen igen møder lærere og forældre med henblik på en fortsat præsentation og diskussion af den afsluttende rapport.

Empirisk grundlag

Pædagogisk og uddannelsesmæssig feltforskning finder altid sted i normative sammenhænge. Skoler har deres egne ideer om, hvordan børn, unge og voksne skal omgås hinanden. De har et værdigrundlag (eleven som "helt menneske" og læreren som meget andet end ren fagunderviser), samarbejder med forældrene og udvikler på den måde nye løsninger på eksisterende barrierer eller vanskeligheder. Eleverne forventes over tid at blive fleksible, motiverede og selvstyrede. I tilgift har Steiner-skolerne et yderligere synligt dannelsesfilosofisk grundlag.

Det har stillet forskergruppen over for den udfordring at lade sig påvirke mindst muligt af de værdier og normer, som så at sige findes i bygningerne.

For at kunne beskrive skolernes undervisningspraksis på en nuanceret måde er der derfor anvendt flere forskellige former for undersøgelse. For det første tog forskergruppen på observationsbesøg på alle seks skoler af 2-3 dages varighed, hvor der også blev gennemført en række indledende interviews af elever og lærere. Denne første besøgsrunde havde til formål at skabe kontakt til skolerne og følge undervisningen, den øvrige dagligdag på skolen og desuden til at indramme de mest relevante forhold til videre undersøgelse.

For det andet har alle elever og lærere medvirket ved at udfylde elektronisk spørgeskemaer, der giver et generelt billede af, hvordan samtlige aktører oplever det at være på skolen. Dette overordnede billede fastlægger en række almene forhold, der vedrører overordnede træk ved skolerne, fx elevernes tilfredshed med skolen, kammeratskab, selvstændighed og lignende. Tilsvarende har lærerne besvaret spørgsmål om, hvordan de planlægger undervisningen, hvad de særligt lægger vægt på i forhold til deres relation til eleverne, hvordan de forholder sig til Waldorfpædagogikken og andre centrale temaer.

For det tredje er den kvantitative del af det empiriske materiale understøttet af uddybende og nuancerende kvalitative interviews. Herved suppleres de generelle sammenhænge blandt alle elever og lærere med

samtaler, der skaber mere indgående forståelse for, hvordan det almene beskrives i det særlige. Her tog samtalerne udgangspunkt i de data, som forelå fra den kvantitative del af undersøgelsen. For eksempel blev eleverne spurgt om, hvad de synes om den særlige fordeling af timer mellem boglige fag, kunstneriske fag og håndværksfag, og hvordan de oplever skolernes pædagogik. Tilsvarende blev lærerne spurgt om, hvordan de forholder sig til Waldorfpædagogikken, og hvad de særligt prioriterer i deres undervisning.

Som baggrund for at fortolke nutidens waldorfpædagogiske ståsted indledes den endelige rapport med en opridsning af Rudolf Steiners tanker om, hvordan mennesket lærer og udvikler sig. Her er det vigtigt at gøre opmærksom på, at disse tanker er læst af forskere, der er udefrakommende og kort og godt "ikke har aktier" i Steiners tænkning. Fremstillingen er derfor præget af neutral distance. Den viser i øvrigt både sammenfald og afvigelser mellem Rudolf Steiners ideer og de seks nutidige skolars fortolkning af det filosofiske grundlag. I præsentationen af Rudolf Steiners tanker er der lagt vægt på at fortolke Steiners egne foredrag, der er samlet i en lang række tekster, med henblik på at kunne præcisere beskrivelsen af skolernes oprindelige ophavsmand.

Perspektiverende til hovedanalysen har et stort antal tidligere elever fra Rudolf Steiner skoler medvirket i en spørgeskemaundersøgelse med det formål er at følge op på, hvordan tidligere elever har klaret sig i det videre uddannelses- og arbejdsliv. Derigennem er der gennemført en analyse, der både kaster lys over fordele og ulemper ved Rudolf Steiner skolernes praksis, hvor temaer som optagelse på videre uddannelse, tilfredshed med at have gået på skolen samt udfordringer og muligheder ved skolernes karakteristiske syn på undervisning og læring bliver fremhævet.

I sin helhed er der produceret et omfangsrigt empirisk materiale, der er behandlet på en sådan måde, at både bredden og de særlige forhold kommer til syne.

Forord fra Rudolf Steiner skolerne

Hvorfor denne rapport!

Fordi Danmark fortjener at kende et 40 år gammelt alternativ til gymnasiet, HF og de andre ungdomsuddannelser!

Alternativet hedder Steinerskolens overskole. For siden 1969 har det været muligt at gennemføre Steinerskolens 12-årige enhedsskole.

Uddannelsen er alternativ på flere områder. Der er ikke eksamen, der er ikke karakterer og fagenes sammensætning er noget anderledes end i folkeskole og gymnasiet. Vi afslutter ikke skolen med karakterbøger og eksamensbeviser, men derimod med et 40-60 sider langt vidnesbyrd, der i detaljer beskriver elevens evner og kvaliteter.

Steinerskolernes undervisning er dokumenteret i denne rapport. Du kan læse, at vores elever er glade for at gå i skole, at de lærer noget, og at deres videre vej i uddannelsessystemet er god. Mindre frafald, stor motivation og stadigt selvstændighed.

Men vi har ét problem. Vi får ikke statsstøtten til 11. og 12. klassetrin!

Vores håb er, at denne upartiske og videnskabelige rapport udarbejdet af forskere ved DPU kan være medvirkende til, at Folketinget vil sikre, at Danmark betaler for den ungdomsuddannelse, som Steinerskolerne sikrer, at unge i Danmark får.

Forskergruppens forord

Denne rapport sammenfatter hen ved 2 års intensiv beskæftigelse med didaktikken ved Steiner-skolerne i Danmark. Rapporten har som mål så nøjternt som muligt at beskrive, analysere og fortolke, hvad forskerne har bidt mærke i.

Den er bygget op på den måde, at en kort gæstevisit kridter feltet op. På baggrund af de fremmedes besøg på og "væren" i skolerne udvikledes mere fintfølede redskaber til at udvikle relevante kvalitative og kvantitative redskaber til at indsamle viden.

Den kvantitative del af undersøgelse har især fokuseret på at undersøge elevs og lærers syn på undervisning og læring set med hvert deres perspektiv. De kvantitative undersøgelser (online spørgeskemaer) har bidraget til at etablere et retvisende billede i bredden af, hvordan lærere og elever oplever skolehverdagen på seks Steiner-skoler. Deroverfor har de kvalitative undersøgelser (interviews og observationer) haft til formål at gå i dybden. Det har bl.a. betydet, at der er erhvervet indsigt i, hvordan lærerne søger at omsætte underliggende værdier og holdninger til pædagogisk og undervisningsmæssig praksis, mens elevernes beretninger har dannet grundlag for en vurdering af skolernes pædagogiske og didaktiske tilgang. Her kan det ret så håndfast konstateres, at elever og lærere trives godt, og at fx mobning næsten ikke findes især i kraft af de stærke bånd, der bindes internt. Disse interne bånd kan med et begreb fra Putnam kaldes "bonding". At bonde betyder at opbygge en samhørighed og stærk fælles identitet.

Selv om bonding er helt nødvendig, går det ikke an at lukke sig inde i et reservat. Derfor har vi med Putnams andet begreb "bridging" gennem en spørgeskemaundersøgelse forfulgt, hvordan det er gået de elever, der har søgt optagelse på og enten gennemført eller i gang med uddannelse efter Steiner-skolerne.

Kort fortalt handler den ene vigtige del af undersøgelsen dermed om hverdagspraksis på skolerne og de hensigter, der ligger bag denne praksis. Den anden del orienterer sig mod elevstrømme fra Steiner-skole til andre dele af

uddannelsessystemet. Også her kan der med de nødvendige forbehold tegnes et billede af, at eleverne fra overskolen (10.-12. klassetrin) lykkes i deres videre virksomhed.

Undersøgelsen er skrevet med henblik på at fremstå læsevenlig, fordi vi tillader os at formode, at en række interessenter (elever, lærere, forældre, politikere mv.) er interesserede i at læse den. Vi indrømmer blankt, at dette oversættelsesarbejde ikke er lykkedes til guldmedalje. Endvidere er denne rapport ikke en total gennemgang af alle slags data, idet vi har fundet det formålstjenligt at fokusere på de væsentligste træk.

Der findes ikke hyldemetre af analyser af Rudolf Steiners tekster, skrevet af udenforstående. Det kan der læses mere om i selve analysen. Men netop af den grund har det været vigtigt for os udenforstående at skabe transparens med henblik på at understøtte læserens egen fortolkning og vurdering. Det har bevirket, at en række af citatpassagerne kan forekomme noget fyldige.

Der bliver i undersøgelsen ofte refereret til Rudolf Steiner skolen/skolerne. Her skal det bemærkes, at undersøgelsen alene behandler de seks overbygningsskolars personale samt elever. Undersøgelsen omfatter dermed ikke alle skolerne og heller ikke andre klassetrin end 9.-12. klasse.

Forskergruppen har haft den glæde at arbejde tæt sammen med skolernes følgegruppe. Det kan ikke andet end at indebære visse gensidige spændinger. Men i takt med projektets fremdrift og den gensidige læren-hinanden-at-kende har samarbejdet udviklet sig frugtbart og gensidigt berigende.

Forskergruppens arbejde har været fordelt således, at Jesper Boding primært har forestået og indsamlet kvalitative data (interviews, observationer), mens Christian Chrstrup Kjeldsen har forestået og gennemført den kvantitative del af opgaven. Niels Rosendal Jensen har været projektleder og afsluttende redaktør af den fælles rapport. Rapporten er skrevet af Jesper Boding på baggrund af kvantitativt og kvalitativt datamateriale.

Vi benytter denne lejlighed til at takke skoler, lærere, elever og følgegruppe for et godt og udbytterigt samarbejde.

15. maj 2012

Niels Rosendal Jensen, Jesper Boding og Christian Chrstrup Kjeldsen

Kapitel 1.

Undersøgelsens grundlag

Hovedsigtet med at gennemføre dette forskningsprojekt er at kortlægge Rudolf Steiner skolernes læringspraksis ved at skabe indsigt i skolernes filosofiske grundlag og derefter undersøge, hvordan dette grundlag praktiseres på skolerne i forhold til skabelse af læringsmiljøer. Undersøgelsen inkluderer seks skoler med overbygning (9.-12. årgang).

Undersøgelsens overordnede tema er en didaktisk analyse af Steiner Skolernes læringspraksis, hvor undersøgelsens spørgsmål kan indrammes som et *"Hvad sker der, og hvordan forstås det, der sker?"* Derved er projektet lagt an på to niveauer; (1) en didaktisk analyse af Rudolf Steiner skolernes læringstilrettelæggelse med en (2) konkret analyse af den læringspraksis, der finder sted på interaktionsplan på skolerne. Afrundende undersøges tidligere elevers videre færd i uddannelsessystemet.

Den empiriske analyse bygger på følgende elementer:

- i. Didaktisk analyse på interaktionsniveau. Praksisundersøgelser (observationer, interviews med elever og lærere), hvor Rudolf Steiner skolernes særlige træk (arbejdsformer, læringsmiljø, materialer osv.) belyses og analyseres, dvs. *"hvad gør de? Og hvordan overføres Rudolf Steiner skolernes læringsfilosofi til klasserummet?"*
- ii. Hvordan oplever Rudolf Steiner elever det videre uddannelsessystem på generelt plan? Og mere indgående: Hvilke kompetencer oplever tidligere elever at aktualisere i det videre uddannelsesforløb, og hvilke sammenhænge er der med skolernes underliggende lærings- og dannelsessyn og disse kompetencer? I den forbindelse undersøges tidligere Rudolf Steiner elevers færd i det videre uddannelsessystem.

Dataindsamlingen har været gennemført via et online spørgeskema til samtlige elever på 9.-12. årgang ved disse skoler. Et lignende spørgeskema har været anvendt i forhold til tidligere elever fra et antal udvalgte årgange fra de sidste cirka 15 år. Sigtet var at have materiale at skabe sammenlignelige resultater med henblik på at replikere spørgsmål og lave en komparation mellem nuværende og tidligere Rudolf Steiner elever holdt op mod et bud på et mere generelt billede i forhold til en række dimensioner.

Skolernes deltagelse i undersøgelsen

Gennem hele undersøgelsesprocessen har forskergruppen samarbejdet med følgegruppen fra Rudolf Steiner skolerne om undersøgelsens fokus, særlige opmærksomhedsfelter og identificering af ønsker og muligheder for undersøgelsens grundlag. Således udgør undersøgelsen det forhandlede resultat dvs. et kompromis mellem følgegruppens ønsker og forskergruppens muligheder i forhold til de ressourcer, der var til rådighed. Dels har møderne mellem forskergruppe og følgegruppen omhandlet formidling af undersøgelsens proces og fremdrift på en meddelende facon, og dels har følgegruppen sent i undersøgelsesprocessen gennemlæst og kommenteret dele af den samlede undersøgelse, og herudfra er der fundet anledning til præcisering og uddybning af undersøgelsens dele. Forskergruppen er ansvarlig for undersøgelsens kvalitet og konklusioner, men undervejs har det været givende og interessant at spejle vores empiriske fund med følgegruppens erfaring og viden inden for området. Den grundlæggende antagelse i strategien er, at ingen ved bedre end dem, der selv er engageret i et praksisfelt, men at vi som forskergruppe kan få øje på nye perspektiver i forhold til praksisfeltet, og derudfra etableres samarbejdet. Dette udfolder principielt om:

“Notwendig sind dabei diplomatisches Vorgehen und Fingerspitzengefühl. Dies betrifft einerseits die Kooperation mit den Auftraggebenden der Evaluation. Ebenso wichtig ist andererseits der integrative, faire und transparente Umgang mit den Personen, die – direkt oder indirekt – von Evaluationsergebnissen betroffen sind. Die dazu möglichen Verfahren sind vielfältig und hängen von der jeweiligen Zielsetzung und dem jeweiligen Ablauf ab.” (Positionspapier der DeGEval – Gesellschaft für Evaluation 2012).

Samarbejdet mellem forskergruppe og aftagere skabte netop forudsætningen for førnævnte "Fingerspitzengefühl", hvormed analysens dele løbende blev drøftet med henblik på sikring af følgegruppens forståelse og respons på materialet. Herudover skaber relationen en vis gennemsigtighed med undersøgelsens proces og status, der med interesse er fulgt af følgegruppen fra Rudolf Steiner skolerne. Via dette samarbejde er det forskergruppens ønske at skabe de bedst mulige forudsætninger for, at undersøgelsens resultater kan rettes mod Rudolf Steiner skolernes ønske om at skabe et kvalificeret grundlag for ansøgning af statsstøtte til overskolen.

Gæst på en Rudolf Steiner skole

Som led i undersøgelsens opstart besøgte forskergruppen alle seks skoler i 2-3 dage, og formålet med besøgene var dels at få et første indblik i skolernes dagligdag samt at etablere kontakt med elever og lærere og dels at skabe viden om, hvordan undersøgelsen kunne tilrettelægges med henblik på at målrette forskningsindsatsen. Hensigten var at afklare, hvad vi havde mulighed for at beskrive og analysere, der samlet set kunne give et retvisende billede af de seks skolars didaktiske praksis. I følgende beskrivelse af mødet med feltet tages der afsæt i et af disse besøg, der, efter at samtlige besøgsrapporter er vurderet, forekommer at tilbyde at gennemsnitsbillede af den oplevelse, man får som gæst på en Rudolf Steiner skole.

Dagen indledes med, at alle elever fra 9.-12. klasse (overskolen) eller hele skolen samlet mødes i et lokale med henblik på at synge morgensang og at give fælles beskeder. Der kan både synges salmer og andre sange eller fremsiges digte. Herefter begiver eleverne sig til undervisningslokalerne, hvor hver elev ved indgangen til klasselokalet giver hånd og siger "godmorgen" til læreren, og efter cirka 10 minutter indleder læreren undervisningen med, at han sammen med eleverne fremsiger et vers, der hedder "jeg skuer ud i verden", og jeg får senere at vide, at dette vers er meget typisk for Rudolf Steiner skoler, og at det er oversat fra tysk til mange andre sprog. Verset er som følgende:

*Jeg skuer ud i verden,
hvor solens lys udvælder
hvor himlens stjerner funkler,
hvor jordens stene hviler,*

*hver plante vokser levende,
og dyret lever følede,*

*og mennesket besjælet
en bolig ånden giver;*

*Jeg skuer ind i sjælen,
som i mit indre bor.
Guds ånd den gennemvæver
alt sol- og sjælelys,
I verdens rum derude,
i sjælens dyb derinde*

*– til dig oh guddoms ånd
vil jeg mig bedende vende
at al velsignelse og kraft
til arbejde og lærdom
kan vokse i mit indre.*

Mens verset fremsiges af læreren og eleverne, holdes armene over kors, og hænderne hviler på skuldrene. Idet jeg senere spørger flere af lærerne om versets betydning og funktion, får jeg forskellige udlægninger, der spænder fra filosofiske betragtninger om at forbinde det fysiske ord med den åndelige verden til, at verset blot skaber ro og fokus, idet der nu skal undervises.

Når verset er slut, sætter eleverne sig på deres stole, og læreren fraværsregistrerer eleverne og noterer på et ark. Så indledes undervisningen med, at læreren beder eleverne om at tage deres materiale op. I nogle fag er der faste lærebøger, fx Carstensen, Frandsen og Studsgaard, "Mat ab2" fra forlaget Systime i en matematik time, og i andre fag er der kopiark, som læreren deler ud, og som eleverne indfører i en dertil indrettet mappe. Disse kopier kan også samles i kompendier, der fx kan omhandle fotosyntese, carbon-kredsløbet, og hvordan alkohol skabes, der bruges i kemitimerne; det varierer afhængigt af fag og lærer. Undervisningen gennemføres som dialog mellem læreren og eleverne, og løbende bruger læreren tavlen, og eleverne bruger kladdehæfter og andre materialer. I perioden inden frokost er der det, der kaldes "hovedfag", hvilket

varer to timer og kører i perioder af 3-4 uger. Fagene i overskolens hovedfagsperioder varierer meget, og således kan der fx undervises i biologi, matematik, historie eller litteratur, men ikke i fremmedsprog.

Efter timen er der tiltrængt frikvarter, hvor eleverne går på nettet på deres medbragte bærbare computere, spiser lidt af deres frokost eller bare sidder og snakker, mens læreren pakker sammen og går over mod lærerværelset, hvor der er kaffemaskine, kontorartikler og kollegaer. På forskellige steder i forbindelse med lærerværelset eller administrative kontorer hænger der rundt om på skolerne billeder af Rudolf Steiner, men billederne er ikke fulgt op med en motiverende tekst, så funktionen er svær at vurdere. På lærerværelset er der en masse snak om både arbejdsmæssige og personlige anliggender, og idet lærerne mødes, er det meget almindeligt, at de giver hinanden hånden, så dette må være en lokal omgangsform, der i forskelligt omfang findes på Rudolf Steiner skolerne. Lærerne ser meget forskellige ud, og de opfører sig også forskelligt (gestikulation, udadvendt og indadvendt, spraglet tøj og håndværktøj samt hhv. velfriseret og kæmmet hår over for det utæmmede hår), og derved synes der at være plads til mange forskellige typer, der bl.a. bindes sammen af interesse for waldorfpædagogikken, skolernes højtider og de mange forskellige opgaver, som lærerjobbet på skolen lægger op til. Ved besøget siger flere af lærerne, at der arbejdes mere end 37 timer om ugen, og at dette accepteres, fordi de synes godt om jobbet.

Efter frikvarteret er der fagtimer, og her er vi på besøg i en engelsktime, hvor læreren pakker sine ting ud og lægger dem på katedret, mens eleverne finder deres pladser, og gradvist bliver der ro. Læreren starter med at spørge, hvor mange der har lavet lektier, og registrerer samtidig klassens fravær, og så starter timen med brug af tavlen. Undervisningstemaet er "USA", og der kommunikeres om antal indbyggere, samfundet, styreform mv. Efterfølgende deles klassen op i grupper af 2-3 elever, som får til opgave at vælge en nordamerikansk stat og derefter finde oplysninger om denne stat på internettet. I nogle grupper bruges private computere, i andre uddeles skolens bærbare computere. Læreren oplister en række relevante websider, som kan bruges i informationssøgninger. Denne time er den anden i rækken af tre, hvor eleverne i sidste time skal præsentere en stat, som de særligt har undersøgt. Eleverne arbejder selvstændigt med opgaven, og læreren går rundt mellem bordene og hjælper. Ved timens ophør ryddes der op i lokalet, og læreren forklarer, hvad der skal ske næste gang i hovedfagsundervisningen.

I pausen drikker vi kaffe på lærerværelset, og lærerne virker interesserede i at fortælle om skolen, pædagogikken, deres synspunkter osv., og derved er det let at etablere dialog og få viden om, hvordan de forstår deres professionelle praksis.

Efter pausen går vi med en eurytmilærer over i en sal, hvor der står et klaver, og hvor nogle af eleverne er iført ensfarvede dragter. Vi finder stole og sætter os bag i lokalet. Læreren forklarer dagens program, dvs. hvad der skal øves, og herefter stiller eleverne op i en cirkel, og så indledes den musikalske ledsagelse med klaveret. Først skal eleverne klappe forskellige takter i forhold til musikken, og derefter danner de forskellige formationer i lokalet, samtidig med at de bevæger sig rundt mellem hinanden, og der bruges særligt armbevægelser til musikken, men ikke meget mimik eller andre dramatiserende udtryk. Gradvist bliver elevgruppen større og større, idet de for sent ankomne elever støder til gruppen. Der er tale om, at eleverne skal huske de bevægelser, der siges at passe til musikken, og dette synes at være en udfordring, idet nogle af eleverne griner og pjatter, mens andre fokuserer på opgaven. Efter nogen tids øvelse deles eleverne op i 4 grupper, hvorefter de i hver gruppe skal fortolke et udleveret digt med eurytmiske bevægelser. Afrundende fremfører grupperne deres kropslige fortolkning en ad gangen, mens læreren læser digtet op. Timen afrundes med en kort opsamlende samtale mellem eleverne og læreren, der ikke påtaler, at mange af eleverne ikke mødte til tiden. På vej fra timen forklarer læreren, at eurytmi handler om at koble bevægelser til lyd, og at denne lyd bør være fra levende musik, og dette er en særlig måde at bevæge sig på, der virker mere meningsfyldt end blot at danse. Om eftermiddagen er eleverne til halvanden times værkstedsundervisning, som i dag er metalsmedje, hvor eleverne står rundt om blæsebælgen og varmer deres metal op. De forarbejder derefter metallet i hånden med hammer. Læreren fungerer som en slags vejleder, hvor eleverne er i en form for mesterlære. De arbejder med metallet ved at varme det op løbende og derefter bruge hammeren til at forme metallet. Eleverne taler også indbyrdes om, hvordan de bedst slår på metallet. Efter timen forklarer læreren, at værkstedsarbejdet er en vigtig del af Rudolf Steiner skolernes profil, og at eleverne får meget ud af at arbejde med kroppen.

Idet vi forlader skolen, ser vi, at nogle elever mødes med instrumentundervisere, og i enerum øves der forskellige dele af musiske stykker, hvorefter eleverne selv skal øve videre hjemme. En elev siger, at man

selv skal betale separat for denne del af undervisningen, men at orkesterøvelser er gratis.

Således afrundes dagen, og der træffes aftaler om videre observationer.

Mellem ideologi og forskning

Skolekulturer er uanset ideologisk udgangspunkt en meget kompleks størrelse, hvor mange mennesker i forskellige aldre, med forskellige interesser og forståelser dagligt mødes om aktiviteter i fællesskab. Dette gælder, uanset hvilken skole der forskes i. Når projektets kompleksitetsgrad alligevel præsenteres her, er det fordi der, udover det gængse kompleksitetsniveau, findes beskrivelsen af waldorfpædagogikkens ideologiske perspektiver, som skolerne er orienteret mod på forskellige måder. Forskningsgenstanden i nærværende undersøgelse er den empiriske virkelighed, som kan iagttages ved observationer, interviews og spørgeskemaer. Forskergruppens erkendelser baseres alene på disse verificerbare fremgangsmåder, der i øvrigt understøtter hinanden indbyrdes i hhv. kvalitative og kvantitative former. Skolernes ideologiske orienteringer og begribelsen af waldorfpædagogikken træder derved i baggrunden til fordel for forskergruppens arbejde med de gældende samfundsvidenskabelige metoder, idet hensynet til kvaliteten af forskningsarbejdet overstiger hensynet til iagttagelse af det foreliggende ideologiske grundlag. Fra skolerne side kan der rejses det spørgsmål, om man på en meningsfuld måde kan begribe skolerne virke udenom det ideologiske grundlag, ud fra hvilke skolerne finder deres begrundelser, og dette anliggende illustrerer da også et væsentligt spændingsfelt. Svaret på udfordringen er, at forskergruppen på den ene side formulerer en beskrivelse af Rudolf Steiners ideer om læring og udvikling mv., så læseren får lejlighed til at opbygge en oversigtsmæssig indsigt i waldorfpædagogikkens grundlag og på den anden side, at undersøgelsens analysegrundlag alene hviler på empiriske fænomener.

Kapitel 2.

Didaktisk analyse

Undersøgelsens empiriske grundlag er bredt sammensat af flere forskellige og indbyrdes understøttende vidensformer. Som udgangspunkt for undersøgelsen gennemførte forskergruppen en række heldagsbesøg på de seks overbygningsskoler, i alt cirka 16 besøgsdage, hvor hensigten var at afklare og forankre udsigterne for undersøgelsens empiriske produktion. De deltagende forskere var som udgangspunkt ikke bekendt med Rudolf Steiner skolernes særlige kendetegn og ideologi. Derved handlede besøgene først og fremmest om at afklare undersøgelsens muligheder med henblik på drøftelser af hvordan de næste undersøgelsesfaser (kvantitative og kvalitative) skulle formuleres. Fra december 2010 arbejdede skolerne med spørgeskemaer, først eleverne og efterfølgende lærerne, og det samlede datamateriale på denne del lå klar medio maj 2011. Det statistiske materiale suppleredes løbende med uddybende semistrukturerede interviews med hhv. elever og lærere, både telefonisk og mere dybdegående ved personlige møder. Ud over de tre tilgange, hhv. heldagsbesøg, spørgeskemaundersøgelse og opfølgende kvalitative interviews blev skolernes tidsfordeling, fagenes prioritering og andre relevante policyområder undersøgt.

Læring, undervisning og didaktik

Læring

Begrebet *læring* kan forstås på flere måder og ud fra forskellige videnskabelige perspektiver, som hver især betjener sig af forskellige forståelsesmæssige funktioner inden for de kontekster, hvor de optræder. På et teoretisk plan befinder læring sig i et spændingsfelt mellem tre perspektiver; et psykodynamisk, et samfundsmæssigt og et kognitivt perspektiv, der til sammen danner en illustration af tre centrale læringsmæssige dimensioner (Illeris 1999: 18ff.). Den psykodynamiske dimension vedrører den lærendes

følelsesmæssige tilstand, som derved rummer et motivationsaspekt. Den samfundsmæssige dimension indrammer betydningen af sociale processer, og at al læring foregår i en samfundsmæssig kontekst, der i varierende grader definerer og prioriterer de læringsobjekter, som den lærende eksponeres for. Det kognitive aspekt vedrører beskrivelse af de kognitive processer, som læring og udvikling genererer. De tre perspektiver udgør et dynamisk refleksionsgrundlag for håndtering af den kompleksitet, som læringsfænomenet indebærer, og i denne undersøgelses analysedele bruges læringsens tre perspektiver til analysen af overbygningsskolernes læringspraksis. Dette benævnes *operationalisering*, idet læringsens tre teoretiske dimensioner bruges som fortolkningsrammer for skolernes praksis, og i det kommende afsnit udfoldes de tre teoretiske dimensioner.

Læring som kognitiv proces

Læringsens kognitive aspekt set ud fra en psykologisk-konstruktivistisk læringsforståelse giver anledning til at rette blikket mod det perciperende individs unikke erkendelsessfære og lægger endvidere op til en formodning om, at læreprocesser bestandigt forløber som aktive adaptationsforløb imellem individet og omverden. Processen er betinget af individets egen aktivitet: *"På alle niveauer kan man sige, at perceptionen er en aktiv proces, som ikke kan reduceres til en passiv registrering... vi må betragte sansefunktionerne som "den menneskelige opfattelses praktiske handlen" "(Piaget 1992 (1964): 125). Gennem sanseapparatet bearbejdes en mængde impulser, som gradvist skaber forandringer i individets tænkning, hvorved individets base for perception af impulser fra omverden sideløbende ændrer karakter. En læreproces er derved en forandringsproces², hvor individet gennem aktivitet forandrer mentale skemaer, hvad angår verdens karakter, hvorved det bringes i størst mulig balance med disse ydre omstændigheder. En bredere definition kan tage afsæt i ændring af individets kapacitet, hvor læring forstås som: "... enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning*

² Piaget bruger termen *udvikling* forstået som at "... udvikling er et system, som for en stor del er bestemt af transformationer, har et historisk forløb, og på kontinuerlig måde fører frem til fra en tilstand A til en tilstand B, hvorved tilstand B bliver mere stabil end tilstand A, samtidig med at den må betragtes som en forlængelse af denne." (Piaget 1992 (1964): 127). I denne sammenhæng refereres i stedet til begrebet "forandring".

eller aldrig" (Illeris i Myszak og Nørby 2008: 156). Denne *kapacitetsændring* henviser til, at individet gradvist opbygger kognitive strukturer, der organiserer dets erfaringer, og som skaber grundlag for nye handlinger og praksis, som er fæstet i kapacitetsændringerne. Der kan antages at være en vis sammenhæng mellem strukturbegrebet og hjernens fysiske neurale infrastruktur. En sammenhæng kommer til udtryk som "... the form of neural "traces" in an enormous and complex network of mutually connected electrochemical circuits" (Illeris 2007: 37). Som sproglig symbolsk betragtning kan disse kognitive strukturer bære navnet "skemaer" (jf. Piaget 1992 (1964)), som organiseres ud fra to grundlæggende processer, *assimilation* og *akkommodation*,³ der samlet set afstemmer individets mentale billede af omverden med de fortløbende impulser fra samme. Læring forstået som *kapacitetsændring* eller som *forandring af det psykiske systems skemaer*, er derved en sproglig symbolisering af forandringer i hjernens neurale funktionsformer.

I individets adaptationsprocesser gør de to nævnte processer sig gældende; *assimilative-* og *akkommodative* processer.⁴ De *assimilative* processer er kendetegnet ved konsolideringen af individets eksisterende indre skemaer: "*In its pure form assimilative learning is characterised by a steady and stable progressive development in which the learning products are constructed, integrated and stabilised*" (Illeris 2007: 40). *Assimilative* processer finder sted, når individet befinder sig i kendte rammer, hvor det udøver tankevirksomhed på en i forvejen struktureret måde. Derved konsolideres og forstærkes de kognitive strukturer, der er aktive i håndteringen af opgaven. I de sammenhænge, hvor det ikke er muligt for individet at tilpasse omverdens krav til allerede etablerede skemaer for handling, igangsættes *akkommodative* processer, hvor individet skaber en ny kognitiv kontekst (skemaer) for imødekommelse af omverdens krav. Denne imødekommelse kan beskrives som en: "... *whole or partial restructuring of already established mental schemes*" (ibid: 41). Ved

³ Det skal her noteres, at der ud over *assimilative* og *akkommodative* adaptationsprocesser kan nævnes en tredje benævnt *cumulative learning* (Illeris 2007: 38ff.), som henviser til "... situations where the learner does not possess any developed mental scheme to which impressions from the environment can be related... which may also be termed *mechanical learning*." (Illeris 2007: 38-39). Dette begreb om udenadslære er ikke medtaget i fremstillingen, idet omstændighederne for læringsformen ikke i væsentlig grad betjener individets adaptationsprocesser.

⁴ Indenfor de to overordnede processer findes der en lang række uddybende forklaringer, men i denne fremstilling bremses begrebskompleksiteten, idet motivet om fremstillingens klarhed overstiger hensynet til nuancering af begreberne.

akkommodative processer tilpasser individet sine indre skemaer, så de matcher de krav, der stilles fra omverden. Ved assimilative processer forstærkes og nuanceres individets eksisterende skemaer.

Under Piagets teori om individets adaptationsprocesser ligger en række betydninger, som her kort ridses op. For det første implicerer teorien, at det ikke giver mening at forestille sig, at den ydre verden eksisterer som repræsentation, uafhængigt af hvilket individ der opfatter den. Derfor kan det formodes, at der ikke findes to individer med identiske forudsætninger for adaptationsprocesser. For det andet gør det sig gældende, at vores interesse må rettes mod individets unikke konstruktion af genstanden for opmærksomheden og ikke dens korrespondance med en objektiv virkelighed. For det tredje at læreprocesser (kun) forløber via individets egen aktivitet. Man kan ikke "lære nogen noget", for man har ikke umedieret adgang til andre menneskers indre skemaer. Derimod er det skolens opgave at skabe miljøer for forandring af elevernes indre skemaer, og det er kun elevens egen aktivitet, der kan skabe disse forandringer. Piaget menes at have sagt, at hvis man forsøger at "lære barnet noget", så fratager man det muligheden for selv at opdage det (Ritchie 2007: 37ff). Den såkaldte "filling process" eller "banking education" (ibid: 35), hvor man forestiller sig, at viden kan overføres fra en bevidsthed til en anden, er derved uden mening. En sådan beskrivelsen afviger ikke fra en almen videnskabelig forståelse, og den udbredte anerkendelse illustreres af den engelske sociolog Anthony Giddens' påstand, at: "... the influence of Jean Piaget's work has been not far short of that of Freud" (Giddens i Illeris 2007: 35), hvorved Piaget betegnes som en af de store moderne videnskabelige skikkelser.

Læring som psykodynamisk proces

I relation til læringens kognitive aspekt er elevens motivation og følelsesmæssige tilstand ligeledes af afgørende betydning for etablering af læreprocesser, og derfor præsenteres i det følgende en række perspektiver, der relaterer sig til motivation og følelser i forhold til det foregående kognitive aspekt.

Som tidligere nævnt handler læring om elevens unikke tilegnelsesprocesser, og som udgangspunkt for disse akkommodative og assimilative kognitive processer skal der investeres en mængde psykisk energi for, at læringsprocesser kan finde sted. Derved bliver motivationsaspektet

afgørende, for der må i undervisningen skabes mulighed for, at eleven ønsker at forholde sig nysgerrigt og fokuseret i forhold til den læringsgenstand, som undervisningskonteksten lægges til rette efter. Denne lyst kan produceres af forskellige årsager, og disse årsager kan grundlæggende deles op i to kategorier, ydre henholdsvis indre motivation. Den indre motivation handler om elevens lyst til at beskæftige sig med en aktivitet for aktivitetens egen skyld, fx at samle på frimærker, cykle, klatre i træer osv., der alle henviser til, at aktiviteten er målet i sig selv, og at barnet spontant påbegynder beskæftigelsen for aktivitetens egen skyld. En modsætning hertil findes i den ydre motivation, der er kendetegnet ved, at motivationen for læreprocessen rækker ud over selve aktiviteten, idet hensynet til fx karakterer og andre former for sanktioner eller belønninger overstiger processen i sig selv (se fx Imsen 2006). Den enkelte elevs følelsesmæssige tilstand angiver et mulighedsrum, hvorudfra læreprocesser sandsynliggøres, og derved spiller følelser og læreprocesser sammen i nær forbindelse til de sociale relationer i klassen. Dette vender vi tilbage til senere.

Læring som social proces

Læringsbegrebets 3. dimension omhandler de samspilsprocesser, der skaber sociale rammer for det kognitive og det psykodynamiske aspekt. Heri findes beskrivelsen af, hvordan eleverne befinder sig i relationer, der muliggør og begrænser læreprocesser, og hvor skolen som institution og lærerens ledelse til sammen skaber betingelser for elevernes læring. Med denne tredje dimension illustreres også den kompleksitet, som læringsteorier navigerer ud fra, og det står klart, at fænomenet læring kan være udfordrende at håndtere både teoretisk og analytisk. Det konkretiseres i nærværende analyse, idet begreberne kommer i spil med den indsamlede empiri. Indenfor sociale kontekster skabes der forskellige tilbøjeligheder, som stilles til rådighed for eleverne, og disse kontekster stammer fra institutionen og dens historie. Dermed understreges det, at den enkelte elevs forståelse dannes ud fra institutionens allerede fastlagte strukturer, fx at skoledagen er opdelt i lektioner, at undervisningen foregår i grupper (klasser), at fagene er adskilte, og at en lærer er sat til at tilrettelægge undervisningsprocesser for eleverne. Alle disse strukturer kører som et givent spor på skolerne, og dette danner de institutionelle forhold, der for lærere og elever forekommer at være naturlige eller ligefrem selvfølgelige. Inden for de givne rammer er der muligheder for lokalt og individuelt at

improvisere over kvaliteten og typen af relationer, der etableres mellem eleverne, mellem eleverne individuelt og læreren og mellem en skoleklasse og en lærer. Det er disse relationer, der udgør læringsbegrebets sociale dimension, som i nærværende undersøgelse er undersøgt via interviews og observationer. Udbredelsen af forskellige holdninger blandt elever og lærere er synliggjort kvantitativt i spørgeskemaer. Sociale temaer af central betydning i forhold til den sociale dimension er fx elevernes vurdering af udbredelsen af mobning, der kan hæmme både det følelsesmæssige og det kognitive aspekt i forhold til læring. Omvendt kan sunde, tillidsfulde sociale relationer medvirke til etablering af gode, produktive læringsmiljøer.

Undervisning

Idet undersøgelsens begreb om læring refererer til forandring af individets kognitive skemaer, vil det være meningsfyldt at præcisere, hvad der lægges i begrebet *undervisning*. Som udgangspunkt er der ikke tale om to identiske processer; at man lærer det, man undervises i. En sådan forståelse henviser til den tidligere omtalte "filling process". Derimod er det formålstjenligt tydeligt at adskille undervisning og læring som ganske vist samhörige, men dog væsensforskellige størrelser, for individet lærer ikke nødvendigvis noget af at få undervisning, i hvert fald ikke nødvendigvis det, underviseren ønsker. Til trods for at man ikke kan "lære nogen noget", kan undervisning skabe miljøer for bestemte intentionelle hændelser, der har til formål at stimulere forandring af elevernes forventningsstrukturer (skemaer). Undervisning foregår altså i et socialt miljø, tilrettelagt med en intention om at forsøge at skabe forandring (kapacitetsændring) af individets indre skemaer. Den finder sted som klasseundervisning, gruppearbejde og individuel undervisning. Om undervisningen så er virkningsfuld eller ej, kan evt. efterfølgende konstateres ved, at underviseren udpeger en række tegn (Boye Andersen 2005), som markerer forandringer fra individets forforståelse til den efterfølgende tilstand.

Didaktik

I forlængelse af begreberne *undervisning* og *læring* præciseres nu begrebet *didaktik*, som integrerer de to foregående begreber. Forud for beskrivelsen skal det noteres, at begrebet har en lang og kompleks historie bag sig, og derved er der i nærværende sammenhæng alene tale om præsentation af en skitse, som tilbyder en oversigtsmæssig forståelse hos læseren. Som udgangspunkt kan didaktik forstås som "... *undervisningens og læringens teori og praksis*" (Meyer og

Jank 2006: 17), hvorved syntesen mellem læring og undervisning illustreres med reference til en given praksis. Men begrebet didaktik rummer både "... teoretiske og praktiske kompetencer i at kunne træffe og begrunde valg i forbindelse med planlægning, tilrettelæggelse, vurdering og videreudvikling af undervisning og læringsaktiviteter" (Gorm Hansen og Tams 2004: 10). Denne mere fyldige definition peger på en række af de mange begreber og aktiviteter, som didaktikbegrebet rummer. Indholdssiden af didaktikbegrebet, forstået som det, der undervises i, betones ofte som et afgørende element: "I denne tradition handler didaktik først og fremmest om indhold – om udvælgelse, ordning og ikke mindst begrundelse af indhold i (ud)dannelse, undervisning og læring" (Schnack 2004: 10). Sammenholdes de tre definitioner handler didaktikken om refleksioner over, hvordan man bør tilrettelægge, gennemføre og udvikle et nærmere bestemt læringsrum. Begrebet opdeles ofte i to hovedgrene, hhv. den almene didaktik og fag- eller særdidaktikken. Den almene didaktik er netop beskrevet ovenfor, mens fagdidaktikken henviser til, at forskellige undervisningsområder har egne betingelser, fremgangsmåder og vidensområder, som lægger op til bestemte måder at tilrettelægge og gennemføre undervisningen samt udvikle det givne læringsrum.

Pædagogik

Som afrunding af begrebsafklaringen skal begrebet pædagogik nu præciseres. I lighed med de øvrige grundlæggende begreber er også begrebet pædagogik ladet med et virvar af betydninger, som i forskellige sammenhænge betoner forskellige sider af opdragelseskunsten. Barnet fødes ind i en allerede eksisterende verden, hvori der på forhånd er etableret et tæt forgrenet netværk af diskurser, som det gennem opvæksten gradvist introduceres til, og mange af disse betydninger internaliseres og forekommer derved som naturlige pejlepunkter for eleven. Undersøgelsens pædagogikbegreb refererer derved til de institutionaliserede rammer, som forefindes på skolerne, der retter sig mod elevens socialiseringsproces på generelt plan. Pædagogikken adskiller sig derved fra didaktikken og læringen ved henvisningen til den prægning af eleven, der udfolder sig, uanset om der forefindes orkestrerede læringsmål forankret i undervisningstimerne, eller om der er tale om skolernes ritualer, omgangsformer og syn på eleven. Når denne undersøgelse er betegnet "didaktisk analyse" og ikke "pædagogisk analyse", skyldes det, at den forskningsmæssige interesse er rettet mod undervisningsrummet som element i

en større pædagogisk helhed på skolerne. Idet læringsbegrebet tilsigter at beskrive forandring i elevernes forforståelser, og didaktikbegrebet refererer til *undervisningskunsten*, kan pædagogikbegrebet grundlæggende betegnes som *opdragelseskunsten*, og i denne luftige treklang vil undersøgelsen pege på forskellige elementer, der tilsammen giver en dokumenteret fremstilling af skolernes praksis.

To konstruktioner af begreberne didaktik og curriculum

På baggrund af første besøgsrunde på de 6 Rudolf Steiner skoler stod det klart, at waldorfpædagogikken ikke giver anledning til undren eller på anden måde forbløffelse når man iagttager de enkelte undervisningstimer. Synet på didaktikken som helhed derimod danner portal for indramning af waldorfpædagogikkens substans, og i denne teoretiske analyse vil flere basale træk komme til syne. Med denne redegørelse udpeges en række træk ved forskelle i uddannelsestænkning, som den fremtræder, idet man forholder sig til lærerrolle, relationen mellem prioritering af indhold overfor undervisningens læringstekniske aspekter og så et dannelseperspektiv, der omfatter dannelse til samfundet eller dannelse med henblik på en bestemt forståelse af et menneskes udvikling. Derved er der tale om en betydelig kompleksitetsreduktion af det meget omfattende og komplekse begreb, didaktik. Præsentationen debatteres ikke i første omgang, idet hensigten er at opstille to idealtypiske uddannelsestraditioner med didaktikbegrebet som optik, hvorved waldorfskolernes didaktiske praksis får en position i et felt af forskellige traditioner.

Curriculum

Udgangspunktet for curriculum-tænkningen er forholdet mellem samfundets behov for en passende uddannet arbejdsstyrke i sammenhæng med et skoleforvaltningsrationale, der lægger op til at målrette elevernes læring så effektivt som muligt i relation til disse samfundsbestemte mål. I 1949 formulerede Ralph Tyler i "Basic Principles of Curriculum and Instruction" det forvaltningsmæssige rationale, der efterfølgende blev benævnt Tyler rationale, som i dag kendetegner det amerikanske skolesystem. Det første afsæt til curriculumtænkningen går dog helt tilbage til indvandringen til New York City, som mellem 1800 og 1850 tidoblede sit indbyggerantal (Gundem og Hopmann 1998), hvorved der opstod et behov for at opbygge et skolesystem, der kunne imødekomme denne befolkningstilvækst. Et af målene i 1800-tallet

blev at skabe et ensartet offentligt skoletilbud, der samtidig kunne tilpasses et varierende befolkningsgrundlag. Ofte benyttede begreber i denne strategi er "managerial framework for curriculum development, control and evaluation of educational service delivery, "technologies" of curriculum planning, objective-writing, course and curriculum development, "instructional" development, curriculum implementation, test development and assessment" (Gundem og Hopmann 1998: 48). Disse begreber indskrives i en forvaltningsdiskurs, der på teknisk vis søger at forbinde undervisningens input med synliggørelse af elevernes læringsresultater. Disse mål skal være potentielt opnåelige, og herudfra fastlægges undervisningspraksis (methods) og evalueringsformer. Derved opbygges en cirkulær model, som går fra indhold til mål og evaluering, som bekræfter indholdets berettigelse eller rejser krav om ændring. Evalueringen producerer feedback til curriculumudviklerne og lærerne, som får indsigt i kvaliteten af deres arbejde – "quality and appropriateness of their work" (ibid:49). Systemets struktur er rekursiv; dvs. forandringer i omverden kan iagttages af systemet og indpasses (fx større eller mindre elevgrundlag, forandringer i fagenes indhold foranlediget af curriculumudvalget og lignende). Derved udgør Tylers rationale et grundlag, alt andet kan tilpasses efter. Der opstilles konkrete autoritative, eksplicite retningslinjer, som lærere, skole og lokalsamfund forventes at følge ("implement"), og styringen fungerer ved supervision, inspektion, straf og belønning, som fremmer ensartet adfærd (Gundem og Hopmann 1998: 48ff).

Lærerrolle i curriculumtraditionen

Skolerne inden for curriculumtraditionen er hierarkisk opbygget, og ledelsen bærer ansvaret for lærernes daglige arbejde. Lærerne fokuserer på at være dygtige didaktiske teknikere, som skal kende de mest effektive metoder til at få eleverne til at lære det fastlagte, fremmedbestemte indhold. Lærerne kan siges at være animeret af systemet; de animerer ikke systemet, og derved er der tale om en envejskommunikation, fra ledelse til lærere. Fastlæggelsen af undervisningens indhold, undervisningsmetoderne og lærerrollen betyder, at undervisningen med et sarkastisk udtryk er "teacher proof" (ibid: 53). Et eksempel på denne depersonaliserede lærerrolle kan være Bill Rogers' (amerikansk pædagog) forslag til fremgangsmåde, idet læreren møder en ny klasse, som spørger hvad han hedder, hvem man er osv., og her frarådes det i en amerikansk grundbog at møde eleverne med sin personlighed: "Af taktiske

grunde er det klogere at ignorere det meste af gruppedrillerierne og spørgsmålene med en kort høflig udtalelse: *"Jeg svarer ikke på personlige spørgsmål – lige nu. Nu er vi nødt til at blive klar til at gå ind i klassen. Tak."* Vores tonefald er behageligt, men formelt og muliggør derved, at gruppen fokuserer deres opmærksomhed på et afslappet nonverbalt stoptegn med hånden, som indikerer, at den slags udspørgning ikke er på dagsordenen lige nu". (Rogers 2005: 50, egen kursivering). Eksemplet illustrerer, hvordan læreren opmuntres til at indgå i en relation til eleverne, der er kendetegnet ved venlighed, følelsesmæssig afstandstagen samt styring af samværet på en autoritær og rolig måde.

Uddannelsesbehov og dannelsepotentiale i curriculumtraditionen

Curriculumtænkningens normative grundlag handler om tilpasning af undervisningens indhold i forhold til elevernes behov og forskellige kapaciteter i den gældende kontekst. I anden række skal systemets effektivitet evalueres i forhold til vurdering af, om det producerer de tilsigtede læringsforekomster. Derved træder dannelsesdiskussionen i baggrunden til fordel for motivet om effektivt at skabe en læringsform og et læringsudbytte, som samfundet efterspørger.

Didaktik

Udgangspunktet for didaktik-tænkningen er et fokus på, hvordan undervisningens indhold retter sig mod et dannelsemæssigt sigte, og som det snart vil fremgå, bliver der her lagt op til en markant anderledes måde at forstå uddannelse på. Af hensyn til at begrænse præsentationen tages her udgangspunkt i efterkrigstidens udvikling af didaktikbegrebet med særlig opmærksomhed på den tyske uddannelsesforsker Wolfgang Klafki kritisk-konstruktive didaktikforståelse. Med "kritisk" forstås, at al didaktisk tænkning bør rettes mod en hensigt om at danne uddannelsessøgende unge til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, og at udviklingen af disse tre kapaciteter hos individet ikke nødvendigvis understøttes af samfundets institutioner (Klafki i Hopmann og Riquarts 1998: 311ff.). Den klassiske tænkning om og af "didaktik" har traditionelt forholdt sig skeptisk over for at behandle dannelses- og uddannelsesmæssige spørgsmål i en sproglig ramme, der udgår fra en bureaukratisk rationalitets tænkning. I stedet henvender man sig til filosofien med ønsket om udvikling af den uddannede, dannede og kultiverede personlighed: *"... experimental fullness of the human existence in the world" rather than "antiseptic rationalism"* (Palmer i *ibid.*: 56). Netop denne

formulering præsenterer den anglo-saksiske tradition set fra tysk perspektiv, og samtidig illustrerer kritikken, hvor forskelligt de to traditioner betragter forholdet mellem dannelse og uddannelse. Videre indebærer det, at refleksioner over undervisningens indhold medfører, at det didaktiske område har et eget begrebsrepertoire: "... the emergent "didactics" provided languages within which "professional" teachers could discuss and defend the appropriateness of their interpretations of the Lehrplan as the authoritative administrative frame for teaching" (ibid: 55).

Lærerrolle i didaktiktraditionen

Den officielle læreplan (Lehrplan) udstikker indholdets rammer på et abstrakt plan, hvor underviseren efterfølgende kan overveje, hvordan disse retningslinjer skal konkretiseres og udmøntes. Didaktikken tilbyder derved et sprog, som disse drøftelser kan finde sted inden for. Lærerens fortolkning af *der Lehrplan* kan forstås på linje med en jurists fortolkning af loven; de er begge professionelt forpligtet på at fortolke, vurdere og konkretisere deres praksis. Læreren definerer undervisningspraksis, mens juristen definerer klientens rettigheder, og begge parter betjener sig af et professionelt sprog og en faglig indsigt i deres respektive områder. Herved står det klart, at læreren i den didaktiske tradition har en afgørende betydning, idet han selvstændigt udformer læseplanen og bærer ansvaret for undervisningens kvalitet.

Uddannelsesbehov og dannelsepotentialer i didaktiktraditionen

Didaktik-tænkningens dannelsesprojekt henviser til udviklingen af menneskets kritiske bevidsthed og selvstændige tænkning. Mennesket er skabt i en social kontekst, hvor miljøets træk absorberes i form af holdninger og værdier osv., men denne disponering determinerer ikke menneskets handlinger. Uddannelses- og dannelsestænkningens opgave er netop at udvikle mennesker, der: "*always has opportunity to criticize society, to take action with a view to change, and to make independent decisions. It is the central objective of pedagogical practice and pedagogical theory...*" (ibid.: 311). Skolens dannelsesopgave retter sig mod et højere mål, der danner bro mellem det enkelte menneske og samfundet ved at betone de førnævnte tre elementer: selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, som ifølge Klafki er den filosofiske grund i didaktikken. Selvbestemmelsen lægger op til at danne uafhængige, ansvarlige borgere, der selvstændigt kan træffe beslutninger. Medbestemmelsen omhandler det enkelte menneskes ansvar for at deltage og bidrage til samfundets kulturelle,

økonomiske, politiske og sociale udvikling. Solidaritetsbegrebet henviser til at drage omsorg for andre samfundsmedlemmers mulighed for at deltage via selvbestemmelse og medbestemmelse (Klafki i *ibid.*: 314).

Kontraster mellem curriculum- og didaktiktraditionen

Som det nu fremgår, er der en række væsentlige forskelle på de to begreber, for de to forståelser er udviklet i forskellige samfund på forskellige tidspunkter, og indtil 1990'erne levede de to traditioner hver deres liv. Den mest fremtrædende forskel på de to traditioner omhandler diskussionen om, hvorvidt refleksioner over undervisningen skal baseres på tekniske og læringsmæssige rationaler begrundet i samfundets behov for en uddannet arbejdsstyrke (curriculum), eller om tilrettelæggelsen skal hvile på en afklaring af filosofiske spørgsmål om dannelse, liv og eksistens med det enkelte menneske for øje (didaktik). De to traditioner baserer sig hver især på forskellige grundantagelser om, hvad uddannelsessystemet skal uddanne til: menneskets individuelle udvikling eller samfundets generelle udvikling. Didaktik-tænkningen betragter curriculum-tænkningen som en snæver, teknisk tilgang til undervisningstilrettelæggelse, og denne del er væsentlig: *"But the questions of lesson preparation are only part of Didaktik"* (Klafki i Hopmann et al. 1998: 309). Modsat undrer det curriculum-forskere, at man i Europa baserer undervisningen på filosofiske antagelser frem for på viden om, hvordan mennesket lærer. I det følgende afsnit redegøres for didaktiktraditionen, som Rudolf Steiner skolerne tilhører.

Sammenfatning

Rudolf Steiner skolerne positionerer sig tydeligt i den tyske didaktik, hvor dannelsesperspektiver har forrang. De placerer sig endvidere på en måde, der ikke ligner den øvrige uddannelsesmæssige kontekst i Danmark. Paradoksalt nok kunne man tilføje, idet den danske tradition generelt også refererer til den tyske opfattelse. Diskussionen mellem den tysk-inspirerede dannelseseoretiske didaktik og curriculumtraditionen, som fx kommer tydeligt til udtryk i det amerikanske skolesystem, præsenterer altså to grundlæggende forskellige udgangspunkter for at forvalte en skole. Diskussionens omdrejningspunkt kan med nogen ret destilleres ned til to forskellige synspunkter vedrørende undervisningens begrundelse, der i didaktiktraditionen skal begrundes med filosofiske og dannelseseoretiske forståelser. I modsætning hertil tager det amerikanske skolesystem afsæt i vurdering af samfundets behov og i teorier om læring, der kan støtte elevernes tilegnelse af stofområder, der bedst

imødekommer disse behov. Rudolf Steiners ideer om læring og udvikling er i høj grad et filosofisk anliggende, der kun i ringe grad tilrettelægger undervisningen ud fra løbende vurderinger af samfundets behov. På baggrund af denne fremstilling er det hensigten i det følgende afsnit at fastholde det didaktiske perspektiv i Steiners tænkning.

Kapitel 3.

Beskrivelse af waldorfpædagogikken

Med den kommende fremstilling er det hensigten at opridse en række relevante træk ved waldorfpædagogikkens grundlag i form af en kort illustrerende beskrivelse af tanker om læring og uddannelse, som grundlæggeren Rudolf Steiner har udviklet. Det er hensigten at tilbyde en relativt let forståelig præsentation, og når Steiners tekster og foredrag fremstår essayistiske, idet fremstillingsformen generelt er associerende, er der inddraget et relativt omfangsrigt tekstmateriale for at give et struktureret billede af en masse fragmenterede ideer i tekstmaterialet. Der er udvalgt en række illustrerende citater fra Steiners skrifter, som efterfølgende er kommenteret med henblik på at antyde de profiler, som waldorfpædagogikken hviler på.

Hvis læseren ønsker at undersøge waldorfpædagogikken nærmere, kan *Die pädagogische Grundlage der Waldorfschule* (1919), *Die Erziehung des Kindes vom Geisteswissenschaft* (1907), *Ein Vortrag über Pädagogik während des „Französischen Kurses“ am Goetheanum* (1922) samt *Håkon Lejons Historien om den antroposofiska humanismen* (1997) anbefales. Med fremstillingen er det samtidig væsentligt at illustrere, at fx „det hele menneske“ eller menneskets sanseapparat får en anden betydning hos Steiner i forhold til mere konventionelle forståelser i hverdags sproget. Når en så kort illustration af waldorfpædagogikkens grundlag er valgt på trods af, at den ikke kan favne helheden i Steiners tanker, så skyldes det, at der dermed skabes et grundlag for indblik i Rudolf Steiner skolernes særlige forforståelser. Genren er beskrivende og illustrerende, hvilket betyder, at fundene hverken debatteres eller vurderes.

Indledende betragtninger om waldorfpædagogikken

Steiner er inspireret af tre hovedkilder: mystikerne (i alle religioner), Nietzsche og Goethe. Omkring år 1900 prøvede de selvbevidste naturforskere at reducere den åndelige sfære til noget, der udelukkende afhang af biologiske processer. Steiner var af den opfattelse, at det nutidige menneske var så stærkt påvirket af naturvidenskabelig tænkning, at det nu var nødvendigt at "genindføre" sanserne som modtagere og bedømmere af indtryk. Dvs. at helt nye erkendelsesformer var nødvendige. Kunsten blev på en vis måde både midlet og målet. Fra Nietzsche lærte Steiner, at "overmennesket" har det som sin personlige målsætning at forme sit liv i overensstemmelse med sit væsen – i kras modsætning til det menneske, der mener sig skabt til at tjene noget uden for sig selv. *Menneske* er noget, man bliver; dyder er noget, man selv skaber. Derfor skal man agte sig selv højere end sine dyder. Eftersom Steiner generelt mente, at mennesker gennem kunsten får en oplevelse, der vækker tanken, så må man pædagogisk sørge for, at alle udtryk og indtryk går gennem kunstens filter for at nå hjernen. Når forstanden er vakt til live gennem kunsten, vil menneskenes chance for at skabe harmoni og enhed mellem mennesker og omgivelser være langt større. Kunsten tænkes altså at hvile på en erkendelse af mennesket, men samtidig er kunsten nødvendig for at nå til denne erkendelse. I denne cirkelslutning ser Steiner ikke nogen modsigelse.

Kunsten formidler "naturens orden", hvor alle regler og støttepunkter for det jordiske liv set med kunstens øjne er den nødvendige bro mellem natur og kultur. Ved at formidle "naturens orden" kan kunsten også anvendes terapeutisk inden for pædagogikken, der hidtil har været for stærkt domineret af "kulturens orden". Heri findes et tankevækkende paradoks: I næsten alle former for pædagogik opfattes kunsten som udtryk for kulturen; derfor findes der et fundamentalt anderledes syn i at søge "kunsten i naturen". Først ved at tage udgangspunkt i naturen og dennes værdier kan vi blive hele mennesker, fordi vi derved kan overvinde den fragmentering, naturvidenskaberne udsætter mennesker for. Kort og ligetil er naturens orden den rette orden, fordi den er langt mere afbalanceret end kulturens orden, der har det med at blive den naturvidenskabelige orden (dvs. helt aktuelt diagnosesunamien). Steiners budskab er lige modsat, at det er naturens orden (jf. Goethe), der forliger den menneskelige treenhed og får de tre legemer (det fysiske legeme, æterlegemet og astrallegemet til at blive til det harmoniske, hele menneske (Steiner 1922: 4).

Altså en ganske radikal tankegang, der peger på, at naturen er den store læremester. Dette naturfilosofiske standpunkt rækker naturligvis langt videre end mysteriespil, økologisk havebrug og grønne syn på dette og hint.

Denne korte syntese yder naturligvis ikke Steiners tanker fuld retfærdighed. Det søger de følgende sider at råde bod på. Dog er det vigtigt at være opmærksom på, at denne fremstilling er et produkt af "fremmede" øjne, altså en læsning af forskere, der ikke har lod eller del i det Steiner'ske univers, men som derimod prøver at sætte sig ind i det som udefrakommende.

Der kan konstateres markante forskelle mellem waldorfpædagogikkens ideer om menneskets udvikling og mere alment udbredte pædagogiske teorier. For at kunne praktisere waldorfpædagogikken er det nødvendigt, at pædagogen („der Erzieher“) er indforstået med antroposofiens særlige ståsted. Der er således ikke tale om, at waldorfpædagogikken bygger videre på eller supplerer generelle pædagogiske teorier; for det antroposofiske verdensbillede og den dertilhørende udviklingsteori tilbyder et anderledes ståsted i forhold til alle andre pædagogiske tænkere. Her kan nævnes, at waldorfpædagogikken ikke synes forenelig med fx Rousseaus (1712-1778) tanker om dannelse og udvikling eller Ellen Keys (1849-1926) reformpædagogiske oplæg, som Freinet (1896-1966) blandt andre tilsluttede sig. Mennesket er et anderledes væsen hos Steiner, og waldorfpædagogikken udfoldes i et alternativt pædagogisk univers. Blot som eksempler kan man sige, at Keys og Freinets pædagogiske udgangspunkter er funderet i konventionelle opfattelser af mennesket, uddannelse, udvikling osv., og derved formulerer de sig inden for datidens diskursive⁵ horisont. Netop disse konventioner gør Steiner op med, idet han formulerer en ny udviklingsteori. I "Die Erziehung des Kindes vom Geisteswissenschaft" fra 1907 forklarer han waldorfpædagogikkens forhold mellem menneskesyn og pædagogik således:

„Hier soll dies für eine solche Frage gezeigt werden, für die Erziehungsfrage. Nicht Forderungen und Programme sollen aufgestellt, sondern die Kindesnatur soll einfach beschrieben werden. Aus dem Wesen des werdenden Menschen heraus werden sich wie von selbst die Gesichtspunkte für die Erziehung ergeben.“
(Steiner 1907: 6).

⁵ Hvor begrebet "diskurs" her forstås som den sproglige horisont af betydninger, der tids- og stedsafhængigt danner bestemte koblinger af forholdet mellem ordene og tingene.

Grundlæggende hviler waldorfpædagogikken på et menneskesyn, der ikke kan rummes i den konventionelle idehistorie. Ud fra det åndsvidenskabelige (antroposofiske) syn på mennesket formuleres den pædagogiske tænkning som samlet diskursiv anskuelse, dvs. som et system af antagelser, der rammesætter den praktiske udøvelse af waldorfpædagogikken bredest muligt forstået:

„Die Aufgabe, eine das Wesen des Menschenlebens umfassende praktische Weltauffassung zu geben, muß ihrer ganzen Anlage nach die Geisteswissenschaft haben ... Es handelt sich vielmehr um das Wesen der Geisteswissenschaft, und darum, was sie diesem Wesen nach sein kann. Nicht eine graue Theorie soll sie sein.“ (ibid.: 2)

Når Steiners tekster kan synes abstrakte og filosofiske, skyldes det givetvis, at der er tale om dannelsen af en alternativ erkendelsesteori og derved også et alternativt sæt af ideer om menneskets hele væsen. Det er ikke hensigten blot at beskrive antroposofiens udsigtspunkt, men derimod at overføre teorien i menneskelig praksis; det er ikke nok at være en „graue Theorie“. Ambitionen er at danne et alternativt totalbillede af tilværelsen som menneske, og derfor bevæger Steiners tekster sig i mange forskellige retninger og temaer. I nærværende tekst fokuseres der dog på de pædagogiske implikationer af antroposofiens tænkning, også benævnt waldorfpædagogikken.

Waldorfpædagogikkens historiske forankring

I 1919 blev den første Rudolf Steiner skole åbnet i Stuttgart. Denne skole praktiserede som den første antroposofiens pædagogiske tanker om en 12 årig eksamensfri enhedsskole. Initiativet kom fra lederen af cigaretfabrikken Waldorf-Astoria, Emil Molt. På baggrund af et foredrag af Rudolf Steiner valgte Molt at lade Steiner opbygge et skolesystem for børnene til de 1500 ansatte. Tysklands skolesystem var på det tidspunkt præget af hierarkiske magtstrukturer, og i samfundet generelt var der en klar tendens til, at særligt børn af de privilegerede grupper fik højere uddannelser. Waldorfskolen fra 1919 blev i samtiden opfattet som en af de skoler, der artikulerede et reformpædagogisk bud på de udfordringer, som man i Tyskland stod over for efter 1. Verdenskrig (Lejon 1997). Steiner havde siden 1899 beskæftiget sig med undervisning i arbejderens uddannelsesbevægelse i Berlin på en af bevægelsens

skoler, som var grundlagt af socialisten Wilhelm Liebknecht. Og i 1902 grundlagde Steiner sammen med socialisten Rosa Luxemburg en skole for arbejderbevægelsen i Spandau, men i 1919 tager Steiner afstand fra socialismens uddannelsespolitik: *„I detta sammanhang finns det ingenting att hoppas från dagens socialistiska tänkare och deras synpunkter. De vill förvandla den gamla staten till en stor ekonomisk organisation... En sådan fortsättning skulle medföra en betänklig förstoring av alla den nuvarande skolas fel“* (Steiner i Lejon 1997: 99). Steiners kritik går derved på, at arbejderbevægelsens skoler i for høj grad bevæger sig fra det reformpædagogiske til det statspædagogiske, og derved bryder han med organisationen for at fortsætte med udviklingen af det pædagogiske system, der kaldes waldorfpædagogikken. Fælles for de reformpædagogiske ideer i datidens Tyskland er, at fire træk går igen på tværs af pædagogiske skoler (Lejon 1997):

1. At reformpædagogikken hvilede på en kritik af det eksisterende kulturelle miljø.
2. At de reformpædagogiske tanker byggede på datidens state of the art viden om udviklingspsykologi.
3. At undervisningen skulle tilrettelægges ud fra et helhedssyn på eleven, hvor "det hele menneske" stimuleres (hos Steiner krop, ånd og sjæl)
4. At kunsten i vid udstrækning bruges som pædagogisk middel, hvor menneskets kreative sider udvikles.

I 1907 udkom "Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft", hvori Steiner introducerer tanker om sprogtilegnelse, menneskets 4 legemer (fysisk, æter, astral og jeg-legemet)⁶ og desuden gør sig til talsmand for antroposofiens pædagogiske væsen og metode. Det reformpædagogiske afsæt illustreres også i form af Steiners materialismekritik af datidens statspædagogik, hvor læringen opfattes som baseret på hukommelsestræning ("Trainieren des Gedächtnisses") frem for barnets reception af genstandene for læring. Læring skal baseres på kropslige aktiviteter. Her er et kort resume af Steiners kritik af det etablerede skolesystem:

⁶ De fire væsensled (el. legemer) er koblet til sjæleformer (fx fornemmelsessjæl, forstandssjæl mv.), men i denne korte præsentation gøres der abstraktionsmæssigt holdt ved væsensleddene.

„Eine verstandesmäßig-materialistische Denkweise kann in dieser Richtung viele Fehler machen. Eine aus ihr entsprungene Erziehungskunst kommt leicht zu Vorurteilen gegen das bloß gedächtnismäßige Angeeignete. Sie wird zuweilen nicht müde, sich mit aller Schärfe gegen das bloße Trainieren des Gedächtnisses zu wenden, und wendet die spitzfindigsten Methoden an, damit der junge Mensch nur ja nichts gedächtnismäßig aufnehme, was er nicht begreift. Ja, was es überhaupt mit diesem Begreifen auf sich hat! Ein materialistisch-verstandesmäßiges Denken gibt sich so leicht dem Glauben hin, daß es kein Eindringen in die Dinge gibt außer dem in abgezogenen Begriffen; es wird sich nur schwer zu der Erkenntnis durchringen, daß die anderen Seelenkräfte zum Erfassen der Dinge zum mindesten ebenso notwendig sind wie der Verstand. Nicht etwa nur bildlich ist es gesprochen, wenn man sagt, man kann ebenso mit dem Gefühle, mit der Empfindung, mit dem Gemüte verstehen wie mit dem Verstande. Begriffe sind nur eines der Mittel, um die Dinge dieser Welt zu verstehen. Und nur der materialistischen Gesinnung erscheinen sie als das einzige.“ (Steiner 1907: 12).

Det at lære ting udenad forstås som en alt for enstrenget læringsproces, der alene aktiverer de intellektuelle "sjælekræfter", og i modsætning hertil betoner Steiner forholdet mellem forstanden og følelserne. Derfor lægges der afstand til denne læringsform, fordi antagelsen om, at udenadslæren er vigtig, ifølge Steiner hviler på en fejlagtig materialistisk tilgang til læring og dannelse. Det underliggende grundlag for den materialistiske læringsopfattelse er ideen om, at tingene skal læres gennem begrebsmæssig træning, hvor sproget er i højsædet. Intellektuel begrebsmæssig træning i skolen betragtes alene som en af de kanaler, der findes for menneskelig erkendelse. Sidestillet med menneskets intellektuelle læringskanal er læring via følelser, fornemmelser og sindet. Materialismekritikken og det ensporede intellektuelle læringssyn hænger sammen, for man begriber ifølge Steiner det materielle med intellektet. Det etablerede uddannelsessystem kritiseres derfor for at være enstrenget og lineært i synet på menneskets læringsforudsætninger. Når Steiner forstår mennesket ud fra et radikalt anderledes perspektiv og tillægger barnet en lang række metafysiske kompetencer som fx, at barnet optager sproget i en "sjæleorganisme" ("Seelenorganismus"), er det klart, at waldorfpædagogikkens tilgang til fx sprogstimulering står i kontrast til den konventionelle.

Opdragelsesopgaven i waldorfpædagogikken

I de 14 foredrag fra værket "Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik" fra 1919 peges på, hvordan antroposofisk tænkning kan applikeres i waldorfpædagogikkens grundlag. Her udfoldes det metafysiske i menneskets eksistens eksemplvis i forhold til opdragelsens opgave:

"Die Aufgabe der Erziehung, im geistigen Sinn erfasst, bedeutet das In-Einklang-Versetzen des Seelengeistes mit dem Körperleib oder dem Leibeskörper. Die müssen miteinander in Harmonie kommen, müssen aufeinander gestimmt werden, denn die passen gewissermaßen, indem das Kind hereingeboren wird in die physische Welt, noch nicht zusammen. Die Aufgabe des Erziehers und auch des Unterrichters ist das Zusammenstimmen dieser zwei Glieder."(Steiner 1919: 12).

Som det fremgår, handler opdragelsesopgaven om at forene og harmonisere den fysiske krop med sjæleånden. Tankegangen er, at mennesket inden fødslen træder ned på jorden fra en højere sfære som ånd (jf. sjæleånd), og i denne proces forbindes menneskevæsenet med de tre legemer det fysiske legeme, æter- og astrallegemet. Opdragelsens opgave kan derved ikke afklares uden de metafysiske begivenheder, som antroposofien beskriver. En afledning heraf er, at al opdragelse i denne tilpasningsproces handler om at udvikle barnets iboende potentialer som metafysisk væsen. Dette står i opposition til ideen om, at barnet skal tilpasses samfundets behov. Opdragelse i waldorfpædagogisk forstand er centreret om barnets afstemning af kroppen i forhold til de omgivende metafysiske legemer (æter-, astral- og senere jeg-legemet som samlende og organiserende instans).

Menneskets fire udviklingstrin

Selvom Steiner opererer med eksistenstilstande mellem liv og død, hvorved reinkarnationstemaet introduceres sammen med karmatemaet (fx Steiner 1962), tages der i følgende beskrivelse kun udgangspunkt i de udviklingsperioder, som forløber i den epoke, hvor den fysiske krop er element for de øvrige

legemer.⁷ I øvrigt fokuseres der på de udviklingstrin, som har relevans for waldorfpædagogikken på skoleplan, og udviklingstrinene er afstemt med læseplanerne på Rudolf Steiner skolerne som aldersbestemt forhold mellem barnets udvikling og skolens krav. Hovedbegreber i den sammenhæng er vilje (0-7 år), følelse (7-14 år) og tanke (14-21 år), og de tre udviklingstemaer kan forstås som en slags udviklingsmæssige læringsstier, der ifølge Steiner skal følges for at imødekomme barnets iboende anlæg for udvikling. Stimulering af viljen, følelsen og tanken som tre fortløbende med forskellige udviklingsstier skal ifølge Steiner hindre en for tidlig intellektualisering af barnets bevidsthed, som han flere steder advarer imod. Hvis en lærer fx for tidligt stimulerer et 8 årigt barns intellekt, vil det virke hæmmende for udviklingen, idet barnet derved tvinges til at overspringe hhv. vilje og følelsesudviklingen, og derfor er læreplanen afstemt med Steiners udviklingssyn. I nedenstående afsnit redegøres der for Steiners forståelse af barnets udvikling fra det 6. år og fremefter, og der er tale om en intro, der skal skabe forståelse for Steiners tænkning.

1. trin – den fysiske fødsel-6/7 år

I perioden fra fødslen til 6.-7. leveår er barnet disponeret for at imitere omverden på baggrund af et medfødt instinkt:

„Das ist nur dann der Fall, wenn das Kind nachahmt. Vor dem Zahnwechsel ist das Kind ein rein nachahmendes Wesen im umfassendsten Sinne. Seine Erziehung kann nur darinnen bestehen, daß die Menschen seiner Umgebung ihm das vormachen, was es nachahmen soll.“(Steiner 1922: 287)

Perioden er velbeskrevet i almindelig naturvidenskabelig litteratur, og Steiner tilslutter sig til dels en konventionel beskrivelse af barnet i denne periode. Begrundelsen er, at den fysiske krop er opbygget af materielle stoffer, som er velbeskrevet i den naturvidenskabelige forskning. En forskel til nutidens diskurs om barnet er dog, at der ikke tages udgangspunkt i det reflekterende selvstændige barn, der fx beskrives som „Dit kompetente barn“ (Juul 1999), men i et syn på barnet, som henviser til barnet som imiterende væsen. Den voksnes

⁷ Steiner understreger dog flere steder, at menneskevæsenets tid på jorden blot er en periode: ”Jeg siger altså, at vi inden fødslen i længere tid var åndelig-sjælelige væsener i en åndelig verden” (Steiner 1922b: 6), men nærværende beskrivelse medtager ikke disse perioder.

ageren i barnets nærhed er derved af stor betydning, hvor barnet *"Ikke gennem øjet eller øret eller overhovedet nogen særskilt sans, men gennem en slags ubevisst fornemmelse lever barnet på en inderlig intim maate med i alt det som sker i omgivelserne."* (Steffens 1923: 16-17). Om der er tale om iagttagelse gennem sanser direkte eller via denne „ubevidste fornemmelse“, undersøges ikke nærmere i denne sammenhæng.

2. trin – 5/7 år-14/15 år

Med tandskiftet i 6-7 års alderen markeres første skift i barnets væsen, for her fødes æterlegemet, og denne dag beskrives ofte som barnets anden fødsel (fx Steiner 1922b):

„Die Anthroposophie zeigt, wie dem physischen Organismus des Menschen ein ätherischer eingegliedert ist. Dieser ätherische Organismus ist bis zum siebenten Lebensjahre in seiner ganzen Ausdehnung im physischen Organismus tätig. In diesem Lebensabschnitte wird ein Teil des ätherischen Organismus frei von der unmittelbaren Betätigung am physischen Organismus. Er erlangt eine gewisse Selbständigkeit. Mit dieser wird er auch ein selbständiger, von dem physischen Organismus relativ unabhängiger Träger des seelischen Lebens.“ (Steiner 1922: 286)

Indtil tandskiftet er æterlegemet indlejret i barnets fysiske krop. Ved tandskiftet frigøres det nu til at blive relativt uafhængigt (*"relativ uafhængiger"*) af den fysiske krop. Denne relative uafhængighed kan forstås sådan, at legemet både er i kroppen og rækker ud over denne ved at danne et metafysisk felt, der gennemtrænger og omkranser kroppen:

„Diesen Äther- oder Lebensleib hat der Mensch mit Pflanzen und Tieren gemeinsam. Er bewirkt, daß die Stoffe und Kräfte des physischen Leibes sich zu den Erscheinungen des Wachstums, der Fortpflanzung, der inneren Bewegung der Säfte usw. gestalten. Er ist also der Erbauer und Bildner des physischen Leibes, dessen Bewohner und Architekt. Man kann daher auch den physischen Leib ein Abbild oder einen Ausdruck dieses Lebensleibes nennen.“(Steiner 1907: 4)

Både dyr, planter og mennesker har dette æterlegeme, der er tæt forbundet med kroppen og tager sig af kroppens vækst, forplantning og bevægelserne i kroppens væsker. På den måde bestemmer æterlegemet en del af kroppens

funktioner, men samtidig er det adskilt fra kroppen ved at være et metafysisk legeme. I denne livsperiode imiterer barnet ikke blot omgivelserne, for med æterlegemets udskillelse fra kroppen har barnet:

"... behov for autoritet i sin omgivelse. Det efterligner ikke bare, men vil høre av den voksne hvad som er riktig og godt. Det vil kunne tro på de voksnes innsikt, instinktivt ønsker det en autoritet over sig." (Steiner 1947: 7)

Gradvist fra det 5/7-15/16 år overgår barnets trang fra imitation til autoritetstrang, og det sker gradvist, hvor begge tilbøjeligheder sideløbende er aktive i 7-9 års alderen (ibid.). Arbejder man pædagogisk med at tilgodese både imitations- og autoritetstrangen i denne periode, vil barnet ifølge Steiner udvikles og blive stærkt senere i livet. I dette 2. trin af barnets udvikling vil det i samspillet mellem imitationen og autoritetstrangen begynde at interessere sig for at bedømme og vurdere ting i dets omverden.

3. trin - 14/15-21 år

Fra puberteten til cirka det 21. år forløber menneskets 3. livsperiode, kønsmodningen, og denne indledes med fødslen af astrallegemet, der i sammenhæng med kroppen og æterlegemet bærer både lyst, smerte og begær:

„Das dritte Glied der menschlichen Wesenheit ist der sogenannte Empfindungs- oder Astralleib. Er ist der Träger von Schmerz und Lust, von Trieb, Begierde und Leidenschaft usw. Alles dies hat ein Wesen nicht, welches bloß aus physischem Leib und Ätherleib besteht. Man kann alles das Genannte zusammenfassen unter dem Ausdrücke: Empfindung.“ (Steiner 1907)

Samlende handler det for astrallegemet om håndtering og produktion af menneskets følelsesliv. Astrallegemet er forbundet med menneskets fysiske organer, hvor hvert organ bærer på erfaringer fra tidligere liv, som mennesket allerede fra fødslen er installeret med (Steiner 2003 (1922): 12-13). Alle eksisterende erfaringer kobles med nye erfaringer, hvorved menneskets historie indskrives i astrallegemet, og dette på en omfattende og akkumulerende facon:

„Alt hvad vi gør her på jorden, skriver sig ind, for eksempel når vi skriver, hugger brænde eller giver nogen en ørefigen. Tilmed det vi ikke selv gør, men giver andre

besked om at gøre – og de så gør det – selv det skriver sig ind ved hjælp af de ord, vi sagde til de andre.”(ibid.: 14)

Ideen om registrering af handlinger og tale refererer til karmalæren, og det gælder både det, vi selv gør, det vi siger, og det vi får andre til at gøre. Indskrivningen i æterlegemet handler dog kun om registrerbare hændelser (tale, skrive, gøre), og således ikke om menneskets tanker og ideer, som ikke er materialiseret på en registrerbar måde.

4. trin - 21 år og frem

Sidste trin i det enkelte menneskes udvikling er udskillelsen af jeg-legemet, og ifølge Steiner gør jeg-legemet mennesket til det højeste væsen på jorden:

„Dieser "Ich-Leib" ist der Träger der höheren Menschenseele. Durch ihn ist der Mensch die Krone der Erdschöpfung.“ (Steiner 1907: 4)

Jeg'ets rolle er at forme og forandre de tre andre væsensled:

“...es ist alles dadurch geschehen, daß das "Ich" an den andern Gliedern der menschlichen Wesenheit gearbeitet hat. Ja darinnen liegt gerade die Aufgabe des "Ich", daß es die anderen Glieder von sich aus veredelt und läutert.“ (ibid.)

Jeg-legemets funktion kan derved forstås som en slags organiserende instans for de øvrige legemer („lavere væsensled“). Her findes kulturen og samvittigheden som abstraktioner over de andre legemers virke, og at bearbejdningen foregår på tværs af det enkelte menneskes aktuelle levede liv og alle øvrige liv, som reinkarnationstanken lægger op til.

Idet jeg-legemets funktionsområde ligger uden for dette projekts rammer, går vi ikke videre i præsentationen her.

Eurytmien

Eurytmien er en form for synlig tale og synlig musik, som alene praktiseres i antroposofisk sammenhæng og dermed også på de danske waldorfskoler. Som udgangspunkt var det dog ikke pædagogiske hensyn, der igangsatte udviklingen af eurytmien. I 1912 indledtes udviklingen af dette bevægelsessprog, da en datter til et medlem af antroposofisk selskab skulle

finde en profession, som så blev at arbejde med at koble bevægelser med lyde (Steiner 1926). Der findes en række eurytmiske former, fx toneeurytmi, helseeurytmi, terapeutisk eurytmi mv., men i denne fremstilling fokuseres der på eurytmien som grundlæggende antroposofisk kunstart.

På Waldorfskolerne dyrkes der to aktivitetsformer, hvor kroppen alene er i centrum for aktiviteten. På den ene side dyrkes der idræt med boldspil, idrætslege osv., som det kendes i folkeskolen og det almene gymnasium. De fysiske aktiviteter er væsentlige for mennesket, men her advarer Steiner om, at gymnastikken refererer til et materialistisk menneskesyn, hvor der trækkes paralleller til dyreverdenen:

"Übertriebene Sporttätigkeit ist praktischer Darwinismus. Theoretischer Darwinismus heißt behaupten, der Mensch stamme vom Tier ab. Praktischer Darwinismus ist Sport und heißt, die Ethik aufstellen." (Steiner 2010 (1919): 192)

Af denne årsag skal gymnastikken ikke overdrives for at træne den fysiske krop alene, for kroppen må ikke forstås som et legeme i sig selv, men som en del af et større væsen. Den anden form for kropsligt udtryk er eurytmien, som er en form for bevægelseskunst, hvor der for hver lyd er en bevægelse:

"Und wenn einmal für alle Laute die eurythmischen Zeichen ausgebildet sind, so braucht Ihnen der Mensch nur vorzueurythmisieren und Sie lesen aus seinen eurythmischen Bewegungen ebenso die Gedanken ab, wie Sie in der Lautsprache sie hörend aufnehmen." (ibid.: 192)

På den måde tilsigtes det at udtrykke sproget med kroppen. I citatet står der "lyde" (Laute), men det handler om at give sprog og musik et kropsligt udtryk. De eurytmiske bevægelser opfattes som værende meningsfulde frem for de almindelige gymnastiske bevægelser:

"Welche Bewegungen sollen wir ausführen lassen? – Und wir können die äußere Bewegung des Kindes hinführen zu sinnvollen Bewegungen, zu sinndurchdrungenen Bewegungen, so dass es mit seinen Bewegungen nicht plätschert im Geiste, sondern dem Geiste in seinen Richtungen folgt. Dann

entwickeln wir die Leibesbewegungen hinüber nach der Eurythmie." (ibid.: 191ff.)

Eurytmiske bevægelser menes at skabe et bestemt forhold mellem kroppen og ånden frem for blot at "plaske i ånden". Eurytmien forstås derfor som meningsfyldt, fordi man med kropslige bevægelser kan udtrykke meningsfulde lyde. Ud fra den forudsætning, at der er en bestemt bevægelse knyttet til en bestemt lyd, opfattes fysisk træning som værende mindre meningsfyldt end eurytmi. De eurytmiske bevægelser ledsages af musik. Der er ikke tale om dramatisering af lyde, men om en kropslig fortolkning og gengivelse af disse:

"A human being performing eurhythmly has no need to make a special face. That does not matter. Naturally, it goes without saying, a normal and sound eurhythmist would not make a disagreeable face when making a kindly movement, but this would be the same in speaking. No art of facial expression independent of eurhythmic expression is aimed at..." (Steiner 1947 (1922): 5)

Ansigtstudrykket skal blot være neutralt, for det er bevægelserne med kroppen, der er i centrum. Som læringsmæssigt middel forstås eurytmien i sammenhæng med menneskets sansning af først lyde, dernæst at disse lyde symboliseres med en vokal, og derefter kan disse vokaler udtrykkes kropsligt:

" they first learned the sounds of speech as little children, — a resurrection, a rebirth at another stage. In this language of eurhythmly the child experiences what he had experienced earlier. It affirms the power of the word in the child through the medium of the whole being." (ibid.)

I sammenhængen forstås "the whole being", det hele menneske. Det samme fænomen, i dette tilfælde en lyd, besøges altså tre gange, hhv. som lyd, som vokalsymbol og som eurytmisk bevægelse. Som det før er beskrevet, betyder mimikken eller dramatiseringen ikke noget for selve den eurytmiske performance, hvorimod måden lydene fremføres på, betragtes som et individuelt anliggende, som kan udøves i alle aldre:

"The personality can find expression through Eurythmy at each and every period of life, and through Eurythmy the beauty of both youth and age can be revealed."
(Steiner 1923: 12)

Lyde korresponderer med bestemte bevægelser, og disse bevægelser kan naturligvis identificeres og aflæses af indforståede tilskuere, men samtidig forstås eurytmien som en bestemt individuel fortolkningskunst, hvor det enkelte menneskes udtryksform kommer til syne.

Afrunding af beskrivelsen af waldorfpædagogikken

Waldorfpædagogikken hviler altså på et ikke-konventionelt grundlag, hvor begreber som barn, tilegnelse, udvikling osv. får andre betydninger end i nutidens common sense diskurser, selvom der tilsyneladende tales om det samme. Der er mange flere perspektiver at beskrive om waldorfpædagogikken, for Steiner talte og skrev om et væld af emner i begyndelsen af det 20. århundrede, hvor der i Tyskland syntes at være en særlig åbenhed for reformpædagogiske tiltag i kølvandet på 1. Verdenskrigs katastrofer. Fremstillingen har søgt at anskueliggøre Steiners forståelse af en række centrale temaer inden for waldorfpædagogisk tænkning. De udvalgte citater, som bærer fremlæggelsen, er udvalgt på baggrund af deres styrke i forhold til at illustrere Steiners (og få andres) pointer. Således er der plukket i et bredt tekstmateriale, der tilsammen udgør den mosaik af udsagn, der i sammenhæng med de uddybende kommentarer strukturerer teksten. Der er en række grundlæggende antagelser i antroposofisk tænkning, som man enten må acceptere som værende udgangspunkter for det hele menneske eller forkaste som værende ubegrundede rene postulater. Uanset om man tilhører den ene eller den anden fløj, er det hensigten med præsentationen at tilbyde et fundament for diskussion og åbenhed over for emnet. I forhold til denne præsentation af eurytmien skal det nævnes, at der i praksissammenhænge og blandt underviserne findes andre positioner i forhold til begrundelse og tolkning af eurytmien. Der synes således at være en forskel mellem den mere tekstnære udlægning præsenteret ovenfor og den måde, der i den pædagogiske praksis reelt arbejdes med eurytmien og dens begrundelser. Flere af lærerne på Rudolf Steiner skolerne udtrykker derfor, at ovenstående præsentation i mindre grad rammer i forhold til, hvordan der arbejdes lokalt. Dermed kan de siges at

arbejde med mere moderne fortolkninger, der ikke som i præsentationen hviler på en tekstnær analyse af Rudolf Steiners beskrivelse af eurytmien. Præsentationen forholder sig primært til eurytmiens begrundelse ud fra forskergruppens tolkning af Steiners tekster i forhold til emnet. På skolernes hjemmeside kan man fx finde denne forklaring:

Eurytmi

At følge et tilrettelagt bevægelsesmønster kræver, at man gør sine bevægelser bevidste og øger opmærksomheden på sit bevægeapparat. Følger man en tilrettelagt koreografi, bevæger man sig på en måde, som virker supplerende til ens almindelige bevægelsesmønster. At modtage undervisning i kropslig udfoldelse, det være sig dans, kampsport, gymnastik eller andre discipliner, hvor træningen er bevægelse for bevægelsens skyld, øger koncentrationen og bevidstheden om kroppen.

Kroppens største udfordring er den monotoni, som skyldes stillesiddende og rutine. Der er ikke mange dagligdagssituationer, som udfordrer alle muskelgrupper. Og de små bevægelser, som eksempelvis en udfordring til balancen skaber, er ikke i spil i dagligdagen for de fleste af os.

Alene ud fra ovennævnte betragtning er Steinerskolernes disciplin Eurytmi en vigtig bestanddel i undervisningen. Eurytmien har en vigtig social rolle i undervisningen. Man lærer helt automatisk at vise hensyn, lytte, være opmærksom og gøre noget sammen med andre, da man bevæger sig i større eller mindre grupper i geometriske eller frie former. Helt konkrete ting som at lære bogstaverne og senere geometri og musikteori understøttes direkte af eurytmien. Gennem dette fag kan oplevelsen af det musikalske og det sproglige finde sin berigelse.

Sammenfattet og det, vi kan sige helt evidenter, er, at kropslig træning uden redskaber og med fokus på koreografi frem for præstation overordnet er godt for krop og sind.

Bevægelseskunsten eurytmi er et fag, der indtager en vigtig plads i Steinerskolens læreplan. Her lidt om, hvad eurytmi går ud på:

”For knap 100 år siden søgte man nye veje inden for alle kunstarter. Man brød med de gamle traditioner og former for bevidst at trænge dybere ind i kunstens væsen. Man begyndte at arbejde med kunstens grundelementer. Man begyndte at fordybe sig i hver enkelt farves kvalitet, i hver enkelt forms udtrykskraft, i toners og intervallers forskellige spændingsforhold, i sprogets iboende formkraft. Således opstod der nye muligheder inden for hver enkelt kunstart. I denne brydningstid opstod også et behov for at udtrykke sig på nye, frie måder inden for det bevægelsesmæssige. Bort med dansetrin og balletpositioner. Man ville frem til at udtrykke indre oplevelser gennem bevægelse – og den frie dans, ”modern dance”, opstod.

I denne tid opstod også eurytmien – en helt ny bevægelseskunst. Dog har eurytmien ingenting at gøre med den frie dans. Den har en helt anden baggrund.”

Eurytmien blev udviklet af Rudolf Steiner. Ordet EURYTMI betyder på græsk: harmonisk eller smuk bevægelse. Eurytmi er en scenekunst, som gennem kroppens bevægelser gør musikken og sproget synlige. Med kroppen som instrument kan man give udtryk for digtningens og musikkens inderste væsen.

Eurytmien kaldes også ”synlig tale” og ”synlig musik”. Man kan sige, at eurytmien videreudvikler de bevægelser, som strubehovedet udfører, når vi taler, ved at vi med hele kroppen udtrykker de kvaliteter, som findes i sproget. Alfabetets bogstaver har med mennesket at gøre på den måde, at vi gennem vokalerne kan give udtryk for vores indre, sjælelige oplevelser: A, E, I, O, U.

Ord, som er gennemtrængt af vokaler, danner ofte grundlag for indre stemning og oplevelse, hvorimod stærkt konsonantiske ord giver os mulighed for at opleve den fysiske omverden. Dette ser man ofte benyttet i poesi og digtekunst.

Disse forskellige lyd kvaliteter udtrykkes med hele kroppen, igennem koreografien, hvorved et digt eller prosa bliver til ”synlig tale”.

I ”synlig musik” udtrykkes toner, intervaller, dur og mol, rytme og takt

med kroppen gennem mangeartede bevægelser. Toneurytmien bringer derigennem forståelse for musikkens form/opbygning og karakterstemning.

Pædagogisk eurytmi

Alting virker ind på os – og allerstærkest ind på barnet, fordi det endnu er så uformet og modtageligt. Bevægelserne i eurytmien virker harmoniserende og formende på barnet og vækker samtidig de skabende kræfter, og det er disse, man ønsker at arbejde med. Pensum for eurytmiundervisningen i de enkelte klasser lægger sig op ad skolens øvrige lærerplan og er dermed medvirkende til at understøtte anden faglig undervisning.

Rudolf Steiner har ikke beskæftiget sig særligt med 11. og 12. klassestrin, idet de ikke fandtes på daværende tidspunkt: "Jeg må lige lade noget andet gå forud, inden jeg vil beskrive de behov, der lever i barnet i 14-, 15-, og 16-års-alderen. Og derefter vil vi jo på det almindelige fælles lærerrådsmøde udarbejde læseplanen for denne vigtige 10. klasse." (Steiner 1999 (1921): 55). Angående læreplaner refererer lærere og ledere fra Rudolf Steiner skolerne ofte til Caroline von Heydebrands arbejde med udvikling af læreplanerne på baggrund af Rudolf Steiners tanker, som således danner baggrund for det videre lærerplansarbejde på skolerne, hvori hun medtænker 11. og 12. klasse. I bilag 1 er vedlagt en konkret beskrivelse af en overbygningsskoles fortolkning af disse læreplaner i praksis.

Kapitel 4.

Introducerende signalement af underviserne ved skolerne

Projektets undersøgelse af lærerne på Rudolf Steiner skolernes overbygning hviler på observationer i undervisningen, interviews med en lang række af lærere både formelt og uformelt samt et spørgeskema, der afdækker relevante fordelinger i bredden. Som det fremgår nedenfor, er lærergruppen som sådan ikke en homogen størrelse, og det er således udfordrende at indramme en passende og retvisende beskrivelse af deres forståelser, både i dybden og i bredden.

Besvarelsesprocenten har været noget lavere end forventet. Antallet af undervisere udgør 110, heraf har 69 helt eller delvis besvaret spørgeskemaet, hvilket giver en svarprocent på 62,7 %, dog har tre respondenter frafaldet kort efter start. Hvorfor en mere reel svarprocent i forhold til den afdækkede population af undervisere bliver 60 %. Idet en række spørgsmål, som er kendt for hele populationen, er medtaget i spørgeskemaet, har det været muligt at sammenligne for eventuelle skævheder. Sammenlignet med data for alder, køn mv. i forhold til den afdækkede population, tegner der sig ikke umiddelbart nogen skævhed. Dog skal konklusionerne på undersøgelsen blandt lærere tages med forbehold i forhold til den lave deltagelse og det samlede antal respondenter. Dette gør, at der ikke er foretaget undergrupperinger af data (aggregering), da antallet af respondenter da vil blive kritisk lavt. I det omfang, der generaliseres, er det udelukkende til undervisere ved de seks skoler, som undersøgelsen afdækker.

Bemærkninger vedrørende lærernes data: alder, antal, kønsfordeling

Disse data er fra afdækningen af populationen foretaget af skolerne. Disse er således det mest retvisende billede af fordelingen mellem alder og køn, der ligger til grund for undersøgelsen og har dannet baggrund for frafaldsanalysen ovenfor. På nuværende har vi ikke adgang til data for køn og aldersfordeling i

ungdomsuddannelserne. Men der findes en ældre opgørelse fra 1999/2000 omkring aldersfordelingen. Som det kan ses, adskiller aldersfordelingen sig ikke i nævneværdig grad mellem undervisere ved gymnasieskolen og Steiner skolernes overbygning. Da Steiner skolerne er tilknyttet grundskolen, kan aldersfordelingen illustrativt holdes op imod fordelingen her. TALIS (Teaching and Learning International Survey) for grundskolen i Danmark peger på, at aldersfordelingen blandt undervisere i højere grad ligner gymnasieskolen end grundskolen. Her tages dog skyldige forbehold for forskel i tid.

Køn og alder blandt lærerne

I det følgende gives et signalement af lærerstaben, hvad angår faktuelle anliggender. Det understreges, at datakvaliteten skal betragtes i lyset af de omstændigheder, hvorunder data er produceret, dvs. med det forbehold, at respondentpuljen ikke har en hensigtsmæssig størrelse. Der sammenlignes ikke konsekvent med andre personalegrupper fra fx gymnasieskolerne eller andre gymnasiale tilbud.

Som udgangspunkt kan det konstateres, at kønsfordelingen blandt lærerne er ret lige på Rudolf Steiner skolernes overbygning, idet der blandt lærerne jævnfør populationsopgørelsen er 45 % mænd og altså 55 % kvinder (blandt de faktiske besvarelser på spørgeskemaet var fordelingen 44 % mænd og 56 % kvinder), og aldersmæssigt er 83 % fra og med 40 år og opefter. Sammenholdt med den ovenfor omtalte undersøgelse fra gymnasieskolerne bemærkes det, at på Rudolf Steiner skolerne er 20 % af lærerne fra 60 år og opefter mod kun cirka 7 % blandt gymnasielærerne, og i den modsatte ende af aldersgrupperne er der på Rudolf Steiner skolerne kun cirka 1 % af lærerne, der er under 29 år, mens den tilsvarende gruppe af gymnasielærere udgør cirka 3 % af den samlede population. Derved konstateres det, at der er forholdsvist mange lærere i 60+ gruppen på Rudolf Steiner skolerne og forholdsvist få unge op til 29 år i sammenligning med gymnasielærerne.

Uddannelsesbaggrund og ansættelsesgrad blandt lærerne

Ansættelsesmæssigt viser det sig blandt besvarelserne på spørgeskemaet, at cirka 57 % af lærerne på de seks undersøgte Rudolf Steiner skolers overbygning er deltidsansatte, og dette skønnes at ligge betragteligt over gennemsnittet på ungdomsuddannelsesniveau. Til gengæld er 92 % fastansatte, og derved skønnes der at være tale om en karakteristisk beskæftigelses sammensætning. På den ene side er godt halvdelen af respondenterne ansat på deltid, og på den

anden side er de ansat i faste stillinger. Adspurgt om dette forhold nævner skoleledere fra Skanderborg, Odense og Århus samstemmende, at der er ansat mange lærere på deltid, idet der udbydes mange forskellige fag og andre aktiviteter, som hver især er specialiserede områder, fx eurytmi og undervisning i de enkelte musikinstrumenter, hvoraf nogle af "instrumentallærerne" har ned til 4-6 timer ugentlig, og desuden at nogle lærere ønsker at være deltidsbeskæftiget andetsteds.

Lærerne har samlet set en ganske stor erfaring med undervisning, og således svarer 41,5 % , at de har mere end 20 års undervisningserfaring. Der tages i denne sammenhæng ikke højde for, at lærerne kan have opbygget undervisningserfaring andre steder end på Rudolf Steiner skolerne.

I forhold til lærernes uddannelsesbaggrund er besvarelsene behandlet med en vis opmærksomhed, idet 41 % selv angiver at have en lang videregående uddannelse, når der spørges til: "Hvad er det højeste niveau, du har fuldført en uddannelse på?" med lukkede svarkategorier, mens denne gruppe i den opfølgende oversigt over lærernes uddannelsestitler kan sammentælles og ved den efterfølgende analyse og sammentælling af uddannelsesniveau kun udgør 30 %. Muligvis skyldes dette, at lærerne ikke i besvarelsen drog tilstrækkelig omsorg for en korrekt udfyldning af spørgeskemaet, men det kan ikke afgøres ud fra det foreliggende materiale. På lignende vis undrer det, at 16 % af lærerne har svaret "Andet"⁸ på spørgsmålet om uddannelsesniveau, selvom det viser sig, at der blandt disse 11 respondenter både findes en civilingeniør og en konservatorieuddannet, og disse registreringer er lagt til i optællingen over de 30 % med lang videregående uddannelse. Samlet set kan besvarelsene ikke betegnes som værende af tilstrækkelig kvalitet, hvorfor de ikke bearbejdes nærmere.

Belysning af variationen i lærernes tilgang til Rudolf Steiner pædagogikken:

⁸ Med "Andet" henvises der til uddannelser, der af respondenterne ikke synes at kunne henføres til kategorierne "Kort videregående uddannelse", "Mellemlang videregående uddannelse", "Lang videregående uddannelse", samt "Ph.d.-uddannelse".

I hvor høj grad medtænker du det antroposofiske grundlag i forhold til planlægningen af din undervisning?

	Procent
I meget høj grad	15,5%
I høj grad	39,7%
I nogen grad	32,8%
I mindre grad	3,4%
Slet ikke	6,9%
Ved ikke/ikke relevant	1,7%
I alt	100,0%

På baggrund af lærernes besvarelser af, hvordan og hvorvidt de inddrager det antroposofiske grundlag i deres undervisningsplanlægning, præsenterer vi nu en række sammenfattende træk ved det empiriske materiale. Som ovenstående tabel viser, har det antroposofiske grundlag en ret betydelig indflydelse på lærernes forståelse af deres undervisningsplanlægning. 88 % af lærerne har svaret enten "i nogen grad", "i høj grad" eller "i meget høj grad", mens kun 12 % svarer "i mindre grad", "slet ikke" eller "ved ikke", idet de spørges om graden af medtænkning af det antroposofiske grundlag. Vigtigheden af at praktisere træk ved det antroposofiske grundlag illustreres også i et jobopslag fra januar 2011, hvori det fremgår, at der søges en lærer til 1. klasse, og hvor: "*Kendskab til og interesse for skolens pædagogik er en forudsætning.*"⁹ Herudover nævnes ikke krav om uddannelse eller erfaringsmæssige forudsætninger for ansættelsen. Hensynet til interessen og kendskabet til skolens pædagogik overstiger derved andre hensyn i forhold til ansættelse på den pågældende skole, og denne interesse genfindes i lærernes egne vurderinger af egen praksis.

Den grundlæggende interesse for Rudolf Steiners pædagogik er altså udbredt blandt lærerne kvantitativt (altså i bredden), men ser man kvalitativt (altså i dybden) på lærernes holdninger og formidlinger af denne brede interesse, tegner der sig et billede af en varieret forståelse af, hvordan antroposofien fortolkes. Følgende emner synes at give et retvisende billede af lærernes forståelser af deres praktisering af waldorfpædagogikken; en induktiv tilgang,

⁹ <http://www.sydskolen.dk/index.php?id=128> lokaliseret den 13/1 2011 kl. 08.40.

det hele menneske og menneskesynet, de åndelige vendinger, en ikke-kritisk tilgang samt almenpædagogiske overvejelser.¹⁰

En induktiv tilgang

Det gør sig gældende i en betydelig del af lærernes besvarelser, at det er vigtigt for dem, at eleverne får anledning til selv at gøre sig erfaringer med stoffet, som lærerne har udvalgt og skabt undervisning i fx: "*... så eleverne har mulighed for at opdage selv, hvad "reglerne" i faget er, hvorfor det er, som det er*" (lærerbesvarelse, spørgeskema, kvalitativ del). Elevens egen autentiske forståelse af det, der arbejdes med i undervisningen, opfattes derved som værd at prioritere frem for en overlevering af andres erfaringer: "*Dvs. at Jeg søger at undgå, at de møder større nye indsigter som tekst, film eller lign. da de i så fald, tror Jeg, kan komme til at være på hælene i forhold til den nye viden, som de så ser som en eksternt eksisterende viden, der allerede er nedfældet i bøger, som de i bedste fald kan få en 'ok' forståelse for.*"¹¹ (lærerbesvarelse, spørgeskema, kvalitativ del). På denne måde fokuseres der på, at eleven får lejlighed til at konstruere sin viden frem for at overbringe viden gennem bøger, film og lignende. En anden lærer udtrykker dette som "egenerkendelser": "*Dvs. at radikalt nye idéer altid præsenteres mundtligt i fællesskab med klassen, så eleverne oplever, at de ved egenoplevelse får de erkendelser, der søges opnået.*" (lærerbesvarelse, spørgeskema, kvalitativ del)

De citerede passager lægger op til opmærksomhed på i hvert fald to didaktiske perspektiver vedrørende lærernes forståelse af forholdet mellem eleven og stoffet. For det første arbejdes der ud fra en ide om, at en induktiv¹² erkendelsesform (Andresen 2003) er at foretrække frem for en deduktiv.¹³ Derigennem prioriteres elevernes eget arbejde med stoffet, og denne tilegnelsesproces vurderes at ligge i forlængelse af almene forståelser, således at waldorfpædagogikken ikke på dette område adskiller sig fra andre pædagogiske retninger. En væsentlig forskel i denne forbindelse er dog, at

¹⁰ Det skal her noteres, at der er tale om et oplevelsesperspektiv fra lærernes side og ikke et praksisperspektiv, så det illustreres ikke, hvordan de konkret gør, men hvordan lærerne forstår det, de siger, de gør i undervisningen.

¹² Begrebet "induktiv" refererer i denne sammenhæng til, at man går fra erfaringsbaserede oplevelser til fastlæggelse af disse erfaringer i bestemte mønstre, der synes at fremkomme på baggrund af tilstrækkeligt mange erfaringer, altså at man generaliserer på baggrund af erfaringer.

¹³ Begrebet "deduktiv" står i modsætningsforhold til ovenstående ved at rette fokus mod almene, generaliserede regler, der efterfølgende overføres i erfaringer med verden.

induktionsbegrebet kan anvendes som begrundelse for, at eleverne på Rudolf Steiner skoler i vid udstrækning selv producerer deres undervisningsmateriale på baggrund af lærerens tilrettelæggelse af undervisningsmiljøet og de øvrige erfaringer, de gør sig, som de samler i fx hovedfagshæfter,¹⁴ der giver et billede af, hvad de har arbejdet med. Som følge af forskergruppens observationer i undervisningen på skolerne bør det dog nuanceres, at der i mange tilfælde, særligt i overbygningen (9.-12. klassetrin), er tale om inddragelse af både bøger i undervisningen og kopierede artikler fra forskellige lærebøger samt andet materiale. Men udgangspunktet er, at eleverne selv udformer deres undervisningsmateriale.

For det andet opleves det som afgørende, at eleven selv konstruerer viden, og at denne konstruktion er at foretrække frem for at modtage andres forståelse af stoffet. Dette forekommer at virke overensstemmende med et syn på læring, der fokuserer på elevens aktivitet som forudsætning for læring, og derved afviges der ikke fra nutidens almindelige læringsteoretiske opfattelser. Principielt betyder lærernes forståelse, at elevens oplevelse og motivation for undervisningens indhold er i fokus, frem for at læreren gennemgår et stofområde, som eleverne efterfølgende forventes at "have lært". Opfattelsen lægger sig op ad den førnævnte didaktik-tradition, og dette med klare sammenfald til den tidligere beskrevne læringsteori jf. Jean Piaget.

Det hele menneske og menneskesynet

I overensstemmelse med forskergruppens observationer på Rudolf Steiner skolerne kommer en væsentlig del af waldorfpædagogikken ikke til syne i den konkrete relation mellem elever og lærere, men mere som underliggende antagelser hos lærerne. En af lærerne udtrykker det således, at der i forhold til waldorfpædagogikken ikke er megen "... indflydelse på det konkrete indhold i undervisningen, det er mere i forhold til omgangen med og holdningen til eleverne, at det antroposofiske er i spil." Dette udgangspunkt går igen i mange andre besvarelser, hvor der henvises til forskellige bagvedliggende antagelser, som begrunder en given konkret praksis. Særligt en helhedstænkning af eleven tematiseres gennemgående med ytringer som:

¹⁴ "Hovedfagshæftet" er betegnelsen for et hæfte, som eleven selv skriver og sammensætter med forskellige materialer, der har været arbejdet med i undervisningen.

"Proøver at mærke og forstaa barnet.", " Jeg forsøger at "medtænke" elevernes sjælelige / åndelige væsen i hver time.", "Først og fremmest i den måde, jeg møder eleverne på. Jeg betragter dem som ligeværdige åndelige/sjælelige, unikke personligheder, der er tilstede i min undervisning.", "Jeg mediterer over hvilke elever jeg skal undervise, ser dem hver for sig, ser hele klassen, oplever deres sjælestemning".

Sammenfattende står det klart, at de citerede lærere som en naturlig integreret del af deres sprogbrug opererer med begreber, der henviser til metafysiske anliggender, som bringes i anvendelse ved beskrivelsen af "det hele barn" og deres undervisningspraksis. Beskrivelserne og de anvendte begreber kan vanskeligt konkretiseres, idet der synes at være tale om skildringer af oplevelser, der har en abstrakt karakter i form af vendinger som *"medtænke elevernes sjælelige/åndelige væsen"*, der forekommer at være "tilstede" på en mere abstrakt facon, end hvad beskrivelsen af den fysiske relation og tilstedeværelse kan rumme. De metafysiske dimensioner af lærernes beskrivelser er forhold, som almindeligvis ikke får meget opmærksomhed i det almene pædagogiske landskab, og således kan de henregnes som kendetegnende for lærernes forståelse og anvendelse af Steiners tænkning. Her skal det bemærkes, at der som tidligere nævnt er tale om en meget bred forståelse af waldorfpædagogikken blandt lærerne på Rudolf Steiner skoler, og således kan ovenstående citater ikke generaliseres som typiske for alle lærerne. Omvendt genfindes her sproglige vendinger, der vurderes at have slægtskab med terminologien i Rudolf Steiners tekster, der tematiserer forståelsen af elevens åndelige sider som objekt for pædagogisk opmærksomhed.

De åndelige vendinger

Når lærerne formulerer deres forståelse af, hvordan de anvender waldorfpædagogiske tilgange til deres undervisningspraksis, fremkommer de samtidig med mange andre ytringer, der illustrerer en tendens til brug af abstrakte, åndelige begreber, der vurderes at markere en forskel i forhold til gennemsnitsunderviseren på øvrige ungdomsuddannelser. En lærer skriver fx: *" Jeg medtænker hele tiden reinkarnationsideen, og at der er en mening med, at lige netop de unge mennesker, jeg underviser, og jeg er bragt sammen... At kærlighed til alt levende "holder jorden oppe"* (lærerbesvarelse, spørgeskema, kvalitativ del, hvor spørgsmålet handlede om vedkommendes brug af waldorfpædagogikken i egen undervisning). Denne beskrivelse henviser til en aktualisering af Rudolf

Steiners ideer om menneskets genfødsel, og at læreren oplever, at der er en højere mening med samværet med eleverne. En anden lærer betoner balanceringen mellem: *"den naturvidenskabelige opfattelse af mennesket. De fysiske love. Genetik. Darwinisme og en mere åndelig tilgang til tilværelsen."* På denne måde lægger den pågældende lærer op til at favne både naturvidenskabelige perspektiver og åndelige synsvinkler i undervisningen, hvor dualismen markerer et brud med en almen forståelse, der klart adskiller (natur)videnskabeligt frembragte vidensformer fra åndelige anliggender. Andre lærere beskæftiger sig med lignende opløsninger mellem fysikken og metafysiske forhold, men på en mere abstrakt måde, der indrammer begrebet "helhedssindlag" som waldorfpædagogisk anliggende: *"For mit vedkommende spiller en livslang beskæftigelse med det antroposofiske livsgrundlag den afgørende rolle. Ikke kun gennem de fag/pædagogisk-relevante skrifter/foredrag; men gennem en interesse for de skiftende belysninger (oplysninger) man ofte får omkring noget fagspecifikt (eller om elevens psyke/biografi) ved beskæftigelse med-tilsyneladende-fjernereliggende antroposofiske meddelelser. Således på en måde ofte (tror jeg) som et "helhedssindlag" når jeg underviser..."* (ibid.). Den pågældende lærer repræsenterer sandsynligvis den gruppe af lærere, der indgående og varigt interesserer sig for waldorfpædagogikken. Som det fremgår, er det ikke helt nemt for en udenforstående at fortolke intentionen med ytringen.

Lærernes inddragelse af åndelige eller i hvert fald metafysiske begrundelser for deres undervisningspraksis lægger op til at konfrontere den gængse opfattelse, hvor antroposofisk orienterede synspunkter kan perspektivere konventionelle videnskabelige synspunkter: *"Her tjener forskellige antroposofiske forskeres og filosofers resultater absolut til at stille spørgsmål ved de gængse og traditionelt vedtagne antagelser om, hvad der er viden om verden... Når vi siger morgenvens tænker jeg ofte på, at jeg har min engel med på arbejde!"* (ibid.). Der lægges altså op til, at der er flere måder, hvormed verden kan iagttages, og *"at åbne for en mindre dogmatisk og mere fri selvstændig tolkning af verdens videnskabelige fakta."* (ibid.). Det forekommer herved oplagt, at den citerede lærer med waldorfpædagogikken som baggrund åbner for elevernes kritiske refleksioner over videnskabelige frembringelser og verdens beskaffenhed i det hele taget.

En ikke-kritisk tilgang

Det i indledningen citerede ønske om at *"interesse og kendskab for skolens pædagogik er en forudsætning..."* bekræftes i forhold til lærernes forståelser af waldorfpædagogikken, idet der ikke i datamaterialet synes at fremgå nogle kritiske og reflekterende vendinger, som fx kunne være: *"Dette kan jeg bruge, dette fra waldorfpædagogikken kan jeg ikke bruge"* eller lignende. Kendskabet til og interessen for waldorfpædagogikken er udgangspunktet for lærernes virke på skolerne, som en lærer beskriver det: *"Jeg er nysgerrig og opsøgende både mht. tidligere udgivelser og nye skrifter, eksempelvis bøger og tidsskrifter"*, og derved lægger vedkommende ikke op til at forholde sig kritisk og reflekterende, fx ved at pædagogiske tanker drøftes og diskuteres op imod andre teorier.

Waldorfpædagogikken blev artikulert af Rudolf Steiner med samfundskritiske og reformpædagogiske ønsker, og nutidens lærere på Rudolf Steiner skoler opsøger denne ånd på en ensrettet måde, dvs. ved ønsket om at forstå waldorfpædagogikken og antroposofiens grundlag på en ikke-kritisk facon. Det synes m.a.o. at handle om at forstå Rudolf Steiners teorier, ikke om at reflektere over disse teorier på en falsificerende måde (fx Popper 1996). Lærerne forklarer deres forståelse og brug af Rudolf Steiners pædagogiske tanker, og det gør de på en måde, hvor de beskriver pædagogikkens hypoteser, påstande og forståelser ud fra dens egen logik og vender dette ud mod en undervisningspraksis. Derved synes en kritisk refleksion og sammenligning med andre pædagogiske traditioner ikke at blive prioriteret betydeligt, men det noteres i øvrigt, at der på institutionsplan er meget vide rammer for den enkelte lærers forståelse af Rudolf Steiners pædagogiske tanker.

Som modsætning til ovenstående læreres udsagn om interesse for skolernes pædagogik samt oplægget i jobannoncen findes en mindre gruppe lærere, der ikke oplever at tage afsæt i antroposofiske ideer i forhold til dannelse og didaktik. Kvantitativt er der tale om cirka hver tiende, der enten har svaret "i mindre grad" eller "slet ikke" på spørgsmålet om, i hvilken udtrækning de medtænker det antroposofiske grundlag i forhold til planlægningen af undervisningen. I de opfølgende kvalitative svar er der endvidere to lærere, som uddybende skriver "slet ikke" til spørgsmålet, mens en anden eksempelvis skriver: *"... praktisk steinerpædagogik – dvs. en pædagogik, som har vist sit værd gennem erfaringen, eller som kan begribes med fornuften, uden at det kræver en åndelig forklaring – åndelige forklaringer interesserer mig ikke."* Med "begribes med

fornuften" lægger læreren op til en tolkning, der vurderes ikke at være afstemt med Rudolf Steiners pædagogiske ideer, idet waldorfpædagogikken netop er kendetegnet ved at kritisere den rationelle fornuftstænkning som det væsentligste reformpædagogiske træk og prioritere de såkaldte metafysiske egenskaber ved mennesket. Således er der grund til at understrege, at der blandt lærerne på de seks skoler ikke er tale om en homogen og alment gyldig forståelse af waldorfpædagogikken, og at der endda er lærere, der enten ikke accepterer pædagogikken eller forstår den på en måde, der ikke synes at henvise til Rudolf Steiners grundlæggende teser om opdragelse og uddannelse. Dog er denne gruppe relativt lille.

En væsentlig distinktion præsenteres med følgende citat fra en lærer: *"Måske har jeg i det foregående spørgsmål besvaret noget, som burde belyses her. Jeg håber ikke, at jeg hermed har kompliceret analysen for meget. Det er vist vigtigt på dette sted at præcisere, at jeg ikke føler nogen trang til (- og også mener, at jeg er i stand til at undlade -) at undervise i antroposofiens indhold."*

Dette synspunkt understøttes af observationer på skolerne, hvor antroposofien forstås som teoretisk baggrund for refleksioner over didaktisk praksis, men ikke som selvstændigt undervisningsemne. Det er værd at understrege, at der ikke i lærernes didaktiske praksis og kommunikation er tale om, at de særligt reklamerer eller formidler antroposofiske budskaber over for eleverne. På den måde fungerer antroposofiske orienteringer som baggrundsforståelse blandt lærerne på de seks undersøgte skoler og ikke som indhold i undervisningen.

Almene pædagogiske overvejelser

Selvom lærernes forståelser skal tolkes i lyset af den waldorfpædagogiske kontekst, hvori de optræder, kan en lang række af deres ytringer kategoriseres som almene pædagogiske overvejelser, der henviser til vendinger, synspunkter og begrebsbrug om opdragelses- og dannelsesemaer, der ikke direkte refererer til Rudolf Steiners tanker. Dette illustrerer, at der blandt de 88 % af de adspurgte lærere, der i nogen grad eller høj grad medtænker det antroposofiske grundlag i forhold til planlægningen af undervisningen, findes mange forskellige forståelser af, hvad det vil sige at "medtænke det antroposofiske grundlag".

Som eksempel herpå skriver en lærer: *"At lade eleverne lave deres egne hovedfagshæfter, mener jeg er befordrende for indlæringen. Når man som elev bliver bedt om at sætte sine egne ord på noget, man lige har lært, og endda gøre sig umage med at skrive det ned, så lærer man det, og husker det bedre, tror jeg"*. For det første viser citatet, at lærerens forståelse af kvaliteten af hovedfagshæftet henviser til en almen pædagogisk tanke om at formulere og nedfælde egne forståelser. For det andet begrundes lærerens praksis med et "tror jeg", som illustrerer, at der er tale om lærerens personlige erfaring frem for et argument med begrundelse i waldorfpædagogikken. Lignende almenpædagogiske orienteringer fremhæves i den nedenstående citatmosaik: *"Forsøger at undervise hver elev individuelt, hvis muligt.", "Møde eleverne der hvor de er", "Jeg bestræber mig meget på at få eleverne til at tænke frit, de er medbestemmende for hvordan undervisningen udformer sig inden for de emner, jeg for det meste selv har valgt...", "fx at forsøge at tilpasse undervisningsstoffet til klassetrinnet.", "Her må jeg også nævne morgensangen, som for mig er en vigtig del af det at begynde dagen på en Steinerskole. Ikke nok med, at man bliver glad af at synge, man bliver også bekendt med den store danske sangskat."*

I mange af lærernes udsagn genkendes forståelser, der uden videre kan tolkes som almenpædagogiske, fx i form af begrebet "undervisningsdifferentiering" i forhold til at "møde eleverne der hvor de er" eller at "tilpasse undervisningsstoffet", og således bør disse forståelser ikke tillægges en særlig waldorfpædagogisk tankegang. Der kan i lærernes udsagn ikke konstateres en egentlig adskillelse af skolernes særlige waldorfpædagogiske forståelser og de mere almene forståelser, som findes i det omgivende samfund. Men mange af lærerne synes at opleve, at deres sprogbrug tilhører den særlige pædagogiske kontekst, som skolerne befinder sig i. Derved kan mange af lærernes formuleringer antageligvis oversættes til mere alment sprogbrug. Omvendt konstateres det samtidig, at lærerne oplever at håndtere en særlig pædagogisk praksis og sprogbrug.

Kapitel 5.

11.-12. klasses elevers forståelse og vurdering af Rudolf Steiner skolens kvaliteter

Bemærkninger om datakvalitet

Spørgeskemaet er udfyldt via online adgang på forskellige tidspunkter, som passede ind i skolernes dagligdag. Eleverne har besvaret spørgsmålene på de enkelte skoler uden repræsentanter fra forskergruppen. Til lejligheden havde skolerne modtaget en manual med beskrivelse af processen og den praktiske gennemførelse af spørgeskemaundersøgelsen, hvorfor det forventes, at besvarelsesprocedurerne på de enkelte skoler mindede om hinanden uanset lokalitet.

Indledende beskrivelse af elevgruppen

Samlet set har 141 drenge og 184 piger i 9. til 12. klasse deltaget i undersøgelsen på de 6 overbygningsskoler, og denne fordeling giver hhv. 43,4 % og 56,6 %, hvorved der findes en overvægt af piger i de nævnte klassetrin. I den følgende analyse af elevbesvarelsene peges der dels på rent kvantitative fordelinger, dvs. hvordan elevgruppen samlet set forholder sig til vores spørgsmål ud fra de tilhørende prædefinerede svarkategorier. Og dels nuanceres og uddybes en række af besvarelsene kvalitativt med åbne svarkategorier, idet spørgeskemaerne var fremstillet således, at eleverne fik lejlighed til at uddybe, konkretisere og egenhændigt byde ind med ytringer, der kvalitativt beriger de kvantitative data. Som opfølgende og yderligere nuancerende initiativ er der på denne baggrund fundet anledning til at interviewe en række elever, hvorved den samlede beskrivelse antages at producere et retvisende billede af elevernes forståelser, holdninger og ønsker i forhold til skolegangen på de seks Rudolf Steiner skoler – både i *bredden* og i *dybden*. Ved en række af analysetemaerne er

der foretaget en opdeling på køn, idet der ved gennemgang af hele materialet synes at være grunde hertil, blandt andet fordi kønnet vurderes at være den markør, der giver anledning til forskelle og ind i mellem giver sig udslag i kontraster i elevernes oplevelser.

Afklaring af skoletilfredshed

<i>Kan du lide at gå i skole?</i>		
<u>%</u>	<u>Dreng</u>	<u>Pige</u>
Meget godt	21	33
Godt	55.1	38.5
Nogenlunde	18.1	25.8
Ikke så godt	5.8	2.7
Total	100	100

På spørgsmålet: *"Kan du lide at gå i skole?"* har hhv. 33 % af pigerne og 21 % af drengene svaret: *"Meget godt"* (frem for *"Godt"*, *"Nogenlunde"* eller *"Ikke så godt"*), og denne forholdsmæssige forskel illustrerer, at pigerne giver udtryk for at synes bedre om at gå i skole i forhold til drengene. I den modsatte ende af skalaen vedrørende svarmuligheden *"Ikke så godt"* er drengene også på bekræftende måde overrepræsenteret i forhold til pigerne, idet 5,8 % af drengene og kun 2,8 % af pigerne har angivet dette svar. Om end besvarelsene, der falder i denne kategori, er forholdsvis lave, kan det konstateres, at der er altså er cirka dobbelt så mange drenge som piger, der *ikke så godt* kan lide at gå i skole. Sammenholdes det totale antal piger i forhold til drenge, hvor der er flere piger end drenge, synes der at være den sammenhæng, at der er flest piger, og de synes bedre om at gå i skole end drengene. Dog må det siges, at det samlede billede er, at både drengene og pigerne i bred udstrækning giver udtryk for at kunne lide at gå i skole (eksempelvis svarer 55,1 % af drengene *"Godt"* på det grundlæggende spørgsmål, om de kan lide at gå i skole).

Således kan det ses, at sammenlægges kategorierne *"Meget godt"* og *"Godt"* samt hhv. *"Nogenlunde"* og *"Ikke så godt"* hos de to køn, udlignes forskellene mellem kønnene. Kort sagt svarer 71,5 af pigerne enten *"Meget godt"* eller *"Godt"*, mens de tilsvarende besvarelser hos drengene ligger på 76,1 %. Der er altså i gennemsnit 73,8 % af eleverne på de seks skoler, der svarer enten *"Meget godt"* eller *"Godt"* om at gå på Rudolf Steiner skolen i 9.-12. klasse. Dette tal skal betragtes i sammenhæng med, at der er tale om en friskole, hvor

skolevalget er et aktivt tilvalg, hvorfor procentsatsen for tilfredshed som udgangspunkt forventes at ligge relativt højt.

I elevernes kvalitative uddybninger begrundes dette forhold med mange forskellige oplevelser, og i det følgende behandles en række ytringer fra eleverne, der kan uddybe, hvad det er, der gør, at eleverne godt kan lide at gå i skole. Ved læsning af elevernes udsagn som helhed vurderes følgende temaer at have særlig betydning. Det drejer sig om følgende tre temaer:

- *sammenhold*
- *det brede fagudbud*
- *forholdet til lærerne*

Illustrativt om temaet sammenhold kan følgende ytringer fra eleverne fremhæves. De oplever, at: "Der er godt sammenhold og samarbejde i alle klasserne, og man er venner med stort set alle i overskolen (9kl, 1vg, 2vg, 3vg)", dette giver anledning til, at de udtrykker, at: " ... føler at sammenholdet på denne skole er større, end hvad [de] har erfaret på andre folkeskoler. Man bliver taget godt imod lige meget hvem man er. Lærerne og eleverne er imødekommende." Således slås temaet om lærerne ligeledes an. Det er dog samtidig således, at: "Steiner er et eget univers. Det er et fællesskab og sammenhold, som giver mange unikke oplevelser, hvis man tager imod det på den rigtige måde." Det bliver derved et mulighedsrum for at skabe sig relationer til andre unge, hvilket synes at være et vigtigt element i forhold til sammenholdet, således opleves det: "At man har et godt sammenhold og det er altid nemt at få venner" og "Jeg synes også, at vi lærer meget om hvordan man skal behandle hinanden, og på den måde får vi et godt sammenhold i klassen.", "Det er absolut det helt abnorme store sammenhold, der er på en Rudolf Steiner Skole."

Ovenstående citater vurderes at være illustrative og retvisende for det samlede billede, som eleverne beskriver, hvorved sammenholdet både blandt eleverne og i relationen til lærerne i høj grad værdsættes, uanset hvilken af de seks skoler der undersøges. Sammenholdet begrundes bl.a. med en vis eksklusivitet, hvor Rudolf Steiner skolerne betragtes som et særligt miljø, "et eget univers", hvor markeringen af anderledesheden påskønnes, og hvor sammenholdet prioriteres højt. Især skolerejser, at der er få elever per klasse, aktivitetsformerne i de kreative fag samt opfattelsen af, at sammenholdet er et

særligt anliggende for Rudolf Steiner skolerne, begrundet elevernes forståelser. Mange af eleverne mener, at skolernes særlige pædagogiske ståsted virker befordrende for sammenholdet, for eksempel skriver én af eleverne: " Den udskiller sig meget fra offentlige skoler, da vi har en helt anden ideologi og forståelse af undervisning. Derfor er der et helt andet sammenhold og fællesskab, når man møder andre steiner elever!" Den form for eksklusivitet, hvor skolernes praksis kontrasterer de offentlige skoler, er medvirkende til at skabe sammenhold indadtil blandt gruppen af Rudolf Steiner elever, som peger på en polariserende holdning: " Man føler sig også lidt anderledes, lidt unik. Det er som om alle steinerelever i hele Danmark står lidt sammen mod fordomme udefra :)". Supplerende til prioriteringen af sammenholdet skal hensynet til at undgå mobning nævnes. Nedenstående er en række eksempler fra elevernes besvarelser:

"der er ikke nogen mobning, og man kender alle omkring en"... "jeg oplever ikke, at der er nogen mobning, og det er en kæmpe stor fordel, fordi i forhold til folkeskoler synes jeg, vi har meget mere styr på det", "Man er som en kæmpe stor familie... "

Det synes interessant, at vi ikke har fundet ytringer, der entydigt kan tale imod ovenstående, så temaet betragtes, i forlængelse af holdningen til sammenholdet, som værende kendetegnende og dækkende for elevernes oplevelse af deres skolegang.

Det brede fagudbud forstås her som udtryk for de mange forskellige fag, som Rudolf Steiner skolerne udbyder, og generelt om dette kommenterer eleverne på mere forskellig vis. Eksempler på dette er:

"En del af fagene på Steiner skolen er latterlige, og dem ville jeg sagtens kunne klare mig uden,". "De kreative fag og hovedfag, som er lagt i perioder, er med til at skabe en hverdag, som forandrer sig, og derfor er Steiner Skolen ikke så rutinepræget.", "de "ualmindelige" fag finder jeg meget interessante og [de] gør skolearbejdet lettere at tage ind, man bliver ikke så nemt skoletræt. Der kunne nogle gange ønskes større faglighed omkring fx matematik og dansk m.m. Samtidig kan man være sikker på, at lærerne ikke går længere frem, end at eleverne kan følge med..."

Det brede fagudbud, som henviser til Rudolf Steiners antroposofiske udviklingslære, opfattes altså som fordelagtigt, idet variationen i sig selv befordrer motivation, fordi eleverne i løbet af en skoledag kommer til at beskæftige sig med forskellige aktivitetsformer. Ikke alle fagene i sig selv er lige populære, men som grundlag for en varieret skoledag, eleverne synes at sætte pris på, fungerer de hensigtsmæssigt, og så giver eleverne udtryk for, at afvekslingen gør, at de almindelige skolefag er "lettere at tage ind". I mange af elevernes udsagn henvises særligt til de kreative fag som specifikt motiverende elementer i det generelle fagudbud. Dette kommer eksempelvis til udtryk på spørgsmålet: "Hvad oplever du, er det særlige ved at gå på Steiner skole?", hvor eleverne blandt andet svarer:

"Vi laver også mere håndarbejde og arbejde med hænderne så som sløjt og smedning. Det er alt sammen ting, jeg er meget vild med. Andre ting der er specielle ved Steiner er Eurytmi, hvilket jeg ikke bryder mig om. "Det kreative - Musik, tegning, maling osv. Jeg synes, det er en virkelig god ide, at alle elever på en skole, skal spille på et instrument. Vi har også musik teori. Det er rart at kende til den musikalske verden på den her måde. Jeg elsker, at vi ofte skal skrive i hånden, og tror på, at man får mere ud af at føre en tanke ud på den måde.", "De kreative fag som pileflet, stenhugning, smedning og plakattegning er med til at lyse hverdagen lidt op. Samtidig giver det en bred vifte af små bonusser. Både rent fagligt men også socialt.", "Det særlige er også, at de kreative fag bliver vægtet lige så højt som de faglige.", "Det er ikke så bogligt i forhold til andre folkeskoler (som jeg har gået på) og det kan jeg godt lide ... Jeg er mere til det praktiske med at tegne, male osv. som Steiner skoler gør mere end andre skoler. Man får heller ikke karakter, det jo også ret særligt."

Variationen skaber også sociale betydninger, idet eleverne er sammen på mange forskellige måder. "Ikke så bogligt" er en variation af forholdet mellem det "fag-faglige" og det kreative, hvor de klassiske discipliner som matematik, fysik og sprogfagene i elevernes forståelser monopoliserer det, der anses som værende rent "fagligt", og derved værdsætter eleverne alle de øvrige kreative fag som forfriskende fortyndinger af de "faglige" fag. Udover at de mange forskellige tilbud skaber en varieret skolegang, som de enkelte elever giver udtryk for, så er der muligvis en bagside i forhold til det *oplevede* faglige niveau (elevernes vurdering heraf). Lad os derfor fortsætte med elevernes oplevelse af niveauet.

Om oplevelsen af niveauet

Flere steder i elevernes tilbagemeldinger optræder temaet om skolernes faglige niveau, og der synes at være en vis enighed om, at Rudolf Steiner skolerne ikke i alle fag ligger på niveau med det omgivende uddannelsessystem: "... *det særlige er at skolesystemet/lærerne tænker mere på hver enkelt elev end på det samlede niveau. at de kreative fag fylder så meget og er en selvfølgelighed i undervisningen*". Citatet lægger op til en bevidsthed om, at skolerne, som alternativ til det omgivende uddannelsessystem, prioriterer et bredere fagudbud, og at den enkelte elevs udvikling er i fokus på bekostning af faglige mål. Denne iagttagelse understøttes af observationer og efterfølgende samtaler med en række undervisere i overskolen, der forklarer det faglige niveau med timefordelingen til fag som eksempelvis matematik, dansk og naturfag, der ikke tildeles de tidsmæssige ressourcer, som udbydes blandt andet det almene gymnasium. At overbygningsstrukturen på Rudolf Steiner skolerne ikke tilsigter at være afstemt med niveauet og fagudbuddet på gymnasieskolerne, er ikke medregnet i elevernes fortællinger.

Egen opfattelse af fagligt niveau

Som det fremgår, er pigerne generelt set gladere for at gå i skole end drengene, og dette forhold betragtes nu i lyset af elevernes egen opfattelse af fagligt niveau, for som det illustreres, findes der ikke umiddelbart en direkte sammenhæng mellem opfattelse af fagligt niveau og glæde ved at gå i skole.

Hvordan synes du selv, at du klarer dig i skolen – rent fagligt?

	Dreng	Pige
Meget godt	28.1	26.8
Godt	54.7	50.3
Nogenlunde	16.5	19.1
Ikke så godt	0.7	3.8
Total	100	100

Forud for beskrivelsen af elevernes oplevelse af de enkelte fag, lægges her derfor ud med en mere generel illustration, der handler om elevernes svar på spørgsmålet: "*Hvordan synes du selv, du klarer dig i skolen – rent fagligt?*". Overordnet set svarer 79,5 % enten "Meget godt" eller "Godt" på spørgsmålet, og således 20,5 % enten "Nogenlunde" eller "Ikke så godt". Langt de fleste er således godt tilfredse med eget niveau, og heraf konstateres det, at drengenes

procentsats i begge positive kategorier (hhv. "Meget godt" eller "Godt") ligger højere end pigernes. Til gengæld er pigerne modsat overrepræsenteret i kategorierne "Nogenlunde" og "Ikke så godt". Som nævnt tidligere skal det igen understreges, at der er tale om elevernes egen vurdering af deres faglige niveau og således også tale om en oplevelse, der ikke nødvendigvis afspejler andres vurdering.

Som det er fremgået tidligere, så må det tages ad notam, at eleverne eller deres forældre ved disse skoler har truffet et valg. Derfor er det interessant, hvornår dette valg er gjort. Lad os derfor kort berøre temaet: "Skoleskift".

Skoleskift

På spørgsmålet: "Har du nogen sinde skiftet skole?" svarer 48 % således ja. Cirka halvdelen af den samlede elevgruppe på Rudolf Steiner skolernes overbygning har således oplevet skoleskift i løbet af deres skolegang, og dette svarer omtrent til øvrige danske elever, hvor 52 % har oplevet skoleskift af en række forskellige årsager. Dette siger naturligvis noget om omfanget, men ikke umiddelbart om årsagerne. I spørgeskemaet var spørgsmålet: "Hvad var årsagen til, at du skiftede skole?" derfor også medtaget, og vi finder nedenstående fordeling.

Hvad var årsagen til, at du skiftede skole?

	Procentvis fordeling
Andet	22,1
Familiens flytning	15,7
Havde det ikke så godt med kammeraterne i klassen	18,6
Ikke muligt at fortsætte på skolen (skolenedlæggelse; ingen mulighed for at tage overbygning ved skolen mv.)	15,0
Var utilfreds med skolen/lærerne	19,3
Var utilfreds med undervisningen	9,3
Total	100,0

Som det fremgår af ovenstående, begrundes 30,7 % af de elever, der har oplevet skoleskift deres skift med strukturelle hændelser i et livsforløb, der ikke umiddelbart kan føres tilbage til eleven selv,¹⁵ mens 47,4 % enten har svaret "Havde det ikke så godt med kammeraterne i klassen", "Var utilfreds med

¹⁵ Jf. "Familiens flytning" samt "Ikke muligt at fortsætte på skolen (skolenedlæggelse; ingen mulighed for at tage overbygning ved skolen mv.)".

skolen/lærerne" eller "Var utilfreds med undervisningen". I spørgeskemaet havde eleverne mulighed for at vælge en alternativ kategori kaldet "Andet" og angiver et åbent uddybende svar. Ved én sammentælling og kvalitativ vurdering af besvarelsene finder vi, at i cirka 40 % af disse besvarelser er uddybningerne, at deres skoleskift havde med mobning, generel utilfredshed med skolegangen på tidligere skole og lignende at gøre. Sammenholdes disse to forhold, finder vi således, at 23 % af eleverne i overskolen på et tidspunkt har fravalgt én anden skole, og at Rudolf Steiner skolen opleves som en relevant erstatning. Særligt sociale forhold, herunder relationer til klassekammerater og tidligere lærere bruges som begrundelse for fravalget af den tidligere skole. Her understreges elevernes positive oplevelser med Rudolf Steiner skolen som kontrast til tidligere oplevelser. Når mange elever oplever at passe ind på en Rudolf Steiner skole, kan dette skyldes det brede fagudbud, den særlige opmærksomhed der er både blandt elever og lærere, hvad angår kammeratskab, fællesskabsfølelse og oplevelsen af at tilhøre en social gruppe, hvori man accepteres: *"Tog på efterskole i et år, derefter gymnasiet i et halvt år. For blot at erfare at Steiner var det optimale valg for mig personligt"*. (Citat elev)

Der er også en række tidligere elever, der vender tilbage blandt de elever, der har oplevet skoleskift, og som i en periode har været ude i andre skoletilbud. Eksempelvis skriver én elev: *"Trængte til forandring for at finde noget motivation igen. Men skiftede til en anden steinerskole, da jeg er glad for den læremåde og mulighed der tilbydes der."* Sammenholdes elevernes begrundelser for skoleskift med den samlede elevgruppes besvarelser vedrørende tilfredshed med Rudolf Steiner skolen, synes der som udgangspunkt at være belæg for, at de elever, der har skiftet, nu er tilfredse med deres skolegang. Det skal dog fremhæves, at den undersøgte elevgruppe ikke indbefatter elever, der også har fravalgt Rudolf Steiner skolerne, og således illustrerer ovenstående alene det billede, der tegner sig for nuværende elever.

I forlængelse af elevernes besvarelser vedrørende generel tilfredshed og trivsel på skolen, det særlige forhold mellem lærere og elever samt antimobbekulturen som konstaterede kvaliteter ved Rudolf Steiner elevs holdninger, betragtes i det følgende en række udsagn, som eleverne har forholdt sig til. Eleverne blev bedt om at forholde sig til spørgsmålet: *"I hvilket omfang gælder følgende udsagn for dig og din skole?"* i forhold til en lang række udsagn. Den procentvise fordeling er som følger:

	Helt enig	Enig	Hverken/ eller	Uenig	Helt uenig	Total
Når jeg lærer noget i skolen, bliver jeg glad	41.7	43.6	13.7	0.6	0.3	99.9
I undervisningen keder jeg mig ofte	4.7	20.2	39.6	32.1	3.4	100
Det vi laver i undervisningen, finder	12.1	53.3	29.6	4.4	0.6	100
I min klasse lærer jeg meget	15.9	52.6	27.1	3.4	0.9	99.9
Jeg deltager ofte aktivt i undervisningen	20.2	50.5	24	4	1.2	99.9
I undervisningen lærer jeg, hvordan man lærer	19	43.3	28.3	8.7	0.6	99.9
I skolen lærer jeg, hvordan man følger regler	13.1	47.7	29.3	8.1	1.9	100.1
I skolen lærer jeg at arbejde sammen med andre	37.1	52	8.1	2.5	0.3	100
Jeg føler mig tryk i min skole	53.9	34.9	9	1.2	0.9	99.9
Min skole gør et godt indtryk	34.9	39.3	22.1	3.1	0.6	100
I min klasse føler jeg mig tryk	56.1	31.2	10	2.2	0.6	100.1
I min skole føler jeg mig sikker	46.7	37.1	13.1	2.5	0.6	100
I min klasse kan man nemt finde venner	50.8	34	12.5	1.9	0.9	100.1

Under udsagnet: "Jeg føler mig tryk i min skole" har 88,8 % svaret enten "Helt enig" eller "Enig", mens kun 2,1 % har svaret "Uenig" eller "Helt uenig". Dette tryktheds tema vurderes at bære en del af forklaringen på elevernes fremstilling af skolekulturen som næsten fri for mobning, idet en så tydelig oplevelse af trykthed blandt eleverne anses som sammenhængende med en generel skolekultur, der prioriterer samværet i en form, der modvirker mobning. Følgende citat kan illustrere tryktheds temaet: "Det særlige ved at gå på skolen er, at

miljøet er rigtig godt. Man kan slappe af, når man er i skole, og har dermed lettere ved at koncentrere sig om undervisningen." (Citat elev, åben del af spørgeskema)

I modsætning hertil er der meget mindre enighed om udsagnet: *"I min klasse lærer jeg meget"*, hvor 15,9 % svarer "Helt enig", mens 27,1 % bruger den neutrale mellemkategori "Hverken eller", så en ret betydelig andel af eleverne er noget skeptiske i forhold til, hvor meget de lærer i klassen. Som uddybning kan det overensstemmende konstateres, at eleverne i de kvalitative dele af undersøgelsen betoner det sociale samvær, de gode relationer til lærerne, det brede fagudbud, det musiske mv., som argumenter for skolernes kvaliteter. Omvendt er det sjældent, at de begrundet en positiv holdning med, at de oplever at lære meget. Dette illustrative citat udtrykker dette: *"Store mængder idéhistorie, filosofi, kreative fag... Tror ikke at lærerne underviser bevidst med en vinkel på undervisningen, der gør den bedre egnet for elever der fx vil læse videre på de fornævnte fag. Da jeg selv er mere interesseret i de naturvidenskabelige fag kan det godt ærgre mig at niveauet her ikke er så højt, som jeg selv ville ønske det var."* (citater elev, åben del af spørgeskema). På baggrund af ovenstående synspunkt skal det fremhæves, at eleverne ikke generelt ytrer utilfredshed med undervisningens niveau, men at de navnlig lægger vægt på det sociale anliggende som fx sammenholdet, når de vurderer skolernes kvaliteter.

I forhold til hvorvidt eleverne oplever at kede sig, kan det fremhæves, at hvis der grupperes på årgangene 9 og 10 overfor 11 og 12 i forhold til udsagnet: *"I undervisningen keder jeg mig ofte"*, da finder vi, at 11/12 årgange i mindre grad oplever at kede sig end 9/10 årgange.

Kapitel 6.

Elevers og læreres viden og holdning til Rudolf Steiners tanker om læring og udvikling

Som friskoletilbud markerer Rudolf Steiner skolerne sig ved deres særlige baggrund i Rudolf Steiners tanker om udvikling, læring mv., og således er det interessant i kort form at opholde sig med spørgsmålet om, hvordan denne teori forvaltes over for eleverne. Idet eleverne i undersøgelsen bliver bedt om at forholde sig til skolens særlige kvaliteter, kunne det være oplagt for dem her at argumentere med baggrund i antroposofiske ideer. I modsætning hertil viser undersøgelsen, at eleverne ikke vurderes at have særligt kendskab til Rudolf Steiners tanker, og dette udtrykkes eksempelvis således: *"lærestilen er meget mere kreativ. Og der er en masse fag som man ikke har på andre skoler, og de tager de kreative fag alvorligt. F. eks. har vi tegning, orkester, eurytmi (jeg ved ikke hvorfor..), kobbersløjde etc."* Den citerede elev lægger vægt på beskrivelse af de særlige fag og prioriteringen af kreative processer, og samtidig fremhæver eleven, at han ikke ved, hvorfor der udbydes de gældende fag, og citatet vurderes at give udtryk for en bred opfattelse blandt eleverne. Ved observationer i klasserummet på de seks skoler i 2-3 dage per skole er der heller ikke konstateret nogen forsøg fra lærernes side på at sætte eleverne ind i de tanker, der ligger til grund for didaktikken. Der undervises ikke i Rudolf Steiners antroposofiske anskuelse, og der er ikke fundet belæg for, at eleverne inddrages i overvejelserne over undervisningens begrundelser, men de sætter pris på det, de kan konstatere, der foregår, navnlig det brede fagudbud, sammenholdet mv.

Lærernes forståelser af antroposofien synes meget forskellig og individuel, og dette kommer blandt andet til udtryk ved, at det er meget vanskeligt for flertallet at fremfinde dokumenterende citater for dette eller hint tiltag fra

Rudolf Steiners udgivelser. Lærerne synes dog meget villige til at forklare og begrunde deres praksis med forskellige mere eller mindre antroposofisk forankrede synspunkter, men de udgår fra en stor spredning i deres interesser og holdninger til undervisning, læring og udvikling, hvilket giver mening for den enkelte lærer, men som samlet institution vurderes lærernes holdninger til dette at være meget forskellige.

Selvforvaltning og autonomi på skolerne

Den betydelige variation i lærernes forståelser kan betragtes som et grundlæggende udtryk for, at Rudolf Steiner skolerne på den ene side arbejder ud fra et særligt sæt af pædagogiske og didaktiske grundholdninger, som adskiller disse skoler fra andre uddannelsesinstitutioner. Omvendt markerer forståelsernes variation også, at der er tale om et antiautoritært system, hvor det enkelte medlem (fx den enkelte lærer) tildeles en betydelig grad af selvforvaltning, hvorudfra vedkommende tilrettelægger, gennemfører og evaluerer undervisningen. Den antiautoritære struktur genspejles i læreres og elevers holdninger til skolernes ledelsesformer, hvor forskergruppen gentagne gange er præsenteret for kritik af den flade organisationsstruktur. Lad os blot nævne et eksempel fra en lærer, der udtaler, at: *"... der er den gamle garde, som er vant til, at man har det her beslutningsanarki. Og det gør det selv sagt svært for en ledelse at gøre det, de SKAL. Omvendt synes jeg også, at ledelsen måske ikke helt har fået deres nøjagtige [rolle] defineret"*, hvor skolen har besluttet sig for, at den traditionelle flade ledelse ikke virker effektiv nok, hvilket signaleres i udtrykket "beslutningsanarki". Der findes altså ikke ufravigelige eller autoritære fortolkninger af Rudolf Steiners tanker, og på samme måde ledes skolerne ikke ud fra hierarkiske principper, hvorved den enkelte aktør har et betydeligt autonomt rum for egen forvaltning af lærerarbejdet. I den forstand formuleres både fordele og ulemper fra lærernes side i forhold til skolernes ledelsesforvaltning. Til gengæld beskriver en lærer friheden til selv at organisere undervisningen således: *"jeg tror simpelthen, det er, fordi jeg rigtig rigtig godt kan lide arbejdet. Altså vi har jo, som friskole, en skole, der ikke får de her mange diktater hældt ned over hovedet. Det vil sige, de giver os faktisk en vældig frihed, og det vil sige, at ... det bliver muligt for os at handle i en klasse, sådan som vi finder nødvendigt. Vi kan tage udgangspunkt i der, hvor eleverne, de er, og så vælge nogle tekster, vælge noget at arbejde på ... som vi mener, vil bringe den her klasse videre"*.

Denne frihed betyder på den ene side, at den enkelte lærer selv forvalter sin undervisningspraksis, og på den anden side er det klart, at der findes mange individuelle fortolkninger af den frihed, hvorefter lærerne selv er ansvarlige i forhold til at begrunde deres praksis.

På tilsvarende måde værdsætter eleverne det frirum, som de oplever skolerne tilbyder i forhold til tilrettelæggelse af individuelle skoleforløb, hvorved øvrige interesser kan tilpasses skolens tilbud. En række af de elever vi har haft samtaler med er engageret i aktiviteter, som én elev i 12. klasse siger: *"nu spiller jeg selv rigtig meget violin inde på [musikskole] og skal formegentlig meget videre med det. Det har de støttet op om rigtig meget, lærerne, og jeg har fået fri i nogle timer om ugen, hvor jeg ligesom har tid til at gøre det. Fordi jeg allerede nu er målrettet det, jeg vil, så vil skolen gerne gå ind og hjælpe mig med det. Jeg ved mange andre, nogle der spiller noget rugby, det er også på meget højt plan og atletik og sådan noget, de får også fri, og har tid der til at udvikle deres talent. Det er også noget, som skolen ligesom – ja hjælper med"*.

Hermed illustreres, hvorledes skolerne giver plads til elevernes personlige udfoldelser, selvom aktiviteterne konkurrerer med skoletiden, hvorved skoleaktiviteterne viger for elevernes øvrige ønsker. Det er ikke demonstreret, at denne form for fleksibilitet fra skolernes side forekommer på alle de seks overbygningsskoler, men den er iagttaget flere steder ud fra identiske begrundelser og overenskomster mellem skolen og eleven. I lighed med afsnittet *Almene pædagogiske overvejelser* om forholdet mellem lærernes formuleringer af almene pædagogiske over for en mere specialiseret waldorfpædagogisk orientering kan fleksibiliteten antages at være en form for praksis, hvor der skabes direkte sammenhæng mellem lærernes formuleringer og elevernes reelle skoleskema. I sammenhæng med det, vi så i det foregående, har lærere endvidere udtalt: *"Forsøger at undervise hver elev individuelt, hvis muligt."*, *"Møde eleverne der hvor de er"*. Ligeledes tilkendegiver eleverne, at skolen tilpasser undervisningen til deres individuelle ønsker. Man kan her se en konkret udmøntning, der viser sig i særligt tilrettelagte skemaer for enkelte elever, der eksempelvis ønsker at spille på instrumenter på andre institutioner i skoletiden.

Samlende kan det konstateres, at skolernes selvforvaltningsformer tilbyder udfordringer i forhold til at skabe et samlende billede af alle de seks overbygningsskoler, fordi skolernes interne strukturer skaber frirum for skolernes egne improvisationer. Dette kan forekomme at være værdifuldt, men

omvendt koster autonomien også på andre måder. På lærersiden rejses der flere steder kritik af, at der ikke er tradition for ledelse, der påtager sig ledelsesforpligtelsen ved kontant fastlæggelse af konkrete vilkår for det at være lærer på skolerne. I elevperspektiv kan kravet om autonomi betyde et fravær af holdepunkter, som eleverne dog værdsætter med henvisning til, at skolen lægger op til, at de skal påtage sig et eget ansvar for deres liv.

Efter denne gennemgang skiftes til dels spor, idet vi i det følgende tager fat på spørgsmålet om lærebøger og undervisningsmateriale. Vigtigheden af dette emne skal ses i sammenhæng med Steiners udtalelser om at afvise datidens skolebøger.

Brugen af lærebøger

Undervisningsstoffet formidles af læreren. Lærebøger og anden faglitteratur benyttes kun som supplement til det, som bliver gennemgået i timerne. Eleverne bearbejder selv det gennemgåede stof. Dette sker ofte i form af arbejdshæfter, som eleverne selv udarbejder.

(<http://www.sydskolen.dk/index.php?id=88>)

Observationer viser en forskelligartet praksis på de seks skoler, hvor lærebogsmateriale bruges nogle steder i nogle timer, fx Carstensen, Frandsen og Studsgaard, "Mat ab2", "Systime.dk" jf. observation i Kvistgaard den 6/9 2010, kopiark på Vidar Skolen ved øvelser af infinitivformen af verbet "like" og lærerformulerede matematikstykker vedrørende sinus, cosinus og tangens på Michael Skolen i Herlev den 30/8 2010. Der bruges altså både bøger, kopiark og lærerformulerede opgaver, men i sammenligning med det øvrige uddannelsessystem vurderes det, at der gøres en indsats for ikke at bruge faste lærebogsmaterialer. På Sydskolen i Århus' hjemmeside forklares det således: "Undervisningsstoffet formidles af læreren. Lærebøger og anden faglitteratur benyttes kun som supplement til det, som bliver gennemgået i timerne. Eleverne bearbejder selv det gennemgåede stof. Dette sker ofte i form af arbejdshæfter, som eleverne selv udarbejder."¹⁶ I spørgeskemaet til eleverne er dette tema da også søgt afdækket, og 88,6 % af eleverne tilkendegiver, at de er enten "Helt enig" eller "Enig" i udsagnet: "Jeg skriver det faglige indhold ned med mine egne ord og sprog", så arbejdshæfterne bruges som elevernes egen bog til notering af det, der har

¹⁶ <http://www.sydskolen.dk/index.php?id=88> lokaliseret den 12/8 2011.

været gennemgået i undervisningen. 64,8 % af de samme elever svarer "Helt enig" eller "Enig" på udsagnet: "Jeg skriver det ned, som læreren skriver på tavlen". Det tyder på, at eleverne både selv formulerer sig i hæfterne, og at læreren også dikterer fra tavlen, og at eleverne opfatter arbejdshæfterne som dokumenterende illustrationer for deres egne læringsprocesser. Når de gør det, kan det være ud fra den begrundelse, at ovenstående citat refererer til elevernes kladdehæfter, og at disse noter transformeres til egne formuleringer i periodehæfterne, som eleverne selv formulerer, og som lærerne efterfølgende bruger som vidnesbyrd om elevernes forståelser.

Når Rudolf Steiner skolerne ikke konsekvent benytter lærebogsmateriale, kan der fremanalyseres to argumenter herfor, hvis sagen betragtes fra skolernes didaktiske logik. For det første understreger Steiner selv det u hensigtsmæssige i at bruge gængse lærebøger på Waldorfskolerne: "Vi må sørge for, at de talrige læsestykker, der står i de almindelige lærebøger i tårnhøje bunker, ikke anvendes af os. Jeg har set forskellige af den slags lærebøger med udvalgte læsestykker anvendt i de forskellige klasser, og de er simpelthen rædsomme. Vi må ikke glemme, at vi har til opgave at forberede børnene fysisk til resten af deres liv. Når vi bibringer dem det vås, der for det meste står i de almindelige lærebøger, former vi børnenes finere organer i den retning og gør dem til filistre i stedet for hele mennesker" (Steiner 1999 (1921): 55). Det skal her understreges, at han udtaler sig på baggrund af en tysk skoletradition, og citatet er fra 1921, hvorfor man umiddelbart bør være forsigtig med at drage en direkte parallel til nutidige danske forhold. Frem for at bruge lærebøger i skolen lægger han op til, at læreren selv foretager de didaktiske valg, der bedst passer til lejligheden: "Derfor vil jeg bede Dem så vidt muligt selv at udvælge og sammensætte læsestykkerne fra klassiske tekster og andre steder fra frem for at tage dem fra almindeligt brugte lærebøger, som næsten alle er gruelige taget under et. De bør spille en så ringe rolle som overhovedet muligt." (ibid.: 55). Steiner selv er opmærksom på lærernes slidsomme arbejde med selv at sammensætte undervisningens indhold, men samtidig understreger han vigtigheden af at tilbyde en anderledes skoleform: "... men når det kommer til stykket, er det jo nødvendigt, at vi bruger særlig omsorg på det, for det er jo netop Waldorfskolens opgave at lave disse metodiske ting anderledes end andre." (ibid.). Som reformpædagogisk indslag er undervisningens indholdskategori af væsentlig betydning for skolernes praksis. Skolerne synes ikke indtil videre at have udviklet et, i Rudolf Steiners ånd, passende samlet materiale, hvorfor der findes mange forskellige praksisser på de seks undersøgte skoler.

For det andet ligger fælles bøger forstået som et fast undervisningsgrundlag ikke i forlængelse af waldorfdidaktikkens syn på at arbejde induktivt, hvor eleverne – jf. citatet fra Sydskolens i Århus – selv udformer deres individuelle arbejdshæfter, hvor de beskriver de elementer af undervisningen, som de finder særligt relevante frem for at skulle tilegne sig fremmedbestemte undervisningstemaer, som lærebøger lægger op til. At eleverne udformer arbejdshæfter, er et fast didaktisk element i undervisningen, hvor eleverne løbende i undervisningstimen eller som afrunding på timen arbejder individuelt med at nedfælde det, de lærte som følge af undervisningen. Dette er en induktiv erkendelsesstrategi, hvor den enkelte elev selv strukturerer sine erfaringer og udleder konklusioner. På spørgsmålet "*Udarbejder du din egen lærebog i de forskellige fag*" svarer 82,9 % bekræftende, og således fremhæves den forskelligartede tolkning fra lærernes side. Særligt i engelsk og anden fremmedsprogsundervisning anvendes der lærebøger. 65,6 % af eleverne svarer, at de har modtaget undervisning ud fra en trykt lærebog i engelsk, og tilsvarende 58,1 % i forhold til elevernes 2. fremmedsprog. I dansk og matematik gælder det for hhv. 40,9 % og 49,0 %, som responderer, at de har været undervist ud fra en trykt lærebog i indeværende skoleår, som ikke er et litterært værk. Som præcisering skal det nævnes, at spørgsmålet refererer til brugen af lærebøger generelt, og således er omfanget af brugen inden for det enkelte undervisningsår ikke endeligt afklaret.

Nu hvor tematikken er slået an, følger vi op på de indledende teoretiske betragtninger i relation til den empiriske afdækning. I det følgende afsnit vil observationer fra skolernes læringsmiljøer blive sammenholdt med de allerede præsenterede teoretiske forståelser af begreberne undervisning og læring.

Læringsmiljøer på Rudolf Steiner skolerne

Som udgangspunkt er det klart, at eleverne *gør* meget med kroppen som led i undervisningen. Der findes en lang række fag, boglige, håndværksmæssige og kreative fag, hvis prioritering frem for alt markerer den særlige forståelse som waldorfpædagogikken lægger op til. I løbet af en skoledag bliver eleven således stillet over for mange forskellige handleformer, hvoraf de traditionelle (semantiske) boglige fag er et element af tre områder, og dette begrundes en varieret skolehverdag. Nærværende projekt har ikke undersøgt elevernes kvalifikationsniveau inden for de tre områder, og således kan der ikke

sammenlignes med niveauet i forhold til omgivende kommunale og statslige tilbud. Det kan dog slås fast, at skolerne udbyder et varieret udbud af undervisningsaktiviteter, der samlende kendetegner skolernes natur. Elevernes deltagelse i det varierede undervisningsudbud betyder, at lærerne får lejlighed til at opleve eleverne på forskellige måder jf. en lærers formulering: *"Dels oplever jeg jo dem i mine egne timer, men jeg har også mulighed for at se dem, når de laver håndværk. [Jeg går] over og ser dem, når de spiller i orkesteret eller går op og ser dem, når de maler og der får jeg mulighed for at se dem på forskellige måder, for de kan være helt anderledes i håndværk, end de er i kunst - end de er i mine timer"*. Citatet viser, at variationen i handleformerne lægger op til, at eleverne agerer forskelligt afhængigt af den kontekst, som eleven befinder sig i. En elev siger supplerende:¹⁷ *"... hvis man nu er anspændt en dag, så har vi også et orkester på skolen, et symfoniorkester og så har vi selvfølgelig alle de her fag. Forskellige fag som stenhugning og smedning og så videre"*.

På den måde opleves variationen i skolehverdagen som et gode både i lærer- og elevperspektiv. Variationen i undervisningsaktiviteterne tilkendes positive holdninger i ovenstående citater, og dette kan sammenholdes med et kvantitativt perspektiv på elevernes svar på spørgsmålet "I undervisningen keder jeg mig ofte", hvor 29,6 % af eleverne i 9. og 10. klasse svarer enten "Helt enig" eller "Enig", hvor det tilsvarende i 11. og 12. klasse er lavere, og det gør sig gældende, at 18,2 % svarer "Helt enig" eller "Enig". Uden en konkret sammenligning med andre skoler og ungdomsuddannelsesinstitutioner og derved af begrænset værdi kan det alligevel forekomme oplagt at konstatere, at eleverne ikke i udpræget grad siger, at de keder sig i undervisningen. I bredden skinner det endvidere igennem, at eleverne i spørgeskemaet oplever at lære mest ved praktisk handlen. På spørgsmålet "På hvilken måde synes du, man lærer mest", svarer 74,8 %, at de lærer mest: "Ved at arbejde med løsning af en praktisk opgave ude i det virkelige liv", hvor "det virkelige liv" sandsynligvis bliver forstået som de aktiviteter, der foregår uden for klasselokalet, men dette er ikke ekspliciteret i spørgeskemaet.

¹⁷ De to sammenholdte citater er uddrag fra interviews, der er gennemført uafhængigt af hinanden, på forskellige tidspunkter og i individuelle samtaler, så sammenhængen er analytisk udledt.

Kognitiv dimension

Selve den daglige undervisning i almindelige fag (fx sprog eller naturvidenskabelige fag) på skolerne har ikke givet anledning til undren, idet den som tidligere nævnt på de fleste måder ligner undervisningstilrettelæggelse andre steder. Men der kan knyttes an til et par perspektiver vedrørende læringsstrategier. Som det fremgår tidligere i analysen, er der begrænset brug af standardlærebøger på Rudolf Steiner skolerne, og som alternativt udgangspunkt formulerer eleverne selv deres individuelle hæfter, hvori de beskriver undervisningens temaer og pointer. Betragtes dette i læringsteoretisk lys jf. foregående beskrivelse af Piagets begreber, kan man antage, at lærerens mundtlige oplæg i undervisningen sammen med de noter, som han nedfælder på tavlen, udgør oplæg til elevernes akkommodative processer (nye erkendelser), hvor processen understøttes af elevernes individuelle formuleringer i elevhæfterne. At tilegne sig nye forståelser af undervisningens genstand er altså et lærergenereret fænomen, helt analogt til håndværksfag, hvor læreren foreviser forskellige praksisser, som eleverne efterfølgende selv afprøver. Med dette udgangspunkt rettes opmærksomheden mod lærerens oplæg og udvalg af materialer, der er sammensat på måder, der forekommer meningsfyldt for den enkelte lærer, og således henvises der ikke til lærebogsmaterialers kvaliteter. Dette stiller krav til lærerens selvstændige forberedelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen, og i flere af interviewene nævner lærerne også deres betydelige arbejdsbyrde med at sammensætte et passende undervisningsmateriale. Lærernes oplæg til elevernes akkommodative processer understøttes, som nævnt, af elevernes egne formuleringer samt af elevernes lektielæsning. Lektieomfanget er ikke blevet tematisk belyst i nærværende rapport. Dog kan det nævnes, at 43,4 % af eleverne angiver, at de bruger mindre end 1 time på hjemmearbejde om dagen, mens 40,9 % svarer 2 timer, når de spørges: *"Hvor megen tid bruger du til daglig hjemme på dit skolearbejde? – Antal timer."* De resterende cirka 15,6 % angiver, at de anvender mere end to timer om dagen. For de elever, som har svaret, at de bruger mindre end én time om dagen, er der i spørgeskemaet automatisk dette opfølgende spørgsmål: *"Hvor megen tid bruger du til daglig hjemme på dit skolearbejde? – Antal minutter"*. Her kan det konstateres at gennemsnittet ligger på 38 minutter om dagen. Grundlæggende kan lektier forstås som initiativer til en erkendelsesstrategi, der knytter an til assimilerende processer, hvor eleven

gentager og øver de i undervisningen præsenterede nye erkendelser om forskellige emner. Læreren skaber altså på skolerne en undervisningskommunikation ud fra selvstændigt indsamlet materiale, der lægger op til at åbne for nye erkendelser, mens elevhæfterne fungerer som en form for erkendelsesmæssig bro mellem lærerens kommunikation og elevernes reception. Også i klassens fælles samtaler om de af læreren fastlagte emner skabes mulighed for både akkommoderende og assimilerende processer afhængigt af den enkelte elevs forforståelse. Den læringsmæssige kvalitet af elevernes egne formuleringer af dagens undervisning i kladdehæfterne afhænger således i nogen grad af, at den enkelte elev selv formulerer undervisningens emne i periodehæfterne. Dette lægger op til, at læringsemnet af den enkelte elev med formuleringen sættes i relation til elevens forforståelse eller eksisterende skemaer, jævnfør afsnittet om læringsteori. Ud over lærernes brug af undervisningsmaterialer skal elevhæfterne derved forstås som elevens egne formulerede hæfter, der indeholder selvformulerede resumeer af, hvordan de forstår undervisningens emner.

Følelsesmæssig dimension

I undersøgelsen synes der at være belæg for den konstatering, at der blandt lærerne i udpræget grad lægges op til at skabe indre motivation hos eleverne, og som før nævnt betyder dette teoretisk, at lysten til elevernes læringsønske skal komme af elevens interesse og egen drift, og ikke ud fra frygt for karakterer eller andre former for ydre belønninger og sanktioner. En elev i 12. klasse formulerer det således: *"... fordi altså det er den her med SELV at tage ansvar, og du får lov til selv at vælge. Det er ikke sådan, at hvis jeg ikke kommer i dag, så bliver jeg smidt ud, eller så får jeg et dårligt snit. Det er mere dine ambitioner om, at man gerne vil have et højt eller et godt vidnesbyrd, og man gerne vil møde til tiden bare for at være her. Det er da meget bekræftende, i hvert fald som ung mand, at få lov til at gøre det på den måde, at gå i skole på den måde"*.

Citatet vurderes at præsentere en almen holdning, idet lignende formuleringer er fundet blandt flere andre elever i 9. til 12. klasse, og således oplever eleverne, at skolerne lægger betydelig vægt på elevernes eget engagement i forhold til at påtage sig et ansvar for egen læreproces. Dette betyder i relation til de gjorte observationer, at der ind imellem kan forekomme nogen uro i klasserne, idet lærerne ikke anvender ydre sanktioner eller andre former for pålæggelse af

krav til eleverne. Eleverne forventes selv at rette fokus mod undervisningens emner og indhold. Dette forhold har flere forskellige virkninger. Dels er der observeret en vis uro i nogle undervisningstimer, når elevernes fokus er rettet mod ikke-undervisningsrelevante aktiviteter, og hvor det kan tage nogen tid for læreren at komme i gang med undervisningen og fastholde elevernes fokus. Omvendt er der observeret ret intensive og fokuserede undervisningsforløb, når elevgruppen samlet fokuserer på læringsaktiviteter, hvor de fordyber sig vedvarende, idet de finder interesse i emnet og aktiviteten. Uanset om der er tale om elevernes uro, eller der er tale om, at elevgruppen samlet fokuserer på undervisningen, kan man konstatere, at undervisningens aktiviteter har elevernes initiativer som omdrejningspunkt. Dette bevirker, at eleverne i betydeligt mindre grad sidder passivt registrerende i undervisningen, og derved er de altså aktive i undervisningsrummet, uanset om der er tale om fra læreren intenderede, fokuserede eller ikke-intenderede og ufokuserede aktiviteter. Tolkningen af elevernes aktive deltagelse i undervisningen kan ligeledes underbygges med elevernes besvarelser på udsagnet: *"Jeg deltager ofte aktivt i undervisningen"* (jf. tidligere tabel). Denne effekt bygger på et ikke-hierarkisk forhold mellem læreren og eleven, hvor læreren ikke irettesætter, råber op eller på anden måde direkte sanktionerer elevens uønskede adfærd, og det spillerum synes at blive værdsat af eleverne, der oplever friheden som meningsfyldt og ønsket.

Selv om der ikke er tale om sanktioner, kan elever naturligvis godt føle en vis utryghed, når det samlede regnestykke gøres op.

I ovenstående citat fra eleven i 12. klasse udtales for eksempel, at de af lærerne formulerede vidnesbyrd kan indeholde forskellige grader af anerkendelse af elevens præstationer, og således er han opmærksom på, at lærerne ved afrunding af skoleforløbet skal vurdere hans udbytte og præstationer både fagligt og personligt. Således viser interviews med elever, at vidnesbyrdets formuleringer fungerer som bedømmelsesprismer, der samlet set indrammer skolens vurdering af eleven. Alligevel synes elevernes adfærd og handlinger ikke at være relateret til en frygt (ydre motivation) for lidet flatterende formuleringer. Vægten på den indre motivation kommer også til udtryk i skolernes evalueringsspraksis, hvor læreren fx responderer skriftligt i elevernes arbejdshæfter, ligesom fremlæggelser i klassen og forskellige former for optræden fungerer evaluerende. På samme måde får eleverne ikke løbende karakterer, og der afholdes ikke fælles orkestrerede prøver i fagene, og således

er eleverne på Rudolf Steiner skolerne ikke socialiseret til at blive vurderet på deres præstationer med karakterfastlæggelse, og at disse vurderinger får betydning for den videre færd i blandt andet uddannelsessystemet.

Vidnesbyrdet som evalueringsredskab fungerer ved skriftligt at præsentere lærernes formuleringer af elevens forskellige kompetencer. Således er der ikke sat karakterer på dokumentet, men formuleringerne kan tolkes således, at der alligevel lægges op til, at elevens præstationer og udviklingsniveau kan vurderes eksternt. Den ukonventionelle evalueringspraksis betyder, at eleverne ikke løbende påvirkes følelses- og motivationsmæssigt af lærernes vurdering af deres præstationer med karakterer, og dette frirum anerkendes og værdsættes af eleverne.

Som nævnt tidligere i undersøgelsen vurderer eleverne, at de er glade for skolernes generelle fokus på at udvikle en skolekultur, der ikke lægger op til mobning eller andre former for læringshæmmende udfoldelser, og dette emne refererer også til læringens følelsesmæssige dimension.

Skolernes sociale dimension

Som følge af forskergruppens observationer og interviews med elever og lærere på skolerne synes det oplagt at konstatere, at både elever og lærere oplever at tilhøre en særlig skolemæssig kultur, der på mange måder adskiller sig fra andre skoleformer. Derudfra forholder eleverne sig til omverdenens respons på Rudolf Steiner skolernes særlige profil. Nogle elever oplever at skulle forsvare sig i forhold til omverdenens undren over skolernes særlige didaktiske praksis, og derfor værdsætter eleverne det årlige overskolestævne, hvor alle elever fra 9. til 12. klasse på de seks skoler er sammen i nogle dage, og hvor eleverne etablerer og vedligeholder kontakt med andre elever fra andre Rudolf Steiner skoler. Den undren og afstandtagen, som eleverne fra Rudolf Steiner skolen møder fra omverdenen, producerer en modsatrettet kritik af omverdenen. En af eleverne udtrykker dette ved at sige: *"Grunden til at jeg har valgt at gå på Steiner skole (1-12) er, at andre uddannelsessteder såsom folkeskolen ikke er gode nok. Indlærings metoden er dårlig og der er ikke lagt nok vægt på det kreative. Folkeskolen minder mig lidt om filmen "The Wall" af Pink Floyd."* Derved går den gældende undren begge veje, men omvendt kan andres fordomme opløses, idet elever forklarer skolernes principper: *"... det er klart, at hvis jeg snakker med nogle af mine andre venner, som har gået på folkeskoler, så er de altid, altså i starten ... fordomme.*

Fordi den er anderledes, så hvis du fortæller om den, så er det altid: nej det virker da spændende eller sjovt eller sådan. Så nej jeg er overhovedet ikke urolig, folk vælger forskellige ting”, og derved anerkender og accepterer eleven forholdet mellem Rudolf Steiner skolerne og omgivende skoler.

Disse kulturelle forskelle italesættes og praktiseres i andre forhold. Lad os derfor kort beskrive omgangen med særlige højtider.

Særlige højtider

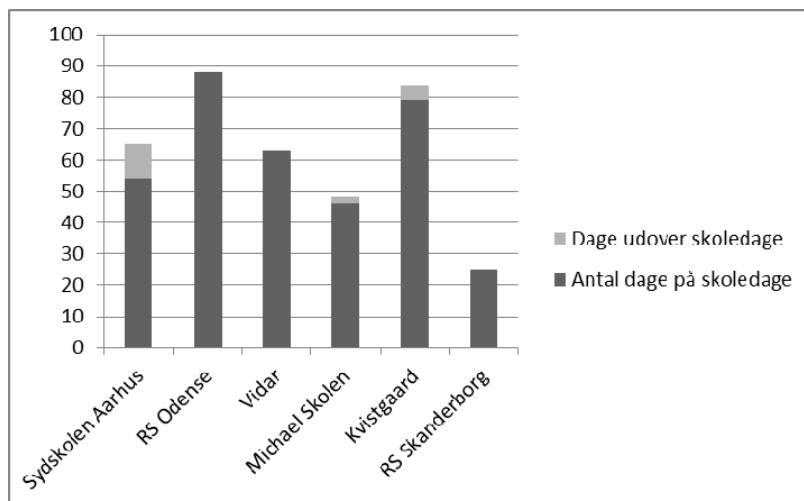
På nogle måder etablerer Rudolf Steiner skolerne en egen kultur adskilt fra det omgivende samfund ved at markere højtider, hvoraf nogle af dem ikke umiddelbart genkendes af udenforstående. Hen over året gennemføres Høstfest, Skt. Michaels fest, Adventsspiral, Julespil, Fastelavnsfest, Påskefest og Majfest. Hver især etablerer disse særlige højtider en række hændelser, hvorved årets gang på en Rudolf Steiner skole ikke ligner højtidsmarkeringer i det øvrige samfund. Højtiderne er ikke i sig selv en betydelig del af skolernes didaktiske praksis, og derved formidles følgende beskrivelse i kort form, hvor et forskergruppemedlem observerede en af sammenkomsterne, Michaelsfesten den 29. september på Rudolf Steiner Skolen i Nordsjælland.

Hele skolen samles i en stor sal, hvis vinduer er afdækket med sort plastic, og derved er rummet mørkelagt. De elever fra 12. klasse, der skal opføre dramaet har forberedt sig og er nu iført passende dragter, og midt i rummet er der opstillet en række rekvisitter. Eleverne som tilskuere står hele salen rundt med front mod salens aflange centrum. Lige forud for dramaets start tysser lærerne på eleverne, der på den ene side virker spændte på, hvad der nu skal ske, men som på den anden side også har trang til at interagere indbyrdes, men idet 12. klasses eleverne indleder dramaet, bliver der ro og fokus. Dramaet handler om ærkeenglen Michaels kamp med en drage, hvor slaget går frem og tilbage, indtil Michael til sidst overvinder dragen, hvorefter stykket afsluttes, og eleverne går tilbage i klasserne. En række af de 12. klasses elever, som var skuespillere i stykket, formulerede efterfølgende deres mishag til læreren ved min tilstedeværelse som fremmed, idet de opfattede begivenheden som et rent internt anliggende på skolen. Disse tanker vakte forskergruppens undren, idet selve stykket ikke forekom at adskille sig fra andre skolers teaterstykker, hvor elevgrupper opfører forskellige stykker, som resten af skolen og ofte også forældregruppen overværer.

Ved en efterfølgende samtale forklarer en af lærerne, at Michaels kamp mod dragen symboliserer det godes kamp mod det onde, og at den bibelske tekst, som dramaet er forankret i, er Johannes' Åbenbaring (særligt kap. 12 vers 7-9), hvor selve kampen udspiller sig. På tilsvarende måde gennemføres som før nævnt andre højtider på Rudolf Steiner skolerne, og disse begivenheder er med til at skabe en fælles fortælling blandt Rudolf Steiner elever på tværs af skoler, eftersom alle elever socialiseres i den særlige skolestruktur. Tilsvarende er de særlige traditioner på skolerne identitetsskabende, fordi de markerer skolernes praksis som noget særligt i forhold til andre skoler.

Om ekskursioner

Et andet forhold der illustrerer Rudolf Steiner skolernes særlige praksis er det generelle fokus på aktiviteter, der ikke foregår i almindelig undervisningsmæssig sammenhæng, dvs. "ude af huset" aktiviteter forstået således, at undervisningsaktiviteterne (her benævnt "ekskursioner") ikke foregår på linje med den gældende sædvane for undervisning på skolerne. Af forskellige ekskursioner kan nævnes erhvervspraktik, elevudveksling, projektuger, landmålingsture samt tematiske rejser såsom orkesterrejser, østrejser, kunstrejser og skiture. Hver af de seks skoler prioriterer vægtingen af de forskellige ekskursioner forskelligt, og nedenfor illustreres de seks skolars variation med hensyn til antallet af dage anvendt på ekskursioner.



Figur 1: Diagrammet viser antallet af dage benyttet til ekskursioner gennem de 3 skoleår.

Først og fremmest står det klart, at der er tale om en betydelig variation idet fx Rudolf Steiner Skanderborg sammenlignet med Rudolf Steiner Odense bruger mere end 3 gange færre dage på ekskursioner, og dette understreger samtidigt det organisatoriske frirum, som skolerne hver især udnytter til at træffe lokale beslutninger om fx prioriteringer af ekskursionsomfanget.

I gennemsnit bruger de seks skoler 59 dage på ekskursioner hen over 10., 11. og 12. klasse, og tælles de dage med, som nogle af skolerne jf. ovenstående model udvider antallet af skoledage med, er gennemsnittet for de seks skoler i alt 62 dage.¹⁸

Principielt betragtet kan ekskursioner danne kontekst for en praksis, hvor konteksten i høj grad medvirker til at danne de muligheder, som lærere og elever har i forhold til at skabe læringspotentialer, og derved er de konkrete aktører i høj grad medvirkende til at skabe undervisningens muligheder. Med andre ord er en ekskursionskontekst en mere ukontrolleret og åben begivenhed sammenlignet med klasseværelsets nøje indstuderende samværs- og forventningsrammer. Selvom læreren arrangerer ekskursionerne, er både læreren og eleverne ude i kontekster, hvor begge parter må improvisere og tilpasse deres forståelse og adfærd til de muligheder, som konteksten tilbyder. Derved kan ekskursioner understøtte en demokratiserende og ikke-hierarkisk relation mellem lærere og elever. Sædvanlige undervisningsprocedurer kan etableres afhængigt af situationen, og i henhold til samtaler med lærere og elever på skolerne veksles der også ofte mellem sædvanlige undervisningsaktiviteter, der systematiserer dagsprogrammet med de i konteksten særlige aktivitetsudbud.

Teori og praksiskoblingen er mere tydelig på ekskursioner, idet den klasserumsetablerede undervisnings: *"... abstrakte repræsentationer er meningsstomme, medmindre de kan gøres specifikke i forhold til den foreliggende situation"* (Lave 2003: 35). Læringens sociale og samfundsmæssige dimensioner tydeliggøres altså i ekskursionernes natur, hvor samspelet mellem eleverne imellem og i forhold til læreren og eksterne aktører ikke blot betoner, at klasseundervisningen er flyttet fra skolen og ud i andre kontekster, men også at ekskursionerne skaber forudsætninger for etablering af anderledes

¹⁸ Optællingen er fremkommet på baggrund af de seks skolars egne tilbagemeldinger.

læreprocesser, idet elevernes oplevelser er betydeligt anderledes end de sædvanlige klasserumsskabte.

Kognitivt set lægger ekskursioner op til, at erfaringsdannelsernes kropslige dimension tilvejebringer en lettere internaliseringsproces end de processer, der sædvanligvis udspiller sig i klasselokalet. Derved kan en kontekst særligt skabe akkommodative erkendelser, der gennem efterfølgende assimilative praksisser skaber læring og forandring af elevernes forudgående forforståelse. Ekskursionernes forskellige kontekster skaber på samme tid særlige sociale, samfundsmæssige og kognitive mulighedsrum, idet den enkelte elev oplever og udfolder sig i et miljø, hvis baggrund dannes af den samfundsmæssige kontekst, som ekskursionen tager afsæt i. Derigennem kan ekskursionerne opløse elevernes oplevelse af klasseundervisningens abstrakte og dekontekstualiserende praksis ved at vise, hvordan forskellige hændelser praktiseres i "den virkelige verden". Mange af eleverne værdsætter ekskursioner som alternativ til de sædvanlige aktiviteter på skolerne, der danner sammenhold: *"Der er en del rejser, og det er også med til at få sammenholdet styrket, for på rejserne er man nød til at respektere hinanden, når man er så meget sammen."* (citat elev 11. klasse). Og tilsvarende skriver en anden elev: *"Vi rejser meget, orkesterrejse, udveksling, den årlige uge på sjælland, osv, og det er enormt fedt."*, og særligt om kontekstforandringen skriver en tredje elev: *"Er rigtigt glad for alle de rejser man har, at man ikke hele tiden sidder på skolebænken."*, hvor den variation og de oplevelser, som ekskursionerne bringer, værdsættes som supplement til den daglige skolegang.¹⁹

Rudolf Steiner skolerne og omverdenen

Som nævnt ovenfor lægger Rudolf Steiner skolerne vægt på traditioner, der vedligeholdes og fastholdes, og disse traditioner signalerer samtidig skolernes egenart. På mange måder adskiller skolernes praksis sig fra det omgivende skole- og uddannelsessystem, og dette udgangspunkt behandles i det følgende.

¹⁹ Afrundende skal det nævnes, at Jean Lave og Etienne Wengers sociale læringsteori "situeret læring", som her bruges til fortolkning af Rudolf Steiner skolernes prioritering af ekskursioner er udviklet "... i forlængelse af den praksisorienterte læringstradisjon, og bygger blant annet på arbeiderne til John Dewey (learning by doing), Gilbert Ryle (handlingskunnskab), David Kolb (erfaringsbasert læring) og Donald Schön (den reflekterende praktiker)" (Rongland 2009).

Rudolf Steiner skolerne i Danmark tilhører den gren af skoler, der lægger den største vægt på undervisningens indholdsside, og således gives der ikke karakterer hverken løbende eller som afslutning på skoleforløbet. Denne tilslutning betyder, at skolerne markerer sig som alternativ til det offentligt etablerede skole- og uddannelsessystem samt til størsteparten af de frie skoler. Steinerskolerne tilbyder et rum for dannelse, der på mange måder ikke forekommer at være sammenfaldende med de omkringliggende tilbud.

I 2009 blev folkeskolens obligatoriske afgangsprøve gjort obligatoriske også for De Frie Skoler, men en række skoler forblev prøvofri mod, at der blev iværksat særligt tilsyn. Der var tale om, at 29 skoler på landsplan forblev prøvofrie – heraf 15 Rudolf Steiner skoler. Det medfører endvidere, at elever, der ønsker at søge optagelse på et gymnasium, skal til optagelsesprøve, hvor der tidligere blot var tale om en samtale. Det er ikke forskningsmæssigt undersøgt, men ifølge skolerne selv bliver der gennemført tilsyn ud fra friskolelovens almindelige forskrifter samt tilsyn med 11. og 12. klasserne, som skolerne frivilligt har indført i forlængelse af det obligatoriske tilsyn.

Emnet er relevant, da der kan iagttages en stadigt mere udtalt kløft mellem folkeskolens instrumentalisering og friskolernes ideologiske og pædagogiske programmer, der særligt i synet på elevernes dannelsesprocesser fokuserer på undervisningens indholdsdel. I modsætning til dannelse og livsoplysning i friskolen er der et stadigt øget fokus på identificering af elevernes læringsprodukter via outputfokus, dvs. målinger af elevresultater gennem tests og evaluering (se fx Rasmussen 2007). I Danmark synes der ikke at være politisk ønske om uddannelsespolitiske initiativer, der rammesætter friskolernes læseplan, idet friskolerne fortsat reguleres ud fra friskolelovens åbne formulering om, at undervisningen som udgangspunkt: *"... står mål med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen."*²⁰

Som nævnt ovenfor lægger Rudolf Steiner skolerne vægt på traditioner, der vedligeholdes og fastholdes, og disse traditioner signalerer samtidig skolernes egenart. På mange måder adskiller skolernes praksis sig fra det omgivende skole- og uddannelsessystem, og dette udgangspunkt behandles i det følgende. Den helligdag, som Skt. Michael festen markerer, ophørte som helligdag på nationalt plan sidst i det 17. århundrede, mens den stadig fejres på Rudolf Steiner skolerne. Det ser ud til at illustrere, at skolernes både følger det

²⁰ <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=139500> lokaliseret den 27/2 2012.

omgivende samfunds højtider og helligdage, og sideløbende fastholder andre historiske højtider. De nævnte markeringer er med til at skabe den særlige kultur, vi tidligere har været inde på. De skaber sammenhold og stærke bånd indadtil.

Omvendt kan det indebære en isolation, som kan forekomme farlig. Et eksempel på "afsondrethedens fare" gives nedenfor.

Der findes en række blade på både nationalt plan og internationalt plan, hvor lærere, forældre og elever skriver forskellige artikler om Rudolf Steiner skolernes særlige stædeder. Her skal blot nævnes et enkelt blad, "*Steinerskolen – tidsskrift for pedagogikk, samfunn og kultur*", der udgives af Steinerskoleforbundet i Norge. Heraf fremgår det, hvordan skolerne som internt anliggende drøfter forskellige dele af skolernes praksis i forhold til omverdenen. Pointen er, at omverdenens impulser bliver filtreret i Steiner skolernes optik forud for en evt. forandring af skolernes praksis. Dette betyder dels, at skolernes praksis ikke forandres ret hurtigt, og dels at forandringer forlods bliver fortolket ud fra skolernes særlige pædagogiske ståsted, i forhold til nærværende skoler vil det sige i forhold til en dansk forståelse af opdraget fra Rudolf Steiners tekster og foredrag. Et eksempel på Rudolf Steiner skolernes interne drøftelser af det omgivende politiske samfunds ønsker og krav er diskussionen om Rudolf Steiner skolernes fokus på undervisningens indholdsdel som særligt anliggende for dannelsen af eleverne, der kan betragtes som en modpol til eksempelvis den norske regerings²¹ reform kaldet "Kunnskapsløftet" fra 2006. Med denne reform synes den politiske hensigt med skolesystemet at fokusere på de færdigheder, som eleverne skal lære. Dermed lægger initiativet op til at prioritere elevernes læringsprodukter frem for den bredere og mindre forpligtende dannelsesorientering (fokus på undervisningens indhold), som Rudolf Steiner skolerne med afsæt i den tyske didaktiktradition viderefører. I artiklen "*Dannelsesbegrepet og steinerskolen*" fremfører Erik Marstrander den holdning, at: "*Steinerskolerne ble pålagt å følge reformen, selv om steinerskolene hadde sin egen læreplan og slett ikke opplevde et behov for omlegging*" (Tidsskriftet *Steinerskolen* nr. 2 2010: 25). Da forfatteren ikke oplever et "behov" for at indføre

²¹ Eksemplet er fra Norge, og det er beskrevet i et månedsblad "Steinerskolen", og det er medtaget trods den internationale dimension, idet problemstillingen illustrerer et generelt spændingsfelt mellem Rudolf Steiner skolerne og det omgivende politiske samfunds interventionsstrategier. Samtidig er bladets artikler fra både danske og norske Rudolf Steiner lærere og andre interesserede.

fremmedpålagte læreplaner, kan det tolkes ud fra det grundlag, at den politiske interventionsstrategi forudsætter forandringer på praksisplan, der er lette at arbejde med i det offentlige skolesystem. På friskoleområdet derimod, der kendetegner sig ved selv at formulere den enkelte skoles grundlag, synes forfatteren at opleve den norske reform som en kolonisering fra det offentlige system over mod friskolesystemet. Den norske redaktør af Tidsskriftet Steinerskolen konstaterer i et interview, at: *"Med Kunnskapsløftet ble steinerskolerne innhentet av tiden og samfunnsutviklingen"* (Dagny Ringheim i Steinerskolen nr. 2, 2011: 32). På den måde konstaterer Ringheim, at man i Norge politisk set valgte at bryde med traditionen om den markante adskillelse mellem friskoler og det offentlige skolesystem. På hvilke måder reformen så konkret er slået igennem på Rudolf Steiner skolerne i Norge, behandles ikke nærmere.

Rudolf Steiner skolerne i Danmark tilhører den gren af skoler, der lægger den største vægt på undervisningens indholdsside, og således gives der ikke karakterer hverken løbende eller som afslutning på skoleforløbet. Denne tilslutning betyder, at skolerne markerer sig som alternativ til det offentligt etablerede skole- og uddannelsessystem. Steiner skolerne tilbyder et rum for dannelse, der på mange måder ikke forekommer at være sammenfaldende med de omkringliggende tilbud. Der synes ikke for nuværende at foreligge politiske hensyn, der skulle begrunde gennemførelsen af et tiltag om styring af læseplaner i Danmark, som det hændte i Norge. Den danske skolepolitiske tradition reserverer fortsat betragtelig plads til friskolernes forskellige fortolkninger af, hvordan man kan tilrettelægge en undervisning, der står mål med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen, og i 2010 var der ifølge KL's opgørelse²² godt 1500 folkeskoler i Danmark.

Afrundende vil vi nu præsentere skolernes fordeling af timer i overskolen. Sigtet er at beskrive, hvordan skolerne prioriterer de tre overordnede faggrupper (boglige fag, kreative fag og håndværksmæssige fag). Herved søger vi at illustrere, at skolerne ikke blot på et principielt plan søger at tilbyde et alternativ til det offentlige system, men også at de i praksis tilrettelægger skoleforløb på særlige måder, der har til hensigt at skabe muligheder for praktisering af Rudolf Steiners beskrivelser af menneskets udviklingspotentialer.

²² <http://www.kl.dk/Folkeskolen/Artikler/83270/2011/03/FAKTA-OM-FOLKESKOLEN/>

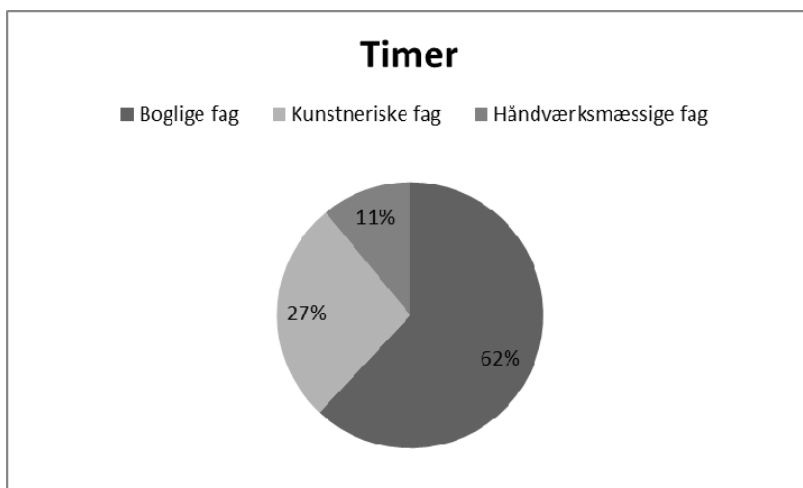
Skolernes prioritering af fagene

Fremstillingens primære fokus er at vise prioriteringerne af timefordelingerne, og således lægges der ikke op til at sammenligne med andre ungdomsuddannelser eller gymnasieskoler. Som det vil komme til udtryk, er timefordelingen og prioriteringen af de tre hovedområder et anliggende, der i særlig grad markerer skolernes ståsted. Som teoretisk fortolkning lægges der op til videreførelse af begreber fra afsnittet om skolernes ekskursionspraksis, dvs. særligt situeret læring, hvorved der skabes analyse af den givne praksis. Det enkelte fags indhold beskrives ikke i detaljer, men herunder nævnes fagrækken, som grupperer de tre hovedområder:

Boglige fag	Kunstneriske fag	Håndværksmæssige fag
Litteratur	Eurytmi	Bogbinding
Kunstabragtning	Musik (heri også individuel undervisning)	Kartonnage
Geografi	Orkesterspil	Kurvefletning
Geologi	gymnastik	Maling
Geometri	Korsang	Papirteknologi
Landmåling		Plantefarvning
Astronomi		Keramik
Biologi		Skosyning
Historie		Smedning
Fysik		Snedkeri
Kemi		Stenhugning
Landmåling		Syning
Dansk		Kobbersløjde
Matematik		Tegning
Tysk		Tekstilteknologi
Engelsk		Vævning
Samfundsfag		Plakattegning
EDB		Kalligrafi
		Tegning

Indledningsvist kan det konstateres, at der undervises i en lang række fag og fagområder, som Rudolf Steiner skolerne synes at være alene om at praktisere som fast og naturlig del af undervisningsprogrammet. Ikke alle fag er dog repræsenteret på alle seks skoler, idet skolerne selv forvalter og prioriterer fagenes status og omfang på lokalt plan. Indholdet af de tre grupper af fag kan findes på de fleste af skolernes hjemmesider, fx på vidarskolen.dk,²³ der dog ikke for alle fag rummer en udfoldet og detaljeret fagbeskrivelse.

Tages gennemsnittet for alle seks skoler, ser fordelingen på de tre hovedområder (eksklusiv Musiktimer, idet timerne i to tilfælde ligger uden for skoleregii), således ud:



Figur 2

Den gennemsnitlige opgørelse skal ikke forstås som en absolut størrelse, og det fremgår af respons fra skolernes administratorer, at tallene kan variere fra år til år af hensyn til lærer- og elevsammensætningen. Herudover giver gennemsnitsfordelingen ikke nogen information om, hvordan de enkelte skoler prioriterer de tre hovedgrupper, og heller ikke, om der skulle være tale om forskellige prioriteringer hen over hhv. 10., 11., og 12. klasse. Disse spørgsmål behandles i det følgende, hvor nogle skoler er udvalgt med henblik på at

²³ <http://www.vidarskolen.dk/cetest-firstpage/fagplan-for-10-12-klasse/boglige-fag/litteratur-og-dansk/>

illustrere forskelle, ligheder og variation mellem skolerne. Alene processen med tilvejebringelse af talmaterialet har skabt indsigter for alle parter, idet kategorisering og forskellige optællingsprocedurer er blevet tydelige. Nærværende grundlag er blevet til efter flere korrektioner, og nedenstående procentvise fremstilling er blevet til i et samarbejde mellem forskerne og følgegruppen.

Betragtes de enkelte skoler isoleret, viser der sig at være variation på flere måder. Dels er der tale om, at timeantallet i de tre hovedgrupper varierer hen over 10., 11., og 12. klassetrin inden for den enkelte skole, og dels prioriterer de seks skoler forskelligt med hensyn til de tre hovedgruppers omfang. I nedenstående redegørelse er perspektivet om skolernes forskellige prioriteringer oplistet.

Timefordeling og variation mellem skolerne

Forskellen på prioriteringen af boglige fag er størst mellem Michael Skolen og Kvistgaard, hvor Michael Skolen i gennemsnit fra 10. til 12. klasse bruger 51 % af undervisningstiden på boglige fag, mens Kvistgaard i gennemsnit over de tre år bruger 68 % af skoletiden på boglige fag. Herved er der for Kvistgaards vedkommende færre timer til at fordele mellem kunstneriske og håndværksmæssige fag i forhold til Michael Skolen og omvendt. Prioriteringen af boglige fag fordeler sig indbyrdes, således at herefter placerer Rudolf Steiner Skolen i Odense sig med 56 %, Rudolf Steiner Skolen i Skanderborg med 63 %, Sydskolen i Århus med 65 %, Vidar Skolen med 66 % og altså Kvistgaard med 68 % af undervisningstiden forbrugt med boglige fag.

På samme måde er der forskelle, hvad angår prioriteringen af værkstedsfag, hvor Vidar bruger 14 % af skoletimerne på værkstedsfag på linje med Michael Skolen, og Rudolf Steiner Skolen i Odense, der bruger 13 %, Sydskolen i Århus med 10 %, Kvistgaard og Rudolf Steiner Skolen i Skanderborg med 8 % af tiden på værkstedsfag i gennemsnit fra 10., til 12. klasse. Samlet set er spredningen cirka 6 % af den samlede undervisningstid, hvilket ikke antages at være væsentlig i lyset af forskellen mellem skolernes variation i tiden forbrugt på boglige fag, hvor forskellen Michael Skolen og Kvistgaard var på 17 %.

Betragtes prioriteringen af de kunstneriske fag, findes den største forskel igen mellem Michael Skolen, der bruger 35 % af den samlede skoletid i gennemsnit over de tre skoleår fra 10. til 12. klasse, mens Vidar kun anvender 20 %. De

Øvrige fire skoler ligger derimellem. Rudolf Steiner Skolen i Odense bruger 31 %, Rudolf Steiner Skolen i Skanderborg ligger på 29 %, Kvistgaard bruger 24 % og altså Vidar Skolen med 20 % af skoletiden forbrugt med kunstneriske fag.

Opsamling

Samlet set er det tydeligt, at de seks skoler prioriterer meget forskelligt med hensyn til den konkrete fordeling af skoletid i hver af de tre hovedgrupper af undervisningsaktiviteter. I undersøgelsens kvalitative dele er disse forskelle ikke konstateret via observationer eller interviews med elever og lærere. På den baggrund synes forskellene mellem skolernes prioritering af fagene ikke at være et område, som får megen opmærksomhed i praksis. Derimod kommer forskellene til syne, når skolernes indbyrdes prioriteringer sammenlignes. Derved fastholdes ligeledes, at ingen af lærerne eller eleverne i forbindelse med forskergruppens besøg i særlig grad har set sig selv som værende særligt orienteret mod et af de tre hovedområder. Derimod er de interviewede meget opmærksomme på, hvorledes Rudolf Steiner skolerne samlet set adskiller sig fra offentlige skoler. Det knytter skolerne sammen gennem fortællinger om deres egenart og identitet over for omverdenen, samtidig med at fortællingerne skaber samhørighed ved at tydeliggøre skolernes ligheder frem for de illustrerede forskelle, som deskriptivt kan udledes. I tilgift kan det konstateres, at Rudolf Steiner skolernes prioritering af de 3 hovedområder på konkret måde illustrerer skolernes særlige ståsted som friskoler, der inden for rammerne af friskoleloven praktiserer en skoleform, der på markant vis adskiller sig fra det offentlige skole- og ungdomsuddannelsessystem. Skolernes undervisningstilbud vurderes samlet set til at indeholde fag og aktivitetsformer, der materialiserer Rudolf Steiner skolernes egenart. Det kan forstås som et centralt punkt, hvis man ønsker en nærmere indsigt i, hvordan disse friskoler er anderledes end andre friskoler. For slet ikke at tale om den offentlige skole.

I den foregående analyse af elevernes holdninger til at gå på en Rudolf Steiner skole viste det sig, at eleverne værdsætter den betydelige variation i skolehverdagen med inddragelse af de mange forskellige fag, og at denne variation kan virke demokratiserende, således at undervisningsaktiviteterne lægger op til at deltage og bidrage til undervisningen på mange forskellige måder. Det skyldes, at fokuset på de boglige fag ikke er så udtalt som på andre

skoler, hvilket kommer til udtryk i den ovenstående prioritering, og desuden at eleverne hver især via det brede fagudbud kan få lejlighed til at opleve en grad af kompetence, som identificeres i det brede fagudbud.²⁴ Men der kan fremdrages flere perspektiver ved, at skolerne praktiserer det varierede fagudbud. I kraft af observationer af undervisningen på de seks skoler kan et andet væsentligt motiverende perspektiv nævnes. I værkstedsundervisningen og i de kunstneriske fag praktiseres undervisningen på måder, der ikke ligner undervisningen i de boglige fag. For det første er det elevens egne handlinger og øvelser, der bærer aktiviteten, og for det andet fungerer læreren som vejleder for elevens processer. Derved indtager læreren en anden rolle end i tavleundervisning. Mens læreren således er mindre fremtrædende, er eleven typisk ret aktiv på forskellige måder i de praktiske fag. Dette kan tolkes som en art situeret læring (Illeris 2000; Lave & Wenger 2003), hvor der dannes et praksisfællesskab. Det indebærer en vis opløsning af forholdet mellem undervisning og læring, hvor det traditionelt gælder om, at eleven skal tilegne sig så meget af undervisningsstoffet som muligt. I de kunstneriske og håndværksmæssige fag er det eleven og dennes praktiske og kognitive processer, der er i centrum i forhold til den aktivitet, som eleven udfolder. Læreren underviser, ifølge de observationer vi har gjort af håndværksmæssige fag, kun på måder, der ligner instruktion af forskellige handleformer, hvorefter eleven selv eksperimenterer og øver sig. Læringen formes da i den kontekst, hvor aktiviteten opstår, og det er elevens eget arbejde i praksisfællesskabet, som bliver betydende for læringens kvalitet. Det samme gælder i princippet i klasseundervisningsformen, men her kan det være vanskeligere at konstatere, om eleven er aktiv og opmærksom, idet værkstedsundervisningens kropslige udtryk er lettere at iagttage end de boglige fags individuelle kognitive processer. Principielt er forskellen klar: læreren ved tavlen, der skal høres efter, hhv. læremesteren, der skal efterlignes for at få et godt produkt. Elever beskriver forskellen mellem de boglige fag og de praktiske fag således: *"Jeg føler at det særlige ved at gå på Rudolf Steiner er at man kan være praktisk og kreativ. Man lære rigtig meget ved at kunne komme ud og opleve i stedet for bare at sidde i en klasse lokale. Og i stedet for at gå død i, kun at sidde med hovedet i en bog, men at kunne spille et instrument synge, tegne og udfolde sig, så man ikke kun udvikler sig fagligt men også*

²⁴ Følgende citat kan illustrere dette: *"... det sociale mellem eleverne og på rejserne. det er rart med en masse praktiske ting. læreren ligger mærke til en, og vil gerne kende eleven ordentligt."* (elev, 11. klasse)

med det kreative, hvilket jeg mener man har brug for at ha, for at kunne udvikle sig som et helt menneske.". Og supplerende: *" Det særlige er at vi har så mange kunstneriske fag, som giver en god variation imellem fagligt og kunstnerisk."* (elever i 12. klasse, åben del af kvantitativt spørgeskema).

De boglige fag forholder sig sædvanligvis til klasseundervisning, og undervisningens genstand er ofte en abstraktion af noget andet, der befinder sig uden for klasserummet. Med de kunstneriske og håndværksmæssige fag stiller sagen sig anderledes: Selve aktiviteten og målet med undervisningen er tættere på at være identiske størrelser, hvor der ikke på det umiddelbare plan skelnes mellem aktivitetens form og den praksis, som aktiviteten kvalificerer til uden for skolen.

Afsluttende årsopgave i 12. klasse

På 12. klassetrin fremlægger Rudolf Steiner elever en årsopgave, som indledes 1. marts i 11. klasse og afsluttes 1. marts i 12. klasse. I det følgende afsnit beskrives dels opgavens strukturelle rammer, dvs. tid, ressourcer, krav til indhold samt vejledning og dels beskrives 3 udvalgte elevprodukter, som illustrerer en forskellighed i forhold til elevernes håndtering af opgaven. Der er som udgangspunkt tale om en beskrivelse og ikke en vurdering eller bedømmelse, idet kriterier for bedømmelse ikke er lette at fastlægge af årsager, som fremgår i afsnittets afrunding. Beskrivelsen er formuleret på baggrund af besøg på Vidar Skolen, og der synes jf. lærernes vurdering ikke at være forhold på Vidar Skolen, der skulle betyde, at denne skole afviger fra formen og kravene i forhold til andre overbygningsskoler, hvorfor beskrivelsen forventes at være en rimelig illustration af 12. klassernes årsopgaver. Ved besøget havde en række af skolens lærere indhentet produkter fra elever, og produktfremvisningen blev understøttet af to af lærerne, som guidede og informerede for forskergruppen. Der er således ikke belæg for at afgøre om nærværende fremstilling kan fungere som vidne om generelle forhold vedrørende årsopgaven, og selve årsopgaverne beskrives i kort form, uden at de vurderes. Forud for sammenfatningen beskrives et enkelt skriftligt produkt dog mere indgående²⁵.

²⁵ I bilag 2 illustreres en skoles egen formulering af årsopgaven. Henvisningen er hentet fra Rudolf Steiner skolen i Århus: http://u1234ej.nixweb01.dandomain.dk/wp-content/uploads/2011/06/Aarsopgaven_i_12.pdf (som set d. 21/6-12).

Struktur

Forløbets tidsmæssige struktur er fastlagt ud fra det princip, at alle årstider lægger op til særlige former for aktivitet jf. lærere på Vidar Skolen i Gentofte. Processen indledes i foråret, idet denne periode inspirerer til at få ideer, som spirer hos eleven, og hen over sommeren arbejder eleven videre med disse ideer i den lyse tid og gør sig tanker herom. I efterårsperioden samler eleven sammen og forbereder vinterperioden, hvor eleven skriver ned og strukturerer det endelige produkt til aflevering i marts. Eleven udformer opgaven i sin fritid, og heraf følger, at der ikke er afsat undervisningstid til, at eleven kan arbejde med opgaven. I løbet af året har eleven adgang til vejledning af lærere i et ubestemt omfang ud fra elevens behov, og sideløbende opfordres eleven til at tage kontakt til eksterne personer, der supplerende kan understøtte elevens proces. Som førnævnt synes der ikke at være fastlagt nogen øvre grænse for vejledningsforbrug, men på Vidar Skolen lægger lærerne op til, at eleven har fået mindst to vejledninger af lærere, og dette med henblik på at have kontakt med eleven i den ellers selvstændige proces. Som det fremgår herunder kan elevernes projekter antage mange forskellige former, og skolen understøtter eleverne, ved at alle faglokaler og dertilhørende materialer stilles til rådighed, så der er ikke budgetlagt en bestemt ressourcemæssig ramme, som eleven skal holde sig inden for. Rent indholdsmæssigt lægges der op til, at produktet skal favne indholdsområder fra boglige fag, dvs. at der skal være en skriftlig del, ligesom der skal være både kunstneriske udformninger og håndværksmæssige genstande i projektet, så produktet illustrerer en afsmitning fra skolens prioritering af de tre erkendelsesformer til elevens egen proces. Hvis et elevprodukt ikke lever op til disse krav, vil det ifølge lærerne blive bemærket i anmeldelsen.

Anmeldelse

Idet eleven efter et år fremlægger produktet, bliver dels fremlæggelsen og produktet evalueret af lærere og evt. eksterne personer. Anmelderne er til stede under fremlæggelsen, og herved tilbydes der lejlighed til at stille opklarende spørgsmål til eleven. Selve fremlæggelsen har to dele, hvor den første er rettet mod skolens øvrige elever, der på skift besøger fremlæggelsesstedet (udstillingen), og den anden er rettet mod forældre, der inviteres til at overvære elevernes fremlæggelser. Som før nævnt formulerer anmelderne en tekst, som indeholder en redegørelse for elevens produkt og en bedømmelse heraf.

Anmeldelsen indgår som en del af elevens vidnesbyrd, og kriterierne for vurderingen fastlægges individuelt ud fra de produkter og interesser, som eleven selv har bestemt. Derved er der tale om, at eleven selv har formuleret sit ønske om processens og produktets indhold, men at produktet af anmelderne bedømmes efter anmelderens vurdering af produktets kvaliteter. Selvom der kan antydes et paradoks mellem elevens selvformulerede krav og derved også kriterier for bedømmelse i relation til anmeldernes egne faglige kriterier for bedømmelse, forekommer dette ikke at producere spændinger eller blot undren i praksis ifølge lærere fra Vidar Skolen.

Forskergruppen har gennemlæst en række anmeldelser fra elevårgang 1991 og 1992, og herunder præsenteres en række træk, der vurderes at karakterisere anmeldelsesgenren. Forud for selve analysen af projektet oplystes elevens materialer samt nærmere beskrivelse af materialets faktuelle indhold, der danner udstillingen, og dette i præcise, beskrivende vendinger. Herefter beskrives elevens intentioner og interesser med projektet, som ofte understøttes med citater fra elevens logbog eller anden skriftligt materiale. Tonen i den efterfølgende vurdering og sammenfatning er ofte indlevende og personlig, ligesom anmelderne gerne forholder sig til elevens oplevelser og følelser i forhold til elevens proces og produkt. Vurderingsteksterne er bredt favnende, idet elevens grundighed, kreativitet og produktets samlede kvalitet anmeldes, og bedømmelsesteksten integrerer elevens personlige udvikling og faglige udvikling som understøttende perspektiver. Anmelderne synes generelt ikke at have ønske om at signalere objektivitet i bedømmelserne, fx: *"Fordi jeg er [...] lærer, kender jeg hende vældig godt og havde selvfølgelig store forventninger til hendes årsopgave; men jeg er fuldstændig målløs over hvad hun har præsteret! Det er lykkes hende ikke blot..."* (Citat fra en anmeldelse). Her ses den subjektive stil, hvor anmelder understreger den personlige relation og således også forventninger og oplevelse af elevens præstation.

Den afstandstagen mellem bedømmer og materiale, som traditionelle vurderingsstrategier hviler på, fx ved karakterfastlæggelse i eksamensopgaver på ungdomsuddannelsesområdet, gør sig ikke gældende, når lærere anmelder elevernes årsopgave. Dette åbner for to problematikker ved anmeldelsesformen. Dels at elevernes ikke synes at være bekendt med konkretiserede bedømmelseskriterier, hvilket betyder, at eleven ikke umiddelbart kan målrette sin besvarelse i forhold til at leve op til anmelderens (ikke på forhånd fastlagte og konkretiserede) kriterier for bedømmelse. Og som

yderligere problematisk vilkår er der tale om en iagttagerafhængig vurdering, hvor både elevens fortid og produktet sammensmeltes i personlige vurderinger, hvorved processen kan antages at lede til en for eleven usikker retsstilling.

Eksempler

Herunder beskrives 3 produkter i kort form, der dels skal illustrere, hvor forskellige produkterne er, og dels skal tjene til at konkretisere udmøntningen af den foregående beskrivelse.

Produkt 1

En elev har produceret tre dele, der samlet udgør hans produkt, og de tre dele er af forskellig karakter. Dels har han indspillet en CD med egenproduceret musik, og dertil har han lavet et cover til CD'en, og denne del fremstår da som et selvstændigt afsluttet element. Til fremvisningen afspiller han sin musik. Som vidne om sine løbende refleksioner har han vedlagt en logbog, hvori han på personlig facon formidler tanker, ideer og udfordringer i forbindelse med produktets tilblivelse. Supplerende til de to øvrige dele har han udformet en skriftlig redegørelse på cirka 20 sider, hvori han på en mere struktureret måde formidler forudsætningerne for frembringelsen af den musiske del. I den forbindelse redegør han fx for sin forståelse af den elektroniske musik samt forholdet mellem tone og lyd.

Produkt 2

En anden elev har arbejdet med smykkefremstilling som tema, og i den forbindelse fremlægger hun en række dele, der til sammen giver indtryk af fremstillingsprocessen og de producerede produkter. Det skriftlige element består af to dele, hvor hun dels fremlægger sin forståelse af smykkers historie på generelt plan, og så formidler hun i et andet hæfte de forudsætninger, som har dannet baggrund for produktionen af selvfremstillede smykker. Begge hæfter er bygget op omkring både tekster og illustrerende billedmateriale. Endvidere har hun taget en række billeder af selvfremstillede smykkerne, hvor smykkerne indgår i en række komponerede fotos, hvori smykkerne sættes i sammenhæng med en model og en kontekst, som hun må mene danner en større helhed end smykkerne alene. Den kunstneriske del indeholder altså et bredere repertoire af udtryksformer end smykkedelen alene, idet hun også trækker på teknikker vedrørende fotokompositioner. Dels fremgår fotoerne i en bog, og dels har hun vedlagt en række fotos separat, men begge dele bidrager

til udstillingen. Både de fremstillede smykker og papirmodeller af disse udstilles, og der er tale om armbånd, øreringe og et halssmykke.

Produkt 3

En 3. elev har arbejdet med Rudolf Steiners pædagogiske teorier, og udstillingen indeholder tre dele. Den kunstneriske del er udformningen af 6 maleri-lignende skildringer med forskellige motiver, der er fremkommet ved at farve filt og derefter at påklæbe disse forskellige filtstykker, så det samlet set udgør motiver. Hvert motiv er sat i en ramme. Herudover har hun skrevet en kortere bog om Rudolf Steiners teori, hvor hun bl.a. beskæftiger sig med barnets udvikling i 7 års perioder, og fremstillingen hviler på forklaring af Rudolf Steiners ideer i sammenhæng med egne tolkninger, og som litteraturhenvisninger bruges både Steiners egne tekster og senere receptioner af disse tekster. Hele processens forløb og refleksioner herom er vedlagt i form af en skriftlig logbog. Som håndværksmæssigt produkt har hun strikket en række ænder og katte og udfyldt disse med uld eller lignende materialer. Samlet set illustrerer udstillingen både konkret legetøj og den mere teoretiske forståelse af de pædagogiske ideer bag legetøjet, eksempelvis at legetøjet skal være simpelt, idet barnet da selv kan udfylde legetøjets betydning frem for i for høj grad at prædefinere legetøjets funktion og udtryk.

Nuanceret beskrivelse af et enkelt produkt

En fjerde elev har arbejdet med temaet stress og afleveret en skriftlig fremstilling på 39 sider og kombineret det skriftlige materiale med en kreativ del bestående dels af en skulptur af hjernen, dels 6 T-shirts, der illustrerer det valgte temas pointer.

Den skriftlige fremstilling fremtræder velstruktureret og fremadskridende i behandlingen af temaet. Efter at have begrundet sin motivation for emnet beskrives årsopgavens opbygning og de første indtryk af emnet præsenteres i kortfattet form. Derefter følger som et første nedslagspunkt en beskrivelse af den menneskelige hjerne. I det andet nedslagspunkt beskrives og diskuteres forholdet mellem kort og længerevarende stress grundigt. Herefter følger et tredje nedslagspunkt, som drejer sig om, hvordan stress kan håndteres. I et fjerde nedslagspunkt inddrages viden om depression. De nævnte nedslagspunkter veksler i fremstillingsform mellem egentlig beskrivelse, referat, uddrag fra relevant kildemateriale og elevens korte kommentarer i en til diskussion indbydende form. I det efterfølgende nedslagspunkt bliver

fremstillingen i overvejende grad præget af personlig stillingtagen, hvilket forekommer rimeligt i betragtning af, at dette punkt er politisk orienteret. Endelig sammenfattes opgaven fint i den afsluttende konklusion.

Generelt kan opgaven karakteriseres som en god, forståelig fremstilling, der følger en logisk struktur. Indholdsmæssigt sikres forståelse hos læseren ved at definere de grundlæggende begreber, efterhånden som de dukker op i fremstillingen. Kildematerialet er relevant og velvalgt; der er i høj grad tale om at vælge anerkendte kilder og fremstillinger. Der er god progression gennem fremstillingen, og det virker som et ekstra plus undervejs at kommentere og diskutere, undertiden også perspektivere, vigtige spørgsmål.

Sammenfatning

I marts 2012 blev der på Vidar Skolen fremlagt i alt 11 projekter svarende til antallet af elever på 12. klassetrin. Emnerne var *El Camino, Smykkedesign, Fotografier – manipuleret og formgivet af fotografen, Musik: Et Udtryk – en Komposition – en Proces, Materialer og Konstruktioner, Ekstrem sport, Steinerpædagogikken med fokus på børnehaven, 12 mR (en sejlbadstype), Kunsten at røre et Publikum, Kunsten på Kroppen samt Scenekunstens Budskab og Udtryk*. Som det fremgår, er der tale om meget forskellige opgaver, der overvejende bliver båret af kreative og kunstneriske interesser. Der er tale om et i udpræget grad selvstændigt produkt, hvis kvaliteter vanskeligt kan sammenlignes, idet de derved skulle sammenlignes ud fra mange forskellige kriterier i henhold til det indhold, som produkterne har.

Kapitel 7.

Tidligere Rudolf Steiner elevers videre færd

Baggrund og kvalitet af datamaterialet

Tidligere elevers færd er blevet undersøgt via et online spørgeskema. Skolerne har stået for at invitere deres tidligere elever fra årgangene 2000,2001 og 2002 samt 2007, 2008 og 2009 via e-mail. Der er kun tale om elever, som har færdiggjort 12. klassetrin. Det lykkedes i den forbindelse ikke at få alle skolerne med, grundet forskellige administrative forhold. Denne del af undersøgelsen dækker derfor følgende skoler: 1) Rudolf Steiner Skolen i Odense, 2) Michael Skolen, 3) Kvistgaard 4) Sydskolens i Århus, 5) Vidar Skolen. I alt er 362 tidligere elever blevet inviteret til at deltage.

For at kunne vurdere svarprocenter og eventuelle skævheder i data er der indhentet en fordeling af elever på køn og årgang ved de deltagende skoler. Endvidere er der taget forbehold for e-mails, som kom retur. Svarene er blevet sammenholdt med denne indsigt. Da der er enkelte, som kun har haft åbnet spørgeskemaet, er svarprocenterne regnet i forhold til spørgsmålet: *"Hvilket af følgende år dimitterede du fra overbygningen ved en Rudolf Steiner skole?"* Derved fås en samlet svarprocent 80,3 % og følgende svarprocenter fordelt på årgange af de mulige:

Fordelt på årgangssæt	
2000, 2001 eller 2002	85 %
2007, 2008 eller 2009	76 %

Ses vi på den kønsmæssige fordeling blandt de indkomne besvarelser, får vi følgende fordeling:

Køn	Procent
Mand	38,9%
Kvinde	61,1%
I alt	100,0%

Af ovenstående skema fremgår, at en overvægt af piger har færdiggjort 12. klasse på en af de seks Rudolf Steiner skoler i Danmark. Endvidere ses der ikke betydelige forskelle mellem de to hovedgrupper, hhv. dimittender fra 2000, 2001 eller 2002 og 2007, 2008 eller 2009.

Sammenlignes dette med den mulige population (beskrevet af skolerne), finder vi et forskelligt bortfald på køn – med større besvarelse blandt pigerne end drengene. Da svarprocenterne er relativt høje for alle grupperinger, vurderer vi, at grundlaget er tilfredsstillende, og dette giver derfor ikke anledning til yderligere forbehold.

Oversigt over afsluttet uddannelsesniveau i forhold til de to hovedgrupper

Indledningsvist skal det bemærkes, at de seneste dimittender, årgange 2007, 2008 eller 2009 af naturlige årsager endnu ikke har haft mulighed for at gennemføre længere uddannelser. Derfor må de 2,5 %, der angiver at have afsluttet en længere videregående uddannelse, antages at være i gang. Derved er det mere holdbart at se på hovedgruppen med dimittender fra 2000, 2001 eller 2002, som har haft tid til uddannelse.

	2000, 2001 eller 2002	2007, 2008 eller 2009	I alt
Ungdomsuddannelse (som nævnt i et tidligere stillet spørgsmål)	21,0%	86,8%	51,1%
Kort videregående uddannelse (fx datamatiker, laborant)	3,5%	3,3%	3,4%
Mellemlang videregående uddannelse (fx lærer, pædagog)	32,9%	1,7%	18,6%
Lang videregående uddannelse (fx cand.mag., cand.pæd.)	27,3%	2,5%	15,9%
Ph.d.-uddannelse (forskeruddannelse)	0,7%	0,0%	0,4%
Andet	14,7%	5,8%	10,6%

Taget under et synes det typisk, at tidligere elever i første hovedgruppe kun i mindre omfang har taget en kort videregående uddannelse. I modsætning hertil er de mellemlange og de lange videregående uddannelser meget mere populære, med 60,2 % af hele gruppen. 14,7 % angiver "Andet", som bl.a. omfatter følgende:

BA i International Virksomhedskommunikation, Fri ungdomsuddannelse, ba.scient.soc, Bachelor i Arkitektur, Bachelor i Religionsvidenskab og Historie, bachelor i medicin, BA Fine Art (billedkunst), Kaospilot, bachelor, mesterlære, Cand.psych., Politiskolen, Bachelor i Biologi, KU, salgsassistent, 3-årig diplom, Fysioterapiuddannelsen, kandidatstuderende på RUC, Kontorassistent, Faguddannelse.

Forfølges hovedgruppe 1 (årgang 2000, 2001 eller 2002), har der i undersøgelsen også været mulighed for at angive uddannelser og kurser, som de tidligere elever har taget udover dem, som de har krydset af ud fra ovenstående kategori. I disse besvarelser angives bl.a. "Sergent ved militæret, Capoeira instruktør, Multimedie designer, Den fri ungdomsuddannelse, Hebraeisk" og flere andre forskellige forløb.

Tidligere elevers oplevelse af nuværende optagelsesprocedurer for uddannelsesområdet

I undersøgelsen har tidligere elever haft mulighed for at skrive om deres oplevelse af optagelsesprocedurer i forhold til deres videre uddannelsesforløb. Det viser sig her, at der findes næsten lige så mange forklaringer som antallet af respondenter. Derfor er det vanskeligt at udlede noget generelt, men der præsenteres en række hovedsynspunkter, som vurderes at være rimeligt gældende samlet set.

Dels går en gruppe tidligere elever direkte ind på uddannelser, hvor de kunne anvende deres vidnesbyrd som billet, fx: " *Det har været fint. Jeg ved ikke om systemet fungerer på samme måde i dag. Men jeg brugte mit vidnesbyrd til at komme ind på en videregående uddannelse.*" eller: " *Jeg har ikke haft nogen som helst problemer. Kommet direkte ind efter Rudolf Steiner.*" Denne gruppe giver ikke udtryk for at have haft vanskeligheder i deres videre uddannelsesforløb. Om deres lette videre færd skyldes tilfældigheder, eller om der ikke på deres uddannelser har været særlige krav til optagelse, kan ikke udledes direkte. En variation inden for denne gruppe er de elever, der også er optaget på baggrund

af deres vidnesbyrd alene, men som oplevede besværligheder ved dette: *"I sidste ende ligetil – jeg blev optaget direkte på mit RS-vidnesbyrd - men indtil da følte jeg klart, at det var demotiverende og diskriminerende, at RS-afgangselever per automatik behandles som andenrangsmennesker. Københavns Universitet brugte dengang (ved ikke om de stadig gør det i dag) nogle særlige (delvist uigennemskuelige) principper for RS-elever. Antropologi var dengang (og er stadig i dag) et af de fag, der er sværest at komme ind på, men jeg kom ind på KUs specielle Steiner-vurdering under kvote 2. Hvor meget mit RS-vidnesbyrd vejede, og hvor meget mine sprogkundskaber (japansk, spansk, engelsk, tysk) og rejser samt arbejde og frivillige arbejde fyldte, ved jeg naturligvis ikke."*

I modsætning hertil er der gruppen af tidligere elever, som ikke brugte deres overskoleforløb til at komme videre i uddannelsessystemet. I stedet er de startet forfra i de statslige uddannelser. En tidligere elev repræsenterer denne gruppe med udsagnet: *"Jeg har aldrig forsøgt at blive optaget på baggrund af min steineruddannelse, men jeg havde en opfattelse af at det var svært, bl.a. fordi det skulle foregå gennem kvote 2, hvor der er langt flere regler og vilkår som skal opfyldes. Og desuden var det kun udvalgte uddannelser hvor det så var reelt muligt. Det gjorde valg af uddannelse lidt uoverskuelig for mig, og der gik også lang tid (og en studentereksamen) før jeg søgte ind på sygeplejeskolen".* Den tidligere elev forudsatte, at vidnesbyrdet ikke kunne berettige optagelse på sygeplejestudiet, hvorfor vedkommende ikke forsøgte.

I mellem de to førstnævnte grupper findes en gruppe, der både kunne bruge vidnesbyrdet og samtidig supplerede med yderligere fag på HF: *"Jeg blev optaget på jurastudiet på baggrund af 3 HF fag og mit vidnesbyrd fra Steiner. Jeg oplevede det meget positivt og jeg faldt hurtigt til på studiet. Havde ingen problemer med at følge med, klare eksamen, den selvstændige undersivningsform eller lign."* Og tilsvarende med en anden tidligere elev: *"Jeg blev optaget på Medicin studiet på kvote 2, hvor mit RS vidnesbyrd sammen med et par enkeltfag på HF gav mig dispensation for studentereksamen. Jeg kom ind på mit første forsøg og var optaget 1 år efter afsluttet 12.klasse, så jeg syntes det gik meget godt."* Derved illustreres den gruppe af tidligere elever, der via studiernes vejledning har formået at supplere deres overbygning på Rudolf Steiner skolen med andre kvalificerende forløb.

Optagelsesprocedurerne på universiteterne er meget forskellige, og de vurderer ansøgernes vidnesbyrd på forskellige måder: *"Man har en følelse af, at universiteterne ikke rigtig ved hvad de skal stille op med vidnesbyrdene. Kom dog ind på biologi på KU i 1. forsøg, uddannelsen var ikke min 1.prioritet. SDU, AU og AAU*

ville ikke godkende vidnesbyrd som adgangsgivende, jeg blev foreslået at tage HF-enkeltfag."

De elever, der går videre med kreative og kunstneriske uddannelser, udtrykker ikke at have oplevet hindringer i deres videre uddannelsesforløb, idet optagelsesprocedurerne tager afsæt i den enkelte uddannelsessøgendes performance ved optagelsen og deres portefølje: *"Det har på ingen måde været en hindring – de uddannelser jeg har søgt ind på har været gennem optagelses prøver, samtaler og portefolie"*.

Afrundende: Tidligere elever har – som det ses – haft forskellige oplevelser i deres videre færd. Dette skyldes dels, at der i uddannelsessystemet er tilbageholdenhed i forhold til at acceptere vidnesbyrdet som evaluering af elevernes forudsætninger i forhold til videre studier, og dels at gruppen af tidligere elever naturligvis ikke er en homogen størrelse. Dvs., at de har mange forskellige ønsker til videre uddannelse. En række af uddannelsesstederne synes at have håndteret forholdet mellem accept hhv. underkendelse af vidnesbyrdet som en praktiseret kombination af vidnesbyrd og supplerende fag på fx HF, hvorved de tidligere elever får merit for en række af fagene. Ikke blot uddannelsesstederne er i vildrede i forhold til rækkevidden af vidnesbyrdene. Også mange af de tidligere elever har været i tvivl, og derfor har de enten undret sig over ikke at blive optaget eller taget en fuld kompenserende HF som erstatning for overskoleforløbet.

Vidnesbyrdet som isoleret faktor

Som enkeltfaktor er fraværet af karakterer og eksaminer på Rudolf Steiner skolerne den mest betydningsfyldte for tidligere elevers videre færd i uddannelsessystemet. Således angiver en betydelig andel af de tidligere elever, at dette har været en hæmmende faktor for deres videre forløb. Der er tale om krydsende interesser mellem Rudolf Steiner skolernes grundlæggende syn på motivation som et indre anliggende, der ikke må overgå i ydre former i forhold til præstationer, som karaktergives, på den ene side, og uddannelsessamfundets krav om konkrete sammenlignelige tal, der kan begrunde optagelse eller afslag på uddannelsespladser på den anden side. Et andet perspektiv, der kan begrunde uddannelsessystemets tøven i forhold til at anerkende Rudolf Steiner elevers vidnesbyrd, er nok ikke alene skriftligheden over for det at angive elevers præstationer i tal (7-trinsskalaen). Det kan også forårsages af, at vidnesbyrdene alene er baseret på intern evaluering og ikke på eksterne

vurderinger (via censorer). Også dette anliggende strider mod skolernes ønske om at kunne formulere et vidnesbyrd på baggrund af langvarig kontakt med eleven og sensitivitet i forhold til at nuancere og beskrive elevens kompetencer. Dette kan indebære en svækkelse af elevens retssikkerhed, når præstationer ikke vurderes eksternt. Vi finder dog ikke i nærværende undersøgelse belæg for at konstatere problemer i forhold til elevernes retssikkerhed. Omvendt skabes vidnesbyrdene som en proces, hvor flere lærere går sammen om at formulere den tekst, som danner vurderingen af den enkelte elev, og herved kan der være tale om et forhandlingsrum, hvorudfra ordlyden i vidnesbyrdet angiver et forhandlet gennemsnit af alle lærernes vurderinger, og oftest i samråd med en ekstern men dog ikke statsanerkendt censor.

Uanset formuleringerne i det enkelte vidnesbyrd skal den tidligere elev søge ind på videregående uddannelser via kvote 2, hvor disse afgangspapirer af uddannelsessystemet bliver identificeret som relevant dokumentation for optagelse. I kvote 2 regi varierer det fra uddannelse til uddannelse, hvor stor en andel af en årgang, der optages på denne måde. Uanset dette udgør kvote 2 et meget begrænset optagelsespotentiale i forhold til omfanget af kvote 1 ansøgere. Derfor kan det konstateres, at selvom det enkelte uddannelsessted vælger at optage den tidligere Rudolf Steiner elev på baggrund af vidnesbyrdet, er der tale om vanskelige vilkår sammenlignet med offentlige studieforberevende uddannelses tilbud.

Betydninger i forhold til Rudolf Steiner skolernes særlige skoleform i fremtidigt virke

Uddannelsesforløb

I forlængelse af ovenstående tema om vidnesbyrdets betydning for tidligere Rudolf Steiner elevens videre uddannelsesforløb, skal problematikken vedrørende karakterer og eksaminer også nævnes, for emnerne bliver nævnt ofte i tilbagemeldingerne fra de tidligere elever. De fleste af udsagnene nævner fraværet af karakterer på Rudolf Steiner skolerne som en ulempe i forhold til videre uddannelse, fx: *"... Desuden kunne man godt indføre en afsluttende eksamen på RS, med vurdering på den almindelige karakterskala. (foruden vidnesbyrd)"*, og i tilslutning hertil: *"... Det er dog meget upraktisk den måde hvorpå man skal videreformidle vidnesbyrd/ mangel på karakter. Det kræver en del forklaring og bearbejde."* De to udvalgte citater betegner en yderside af ikke at kunne

fremvise karakterer, og dette synspunkt tilslutter en stor del af de tidligere elever sig, idet de begrundes med uddannelsessamfundets tøven i forhold til at acceptere uden afsæt i en vurdering af karakterer. Det viser sig dog, at karakterproblematikken også har et andet perspektiv. Det kan benævnes en inderside, hvor nogle elever værdsætter fraværet af karakterer på trods af de praktiske vanskeligheder, de møder i deres videre forløb. De peger på en anden effekt, eksempelvis: *"Det store ansvar for egen læring og selvstændigheden (det at der ikke er eksamener og karakterer gør det mere op til den enkelte elev at få noget ud af skolen) var en kæmpe fordel på min videregående uddannelse. Det kreative og praktiske baggrund har været meget afgørende."* En anden tidligere elev understøtter med udsagnet: *"Af både fordel og ulempe opfatter jeg skoleformens krav til selvdisciplin (idet der ikke er karakterer og eksamener)"*. Her understreges den indre motivation som fordel i forhold til skolernes fravalg af karakterer som en gevinst for selvstændighed og det selv at tage ansvar for læringen. Set fra skolernes egen logik kan fraværet af karakterer da begrundes med afsæt i skolernes særlige didaktiske og pædagogiske forståelser, men set udefra med en vægtning af det praktiske perspektiv i forhold til videre uddannelse er fraværet af karakterer mindre heldigt. Billedet kompliceres altså af, at man kan anlægge forskellige kriterier for vurderingen af karakterproblematikken. Betragtes alle tilbagemeldingerne samlet, må det dog konstateres, at hensynet til de praktiske vanskeligheder (problemer med at blive optaget på videre uddannelser) for langt de fleste tidligere elevers vedkommende vurderes at veje mindre end hensynet til elevernes oplevelse af karakter-fraværets positive dimensioner (indre motivation, selvstændighed, selvdisciplin mv.). Med andre ord fylder problemerne med ikke at kunne fremvise et almindeligt anerkendt afgangsbrev til brug i forbindelse med optagelse på videregående uddannelser mere i de tidligere elevers tilbagemeldinger end vurderingerne af fordele herved. Dette skal dog betragtes ud fra det forbehold, at en del af de tidligere elever ikke har skullet bruge karakterer eller anden dokumentation for at blive optaget på deres uddannelse. Det betyder, at denne gruppe ikke kommenterer kritisk på fraværet af karakterer.

Eksaminer som isoleret faktor

Som tidligere drøftet er Rudolf Steiner skolerne eksamensfrie skoler, og dette emne er ofte berørt i de tidligere elevers tilbagemeldinger. I særlig grad trækkes to faktorer vedrørende eksamensfraværet frem her. Dels tidligere elevers

oplevelse af den manglende træning i at gå til eksamen set i lyset af det efterfølgende uddannelsessystems eksamenstradition, og dels at tidligere elever i betydeligt omfang nævner selve det at optræde som godt grundlag for eksaminer på videre uddannelser. På den måde skal der nævnes en ulempe og en fordel ved Rudolf Steiner skolernes praksis i forhold til eksaminer.

Fraværet af karakterer og træning i at gå til eksamen formuleres som ulemper ved Rudolf Steiner skolerne ud fra tidligere elevers tilbagemeldinger, men de peger samtidig på, at skolernes praksis giver dem fordele i det videre uddannelsesforløb. Fordelene handler især om at optræde for andre, hvor Rudolf Steiner skolerne på en (muligvis utilsigtet og) indirekte måde synes at skabe eksamensparathed for eleverne: *"Derudover har jeg til mundtlige eksamenerne oplevet, at jeg har haft en fordel i forhold til andre. På Steiner-skolen er man vant til at stå på en scene, i en mængde forskellige sammenhænge. Denne "væren på" er noget som mange af mine, ellers dygtige, medstuderende har rigtig, rigtig svært ved."* Og en anden tidligere elev skriver tilsvarende: *"Perioderne med på RS med skuespil har uden tvivl hjulpet til at jeg er i stand til at stå foran en stor forsamling uden sceneskræk."*

En tidligere elev skriver om eksaminer: *"Det har klart været en ulempe at jeg ikke var vant til at gå til eksamen, og dermed skulle bruge ekstra energi på at finde ud af hvordan man tacklede sådan en..."*, og supplerende skriver en anden tidligere elev: *"Den største ulempe har nok været, at men fra Steinerskolerne ikke er vant til at gå til eksamen, så det skal man først til at lære på sit studie, hvilket jeg finder problematisk."* Og en tredje tidligere elev peger på et ønske om, at skolerne ændrer deres praksis vedrørende eksaminer: *"Manglende eksamenstræning: selvom skolen er eksamensfri, kan man efter min overbevisning sagtens træne eleverne i hvordan man takler det videre studieforløb efter steiner."*

I alle tilbagemeldingerne fra tidligere elever udtrykkes tilfredshed eller ligefrem ros til vidnesbyrdet som evaluering af deres skoleforløb og præstationer, og således er der ikke fremsat ønsker om at ændre på denne praksis. Men flere nævner muligheden for også at medtage karakterer: *"Men desuden kunne man godt indføre en afsluttende eksamen på RS, med vurdering på den almindelige karakterskala (foruden vidnesbyrd)."*

Således har de tidligere elever registreret, at de mangler praktisk øvelse i at gå til eksamen som selvstændig evalueringspraksis på videreuddannelser, og ud fra det perspektiv oplever de ikke at være tilstrækkeligt forberedt på at imødekomme uddannelsessystemets forventning om at præstere på en

eksamensrettet måde. Nogle af de tidligere elever er kort efter afslutningen på Rudolf Steiner skolen blevet opmærksom på dette, og så har de selv søgt at øve sig på at gå til eksamen som selvstændigt mål: *"Efter Steiner tog jeg nogle HF-enkeltfag på VUC. Dels for at prøve at få karakterer og gå til eksamen inden jeg startede på en videregående uddannelse, og dels for at have det med, når jeg skulle optages på kvote 2"*. Derved kan den manglende eksamenstræning konkluderes at blive formuleret som en mangel i forhold til tidligere elevers oplevelser i det videre uddannelsessystem.

Der er ikke i nærværende analyse belæg for en mere indgående analyse af eksamenstemaet i sig selv, men det bør alligevel nævnes, at det skaber undren, at ingen af de tidligere elever på det umiddelbare plan forsvare den karakter- og eksamensfrie skole ud fra Rudolf Steiners argumenter herom. Dette vidner om, at man ikke på skolerne prioriterer at forklare eleverne om de bagvedliggende waldorfpædagogiske overvejelser vedrørende skolernes særlige ståsteder. De tidligere elever synes ikke at have særlig forståelse for waldorfpædagogikkens filosofiske og pædagogiske grunde til den gældende skolepraksis, og dette understøtter samtidig, at man ikke underviser i antroposofi, men ud fra antroposofiske antagelser, der dog ikke synes at blive formidlet af lærerne. Det, at man ikke på skolerne underviser i antroposofi, som denne undersøgelse konkluderer, modsiges muligvis af en tilsynsrapport fra Rudolf Steiner skolen i Kvistgaard fra skoleåret 2011-12, hvor tilsynsfører Georg W. Busch skriver: *"Jeg kan igen i år konstatere, at eleverne generelt opnår et fagligt niveau på højde med Folkeskolen og i tilgift tilføres ekstra dimensioner ved at undervises i den antroposofiske pædagogiske tradition, som i dagligdagen udfolder sig i form af særlige rutiner, og et bevidst forankret menneskesyn, didaktik og undervisningsmidler, som formentlig vil påvirke børnene til at blive reflekterende mennesker."*²⁶ Tilsynsføreren udtaler sig om undervisningen på de skoletrin, der tilsvarende findes i folkeskolen, og det refererer derfor ikke til bedømmelsen af overskolen. Når citatet alligevel har forskningsmæssig værdi, er det fordi, han med udsagnet *"... undervises i den antroposofiske pædagogiske tradition..."* antyder, at der undervises i den antroposofiske traditionen og ikke ud fra eller med afsæt i den antroposofiske tradition, og dette modsiger umiddelbart nærværende

²⁶ <http://www.steinerskolen-kvistgaard.dk/index.php/organisation/evaluering/tilsynsrapport/tilsynsrapport-2012> lokaliseret den 6/6 2012.

undersøgelses konklusion. Grundet hensyn til afgrænsning af undersøgelsens grundlag, efterlades emnet i denne sammenhæng.

Den konkrete øvelse i at gennemføre en eksamen er altså fraværende på Rudolf Steiner skolerne, men et andet vigtigt element, som kan danne forudsætningen for at kunne leve op til eksamensrollen som eksaminand, er det at skulle præsentere et stof for andre. Denne forudsætning nævner flere tidligere elever at være øvet i. Præsentationsøvelser er derved en naturlig del af skolernes praksis, hvor eleverne fremlægger boglige, kunstneriske og håndværksmæssige produkter. Dette opleves som (formentligt) ikke-intenderet eksamensforberedende øvelse. På den måde formulerer de tidligere elever både et ønske om at have haft bedre forudsætninger for at gå til eksamen på videre uddannelser, samtidig med at de på den anden side peger på, at præsentationsøvelserne har skabt gode forudsætninger for at gennemføre efterfølgende eksaminer.

Arbejdsliv

I forbindelse med de tidligere elevers vurdering af fordele og ulemper ved skolegangen på Rudolf Steiner skolerne i forhold til deres arbejdsliv skal det nævnes, at deres udsagn ikke er balanceret i relation til et alternativ. Således tager nedenstående redegørelse alene afsæt i, hvordan de tidligere elever forholder sig til forholdet mellem deres skolegang og det efterfølgende arbejdsliv, men dette ikke på en måde, hvor de har lejlighed til at sammenligne med kvaliteter, der findes i forhold til andre forberedende skoleformer. Nærværende undersøgelse er ikke designet til at skabe analyse af forholdet mellem tidligere Rudolf Steiner elever og en anden elevgruppe, der har gennemført et offentligt ungdomsuddannelses tilbud. Forbeholdet betyder, at det ikke er muligt at tillægge udsagnene en generel værdi, men de præsenteres med henblik på afklaring af deres oplevelser af skolegangen. Nedenstående gruppering af udsagn er fremsat på baggrund af en vurdering af alle de tidligere elevers tilbagemeldinger, og kriteriet for vurderingen retter sig mod omfanget af nogenlunde enslydende udsagn. Overordnet set er der tale om tre grupper af udsagn; de, der ikke oplever, at deres skolegang på Rudolf Steiner skolerne har haft nogen særlig betydning i forhold til deres nuværende arbejdsliv, de, der udtrykker en positivt ladet sammenhæng mellem skolegangen og arbejdslivets krav og slutteligt de, der peger på negative sider

ved skolegangen i forhold til deres arbejdsliv. Generelt set er der mest materiale i gruppen af positive ytringer.

Et fåtal af de tidligere elever kan ikke pege på hhv. fordele og ulemper ved at have gået på Rudolf Steiner skole, fx: *"jeg har ikke fået noget specielt med fra min skolegang der konkret giver mig fordele og ulemper i forhold til arbejde, men er selvfølgelig blevet præget", "Tror ikke der er hverken fordele eller ulemper"*. Denne gruppe af ytringer set i sammenhæng med det samlede antal af respondenter²⁷ udgør ikke et grundlag, der kan siges at have nogen betydning i forhold til et gennemsnit af hele gruppens respons.

Anderledes forholder det sig i forhold til den gruppe af tidligere elever, der udtaler sig positivt om forholdet mellem skolegangen og arbejdslivet, hvor de tidligere elever i mange tilfælde omtaler selvstændighed, kreativitet og evnen til at indgå i sociale relationer som betydningsfulde markører for skolegangens betydning i deres arbejdsliv: *"Fordelene er bl.a., at jeg har prøvet mange forskellige håndværksfag, at der er blevet lagt vægt på kunstforståelse og evnen til at fordybe sig.", "Fordele: sociale kompetencer, kreativitet, selvstændighed"*. Også det at tænke nyt omtaler flere af de tidligere elever, fx: *"... den kreative tankegang jeg har opbygget i Steinerskolen hjælper mig til nytænkning", "Jeg er god til at tænke "ud af boksen", en evne jeg i høj grad føler der er blevet styrket af at gå på RS. Derudover har vores forskellige skuespil og årsopgaven med talen foran forældre, venner og lærere, gjort det lettere for mig at tale i større forsamlingen. Denne evne er kommet mig til gode i mit arbejde som underviser."*

I hvilket omfang Rudolf Steiner skolernes særlige fagkombination danner forudsætninger for ovenstående udsagn, er vanskeligt at afgøre, idet undersøgelsen ikke omfatter sammenligninger med elever, der ikke har gået på Rudolf Steiner skoler, men som ligeledes kan antages at være i besiddelse af ovenstående kvalifikationer. Alligevel forekommer det oplagt at henvise til, at der formentligt er sammenhæng med Rudolf Steiner skolernes fagprioritering og de egenskaber, som tidligere elever nævner, ud fra en antagelse om, at vægtningen af de kreative og håndværksmæssige fag på skolerne får betydning for elevernes dannelsesprocesser.

Når de tidligere elever omtaler ulemper ved at have gået på Rudolf Steiner skole, fatter de sig i korthed, og de forholder sig kun i meget ringe omfang til

²⁷ Der var 291 respondenter på spørgsmålet om årgang i denne del af undersøgelsen (tidligere elever), men antallet er ikke absolut, idet ikke alle tidligere elever har besvaret alle spørgsmålene.

særlige forhold på skolerne: *"På minussiden: Mangel på struktur."*, men det fremgår ikke, hvad der lægges i begrebet "struktur". Og på lignende måde fremfører en anden tidligere elev: *"Ulemper: Almen viden og lavt sprogligt niveau."* Kun få elever omtaler relationen mellem Rudolf Steiner skolerne og omverden: *"Ulempen kan være, at folk godt nogen gange kan se ned på en pga at man har gået på RS."*, og tilsvarende: *"Ulempen: Andres fordomme"*. Mere uddybende skriver en tidligere elev efter at have fremført værdsættende vendinger om skolen: *" Det er en ulempe at at Rudolf Steiner pædagogikken ikke altid får den påskønnelse og anerkendelse som den fortjener, og faktisk ofte bliver stemplet som noget underligt på forhånd."*

De kvalitative svar er ikke sorteret på en måde, hvor det giver mening at procentsette de tre grupper, men som tidligere nævnt fylder de positive tilbagemeldinger meget mere end de få negative.

Afrundende overvejelser vedrørende tidligere elever

De tidligere elevers svar er i høj grad sammenfaldende med den type af beskæftigelse, som de efter Rudolf Steiner skolen fortsætter med. Den gruppe, der arbejder videre med kreative elementer, er også den gruppe, der formulerer sig mest positivt i forhold til, i hvilken grad deres skolemæssige baggrund kvalificerer deres nuværende arbejde. Samlende konstateres det, at langt de fleste elever oplever at have særligt gode personlige kompetencer, og i deres fremstilling refererer de ofte ved at sammenligne sig selv med kolleger, der ikke synes at kunne tilbyde lignende ressourcer. I forhold til videre uddannelse er der to forhold, der særligt påkalder sig opmærksomhed: dels den manglende eksamenstræning, og dels at accepten af vidnesbyrdene varierer betydeligt afhængigt af, hvor de tidligere elever har søgt optagelse på uddannelser. De tidligere elever kritiserer på den ene side fraværet af eksamenstræning i deres skolegang, da de ikke oplever at være lige så parate til at gå til eksamen som deres studiekammerater. Men omvendt peger de på at være vant til at fremlægge og at formidle foran andre som en fordel ved at have gået på Rudolf Steiner skole. Fremlæggelsesdelen kan således betragtes som en kompetence, der i forhold til mundtlige eksaminer danner en af forudsætningerne for en vellykket eksamen. Fremlæggelseskompetencen har jf. skolernes argumenter herfor ikke den intention at virke eksamensforberedende, men dette er alligevel tilfældet, når man spørger tidligere elever.

Det andet samlende forhold er den varierede accept af vidnesbyrdenes tyngde som afgangsbetegnelse, hvor det er meget forskelligt fra elev til elev, om de har kunnet bruge vidnesbyrdet som optagelsesdel i forhold til videre uddannelse. Særligt de kreative uddannelser har tendens til at acceptere vidnesbyrdet, og også andre steder forholder uddannelsesverdenen sig aktivt til vidnesbyrdets funktion, fx på Aarhus Universitet, som i deres optagelsesforskrifter har formuleret et særskilt afsnit, der henvender sig til Rudolf Steiner elever, hvori følgende fastlægges: *"Har du vidnesbyrd fra 12 års Rudolf Steiner skolegang, anses de almene krav til en særlig tilladelse normalt for opfyldt, forudsat at dit vidnesbyrd vidner om et fagligt niveau svarende til en bestået gymnasial eksamen."*²⁸ Herved sammenstilles vidnesbyrdet med en gymnasial uddannelse, men tidligere Rudolf Steiner elever kan dog kun søge om optagelse på kvote 2, og i det omfang den enkelte studieretning rejser krav om fag på særlige niveauer, skal tidligere Rudolf Steiner elever imødekomme dette ved at tage supplerende fag på det relevante niveau.

Endelig skal det bemærkes, at de tidligere elever ikke synes at have overblik eller endda forståelse for baggrunden for ikke at indføre eksaminer på Rudolf Steiner skolerne, og således undrer mange tidligere elever sig over, at skolerne ikke blot indfører eksaminer, så der kan søges videre uddannelse uden at skulle supplere. Derved er det tydeligt, at lærerne ikke prioriterer at formidle Rudolf Steiners argumenter imod det at gennemføre eksaminer, der blandt andet omhandler synet på, hvordan en skole skal skabe indre motivation som forudsætning for elevens læreprocesser. Her betragtes eksaminer som et (sanktions)middel, der som ydre motiverende faktor hæmmer hensynet til elevens indre drift til læring. Det er påfaldende, at meget få af de tidligere elever opvejer dette hensyn i forhold til deres kritik af eksamensfraværet, men det vidner om, at skolerne ikke prioriterer at formidle Rudolf Steiners argumenter for den særlige skoleform.

²⁸ <http://bachelor.au.dk/optagelse/dispensation-og-saerlig-tilladelse/> lokaliseret den 30/3 2012.

Kapitel 8.

Konklusion

Undersøgelsen kan konkluderes i følgende korte punkter:

1. En ungdomsuddannelse, der favner bredt

Overskolen, 10.-12. skoleår, på Steiner-skolerne kan kaldes en kombineret ungdomsuddannelse, der både har træk til fælles med det almene gymnasium og med de erhvervsfaglige uddannelser. Denne ungdomsuddannelse indeholder mange almindelige fag, som det kendes fra gymnasiet, men desuden en fagrække, der minder mere om de erhvervsfaglige uddannelser.

Forskellene mellem disse skoleformer er tilsyneladende minimale. Ikke på papiret, men i praksis. En hovedforskel kunne være den særlige tænkning og pædagogik, der har sin rod i Steiners dannelsesfilosofi. Undersøgelsen viser, at undervisningspraksis på Steiner-skolerne stort set ligner de former for undervisning og didaktiske forståelser, der lægges for dagen i folkeskolen og i ungdomsuddannelserne. Trækkes en linje til andre friskoler, der bygger på en særlig tilgang, synes samme træk at gå igen. En kristen friskole vil fastholde sin særlige profil, men det påvirker ikke den faktuelle undervisning i engelsk, fysik eller matematik. Det samme gør sig gældende for Steiner-skolerne.

Evalueringen konstaterer endvidere, at Rudolf Steiner skolernes tilbyder en ungdomsuddannelse til 10.-12. klassetrin på 6 skoler i Danmark, hvis timetal ligger højere end andre ungdomsuddannelser. Det betyder, at der tilbydes et meget varieret undervisningstilbud, indeholdende en bred vifte af aktiviteter (boglige fag, kunstneriske fag og håndværksmæssige fag).

På den måde er overskolen i udgangspunktet og med hensyn til timer og ressourcer bedre stillet end de almene gymnasier. Der prioriteres tid til fx ekskursioner, udlandsophold og lignende. Eleverne får derved flere undervisningstimer end sidestillede uddannelser. Men vigtigere giver udlandsophold af længere varighed et europæisk eller internationalt

perspektiv, som er afgørende for at kunne orientere sig i globaliseringens tidsalder.

Uddannelsen afsluttes ikke med afgangsprøver eller eksaminer på 10.-12. klasses trin. Men undersøgelsen af tidligere elevers færd gennem uddannelsessystemet viser groft sagt, at de videregående uddannelser accepterer vidnesbyrdet som optagelsesgrundlag, eventuelt suppleret med gymnasiale suppleringskurser (herved ligner Steiner-elever alle andre).

2. Overskolen set ud fra elevernes perspektiv

Eleverne oplever at lære på en anderledes måde end i den offentlige skole. Dette skyldes, at skolerne har et undervisningsprogram, der er anderledes og i øvrigt er eksklusivt i den forstand, at det ikke eksisterer i andre skoletyper.

Eleverne tilkendegiver, at de især tiltrækkes af de mange ikke-boglige tilgange. Eleverne ser sig som "hele mennesker" og ikke kun som "elever" eller "mennesker under uddannelse eller i oplæring".

Den faglige bredde fremmer en inkluderende praksis, hvor mobning er bandlyst, og hvor den tilsyneladende heller ikke findes, fordi der tidligt opbygges stærke sociale netværk og et stærkt internt sammenhold (med Putnams ord "bonding").

Det er endvidere vigtigt at fremhæve, at både elever og lærere tilkendegiver, at de trives godt på skolerne.

På baggrund af undersøgelsen kan det konstateres, at eleverne ikke ser ud til at adskille sig i forhold til andre friskoletilbud, men dette har ikke været et særskilt undersøgelsesperspektiv.

3. En inkluderende pædagogik

Pædagogikken synes at være inkluderende. Især kan det påpeges, at det brede undervisningsudbud lægger op til, at der på skolerne skabes inkluderende miljøer, der appellerer til mange forskellige handleformer, kropslige som intellektuelle. Dette har ikke været et særskilt undersøgelsesperspektiv.

Steinerskolerne tilbyder en ø af tradition og bestandighed i et samfundshav af forandringer og kompleksitet. Denne afstand mellem skolernes praksis og det omgivende samfund kan enten forstås som en fordel (det skaber ro og tid til

fordybelse) eller en ulempe (eleverne bliver socialiseret anderledes end andre unge). En sådan vurdering vil altid afhænge af hvordan afstanden betragtes.

I forhold til de videregående uddannelser hhv. arbejdslivet ser denne forskel ikke ud til at skabe barrierer for de unge (med Putnams ord kan de altså "bridge").

4. Internationalt perspektiv

Som det fremgik i den indledende analyse af hhv. didaktik- og curriculumtraditionerne, positionerer Rudolf Steiner skolerne sig i høj grad på didaktiksidens, og dette indeholder en række betydninger. Dels fokuserer skolerne på undervisningens dannelsesside, hvor udvælgelsen af undervisningens temaer og progressionen over klassetrinene i høj grad er fastlagt ud fra Rudolf Steiners oplæg samt enkelte andre waldorfteoretikere. Derved iagttages en homogenitet og konsistens i undervisningen uafhængig af hvilken skole man undersøger. Det skaber kulturelt fællesskab og identitet i en verden under konstant forandring. En anden virkning af didaktiktraditionen er, at undervisningen er baseret på Rudolf Steiners filosofiske overvejelser, og ikke på det omgivende samfunds behov eller på konkrete overvejelser om en nutidig videnskabelig kobling mellem undervisningens indhold og hvordan tilegnelsen af dette indhold kan måles.

5. Forbehold

Undersøgelsen omfatter ikke, hvordan skolerne arbejder med specialpædagogiske målgrupper.

Endelig har vi ikke sammenlignet Rudolf Steiner skolernes 10.-12. skoleår direkte med andre skoler, når bortses fra de helt overordnede betragtninger om timer og ressourcer i konklusionens første afsnit.

Noter:

Begrebet "waldorfpædagogik" og andre begreber som "antroposofisk tænkning", "Rudolf Steiners pædagogiske tanker" o.a. fungerer i denne kontekst som synonymmer, idet de på skolerne bruges som sådan.

Bibliografi

Hopmann, Stefan og Riquarts, Kurt (eds.) (1998). *Didaktik and/or curriculum*. American University Studies, vol. 41.

Rogers, Bill (2005). *Classroom behavior*. Frederikshavn: Dafolo.

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=132522> lokaliseret den 22/2 2011.

Andersen, Frode Boye (2005). *Tegn er noget vi bestemmer*. JCVU.

DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e. V. Johannes Gutenberg-Universität Mainz c/o Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ)

Hansen, Bjarne Gorm og Tams Annalisa (2004). *Almen Didaktik – Relationer mellem undervisning og læring*. Værløse: Billesø og Baltzer.

Imsen, Gunn (2006). *Elevens verden*. København: Gyldendals Lærebibliotek.

Illeris, Knud (2000). *Tekster om læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, Knud (2007). *How We Learn, Learning and non-learning in school and beyond*. New York: Routledge.

Lave, Jean (2003). *Situeret læring*. København: Hans Reitzels Forlag.

Meyer, Hilbert og Jank, Werner (2008). *Didaktiske modeller – Grundbog i Didaktik*. København: Gyldendal.

Piaget, Jean (1992/1964). *Barnets Psykiske Udvikling*. København: Hans Reitzels Forlag.

Rasmussen, Jens (1997). *Socialisering og læring i det refleksiøt moderne*. København: Unge Pædagoger.

Rasmussen, Jens (2007). Accountabilitypolitik. *Unge Pædagoger*, 2007(6), s. 3-22.

Ritchie, Tom (2007). *Teorier om læring – en læringspsykologisk antologi*. Værløse: Billesø & Baltzer.

Rongland, Lars Tore (red.) (2009). *Situert læring – om laget som praksisfelleskap*. Akilles.

Rømer, Thomas Astrup (2005). *At lære noget i en verden uden gelænder – En kritisk diskussion af nyere læringsteori*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Schnack, Karsten (2004). *Didaktik på kryds og tværs*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Tidsskriftet Steinerskolen nr. 2 2010, udgivet af Steinerskoleforbundet i Norge.

Tronsmo, Eli (2011). Tidsskriftet Steinerskolen nr. 2 2011, udgivet af Steinerskoleforbundet i Norge.

Rudolf Steiner tekster:

Steiner, Rudolf (1907). *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. Lokaliseret den 18/8 2010 på http://wn.rsarchive.org/Articles/ErzKin_index.html

Steiner, Rudolf (1919). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*.

Lokaliseret på RUDOLF STEINER ONLINE ARCHIV

<http://anthroposophie.byu.edu>

4. Auflage 2010

Steiner, Rudolf (1947). *Steinerskolen og dens åndelige grundlag*. Oslo: Vidarforlaget (trykt første gang i Goetheanums Medlemsblad i 1926).

a: Steiner, Rudolf(1922). *EIN VORTRAG ÜBER PÄDAGOGIK WÄHREND DES „FRANZÖSISCHEN KURSES“ AM GOETHEANUM 16. September 1922*.

b: Steiner, Rudolf (2003/1922). *Menschliches Seelenleben und Geistesstreben*. Et foredrag den 26. maj 1922. Oversættelse af uddrag på dansk af forlaget Jupiter, 2003.

Steiner, Rudolf (1967/1926). *A Lecture on Eurythmy*. London: Rudolf Steiner Press. Lokaliseret den 21/10 2010 på

<http://wn.rsarchive.org/Lectures/Eurhythmy/19230826p01.html>

Steiner, Rudolf: *Spiritual Ground of Education "VIII Boys and Girls at the Waldorf School"*. Lokaliseret den 20/10 2010 på

<http://wn.rsarchive.org/Lectures/SpiGrndEd/19220824p01.html>

Rudolf Steiner (1961/1919). *DIE PÄDAGOGISCHE GRUNDLAGE DER WALDORFSCHULE*, Rudolf Steiner-Nachlaßverwaltung.

Rudolf Steiner (1962/1903). *Reincarnation and Karma How Karma Works Concepts Compelled by the Modern Scientific Point of view*. Luzifer/Gnosis.

Anden litteratur:

Hansen, Oskar Borgman (1979). Antroposofi – Rudolf Steiners bidrag til videnskab, kunst og religion. Berlingske leksikon Bibliotek.

Juul, Jesper (1999). Dit kompetente barn – *på vej mod et nyt værdigrundlag for familien* København: Schönberg.

Lejon, Håkan (1997). Historien om den antroposofiska humanismen: den antroposofiska bildningsidén i idéhistoriskt perspektiv 1880-1980. Stockholm: Almqvist & Wiksell International. (Acta Universitatis Stockholmiensis).

(Stockholm studies in the history of ideas, 3)

Steffens, Albert(1923). Fra barn til voksen – Fra et kursus for lærere afholdt af Rudolf Steiner, Dornach, julen 1921-22. Vidars Forlag – Kristiania, 1923.

Bilag 1

10. klasse:

kalder på en mere springende tænkning, hvor det lineære forlades for at give plads til en teoretisering, fortolkning, ud fra visse holdepunkter. F.eks. landmåling, der med udgangspunkt i opmålingsdata leder til et nøjagtigt kort. Betragtningen af syrer og baser og deres modsatte kræfter, giver de unge i 10. klasse en oplevelse af, at polariteterne kan forenes i saltenes evne til at krystallisere. Geografien behandler globale miljøforhold (meteorologi, oceanologi), som fører til spørgsmål og løsningsforslag. Historisk omtales oldtidens højkulturer, som fører til forståelse af mennesket, som forvandler naturområder til kulturområder. Logaritmer, trigonometri. Den norrøne litteratur, de Islandske Sagaer og Niebelungen-kvadet, som bevidstgør, eller tager afsked med, slægts/blodsbåndet. Poetik, metrik, digtekunstens udviklingshistorie, selvstændige forsøg i de forskellige rytmer. Fysik og teknologi, Newtons love. Førstehjælp, antropologi, organlære. Varmsmedning. 10.-klasse-eleverne søger egenidentitet. Fagområderne på dette klassetrin imødekommer denne søgen.

11. klasse:

“Social tænkning” – fremtiden kommer den unge i møde. At kunne skue konsekvenser der fører fra nuet ind i fremtiden. Tænkningens følsomhed. Parzival-eposet, der handler om ungdommens dåre, der må krydse sit eget spor, før han vågner op i moralsk forstand. Handelsgeografi, økonomi, fortidens utopier, fremtidens muligheder. Sfærisk trigonometri (kartografi), eksponentialligninger. Middelalderens tænkning som grundlag for den nyere tids historiske strømninger. Æstetik, det dionysiske og det apollinske, musikhistorie. Cellelære, botanik. Elektromagnetisme. Det periodiske system, anorganisk/organisk kemi, fremstillet som processer der viser analoge forbindelser imellem f.eks. mennesket og den mineralske natur. Bogbinding, kartonnage, papirfremstilling. Teknologi. Temaet for årsopgaven vælges.

12. klasse:

Årsopgaven – selvprøven er i gang. Selvstændig dømmekraft afprøves, og den selvstændige tænkning må stå sin prøve, som det sker i arbejdet med årsopgaven, hvor eleverne gennem et helt års omskifteligheder må leve med forvandlinger og forandringer i arbejdet med den selvvalgte opgave. Zoologi, embryologi, palæontologi. Historisk overblik, forskellige strømninger i nutiden. Goethes Faust, Novalis, Dostojevskij. Lyslære, optik (fotoner eller bølger?), atomfysik. Projektioner, differential- og integralregning. Arkitekturhistorie, byggeteknik og byggekunst. Der afsluttes med en 3 ugers kunst- og dannelsesrejse til Italien, Schweiz og Frankrig. En efterfølgende dramaperiode – og ind imellem (mange steder d. 1.3. i 12. klasse) afleveres årsopgaven. Den udstilles og vurderes – fremføres eller forklares – og indgår i vidnesbyrdet.

Bilag 2

Årsopgaven i 12. klasse: (til ministeriet)

Indhold:

Årsopgaven er en helt frit valgt opgave, der skal omfatte et teoretisk og et praktisk/kunstnerisk arbejde, som eleven gennemfører i løbet af et år, sideløbende med undervisningen i skolen. Dertil hører en offentlig udstilling og et offentligt foredrag om emnet og om arbejdet.

Metode:

Efter indlevering og godkendelse af emnets titel til Overskolens kollegium (klasselederen) tilrettelægger eleven selv sit arbejde, bistået af ca. to vejledningslektioner og en selvvalgt ekstern eller intern faglig vejleder. Eleven har på de fleste skoler en pædagogisk vejleder (coach), som der kan gøres mere eller mindre brug af. Undervejs i processen har eleven mundtlige fremlæggelser om sit studium og erfaringer for klassen, forældre og kollegiet, samt evt. også faglige vejledere ca. to gange. Opgaven evalueres skriftligt efter forslag og ønske fra eleven i samarbejde med kollegiet af eksterne specialister eller tilsvarende kompetente lærere i skolebevægelsen.

Hensigt:

Det væsentlige er, at eleven gennem det lange, selvstændige arbejde gør erfaringer om egne evner og arbejdsform. Det er en selvprøve, hvor kravet om, hvad der skal præsteres, stilles af eleven selv. Det, der er opnået af kundskaber i de hidtidige 11 år på Rudolf Steiner Skolen, skal nu blive et værktøj for en moden arbejdsproces og udvikling mod et mål.

Processen skal indeholde væsentlige stadier af 1) studium af emnets hidtidige historie og status, 2) forskning, hvor nyt undersøges eller områder belyses fra flere sider, 3) sammenfatning af egne erfaringer og 4) nye elementer gennem inspiration og egne opdagelser.

Indre udvikling: Resultatet af det teoretiske arbejde skal fremstå i en bog og det praktiske arbejde skal være færdigt. For at nå disse mål må eleverne udvikle evner til 1) Overblik over opgaven og arbejdsprocessen indenfor emnets titel og den afsatte tid både teoretisk og praktisk, 2) Målrettet indsats af evner og kræfter, samt egen udvikling (læring) og faglig hjælp for at opnå den formulerede opgaves formål, 3) Administration af tid. Tilrettelæggelse af en kunstnerisk og stabil arbejdsproces, hvori opgavens forskellige elementer får tid nok, 4) Udholdenhed i kampen med personlige og faglige vanskeligheder i løbet af året.

Sammenfatning: For eleven vil processen ved et års selvstændigt arbejde kunne bidrage til en selverkendelse, der ved skoleafslutningen kan være en støtte til valget af arbejde eller studium i relation til elevens sociale evner og udviklingstrin, samt den opnåede faglige indsigt og kunnen.

Faglige mål/krav:

a) Den teoretiske opgave:

Eleven skal gennem arbejdet kunne beherske den faglige fordybelse i teoretisk stof gennem kildesøgning på en alsidig måde og kunne sammenfatte egne forskningsresultater, hvori angivelsen af kilder tydeligt fremgår. Det skriftlige arbejde begynder med en indledning, hvori læseren forberedes på emnets behandling og problematik. Sproget, ortografi og retskrivning skal være gennearbejdet og klart fremstillet, og teksten skal være opdelt med tydelige og passende overskrifter. Bogen skal afsluttes med en faglig og personlig evaluering i forhold til opgavens formål og formulering. Bogen skal være håndværksmæssigt dygtigt indbundet efter eget oplæg på baggrund af ca. 24 timers undervisning i bogbinding i skolen. Bogen skal fremtræde med nummererede sider og indholdsfortegnelse, og det grafiske layout, især ved anvendelsen af mange illustrationer og tegninger, skal være æstetisk gennearbejdet.

b) Den praktiske opgave:

Eleven skal lære at anvende og videreudvikle håndværksmæssige og kunstneriske færdigheder, således at det færdige produkt er fagligt korrekt udført med dygtighed. De praktiske opgaver skal kunne bedømmes af faglige kompetente personer under tilbørlig hensyn til elevens alder og den håndværksmæssige og kunstneriske fordybningstid.

Den praktiske opgave bør stå i rimelig relation til det teoretiske arbejde og være afsluttet med henblik på udstilling og bedømmelse.

c) Den mundtlige præsentation:

Eleven forbereder en klar disposition til en tale på ca. 30 minutter, hvori der fortælles om emnet, arbejdsprocessen og det faglige udbytte. Sproget skal være velformeret og klart, således at det kan forstås og høres af ca. 200 – 300 tilhørere.

Evaluerings

Årsopgaven anmeldes og evalueres i forhold til elevens egen opgavebeskrivelse, formål og mål og Rudolf Steiner Skolens beskrivelse og krav til en gennemført årsopgaves elementer. Anmeldelse og bedømmelse skal så vidt muligt omtale og vurdere det faglige omfang og niveau sagligt. Det karakteristiske ved elevens fremstilling af resultaterne såvel praktisk, som teoretisk skal karakteriseres og bedømmes på lige fod med tilsvarende personlige og faglige niveauer i andre ungdomsuddannelser.

(Retningslinier):

- 1) Udstyret: Beskrivelse af omfang, sidetal (min. 40.000 ord) , skriftstørrelse, skriftens art, antal ord, bogens størrelse/mål, indbindingens art, omfanget af illustrationer, omfanget af det praktiske arbejde.
- 2) Beskrivelse af emnets behandling. Kapitelinddeling, samt udvikling og sammenhæng i afsnittene. Vurdering af eget, originalt arbejde i forhold til kildeangivelser. Faglig vurdering af indhold og form. Det praktiske arbejdes kvalitet.
- 3) Sproget: Er sproget elevens eget. Er det sammenhængende, logisk og flydende? Er det billedrigt/begrebsmæssigt klart? Svarer sprogets karakter til emnets indhold? Hvordan er retskrivning og ortografi?
- 4) Den kunstneriske eller tekniske prægning: Vurdering af illustrationers kunstneriske værdi og tekniske tegningers klarhed og præcision. Er emnet illustreret sagligt instruktivt? Det praktiske arbejdes håndværksmæssige og kunstneriske udførelse og værdi.
- 5) Arbejdets latente værdier Kan man fremhæve noget ved helhedsindtrykket, som viser elevens udvikling og faglige fordybelse gennem arbejdet, samt vurdere de opnåede resultaters egne, faglige, nye værdier?

Evalueringen trykkes skriftligt og indleder elevens afslutningsvidnesbyrd i 12. kl., der beskriver evaluering og niveau i de øvrige skolefag. (SH)