# Erfaringer fra steinerskolen



## Nordisk alumnistudie for steinerskolen

Josefin Winther




Foto: Freddy Wike

Utgitt av Steinerhøyskolen 2026
Forskningsprosjekt ledet av NORENSE
Tekst: Josefin Winther
Redaksjon: Josefin Winther og Ninon Onarheim
Design: Ida Ødegaard
Trykk: Konsis

# Erfaringer fra steinerskolen

## Nordisk alumnistudie for steinerskolen

Den norske rapporten er skrevet av Josefin Winther, førstelektor i steinerpedagogikk og antroposofisk sosialpedagogikk ved Steinerhøyskolen.

# Innhold


Sammendrag 8

1. Forskningssammenheng og bakgrunn 10

1.1 Rapportstruktur 11

1.2 Historisk bakgrunn:
Steinerskolen i et omskiftelig utdanningspolitisk landskap 12

1.3 Elevtallsutvikling 13

2. Metode 18

2.1 Spørreskjema 19

2.2 Innledning til presentasjon av funn 19

2.2.1 Forskerrefleksivitet 20

2.3 Bakgrunnsinformasjon om alumnene og foreldrene 21

2.3.1 Respondenter 21

2.3.2 Antall år i steinerskole 21

2.3.3 Foreldrenes bakgrunn og alumnenes sosioøkonomiske bakgrunn 23

3. Skolens organisering og lærerens rolle 30

3.1 Forholdet til skolen og klassemiljøet 31

3.2 Klasselærerprinsippet 33

3.3 Skolens organisering og lærerens rolle i den tyske studien 38

3.4 Vurderingskultur og fravær av formelle karakterer 38

3.5 Hovedfagsundervisning og arbeidsbok 41

3.6 Sosiale utfordringer og mobbing 44

4. Pedagogikk og didaktikk:
Undervisningens form og innhold 50

4.1 Kunst, håndverk og musikk 51

4.2 Verdien av prosjekter, teater, reiser og tverrfaglighet 53

4.3 Forholdet til naturen og naturopplevelser 56

4.4 Eurytmi 57
4.5 Pedagogikk og didaktikk i den tyske studien 58
4.6 Oppsummering 59

5. Kultur, tradisjoner og verdier 62
5.1 Årstidsmarkeringer 63
5.2 Pedagogiske verdier og normer 64
5.3 Gruppetilhørighet og identitetsskaping 66
5.4 Forholdet mellom antroposofi og steinerpedagogikk 67
5.5 Eurosentrisme og lite kulturelt mangfold i skolen 69
5.6 Kultur, tradisjoner og verdier i den tyske studien 70

6. Livet etter steinerskolen 74
6.1 Alumnenes utdanningsnivå 75
6.2 Arbeidslivsorientering: Alumnenes yrker 77
6.3 Yrkesorientering i den tyske studien 79
6.4 Samfunnsengasjement og politiske verdier 79
6.5 Skolens påvirkning på livssyn, selvbilde og verdier i voksenlivet 82
6.6 Kreativitet 83
6.7 Sosialitet 85
6.8 Integritet 87
6.9 Konklusjon 88

7. Avsluttende refleksjoner og sammendrag 92
7.1 Kvalitet, kultur og insider-identitet 93
7.2 Steinerskolen i et samfunn i endring:
tidløs kvalitet eller endrede referanserammer? 93
7.3 Sammendrag av rapporten 98

8. Kilder 100

# Sammendrag

Denne rapporten presenterer overordnete funn fra en alumnistudie for steinerskolen i de nordiske landene. Studien ble gjennomført i 2025, og samlet inn data fra nærmere 2000 tidligere steinerskoleelever født mellom 1982 og 2002. Studien baserer seg på et spørreskjema med 39 spørsmål som kartlegger alumnenes bakgrunn, opplevelse av skolegangen og hvordan den har påvirket dem i tiden etter de var elev.

Undersøkelsen kartlegger også alumnenes studier og yrkesliv. Den ser på hvordan alumnene opplevde sin tid som elev, og hvordan dette har påvirket dem i voksenlivet. Hovedtema i rapporten er hvordan alumnene vurderer kvaliteten og betydningen av skolens organisasjon og lærerens rolle, pedagogikk og didaktikk, kultur, tradisjoner og verdier, og livet etter steinerskolen. Rapporten beskriver en høy grad av tilfredshet med skolegangen på alle nivåer, og en klar koherens mellom de nordiske landene. Alumnene vektlegger viktigheten av kreative og håndverksmessige fag, og beskriver skolegangen som sosialt inkluderende og fellesskapsorientert. De beskriver lærere som faglig engasjert og sosialt dedikerte. Alumnene i undersøkelsen er høyere utdannet enn det norske gjennomsnittet, og beskriver at steinerskolen har hatt betydelig innvirkning på deres holdninger, interesser, livssyn og selvbilde. Steinerskolens grunnleggende pedagogiske verdier gjenspeiles i hvordan alumnene beskriver skolegangens virkning på dem i voksenlivet, og kan oppsummeres som kreativitet, sosialitet og integritet. Det forekommer kritiske perspektiver, ambivalens og utfordringer i funnene. Disse undersøkes med intensjon om å identifisere områder som steinerskolen bør være bevisste på i videreutvikling av den pedagogiske tradisjonen. Et særlig interessant funn er at selv respondenter som beskriver alvorlige utfordringer, uttrykker takknemlighet for skolegangen og fremhever at den har hatt stor betydning for deres personlige utvikling. Dette kan tyde på en sterk emosjonell tilknytning til skoleformen, også blant dem som retter kritikk mot ulike sider ved skolens praksis. Alumnene beskriver en skole som i stor grad har fremmet personlig utvikling, kreativitet, trygghet og nære relasjoner. Samtidig peker de på utfordringer knyttet til lærerkvalitet, faglig kontinuitet og, i enkelte tilfeller, mangler ved skolens organisering. Rapporten diskuterer forskjellige tolkningsmuligheter knyttet til funnene, og undersøker også spørsmål rundt insider- og outsideridentitet som en mulighet i hvordan funnene kan forstås.

Josefin Winther

# 1. Forsknings-sammenheng og bakgrunn

Steinerpedagogikk har eksistert i de nordiske landene i 100 år og utgjør i dag et etablert og vesentlig pedagogisk alternativ. I dag finnes det 112 steinerskoler og 222 steiner-barnehager i Norden. Det er imidlertid et betydelig forskningsunderskudd når det gjelder langsiktige effekter og samfunnsmessige fordeler ved steinerpedagogikk. Denne rapporten presenterer overordnete resultater fra et forskningsprosjekt om hvordan tidligere elever fra steiner-skoler i Sverige, Norge, Danmark og Finland opplevde og vurderer sin tid på skolen og hvilken innvirkning det har hatt på deres  nåværende livssituasjon, studier og yrkesliv.

Forskningsprosjektet er basert på en undersøkelse som ble utviklet med utgangspunkt i en tidligere steiner-alumnistudie i Tyskland,[1] men tilpasset nordiske forhold. Studien retter seg mot tidligere steinerskoleelever født mellom 1982 og 2002. Forskning på steinerpedagogikk i de nordiske landene har så langt hovedsakelig hatt et kvalitativt fokus. Kun én større kvantitativ studie med fokus på tidligere elever har blitt gjennomført. Den ble utført i Sverige og publisert i 2006.[2] Denne studien svarer dermed på behovet for en mer omfattende nordisk studie som kan gi viktige data, nyansert og dokumentert kunnskap om steinerskolens virkning både på individnivå og om dens samfunnsmessige bidrag i de nordiske landene. Resultater fra internasjonale studier har tidligere vist at elever fra steinerskoler oftere er mer fornøyde med skolegangen sin, undervisningen de har fått og at de har et mer positivt syn på forholdet til lærere og jevnaldrende enn i sammenlignbare skoleklasser. Undervisning i steinerskoler har ofte vist seg å ha en positiv innvirkning på elevenes faglige prestasjoner, karrierevalg og samfunnsengasjement.[3]

Norden som region skiller seg ut i internasjonal sammenheng med et høyt antall steinerskoler i forhold til befolkningen. I Norden har Norge det høyeste antallet steinerskoler per capita, etterfulgt av Island, Finland, Sverige og Danmark. I europeisk sammenheng har Estland og Nederland høyest antall skoler per capita.[4] De økonomiske forholdene for steinerskoler i de nordiske landene er også mer gunstige, med relativt høy andel statlig støtte sammenlignet med de fleste andre land. På den annen side har det sosiale bidraget fra steinerpedagogikk ikke fått samme oppmerksomhet sammenlignet med for eksempel flere sentraleuropeiske land eller USA. Tidligere steinerskoleelevers erfaringer fra skoletiden har heller ikke blitt dokumentert og evaluert i et forholdsmessig omfang. Dette krever forskning og, fremfor alt, større studier. Gjennom et felles nordisk prosjekt i regi av NORENSE,[5] har nødvendige forskningsressurser blitt mobilisert, finansiert og koordinert. Den felles nordiske tilnærmingen har bidratt til å gi studiens resultater større tyngde når det gjelder resultater og analyse, og gitt studien mer oppmerksomhet enn en tilsvarende studie fra de enkelte landene ville fått.

Studien er basert på svar fra en digital undersøkelse administrert av Helsingfors Universitet. Undersøkelsen ble åpnet 01.05.2025 og avsluttet 31.12.2025. 1962 svar ble samlet inn fra de fire landene. Antallet respondenter var relativt jevnt fordelt mellom Norge, Sverige og Finland, mens Danmark hadde et lavere antall: Sverige 613, Finland 599, Norge 537 og Danmark 215. På bakgrunn av dataene har det blitt skrevet fire nasjonale rapporter som tar utgangspunkt i det som kjennetegner de enkelte landene, Finland, Norge, Sverige og Danmark. Island har per i dag to steinerskoler og to barnehager, og står uten et nasjonalt forbund. De var ikke en del forskningsprosjektet.

## 1.1 RAPPORTSTRUKTUR

Denne rapporten begynner med å gi en presentasjon av steinerskolens historiske betingelser, inkludert den historiske utviklingen av antall elever og skoler. Deretter følger et kapittel om forskningsmetoden og utvalg av respondenter spesifisert med fødselsår, kjønn og foreldrenes bakgrunn. Deretter følger hoveddelen hvor funnene presenteres knyttet til fire hovedområder:

- Skolens organisering og lærerens rolle
- Pedagogikk og didaktikk: Undervisningens form og innhold
- Kultur, tradisjoner og verdier
- Livet etter steinerskolen

1 Randoll & Peters, 2021

2 Dahlin et al., 2006

3 Barz & Randoll, 2007; Larrison et al., 2012; Liebenwein et al., 2012; Mitchell & Gerwin, 2008

4 Skoler per million innbyggere: Norge 6.10, Island 5, Finland 4.10, Sverige 3.76, Danmark 2.33. Høyest i Europa; Estland 7.30 og Nederland 7.13. (Waldorf World List, 2026)

5 Nordic Research Network for Steiner Education

Her presenteres funn på bakgrunn av nasjonale tall, ofte supplert og sammenlignet med et nordisk gjennomsnitt. Rapporten avsluttes med et sammendrag og refleksjon rundt funnene, og henblikk på hvordan steinerskolen kan ta i bruk undersøkelsen til å fordype forståelsen av det pedagogiske prosjektet og videreutvikle praksis.

## 1.2 HISTORISK BAKGRUNN: STEINERSKOLEN I ET OMSKIFTELIG UTDANNINGSPOLITISK LANDSKAP

Den første steinerskolen i Norge ble etablert i 1926 og den andre i 1929. Frem til loven om statlig støtte til private skoler var det bare disse to steinerskolene. Etter innføringen av loven om statlig støtte til slike skoler i 1970, ble det startet mange nye skoler. I 1986 var det 16 skoler og i 2004 var antallet fordoblet til 32. I dag er det 34 skoler. Selv om finansieringen aldri har dekket mer enn 85 % av utgiftene, minus utgifter til bygg, innebar statsstøtten likevel at skolene fikk helt nye og bedre rammevilkår for driften. Økningen av steinerskoler førte også til behov for utdanning av steinerpedagoger. Forløperen til dagens Steinerhøyskole, var et deltidsbasert kurs som startet i 1977. Ti år senere i 1987 var Rudolf Steinerhøyskolen etablert med et toårig lærerutdanningstilbud. I dag tilbyr Steinerhøyskolen både bachelor- og mastergradsutdanninger.

Offentlig godkjenning og økonomisk støtte, innebar at steinerskolens læreplan måtte godkjennes av utdanningsmyndighetene. Den første godkjente læreplanen for de norske steinerskolene var *Læreplanen for en 12-årig Steinerskole* fra 1977. I løpet av 90-tallet kom målstyring og kontroll inn som rådende styringsideologi, både innen helse og utdanning. Også steinerskolene måtte tilpasse seg stadig flere krav fra myndighetene. Det gjaldt både organisering og styring av skolene, men også på det pedagogiske området. En vesentlig hendelse var spørsmålet om senkning av alder for skolestart fra 7 til 6 år, kjent som Reform 97. Ved innføringen av reformen klarte steinerskolene etter lang kamp å få innvilget dispensasjon for sitt pedagogiske opplegg. Steinerskolen ønsket ikke at 6-åringene skulle få et skolepreget opplegg. Steinerskolen måtte akseptere at 6-åringene ble kalt 1. klasse og ble del av det 10-årige løpet. Men steinerskolen fikk utforme sin læreplan for trinnet i tråd med den steinerpedagogiske tradisjonen der lek er et sentralt element samtidig som det også finnes en del skoleforberedende elementer, men uten formell fagopplæring. Steinerskolene kunne velge om de ville beholde 6-åringene i barnehagen eller som en egen gruppe på skolens område. Et omfattende arbeid ble gjort av det steinerpedagogiske fagmiljøet for å forme tilbudet til 6-åringene slik at egenarten ble beholdt samtidig som kravene fra myndighetene ble oppfylt. Steinerskolens offentlig godkjente læreplan begynner med 2. klasse, men inneholder en enkel og nokså åpen beskrivelse av intensjonen med 1. klasse. En revidert læreplan ble godkjent i 2003, og utgitt året etter med tittelen *Idé og innhold. Fag og arbeidsmåter gjennom 13 skoleår. En læreplan for Steinerskolen 2004*.

Det såkalte PISA-sjokket i 2001 førte til en forsterkning av ideen om økt «læringstrykk» for å sikre bedre resultater. Stadig flere tester og prøver ble innført i skolen. Også økende krav om dokumentasjon og kontroll ble en del av skolehverdagen både for elever og lærere. Lærerens byråkratiske arbeidsmengde økte.[6] Fra 2010 forekom en dyptgripende digitalisering av den offentlige skolen, hvor normen ble 1:1-dekning av digitale enheter. Fra 2015–2019 var det en signifikant tilbakegang på ungdomstrinnet i matematikk- og naturfagsferdigheter.[7] I senere år knyttes synkende læring hos elevene til at den offentlige skolen blant annet er for teoretisk og for digital. Dette går på bekostning av undervisningstid for lek, opplevelser, analoge medier og praktisk kompetanse.[8] Flere av kjennetegnene ved steinerpedagogikk presenteres nå

6 Imsen, 2014

7 Nilsen & Kaarstein, 2021

8 Meld. St. 34 (2023–2024)

som viktige for en omdreining i den offentlige skolen. Eksempler på dette er praktiske ferdigheter, lek i de første skoleårene og skjermfrihet.

Overgang fra pionertid til etablert skoledrift innebærer alltid utfordringer. I et politisk landskap preget av rettsliggjøring og et voksende byråkrati slik det var på begynnelsen av 2000-tallet, ble dette ekstra krevende. Det som av noen ble kalt en *tillitskrise* til den norske skolen,[9] gjaldt også steinerskolene. I flere av steinerskolene var det konflikter med foreldre, og noen steder eskalerte konfliktene til et nivå som fikk offentlig interesse og medførte store medieoppslag. Kritikken gjaldt både ledelse, dokumentasjon, formelle strukturer og også progresjonen i undervisningen. Steinerskolen har i perioden fra 1986 til 2004 blitt karakterisert som et «kritisert pedagogisk alternativ».[10] Også skolens verdigrunnlag og spørsmål knyttet til antroposofiens betydning for pedagogikken ledet til kraftfulle tabloide overskrifter i landsdekkende aviser. Her ble enkeltlæreres holdninger og utvalgte utsagn fra Steiner lagt frem som eksempler på hva som egentlig ligger til grunn for steinerskolenes pedagogikk.

Manglende organisasjonsstruktur og formelle rammer, i beste fall forstått som en idealistisk naivitet, ble avkledd av et mer rettighetsbasert og etterprøvende klima. Kritiske røster anklaget skolene for å holde skjult deler av intensjonene og begrunnelsene for pedagogikken. Steinerskolene i Norge befant seg i en krevende fase, hvor det ble klart at strukturelle grep måtte tas. Denne krisen kan også være forklaringen på de radikale endringene mange skoler gjennomgikk fra 2006 til 2016, hvor en lang tradisjon med flat struktur og selvforvaltning ble endret til en mer hierarkisk og profesjonalisert organisasjonsstruktur. «Styrets posisjon ble styrket, lærerkollegiets innflytelse og makt ble mindre. Den daglige driften av skolene ble klarere definert som et eget fagfelt, og det ble skilt mellom administrativ og pedagogisk ledelse».[11]

I 2007 kom steinerskolens læreplan for grunnskolen, og i den generelle delen vektlegges frihet. Samtidig måtte læreplanen utformes i tråd med kravene fra reformen *Kunnskapsløftet*, blant annet med mange kompetansemål. Planen ble evaluert internt i steinerskolene, og det var nødvendig å kutte ned på antall kompetansemål og også å omformulere dem. I 2020 kom en revidert læreplan med færre og åpnere formulerte kompetansemål.

Antallet skoler gikk fra to i 1970 til 16 skoler i 1985, og fra 16 til 32 skoler mellom 1986 og 2004.[12] Det finnes i dag 34 steinerskoler med omtrent 5400 barn og 44 steinerbarnehager med omtrent 1900 barn i Norge. Steinerhøyskolen ble institusjonsakkreditert i 2026 og tilbyr bachelorgrad innenfor barnehage, skole og sosialpedagogikk, i tillegg til en forskningsbasert internasjonal mastergrad og en mastergrad for lærere i samarbeid med OsloMet.

## 1.3 ELEVTALLSUTVIKLING

Elevgruppen som omfattes av studien ble født mellom 1982 og 2002. Som vi har sett, var de elever parallelt med store skolepolitiske og samfunnsmessige forandringer. De eldste elevene i studien begynte på skolen i 1989 og ble uteksaminert i 2001. De yngste begynte på skolen i 2008 og ble uteksaminert 2021. En viktig faktor for å vurdere påliteligheten av studiens resultater er hvor stor andel av det totale antallet tidligere elever som svarte på undersøkelsen. De metodologiske skjevhetene som er innebygd i utformingen og formidlingen av undersøkelsen, spiller også en rolle i å avgjøre kvaliteten på studiens resultater. Dette undersøkes i metodekapittelet som følger nedenfor. Steinerskoleforbundet i Norge har i sine arkiver oversikt over elevtallsutvikling fra 1992. For elevtall før dette må tall fra de enkelte skolene hentes. I en forsøksvis utregning er anslaget 4,29 % av det totale antallet. I Sverige er anslaget 6,25 % og i Finland 7,5 %.

9 Imsen, 2014

10 Stabel, 2016

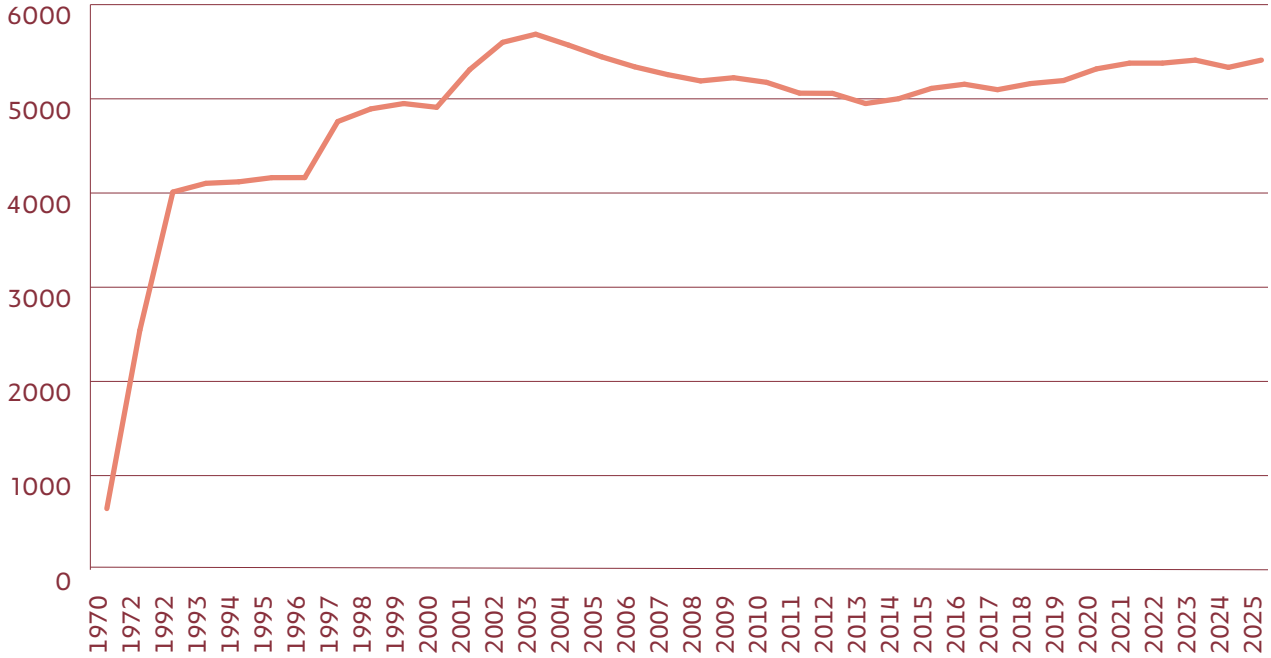
11 Stabel, 2016, s. 211

12 Stabel, 2016, s. 164

Oppsummert, steg elevtallet med i gjennomsnitt rundt 100 nye elever per år fra 1992 til 2000 fra 4010 til 4910 elever. Fra 2000 til 2002 steg elevtallet med 700 elever. Fra 2002 til 2016 sank elevtallet med i snitt 16 elever per år fra 5600 til 5111. Fra 2016 til 2022 steg elevtallet med gjennomsnittlig 44 elever per skoleår, fra 5111 til 5379. I skoleåret 2025-2026 var det registrert 5411 elever.

Oppsummert steg elevtallet med i gjennomsnitt rundt 100 nye elever per år fra 1992 til 2000 fra 4010 til 4910 elever.

Elevtallsutvikling



I dag finnes det 112 steinerskoler og
222 steinerbarnehager i Norden.



Foto: Freddy Wike



Foto: Freddy Wike



Foto: Freddy Wike

Norden som region skiller seg ut i internasjonal sammenheng med et høyt antall steinerskoler i forhold til befolkningen. I Norden har Norge det høyeste antallet steinerskoler per capita, etterfulgt av Island, Finland, Sverige og Danmark.



Foto: Beathe Schieldrop

# 2. Metode

Denne rapporten er en del av et felles nordisk forskningsprosjekt av NORENSE, hvor målet med studien er å innhente informasjon om hvordan tidligere steinerskoleelever opplevde skolegangen sin. I tillegg er målet å samle informasjon om hvordan tidligere steinerskoleelever ser på seg selv i dag, hva de arbeider med og hvordan de deltar i samfunnet. Rapporten er basert på svarene mottatt gjennom Helsingfors Universitets digitale spørreskjema.

Spørreskjemaet ble utviklet i samarbeid innenfor rammen av NORENSE.[13] Det ble arbeidet med både høsten 2024 og våren 2025. Da den felles engelske versjonen var ferdigstilt, ble den oversatt til tre språk: finsk, svensk og norsk. Det var en liten pilotgruppe fra de tre landene som svarte på undersøkelsen og ga kommentarer til utformingen. De siste justeringene ble gjort etter dette. Skjemaet ble publisert på nett i mai 2025. Sommeren 2025 ble det også klart at Danmark skulle delta i studien, og skjemaet ble oversatt til dansk. Av den grunn ble tidsrammen for skjemaet utvidet, og det var mulig å besvare spørreundersøkelsen frem til 31.12.2025.

Steinerskoleforbundene[14] i alle de fire landene var involvert i distribusjonen av skjemaet. Lenker til skjemaet ble tilgjengeliggjort på nettsidene til forbundene, samt på NORENSE-nettsiden. I tillegg ble det laget felles flyers og plakater, som ble delt ut til skoler og barnehager. I alle landene ble det også kjøpt annonser på sosiale medier for å sikre at informasjon om studien ble spredd utenfor nettverket som til daglig er knyttet til steinerpedagogiske virksomheter.

## 2.1 SPØRRESKJEMA

Spørreskjemaet består av 39 spørsmål. De fleste spørsmålene er flervalgsspørsmål, men det finnes også åpne spørsmål. Skjemaet var strukturert i seks deler med følgende overskrifter:

1. **Bakgrunn**
2. **Din tid på steinerskolen**
3. **Innflytelser på hvem du er i dag fra din tid på steinerskolen**
4. **Mestringstro**
5. **Ditt forhold til samfunnet og fremtiden**
6. **Din egen bakgrunn og syn på steinerpedagogikk i dag**

I gjennomsnitt brukte respondentene 15–20 minutter på å svare, avhengig av hvor mye de skrev i de åpne spørsmålene. De aller fleste spørsmål fra undersøkelsen dekkes i denne rapporten. Én del i undersøkelsen er eksplisitt utformet på bakgrunn av teorien om mestringstro eller self-efficacy. Denne er planlagt å behandles utdypende i en egen artikkel.

Hovedfokuset i rapporten er beskrivende informasjon om norske alumner, samt deres oppfatninger og erfaringer med steinerskolen. Siden den samme undersøkelsen også ble gjennomført i de andre nordiske landene, vil norske resultater sammenlignes med de andre nordiske landene. Noen av spørsmålene i spørreskjemaet er også identiske med studien utført av Randoll & Peters i Tyskland, utgitt under tittelen *Wir waren auf der Waldorfschule* (2021). Den tyske rapporten hadde 3000 deltagere i alle aldersgrupper. Dette gjør det mulig å sammenligne visse resultater mellom de nordiske landene og Tyskland. I tillegg til de nasjonale rapportene er intensjonen å skrive fagfellevurderte artikler på bakgrunn av de innsamlede dataene.

## 2.2 INNLEDNING TIL PRESENTASJON AV FUNN

Hovedformålet med undersøkelsen er å finne ut hvordan tidligere elever ved steinerskolen opplever kvaliteten på skolen og undervisningen de fikk. I en del av undersøkelsen har respondentene blitt bedt om å vurdere sine erfaringer innen et stort antall områder som omhandler ulike pedagogiske særtrekk, sosiale aspekter ved undervisningen, samt skolens og lærernes organisering og tilnærming. Alt i alt er svarene på undersøkelsen overveldende positive. Et stort flertall uttrykker positive følelser og erfaringer når de ser tilbake på skoletiden. Undervisningen de mottok beskrives som godt organisert og meningsfull, og det sosiale livet på skolen beskrives som trygt og støttende. Det finnes også stemmer som kritiserer

13 Leif Tjärnstig ph.D. (Waldorflärarhögskolan, Sverige), professor Terje Sparby (Steinerhøyskolen, Norge) og dosent Jan-Erik Mansikka (Helsingfors Universitet, Finland) var involvert i utformingen. I tillegg bidro professor Ove Edvard Hatlevik (Oslo Met, Norge) og Nina Santavirta (Helsingfors Universitet) med rådgivning.

14 Steinerskoleforbundet (Norge), Waldorfskolefederationen (Sverige), Steinerskolerne i Danmark, Steinerkasvatuksen liitto (Finland)

både undervisningen som sådan og lærernes tilnærming og holdning. Gruppen av kritiske stemmer i undersøkelsen er liten sammenlignet med de som uttrykker positive erfaringer, og mange uttrykker både positive og negative synspunkter. I rapporten gis det tematiske sammendrag av svarene på undersøkelsen. I hvert kapittel og avsnitt presenteres kvantitative funn supplert med kvalitative beskrivelser fra fritekstsvarene.[15] Kapitlene innledes med en generell introduksjon til temaet, slik at leseren har en kontekst å forstå funnene ut ifra. Hovedfokus i hvert avsnitt settes på de nasjonale funnene, ispedd kommentarer og sammenligninger til et nordisk gjennomsnitt. Den norske populasjonen i undersøkelsen er begrenset i og for seg (537), men i de fleste tilfeller er svarene gjennomgående på linje med det nordiske gjennomsnittet fra de totalt 1964 respondentene. Størrelsen på utvalget har begrensninger, men datamaterialet må antas å gi et tilstrekkelig grunnlag for å belyse overordnede trender, selv om resultatene bør tolkes med en viss forsiktighet. Dette gjør at man kan tolke funnene som troverdige, så lenge man tar høyde for feilkilder og variabler som diskuteres underveis. I de tilfeller hvor det er vesentlige forskjeller mellom landene kommenteres dette. Det blir også dratt veksel på funn fra den tyske studien i de tilfeller hvor det kan bidra til å kontekstualisere funnene ytterligere.

### 2.2.1 Forskerrefleksivitet

Grunnlaget for rapporten er utarbeidet i samarbeid mellom forfatterne fra de fire nordiske landene. Alle rapportene følger derfor en felles struktur og inneholder enkelte felles elementer. Gjennom samarbeidet har forfattergruppen diskutert og analysert datamaterialet, samt utviklet en felles tilnærming til analyse og formidling. Med utgangspunkt i dette har hver forfatter skrevet en nasjonal rapport basert på nasjonale data og kontekst, samtidig som funnene er sett i sammenheng med et nordisk datamateriale og en nordisk kontekst.

Forfattergruppen har bestått av:

**Finland:** Jan-Erik Mansikka, dosent ved Helsingfors universitet

**Sverige:** Leif Tjärnstig, førsteamanuensis ved Waldorflärarhögskolan i Stockholm

**Norge:** Josefin Winther, førstelektor i steinerpedagogikk og antroposofisk sosialpedagogikk ved Steinerhøyskolen i Oslo

**Danmark:** Lene Tanggaard, professor i psykologi ved Aarhus Universitet

Sistnevnte kom inn på et senere tidspunkt i prosessen, og har utelukkende bidratt i den danske rapporten. Veronica Salovaara, postdoktor ved Helsingfors Universitet, har utarbeidet datasettene og utviklet det statistiske grunnlaget for analysene. I tillegg har representanter fra steinerskoleforbundene bidratt med å kontekstualisere funnene og reflektere over dem i lys av nasjonale forhold.

Jeg har selv bakgrunn fra steinerpedagogikken som tidligere barn i steinerbarnehage, elev ved steinerskole og lærer i steinerskolen gjennom 20 år, hovedsakelig med ungdom med omfattende utfordringer. I dag er jeg førstelektor i steinerpedagogikk og antroposofisk sosialpedagogikk, og leder for et forskningsprosjekt om inkludering i høyere utdanning. Denne bakgrunnen har gitt meg en sterk tilknytning til steinerpedagogikk, samtidig som den har gitt omfattende erfaring med pedagogikkens utviklingsområder. Min posisjon kan derfor beskrives som en insiderposisjon,[16] noe som både påvirker og informerer perspektivene og prioriteringene i denne rapporten.

Det nordiske forskersamarbeidet har samtidig fungert som en viktig ramme for å sikre en balansert framstilling av funnene. Gjennom dialog og felles analyse har samarbeidet bidratt til å synliggjøre både nasjonale særtrekk og felles nordiske mønstre, samtidig som ulike fortolkninger av empirien har blitt belyst og diskutert.

15 Skrivefeil i fritekstsvarene er rettet.

16 En forsker er en insider når den har en sammenfallende identitet med deltagerne i studien. (Braun & Clark, 2013, s. 10)

## 2.3 BAKGRUNNSINFORMASJON OM ALUMNENE OG FORELDRENE

### 2.3.1 Respondenter

Totalt ble det mottatt 1 964 undersøkelsessvar fra de fire landene.

- Sverige 613
- Finland 599
- **Norge 537**
- Danmark 215

For å svare på undersøkelsen måtte man være født mellom 1982 og 2002. Det var også respondenter som ikke var klar over aldersgrensene i studien, så man må anta at noen av respondentene i den eldste gruppen også er født før 1982. Dette kan også være tilfelle for de yngste respondentene født i 2002. Denne gruppen kan inneholde noen yngre personer.

| FØDSELSÅR | SVERIGE | FINLAND | NORGE | DANMARK | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|
| 1982–1987 | 34 % | 30 % | **41 %** | 25 % | 34 % |
| 1988–1993 | 33 % | 29 % | **29 %** | 35 % | 31 % |
| 1994–2002 | 33 % | 42 % | **30 %** | 40 % | 36 % |

Kjønnsforholdet er mer eller mindre det samme mellom de ulike landene. Andelen kvinner er høyest (73,6 %) i svenske data og lavest (66,5 %) i danske data. Det finnes ikke noe entydig svar på den høye andelen kvinner, men det er en dokumentert generell tendens at kvinner i større grad svarer på spørreundersøkelser enn menn.[17] Dette må tas med i betraktningen når man forholder seg til funnene.

| | SVERIGE | FINLAND | NORGE | DANMARK | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|
| Kvinne | 73.6 % | 72.8 % | **69.1 %** | 66.5 % | 71.3 % |
| Mann | 24.8 % | 24.4 % | **30.2 %** | 32.1 % | 26.9 % |
| Annet | 1.6 % | 2.8 % | **0.7 %** | 1.4 % | 1.7 % |
| | 100 % | 100 % | **100 %** | 100 % | 100 % |

### 2.3.2 Antall år i steinerskole

Undersøkelsen kartlegger også hvor mange år respondentene har gått på steinerskolen. Den største gruppen respondenter har gått hele sin skolegang på steinerskole, fra skolestart og ut videregående. Den nest største gruppen har gått hele grunnskolen, og den tredje største har gått noen år på steinerskolen. Disse respondentene har spesifisert hvilke klassetrinn de var elev. Den minste gruppen er dem som bare har gått på videregående. Her er den norske andelen betydelig større enn i de andre landene, med 14 % i Norge og 8 % som nordisk gjennomsnitt. Norge har hatt et synkende antall videregående steinerskoler, og har i dag fire videregående skoler. Oslo by steinerskole skiller seg ut fra disse fordi den ikke er i direkte tilknytning til en grunnskole, og fordi den har et veldig mye høyere elevtall på ca. 500 elever. Her begynner det årlig mange elever som ikke har gått på steinerskolen på grunnskolen. Dette er antageligvis grunnen til at Norge har flere respondenter i denne kategorien.

17 Becker, 2022

## Hvilke klassetrinn gikk du i?

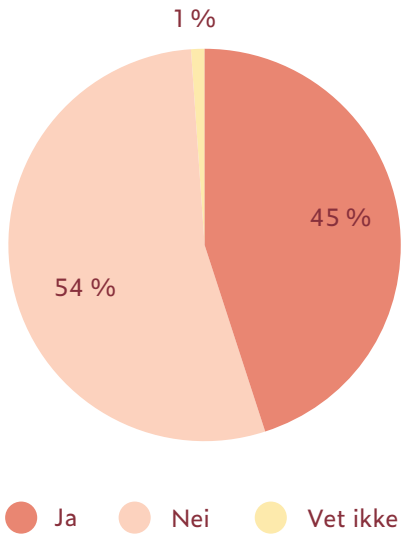
| | SVERIGE | | FINLAND | | NORGE | | DANMARK | | TOTAL | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Individuelle kategorier | 151 | 25 % | 94 | 16 % | **121** | **23 %** | 44 | 20 % | 410 | 21 % |
| 1-9 eller 1-10 | 215 | 35 % | 182 | 30 % | **134** | **25 %** | 40 | 19 % | 571 | 29 % |
| 1-12 eller 1-13 | 216 | 35 % | 288 | 48 % | **207** | **39 %** | 116 | 54 % | 827 | 42 % |
| 10-12 eller 10-13 | 31 | 5 % | 35 | 6 % | **75** | **14 %** | 15 | 7 % | 156 | 8 % |
| Total | 613 | 100 % | 599 | 100 % | **537** | **100 %** | 215 | 100 % | 1964 | 100 % |

Vi kan se at det er flere respondenter i Danmark og Finland som har fulgt hele skoleløpet fra 1. til 12. klasse. Dette kan være knyttet til bedre muligheter til å fortsette fra grunnskolen til videregående skole. Dette er ikke tilfelle i alle lokalsamfunn, og hvis veien til skolen er lang, velger ungdommer ofte en videregående skole som ligger nærmere. Respondentene ble også spurt om de hadde gått i steinerbarnehage. Fordi formene for dette ikke var spesifisert inkluderer disse tallene både dem som har gått i barnehage og førskole, og dem som kun har gått i førskolen. Førskole var en overgangstid mellom barnehage og skole som barnehager hadde ansvaret for. Med reform 97 ble førskolen erstattet med førsteklasse for de offentlige skolene. De norske steinerskolene motsatte seg tidligere skolestart og fikk dispensjon til å drive barnehagepedagogikk i 1. klasse. Derfor vil respondenter født før 1990 ha gått i førskole og respondenter etter ha gått i 1. klasse.

## Gikk du i steinerbarnehage?

| | SVERIGE | | FINLAND | | NORGE | | DANMARK | | TOTAL | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ja | 364 | 59,4 % | 266 | 44,4 % | **240** | **44,7 %** | 147 | 68,4 % | 1017 | 51,8 % |
| Nei | 240 | 39,2 % | 328 | 54,8 % | **291** | **54,2 %** | 67 | 31,2 % | 926 | 47,1 % |
| Jeg vet ikke | 9 | 1,5 % | 5 | 0,8 % | **6** | **1,1 %** | 1 | 0,5 % | 21 | 1,1 % |
| Total | 613 | 100 % | 599 | 100 % | **537** | **100 %** | 215 | 100 % | 1964 | 100 % |

## Gikk du i steinerbarnehage?




Den største gruppen respondenter har gått hele sin skolegang på steinerskole, fra skolestart og ut videregående. Den nest største gruppen har gått hele grunnskolen, og den tredje største har gått noen år på steinerskolen.

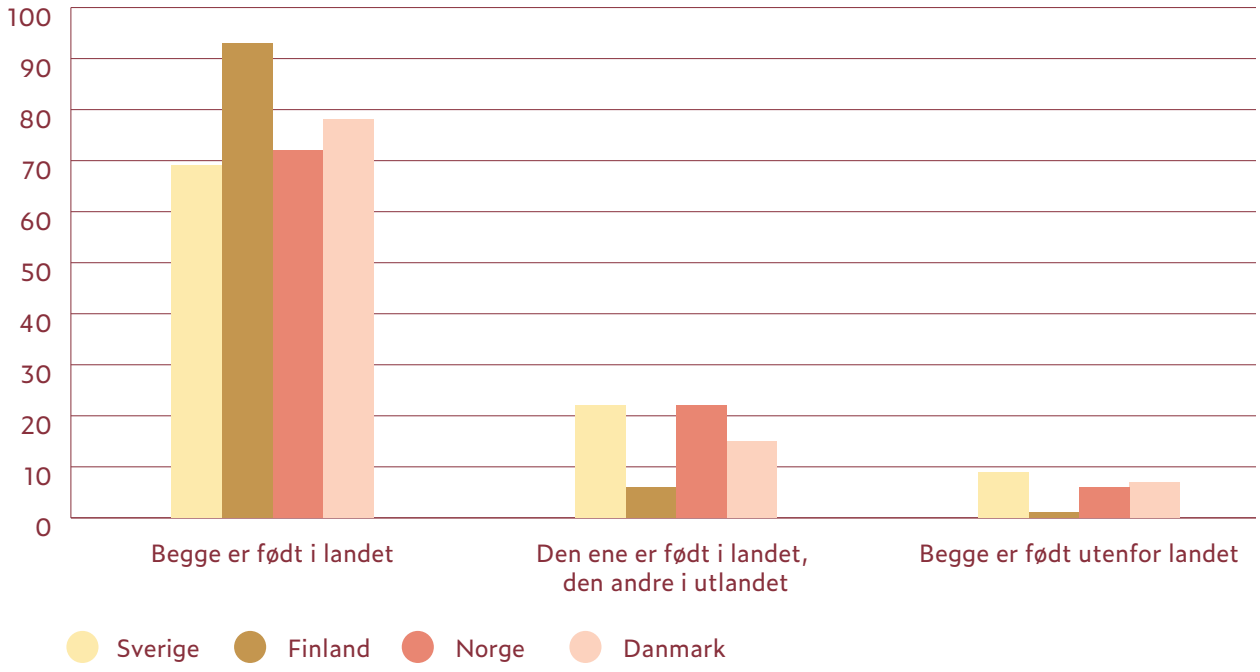
### 2.3.3 Foreldrenes bakgrunn og alumnenes sosioøkonomiske bakgrunn

72 % av alumnene har to foreldre som er født i Norge, mens 22 % har én forelder født i utlandet. Kun 6 % har to foreldre som begge er født utenfor Norge. Sammenlignet med de øvrige landene, ligger Norge nært gjennomsnittet. Sverige og Danmark har flere alumner med to utenlandsfødte foreldre, og Finland skiller seg ut med kun 1 %.

Hvor er dine foreldre født?

| | SVERIGE | | FINLAND | | NORGE | | DANMARK | | TOTAL | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Begge er født i landet | 423 | 69 % | 557 | 93 % | **387** | **72 %** | 167 | 78 % | 1534 | 78 % |
| Den ene er født i landet, den andre i utlandet | 137 | 22 % | 37 | 6 % | **120** | **22 %** | 33 | 15 % | 327 | 17 % |
| Begge er født utenfor landet | 53 | 9 % | 5 | 1 % | **30** | **6 %** | 15 | 7 % | 103 | 5 % |
| Total | 613 | 100 % | 599 | 100 % | **537** | **100 %** | 215 | 100 % | 1964 | 100 % |

Hvor er dine foreldre født?

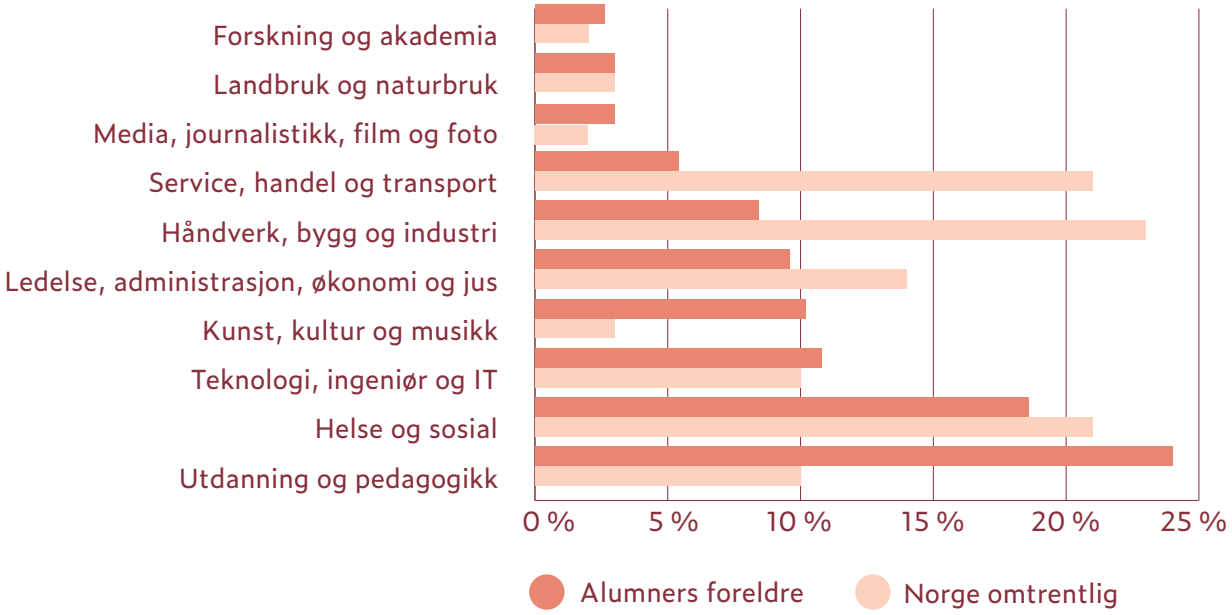


416 respondenter har oppgitt hva foreldrene arbeidet med, noe som gir informasjon om totalt 832 foreldre. Det er ikke mulig å fastslå hvorfor 121 respondenter unnlot å besvare dette spørsmålet. En mulig forklaring kan være at foreldrenes yrkestilknytning har vært uklar eller ustabil, eller at én eller begge har stått utenfor arbeidslivet over lengre tid. Dette kan imidlertid ikke dokumenteres ut fra datamaterialet. Det bør derfor tas høyde for at arbeidsledige, uføretrygdede eller andre uten fast yrkestilknytning kan være noe underrepresentert i analysen, og overrepresentert i gruppen det ikke er gjort rede for. Når yrkesfordelingen presenteres som prosentandeler av de oppgitte svarene, vil sysselsettingsgraden derfor trolig fremstå noe høyere enn den faktisk var.

Foreldrenes yrkesbakgrunn viser en tydelig overrepresentasjon av pedagogiske yrker, kunst- og kulturyrker samt helseprofesjoner sammenlignet med den norske arbeidsstyrken. Nær én av fire foreldre arbeidet innen utdanning og pedagogikk, mot om lag én av ti i arbeidsstyrken nasjonalt. Kunst- og kulturyrker var representert hos rundt én av ti foreldre, en andel som er flere ganger høyere enn i befolkningen for øvrig. Samtidig var yrker innen håndverk, industri, transport og service klart underrepresentert.

10 % av foreldrene arbeidet ved en steinerskole eller steinerbarnehage. Dette innebærer at 20 % av alumnene hadde minst én forelder ansatt i en steinerskole eller steinerbarnehage. Dersom man også inkluderer foreldre som arbeidet i Camphill eller hadde andre yrker med antroposofisk idégrunnlag, som biodynamisk jordbruk eller eurytmiterapi, øker andelen til 14,2 % av foreldrene. Da har omtrent 28 % av alumnene hatt minst én forelder i en slik yrkeskategori.

## Alumnenes foreldre

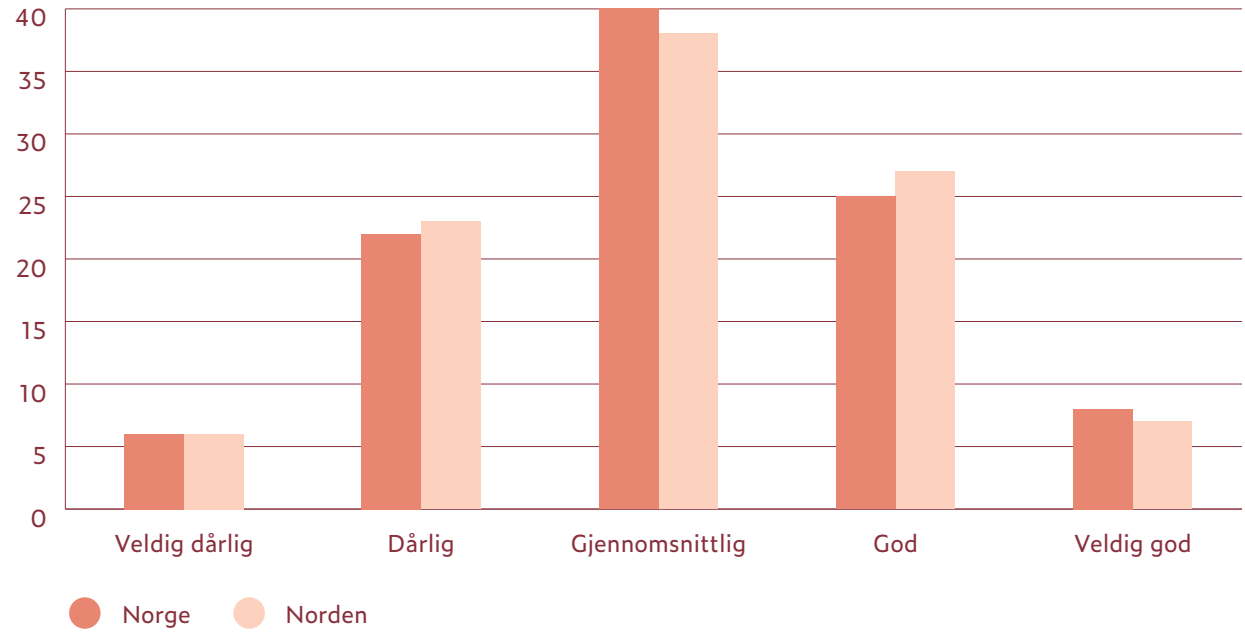


En betydelig andel av alumnene beskriver sine foreldre som interesserte i antroposofi. På en fempunkts skala, der 5 tilsvarer «veldig mye», vurderes foreldrenes interesse i gjennomsnitt til 2,8. Samtidig er det få tilfeller der begge foreldrene selv har gått på steinerskole, mens 13 % har én forelder med steinerskolebakgrunn. For de aller fleste alumnene (83 %) har ingen av foreldrene vært elever ved en steinerskole.

Det er grunn til å anta at datamaterialet omfatter flere søskenpar. Resultatene kan derfor ikke tolkes som absolutte tall, men bør forstås som tydelige indikasjoner på mønstre i materialet. Omfanget av en eventuell søskeneffekt kan ikke fastslås på grunnlag av de innsamlede dataene, og det er heller ikke mulig å avgjøre om en slik effekt varierer mellom ulike yrkeskategorier.

Alumnenes egen vurdering av familiens økonomiske situasjon i oppveksten tyder gjennomgående på gode levekår, selv om svarene viser betydelig variasjon. Undersøkelsen bygger på subjektive vurderinger, og det er derfor ikke mulig å vite hva respondentene legger i kategorier som «svært dårlig» eller «dårlig» økonomi. At 6 % oppgir at familien hadde «svært dårlig» økonomi, og 22 % svarer «dårlig», kan dels gjenspeile reelle økonomiske forhold, men kan også være uttrykk for en verdiorientering der materiell velstand tillegges mindre betydning. Mange familier tilknyttet steinerskolen kan ha prioritert livsformer og yrkesvalg som ga lavere inntekt, men større samsvar med egne verdier, for eksempel deltidsarbeid, frilansvirksomhet, kunst- og kulturarbeid eller mer tid hjemme med barn. Tidligere undersøkelser viser at foreldre ved steinerskoler gjennomgående har høyt utdanningsnivå, men ikke nødvendigvis like høy inntekt som foreldre ved andre friskoler.[18]

Hvordan opplevde du din families økonomiske situasjon da du vokste opp?




18 Ekren et al., 2024

Respondentene ble også spurt om hva de mente var årsaken til at foreldrene valgte steinerskolen. Det var mulig å krysse av for flere svaralternativer, og tallene viser derfor hvor mange ganger hvert alternativ er valgt, ikke hvor stor andel av respondentene som har oppgitt den enkelte årsaken. Foreldrenes interesse for steinerpedagogikken og antroposofien, og skolens pedagogiske profil fremstår som de klart viktigste begrunnelsene.

Samtidig oppgir 126 respondenter misnøye med andre skoler som én av årsakene til skolevalget. Dette tilsvarer om lag 23 % av alumnene, altså nær én av fire. Andelen er relativt høy og kan ha betydning for skolens elevsammensetning og de pedagogiske forutsetningene den arbeider under. Fordi respondentene kunne velge flere alternativer, må resultatet tolkes med varsomhet. Misnøye med andre skoler utelukker ikke at foreldrene samtidig var motivert av et aktivt ønske om steinerpedagogikk. Misnøyen kan dessuten reflektere et pedagogisk eller verdimessig standpunkt snarere enn konkrete negative erfaringer med andre skoler. Dette temaet drøftes nærmere i kapittelet *Sosiale utfordringer og mobbing*.

Oppsummert viser analysen at alumnene i stor grad kommer fra familier med høy utdanning og yrkesbakgrunn innen pedagogikk, helse samt kunst- og kulturfeltet. En betydelig andel av foreldrene hadde tilknytning til antroposofiske virksomheter eller uttrykte interesse for antroposofi, mens få selv hadde gått på steinerskole. Alumnene beskriver generelt oppveksten som økonomisk trygg, selv om svarene også kan gjenspeile verdier knyttet til livsstil og forbruk. Foreldrenes valg av steinerskole synes først og fremst å være motivert av interesse for skolens pedagogikk og verdigrunnlag, men nær én av fire oppgir også misnøye med andre skoler som en medvirkende årsak.

## Hva tror du var dine foreldres hovedgrunn til å sende deg til en steinerskole?

Diagrammet viser antall svar per alternativ.

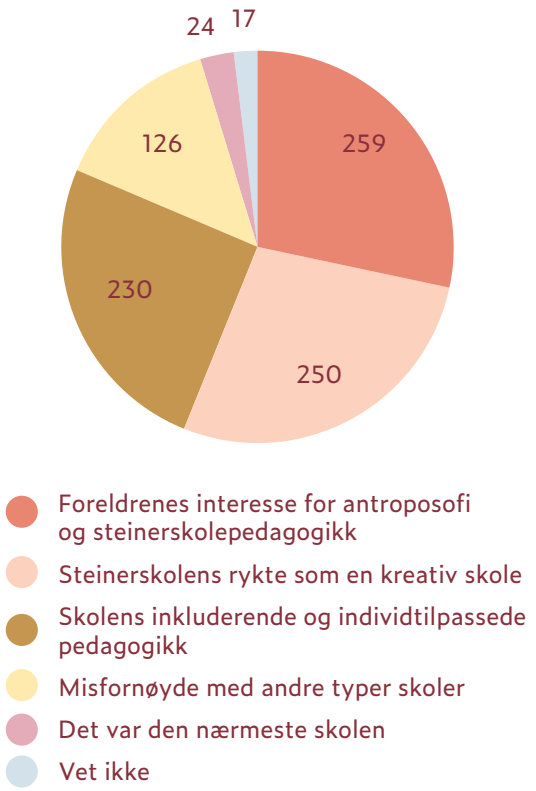




Foto: Beathe Schieldrop



Foto: Freddy Wike

Foreldrenes yrkesbakgrunn viser en tydelig overrepresentasjon av pedagogiske yrker, kunst- og kulturyrker samt helseprofesjoner sammenlignet med den norske arbeidsstyrken.



Foto: Freddy Wike

Foreldrenes valg av steinerskole synes først og fremst å være motivert av interesse for skolens pedagogikk og verdigrunnlag, men nær én av fire oppgir også misnøye med andre skoler som en medvirkende årsak.



Foto: Freddy Wike



Foto: Freddy Wike

# 3. Skolens organisering og lærerens rolle

Dette kapittelet presenterer funn knyttet til sentrale organisatoriske og pedagogiske kjennetegn ved steinerskolen. I denne delen av undersøkelsen tok alumnene stilling til påstander om skolens organisering og lærerens rolle på en fempunkts skala, fra «stemmer ikke i det hele tatt» (1) til «stemmer helt» (5). Kapittelet omhandler sentrale strukturelle elementer i steinerpedagogikken, herunder klasselærerprinsippet, vurderingskultur, hovedfagsundervisning og arbeidsbok, samt funn knyttet til skolens sosiale miljø og utfordringer.

## 3.1 FORHOLDET TIL SKOLEN OG KLASSEMILJØET

På et overordnet nivå ser alumnene tilbake på skoletiden som en positiv erfaring, særlig når det gjelder relasjonene til lærerne og det sosiale miljøet. Resultatene tegner et bilde av et nært forhold mellom lærere og elever, der lærernes omsorg og støtte ofte strakte seg utover den faglige undervisningen. Relasjonene beskrives som preget av varme, tillit og inkludering, og mange forteller om betydningsfulle erfaringer av å bli sett, lyttet til og anerkjent – både som elever og som mennesker.

Mange opplevde at lærerne tok dem på alvor, hadde forståelse for deres personlighet og individuelle behov, og bidro til deres faglige og personlige utvikling. Relasjonen mellom lærer og elev beskrives gjennomgående som preget av gjensidig respekt og interesse, noe som ser ut til å ha vært en viktig forutsetning for opplevelsen av et trygt og inkluderende læringsmiljø. Flere forteller også at de var stolte av å være steinerskoleelever og gjerne formidlet dette til andre.

Resultatene viser også at de fleste ikke opplevde lærer-elev-relasjonen som for nær. Dette tyder på at alumnene i hovedsak opplevde det som en god balanse mellom personlig nærhet og profesjonell rolleutøvelse.

Fritekstsvarene underbygger dette bildet. Et gjennomgående tema er lærernes personlige engasjement, både for elevene og for fagene de underviste i. Dette engasjementet beskrives som smittende og som en viktig årsak til at undervisningen opplevdes som interessant og meningsfull. Også vurderingene av undervisningens kvalitet og lærernes kompetanse er gjennomgående høye. Mange trekker frem betydningen av sterke relasjoner og gleden over å være en delav et inkluderende fellesskap.

*«Jeg gledet meg (!) til hver skoledag. Dette skyldtes medelever, godt miljø, stort sett gode lærere og ellers det faktum at det vi lærte var interessant.»*

*«Lærerne brydde seg om hva vi holdt på med.»*

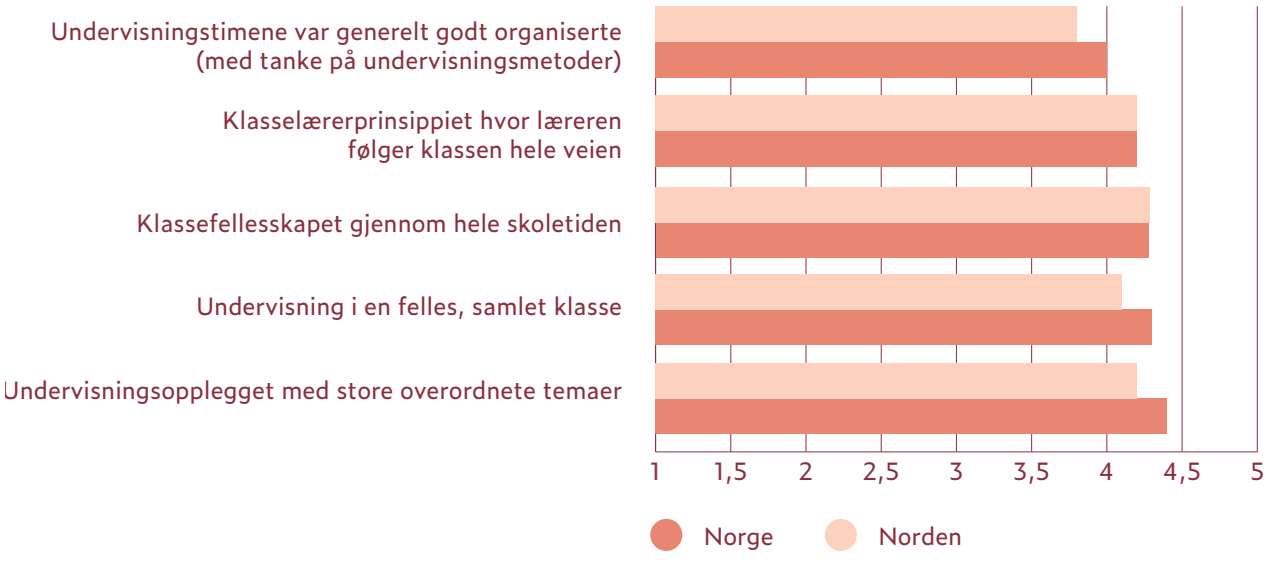
*«Jeg trivdes godt og følte meg sett av lærerne.»*

*«Elevene sine forskjellige styrker og talent ble sett og framhevet av lærerne.»*

*«Romslighet og forståelse og respekt for andre kom tydelig fram på ulike måter.»*

*«Små klasser, engasjerte lærere, mange individuelle tilpasninger og toleranse for at folk var forskjellige.»*

### Hvordan skolen var organisert



Beskrivelsene peker mot et læringsmiljø der sterke relasjoner og et oversiktlig sosialt fellesskap danner rammen for elevenes skolehverdag. Lærerne fremheves som fleksible og opptatt av å tilpasse undervisningen til den enkelte elev. De beskrives videre som engasjerte, omsorgsfulle og autentiske voksne som levde i tråd med verdiene de formidlet, og som dermed fungerte som viktige rollemodeller. Flere uttrykker stor takknemlighet for innsatsen lærerne la ned for å skape en skole preget av trygghet, tilhørighet og faglig kvalitet.

*«Lærerne var ofte fleksible og tilpasset undervisningen for de enkelte.»*

*«Lærerne var så engasjerte og brydde seg merkbart om oss. At de var ekte og jobbet hardt for å etterleve sine egne idealer, og slik ble de beste forbildene vi kunne hatt.»*

*«Jeg er dypt takknemlig for det arbeidet lærerne la ned for å virkeliggjøre den skolen jeg fikk være elev på.»*

Et annet gjennomgående tema er betydningen av klassefellesskapet. Mange beskriver et sterkt sosialt samhold som ble utviklet gjennom undervisning, turer, lek og andre felles aktiviteter. Fellesskapet omtales ofte som noe som gikk utover det rent skolefaglige og bidro til en opplevelse av tilhørighet og mening.

*«Samholdet og miljøet opplevdes sterkt og som noe mer enn hva skole er ellers.»*

*«Mye fri lek i friminuttene, godt samhold i klassen og med lærerne.»*

*«Fine turer som ga godt samhold i klassen.»*

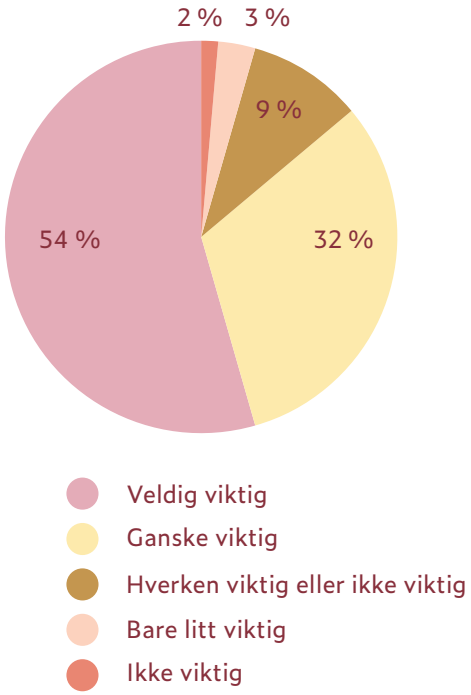
*«Vi undret oss sammen, og hadde et godt samhold i klassen.»*

*«Vi hadde barnehage, barne- og ungdomsskole på samme tunet og det var et sterkt samhold, alle kunne være med hverandre på kryss av alder.»*

*«Vi hadde et utrolig godt samhold og fellesskap. Dette også blandt foreldrene våre. Trygt og godt læringsmiljø.»*

*«Samhold, respekt, relasjoner, læringsformer.»*

## Betydningen av klassefellesskapet gjennom hele skoletiden




Et særtrekk ved steinerskolene er at de gjennomgående er mindre enn offentlige skoler, og at de fleste skolene kun har én klasse på hvert trinn. Dette fremheves av mange som en kvalitet fordi det legger til rette for et oversiktlig skolemiljø og stabile, langvarige relasjoner mellom elever og lærere. Samtidig kan et lite skolemiljø også innebære utfordringer. Dette undersøkes gjennom spørsmålet om hvorvidt lærer-elev-relasjonen kunne oppleves som for nær. Det norske gjennomsnittet på dette spørsmålet er 2 på en fempunkts skala, noe som indikerer at dette i liten grad var en utbredt erfaring.

Likevel beskriver enkelte alumner erfaringer som illustrerer mulige utfordringer ved små og tette skolemiljøer:

*«Det hjalp ikke med anonyme tester o.l. når lærerne kjenner igjen både håndskrift og skrivemåte.»*

*«Et lite miljø kan være mer sårbart med tanke på mobbing eller sterke personligheter som påvirker negativt. Man har begrenset evne til å 'omplassere' og det er om mulig flere tette bånd.»*

*«Det var en direkte belastning at lærerne kjente foreldrene så godt, og at alt ble så personlig.»*

Disse utsagnene peker mot en mulig spenning mellom nærhet og sårbarhet. I små skolemiljøer kan etablerte relasjoner og sosiale roller bli mer rotfestete over tid, noe som kan redusere elevenes mulighet til å redefinere sin posisjon i fellesskapet. Dette kan beskrives som en begrenset sosial mobilitet, der både positive og negative relasjonsmønstre får større varighet enn i større og mer anonyme skolemiljøer.

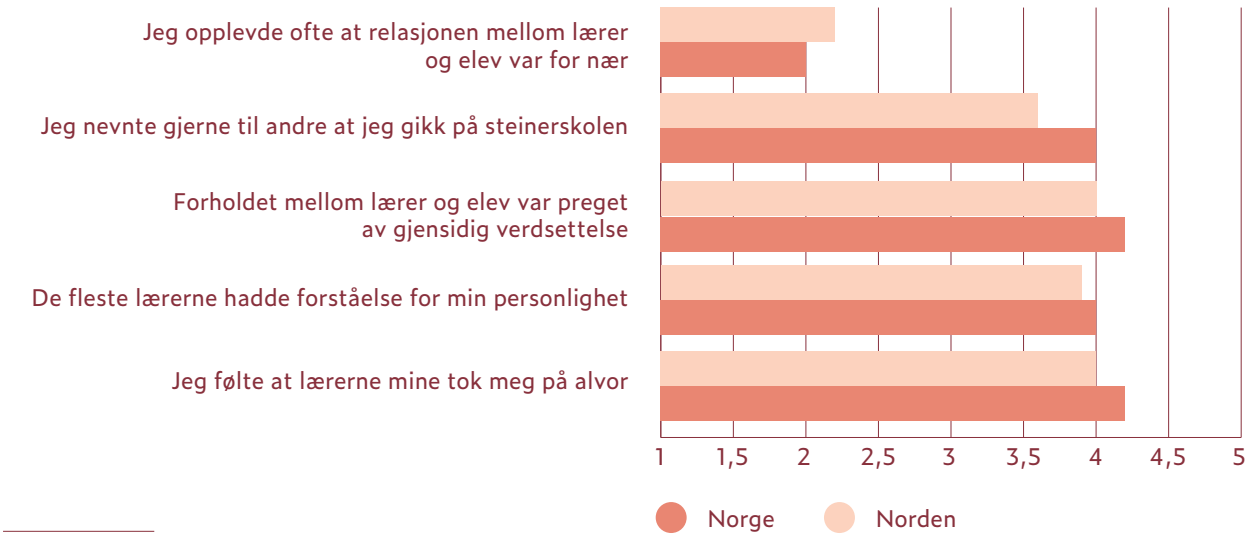
Samlet sett fremstår skolens størrelse, de nære relasjonene og det sterke klassefellesskapet som sentrale forklaringsfaktorer for hvordan alumnene vurderer skolegangen. For de aller fleste beskrives dette som en styrke som bidro til trygghet, tilhørighet og sosial stabilitet. Samtidig viser materialet at de samme strukturene kan innebære utfordringer for enkelte elever. Funnene tyder likevel på at steinerskolene i hovedsak har lykkes med å skape oversiktlige og inkluderende læringsmiljøer, der nære relasjoner mellom elever og lærere oppleves som en pedagogisk ressurs.

## 3.2 KLASSELÆRERPRINSIPPET

Steinerpedagogikken legger stor vekt på en tillitsfull og langvarig relasjon mellom elev og lærer. Steiner beskrev det som et ideal at klasselæreren skulle følge klassen gjennom størstedelen av skoleløpet, slik at læreren kunne «pleie de spirer som er blitt plantet i barnas sjel».[19] Tanken er at temaer og erfaringer som introduseres i en aldersadekvat form tidlig i skoleløpet, tas opp igjen senere på nye måter, tilpasset elevenes modning og utvikling. Den langvarige relasjonen gir læreren mulighet til å bygge videre på elevenes tidligere erfaringer og skape kontinuitet i undervisningen.

Også dagens læreplan fremhever relasjonen mellom lærer og elev som en grunnleggende forutsetning: «Å pleie og utvikle relasjonen mellom lærere og elever utgjør en grunnsøyle i steinerpedagogikken».[20] Det tilstrebes derfor at den samme læreren følger klassen gjennom flere år. Organiseringen varierer mellom skolene. Noen steder følger klasselæreren elevene gjennom småtrinnet (2.–4. klasse), andre gjennom hele barnetrinnet (2.–7. klasse), mens enkelte skoler lar klasselæreren følge klassen fra 2. til 10. klasse. Det er også utbredt at samme lærer følger klassen fra 7. eller 8. klasse og ut grunnskolen.

### Forholdet til skolen og lærerne




19 Steiner, 1978, s. 45–46

20 Steinerskoleforbundet 2021, s. 25



Foto: Freddy Wike

”

Jeg gledet meg (!) til hver skole-dag. Dette skyldtes medelever, godt miljø, stort sett gode lærere og ellers det faktum at det vi lærte var interessant.




Foto: Beathe Schieldrop

Foto: Freddy Wike



”

Jeg er dypt takknemlig for det arbeidet lærerne la ned for å virkeliggjøre den skolen jeg fikk være elev på.

”

Lærerne var så engasjerte og brydde seg merkbart om oss. At de var ekte og jobbet hardt for å etterleve sine egne idealer, og slik ble de beste forbildene vi kunne hatt.



Foto: Freddy Wike

En sentral intensjon med klasselærerprinsippet er at lærerens inngående kjennskap til den enkelte elev og til klassefellesskapet skal legge til rette for «nyanserte former for dybdelæring og tilpasset opplæring».[21] Den langvarige relasjonen gjør det mulig å forberede elevene på kommende temaer, samtidig som læreren kan trekke forbindelser tilbake til tidligere undervisning og erfaringer.[22] Samtidig stiller denne organiseringen store krav til klasselæreren. Gjennom hovedfagsundervisningen forventes læreren å mestre en bred faglig og pedagogisk rolle. Klasselæreren kan ikke være spesialist i alle fag, men må utvikle seg til en pedagogisk «allrounder».[23] Alumnenes beskrivelser viser at klasselærerprinsippet er blant de sidene ved steinerskolen som verdsettes høyest. Flere fremhever tryggheten som oppstod gjennom den langvarige relasjonen til læreren og opplevelsen av å bli sett som individ:

*«Samme klasselærer de første 9 årene var veldig bra.»*

*«Det å bli så godt kjent med sin lærer og klasse over så mange år».*

*«Det kjentes hele tiden trygt at lærerne kjente meg så godt.»*

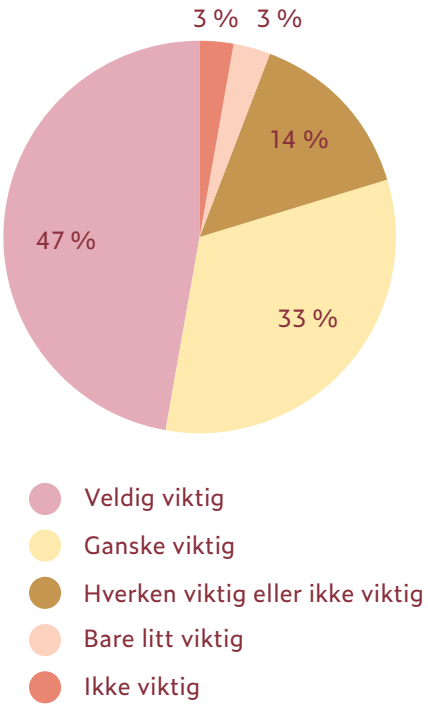
*«Noe av det beste var følelsen av å være noen. Jeg opplevde at jeg var et individ gjennom hele skolegangen, aldri en i mengden.»*

*«Gode, trygge lærere som fulgte klassen over tid og som så den enkelte elev og fikk utvikle oss i vårt tempo.»*

Disse utsagnene illustrerer hvordan kontinuitet og relasjonell trygghet oppleves som sentrale kvaliteter ved skolegangen. At læreren kjenner eleven over tid, ser ut til å bidra til en opplevelse av anerkjennelse, tilhørighet og individuell oppfølging.

Samtidig viser materialet at nettopp den nære og langvarige relasjonen også representerer en sårbarhet.

Betydningen av klasselærerprinsippet hvor læreren følger klassen hele veien




Mye står og faller med den enkelte lærer, og både klassen og enkeltelever blir i stor grad prisgitt lærerens kompetanse, personlighet og relasjonelle ferdigheter. Elevene møter færre ulike undervisningsstiler og faglige profiler enn i en organisering med hyppigere lærerskifter. Dersom relasjonen mellom lærer og elever eller foreldre blir vanskelig, kan dette få store konsekvenser over mange år. Som det er formulert i steinerpedagogisk litteratur, kan åtte år «bli en last eller endog en kval. Det skal ikke skje, forekommer imidlertid, og ethvert tilfelle er et tilfelle for mye.»[24]

Denne ambivalensen kommer også frem i alumnenes refleksjoner:

*«Man er avhengig av gode lærere på en helt annen måte enn på offentlig skole.»*

21 Steinerskoleforbundet, 2021, s. 25
22 Wember, 2016, s. 103
23 Wember, 2016, s. 103
24 Wember, 2016, s. 103

*«Den er veldig avhengig av hvem man får som klasselærer.»*

*«En veldrevet Steinerskole er det beste som kan være av skoler i Norge. En dårlig drevet Steinerskole kan være det verste av skoletilbud, fordi systemet er sårbart mht at én lærer uten kompetanse kan føre en klasse i sju år, med sin autonomi og uten fagbøker å lene seg på.»*

*«Det var veldig avhengig av kjemi med den enkelte læreren. De hadde altfor mye makt og svakere elever tapte mye på det.»*

Sitatene illustrerer at den samme strukturen som skaper trygghet og kontinuitet, også kan forsterke negative erfaringer dersom relasjonen ikke fungerer. Klasselærerprinsippet fremstår derfor både som en av steinerpedagogikkens største styrker og som en av dens mest sårbare organisatoriske løsninger.

Samtidig må disse erfaringene forstås i lys av utviklingen steinerskolene har gjennomgått de siste tiårene. De eldste alumnene gikk på skole tidlig på 1990-tallet, mens de yngste har erfaringer fra en langt mer formalisert skole. Kravene til formell lærerkompetanse er styrket, organisasjonen er mer profesjonalisert, og læreplanene inneholder tydeligere beskrivelser av innhold og kompetansemål. Dette kan redusere risikoen for at undervisningen blir for personavhengig. I tillegg er det i dag vanligere at flere voksne er til stede i klasserommet, enten som medlærere eller i ulike støtteroller. Dermed hviler ikke ansvaret på én enkelt lærer i like stor grad som tidligere.

Samtidig kan det innvendes at alle skoleklasser, uavhengig av pedagogisk retning, i betydelig grad påvirkes av kvaliteten på læreren. Lærerens kompetanse, relasjonelle ferdigheter og pedagogiske praksis har stor betydning også i skoler hvor elevene møter enda flere lærere gjennom skoleløpet. Forskjellen ligger først og fremst i at klasselærerprinsippet forsterker både de positive og de negative konsekvensene av lærerens betydning gjennom den langvarige relasjonen.

En annen utfordring ved klasselærerprinsippet oppstår når idealet om kontinuitet ikke lar seg gjennomføre. Foreldrepermisjoner, sykdom, jobbskifter eller andre forhold kan gjøre det nødvendig å bytte klasselærer underveis. Fordi prinsippet bygger på forventningen om at læreren skal følge klassen over lang tid, kan slike endringer oppleves som tydelige brudd både for elever, foreldre og lærere. Bemanningsmessig innebærer prinsippet også en særlig forpliktelse, ettersom lærere i praksis binder seg til en oppgave som kan vare i seks til åtte år. I fritekstsvarene finner man eksempler på forventningsbrudd med tanke på dette.

*«Vi byttet klasseforstander 3 ganger.»*

*«Vi skiftet kontaktlærer hvert år frem til 6/7.klasse.»*

Når kontinuiteten brytes, utfordres selve intensjonen bak klasselærerprinsippet. Dette reiser spørsmålet om steinerskolene i større grad bør kommunisere prinsippet som en pedagogisk ambisjon snarere enn en forventning som alltid kan innfris. En slik avklaring kan bidra til mer realistiske forventninger hos både foreldre og elever, samtidig som idealet om langvarige relasjoner fortsatt kan fungere som en pedagogisk rettesnor.

Samlet viser funnene at klasselærerprinsippet oppleves som en av steinerpedagogikkens mest verdsatte kvaliteter, samtidig som det representerer en organisatorisk sårbarhet. Den langvarige relasjonen kan gi kontinuitet, trygghet og individuell oppfølging, men gjør også kvaliteten på elevenes skolegang særlig avhengig av den enkelte læreren.

## 3.3 SKOLENS ORGANISERING OG LÆRERENS ROLLE I DEN TYSKE STUDIEN

Den tyske studien viser mange av de samme beskrivelsene og erfaringene som kommer frem i det norske materialet. Samlet sett gir alumnene uttrykk for at de opplevde å bli støttet på flere områder gjennom skolegangen. De beskriver at de hadde mulighet til å bidra med egne ideer i undervisningen, at de kunne lære uten et sterkt prestasjonspress, og at undervisningen generelt var godt planlagt. Læringsinnholdet ble i stor grad opplevd som meningsfylt. Rundt 80 % av respondentene ga uttrykk for slike positive erfaringer.[25] En tilsvarende tendens kommer til uttrykk i vurderingen av prinsippet om åtteårig klasselærer. Hele 40,5 % vurderer ordningen som viktig i ettertid, mens ytterligere 42 % mener den er ganske viktig. Den høye oppslutningen er interessant fordi prinsippet de senere årene har vært gjenstand for økende kritikk. Kritikken bygger blant annet på empiriske studier[26] som antyder at klasselærerens undervisning i begrenset grad oppfyller kravene til å støtte elevenes individuelle evner og potensial eller fremme deres selvstendighet, blant annet gjennom differensiering og aldersblandet undervisning.[27]

Flertallet av de tyske respondentene beskriver lærer-elev-relasjonen ved steinerskolene som preget av gjensidig respekt og omtanke. Samtidig kommer det også frem kritiske erfaringer. Blant annet oppgir litt under en tredjedel av alumnene at lærerne ofte fremsto utilstrekkelige i håndteringen av aggressive konfrontasjoner mellom elever. Dette nyanserer det ellers overveiende positive bildet av relasjonene mellom lærere og elever, og peker på at arbeidet med konflikthåndtering har vært et område med forbedringspotensial.

## 3.4 VURDERINGSKULTUR OG FRAVÆR AV FORMELLE KARAKTERER

Steinerskolens grunnskole er i prinsippet karakterfri. Fra 2006 har elever ved steinerskolenes videregående trinn fått karakterer, noe som innebærer at erfaringsgrunnlaget varierer mellom de ulike årskullene. Alumnene født mellom 1982 og 1987 mottok ikke karakterer på noe tidspunkt i skoleløpet, mens de yngre kohortene har erfaring med karaktersetting fra videregående opplæring. Samtidig har det eksistert variasjoner mellom skolene, hvor enkelte har benyttet karakterer i visse sammenhenger på ungdomstrinnet. I steinerpedagogikken betraktes vurdering som en integrert del av undervisningen. Læreplanen beskriver vurdering som noe som «angår alle undervisningens faser; fra forberedelse, via gjennomføring, til tilbakeblikk på hva som er gjort eller skapt».[28] Vurderingsformene skal være tilpasset elevenes alder og utvikling, og endrer derfor form gjennom skoleløpet.

Da alumnene ble spurt om betydningen av å gå på en skole uten formelle karakterer, svarte et flertall at dette hadde vært viktig eller svært viktig. Muligheten til å lære og utvikle seg uten et kontinuerlig karakterfokus verdsettes høyt. Fritekstsvarene beskriver særlig et læringsmiljø med mindre prestasjonspress og større rom for lærelyst og personlig utvikling.

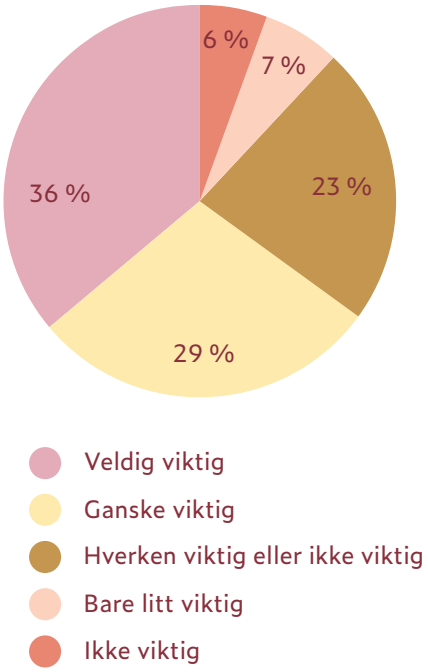
25 Randoll & Peters, 2021, p. 52

26 Liebenwein et al., 2012

27 Ullrich, 2015

28 Steinerskoleforbundet, 2021, s. 22

### Betydningen av fravær av standardiserte karakter




*«Man slipper karakterpresset og kan heller fokusere på læreglede.»*

*«Å gå der kurerte min prestasjonsangst.»*

*«Karakterfriheten var nokså viktig for meg.»*

*«Selv om jeg mislyktes på skolen, så satt jeg igjen med en god følelse fra skoletiden.»*

*«Opplevelsen av at hvem jeg var som menneske var viktigere enn hvor godt jeg presterte på skolen.»*

Selv om alumnene gjennomgående vurderer den karakterfrie skolen positivt, tegner svarene et mer nyansert bilde når det gjelder opplevelsen av tilbakemeldinger og forventninger. På utsagnet «Jeg opplevde tydelige forventninger fra skolen og lærerne» er gjennomsnittsscoren blant de norske respondentene 3,8. Dette er noe høyere enn det nordiske gjennomsnittet på 3,5. Samtidig svarte 12 % at de ikke opplevde tydelige forventninger, mens 20 % svarte «verken eller». Til sammenligning svarte 41 % at utsagnet stemte «stort sett», og 26 % at det stemte «helt». Dette kan tyde på at respondentene har en mer sammensatt oppfatning av hvor tydelige skolens forventninger var enn de har av den karakterfrie vurderingsformen generelt. Fritekstsvarene antyder at vurdering og tilbakemeldinger i stor grad ble formidlet gjennom den løpende kontakten mellom lærer og elev, snarere enn gjennom formelle vurderingsuttrykk.

*«Lærerne tok seg tid til å følge opp hver elev individuelt.»*

*«Det var rom for å vise frem at alle er gode på noe og har noe de mestrer.»*

*«Å få modne i sitt eget tempo, uten å føle seg dum selv om du i noen fag brukte lenger tid. Å enn så lenge kunne føle at det var like verdifullt å være god til å tegne og skrive historier som i matte og årstall.»*

Selv om de fleste omtaler karakterfriheten som en styrke, løftes også enkelte utfordringer frem. Noen peker eksplisitt på fraværet av karakterer som en ulempe. Her beskrives overgangen til høyere utdanning som krevende fordi vurderingsformen skilte seg fra den som møtte dem ved universitetet:

*«Det at man ikke fikk vanlig karaktervurdering i fagene mener jeg gjorde det vanskelig å tilpasse seg studiehverdagen på universitetsnivå.»*

En annen respondent problematiserer ikke fraværet av karakterer i seg selv, men opplever at de tilbakemeldingene som ble gitt, i for stor grad var preget av etablerte oppfatninger om hvem som var «gode» og «svake» elever, snarere enn av den enkeltes faktiske utvikling:

*«Dersom man var 'god' på skolen, fikk man som oftest gode resultater, til tross for varierende innsats og prestasjon. Det motsatte dersom man ikke var så 'god', selv om man forbedret seg og jobbet hardt.»*

Flere av alumnene fremhever fraværet av karakterer som en av steinerskolens viktigste kvaliteter. Vurderingsformen knyttes til et klassemiljø preget av samarbeid fremfor konkurranse, hvor elevenes læring i mindre grad blir et spørsmål om å sammenligne prestasjoner. Læring beskrives som et felles prosjekt

snarere enn en individuell konkurranse, og respondentene trekker særlig frem et læringsmiljø preget av trygghet, frihet og lavt prestasjonspress. Mange opplever at de ble sett og støttet av lærerne, samtidig som skolehverdagen ga rom for lek, utforskning og personlig utvikling. En gjennomgående tematikk i sitatene er utviklingen av en indre motivasjon for læring, fremfor motivasjon knyttet til ytre belønning eller vurdering. Flere beskriver også at de fikk «være barn lenger», og at kreativitet og utforskning fikk større plass enn målbare prestasjoner.

*«Klassemiljøet fremmet samarbeid heller enn konkurranse.»*

*«Det at det var mer fokus på det vi lærte enn resultater var fantastisk. Det var alltid mer fokus på hvorfor det var fascinerende og viktig å finne ut hvordan verden fungerer enn på hvor mange korrekte svar vi klarte å få på prøver.»*

*«Slippe karakterjag, og tettere oppfølging.»*

*«Opplevelse av å få lov til å være barn lenger enn barn på andre skoler. Å få lov til å leke og utforske uten fokus på prestasjon.»*

*«Jeg liker generelt at hverdagene og undervisningen er 'friere' enn på offentlig skole. Nå som jeg har sett hvordan det fungerer på offentlig skole på ungdomsskolen, med karakterer og undervisningsopplegg, er jeg glad jeg gikk på Steinerskolen.»*

*«Skolen ga meg evnen til en dyp og indre motivasjon. Stor indre glede ved å lære og å få til det jeg ønsker. Jeg trenger ingen ytre press for å prestere.»*

En annen nyanse rundt vurderingspraksisen kommer frem i påstanden «Jeg følte meg som regel godt informert om mine prestasjoner og kunnskapsutvikling». Gjennomsnittsscoren på dette utsagnet (3,9) er, i likhet med spørsmålet om tydelige forventninger, noe lavere enn på de øvrige spørsmålene om undervisningen. Dette kan tolkes som et uttrykk for en spenning mellom steinerpedagogikkens vurderingspraksis og de forventningene mange har til vurdering i dagens skole. Samtidig er det ikke slik at en høy grad av eksplisitt informasjon om egen måloppnåelse er et pedagogisk ideal innen steinerpedagogikken. Tradisjonelt sett har man vært tilbakeholden med vurderingsformer som oppfordrer eleven til tidlig å innta et metaperspektiv på egen læring eller kontinuerlig måle seg mot ytre standarder. Dette begrunnes utviklingsdidaktisk, ved at evnen til selvrefleksjon og abstrakt selvevaluering anses å modnes gradvis gjennom skoleløpet. Vurdering blir derfor i større grad forstått som en integrert del av lærerens pedagogiske arbeid enn som en eksplisitt og standardisert tilbakemeldingspraksis. De noe lavere scorene på disse spørsmålene kan dermed reflektere en forskjell mellom steinerpedagogikkens vurderingsideal og de vurderingsforventningene respondentene møter i dagens utdanningssystem. Samtidig kan funnene indikere at skolene med fordel kan kommunisere tydeligere hvordan vurderingspraksisen er tenkt å støtte elevenes faglige og menneskelige utvikling.

Materialet viser også forskjeller mellom de nordiske landene. De norske alumnene rapporterer høyere grad av tydelige forventninger og informasjon om egen kunnskapsutvikling enn alumnene fra de øvrige landene. En mulig forklaring er at samarbeidet mellom norske steinerskoler og utdanningsmyndighetene over tid har blitt mer institusjonalisert.

Ordningen med konvertering av grunnskolens vitnemål til karakterer og integreringen av steinerskolene i de ordinære opptakssystemene til videregående opplæring kan ha bidratt til en tydeligere vurderingspraksis. Sverige og Danmark har i større grad hatt mindre standardiserte overgangsordninger mellom steinerskolene og det offentlige utdanningssystemet, noe som kan ha påvirket elevenes opplevelse av vurdering og forventninger.

Funnene tyder på at den karakterfrie vurderingskulturen bidrar til læringsglede, indre motivasjon og et samarbeidspreget læringsmiljø, samtidig som den utfordrer etablerte forventninger om standardisert dokumentasjon av elevenes faglige utvikling. Vurderingspraksisen synliggjør en spenning mellom utviklingsorientert vurderingspraksis og forventningene i et utdanningssystem som i stor grad bygger

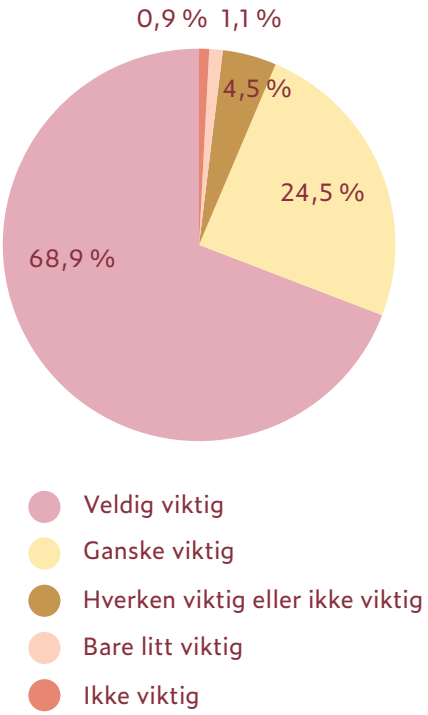
på standardiserte vurderingsformer. Fraværet av standardiserte karakterer fremstår dermed som et av steinerpedagogikkens mest særpregede og prinsipielt begrunnede kjennetegn.

## 3.5 HOVEDFAGSUNDERVISNING OG ARBEIDSBOK

En sentral del av organiseringen er periodeundervisning, ofte omtalt som hovedfag. Hovedfag er en undervisningsøkt på 90–120 minutter i starten av hver skoledag, der et overordnet tema bearbeides over en periode på 2–4 uker. Ordningen springer ut av en grunnleggende intensjon om at undervisningen bør konsentreres, ha en rytmisk struktur og i minst mulig grad fragmenteres. Formen er ment å forhindre at «et inntrykk straks slukker ut det foregående».[29] Undervisningsformen er tradisjonelt bygget opp rundt et tilbakeblikk på gårsdagens tema, etterfulgt av en muntlig formidling fra læreren kombinert med et fenomenologisk og erfaringsbasert element. Deretter bearbeider elevene stoffet individuelt. Vanlige arbeidsformer inkluderer lærerens bruk av tavle til tekst og tegning, sang og musikk som tematiserer innholdet, samt visuell og skriftlig bearbeiding i bøker. Disse bøkene omtales ofte som arbeidsbøker, innføringsbøker eller silkebøker.

Arbeidet med slike bøker er en utbredt bearbeidingsform, der elevene selv utformer sine egne læremidler gjennom gjengivelse og individuell bearbeiding av periodens stoff. Det er et uttalt ideal at læreren skal utforme undervisningen på en skapende måte, noe som medfører betydelig variasjon i hvordan hovedfag gjennomføres. Dette varierer både mellom lærere og fagstoff. Eksempler på hovedfagsperioder hentet fra læreplanen for steinerskoler i Norge er: primæryrker og håndverk i førindustriell tid, i nyere tid og nåtid (4. klasse), norrøne myter og heltesagn (5. klasse), botanikk (6. klasse), prosentregning (7. klasse), humanbiologi (8. klasse) og den industrielle revolusjon (9. klasse).[30]

Betydningen av hovedfagsundervisning




Dette trekket ved organiseringen skiller seg ut som særlig verdsatt, både sammenlignet med andre aspekter i undersøkelsen og i nordisk sammenheng. Norske alumner gir hovedfagsundervisningen en gjennomsnittlig score på 4,6 av 5. Et sentralt funn i svarene er at undervisningen oppleves som meningsfull, variert og preget av synergieffekter mellom fagene. I fritekstsvarene går det igjen beskrivelser av hvordan periodeundervisningen ga gode læringsopplevelser, med rom for fordypning og metodisk variasjon:

*«Måten å lære på, gjennom fortellinger: Jeg føler jeg har vært i gamle Grekenland, Egypt, med vikingene, gudene, med fiskerne på Lofotfiske – fremfor å kun lære tørre fakta og årstall!»*

*«Periodeundervisning fungerte veldig bra, det er mye bedre å ta ordentlige fokuserte dypdykk inn i noe, enn bare en overfladisk innføring i noen få spredte timer over flere uker.»*

29 Wember, 2016, s. 105

30 Steinerskoleforbundet, 2021

*«Hovedfag- og periodeundervisning er positivt, gir mulighet for fordypning og å 'leve' i og jobbe med en tematikk over tid. Dette har hatt positiv overførings-verdi til studietid og arbeidsliv for min del.»*

*«Vi hadde hovedfag. Det var et privilegium å kunne bruke mye tid på fordypning i spesifikke emner.»*

*«Måten undervisningen var lagt opp passet meg utmerket. Jeg merker at jeg husker mye mer fra det jeg lærte på steinerskolen enn det jeg lærte på offentlig skole. Jeg liker også det at hovedfagsperiodene tillot at man kunne ta skikkelige dypdykk i enkelte temaer og at det generelt var en mye større bredde i det man lærte.»*

Flere trekker også frem verdien av å lytte til lærerens gjennomgang og deretter bearbeide stoffet i arbeidsboken. Dette beskrives av enkelte som en god grunnleggende studieteknikk:

*«At vi måtte skrive våre egne lærebøker. Tok til meg mye mer informasjon når jeg måtte skrive tekster om det vi lærte, i stedet for å bare lese om det.»*

*«Akademisk modell med kunstnerisk/kreativt tilsnitt i form av hovedfag/silkebok/fordypningsoppgaver. Dette er rett og slett en overlegen modell, som tillater ordentlig fordypning og innlevelse i perioden. Jeg tror også det kunstneriske aspektet er uvurderlig her. Håper det fortsatt legges vekt på selve utformingen av silkeboken, kaligrafien, illustrasjonene, osv.»*

*«Opplevde tavleundervisning og selvstendig bearbeiding av materiale fra undervisning i tomme bøker som et veldig godt utgangspunkt for universitet. At vi behandlet et tema på mange forskjellige måter i ulike fag var også utrolig meningsfullt og gir en helt annen forståelse og fordypning.»*

Metoden med arbeidsbøker har også i noen tilfeller utviklet seg til en form, som virker mot sin hensikt fordi lærere lar elevene skrive av ferdigproduserte tekster. Disse er enten skrevet på tavlen eller skrevet ut på ark som elevene får. Dette kommer frem hos noen i fritekstene, hvor det beskrives som at formen med arbeidsbok virket pasifiserende på elevene.

*«Vi ikke ble drillet mer på selvstendig skriving. Silkebøkene var vakre, men muliggjorde en viss passivitet.»*

*«I tillegg skulle jeg ønske at vi også hadde mer lærebøker og ikke bare avskrift i silkebøkene på barneskolen.»*

Det kan også utvikle seg et ensidig fokus på det endelige resultatet i arbeidsboken, og slik lede til en uforholdsmessig stor vektlegging av den estetiske utformingen, hvor man kan miste det faglige innholdet og innlæringsprosessen av syne.

*«At silkebokens utseende/form hadde mye å si for vurdering i fagene, gjorde at jeg kunne sitte i timer og perfeksjonere overskriften, marger, tegningene, på bekostning av selve innholdet: det teoretiske.»*

Her ville man kunne argumentere for at det respondenten kaller «det teoretiske», eller den faglige forståelsen, kan fordypes og personliggjøres gjennom at man bruker tid på å gi det en kunstnerisk bearbeidet fremstilling. Samtidig tyder enkelte kommentarer på at dette er noe steinerskolene bør være seg bevisst. Metoden har noen mulige utfordringer, for eksempel at det estetiske produktet vektlegges uforholdsmessig høyt i vurderingen, at det benyttes ferdigproduserte tekster som elevene skriver av eller at en sterk tradisjon med arbeidsbøker begrenser den pedagogiske nyskapningen rundt hvordan fagstoff kan personliggjøres, øves i praksis og fordypes gjennom kunstnerisk bearbeiding.

Samlet sett viser periodeundervisningen seg som en sentral og svært høyt verdsatt arbeidsform som legger til rette for fordypning, sammenheng og meningsfull læring gjennom rytmisk og tematisk organisering, rom for lærerens formidling og metodisk mangfold.

”

Måten å lære på, gjennom fortellinger: Jeg føler jeg har vært i gamle Grekenland, Egypt, med vikingene, gudene, med fiskerne på Lofotfiske – fremfor å kun lære tørre fakta og årstall!



Elevarbeid, Steinerskolen i Indre Østfold.

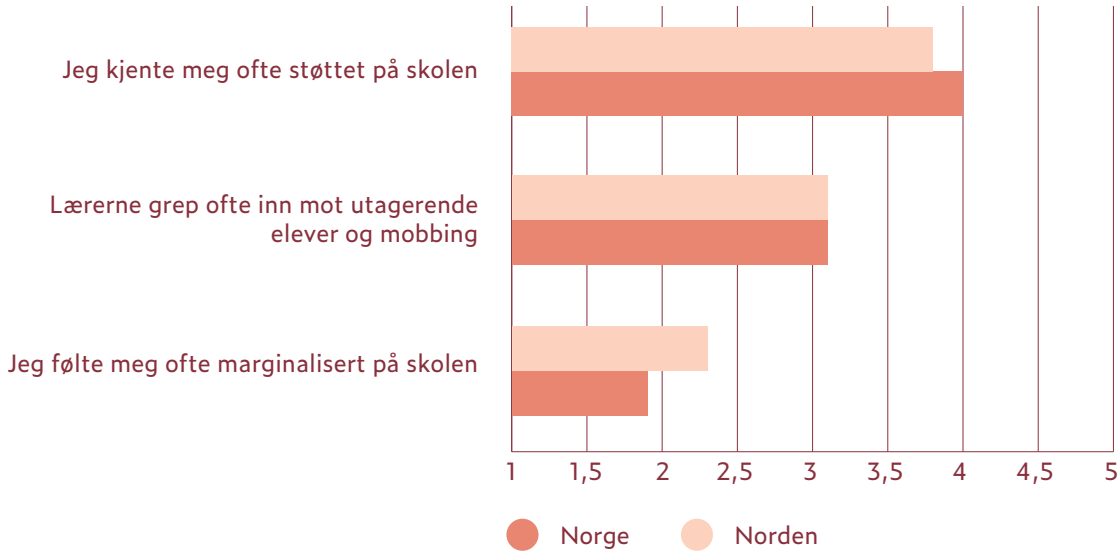
## 3.6 SOSIALE UTFORDRINGER OG MOBBING

Steinerskolene i Norge står i en kompleks situasjon når det gjelder sosiale utfordringer og mobbing. Skolene blir ofte fremhevet som sosialt oversiktlige og relasjonelt trygge. Dette henger dels sammen med at relasjonsbygging er et sentralt pedagogisk ideal, dels med at steinerskolene som regel er betydelig mindre enn offentlige skoler. Samtidig opplever mange steinerskoler en jevn tilstrømning av elever som har hatt negative erfaringer i den offentlige skolen. Dette skaper både pedagogiske og sosiale utfordringer. For enkelte elever synes motivasjonen for å søke steinerskole i hovedsak å være knyttet til vanskelige erfaringer med den skolen de kommer fra. Å inkludere elever som allerede har opplevd utenforskap, mobbing eller andre belastninger kan være krevende både for den enkelte elev og for klassefellesskapet. Nyere statistikk tyder dessuten på at steinerskoler har en høyere andel elever med vedtak om individuelt tilrettelagt opplæring (ITO). Statistikken gjelder friskoler generelt, men viser at friskolene har om lag 3 % høyere andel årsverk og timetall knyttet til ITO enn kommunale skoler.[31] Andelen elever som mottar ITO ligger på rundt 12–14 % ved montessoriskoler, steinerskoler og livssynsskoler.[32] I 2025–2026 fikk 7,6 % av elevene i den offentlige grunnskolen ITO.[33]

Tilfanget av elever med sammensatte utfordringer utgjør en vedvarende problemstilling for steinerskolene. På den ene siden ønsker skolene å være et godt alternativ for elever som trenger ekstra støtte. På den andre siden er det ikke ønskelig å utvikle seg til en skole der flertallet av elevene har omfattende lærings- eller sosiale utfordringer. Dette representerer en krevende balansegang, som blant annet får betydning for skolens arbeid med elevinntak.

De kvantitative dataene viser høy tilfredshet med det psykososiale miljøet. Flertallet av alumnene oppgir at de opplevde å bli støttet på skolen og beskriver et godt læringsfellesskap med rom for den enkeltes behov. Fritekstkommentarene nyanserer imidlertid dette bildet. Flere beskriver klassemiljøer preget av en høy andel elever med omfattende utfordringer:

### Psykososialt miljø




31 Grunnskolens Informasjonssystem (GSI): Andel årsverk og timetall til ITO i kommunale skoler: 23,50 % og 23,57 %. Andel årsverk og timetall til ITO i friskoler: 26,85 % og 26,79 %.

32 Ekren et al., 2024

33 Utdanningsdirektoratet, 2026

*«Klasser som bestod i all hovedsak av elever med behov for spesialundervisning, lite samhold.»*

*«At skolen var ofte brukt som siste utvei for enkelte elever som ikke var velkomne på offentlige skoler. Dette var en skole folk flyktet til.»*

*«Steinerskolen i Norge (spesielt Østlandet) har fått et renomé hvor mange mener at skolen er en institusjon man kan sende 'skoletapere' og 'sosialt utstøtte' personer.»*

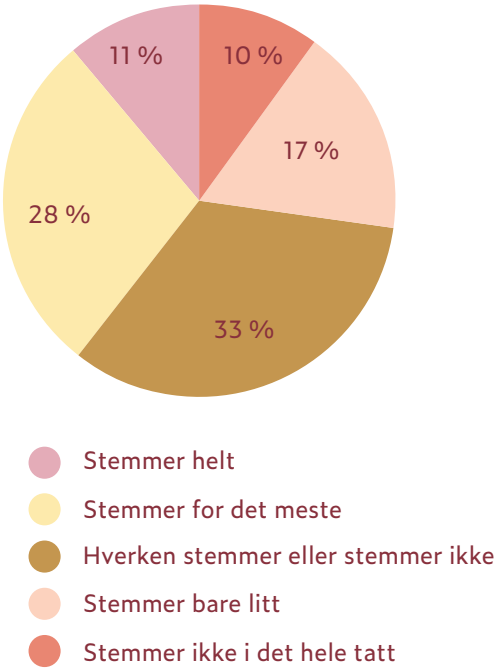
*«Steinerskolen ble samlepunkt for alle elever med utfordringer.»*

Disse utsagnene må forstås i lys av de omfattende endringene som har skjedd innen spesialpedagogikk og inkludering siden de eldste alumnene begynte på skolen i 1989. Norsk skole har gjennomgått betydelige endringer de siste tiårene, og praksis knyttet til kartlegging, diagnostisering og vedtak om spesialundervisning har vært i kontinuerlig utvikling.[34] Hele 41 % av de norske respondentene tilhører den eldste aldersgruppen og avsluttet grunnskolen senest i 2004. Dette får trolig konsekvenser for dataene.

Frem til begynnelsen av 2000-tallet var én lærer per klasse med opptil 30 elever vanlig. I dag er situasjonen annerledes. Mange steinerskoler har et maksimalt elevtall på rundt 22 elever per klasse (dette varierer), klasselæreransvaret deles ofte mellom to pedagoger, og spesialpedagoger og assistenter er i langt større grad integrert i undervisningen. Dette bør tas i betraktning når alumnenes erfaringer med håndtering av utagerende elever og mobbing vurderes.

Påstanden «Lærerne grep ofte inn mot utagerende elever og mobbing» får en gjennomsnittsscore på 3,1, som også tilsvarer det nordiske gjennomsnittet. Dette tyder på at respondentene verken bekrefter eller avviser påstanden. Sammenlignet med flere av de andre spørsmålene om skolemiljø er denne scoren relativt lav. Det kan reise spørsmål om dette skyldes selve formuleringen av spørsmålet, eller om resultatet peker mot reelle utfordringer i skolens arbeid med

Lærerne grep ofte inn mot utagerende elever og mobbing




mobbing. Resultatet kan også reflektere hvordan skolens arbeid ble kommunisert til elevene, eller ulike forventninger til hvordan sosiale konflikter og mobbing burde håndteres. Svarfordelingen viser dessuten at mange respondenter har valgt midtkategorien. Dette kan tyde på usikkerhet om hva det egentlig spørres om; hva som burde vært gjort, eller hvordan skolens praksis ble opplevd. Formuleringen kan også ha bidratt til denne usikkerheten. Ordet «ofte» kan både forstås som at mobbing forekom hyppig, *og* som at lærerne grep inn hver gang mobbing forekom.

I fritekstsvarene finner man noen av de sterkeste negative tilbakemeldingene knyttet nettopp til mobbing. Dette er ikke overraskende, ettersom slike erfaringer ofte er dypt personlige og belastende. Flere beskriver også situasjoner der konflikter og mobbing fikk utvikle seg over tid uten at de opplevde at skolen grep tilstrekkelig inn. Til påstanden «Jeg kjente meg ofte marginalisert på skolen» er gjennomsnittsscoren 1,9. Dette er en relativt lav verdi, men samtidig er

34 Haug, 2024

utsagnet så sterkt formulert at man kunne forventet en enda lavere score. Samtidig svarer 50,5 % at utsagnet «ikke stemmer i det hele tatt», mens 22,4 % svarer at det «stemmer bare litt». I nordisk sammenheng skiller de norske steinerskolene seg positivt ut på dette spørsmålet, ettersom det nordiske gjennomsnittet er 2,3. Flere fritekstkommentarer illustrerer likevel erfaringer med mangelfull håndtering av mobbing og utenforskap:

*«Det var problemer i miljøet i klassen over flere år og det var lite som ble gjort med det. Enkelte mobbesaker. Som om det var en holdning fra skolen at barn finner ut av det selv.»*

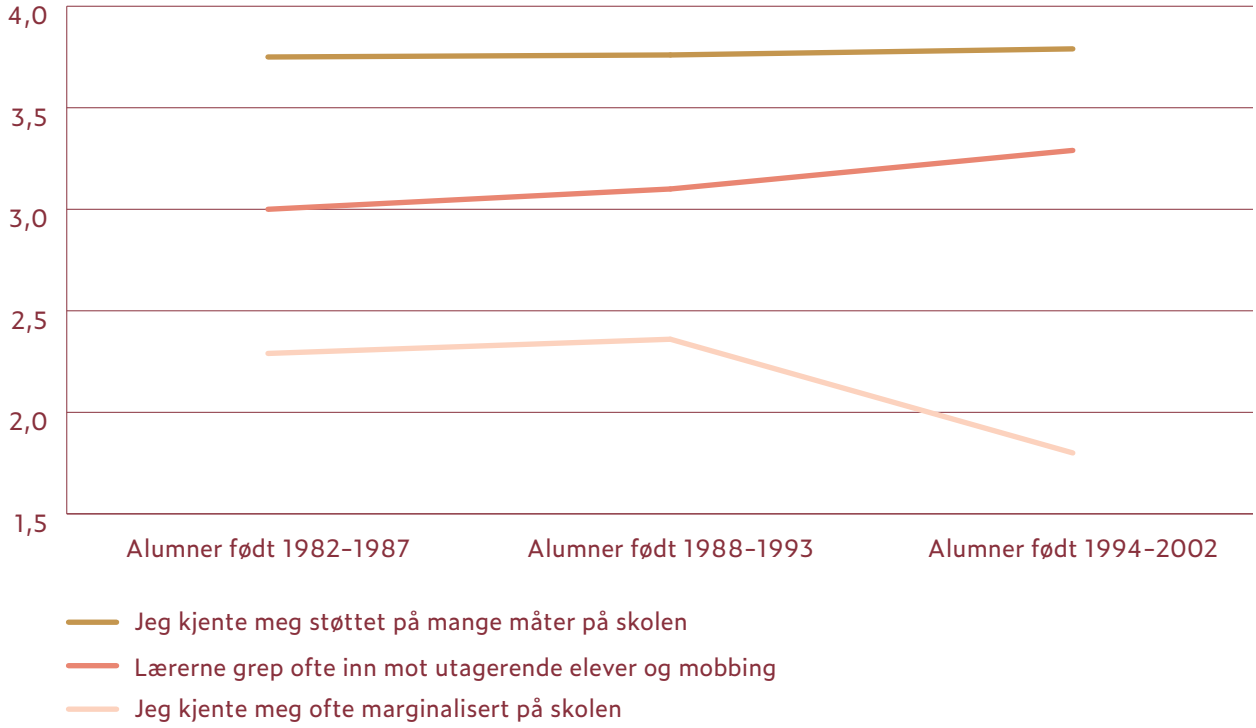
*«Skolen hadde en del utfordringer med mobbing og utenforskap.»*

*«Mobbing og de som falt utenfor var aldri skolens sterkeste side.»*

*«Folk sier gjerne at det ikke er noe mobbing på Steinerskolen, men det stemmer ikke. Jeg opplevde selv litt mobbing (uten at det var alt for alvorlig), men det foregikk definitivt mobbing og baksnakking på skolen min.»*

Forståelsen av mobbing har gjennomgått betydelige endringer siden de eldste alumnene gikk på skolen. Det er derfor grunn til å anta store forskjeller både i praksis og forståelse mellom en skoleklasse tidlig på 1990-tallet og en klasse i 2010-årene. Olweus (1992) regnes som en pioner innen mobbeforskning og var blant de første som beskrev og definerte fenomenet på en systematisk og skoleorientert måte. At mobbing og utagering er slått sammen i én spørsmålsformulering, åpner dessuten for betydelige tolkningsvariasjoner, ettersom disse fenomenene kan arte seg svært forskjellig og påvirke klassemiljøet på ulike måter.

## Utviklingslinjer mellom kohortene (Norden)



På et overordnet nivå kan resultatene indikere at steinerskolene oppfattes som et pedagogisk alternativ som i stor grad evner å ivareta elever med sammensatte behov. Dette reiser spørsmål om hvilke kvaliteter ved steinerpedagogikken som bidrar til denne opplevelsen. Mye tyder på at dette er et område som kan være tjent med videre forskning. Det vil være viktig å undersøke hvilke pedagogiske kvaliteter som faktisk oppleves som betydningsfulle for elever med ulike utfordringer, og hvilke konsekvenser den beskrevne elevsammensetningen har for klassemiljøet og den pedagogiske praksisen. Ser man på den statistiske utviklingen over tid, er endringene relativt små, men de kan tolkes som en svak indikasjon på en positiv utvikling i arbeidet med det psykososiale læringsmiljøet.

Samlet viser resultatene at alumnene i hovedsak beskriver steinerskolen som et inkluderende og støttende læringsmiljø preget av sterke relasjoner mellom elever og lærere. Samtidig peker både de kvantitative og kvalitative dataene på utfordringer knyttet til mobbing, utenforskap og håndteringen av elever med sammensatte behov.

Samtidig opplever mange steinerskoler en jevn tilstrømning av elever som har hatt negative erfaringer i den offentlige skolen. Dette skaper både pedagogiske og sosiale utfordringer. For enkelte elever synes motivasjonen for å søke steinerskole i hovedsak å være knyttet til vanskelige erfaringer med den skolen de kommer fra.

Foto: Beathe Schieldrop

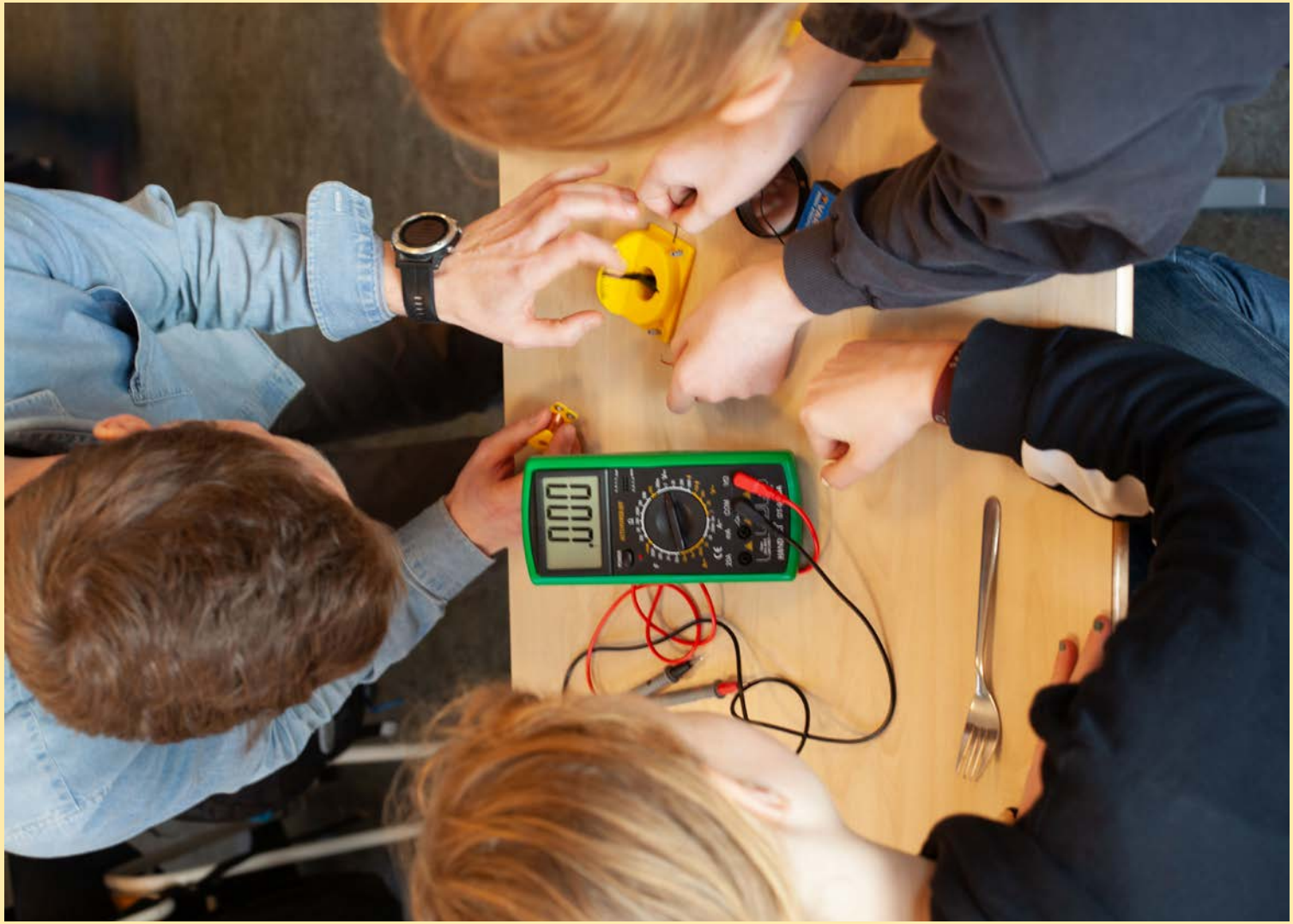




Foto: Freddy Wike

Frem til begynnelsen av 2000-tallet var én lærer per klasse med opptil 30 elever vanlig. I dag er situasjonen annerledes. Mange steinerskoler har et maksimalt elevtall på rundt 22 elever per klasse (dette varierer), klasselæreransvaret deles ofte mellom to pedagoger, og spesialpedagoger og assistenter er i langt større grad integrert i undervisningen.



Foto: Silje Nøstdal Storheim

# 4. Pedagogikk og didaktikk: Undervisningens form og innhold

Dette kapittelet omhandler hvordan alumnene vurderer betydningen av ulike pedagogiske og didaktiske elementer ved steinerskolen. Respondentene ble bedt om å vurdere viktigheten av blant annet kunstnerisk undervisning, musikk, håndverk, klasseturer, skuespill, eurytmi, jordbrukspraksis, årsoppgave og årstidsfester. Fritekstsvarene utdyper hvordan disse elementene ble erfart og hvilken betydning de har hatt i ettertid. Samlet viser resultatene at de praktisk-estetiske sidene ved steinerpedagogikken verdsettes svært høyt.

## 4.1 KUNST, HÅNDVERK OG MUSIKK

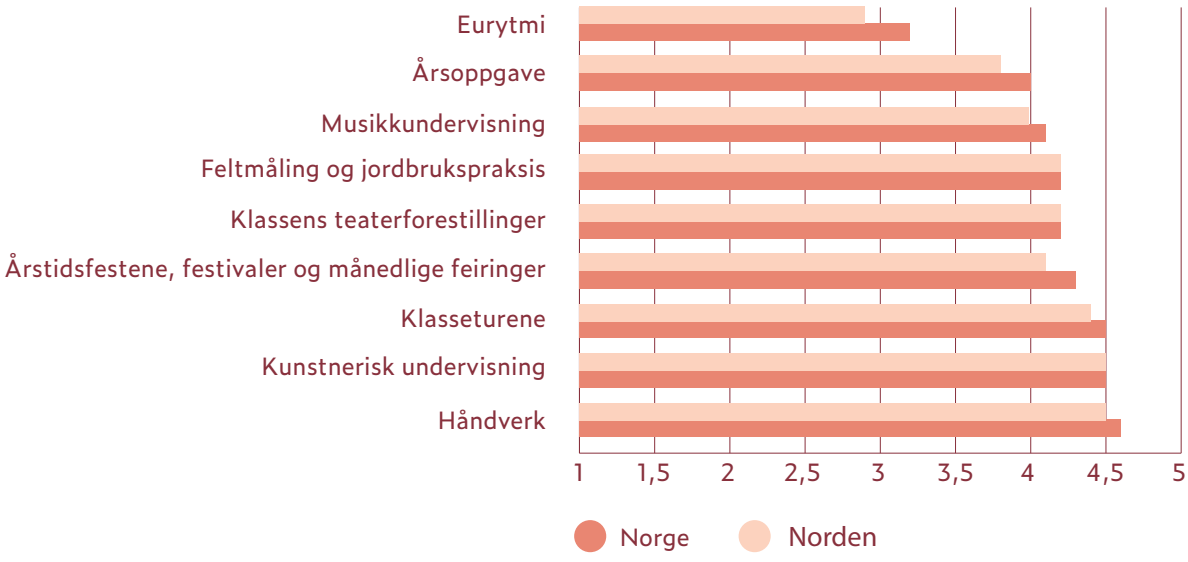
Kunst og kunstneriske arbeidsformer utgjør et grunnleggende element i steinerpedagogikken. Ambisjonen er at det kunstneriske skal gjennomsyre undervisningen, skolens interiør og arkitektur, lærerrollen og skolens sosiale liv. Som det er formulert i læreplanen, eksisterer det «et slektskap mellom ideen om en oppdragelse til frihet og skolenes praktisering av kunstnerisk virksomhet».[35] Kunst fungerer både som innhold, arbeidsform og bearbeidingsmetode, og kan tilpasses ulike læringssituasjoner. Ideelt sett bidrar en kunstnerisk utformet undervisning til å forene allmennfaglig kunnskap med elevenes individuelle uttrykk og erfaringer.[36]

Dette prinsippet gjenspeiles også i læreplanens fag- og timefordeling. Steinerskolens offentlig godkjente læreplan opererer med veiledende rammer for timetall, nettopp fordi tverrfaglige og kunstneriske arbeidsformer anses som sentrale for å realisere skolens pedagogiske ideal. Samtidig varierer det mellom skoler og lærere hvordan kunstneriske arbeidsformer faktisk vektlegges i praksis. Mens enkelte fag er egne kunstfag, integreres kunstneriske uttrykksformer også i fag som norsk, matematikk, engelsk, historie og samfunnsfag. Et eksempel kan være å arbeide med et Shakespeare-skuespill som en del av engelskundervisningen.

Både de kvantitative og kvalitative dataene viser at disse sidene ved undervisningen verdsettes høyt. Når de praktisk-estetiske elementene sammenlignes, fremstår håndverk som det høyest rangerte området, samtidig som det har færrest negative vurderinger. Kunstnerisk undervisning vurderes som svært viktig av 70 % av respondentene. På fempunkts skalaen får håndverk en gjennomsnittsscore på 4,6, kunstnerisk undervisning 4,5, musikk 4,2 og kunst 4,1.

Fritekstsvarene understøtter dette bildet. Respondentene fremhever både undervisningen i kunst og håndverk, de estetiske kvalitetene ved skolehverdagen og muligheten til personlig og kreativ utfoldelse. Flere beskriver hvordan de kunstneriske aktivitetene bidro til selvutvikling og muligheten til å kunne uttrykke seg på egne premisser.

### Betydningsfulle fagområder




35 Steinerskoleforbundet, 2021, s. 15

36 Steinerskoleforbundet, 2021, s. 15–16

*«Det å kunne utfolde seg i kunsten synes jeg var veldig befriende.»*

*«Mye selvutvikling gjennom håndverk og det kunstneriske.»*

*«Skolen la vekt på kreativitet, kunst og personlig uttrykk.»*

*«Mye kunst og musikkfordypning. Det var godt for meg.»*

*«Det var en kombinasjon mellom det teoretiske og det praktiske. Og kreativ utvikling og utfoldelse var en verdsatt egenskap.»*

Et gjennomgående tema i materialet er hvordan teori og praksis ble knyttet sammen. Respondentene beskriver at fagstoff ikke bare ble formidlet, men også bearbeidet gjennom praktiske og kunstneriske arbeidsformer.

*«At ting prøves ut i praksis i matematikk, at ting kan bearbeides kunstnerisk og at det får stor nok plass i skolehverdagen.»*

*«Store deler av undervisningen var praktisk orientert, teorien ble bearbeidet gjennom praktisk arbeid.»*

*«Mennesker er praktiske av natur, jeg tror det er slik vi lærer, og det er flott med en undervisningsform som treffer dette.»*

*«At prosesser fikk lov å være omstendelige – som å bruke tid på å legge akvarellarkene i vann i god tid før maletimen. Og at vi selv blandet sammen farger. Og mye, mye mer som har ført meg nærmere meg selv og verden.»*

*«Teoretisk undervisning er så tett knyttet til praktiske eksempler.»*

*«Den kunstneriske tilnærmingen til læring har påvirket meg hele livet.»*

*«Kunst og håndverk gjennomsyret alle fag.»*

Flere fremhever også verdien av håndverksfagene som praktisk livskompetanse. Erfaring med materialer, verktøy og håndverksprosesser beskrives som kunnskap som har hatt varig betydning.

*«At det praktiske og kunstneriske fikk/har så stor plass er like viktig nå som før. Kanskje viktigere nå i den digitale tidsalder. Redskapsforståelse, materialhåndtering og problemløsning er viktige kunnskaper jeg alltid vil bære med meg.»*

*«At vi fikk lov til å bruke hele oss i hverdagen, rent fysisk: hender, kropp og hode, men også mentalt. Det var alltid en god veksling mellom å jobbe kreativt, strukturert, metodisk, fritt, teoretisk, abstrakt og praktisk.»*

*«Selv om man kanskje ikke innser det i øyeblikket, innser man når man blir eldre hvilket privilegium det var å bli kjent med forskjellige håndverk som bokbinding, tresnitt, maling, sløyd.»*

I steinerskolen er det utbredt praksis at elevene arbeider med et selvstendig selvvalgt prosjekt i 3. videregående. Prosjektet er et langvarig individuelt fordypningsprosjekt og kalles *årsoppgave*.[37] I undersøkelsen vurderes årsoppgaven noe lavere (4) enn de øvrige praktisk-estetiske elementene. Totalt fra alle landene i undersøkelsen, har over 300 respondenter ikke besvart spørsmålet. Den mest sannsynlige forklaringen er at årsoppgaven gjennomføres i tredje klasse på videregående, mens mange av alumnene kun har gått på steinerskolens grunnskole. Dette henger blant annet sammen med at antallet videregående steinerskoler er betydelig lavere enn antallet grunnskoler.

Musikk får noe lavere vurderinger enn kunst- og håndverksundervisningen. Dette gjenspeiles også i spørsmålet om skolegangen har påvirket alumnenes interesse for kunst og musikk. Kunst oppnår her en gjennomsnittsscore på 3,5 av 4 mulige, mens musikk scorer 3,1.

37 Steinerskoleforbundet, 2021

En mulig forklaring er at musikkundervisningen varierer mer mellom skolene enn håndverksundervisningen. Enkelte steinerskoler har en sterk musikk- og sangtradisjon som preger skolens identitet, mens andre har færre ressurser eller mindre kompetanse på området. Håndverksundervisningen er i større grad knyttet til verksteder, materialer, teknikker og fysiske omgivelser som gir undervisningen en viss kontinuitet uavhengig av lærer. Musikk bygger derimot først og fremst på lærerens og elevenes stemmer, musikalitet og samspill, og er derfor mer avhengig av individuelle forutsetninger. Dermed er musikk i større grad en «øyeblikkskunst», heller enn noe man kan utsmykke skolen og dens rom med. På småskoletrinnet er musikk dessuten ofte integrert i hovedfagsundervisningen fremfor å være et eget fag, noe som gjør undervisningens omfang og kvalitet særlig avhengig av klasselærerens kompetanse og interesse. Man kan reflektere over hvorvidt kvaliteten på undervisningen i større grad avhenger av læreren i sang og musikk enn i håndverk, hvor materialene og rommet kan bære og understøtte det didaktiske.

## 4.2 VERDIEN AV PROSJEKTER, TEATER, REISER OG TVERRFAGLIGHET

Tverrfaglighet, prosjektarbeid og fordypningsperioder er en karakteristisk side ved steinerpedagogikkens utforming. Spesielt hovedfagsundervisningen har i seg selv en prosjektkarakter som muliggjør utforskende virksomhet hos elevene.[38] Formen på prosjekter utvikler seg og endrer seg i tråd med læreplanens henblikk på elevens utvikling. Til grunn for det tverrfaglige og prosjektbaserte ligger ideen om læreren som en skapende aktør, som ut ifra den respektive elevgruppen og faget kan forme undervisningen fritt. Denne friheten åpner for et bredt spekter av arbeidsformer, som skuespill, individuelle fordypningsoppgaver, teateroppsetninger, sirkusprosjekter, eurytmiforestillinger, landmålingsprosjekter, skolehagearbeid og byggeprosjekter. Prosjektene tar ofte utgangspunkt i lokale natur- og kulturforhold og preges samtidig av kompetansen og interessene i det enkelte lærerkollegiet.

Fritekstsvarene viser at mange alumner opplevde disse arbeidsformene som betydningsfulle. Flere fremhever hvordan variasjonen mellom praktiske, kunstneriske og teoretiske tilnærminger bidro til dypere forståelse og en bredere form for læring.

*«Man arbeidet med samme emne gjennom mye repetisjon og ulike fremgangsmåter som å skrive, tegne, synge, gjenfortelle, teater, male, osv. Det gjør at jeg husket materialet bedre.»*

*«Mye fokus på tverfaglig innlæring. For eksempel norsk kan læres gjennom å sette opp skuespill, så vel gjennom arbeid i kjøkkenhage, på gårdsdager eller ved å kokkelere.»*

*«Fikk reist på masse kjekke turer.»*

*«Klasseturer: Det var enormt kult at vi dro på landmålingstur i første videregående ifbm matematikkundervisningen.»*

De kvantitative resultatene understøtter dette bildet. Prosjektbaserte arbeidsformer vurderes gjennomgående som viktige av alumnene, og særlig skoleturer, leirskoler og studiereiser trekkes frem som noen av de mest verdifulle erfaringene fra skolegangen. Mange beskriver at betydningsfull læring fant sted utenfor det tradisjonelle klasserommet, gjennom praktisk arbeid, samarbeid og direkte møter med mennesker, natur og kultur. Dette tyder på at undervisningens varierte kontekst og de forskjellige arbeidsformene oppleves som en vesentlig del av steinerskolens pedagogiske egenart.

38 Steinerskoleforbundet, 2021, s. 21

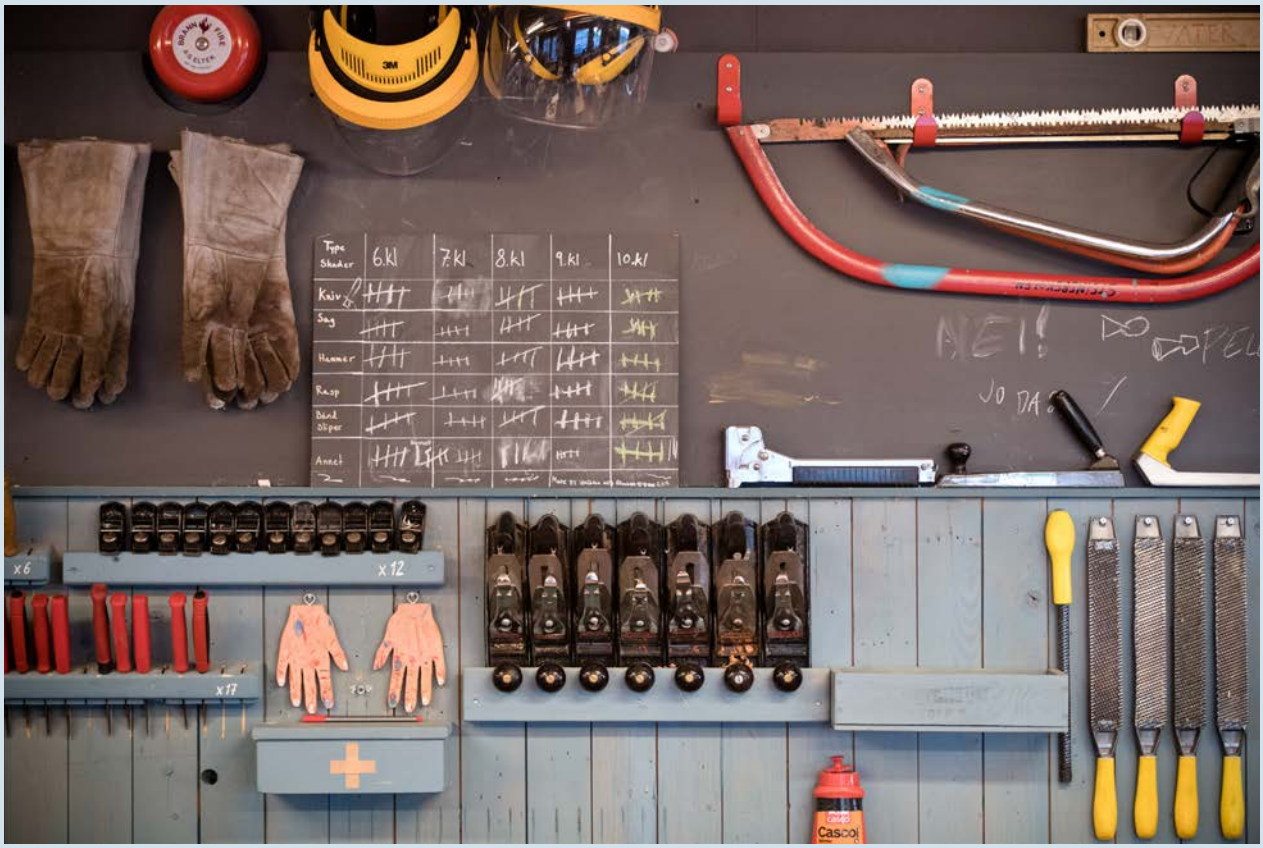



Foto: Freddy Wike

”

At prosesser fikk lov å være omstendelige – som å bruke tid på å legge akvarellarkene i vann i god tid før maletimen. Og at vi selv blandet sammen farger. Og mye, mye mer som har ført meg nærmere meg selv og verden.



Foto: Vidar Aaseng Olsen

Foto: Kine Bakke



”

At det praktiske og kunstneriske fikk/har så stor plass er like viktig nå som før. Kanskje viktigere nå i den digitale tidsalder. Redskaps-forståelse, materialhåndtering og problemløsning er viktige kunn-skaper jeg alltid vil bære med meg.

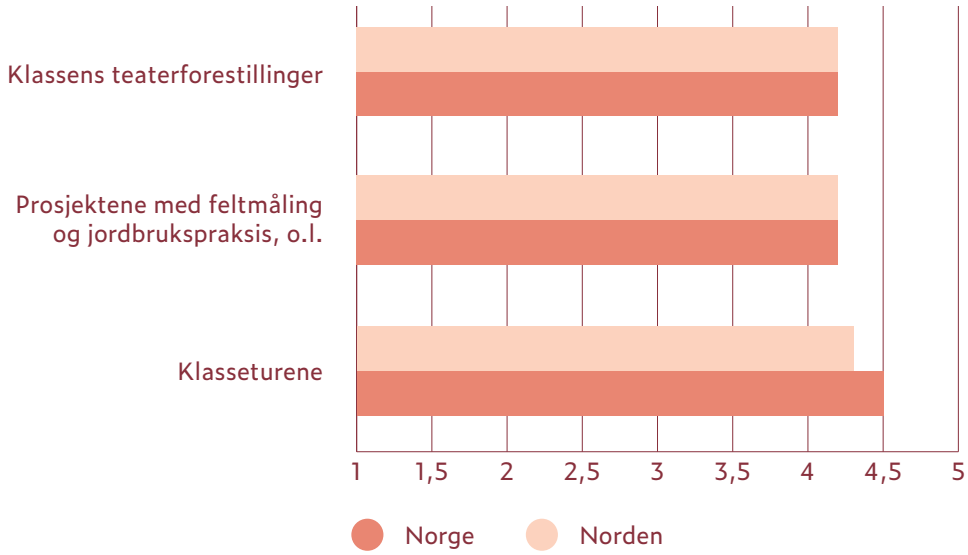
”

Store deler av undervisningen var praktisk orientert, teorien ble bearbeidet gjennom praktisk arbeid.



Foto: Freddy Wike

Prosjektarbeid og turer




## 4.3 FORHOLDET TIL NATUREN OG NATUROPPLEVELSER

Steinerpedagogikk beskrives som økologisk orientert[39], og det betones at elevene skal oppleve at jorden selv er en levende organisme.[40] Akkurat hvordan naturen integreres i undervisningen avhenger av den enkelte skole. Skolene utvikler lokale læreplaner, og finner egnede destinasjoner for ekskursjoner og turer i sine omgivelser. De fleste skoler har skolehage, og her foregår det også jevnlig undervisning.

Naturmøtene får ulike uttrykk avhengig av elevenes alder og skolens lokale forutsetninger. På småskoletrinnet har mange skoler faste turdager, der elevene besøker det samme området gjennom året og opplever hvordan landskapet forandrer seg med årstidene. Noen skoler reiser på fisketur, sykler Rallarvegen, vandrer på pilegrimsleden, drar på snøhuleturer eller andre lengre studiereiser. Slik utvikler hver skole sin egen pedagogiske profil med utgangspunkt i lokale muligheter. Også naturfaget følger denne utviklingslogikken. Læreplanen beskriver en progresjon fra en helhetlig, fenomenologisk og erfaringsbasert tilnærming på de laveste trinnene til mer fagspesifikke undervisningsperioder innen biologi, geologi, fysikk, kjemi og astronomi på de høyere klassetrinnene.

Fritekstsvarene viser at naturen har hatt en sentral plass i mange alumners skoleerfaringer. Naturopplevelsene beskrives ikke bare som friluftsliv eller som en metode for erfaringsbasert læring, men som et viktig dannelsesrom. Flere fremhever hvordan møtet med naturen bidro til nærhet, respekt og tilhørighet, samtidig som det skapte rom for undring, refleksjon og opplevelser med verdi i seg selv. Naturen fremstår dermed både som læringsarena, kilde til ro og grunnlag for utvikling av verdier knyttet til omsorg for naturen og en bevissthet om menneskets plass i en større sammenheng.

39 Steinerskoleforbundet, 2021, s. 8

40 Steiner, 1978, s. 35–36

*«Fantastiske naturopplevelser på klasseturer.»*

*«Vi fikk reise på reiser ut i naturen og senere ut i verden.»*

*«Mye av læringen var utenfor klasserommet i naturen og med jorden.»*

*«Turene og håndverket ga oss en livslang kompetanse/kapital.»*

*«Mye kunst, naturfokus, økologi.»*

*«Jeg sitter igjen med gode sterke minner fra turer, dyrestell og kunsteriske fag.»*

*«Mye lek og å være utendørs, samt mange turer med klassen.»*

*«Brukte naturen mye og fikk prøve mye i praksis og ikke bare teori.»*

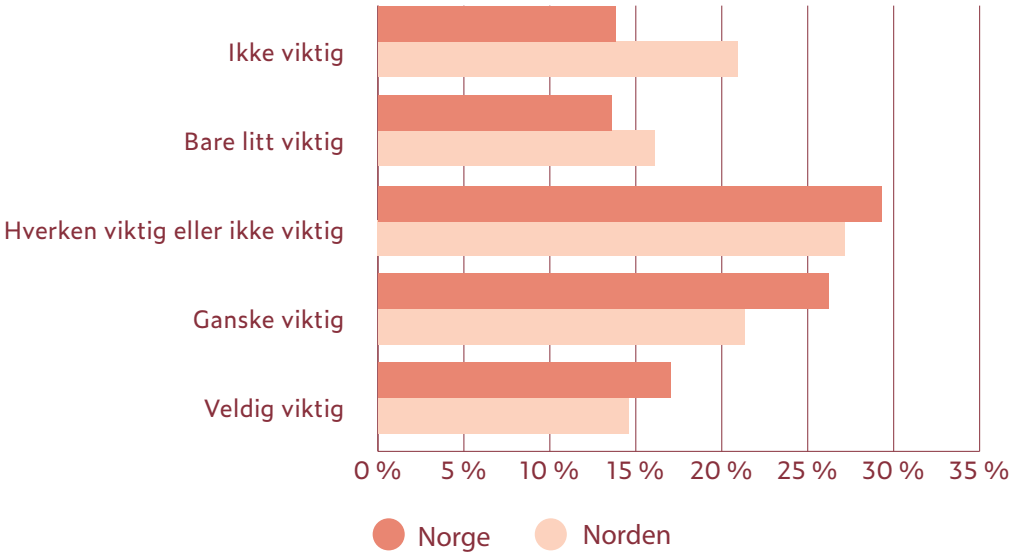
Samlet peker materialet mot at naturens betydning i steinerskolen strekker seg utover en funksjon som undervisningsarena. For mange av alumnene representerer naturmøtene en sentral del av skolegangens dannelsesreise, der faglig læring, kroppslige erfaringer, fellesskap og eksistensiell refleksjon veves sammen.

## 4.4 EURYTMI

Eurytmi er en bevegelseskunst utviklet av Steiner og kolleger på begynnelsen av 1900-tallet. Faget tar utgangspunkt i språk og musikk og søker å gi disse et synlig og kroppslig uttrykk gjennom bevegelse. I undervisningen øver elevene blant annet koordinasjon, rytme, romorientering og samspill med andre.[41]

Eurytmi har i offentligheten tidvis blitt oppfattet som et kontroversielt eller lite forstått skolefag. Dette kan delvis skyldes at forskjellen mellom eurytmi som scenekunst og eurytmi som pedagogisk fag ikke alltid har vært tydelig kommunisert. Sceneeurytmien har, i likhet med flere andre modernistiske kunstformer, vært gjenstand for kritikk siden den oppstod.[42] Denne skepsisen ser også ut til å ha påvirket oppfatningen av skolefaget. Samtidig kan man spørre om scenekunstens estetiske uttrykk i enkelte tilfeller har fått for stor innflytelse på undervisningen, slik at faget har fremstått som lite tilgjengelig eller meningsfullt for noen elever. Dette gjenspeiles til en viss grad i de kvantitative resultatene. Sammenlignet med de øvrige pedagogiske elementene er eurytmi det faget hvor størst andel respondenter vurderer det som «ikke viktig» (13,8 %). Samtidig scorer eurytmi gjennomgående høyere blant norske alumner enn i de øvrige nordiske landene.

Eurytmi




41 Steinerskoleforbundet, 2021, s. 257

42 Barkved, 2025

Fritekstsvarene gir et mer nyansert bilde enn de kvantitative resultatene alene. Flere beskriver at de hadde vansker med å forstå hensikten med faget mens de gikk på skolen, men at betydningen ble tydeligere i ettertid.

*«Eurytmi og kor føltes meningsløst som tenåring, men er noe jeg verdsetter i etterkant, nå som jeg forstår hvordan disse fagene supplerte de andres fagene på en god måte.»*

*«Vi hadde et ekstra bevegelsesfag, selvom jeg ikke alltid opplevde eurytmi som meningsfullt i seg selv der og da.»*

*«Eurytmi er et helt nydelig fag som gir stødighet i livet, musikk og rytmeforståelse – også overført til livet.»*

En respondent trekker også frem faget i sammenheng med terapeutiske erfaringer. I slike beskrivelser handler verdien ikke bare om selve eurytmien, men om opplevelsen av oppmerksomhet, trygghet og kreativ utfoldelse.

*«Jeg har noen vage, men svært gode, minner fra at jeg ble tatt ut av undervisningen for å ha helseeurytmi noen ganger i.l.a. de første årene på barneskolen. Har også gode, og klare, minner fra rundt 4.–5. klasse, om at jeg hadde leireterapi. Jeg elsket disse stundene! Jeg følte meg sett og verdsatt, og at jeg fikk utfolde meg kreativt. Jeg fikk aldri forklart hvorfor jeg ble tatt ut av undervisningen for hhv. leireterapi og helseeurytmi, men savnet heller aldri en forklaring. Slike stunder, med en voksen, trygg person som utelukkende fokuserer på en elev, er uvurderlig for et barn med konstant traumatisk relasjonelt stress.»*

Flere nevner også den levende musikken som akkompagnerer undervisningen som en viktig estetisk og sanselig kvalitet ved faget. Det forekommer samtidig enkelte kritiske kommentarer, særlig knyttet til vurdering og opplevd relevans.

*«At en skulle bli vurdert i et fag som eurytmi, da på den tiden føltes helt useriøst ut. Det var vanskelig å ta det faget seriøst, selv om det hadde sin positive sider.»*

Selv om eurytmi er det enkeltfaget som får flest vurderinger i kategorien «ikke viktig», viser resultatene samtidig at en stor andel respondentene plasserer seg i midtkategorien. De kvalitative dataene inneholder dessuten relativt få ensidig negative beskrivelser. Materialet gir derfor begrenset grunnlag for å beskrive eurytmi som et særlig kontroversielt fag blant alumnene. Snarere tyder funnene på at noen opplevde faget som vanskelig å forstå mens de var elever, men at flere senere har tillagt det mening og verdi. Resultatene kan derfor indikere at eurytmifaget ville vært tjent med en tydeligere pedagogisk begrunnelse og kommunikasjon av fagets hensikt.

## 4.5 PEDAGOGIKK OG DIDAKTIKK I DEN TYSKE STUDIEN

Det er betydelige likhetstrekk mellom de nordiske og de tyske resultatene når det gjelder vurderingen av steinerpedagogikkens pedagogiske og didaktiske elementer. I likhet med de norske alumnene vurderer de tyske respondentene praktisk og håndverksorientert undervisning som det viktigste elementet i skolegangen. Formuleringen i den tyske undersøkelsen er noe videre enn i den norske og omfatter både praktisk og håndverksbasert undervisning. Deretter følger klassens teaterprosjekter og den kunstnerisk-musiske undervisningen som de høyest verdsatte elementene. Også i den tyske studien er eurytmi blant de lavere rangerte fagområdene. Til tross for dette vurderer 61,4 % av respondentene faget som viktig eller ganske viktig. Resultatene tyder dermed på at også eurytmi oppfattes som et verdifullt innslag i skolegangen av et flertall av alumnene, selv om oppslutningen er lavere enn for de øvrige praktisk-estetiske fagene.

## 4.6 OPPSUMMERING

Samlet viser resultatene at alumnene vurderer de praktisk-estetiske og erfaringsbaserte undervisningsformene som noen av steinerskolens viktigste kvaliteter. Særlig kunst, håndverk, prosjektarbeid, naturopplevelser og tverrfaglige arbeidsformer fremheves som erfaringer med varig betydning. Selv om enkelte elementer, som eurytmi, vurderes mer ulikt, tegner materialet et tydelig bilde av at undervisningsformer som kombinerer teori, praksis, kreativitet og personlig erfaring oppleves som en sentral styrke ved steinerpedagogikken.

Til grunn for det tverrfaglige og prosjektbaserte ligger ideen om læreren som en skapende aktør, som ut ifra den respektive elevgruppen og faget kan forme undervisningen fritt. Denne friheten åpner for et bredt spekter av arbeidsformer, som skuespill,- individuelle fordypningsoppgaver, teateroppsetninger, sirkusprosjekter, eurytmiforestillinger, landmålingsprosjekter, skolehagearbeid og byggeprosjekter.



Foto: Freddy Wike

Naturopplevelsene beskrives ikke bare som friluftsliv eller som en metode for erfaringsbasert læring, men også som et viktig dannelsesrom. Flere fremhever hvordan møtet med naturen bidro til nærhet, respekt og tilhørighet, samtidig som det skapte rom for undring, refleksjon og opplevelser med verdi i seg selv.



Foto: Freddy Wike

> Mye av læringen var utenfor klasserommet i naturen og med jorden.

”

Eurytmi og kor føltes meningsløst som tenåring, men er noe jeg verdsetter i etterkant, nå som jeg forstår hvordan disse fagene supplerte de andres fagene på en god måte.



Foto: Freddy Wike



Foto: Helene Jenssen

# 5. Kultur, tradisjoner og verdier

I dette kapittelet presenteres funn fra spørsmål knyttet til skolens kultur, tradisjoner og verdier. Utover de organisatoriske, strukturelle, pedagogiske og didaktiske aspektene, hviler steinerskolen på et verdimessig fundament som disse dimensjonene springer ut av. Forholdet mellom verdier, kultur og tradisjoner er komplekst og gjensidig. Verdier kommer til uttrykk gjennom skolens tradisjoner og kultur, samtidig som tradisjonene og kulturen fungerer som bærende og medskapende faktorer for skolens verdigrunnlag.

I en steinerpedagogisk kontekst er idealet at skolens utforming, kultur og tradisjoner gestalter og kultiverer verdiene, snarere enn at disse primært formidles gjennom muntlig eller skriftlig undervisning. Verdiene skal med andre ord *leves* i skolens praksis, og kan betegnes som et levd verdigrunnlag eller implisitt verdiformidling. Perspektivet kommer tydelig til uttrykk i læreplanen, hvor det understrekes at skolens estetiske og kunstneriske dimensjoner må forstås som uttrykk for et bestemt verdisyn:

Hvordan *undervisningen, klasserommene eller timeplanen er utformet taler sitt språk om hvilke verdier som er sentrale. Steinerpedagogikken legger vekt på at hele skolens virksomhet, fra den materielle driften av bygninger og uteområder til undervisningen og hvordan folk møtes, er båret oppe av en dyp intensjon om å tilføre verden noe godt.*[43]

Individets frihet utgjør en gjennomgående verdi i det steinerpedagogiske idégrunnlaget. Forståelsen av det som ofte omtales som *oppdragelse til frihet*, er samtidig gjenstand for kontinuerlige faglige diskusjoner og pedagogiske refleksjoner. Frihetsbegrepet hos Steiner må ikke forstås som en liberalistisk frihetsidé, preget av ubegrenset autonomi eller likegyldighet overfor andres interesser.[44] Tvert imot beskrives frihet som en *etisk individualisme*[45] – en frihet som springer ut fra ansvar, moralsk dømmekraft og bevisst handling.

Spenningen mellom individuell frihet og ansvar for fellesskapet utgjør et grunnleggende trekk ved den steinerpedagogiske tenkningen. Snarere enn å representere en motsetning forstås disse dimensjonene som gjensidig avhengig av hverandre: Det er nettopp i samspillet mellom dem at menneskelig utvikling kan finne sted. Denne dobbelte orienteringen gjennomsyrer læreplanen og kommer til uttrykk i ambisjonen om å danne mennesker som både kan handle ansvarlig i møte med andre og utvikle en selvstendig, integrert og emansipert tilværelse.

I de følgende avsnittene presenteres utvalgte områder ved steinerpedagogikk hvor verdier og tradisjoner blir spesielt fremtredende.

## 5.1 ÅRSTIDSMARKERINGER

Årstidsmarkeringer og høytidsfester utgjør en sentral del av steinerpedagogikken. Tradisjonene har blant annet som hensikt å styrke elevenes opplevelse av årsløpets rytmer og tilknytning til naturens sykluser. Samtidig fungerer de som en pedagogisk arena for utvikling av sosial kompetanse, ved at elevene gjennom kunstneriske innslag, forestillinger og felles markeringer får dele det de har arbeidet med og øvd inn.[46] Markeringene har dermed både impresjon og ekspresjon – inntrykk og uttrykk – som en kjernekvalitet. Årstidsfeiringene er beskrevet som bærere av tre sentrale temaer: rytme, forholdet til jorden og forståelsen av utvalgte kristne høytider.[47] Her vil det være stor variasjon i hvorvidt skolene betoner en kristen kulturarv, og om de har tatt inn kulturelle markeringer fra andre livssyn. I undersøkelsen får betydningen av årstidsfester, festivaler og månedlige markeringer en gjennomsnittsscore på 4,3 av 5 mulige, noe som indikerer at disse tradisjonene har hatt stor betydning for respondentene.

Fritekstsvarene viser at mange opplever rytmen, tradisjonene og årstidsfeiringene som blant de mest verdifulle sidene ved skolegangen. De årlige og månedlige ritualene eller feiringene beskrives som kilder til kontinuitet, trygghet og en opplevelse av sammenheng gjennom oppveksten. Flere fremhever hvordan oppmerksomheten på årstidene og høytidene skapte rom for fordypning, nærvær og glede over naturens forvandlingsprosesser. Tradisjonene beskrives videre som meningsskapende og fellesskapsbyggende, samtidig som de bidro til å utvikle evnen til å observere omgivelsene, være til stede i øyeblikket og verdsette de små erfaringene i hverdagen. For mange representerte den stemningsskapende kulturen et

43 Steinerskoleforbundet, 2021, s. 11

44 Nieke, 2023, s. 417

45 Steiner, 1919

46 Wember, 2016, s. 112

47 Stabel & Jørgensen, 2019, s. 52

viktig korrektiv til et samfunn preget av effektivitet, høyt tempo og instrumentell tenkning.

Noen representative utsagn illustrerer dette:

*«Vi brukte så mye tid på de årlige og månedlige ritualene. Det førte til en viktig kontinuitet i livet mitt!»*

*«Det med å ha fokus på det fine ved alle årstider.»*

*«Feire og holde fast ved urgamle tradisjoner er helt fantastisk.»*

*«Jeg fikk en følelse av trygghet og tillit gjennom hele skolegangen. Årstidsfester og andre tradisjoner ga en følelse av sammenheng, felleskap og mening.»*

*«Vi ble 'rammet inn' av morgenvers, ritualer, årstidsdester og høytider.»*

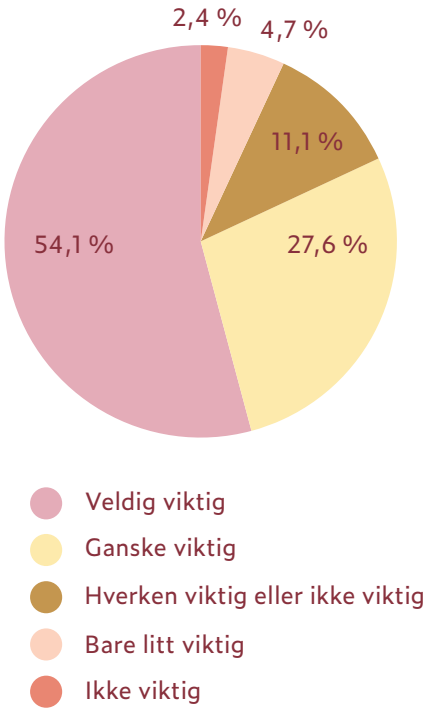
*«Å fordype seg. Rytmene, årstidene, tradisjonene. Gleden over alle årstider. At stemning har en verdi i seg selv.»*

Noen uttrykker hvordan årstidsfeiringene ble opplevd som en motvekt til samtidens tempo- og prestasjonsorientering:

*«Hvis jeg skal trekke frem noe av det mest positive med Steinerskolen, må det være fokuset på høytider og årstider. Gjennom ritualer og bevissthet på tiden man var inne i, ble vi som elever flinke på å observere det rundt oss, være i øyeblikket, løfte blikket og se opp og ut. I en verden der alt skal handle om effektivitet og økonomisk lønnsomhet, er det fint og viktig å lære seg å stoppe tiden. Har man egenskapen til å observere og sette pris på de små ting rundt oss, har man et godt utgangspunkt for et lykkelig liv.»*

*«Med alle gode samlinger. Både som en felles enhet ved månedsfest, og feiringer, felles kor, og evnen til å gå inn i seg selv og samle seg der, typ ved morgensamling og morgenvers. Det er så manko på dette i dagens samfunn hvor mobil og avbrytelser hersker. Det å kunne være et grunnstoff istedenfor en partikkel.»*

Betydningen av årstidsfestene, festivaler og månedlige feiringer




Årstidsmarkeringene fremstår som en sentral del av steinerpedagogikken. Funnene viser at de bidrar til rytme, fellesskap, trygghet og mening, samtidig som de fungerer som en viktig arena for skolens verdiformidling og dannelsesarbeid.

## 5.2 PEDAGOGISKE VERDIER OG NORMER

Læreplanen behandler forholdet mellom kunnskap og etikk som et eget tema og beskriver kunnskapstilegnelse som en etisk dannelsesprosess.[48] Ideelt skal undervisningen preges av respekt for økologisk mangfold og ulike kulturers egenart, der en holdning av undring og ærefrykt overfor verden også kommer til uttrykk i måten kunnskap formidles og tilegnes på. Pedagogikken legger videre til grunn at en inkluderende forståelse av verdens kulturer og samfunnsformer utgjør en sentral etisk orientering. Religion og

48 Steinerskoleforbundet, 2021, s. 13

livssyn skal undervises på en måte som gjør det mulig for alle elever å delta uten at undervisningen får et konfesjonelt eller forkynnende preg.[49] Videre bygger læreplanen på et menneskesyn som tilkjenner «alle mennesker noe uutgrunnelig og hellig utover iaktagbare evner og ferdigheter».[50]

Undersøkelsen inneholder flere spørsmål knyttet til skolens verdier, tradisjoner og kultur. Resultatene tyder på at steinerskolene i Norge i stor grad lykkes med å skape et inkluderende miljø preget av respekt for ulike livssyn. Utsagnet «Jeg opplevde at min skole var åpen for ulike livssyn» oppnår en gjennomsnittsscore på 4,1 av 5. Dette indikerer at de fleste respondentene ikke opplevde skolens verdigrunnlag som ekskluderende på bakgrunn av religiøs eller livssynsmessig tilhørighet.

Funnene utfordrer dermed forestillingen om steinerskolen som et lukket eller konfesjonelt preget verdisystem. Samtidig viser fritekstsvarene at enkelte respondenter beskriver erfaringer med praksiser de opplever som ensidige eller lite inkluderende. Særlig gjelder dette opplevelser av eurosentriske perspektiver, som drøftes nærmere i avsnittet om eurosentrisme. Enkelte kommenterer også skolens religiøse symbolbruk. Morgenverset og bruken av ordet «gud» nevnes som eksempler på elementer som kan oppleves ekskluderende:

*«Morgenhilsen med religiøs tilknytning var noe jeg/vi gjorde som en bisetning fordi vi likte alt annet så godt. Om Steinerskolen kunne åpne morgenverset og endre bruk av gud, hadde skolen blitt enda mer åpen for flere!»*

Flere skoler har også endret ordlyden i morgenverset, imens andre skoler holder på bruken av ordet «gud», og har valgt å kommunisere at dette er et ord man selv fyller med mening ut ifra hvordan man ser verden.

Fritekstmaterialet inneholder også en rekke beskrivelser av skolen som et åpent og inkluderende læringsmiljø. Flere fremhever at skolen stimulerer til ulike måter å forstå verden på og verdsetter mangfold i menneskelige uttrykk:

*«Åpne opp for andre måter å oppleve verden.»*

*«Opplever at det er en større åpenhet og høyere grad av inkludering.»*

*«Veldig lyst til at mine fremtidige barn skal gå på steinerskole/steinerbarnehage, da de har sterkt fokus på kreativitet og åpenhet for forskjellige menneskelige uttrykk.»*

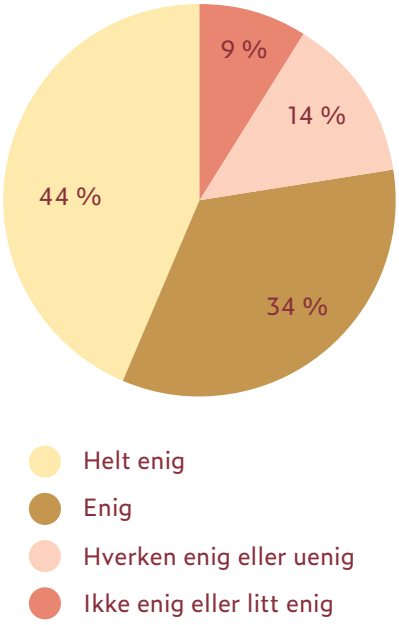
Det er også interessante forskjeller mellom de nordiske landene. Norge oppnår den høyeste gjennomsnittsscoren (4,1) på spørsmålet om skolens åpenhet for ulike livssyn, mens Sverige har den laveste (3,5). Dette er et av områdene der forskjellene mellom landene er størst. Siden spørsmålet bygger på respondentenes subjektive vurderinger, må resultatene tolkes i lys av den kulturelle og samfunnsmessige konteksten de inngår i. Sverige fremstår generelt som et mer sekularisert samfunn enn Norge og Finland, og den offentlige debatten om religion og livssyn i skolen har over lang tid vært mer omfattende og polarisert. Dette kan påvirke hvordan respondentene fortolker spørsmål om livssynsåpenhet, slik at forhold som oppleves som uproblematiske i Norge og Finland, i større grad kan oppfattes som kontroversielle i en svensk kontekst.

Funnene understøtter at steinerskolene i hovedsak oppleves som inkluderende med hensyn til livssyn, men synliggjør også spenninger knyttet til enkelte tradisjoner og praksiser. Dette illustrerer kompleksiteten i å forvalte et særpreget verdigrunnlag innenfor rammen av en livssynsåpen skole.

49 Steinerskoleforbundet, 2021, s. 169

50 Steinerskoleforbundet, 2021, s. 8

Jeg opplevde at min skole var åpen for ulike livssyn




## 5.3 GRUPPETILHØRIGHET OG IDENTITETSSKAPING

Tidligere i rapporten har vi sett at alumnene i stor grad verdsetter det sosiale og faglige fellesskapet de opplevde i skoletiden. Som beskrevet i kapittel 3.2 og 3.4, fremheves et inkluderende, støttende og raust læringsmiljø, både mellom elever og i relasjonen mellom lærer og elev. En sterk identitet og opplevelse av tilhørighet kan forstås som en viktig styrke ved steinerskolen som pedagogisk alternativ. Samtidig kan en sterk identitet ha en bakside dersom den utvikles gjennom en tydelig avgrensning mot omverdenen. Selv om dette i høyst begrenset grad kommer til uttrykk i de kvantitative dataene, beskriver flere respondenter en opplevelse av steinerskolen som isolerende eller preget av et «oss og dem»-perspektiv.

*«Skolen gjennomgående er selvrettferdig og mangler tiltro til det offentlige samfunnet.»*

*«Opplevelse av å ikke ha tilknytning i nærmiljøet i og med at skolen lå på andre siden av byen.»*

*«Følelsene av å være på siden av samfunnet og bedre enn andre.»*

*«Størst er kanskje avstanden jeg følte fra «storsamfunnet». Oss og dem følelse, noe isolerende følelse som barn.»*

*«Det var vanskelig å tilpasse seg samfunnet utenfor steinermiljøet.»*

*«Noen kunne få skolen til å fremstå elitistisk som at man har bedre enn 'de andre'. Dette er noe jeg tenker man må jobbe aktivt mot.»*

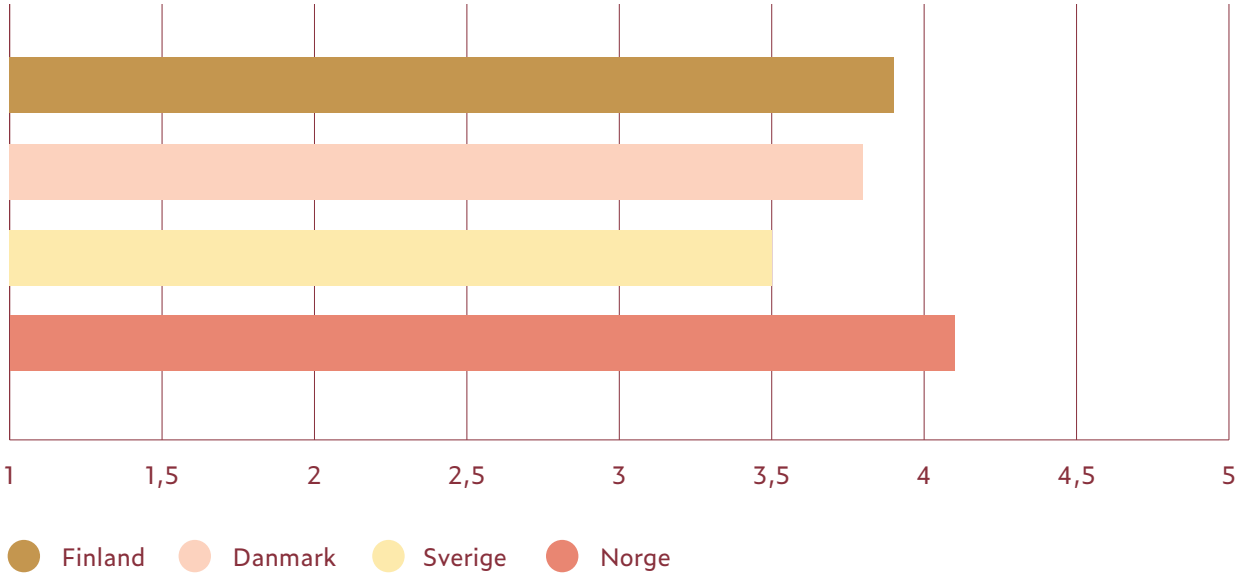
*«Jeg har ikke alltid vært stolt av å gå på steinerskolen, men jo eldre jeg har blitt jo lettere har det blitt å si med stolthet at jeg gikk på steinerskolen.»*

Disse erfaringene samsvarer med funn fra den tyske alumnistudien, hvor det beskrives som en risiko for *Weltfremdheit* – en opplevelse av fremmedgjøring i møte med storsamfunnet. Her diskuteres følelsen av et liv i «steinerboblen», hvor man opplever et dømmende blikk utenfra, som igjen kan medvirke til en slags forsterket følelse av et «oss» og et «dem», hvor det er frihet for dem som «bor inne» i steinerboblen.[51]

Samtidig viser de kvantitative resultatene et mer nyansert bilde. Respondentene oppgir i stor grad at de gjerne fortalte andre at de gikk på steinerskolen (gjennomsnitt 4,0 av 5), noe som tyder på en trygg identitet knyttet til skoletilhørigheten. Mange beskriver dessuten at skolegangen har styrket deres åpenhet, interesse for andre mennesker og evne til dialog. Samlet peker funnene mot en sterk opplevelse av tilhørighet, samtidig som enkelte beskriver en risiko for sosial avgrensning.

51 Randoll & Peters, 2021, s. 116

Jeg opplevde at min skole var åpen for ulike livssyn




## 5.4 FORHOLDET MELLOM ANTROPOSOFI OG STEINERPEDAGOGIKK

Forholdet mellom steinerpedagogikk og antroposofi har lenge vært gjenstand for debatt. Antroposofi utgjør en sentral del av pedagogikkens idéhistoriske grunnlag, men har aldri vært et eget undervisningsfag. Tradisjonelt har den fungert som et pedagogisk og menneskesynsmessig utgangspunkt for utviklingen av undervisningen,[52] og vært viktig for utviklingen av den pedagogiske egenarten.[53] Steiner uttrykte at en steinerskolelærer «må indre sett, gemyttsmessig sett, faktisk være antroposof i den dypeste betydning av ordet»[54], samtidig som han karakteriserer antroposofi som en erkjennelsesvei, ikke som en verdensanskuelse.[55]

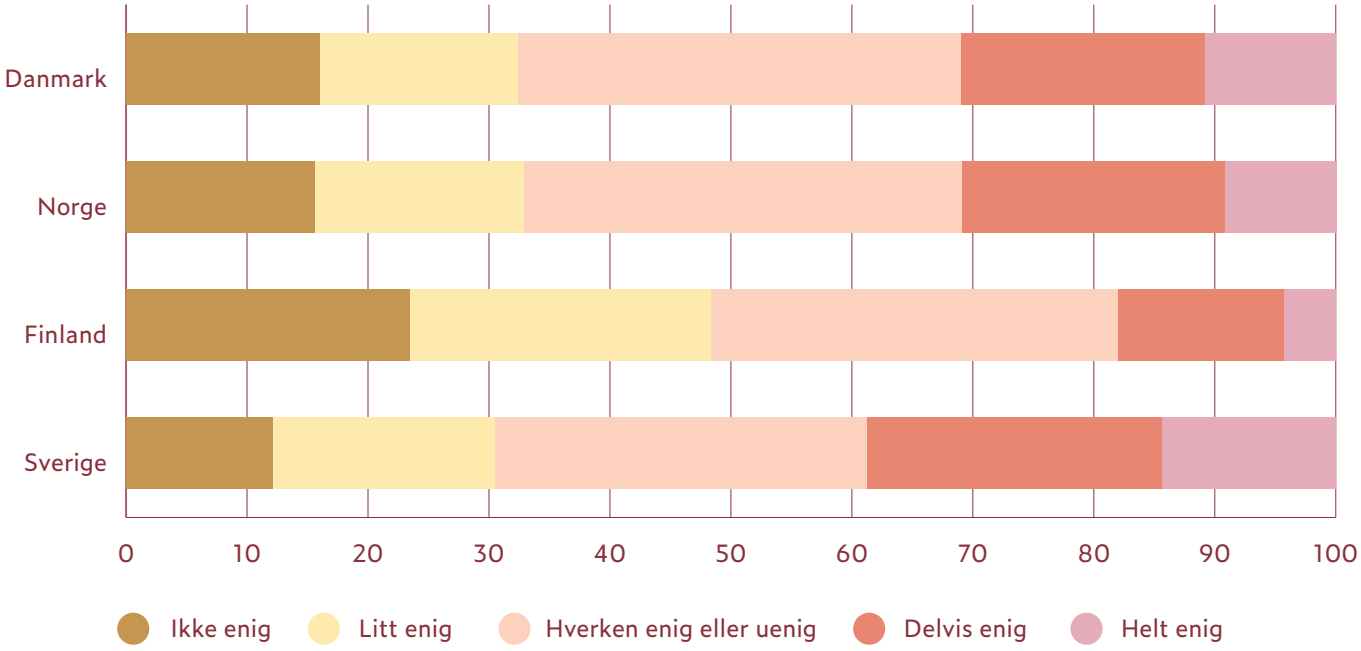
Forholdet mellom antroposofi og steinerpedagogikk har vært gjenstand for omfattende diskusjon og kritikk, særlig i utdanningsforskning,[56] hvor antroposofiens spirituelle kunnskapssyn av noen beskrives som uvitenskapelig og irrasjonelt.[57] Samtidig kan det innvendes at også den offentlige skolen bygger på bestemte verdensanskuelser, blant annet et reduksjonistisk kunnskapssyn.

I dag varierer forholdet mellom antroposofi og steinerpedagogikk betydelig mellom skoler. Noen ser dem som uatskillelige, mens andre først og fremst vektlegger pedagogikken som en metode. Steiner advarte mot å stivne i faste metoder og understreket at undervisningen alltid må ta utgangspunkt i barnets behov. Slik forstås antroposofi primært som et pedagogisk og epistemologisk grunnlag for pedagogikkens utvikling.

*«At jeg sitter igjen med en følelse av at jeg ikke vet hva antroposofi egentlig er, selvom jeg har blitt 'utsatt' for det i hele mitt liv.»*

52 Steinerskoleforbundet, 2021, s. 8
53 Stabel, 2016, s. 264
54 Wember, 2016, s. 52
55 Steiner, 2024, s. 80
56 Schieren, 2023, s. 428
57 Ulrich, 2015, s. 143

Antroposofi var ofte til stede i undervisningen




Antroposofi er ikke ment å være et undervisningsinnhold, men fungerer som et metodisk, didaktisk og menneskesynsmessig bakteppe for pedagogikken.[58] Alumnenes erfaringer gir et nyansert bilde av hvordan dette kommer til uttrykk i praksis. Påstanden «Antroposofi var ofte til stede i skolens undervisning» oppnår en gjennomsnittsscore på 2,9 av 5. Den største gruppen (36,2 %) svarer «hverken stemmer eller stemmer ikke», mens 32,9 % svarer at utsagnet stemmer lite eller ikke i det hele tatt. De nordiske landene viser et relativt likt mønster, med Finland som det landet hvor utsagnet i størst grad avvises. Dette kan tyde på at finske steinerskoler har hatt en pedagogisk tradisjon med færre elementer som oppleves som antroposofiske.

Resultatene kan tolkes som at antroposofiens rolle i undervisningen oppleves mindre fremtredende enn den offentlige debatten ofte gir inntrykk av. Samtidig scorer utsagnet «Jeg opplevde at min skole var åpen for ulike livssyn» høyt (4,1 av 5), noe som nyanserer kritikken av steinerskolen som forkynnende eller indoktrinerende. Dersom tidligere elever opplever skolen som livssynsåpen, kan det tyde på at de ikke har erfart ett dominerende eller normativt livssyn i undervisningen.

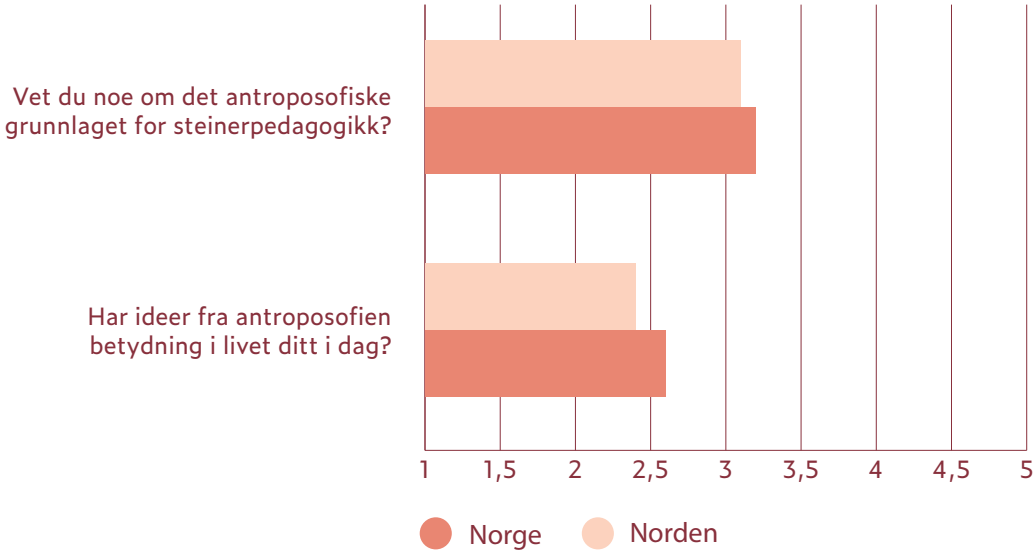
Dette kan forstås som et oppsiktsvekkende funn, da det ofte er «frykten» for at antroposofi skal prege eleven på en urimelig eller utilsiktet måte som er drivkraft i de mer tilspissede debattene. Samtidig bør man skille mellom kritikk av det som foregår i skolen, og kritikk av forskning på steinerpedagogikk og antroposofi. Sistnevnte er tidvis preget av en akademisk polemikk mellom forskere og forskjellige vitenskapsfilosofiske tolkningstradisjoner, og må sies å i liten grad berøre pedagogisk praksis.

Spørsmålet kan også forstås i lys av forskjellen mellom en idébåren og en ideologisk virksomhet. Et tydelig verdigrunnlag kan gi retning og sammenheng, men kan bli problematisk dersom ideene stivner til ideologi og mister forbindelsen til pedagogisk refleksjon og praksis.[59] Enkelte fritekstsvar kan tolkes som uttrykk for at noen skoler tidvis har utfordringer med denne balansegangen.

58 Steinerskoleforbundet, 2021, s. 8

59 Günter, 2016, s. 151; Tyson, 2025, s. 261

### Om alumnenes forhold til antroposofi




*«Jeg støtter antroposofien, men ikke kulturen som utviklet seg på skolen jeg var elev på.»*

*«Synes det var en fin skole å gå på, men er ikke interessert i antroposofi.»*

Samtidig må det tolkes med varsomhet. Respondentene kan legge ulikt innhold i begrepet antroposofi. Noen kan ha forstått spørsmålet som om lærerne underviste eksplisitt i antroposofi, mens andre kan ha forbundet antroposofi med praksiser som årstidsfester, morgenvers eller eurytmi. Fritekstsvarene illustrerer denne variasjonen. Enkelte beskriver antroposofi som en fremmedgjørende dimensjon ved skolekulturen, mens andre opplevde den som lite synlig eller ønsket at den skulle hatt en tydeligere plass.

*«På min skole opplevde jeg lite antroposofisk tankegods, selv om det var en og annen lærer fra en eldre generasjon som representerte dette i større grad.»*

*«Den forholdsvis begrensede eksponeringen vi hadde til antroposofi og kristendom.»*

*«Har vært veldig fornøyd og synes det burde vært mer av antroposofien og Steinerskolen i dagens samfunn.»*

*«Men det er svært avhengig av at læreren tar oppgaven på det største alvor og tar i bruk alle virkemidlene og metodene, samt fordyper seg i antroposofien.»*

Samlet viser resultatene at alumnene kjenner til steinerpedagogikkens antroposofiske idégrunnlag, men at de i mindre grad opplever antroposofi som et kontroversielt eller fremtredende innhold i undervisningen. Samtidig oppgir flere at antroposofiske ideer har hatt betydning for deres senere livssyn eller tenkemåte.

## 5.5 EUROSENTRISME OG LITE KULTURELT MANGFOLD I SKOLEN

I forlengelsen av spørsmålene om forholdet mellom antroposofi og pedagogikk aktualiseres også spørsmål om kultur, historiesyn og religion. I takt med fremveksten av dekoloniale perspektiver innenfor utdanningsforskning har kritikken av steinerpedagogikken som eurosentrisk fått økt oppmerksomhet.[60] Eurosentrisme betegner et paradigme hvor europeiske erfaringer og perspektiver fungerer som norm, mens andre kulturer tolkes ut fra denne.

Denne kritikken har blant annet sammenheng med at steinerpedagogikken har sitt historiske opphav i

60 Tyson, 2023

Europa, samtidig som den i dag praktiseres i store deler av verden, med nærmere 1300 steinerskoler og 2000 steinerbarnehager i 78 land.[61] Selv om etableringen av steinerskoler skjer gjennom lokale initiativer, bygger mange skoler på europeiske læreplaner og praksistradisjoner. Dette kan både ses som et uttrykk for pedagogikkens overføringsverdi og som en utfordring dersom lokale kulturelle og samfunnsmessige forutsetninger ikke i tilstrekkelig grad innarbeides i undervisningen.

Samtidig er steinerpedagogikken fundert på et uttalt interkulturelt ideal, uttrykket blant annet gjennom tidlig fremmedspråkundervisning, verdenshistorie, verdenslitteratur og verdensreligioner som sentrale deler av læreplanen. Kritikken retter seg derfor i mindre grad mot intensjonene enn mot hvordan disse idealene realiseres i ulike nasjonale og lokale kontekster.[62]

Fritekstsvarene viser at enkelte alumner opplevde skolen som kulturelt ensidig. Kritikken knytter seg særlig til en vestlig orientering i undervisningen og en begrenset kulturell og sosial bredde i elevgruppen. Flere beskriver at mangfoldet var lite, både når det gjaldt religion, etnisitet og sosioøkonomisk bakgrunn, og at dette påvirket deres opplevelse av skolens kultur.

*«Vilje til å bli kjent med mennesker fra andre kulturer (det var få muslimer på skolen min kontra resten av Oslo.)»*

*«Vi ble jo også lite utsatt for andre kulturer enn vestlige, og kanskje også lite utsatt for lave sosiokulturelle lag av befolkningen. De som gikk der, kom stort sett fra middelklassen og øvre sosiokulturelle sjikt, med en vestlig kulturbakgrunn.»*

*«Det var så lite mangfold og interesse for andre kulturer.»*

*«Det kristne perspektivet er så sterkt. Andre religioner og kulturer forblir 'de andre', noe som skaper et oss og dem.»*

*«Det var lite kulturelt og religiøst mangfold i klassen min på grunnskolen.»*

*«Etter å selv ha jobbet i offentlig skole er en utfordring jeg selv ser at mangfoldet i skolen er begrenset.»*

Samtidig representerer disse utsagnene et mindretall. De kvantitative resultatene viser at et flertall opplevde skolen som åpen og kulturelt dannende. Likevel tegner materialet et bilde av skoler hvor både elev- og lærergruppen i stor grad består av etnisk norske elever fra middelklassen. Dette kan blant annet ha sammenheng med skolepenger og med at steinerskoler ofte ikke fungerer som nærskoler. For nyankomne familier vil tilknytningen til nærmiljøet ofte gjøre den offentlige skolen til det mest naturlige valget.

Samlet peker funnene mot at opplevelsen av eurosentrisme først og fremst synes å være knyttet til skolens demografiske sammensetning og lokale praksis, snarere enn til læreplanens uttalte pedagogiske idealer. Kombinasjonen av en relativt homogen elevgruppe og en pedagogisk tradisjon utviklet i en europeisk kontekst kan bidra til at skolen oppleves som kulturelt ensidig, til tross for dens interkulturelle ambisjoner.

## 5.6 KULTUR, TRADISJONER OG VERDIER I DEN TYSKE STUDIEN

I likhet med den nordiske, finner den tyske alumnistudien en spenning mellom steinerpedagogikkens interkulturelle idealer og elevenes erfaringer av skolens sosiale virkelighet. Respondentene beskriver undervisningen som preget av åpenhet overfor religioner og kulturer, samtidig som mange opplevde skolemiljøet som sosialt og kulturelt avgrenset. Studien peker særlig på at elevgruppen i tyske steinerskoler i stor grad består av hvite middelklassefamilier, og argumenterer for at skolen i større grad må utvikle praksiser som gjør den attraktiv og tilgjengelig for et mer mangfoldig samfunn.[63]

61 Waldorf World List

62 Schmelzer, 2023; Souza, 2012

63 Randoll & Peters, 2021, s. 118–119



Foto: Beathe Schieldrop



Foto: Freddy Wike

Spørsmålet kan også forstås i lys av forskjellen mellom en idébåren og en ideologisk virksomhet. Et tydelig verdigrunnlag kan gi retning og sammenheng, men kan bli problematisk dersom ideene stivner til ideologi og mister forbindelsen til pedagogisk refleksjon og praksis.



Foto: Freddy Wike



Steinerpedagogikken er fundert på et uttalt interkulturelt ideal, uttrykket blant annet gjennom tidlig fremmedspråkundervisning, verdenshistorie, verdenslitteratur og verdensreligioner som sentrale deler av læreplanen.

Fritekstsvarene viser at enkelte alumner opplevde skolen som kulturelt ensidig. Kritikken knytter seg særlig til en vestlig orientering i undervisningen og en begrenset kulturell og sosial bredde i elevgruppen.



Foto: Freddy Wike

# 6. Livet etter steinerskolen

I dette kapittelet presenteres funn knyttet til skolen som grunnlag for liv og arbeidsliv. Her gjennomgås utdanningsnivå, sysselsetting og politisk orientering. Skolens påvirkning på livssyn, selvbilde og verdier i voksenlivet blir også presentert og drøftet.

Steinerskolens pedagogikk forstår seg selv som et grunnlag for livet etter skolen. Dette er knyttet både til dannelses- og kunnskapsdimensjonen, men også til helsemessige og mentale aspekter ved menneskets utvikling. Dette kan omtales som kroppslige langtidsfølger av oppdragelsen,[64] og peker på at undervisningen må være helsebringende i både form og innhold. Pedagogikken dreier seg dermed om å etablere et fundament for den enkeltes frie og etiske livsutfoldelse, forankret i dannelse, interesse for verden, ferdigheter og sosial ansvarsfølelse. Steiner selv beskriver dette slik:

*Waldorfskolen skal ikke være noen skole, men en forskole, – fordi enhver skole må være en forskole til den store skole som livet selv er for mennesket. Vi må egentlig ikke lære i skolen for å samle kunnskaper, men for alltid å kunne lære av livet.*[65]

I læreplanen beskrives målsetningen som å oppdra elevene til å kunne prege fremtidens samfunn på en «kunnskapsrik, verdiorientert og nyskapende måte».[66] Pedagogikken skal legge til rette for at det enkelte menneskets innerste og unike kjerne kan utvikles og komme til uttrykk. Forholdet mellom individets egenart og omverdenens krav forstås ikke som en motsetning, men som en dynamisk samvirkning som muliggjør utviklingen av både individ og fellesskap. «For det er nettopp i fellesskap og i den aktuelle kulturelle og samfunnsmessige situasjon at hvert enkelt menneske kan finne sitt virkefelt og sine muligheter til et liv i pakt med egne evner, holdninger og overbevisninger.»[67]

## 6.1 ALUMNENES UTDANNINGSNIVÅ

Alumnene har et relativt høyt utdanningsnivå sammenlignet med det nasjonale gjennomsnittet, og er generelt høyere utdannet enn Norges befolkning født etter 1980.[68] De norske alumnene ligger også over det nordiske gjennomsnittet blant alumnene i studien. Her ser vi at 42 % har universitets- eller høyskoleutdanning på inntil fire år, mens 35 % har fire år eller mer.[69] Dette er henholdsvis 12,8 og 17,4 prosentpoeng høyere enn det norske gjennomsnittet.

Det kan være flere årsaker til dette. Undersøkelsen omfatter personer født i 1982 eller senere, en gruppe der høyere utdanning har blitt stadig mer utbredt over tid. Samtidig er det nasjonale sammenligningsgrunnlaget hentet fra hele befolkningen født mellom 1978 og 2005, noe som gir en relevant, men samtidig heterogen referansegruppe.

En annen viktig faktor er kjønnsfordelingen, der 69 % av respondentene er kvinner. Kvinner har generelt høyere utdanningsnivå enn menn i Norge. Siden 1996 har flere kvinner enn menn fullført bachelorgrad eller tilsvarende,[70] og i 2022 passerte også kvinner menn når det gjelder universitet- og høyskoleutdanninger på over fire år.[71]

Det kan også foreligge en seleksjonsbias knyttet til deltakelse i spørreundersøkelser. Forskning viser at kvinner i større grad enn menn svarer på slike undersøkelser.[72] I tillegg er kvinneandelen generelt høy i flere av de relevante yrkessektorene, blant annet barnehage (88,8 %), grunnskole (73,8 %) og videregående opplæring (59,2 %). Videre er personer med

64 Wember, 2016, s. 48

65 Steiner, 1984, s. 13

66 Steinerskoleforbundet, 2021, s. 7

67 Steinerskoleforbundet, 2021, s. 8

68 3 % av norske alumner oppga doktorgrad eller høyere. Denne kategorien er ikke tilgjengelig i SSBs statistikk for befolkningen, og ble medregnet i kategorien «Universitet og høyskole over fire år».

69 I spørreundersøkelsen var *yrkesskole* en kategori. I SSBs statistikk benyttes benevnelsen fagskole, men det bemerkes at dette inkluderer utdanninger som bygger på videregående skole, men som ikke er godkjent som universitets- og høgskoleutdanning. Vi har derfor valgt å sidestille disse, selv om det kan være visse variasjoner.

70 Institutt for samfunnsforskning, 2022

71 SSB, 2023

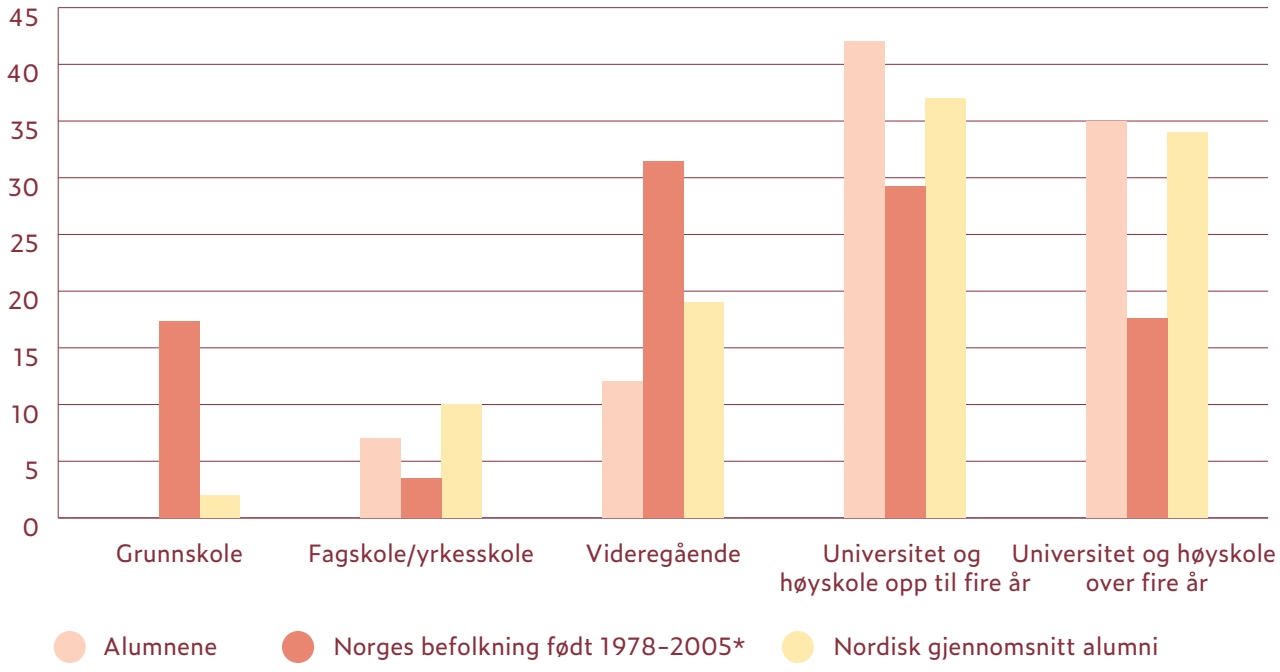
72 Becker, 2022

høyere utdanning og interesse for utdanning og skole trolig overrepresentert blant respondentene, noe som kan forsterke skjevheter i materialet. Mange av respondentene har også yrkesmessig tilknytning til utdanningssektoren, noe som ytterligere kan påvirke deltakelsestilbøyeligheten.

Alumnenes utdanningsnivå kan også forstås i lys av foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn. Valg av en alternativ pedagogisk retning kan indikere høye utdannings- og dannelsesambisjoner i hjemmet. I Norge kreves det normalt mastergrad for lærere, og selv om steinerskoler har dispensasjon fra dette kravet, vil mange lærere i praksis ha offentlig lærerutdanning på mastergradsnivå. Som vi skal se, er det mange lærere blant respondentene.

En ytterligere forklaringsfaktor er den sosioøkonomiske profilen til familiene som velger steinerskolen, som i stor grad tilhører middel- og øvre middelklasse. Dette er grupper som generelt har høy sannsynlighet for høyere utdanning. Samlet kan de høye utdanningstallene forstås som et resultat av en kombinasjon av selvseleksjon i utvalget, kjønnssammensetning, utdanningstrender i befolkningen og sosioøkonomisk bakgrunn. Samtidig kan funnene også indikere at tidligere steinerskoleelever har en relativt høy sannsynlighet for å ta høyere utdanning, noe som mulig kan knyttes til skolens pedagogiske kvaliteter.

## Høyeste fullførte utdanning




* SSB tilbyr tabeller med disse aldersgruppene. Denne gruppen går litt utenfor alumnenes aldersgruppe, men lite tyder på at dette vil være utslagsgivende for statistikken.

## 6.2 ARBEIDSLIVSORIENTERING: ALUMNENES YRKER

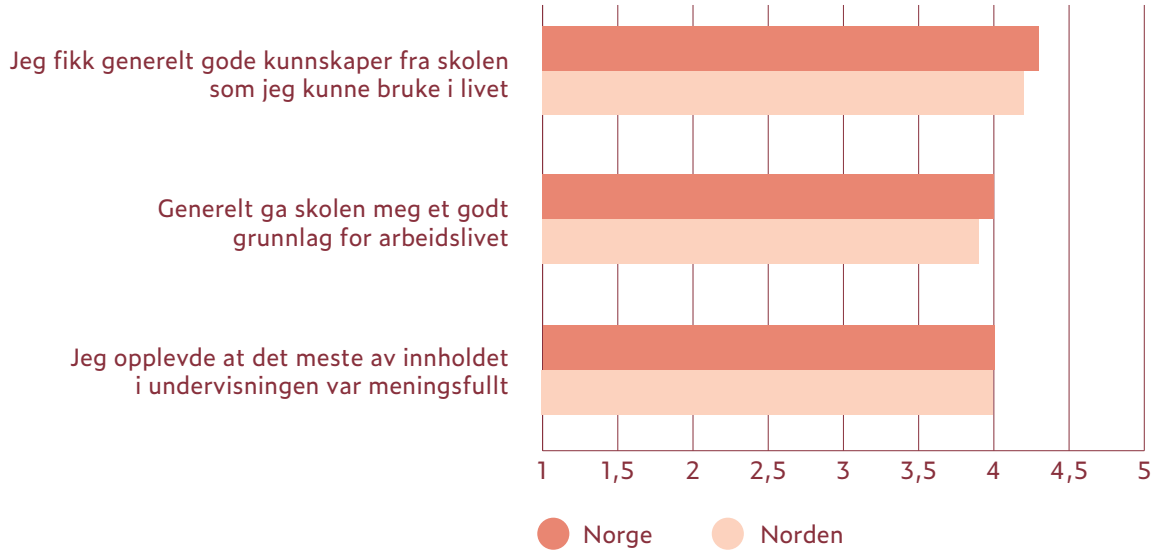
Skolens arbeidslivsrelevans er et sentralt tema i den utdanningspolitiske debatten. Synkende læringsresultater i lesing, realfag og demokratikunnskap, samt en negativ utvikling særlig blant gutter, løftes blant annet frem i stortingsmeldingen *En mer praktisk skole*. Meldingen fremhever praktisk, aktiv og variert undervisning som sentrale virkemidler for å styrke elevenes læring og motivasjon. Arbeidslivsrelevans er et gjennomgående perspektiv, og det foreslås en styrking av praktisk og arbeidslivsrettet læring.[73]

I lys av denne diskusjonen er det interessant hvordan alumnene vurderer steinerskolens betydning for livet etter skolen. Undervisningens form og innhold beskrives gjennomgående som verdifullt, og tidligere elever opplever at skolen ga dem både meningsfulle erfaringer, anvendbar kunnskap og et godt grunnlag for arbeidslivet. På utsagnet «Generelt ga skolen meg et godt grunnlag for arbeidslivet» er gjennomsnittsscoren 4 på en fempunkts skala. På utsagnet «Jeg fikk generelt gode kunnskaper fra skolen som jeg kunne bruke i livet» er gjennomsnittet 4,3.

Alumnene ble også spurt om hva de arbeider med eller studerer. 56 respondenter besvarte ikke spørsmålet om yrke, og prosentandelene er derfor beregnet blant dem som svarte. Omtrent 3 % oppga at de studerer, hvor flere kombinerer studier med arbeid. I disse tilfellene er yrket lagt til grunn for klassifiseringen. I følgende presentasjon gjelder mange av de samme forbehold som er drøftet i forrige kapittel om utdanningsnivå.

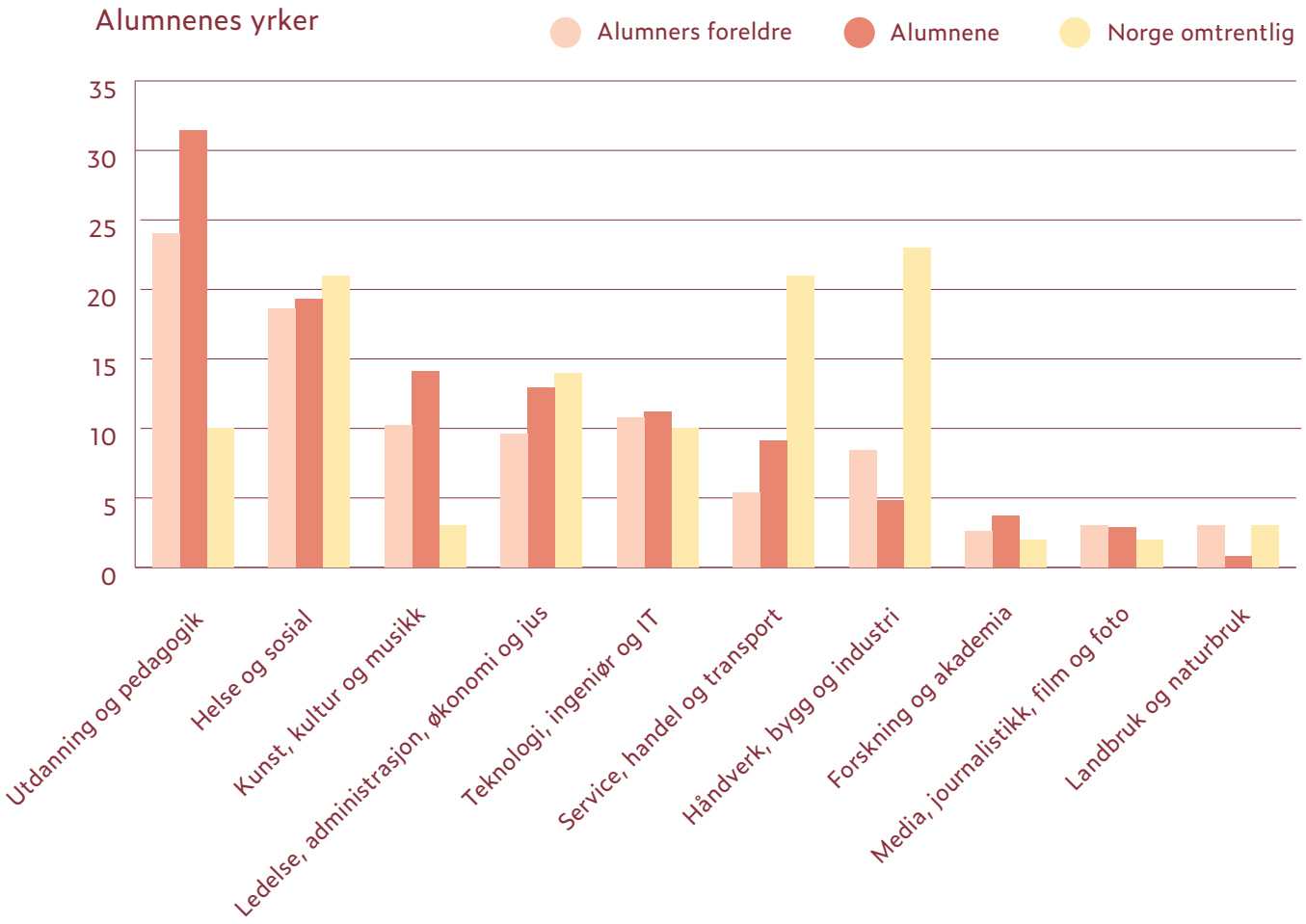
Sammenlignet med den norske arbeidsstyrken har alumnene en yrkesprofil som er tydelig preget av pedagogiske og kunstneriske yrker. Over 30 % arbeider innen utdanning og pedagogikk, noe som tilsvarer en overrepresentasjon på om lag 2 ganger sammenlignet med befolkningen for øvrig. Omtrent 7 % arbeider i steinerskole eller steinerbarnehage. Helse- og sosialfag er den yrkeskategorien som i størst grad samsvarer med landsgjennomsnittet. Derimot er alumnene underrepresentert innen ledelse, økonomi, jus og administrasjon, noe som tyder på en svakere orientering mot økonomiske og administrative karriereveier enn befolkningen ellers. Innen kunst, kultur og musikk er det en markant overrepresentasjon,

### Skolen som grunnlag for liv og arbeidsliv

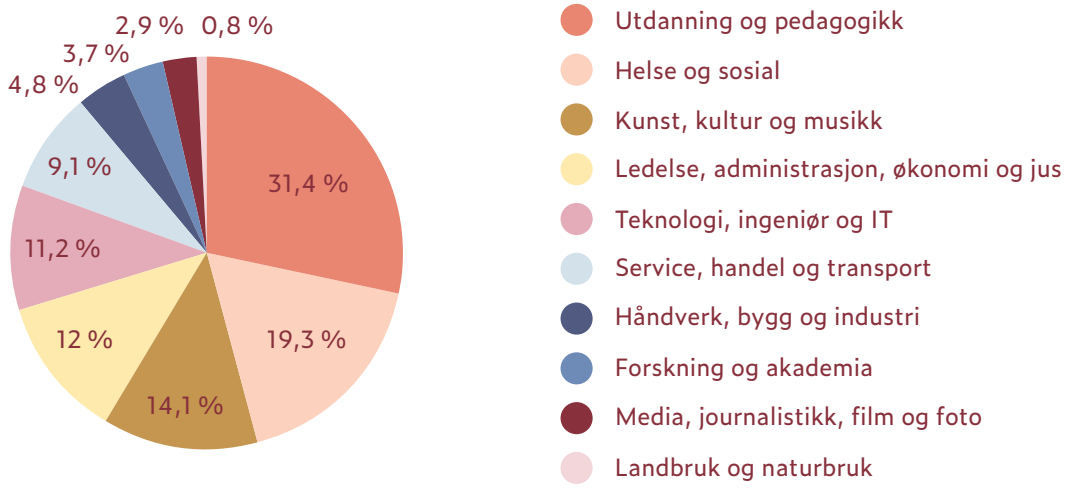



73 Meld. St. 34 (2023–2024)

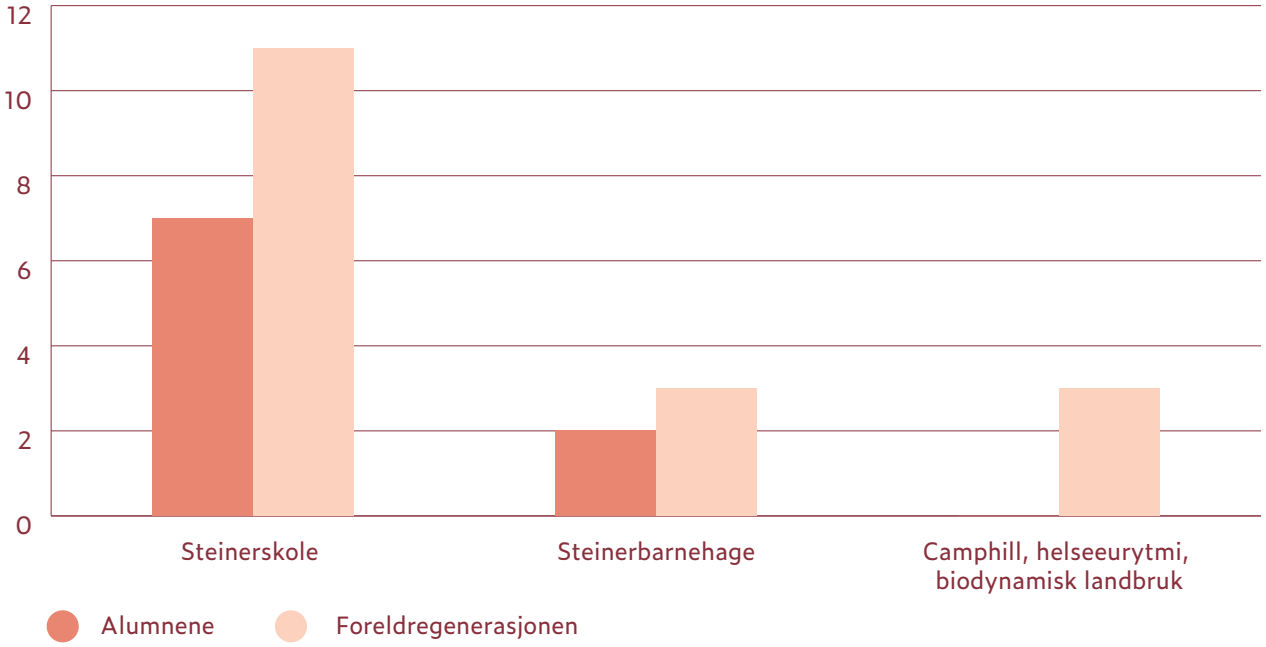
## Alumnenes yrker




## Alumnenes yrker



Steinerpedagogisk yrkestilknytning hos alumner og foreldre




med omtrent fire ganger så høy andel som i den øvrige arbeidsstyrken. Alumnene er samtidig underrepresentert innen service, handel og transport, samt håndverk, bygg og industri.

Med tanke på den historiske forbindelsen mellom steinerpedagogikken og antroposofisk inspirerte bo- og arbeidsfellesskap for mennesker med utviklingshemming, som Camphill, er det bemerkelsesverdig at ingen av respondentene oppgir å arbeide innen dette feltet.

## 6.3 YRKESORIENTERING I DEN TYSKE STUDIEN

Den tyske alumnistudien skiller ikke mellom steinerskolelærere, eurytmister, sosialterapeuter og andre antroposofisk orienterte yrker. Disse utgjør samlet 3,4 % av respondentene. Den norske undersøkelsen viser derimot at om lag 7 % arbeider i steinerskole eller steinerbarnehage. Forskjellen kan indikere at det norske materialet har en viss overrepresentasjon av ansatte i steinerskolemiljøet, noe som kan skyldes rekrutteringsmåten og at undersøkelsen i større grad har nådd personer med fortsatt tilknytning til steinerskolene.

Samtidig viser sammenligningen mellom alumnene og foreldregenerasjonen at steinerskolen ikke fremstår som et lukket sosialt eller yrkesmessig system. Selv om analysene i kapittel 6.1 tyder på at foreldrenes humanistiske verdiorientering i stor grad videreføres, ser yrkesvalgene ut til å være langt mindre preget av reproduksjon. Tvert imot peker materialet mot en betydelig yrkesmessig mobilitet og tilpasning til nye samfunns- og arbeidslivsformer.

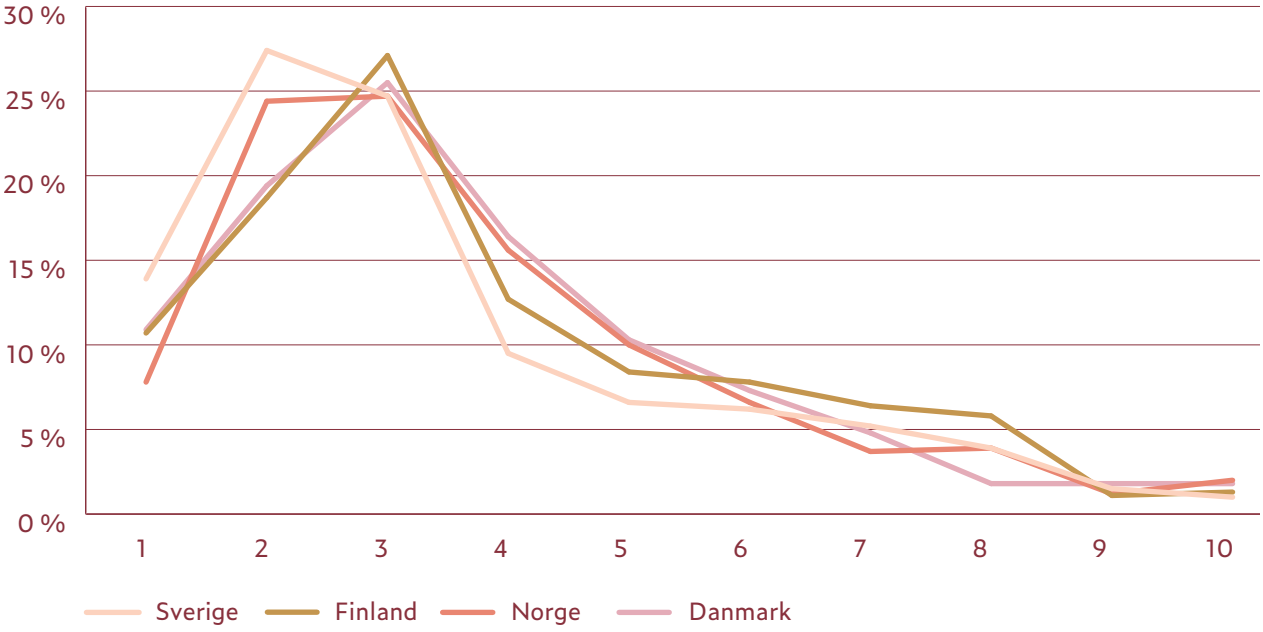
## 6.4 SAMFUNNSENGASJEMENT OG POLITISKE VERDIER

På spørsmål om samfunn og politiske verdier kommer det til uttrykk et relativt høyt samfunnsengasjement, både politisk og gjennom sivilsamfunnet. Bekymring for klima- og miljøutfordringer er særlig fremtredende, og det samme gjelder bekymring for demokratiets utvikling. Samtidig uttrykker respondentene en viss bekymring for at det undersøkelsen omtaler som «tradisjonelle verdier» er i ferd med å forsvinne, samt en moderat bekymring knyttet til innvandring. Samlet sett tyder dette på at alumnene ikke uten videre kan karakteriseres som ensidig liberale eller konservative i verdispørsmål. Snarere fremstår de som opptatt av både samfunnsmessig endring og bevaring av enkelte kulturelle verdier.

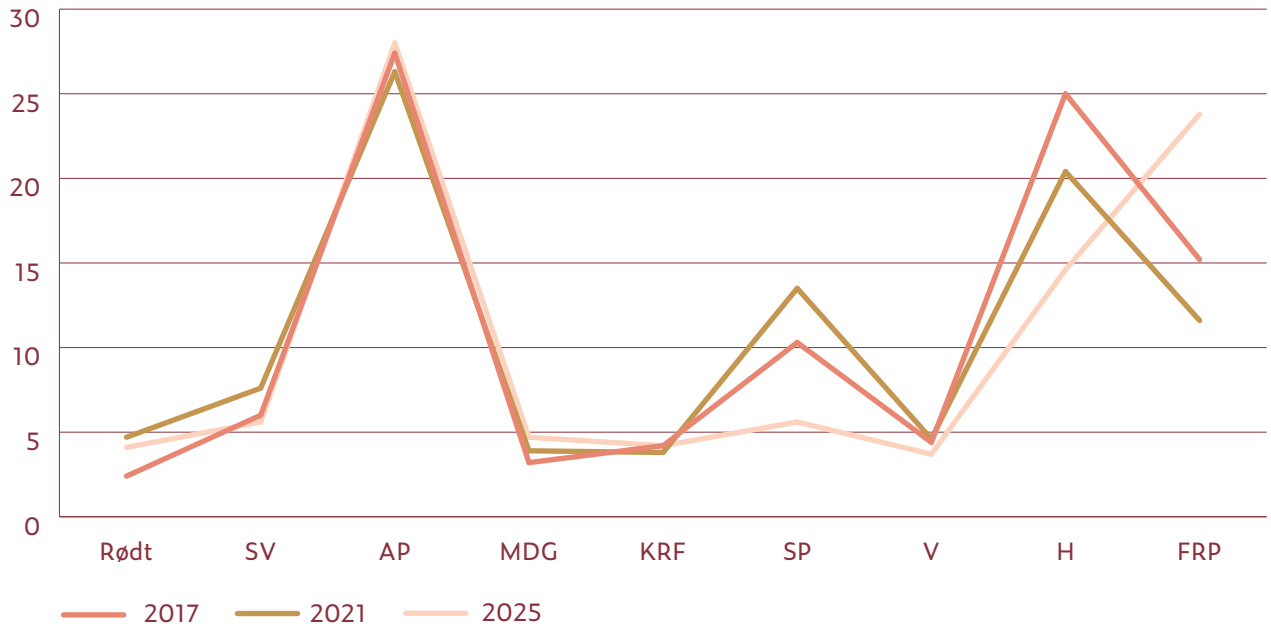
## Samfunnsengasjement




## Hvor ville du plassere deg selv på en politisk skala fra venstre til høyre? 1: Ytterst til venstre. 10: Ytterst til høyre.



Oppslutning politiske partier i Norge 2017, 2021, 2025




Når alumnene blir bedt om å plassere seg selv på en politisk venstre-høyre-skala, fremtrer imidlertid et tydelig mønster. Flertallet plasserer seg på verdien 3 på en skala der 1 representerer ytterste venstre og 10 ytterste høyre. Sammenlignet med den norske befolkningen viser fordelingen en klar venstreorientering. Grafene har en viss likhet på venstresiden av skalaen, men steinerskolealumnene er betydelig underrepresentert på høyresiden.

Denne forskjellen kan tolkes på flere måter. En mulig forklaring er at steinerskolens pedagogiske og verdimessige orientering bidrar til å utvikle holdninger preget av sosialt ansvar, miljøengasjement og en kritisk innstilling til ensidig markedsorientering. Fra dette perspektivet kan den politiske orienteringen forstås som et resultat av skolens dannelsesideal. Samtidig kan en slik tolkning ikke underbygges direkte av datamaterialet. En alternativ forklaring er at den politiske orienteringen i større grad gjenspeiler den demografien som velger steinerskolen. I så fall vil alumnenes politiske preferanser først og fremst være en videreføring av verdier og holdninger fra foreldrehjemmet, snarere enn et resultat av skolegangen. Dette perspektivet støttes av analysene i kapittel 5, som viser at norske steinerskoler rekrutterer fra en relativt homogen sosial og kulturell gruppe.

En tredje tolkning er at steinerskolen i begrenset grad har lykkes med å rekruttere elever fra hele det politiske og sosiale spekteret. Dersom skolen i liten grad oppleves som et attraktivt pedagogisk alternativ blant mer høyreorienterte velgergrupper, vil dette følgelig prege alumnenes politiske profil.

Det er også relevant å se funnene i lys av utvalgets sammensetning. Kvinner utgjør 69 % av respondentene, og både Høyre og særlig Fremskrittspartiet har tradisjonelt hatt en høyere oppslutning blant menn enn blant kvinner. Videre viser valgforskning at Fremskrittspartiet har lavere oppslutning blant personer med høyere utdanning enn i befolkningen som helhet.[74] Alumnenes utdanningsnivå og yrkesprofil – med en overrepresentasjon innen utdanning, kultur og helse – tilsier derfor at også utvalgets sosiodemografiske sammensetning kan bidra til den politiske fordelingen.

74 Institutt for samfunnsforskning, 2021

Sammenligningen med den nasjonale fordelingen viser dermed et interessant mønster: Mens alumnenes politiske orientering i stor grad følger den generelle fordelingen på venstresiden av den politiske skalaen, er oppslutningen om partier på høyresiden betydelig svakere. Dette kan forstås som et resultat av flere samvirkende faktorer, der både skolens verdigrunnlag, sosial rekruttering og utvalgets demografiske sammensetning sannsynligvis spiller en rolle. Ingen av disse forklaringene kan imidlertid alene fastslås på grunnlag av undersøkelsen.

## 6.5 SKOLENS PÅVIRKNING PÅ LIVSSYN, SELVBILDE OG VERDIER I VOKSENLIVET

I denne delen av undersøkelsene blir alumnene bedt om å vurdere hvilken innflytelse skolegangen har hatt på et bredt spekter av evner, holdninger og verdier i voksenlivet.

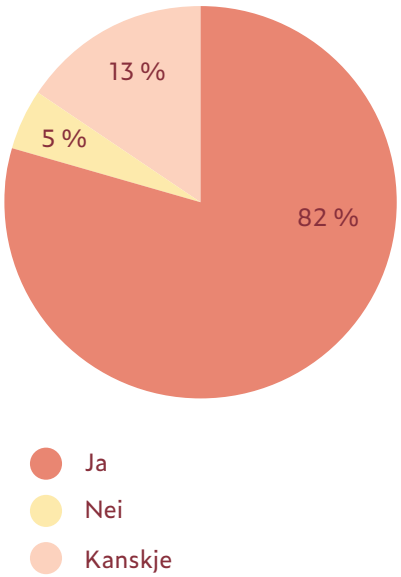
**Merk:** I denne delen går svarskalaen fra **1 = svært negativ innflytelse** til **4 = svært positiv innflytelse.**

Kapittelet er strukturert med utgangspunkt i en tematisk analyse av alumnenes fritekstsvar. Analysen bygger på svarene under følgende spørsmål:

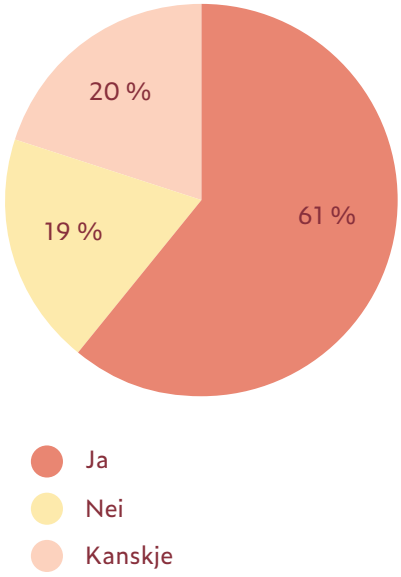
- *Jeg tenker det var positivt at:* 258 svar
- *Jeg tenker det var negativt at*: 231 svar
- *Hva var det viktigste du personlig lærte eller erfarte på Steinerskolen?* 236 svar
- *Til slutt – vil du dele noe mer om dine erfaringer fra Steinerskolen?* 139 svar

I de tre påfølgende kapitlene drøftes tre gjennomgående hovedmotiver som trer fram i materialet: *kreativitet, sosialitet* og *integritet*. Disse temaene kan forstås som en speiling av sentrale verdier i steinerpedagogikken, slik de kommer til uttrykk gjennom alumnenes egne beskrivelser av hvordan skolegangen har preget dem.

Ville du valgt å gå på en steinerskole igjen i dag?




Går barna dine på en steinerskole eller ønsker du at de skal gå der?



Denne delen skiller seg på et viktig punkt fra alumnenes vurderinger i kapittel 3, 4, 5 og 6-6.4. I de foregående kapitlene beskrev og vurderte alumnene skolegangen retrospektivt. Her blir de derimot bedt om å reflektere over hvilken betydning skolegangen har hatt for deres nåværende liv. Svarene må derfor forstås som deltakernes egne opplevelser og fortolkninger av skolens betydning. Det er derfor avgjørende å ikke tolke slike sammenhenger som uttrykk for kausalitet. Verken denne undersøkelsen eller den enkelte alumn kan fastslå at visse erfaringer fra skolegangen direkte har forårsaket bestemte utfall i voksenlivet. Både positive og negative erfaringer kan bli tillagt større eller mindre betydning enn de faktisk har hatt, fordi de inngår i respondentenes egne fortellinger om livet. En videre analyse av materialet kunne trekke inn psykologiske teorier om attribusjon, som beskriver hvordan mennesker forklarer årsakene til egne erfaringer og handlinger. Attribusjonsteori skiller gjerne mellom interne forklaringer, som knytter årsaken til personlige egenskaper, og eksterne forklaringer, som viser til forhold i omgivelsene. Forskning har blant annet vist en tendens til at mennesker ofte tilskriver positive utfall til egne egenskaper, mens negative utfall i større grad forklares med ytre forhold.[75] Slike variabler kunne gitt ytterligere innsikt i hvordan alumnene fortolker skolens betydning i ettertid. I denne rapporten er hovedpoenget imidlertid at de følgende analysene beskriver hvordan alumnene opplever og forstår skolens betydning i eget liv. De skal ikke leses som dokumentasjon på direkte årsakssammenhenger mellom skolegang og senere livsutfall.

## 6.6 KREATIVITET

Kreativitet er det temaet alumnene oftest trekker frem når de beskriver hva de sitter igjen med fra skolegangen. Kunst, skaperglede, estetisk sans og praktisk læring går igjen i både de kvalitative og kvantitative dataene. I den kvantitative delen av undersøkelsen får steinerskolens betydning for utviklingen av kreative evner den høyeste gjennomsnittscoren av alle områdene som undersøkes, med 3,8 av 4 mulige poeng.

Steinerskolen beskrives som et sted der læring skjer gjennom å oppleve, gjøre, skape og erfare. Kunstneriske fag og skapende prosesser har en sentral plass, og alumnene fremhever muligheten til å arbeide med håndverk, utforske ulike materialer og utvikle praktiske ferdigheter. De beskriver en undervisning som benytter mange medier og formater – blant annet skriving, tegning, sang, fortelling, drama, bygging, diskusjon og observasjon – og flere opplever at denne variasjonen har styrket både forståelse, hukommelse og engasjement.

Et gjennomgående tema er at skolen la til rette for erfaringsbasert læring. Opplevelsesaspektet ved undervisningen trekkes frem som en viktig kilde til motivasjon og meningsdannelse. Det kreative beskrives ikke bare som kunstnerisk aktivitet, men som en helhetlig og sanselig måte å lære på, hvor egne erfaringer danner grunnlag for engasjement og forståelse. Slik får fagstoffet en personlig og relasjonell dimensjon.

I denne sammenhengen nevner mange også naturopplevelser, uteundervisning, årstidsfester og ritualer som viktige elementer i skolegangen. Disse erfaringene knyttes til opplevelser av helhet, mening og sammenheng, og uttrykkes blant annet i fritekstene på følgende måte:

*«Kjærlighet til naturen.»*

*«Helhetlig tenkning.»*

*«Større sammenhenger.»*

*«Mystikken i livet.»*

En annen dimensjon ved kreativitet handler om utviklingen av den enkeltes identitet og selvstendighet. Mange beskriver hvordan skapende arbeid bidro til nysgjerrighet, refleksjon og evne til å arbeide selvstendig. Undervisningens kunstneriske kvalitet og dimensjoner ga også erfaringer med flere måter å forstå og tilegne seg kunnskap på, altså et utvidet kunnskapssyn. Alumnenes beskrivelser peker dermed mot steinerpedagogikkens ideal om metodemangfold og en fenomenologisk orientert undervisning, hvor

75 Opprinnelig fra Heider (1958). Senere gjenstand for omfattende forskning.

ulike tilnærminger til et fenomen danner grunnlag for læring. Flere fremhever at de utviklet problemløsningsevne, praktiske ferdigheter og evnen til å tenke selv gjennom kreative arbeidsformer.

Når alumnene vurderer skolegangens betydning for egne interesser og evner i voksenlivet, rangeres kreative evner høyest. Blant de estetiske områdene oppgir de at skolen har hatt størst betydning for interessen for kunst, deretter musikk og litteratur. Dette samsvarer med funnene i den tyske alumnistudien.[76] I fritekstene finner vi blant annet disse utsagnene om betydningen av kreativitet:

*«Jeg kan skape.»*

*«Ikke best mulig, ikke raskest mulig, men rikest mulig.»*

*«Kreativitet og evnen til å skape.»*

*«Gleden over kunst og estetiske erfaringer.»*

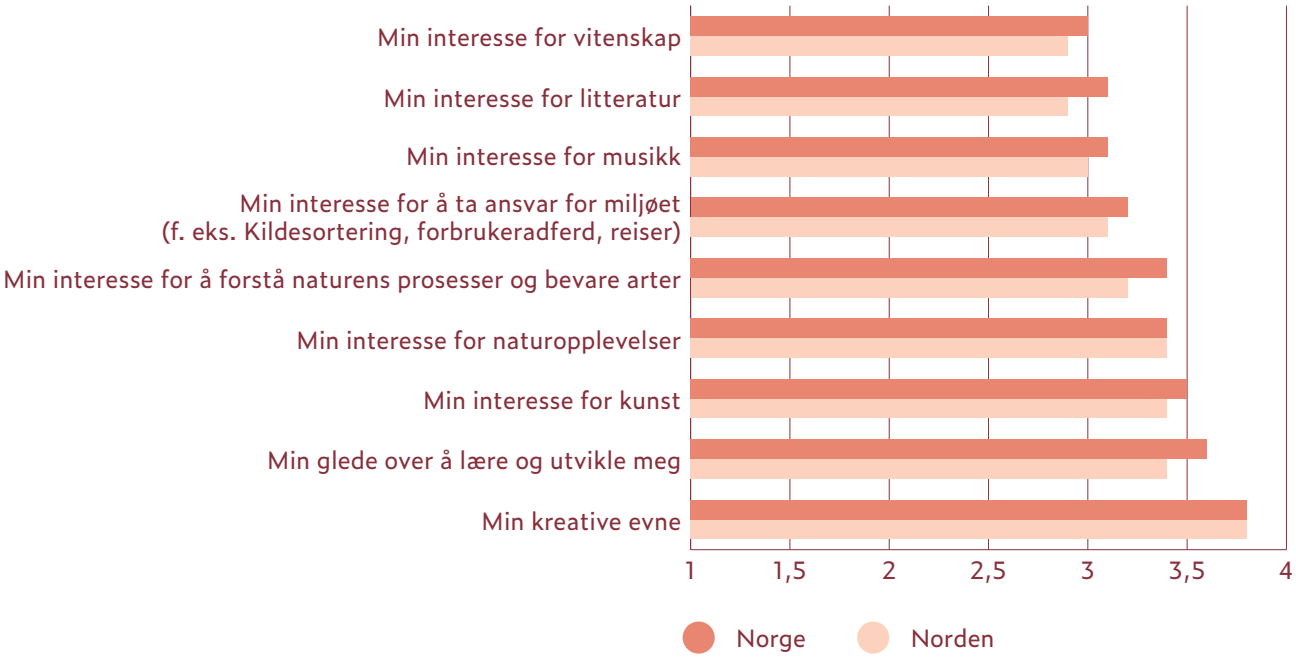
*«Å skape fremfor å gjenskape.»*

*«Tørre å uttrykke seg kreativt.»*

Samtidig viser materialet at den sterke vektleggingen av kreativitet, individuell bearbeidelse og skapende arbeid også kan innebære utfordringer. Flere alumner beskriver en balansegang mellom frihet og struktur, mellom individuell utfoldelse og systematisk faglig progresjon.

Særlig gjelder dette enkelte realfag. Noen opplever at fag som matematikk har vært preget av for lite struktur, uklare arbeidsmetoder og mangelfulle forklaringer av problemløsningsstrategier. Fraværet av tradisjonelle lærebøker nevnes av enkelte som en årsak til svakere systematikk og kunnskapshull. Det forekommer kritiske kommentarer om kvaliteten på undervisningen i matematikk, naturfag og geografi, og enkelte beskriver undervisningen som lite vitenskapelig eller lite åpen for kritiske perspektiver og alternative faglige tilnærminger. I de kvantitative dataene ser vi tilsvarende at alumnene vurderer skolens betydning for utviklingen av interesse for vitenskap lavere enn betydningen for kunst og kreativitet.

Steinerskolens betydning for




76 Randoll & Peters, 2021, s. 56–57

Materialet peker også på lærerens sentrale rolle i steinerpedagogikken. Mange beskriver hvordan dyktige lærere kunne være avgjørende for et svært godt læringsutbytte, mens svak undervisning kunne få tilsvarende store konsekvenser. Flere fremhever derfor lærerautonomien som både en av steinerskolens største styrker og en av dens største sårbarheter.

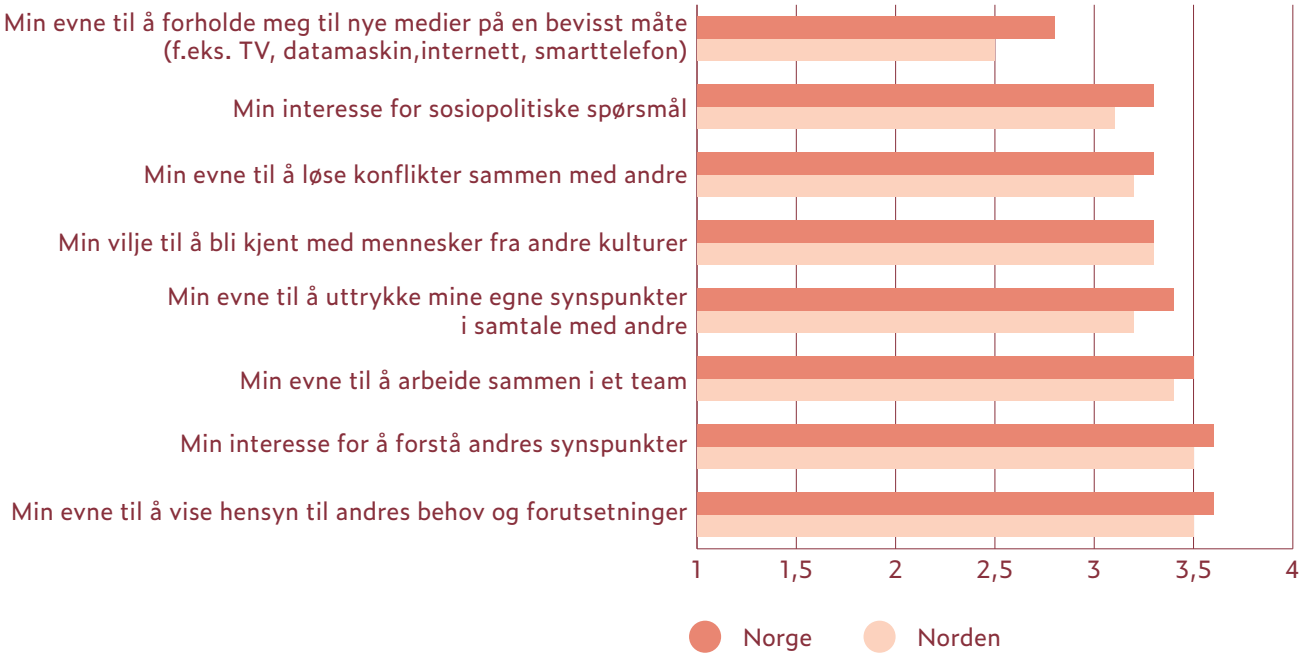
Det finnes også beskrivelser av utfordringer knyttet til den estetiske dimensjonen i undervisningen. Enkelte alumner forteller at de opplevde press om å være kreative eller kunstnerisk dyktige, og at det kunne oppstå sammenligning mellom elever. For noen bidro dette til usikkerhet eller en opplevelse av ikke å strekke til. Selv om slike erfaringer forekommer langt sjeldnere enn de positive beskrivelsene, viser de at en sterk vektlegging av produktorientert arbeid ikke oppleves inkluderende for alle elever.

## 6.7 SOSIALITET

Nesten like fremtredende som kreativitet er alumnenes beskrivelser av det sosiale miljøet og den personlige utviklingen de knytter til skolegangen. Gjennomgående trekk er opplevelsen av å bli sett, utvikling av god selvfølelse og å bli møtt med aksept. Mange beskriver at de fikk tro på egne evner, mot til å være annerledes og en grunnleggende trygghet i seg selv. Flere trekker også frem betydningen av lærere som så den enkelte elev og bidro til å styrke elevenes selvbilde. Et humanistisk verdigrunnlag er et tilbakevendende tema i det kvalitative materialet. Alumnene beskriver en skolekultur preget av menneskeverd, medmenneskelighet, empati, toleranse og respekt for ulikhet. Begreper som takhøyde, nestekjærlighet, aksept og mangfold går igjen i beskrivelsene.

Klassemiljøet omtales av mange som nært og inkluderende, med sterke relasjoner mellom elevene. Skolen beskrives som et sted hvor det var rom for å være seg selv, og hvor forskjellighet i stor grad ble anerkjent. Lærerne omtales som tilgjengelige og personlig engasjerte, og mange beskriver dem som viktige støttespillere og, for enkelte, som betydningsfulle forbilder.

Steinerskolens betydning for



Materialet peker mot en mulig sammenheng mellom gode relasjoner og utviklingen av et positivt selvbilde. Alumnene beskriver både erfaringer av å bli møtt med tillit og respekt, og erfaringer av et klassemiljø preget av samhold og aksept. Disse erfaringene kan forstås som gjensidig forsterkende: Trygghet i fellesskapet kan bidra til utvikling av personlig trygghet, samtidig som mennesker som opplever trygghet i seg selv lettere kan bidra til et inkluderende sosialt miljø. Selv om undersøkelsen ikke kan si noe om årsakssammenhenger, tegner materialet et bilde av en slik positiv dynamikk. I fritekstene finner man mange beskrivelser av de sosiale kvalitetene:

*«At jeg hadde verdi.»*

*«Å bli sett.»*

*«At jeg kan være meg selv.»*

*«Tro på meg selv.»*

*«Jeg lærte at det var trygt å være annerledes enn andre.»*

*«Å stå trygt i de skavankene som hadde bydd på større motstand i større, mer konforme miljøer.»*

*«Takhøyde, selvaksept og aksept for andre, læringsglede.»*

*«Alle mennesker er like mye verdt.»*

*«Samhold er gull verdt.»*

*«Venner for livet.»*

*«Samholdet i klassen.»*

*«At det var plass til alle.»*

*«Godt selvbilde, dyrke det skapende i meg og respekt + nysgjerrighet for alt som er nytt og annerledes.»*

*«Ha tro på seg selv som enkelt individ og at det er fint å være forskjellige.»*

*«Lære seg å være trygg på seg selv.»*

*«Takhøyde, selvaksept og aksept for andre.»*

*«Skolegangen var en berikelse, og jeg opplever at det har gitt et bredere og stødigere livsgrunnlag mtp kunnskap og verdier og egen mestring i nye situasjoner enn det som kanskje er gjengs.»*

Samtidig rommer materialet enkelte refleksjoner om at en sterk tro på egne evner også kan ha en bakside dersom den ikke balanseres med selvinnsikt og realistiske forventninger. En alumn uttrykker dette slik:

*«Vi fikk utvikle ferdigheter av mange ulike typer – dette har vært en enorm styrke, men også en svakhet i den forstand at man kan få problemer med å begrense seg og gaper over for mye. 'Det er ingenting jeg ikke kan'.»*

De sosiale erfaringene er imidlertid ikke entydig positive. Flere alumner beskriver utfordringer knyttet til skolens oppfølging av elever med spesialpedagogiske behov. Det nevnes mangelfulle rutiner, utilstrekkelig oppfølging og en opplevelse av at elever med store utfordringer ikke alltid ble fanget opp tidlig nok. Noen forteller også om mobbing som de mener ikke ble håndtert på en tilfredsstillende måte, og hvor nødvendige tiltak uteble. Enkelte beskriver at steinerskolen fungerte svært godt for elever som passet inn i skolens pedagogiske og sosiale kultur, men mindre godt for elever med andre behov eller forutsetninger. Det forekommer også beskrivelser av favorisering av enkeltelever, i noen tilfeller knyttet til familier med sterke forbindelser til skolemiljøet. Kritikken retter seg også mot skolens organisering. Noen alumner peker på det de opplever som uprofesjonell ledelse, manglende evne til selvkritikk og en kultur der kritiske innspill kunne være vanskelige å få gehør for. Samtidig uttrykker flere et ønske om å bevare de pedagogiske kvalitetene de forbinder med steinerpedagogikken, men kombinere disse med tydeligere organisering, større profesjonalitet og sterkere rutiner. Materialet peker dermed på en gjennomgående spenning mellom idealet om pedagogisk frihet og behovet for systematisk kvalitetssikring.

Samlet sett fremstår sosialitet som den dimensjonen hvor alumnene tydeligst beskriver skolens betydning for utviklingen av identitet, relasjoner og menneskesyn, samtidig som de kritiske erfaringene i hovedsak retter seg mot skolens evne til å ivareta elever når fellesskapet ikke fungerer etter intensjonen.

## 6.8 INTEGRITET

Innenfor dette området trer verdier som selvstendighet, autonomi, frihet og respekt for individet tydelig frem. Evnen til å tenke og arbeide selvstendig fremheves av mange respondenter. Fritekstsvarene beskriver ansvar for egen læring, «å lære å lære», refleksjon, evnen til å stille spørsmål og formulere egne tanker. Samtidig tegner materialet et tydelig bilde, der kritisk tenkning, nysgjerrighet, undring, fordypning og åpenhet for ulike perspektiver går igjen.

I kapittel 5 ble flere av disse verdiene knyttet til frihet. Et gjennomgående tema i materialet er friheten til å være seg selv. Også i de kvantitative dataene kommer dette til uttrykk gjennom flere spørsmål om selvbestemmelse. Blant disse rangeres «Evnen til å løse ting på egenhånd» høyest, tett fulgt av «Evnen til å oppleve meg selv som en aktiv skaper av mitt eget liv». Flere respondenter beskriver frihetselementet i undervisningen som en sentral styrke. De opplevde at undervisningen ga rom for å utvikle egne tilnærminger til fagstoffet og finne egne løsninger på oppgaver. Materialet peker dermed mot en sammenheng mellom en undervisningsform som gir et frihetsrom til å utforske, bearbeide og uttrykke, og utviklingen av selvstendighet, mestringstro og selvtillit.

Et beslektet tema er trygghet i egen identitet. Flere beskriver en opplevelse av å kunne være seg selv, også når dette innebar å avvike fra normer. Dette knyttes til mot til å prøve nye ting, tillit til egne evner og en grunnleggende trygghet i egne valg.

Et av utsagnene i den kvantitative undersøkelsen lyder: «Tanken på en høyere kosmisk orden gir meg mening og orientering i livet». Dette utsagnet scorer betydelig lavere enn spørsmål knyttet til kultur, naturopplevelser og vitenskap. Én mulig tolkning er at steinerskolen i begrenset grad ser ut til å reprodusere antroposofiske forestillinger hos tidligere elever. Materialet gir dermed liten støtte til en antakelse om at et slikt livssyn internaliseres som en sentral orientering hos alumnene. Samtidig må dette tolkes med forsiktighet. Antroposofi omfatter langt mer enn troen på en kosmisk orden, og ett enkelt spørsmål kan derfor ikke brukes som et dekkende mål på antroposofisk innvirkning.

Datasettet inneholder også beskrivelser som kan tolkes som uttrykk for resiliens, forstått som motstandsdyktighet. I fritekstsvarene beskrives en opplevelse av personlig styrke og psykologisk robusthet, blant annet gjennom evnen til å tåle motgang, opplevelsen av å stå støtt i livet og en følelse av å ha en «solid forankring her på jorden». Samtidig peker materialet mot en mulig sammenheng mellom undervisningsformer som praktisk arbeid, kunstneriske aktiviteter, turer og prosjektarbeid, og faktorer som forskning forbinder med utvikling av resiliens. Slike faktorer omfatter blant annet mestringsopplevelser, trygge relasjoner, autonomi, sosial tilhørighet og meningsfulle utfordringer.

Følgende sitater illustrerer disse temaene:

*«Frihet under ansvar-feelingen. Skaper tillit ml elev og lærer.»*

*«Ikke passe inn i noen forhåndsdefinert form.»*

*«Frihet under ansvar.»*

*«Man fikk en frihet gjennom en struktur som man ikke fanget opp som barn med som man setter så enorm pris på som voksen.»*

*«Vi fikk friheten og tilliten til å påvirke undervisningen. Det at vi ble skjermet fra den klassiske holdningen: en oppgave = én fasit, tror jeg har bidratt til å styrke evnen til å tenke selvstendig og kritisk.»*

*«Det å tenke selv og vite at man kan få til ting selv. Man må ikke følge alle andre for å lykkes.»*

*«Ta ansvar for egen læring.»*

*«Jeg lærte å lære.»*

*«Å tenke selv.»*

*«Formulere egne tanker.»*

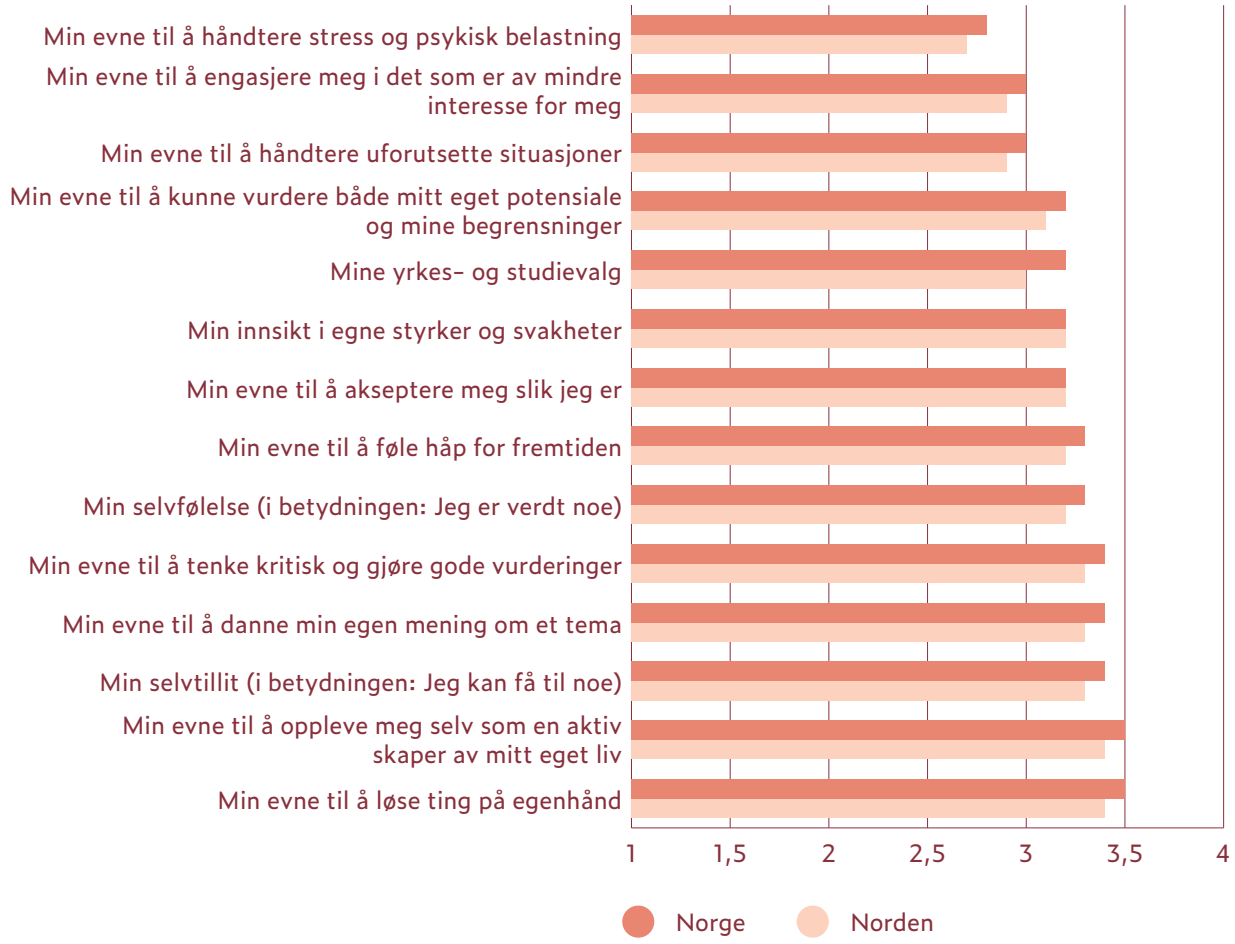
*«Stille kritiske spørsmål.»*

*«Nysgjerrighet på verden.»*

*«Kritisk og selvstendig tenkning.»*

*«Dybdeforståelse.»*

Steinerskolens betydning for




Funnene tyder på at det ikke først og fremst er bestemte holdninger eller livssyn alumnene beskriver som skolens viktigste virkning for voksenlivet, men erfaringer av frihet, ansvar og selvstendig tenkning. Dette fremstår som et gjennomgående trekk på tvers av både de kvalitative og de kvantitative dataene.

## 6.9 KONKLUSJON

I disse kapitlene har vi undersøkt hvordan alumnene selv vurderer og beskriver betydningen av sin tid på steinerskolen. Gjennom tematiske analyser av fritekstsvarene, supplert med kvantitative data, trer tre overordnede motiver frem: *kreativitet, sosialitet* og *integritet*. Disse kan forstås som empiriske uttrykk for sentrale pedagogiske verdier i steinerskolen, og representerer en fortolkning av pedagogikkens epistemologiske, sosiale og frihetsorienterte dimensjoner.

Under overskriften kreativitet beskriver alumnene kunnskapsprosesser, ulike former for bearbeiding, ferdighetsutvikling og metodemangfold. Dette kan forstås som en speiling av pedagogikkens kunnskapssyn. Under sosialitet fremheves fellesskap, mangfold, samarbeid og gjensidig respekt, noe som kan tolkes som uttrykk for hvordan skolens etiske grunnlag kommer til syne i elevenes erfaringer. Under integritet beskrives en frihetsdimensjon som ga rom for selvstendig tenkning, personlig utvikling og ansvar. Sistnevnte samsvarer med det Biesta omtaler som utdanningens subjektiverende funksjon – utviklingen av et selvstendig og ansvarlig subjekt.[77]

77 Biesta, 2020

Lignende funn er gjort i en studie av steinerskolealumner i Australia og New Zealand, hvor tidligere elever beskrev langvarige virkninger på personlige, yrkesmessige og sosiale sider av livet, og hvor kreativitet, sosiale verdier og frihet ble trukket frem som sentrale kvaliteter.[78] Det er derfor interessant at alumnenes beskrivelser i denne studien i stor grad kan knyttes til utdanningens tre grunnfunksjoner – kvalifisering, sosialisering og subjektivering – slik de er beskrevet i pedagogisk teori.

At alumnene knytter bestemte personlige kvaliteter til skolegangen, innebærer ikke at disse kvalitetene utelukkende er utviklet gjennom steinerskolen. Personlighet, familie, senere utdanning, arbeidsliv og andre livserfaringer vil også ha betydning. Fritekstsvarene bør derfor først og fremst forstås som uttrykk for hvordan alumnene selv fortolker skolens betydning i et livsløpsperspektiv.

Selvrapportering innebærer dessuten velkjente metodiske utfordringer, som kan forsterkes ytterligere når den er retrospektiv. Mennesker har en tendens til å tolke egen utvikling gjennom fortellinger som skaper sammenheng og mening, og slike fortellinger kan både forsterke og forenkle betydningen av tidligere erfaringer. Psykologisk forskning viser også at selvvurderinger kan være beheftet med ulike skjevheter, blant annet knyttet til vurdering av egne evner og erfaringer.[79] Disse forholdene understreker at resultatene må forstås som beskrivelser av opplevd betydning, snarere enn objektive mål på skolens effekt.

Oppsummert beskriver alumnene en skole som i stor grad har bidratt til personlig utvikling, kreativitet, selvstendighet, trygghet og sterke relasjoner. Samtidig peker materialet på utfordringer knyttet til lærerkvalitet, faglig konsistens og, i enkelte tilfeller, organisatoriske forhold. Et av de mest interessante funnene er at også mange av respondentene som beskriver alvorlige utfordringer i skolegangen, likevel uttrykker stor takknemlighet og mener at steinerskolen har hatt avgjørende betydning for hvem de er blitt som mennesker. Dette kan tyde på at alumnene i ettertid tillegger skolens verdier, relasjoner og pedagogiske erfaringer en betydning som strekker seg utover enkeltstående positive eller negative opplevelser. Selv om studien ikke kan fastslå årsakssammenhenger, peker den mot at disse erfaringene oppleves som varige og meningsfulle elementer i alumnenes livshistorier.

78 Carey & Haralambous, 2024

79 Magnus & Peresetsky, 2022



Foto: Freddy Wike

”

Ha tro på seg selv som enkelt individ og at det er fint å være forskjellige.



Foto: Geir Dokken

”

Vi fikk friheten og tilliten til å påvirke undervisningen. Det at vi ble skjermet fra den klassiske holdningen: en oppgave = én fasit, tror jeg har bidratt til å styrke evnen til å tenke selvstendig og kritisk.

”

Waldorfskolen skal ikke være noen skole, men en forskole, – fordi enhver skole må være en forskole til den store skole som livet selv er for mennesket. Vi må egentlig ikke lære i skolen for å samle kunnskaper, men for alltid å kunne lære av livet.

Steiner, 1984, s. 13



Foto: Freddy Wike



Foto: Gottfried Straube Fjeldså

# 7. Avsluttende refleksjoner og sammendrag

I dette kapittelet følger to drøftinger av hvordan resultatene kan forstås i et bredere pedagogisk og samfunnsmessig perspektiv. Først diskuteres hvordan tidligere elevers tilknytning til steinerskolen kan forstås som en form for insider-identitet, og hvilke implikasjoner dette har for tolkningen av funnene. Deretter drøftes hvorvidt de små forskjellene mellom alderskohortene primært reflekterer endringer i skolens kvalitet eller endrede samfunnsmessige referanserammer.

Datamaterialet åpner for en rekke andre mulige tolkninger, analyser og refleksjoner enn dem som presenteres her. Drøftingene i dette kapittelet er derfor ment som innledende perspektiver som kan danne grunnlag for videre analyser, og utdypes i fremtidige artikler. Avslutningsvis oppsummeres og kompletteres rapportens viktigste funn og de overordnede konklusjonene som kan trekkes på bakgrunn av studien.

## 7.1 KVALITET, KULTUR OG INSIDER-IDENTITET

Gjennom rapporten er det redegjort for hvordan variabler som alder, kjønn og sosioøkonomisk bakgrunn påvirker respondentenes vurderinger. Samtidig peker materialet mot en mer gjennomgående dimensjon som ikke uten videre lar seg fange opp gjennom tradisjonelle bakgrunnsvariabler. Denne dimensjonen omtales her som en *insider-identitet*.

Begrepet viser til en identifikasjon med steinerskolen som pedagogisk og kulturelt prosjekt, snarere enn kun en vurdering av skolen som utdanningsinstitusjon. Nesten halvparten av respondentene (44,7 %) har også gått i steinerbarnehage, og 82 % har vært elever gjennom hele grunnskolen eller frem til avsluttet videregående opplæring. For mange representerer steinerskolen dermed et sammenhengende oppvekstmiljø gjennom store deler av de formative årene.

I en nordisk kontekst, hvor den offentlige skolen utgjør normen,[80] innebærer et slikt utdanningsløp samtidig en tilknytning til et pedagogisk alternativ. Det er derfor rimelig å anta at respondentenes erfaringer ikke bare preges av vurderinger av undervisningens kvalitet, men også av en sterk identifikasjon med den kulturen de har vært en del av. Gjennom analysearbeidet har dette gitt opphav til en arbeidshypotese om at en andel respondenter besvarer undersøkelsen ut fra en implisitt lojalitet til det steinerpedagogiske «prosjektet». En slik lojalitet behøver ikke forstås som bevisst eller strategisk. Snarere kan den ses som en naturlig konsekvens av langvarig deltakelse i et pedagogisk, kulturelt og verdimessig fellesskap. Dersom dette er tilfelle, kan svarene også reflektere et ønske om å formidle et helhetlig positivt bilde av en skolegang som oppleves som identitetsskapende.

Denne tolkningen kan bidra til å forklare hvorfor tilfredsheten gjennomgående er høy, også blant respondenter som samtidig beskriver utfordringer eller retter kritikk mot bestemte sider ved skolens praksis. Kritikken synes ofte å være formulert innenfor en grunnleggende anerkjennelse av skolens verdi snarere enn som en avvisning av skoleformen.

En slik insider-identitet bør ikke nødvendigvis forstås som en metodisk svakhet. Tvert imot kan den betraktes som et interessant empirisk funn i seg selv. Dersom steinerskolen har som mål å skape varige pedagogiske og kulturelle fellesskap, vil en sterk identifikasjon blant tidligere elever kunne ses som en forventet og ønskelig konsekvens av pedagogikken.

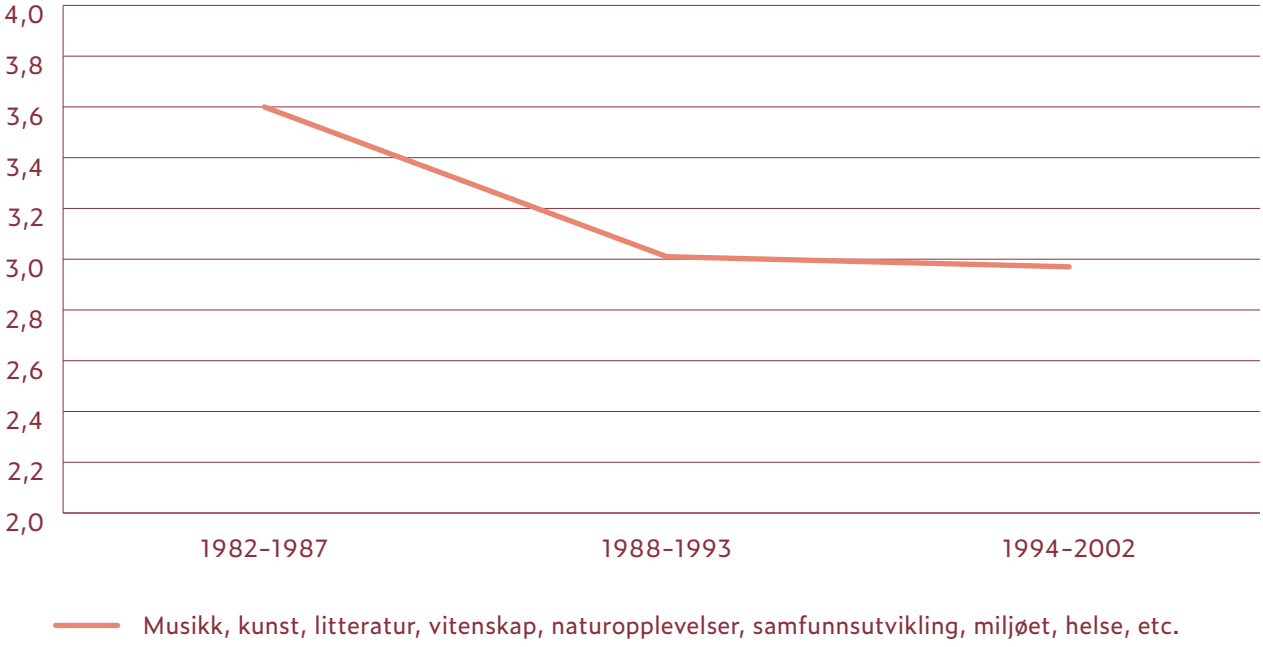
Samtidig representerer fenomenet en mulig fortolkningsramme som det er viktig å være bevisst når resultatene vurderes. Det reiser spørsmålet om hvorvidt en sterk insider-identitet samtidig kan bidra til en outsider-identitet. Dersom tidligere elever i betydelig grad forstår seg selv gjennom tilhørighet til et pedagogisk alternativ, kan dette også innebære en opplevelse av forskjellighet i møte med det øvrige skole- og samfunnssystemet. Hvorvidt dette faktisk er tilfelle, ligger utenfor denne undersøkelsens datagrunnlag, men kan være et interessant tema for videre forskning.

## 7.2 STEINERSKOLEN I ET SAMFUNN I ENDRING: TIDLØS KVALITET ELLER ENDREDE REFERANSERAMMER?

Respondentene ble delt inn i tre alderskohorter for å undersøke om tidligere elevers erfaringer varierer over tid. Den eldste kohorten begynte på steinerskolen mot slutten av 1980-tallet, og frem til tidlig 90-tall, mens den yngste startet mellom 2000 og 2008. Analysene viser et mønster som går igjen på tvers av store deler av undersøkelsen: Med få unntak er forskjellene mellom kohortene bemerkelsesverdig

80 95 % av norske elever går i den offentlige skolen. SSB, 2025

Steinerskolens betydning for interesser i voksenlivet (Norden)




små. Samtidig kan det spores en svak, men konsistent nedadgående tendens. Endringene er beskjedne, og det er usikkert om de er statistisk signifikante. Likevel er retningen tydelig. Når det forekommer forskjeller mellom kohortene, går de nesten uten unntak i negativ retning.

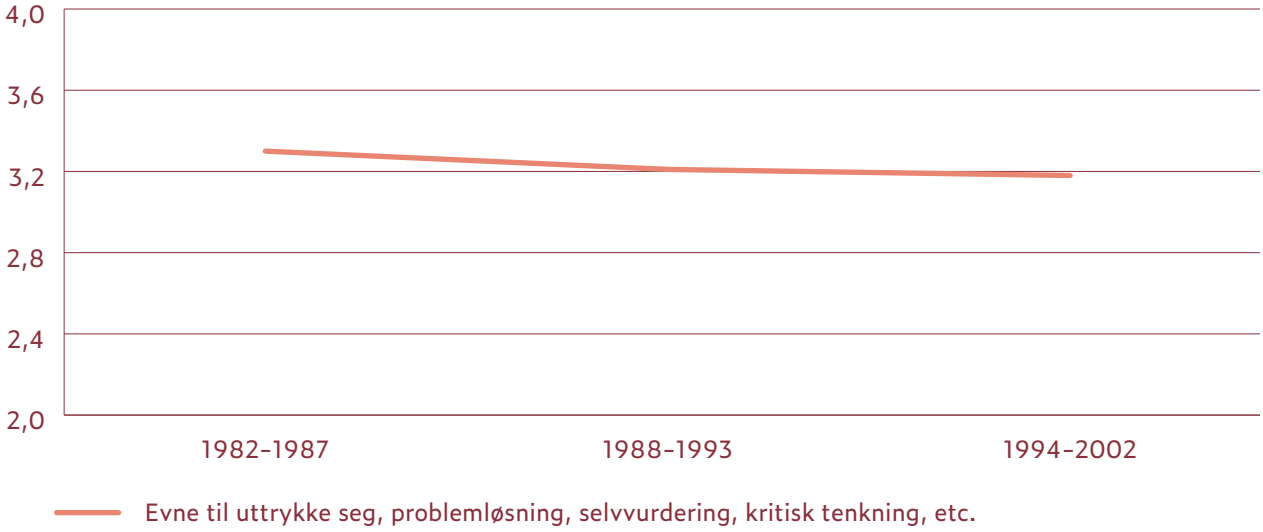
Et eksempel illustreres i diagrammet, som viser det nordiske gjennomsnittet av alumnenes vurdering av steinerskolens betydning for interesser og engasjement i voksenlivet. Figuren bygger på ti spørsmål om skolens betydning for blant annet musikk, litteratur, kunst, vitenskap, naturopplevelser, samfunnsutvikling, miljøansvar, helsemessig bevissthet, forståelse av naturens prosesser og bevaring av arter, samt opplevelsen av en kosmisk orden som menings- og retningsgivende. Også her er forskjellene små, men den samme nedadgående tendensen gjør seg gjeldende.

Det samme mønsteret finnes i alumnenes vurdering av skolens bidrag til personlig utvikling. Evnen til å uttrykke egne meninger og til å vurdere egne styrker og begrensninger vurderes nærmest identisk av alle tre kohorter, noe som peker mot en bemerkelsesverdig stabilitet i steinerskolens dannelseskultur. Samtidig vurderer de yngste alumnene skolens bidrag til selvstendighet, kritisk tenkning, utholdenhet og opplevelsen av å være en aktiv skaper av eget liv noe lavere enn de eldste kohortene. Forskjellene er små, men de følger den samme retningen.

Dersom disse forskjellene vurderes som for små til å representere en reell utvikling, peker resultatene mot en bemerkelsesverdig stabilitet i den opplevde kvaliteten ved steinerskolens pedagogikk gjennom flere tiår. En slik tolkning innebærer at skolens grunnleggende kvaliteter har vært relativt konstante, til tross for omfattende endringer i samfunnet og utdanningssystemet i samme periode.

Samtidig må vurderingen av skolegangen forstås i lys av de samfunnsmessige referanserammene alumnene senere har levd i. Opplevelsen av kvalitet er ikke en objektiv størrelse, men formes gjennom sammenligning med den kulturen og den skolen som omgir individet. Dette åpner for en annen fortolkning: Steinerskolens pedagogiske praksis kan ha vært relativt stabil, mens samfunnet rundt har endret seg slik at skolens særpreg fremstår tydeligere i dag enn det gjorde for tidligere generasjoner.

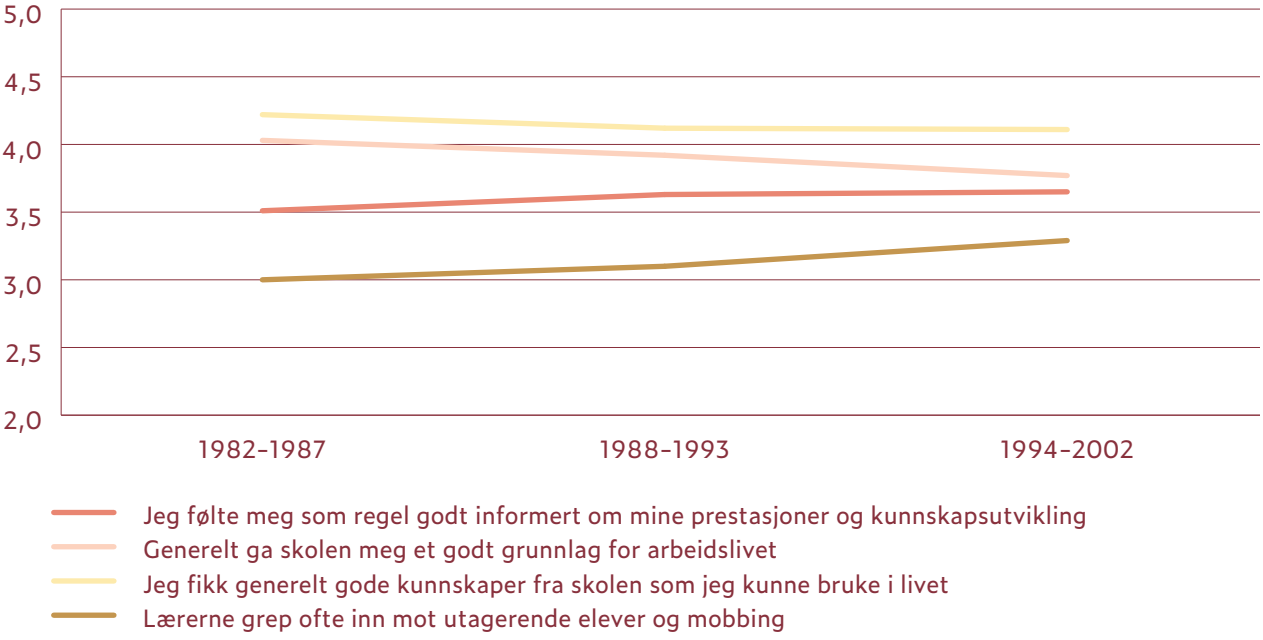
## Steinerskolens betydning for interesser i voksenlivet (Norden)



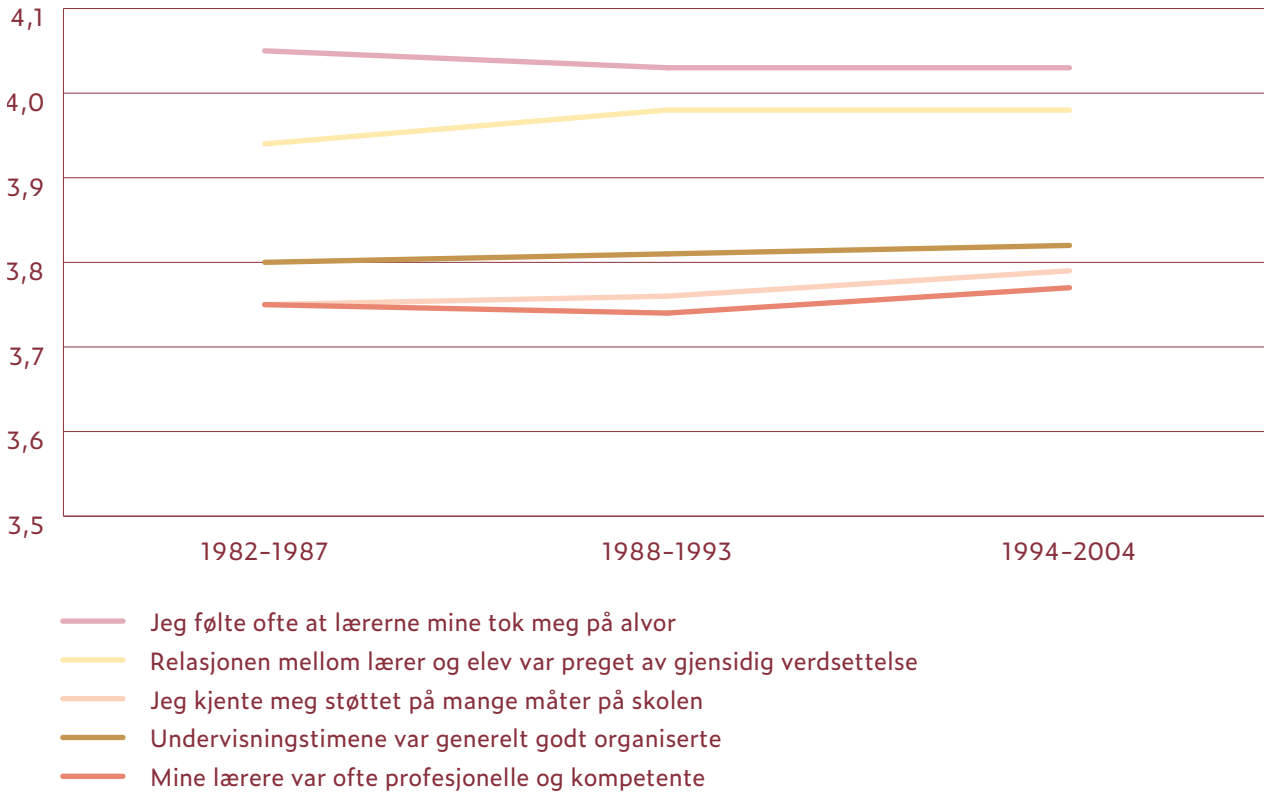

Et eksempel er sangkulturen. Felles sang hadde en langt sterkere plass i både skole og offentlighet på 1980- og 1990-tallet enn den har i dag. Nasjonaldagen, 1. mai og ulike høytidsmarkeringer var preget av fellessang, og også den offentlige skolen la større vekt på sang enn den gjør i dag. Steinerskolens omfattende sangtradisjon skilte seg derfor trolig mindre ut fra den allmenne kulturen enn den gjør i dag.

En tilsvarende utvikling kan observeres når det gjelder høytidsmarkeringer og kulturtradisjoner. Siden 1990-tallet har sekulariseringen av det offentlige rom fortsatt, og dette har også preget den offentlige skolen. Steinerskolen har riktignok gjennomgått egne endringsprosesser, men dens kulturelle tradisjoner synes i større grad å ha blitt opprettholdt enn ellers i samfunnet. Dersom dette er tilfelle, har avstanden mellom steinerskolens kultur og den øvrige kulturen gradvis økt. De samme pedagogiske praksisene kan derfor oppleves som mer særegne i dag enn de gjorde for tretti år siden.

## Grunnlag for voksenliv, vurdering og sosialpedagogikk (Norden)



## Sosialpedagogikk, vurderingspraksis og profesjonskompetanse (Norden)

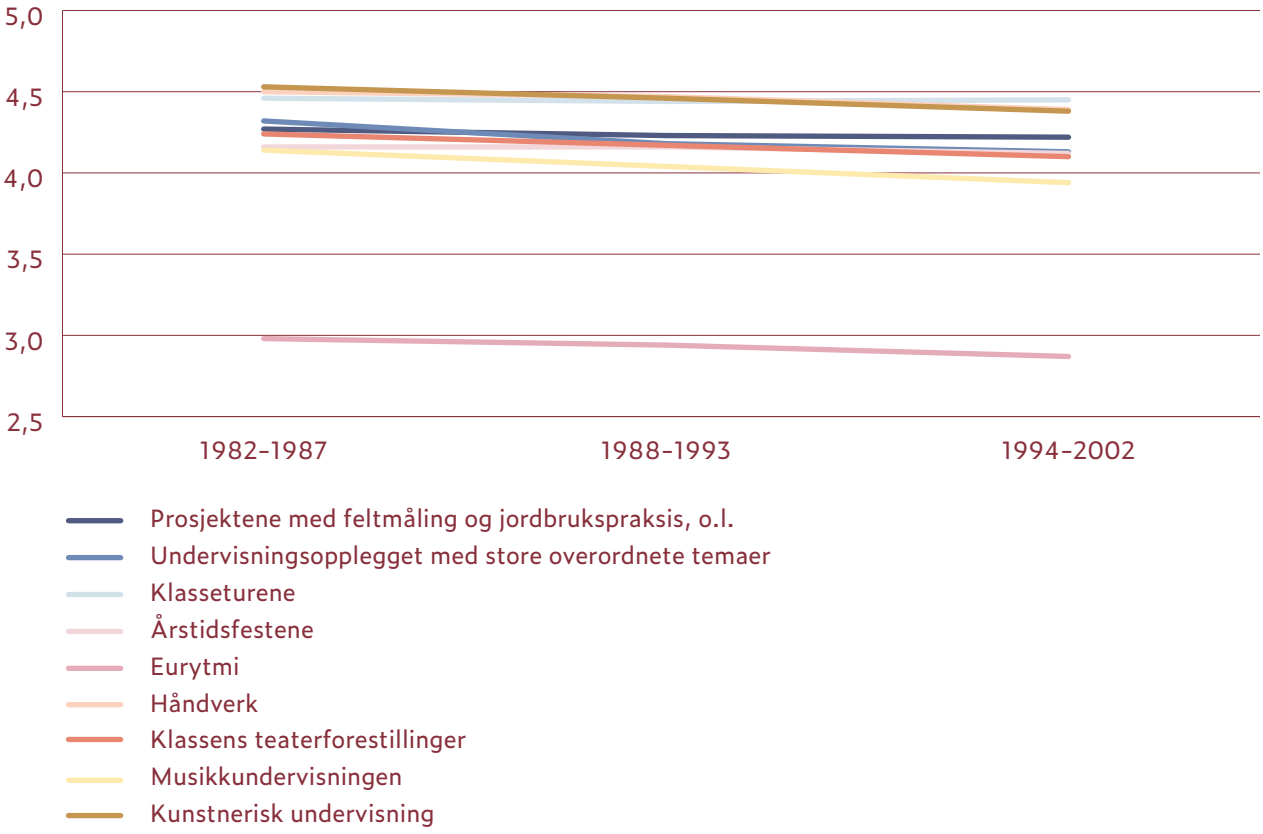



Denne stabiliteten kommer også til uttrykk i vurderingen av skolens relasjonelle kvaliteter og lærernes profesjonskompetanse. På spørsmål om lærernes faglige kompetanse, undervisningens organisering, opplevelsen av støtte, gjensidig respekt mellom lærer og elev og hvorvidt lærerne tok elevene på alvor, er forskjellene mellom kohortene minimale. Det kan tolkes som at steinerskolens relasjonelle pedagogikk har vært bemerkelsesverdig robust gjennom perioden. Samtidig finnes enkelte utviklingstrekk som peker på en mulig utvikling.. De yngste alumnene opplever i større grad at lærerne grep inn mot mobbing og utagerende atferd, og de vurderer også skolens tilbakemeldings- og vurderingskultur noe mer positivt enn de eldste kohortene. Dette kan tyde på en gradvis profesjonalisering av skolens sosialpedagogiske arbeid og vurderingspraksis.

Parallelt ser man imidlertid en svak nedgang på flere områder som handler om skolens betydning i et livsløpsperspektiv. Yngre kohorter vurderer i noe mindre grad at skolen ga dem et godt grunnlag for arbeidslivet, at kunnskapene de tilegnet seg har vært nyttige senere i livet, og at de kunne lære uten prestasjonspress. Sammen med den svake nedgangen i opplevelsen av selvstendighet, kritisk tenkning og personlig handlekraft kan dette indikere at de yngste alumnene vurderer skolens dannelsesprosjekt noe mindre positivt enn de eldste, selv om vurderingene fortsatt ligger høyt på skalaen.

Dersom forskjellene representerer en reell utvikling, oppstår spørsmålet om hvilke mekanismer som kan forklare denne tendensen. En mulig forklaring er endringer i lærernes kompetanseprofil. De praktisk-kunstneriske fagene står sentralt i steinerpedagogikken, men bygger på kompetanser som gjennom flere tiår har fått en svakere posisjon i samfunnet. Dette gjenspeiles også i alumnenes vurderinger, hvor kunstnerisk undervisning, musikk, håndverk, teater og eurytmi alle viser en svak, men konsekvent nedgang mellom kohortene.

Vurdering av fagenes betydning (Norden)




Parallelt har de formelle kompetansekravene til læreryrket blitt betydelig skjerpet. I Norge er lærerutdanningen utvidet til et femårig masterløp. Selv om steinerskolene fortsatt har dispensasjon fra disse kravene, påvirker utviklingen både forventningene til formell kompetanse og rekrutteringsprosessene. En mulig konsekvens er at lærere med omfattende praktisk-kunstnerisk bakgrunn, men mindre formalisert utdanning, får svakere konkurransevilkår enn tidligere. Rekrutteringen kan dermed gradvis forskyves mot lærere med høyere akademisk kompetanse i teoretiske fag, mens den håndverksmessige ekspertisen blir mindre representert i lærerkollegiene.

Dette reiser et mer prinsipielt spørsmål om forholdet mellom formell og erfaringsbasert kompetanse. Kan dagens kompetansekrav bidra til at den læreren som tidligere ble ansatt på grunnlag av fremragende håndverkskompetanse og pedagogisk erfaring, i dag i mindre grad når opp i konkurransen med søkere som har høy formell utdanning? Dersom dette er tilfelle, kan endringer i rekrutteringsgrunnlaget være én av flere faktorer som bidrar til å forklare de små, men konsistente forskjellene mellom kohortene.

Ingen av disse fortolkningene kan bekreftes på grunnlag av denne studien alene. Det samlede mønsteret peker imidlertid mot tre mulige forklaringer som ikke utelukker hverandre: For det første kan steinerskolens pedagogiske praksistradisjon ha vært bemerkelsesverdig stabil gjennom flere tiår. For det andre kan samfunnets kulturelle referanserammer ha endret seg mer enn skolen selv, slik at de samme pedagogiske praksisene oppleves annerledes av yngre generasjoner. For det tredje kan endringer i skolens rammebetingelser, lærerrekruttering og kompetanseprofil ha påvirket sider ved undervisningen. Det mest slående funnet er likevel den store kontinuiteten: Til tross for at kohortene representerer elever som begynte på steinerskolen med opp til 20 års mellomrom, vurderes skolens grunnleggende pedagogiske og relasjonelle kvaliteter påfallende likt.

Samlet sett gir analysene av kohortenes svar en overordnet tese: Steinerskolen fremstår som en pedagogisk kulturkonstant, med små, men konsistente tegn til endring i retning av svakere opplevd dannelsesutbytte og praktisk-estetisk kvalitet, samtidig som sosialpedagogikken og vurderingskulturen synes å være styrket. At resultatene er så like på tvers av de nordiske landene resonerer med Randoll & Peters (2021) som også beskriver steinerskolen som en kulturell konstant.

## 7.3 SAMMENDRAG AV RAPPORTEN

Denne rapporten har undersøkt hvordan tidligere steinerskoleelever i de nordiske landene vurderer sin skolegang, og hvilken betydning de mener den har hatt i voksenlivet. Materialet viser et komplekst bilde med rom for ulike fortolkninger, men samtidig en bemerkelsesverdig grad av konsistens på tvers av land, aldersgrupper og bakgrunnsvariabler. Alumnene uttrykker gjennomgående høy tilfredshet med skolegangen og beskriver den som en erfaring som har hatt stor betydning for evner, interesser, identitetsutvikling, verdier og selvforståelse.

Rapporten viser at skolens organisering, lærerrollen, den praktisk-kunstneriske undervisningen og skolens kulturelle tradisjoner utgjør sentrale elementer i alumnenes opplevelse av kvalitet. De nære relasjonene mellom elever og lærere, det sterke klassefellesskapet og skolens oversiktlige miljø fremstår som viktige forklaringsfaktorer for opplevelsen av trygghet og tilhørighet. Særlig klasselærerprinsippet trekkes frem som en verdifull kvalitet ved steinerpedagogikken, fordi den langvarige relasjonen kan gi kontinuitet, individuell oppfølging og sosial støtte. Samtidig innebærer denne organiseringen en sårbarhet, ettersom elevenes erfaringer i større grad kan påvirkes av den enkelte lærers kompetanse og praksis.

Et gjennomgående funn er at kreativitet, sosial tilhørighet og personlig utvikling fremstår som sentrale kvaliteter ved skolegangen. Praktisk-estetiske fag, kunstneriske arbeidsformer, prosjektarbeid og naturopplevelser beskrives som erfaringer med varig betydning. Alumnene fremhever at disse arbeidsformene bidro til fordypning, mestring, selvstendig tenkning og muligheten til å utvikle egne interesser. Den karakterfrie vurderingskulturen oppleves av mange som et bidrag til læringsglede og indre motivasjon, samtidig som den for noen representerer en utfordring i møte med samfunnets forventninger om standardisert vurdering og dokumentasjon.

Undersøkelsen viser at steinerskolens betydning for mange strekker seg utover selve skoletiden. Flere beskriver at skolen har påvirket deres interesser, livssyn, yrkesvalg, samfunnsengasjement og forståelse av seg selv. Steinerpedagogikken fremstår dermed ikke bare som en undervisningsform, men også som et kulturelt, verdimessig og identitetsskapende miljø. Samtidig viser materialet at denne erfaringen ikke er entydig. Selv om de fleste beskriver skolen som inkluderende og støttende, peker enkelte på utfordringer knyttet til mobbing, utenforskap, sosialpedagogisk arbeid, lærerkvalitet og faglig kontinuitet. Kritikken ledsages imidlertid ofte av en grunnleggende anerkjennelse av skolens betydning, noe som illustrerer en ambivalens der positive og negative erfaringer eksisterer samtidig.

Et annet sentralt funn er stabiliteten mellom generasjonene. Dersom denne stabiliteten gjenspeiler kontinuitet i skolens pedagogiske praksis, peker funnene mot en skoletradisjon med betydelig kulturell robusthet. Dersom forskjellene mellom kohorter indikerer utvikling over tid, kan de forstås i lys av bredere samfunnsendringer knyttet til lærerrekruttering, kulturelle referanserammer og endrede forventninger til skolen.

Samlet viser studien at steinerskolen for mange av alumnene fremstår som mer enn en alternativ skoleform. Den beskrives som et varig fellesskap som har bidratt til kreativitet, relasjoner, selvstendighet og personlig utvikling, og som fortsatt preger hvordan tidligere elever forstår seg selv og sin plass i samfunnet. Samtidig understreker funnene betydningen av kontinuerlig refleksjon over skolens praksis, særlig når det gjelder inkludering, faglig kvalitet og tilpasning til et samfunn i endring.

Undersøkelsen viser at steinerskolens betydning for mange strekker seg utover selve skoletiden. Flere beskriver at skolen har påvirket deres interesser, livssyn, yrkesvalg, samfunnsengasjement og forståelse av seg selv.



Foto: Einar Jansen

# 8. Kilder


Barkved, F. (2025). Hvordan tok norsk offentlighet imot eurytmien i dens første tid? *Nordic Journal of Dance*, 16(2).

Barz, H., & Randoll, D. (2007). *Absolventen von Waldorfschulen Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung*. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90658-4

Becker, R. (2022). Gender and survey participation: An event history analysis of the gender effects of survey participation in a probability-based multi-wave panel study with a sequential mixed-mode design. *Methods, Data, Analyses: A Journal for Quantitative Methods and Survey Methodology (Mda)*, *16*(1), 3–32.

Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, *70*(1), 89–104. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/edth.12411

Braun, V. & Clarke, V. (2013) *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. SAGE.

Carey, M. D., & Haralambous, B. (2024). The study, work choices, and personal attributes of Steiner Waldorf alumni and graduates: An international comparison of Australia-New Zealand, Germany, and North America. *Social Sciences & Humanities Open*, *10*, 101142. https://doi.org/10.1016/J.SSAHO.2024.101142

Dahlin, B., Liljeroth, I., & Nobel, A. (2006). *Waldorfskolan - en skola för människobildning?: Slutrapport från projektet Waldorfskolor i Sverige*. Karlstad University Studies. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:6688/FULLTEXT01.pdf

Ekren, R., Stengrundet, A., & Kalcic, M. (2024). *Hva kjennetegner private skoler? Kjennetegn ved private grunnskoler og videregående skoler og deres elever og lærere*. Statistisk sentralbyrå.

Freunde der Erziehungskunst e. V (2026) Waldorf World List. www.steinerwaldorf.world

Günter, R. (2016). *Anthroposophie als Aufklärung* (2nd ed.). Novalis Verlag.

Haug, P. (2024). 30 år med inkluderende opplæring i norsk skole. *Paideia*, (28), 15–24. https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/152157

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. John Wiley & Sons.

Imsen, G. (2014). Når begynte tillitskrisen? *Klassekampen*. https://klassekampen.no/utgave/2014-08-27/nar-begynte-tillitskrisen

Institutt for samfunnsforskning (2021). Hvem er velgerne? https://www.samfunnsforskning.no/publikasjoner/infografiske/2021/hvem-er-velgerne/

Larrison, A. L., Daly, A. J., & VanVooren, C. (2012). Twenty Years and Counting: A Look at Waldorf in the Public Sector Using Online Sources. *Current Issues in Education*, *15*(3).

Liebenwein, S., Barz, H., & Randoll, D. (2012). *Bildungserfahrungen an Waldorfschulen*. Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19090-7

Magnus, J. R., & Peresetsky, A. A. (2022). A Statistical Explanation of the Dunning–Kruger Effect. *Frontiers in Psychology*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.840180

Meld. St. 34 (2023–2024). En mer praktisk skole. Bedre læring, motivasjon og trivsel på 5. - 10. trinn. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-34-20232024/id3052898/

Mitchell, D., & Gerwin, D. (2008). *Survey of Waldorf graduates, phase II*. Research Institute for Waldorf Education.

Nieke, W. (2023). Education Science and Waldorf Education. I J. Schieren (Red.), *Handbook of Research on Waldorf Education* (s. 415–418). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003187431-37

Nilsen, T., & Kaarstein, H. (2021). *Med blikket mot naturfag*. Universitetsforlaget. https://doi.org/10.18261/9788215045108-2021

Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: Hva vi vet og hva vi kan gjøre.* Universitetsforlaget.

Randoll, D., & Peters, J. (2021). *'Wir waren auf der Waldorfschule': Ehemalige als Experten in eigener Sache*. Beltz Juventa.

Schieren, J. (2023) Anthroposophy and waldorf education: A Field of Tension. I: J. Schieren(Red.), *Handbook of research on waldorf education*. Routledge.

Schmelzer, A. (2023) *Intercultural Education and Waldorf Education*. I:. J. Schieren (Red.) *Handbook of Research on Waldorf Education* (s. 465-474). Routledge.

Souza, D. (2012) Learning and development in Waldorf pedagogy and curriculum, *Encounter*, 25(4).

Stabel, A. M. (2016) *Hva skal vi med skole? Steinerskolens historie i Norge 1926-2016*. Pax forlag.

Stabel, A. M. & Jørgensen, C. M. (2019) *Om månedsfester og årstidsfester i steinerskolen*. Din, 2. Novus forlag.

Statistisk sentralbyrå (2023) *Det er nå vanligere for kvinner enn menn å ha lang utdanning*. https://www.ssb.no/utdanning/utdanningsniva/statistikk/befolkningens-utdanningsniva/artikler/det-er-na-vanligere-for-kvinner-enn-menn-a-ha-lang-utdanning

Statistisk sentralbyrå (2025) *Statistikk om elevar i grunnskolen*. https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen

Statistisk sentralbyrå (2026) *Befolkningens utdanningsnivå*. 08921: Personer 16 år og over, etter utdanningsnivå, statistikkvariabel, år og alder . https://www.ssb.no/statbank1/table/08921/tableViewLayout1/

Steiner, R. (1919) Cosmogony, Freedom, Altruism. GA 191

Steiner, R. (1984) *Oppdragelseskunstens åndelig-sjelelige grunnkrefter*. Antropos forlag.

Steiner, R. (2024). *Leitsätze : zweisprachige Ausgabe = Leading thoughts : bilingual edition*. Verlag des Ita Wegman Instituts; SteinerBooks; Univers Enciclopedic.

Steinerskoleforbundet (2021) *Steinerskolens læreplan – grunnskolen.*

Tyson, R. (2023). Eurocentrism in Steiner/Waldorf education -a literature review and postcolonial critique. *RoSE- Research on Steiner Education*, *14*, 39–62.

Tyson, R. (2025). *Waldorfpedagogik — En kritisk introduktion*. Liber AB.

Ullrich, H. (2015). *Waldorfpädagogik: Eine kritische Einführung*. Beltz.

Utdanningsdirektoratet (2026) Fakta om grunnskolen 2025-2026. https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/2025/fakta-om-grunnskolen-25-26/individuell-tilrettelegging/

Wember, W. (2016) *De fem dimensjoner i steinerpedagogikken i Rudolf Steiners verk*. Antropos.





Foto: Freddy Wike

Denne rapporten presenterer overordnete funn fra en alumnistudie for steinerskolen i de nordiske landene. Studien ble gjennomført i 2025, og samlet inn data fra nærmere 2000 tidligere steinerskoleelever født mellom 1982 og 2002. Studien baserer seg på et spørreskjema med 39 spørsmål som kartlegger alumnenes bakgrunn, opplevelse av skolegangen og hvordan den har påvirket dem i tiden etter de var elev. Hovedtema i rapporten er skolens organisasjon og lærerens rolle, pedagogikk og didaktikk, kultur, tradisjoner og verdier, og livet etter steinerskolen.

Forskningsprosjektet er ledet av NORENSE. Den norske rapporten er skrevet av Josefin Winther, førstelektor i steinerpedagogikk og antroposofisk sosialpedagogikk ved Steinerhøyskolen.

STEINERHØYSKOLEN
Pedagogikk og undervisningskunst