

Pedagogikk og verdensanskuelse (II)

Sivilisatoriske utfordringer – pedagogiske svar

Dag-Otto Thunold

Selv om betraktningene nedenfor utgjør et sammenhengende hele, kan de med fordel studeres hver for seg, eller, i henhold til tematiseringen, to og tre av gangen. I og med at de er relativt korte, kan de lettere overskues og forhåpentligvis undersøkes i tråd med den metode som er beskrevet i 1., 8. og 9. betraktning (se første del av artikkelen, AiN 2-2010 s. 30). Det innebærer at ideene vekselvis holdes fast og beveges, noe som krever at man i stille betraktning vender tilbake til dem på nytt og på nytt.

Ut over det som allerede er anført vil det være et håp at disse betraktningene inneholder ideer den enkelte vil føle trang til å videreutvikle, i form av nye overveielser, presiseringer og nyanseringer. En slik idéutveksling trengs ikke bare innad i steinerskolene! Den hører hjemme i vår tids allmenne søken etter pedagogiske svar på de sivilisatoriske utfordringer vi står overfor – i dag og i fremtiden. Denne søken angår alle lærere, på alle nivåer, i alle skoleslag.

12. «Materialismen har rett!»

For Steiner dreide det seg alltid om å ta alle former for naturvitenskapelig tenkning på alvor. For hans vedkommende innebar det også en bestrebelse mot å innarbeide dens resultater i en overordnet, *spiritualisert tenkning*, i tråd med Goethes ansatser. Man kan saktens spørre hva han mente med sistnevnte uttrykk. For den som vil trenge inn i hans filosofiske og erkjennelsesteoretiske metode,¹ er det av grunnleggende betydning å undersøke dette. Det gjelder også i forhold til det å sette seg inn i den åndsvitenskap han etter hvert utviklet. Det fordi denne har fremgått av den samme tenkning, noe han selv understreket ved flere anledninger, bl.a. i etterordet til boken

¹ Første gang fremlagt i *Grunntrekk av en erkjennelsesteori for Goethes verdensanskuelse* (1886), Antropos Forlag 2009, oversatt av Trond Skaftesmo.

Goethes verdensanskuelse (1897).² I de følgende betraktningene vil vi berøre et bestemt aspekt ved dette.

Men la oss først sette det inn i den sammenheng det hører hjemme i:

Da som nå var det slik at en del av Steiners tilhengere utviklet en sterk motstand mot den materialisme som utfoldet seg på den tid og fortsatt danner basis i den naturvitenskapelige erkjennelse. Blant disse var det nok noen som, i likhet med i dag, så for seg en åndskamp det gjaldt å vinne. Det er på den bakgrunn man må forstå det spørsmål Steiner fremsatte ved en bestemt anledning:³ «Hvorfor lykkes ikke antroposofene med sine forsøk på å bekjempe materialismen?» I et medlemsforedrag dvelte han ekstra lenge ved dette temaet. Det er tydelig at han ville vekke opp tilhørerne! Det fremgår også av det, for noen sikkert utfordrende eller i alle fall overraskende, svar han fremsatte. Her sier han rett ut at antroposofene aldri vil kunne beseire materialismen. Hvorfor ikke? «Jo, av den enkle grunn at materialismen har rett!»

La oss betrakte vår samtid: Må vi ikke innrømme at flyene, bilene, høyhastighetstogene, romfarten, datamaskinene, mobiltelefonene – ja, enhver teknologisk innretning – demonstrerer at materialistisk tenkning står på sikker grunn! Den er ganske enkelt overensstemmende med de prinsipper som behersker den

² *Goethes verdensanskuelse*, Antropos Forlag 2007, oversatt av Sverre Dahl. I etterordet fra 1918-utgaven skriver Steiner bl.a.: «Jeg er av den oppfatning at denne åndsvitenskap forutsetter en naturvitenskap som svarer til Goethes.»

³ Det følgende er fritt gjengitt på basis av flere foredrag. Den interesserte leser finner dette temaet behandlet flere steder i Steiners Gesamtausgabe, bl.a. GA 191 (s. 56), GA 198 (s. 36), GA 205 (s. 50), GA 209 (s. 81), GA 213 (s. 218), GA 231 (s. 42), GA 237 (s. 155).

fysiske natur. Ikke å undre seg over at vi her står overfor en tenkning og en anskuelse av verden hvis autoritet i dag er uovertruffen! Derfor er det få som stiller spørsmål ved den suverene stilling den har i vårt statlige skolevesen.

Man må også av slike grunner kunne si at Steiner har sine ord i behold. Hva da med *den spiritualisering av tenkningen* han mente må komme som et tillegg til den materialistiske naturanskuelse? Da må vi vende tilbake til nevnte foredrag, hvor han senere gjør en vesentlig distinksjon: «Materialismen har rett, men vel og merke kun innenfor sine egne grenser!» Med det mente han innenfor et ensidig fysisk aspekt av virkeligheten, altså reserverer han seg med hensyn til det vi i den 4. og 6. betraktningen omtalte som det levende, det sjelelige og det åndelige aspekt av den virkelighet som inngår i menneskets samlede tilværelse. Men i og med at ingen vitenskap i det hele tatt ville kunne oppstå uten disse tre aspektene, er det ingen grunn til å forholde seg mindre seriøst til disse områdene enn til det rent fysiske. Med hensyn til den spiritualiseringen av tenkningen Steiner viser til, befinner vi oss her i det – for erkjennelsen – springende punkt. Modernismen og den naturvitenskapelige utvikling ville vært utenkelig uten nominalistisk tenkning.⁴ Det er det ene. Det andre er at tysk idealisme, og etter hvert Goethe og Steiners produksjon, er preget av en bestrebelse mot å nå ut over nominalismen som tenkeretning i naturerkjennelsen. De søkte en realopplevelse av ideene. De aksepterte ikke «ideen om den idéløse natur», dvs. at ideer kun er noe som finnes i menneskets hode, altså utenfor den virkelighet vi iakttar. Enhver kan jo spørre seg selv om det i det hele tatt er tenkbart å forestille seg stoff uten form (idé)!

Både Goethes verdensanskuelse og Steiners erkjennelsesteori og frihetsfilosofi er gjen-

4 Jf. universalistriden i skolastikken, her kort gjengitt: Er ideene noe i seg selv *før tingene*, er de først en realitet *i tingene* eller er de kun en benevnelse i menneskets bevissthet *etter tingene*, dvs. kun ord, navn? Den siste posisjonen kalles nominalisme, mens de to andre kalles realisme.

nomtrent av slike bestrebelser, idet målet var å innlemme de omtalte trinnene, livsvesen, sjelevesen og åndsvesen i vitenskapen. Det er i denne sammenheng man må forsøke å forstå hva Steiner mente med nødvendigheten av «å spiritualisere tenkningen», noe som må settes i forbindelse med de foregående betraktningene (9, 10 og 11).

13. Hva da med spiritualismen?

Om vi nå tillater oss å forlate det fysiske aspekt av virkeligheten med dens materialistiske forståelsehorisont, og holder oss strengt innenfor de tre omtalte aspektene, nemlig det levende, det sjelelige og det åndelige, vil det være berettiget å spørre: Hvor skulle vi søke et hvert kulturprodukts opprinnelse om ikke nettopp i den ofte omtalte *indre billeddannende evne*, hvor individualiteten eller jeget utgjør det skapende sentrum?

Det særegne ved Steiners erkjennelsesteori er den vekt han tillegger dette individuelle innslag i menneskets natur, det element som forsoner mennesket med verden: iakttagelsen gir oss inntrykk som løsrevet fra tenkningen aldri ville kunnet gi oss annet enn øyeblikkets usammenhengende kaos av inntrykk. Slik mottar vi på den ene side tingenes spesielle sansekvaliteter i form av lys, skygge, farge, kontur, lyd, lukt, smak, varme, kulde osv. Her finner vi strengt tatt intet bilde! Det skjer først i tenkningen, idet vi blir vår deres universelle innhold og gjensidige relasjoner.⁵ Denne spaltning i iakttagelse (stoff) og begrep (form) er for Steiner noe som kun utspiller seg ett sted i verdensprosessen, nemlig i menneskets bevissthet, slik den arter seg på nåværende utviklingstrinn. Den er med andre ord konstitusjonelt betinget. Utenfor dette indre erfaringsrom, hvis innhold stammer henholdsvis fra iakttagelsen og den indre billedprosess, er verden én, slik den igjen blir én i den fullbyrdede erkjennelsesakt, hvor iakttagelsen mottar

5 Dette og det følgende er en fri gjengivelse av kjerneideen i Steiners erkjennelsesteori, slik denne bl.a. er fremstilt i *Frihetens filosofi*. Se for øvrig 8. betraktning: «R. Steiners første grunnbøker – en blant flere steinerpedagogiske inspirasjonskilder.»

sitt begrep. Det er opphavet til vår tids skisma. På den ene siden har vi bevissthetens behov for å nå frem til objektiv erkjennelse ved å skape avstand til tingene (se 15. betraktning). På den annen side kan trangten til å oppleve samhörighet med verden ved at vi på en ubevisst, følelsesmessig eller viljesmessig måte søker en sammensmeltning med tingene – i lengsel etter å få del i det man føler, nemlig at verden i seg selv er én.

Steiners svar på dette skismaet, dette grunnleggende brudd i menneskets forhold til verden, er at denne dualisme kun kan overvinnes der hvor den oppstår, nemlig i menneskets bevissthet. Han tok derfor markant og vedvarende avstand fra alle løsninger basert på følelses- og viljesmystikk.⁶ Det tilhørte fortidens magiske og mytiske bevissthetsformer. Å gjenopplive disse var i hans øyne ensbetydende med å flykte bort fra den utfordring dualismen stiller mennesket. Han beskrev hvordan mennesket aldri ville kunne nå frem til en enhetlig opplevelse av verden – som de fragmenterte, usammenhengende sansekvalitetene stammer fra – om den ikke aktivt søkte en forening av iakttagelse og begrep i erkjennelsen, hvor begrepsdannelsen gir oss den ene og iakttagelsen den andre siden av virkeligheten.

Denne overvinnelse av vår tids dualisme vil aldri finne sted om det ikke var fordi både materialismen og spiritualismen har rett, hver fra sin kant. Når disse to virkelighetselementer forenes i menneskets erkjennelse blir verden én. Det skjer ikke i form av en ensidig tenkning, men i en tenkning som er i stand til å vekke følelsen og viljen fra deres slumrende dvale, idet de føyer seg inn under en styrket, fordypet og oppvakt tenkning. I de øyeblikk dette finner sted taler vi ikke lenger med og til vår tids akademiske, nominalistiske tenkning, men om en spiritualisert tenkning som baserer seg på en aktiv søken etter realopplevelse av begreper og ideer.

Dette kunne gjøres gjeldende som en fri gjen-givelse av noen sentrale punkter i *Frihetens filosofi*.⁷ Steiners produksjon i tidsrommet

6 Se Steiners selvbiografi *Min livsvei*, Oslo 1999.

7 Se note 1.

1885-1896 viser hvordan han arbeidet med denne problemstillingen i eget erkjennelsesliv. For den som har øvet opp et blikk for det erkjennelsesfilosofiske grunnlaget han opparbeidet i disse årene, er det ikke vanskelig å følge disse sporene gjennom store deler av den antroposofi han utarbeidet mellom 1900-1924. For den som ikke bare er på jakt etter løsrevne sensasjoner, er det fullt mulig å oppdage at den også i aller høyeste grad er til stede i de pedagogiske foredragene.

14. Virkeligheten tilkjenner seg i menneskets bevissthet på to måter

I to foredrag holdt i 1919 og 1921, et tidsintervall som sammenfaller med oppstarten av den første Waldorfskolen i Stuttgart, uttaler Steiner seg om forholdet mellom materialismen og spiritualismen som to, nær sagt, komplementære verdensanskuelser:

1) «Man har hverken i materialismen eller i spiritualismen den hele virkelighet, men egentlig kun to «fotografier» sett fra to ståsteder. I bunn og grunn har materialisten likeså rett som spiritualisten, [...] da det ene kun er et avtrykk av det andre.»⁸

2) «Tenker man det materielle til ende, blir det i forestillingen til ånd. Og når man betrakter det sjelelig-åndelige, idet man går virkeligheten i møte, blir det ikke til det abstrakte som så lett oppstår i dagens erkjennelse, men det former seg og blir billedaktig. Det blir et kunstnerisk uttrykk for den eksakte begripelse, og man står til slutt med en anskuelse av det vesentlige ved det materielle. Altså, man kan være materialist eller spiritualist – man kommer ad begge veier til det samme, så sant man bare går begge veier til ende.»⁹

Et eksempel fra humanbiologien kan muligens illustrere hva det her kommer an på: Å frembringe og bevege objektive bilder av naturprosesser i det indre, f.eks. av det menneskelige blodomløpets samlede funksjon, kjemi, bevegelse og form, inkludert organer som for

8 Rudolf Steiner: *Soziales Verständnis aus Geisteswissenschaftlicher Erkenntnis*, GA 191 (1919).

9 Rudolf Steiner: *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung*, GA 302 (1921).

eksempel lunger, hjerte, lever og nyrer, krev-er konsentrasjon og viljekraft. Resultat er en skolering av tenkningen, hvor man ikke ensidig blir stående ved abstraksjonene, men også ved det billedaktig- kunstneriske. Dette utnyttes i steinerpedagogikken. Vi ser av sitatet ovenfor at Steiners ideer om den materielle og den spirituelle side av virkeligheten ikke bare henger sammen. De motsvarer hverandre som hånd i hanske, og vi kan ikke unngå å legge merke til at det som binder dem sammen, nettopp er evnen til billeddannelse i det indre. Det forklarer hvorfor han ble anklaget for både å være ensidig materialist og ensidig spiritualist. Han holder de to sider i balanse idet han lar begge komme til sin rett i erkjennelsesakten. Har man først oppdaget denne ideen om enheten mellom de to sidene av virkeligheten, vil man finne den overalt i Steiners skrifter – fra hans lille skriv om atomismen i 1885 til foredragene han holdt mot slutten av sitt liv (1924). Dette er en viktig nøkkel som lett blir oversatt i og med det omfattende innhold han etter hvert la frem; det er ikke uten videre lett å orientere seg i et verk på rundt 90 000 sider hvis man ikke utstyres seg med noen nøkler!

15. Fra subjektiv føleri til objektiv erkjennelse – en triumf og et dilemma

Rudolf Steiners og J. W. Goethes skrifter viser at begge var solid plantet i moderniteten, i den forstand at de hyllet den naturvitenskapelige tidsalders form for objektiv erkjennelse. Her kommer det ikke lenger an på hva tingen betyr for det personlige subjekt, men hva den er i kraft av seg selv og sitt naturlige miljø. Dette øves i dagens ungdomsskole og utgjør en forutsetning for all læring resten av skolegangen. Her må det tas behørig hensyn til de tre trinnene iakttagelse – fornemmelse – begrep.¹⁰ Det

ligger i den empiriske metode at det er iakttagelsesinnholdet og tenkningens bearbeidelse av dette som utgjør selve grunnpilaren i vår tids intellektualitet.

Det som Goethe og Steiner i denne sammenheng har til felles, er at de begge strebet etter å komme et skritt videre.¹¹ Vi skal snart se at nettopp denne streben kan være meget fruktbar i pedagogisk sammenheng, idet man her kan finne impulser for hvordan man kan stimulere de unge i en form for samtalebasert begrepsdannelse.¹² Men la oss først se på et tidsfenomen: Ungdomsopprøret på slutten av 60-tallet har mange kjennetegn, ett av dem var at det oppstod en økt bevissthet om den objektive erkjennelses innebygde dilemma. I dag vil man kunne si at det dreier seg om et dilemma vår tids skolesystem ikke kan lukke øynene for uten at det får sivilisatoriske følger. Hva dreier det seg om?

Igjen vender vi oss til Steinerskolens grunnlegger. For ham var den naturvitenskapelige erkjennelsesart ikke det endelige trinn i tenkningens historie. Liksom tidligere bevissthetsformer i tilbakeblikket fremstår som gjennomgangsstadier mot høyere former, hevdet han at vår tids objektive tenkning i fremtiden vil vise seg å utgjøre en nødvendig forskole for høyere bevissthetsarter. For ham var det en logisk og konsekvent følge av Darwins evolusjonslære, idet denne utvides til også å omfatte menneskehetens bevissthetsutvikling. Det innebærer at dette såkalt objektive erkjennelsestrinn er underlagt den samme evolusjon som den biologiske utvikling.

Det nevnte ungdomsopprøret er i den sammenheng et interessant tidsfenomen. Ett av kjennetegnene på endringsimpulser i denne generasjonen var bevissthetsfenomenet om at det å

10 I en av R. Steiners innføringsbøker i antroposofi, *Teosofi*, er det et Goethe-sitat hvor menneskets trefoldige forhold til tingene er beskrevet med stor innlevelse. Deretter oppsummerer Steiner dette slik: «Og mennesket blir oppmerksom på at det på en trefoldig måte er vevet sammen med verden: Den første måte er noe det forefinner (påtreffer), som det lar gjelde som en gitt kjennsgjærning. Gjennom den annen måte gjør det verden til sitt eget anliggende, til noe som har betydning for det

selv. [...] Det vekker dets behag og mishag, det ene er det sympatisk, det annet antipatisk, det ene nyttig, det annet skadelig. [...] Og det tredje er de erkjennelser, som det «liksom et guddommelig vesen» [Goethes uttrykk] erverver seg om tingene. Det er hemmelighetene om disse tings virke og eksistens, som avslører seg for det.» I dette gjenkjenner vi de tre trinnene: iakttagelse – fornemmelse – begrep.

11 Dette temaet er introdusert i betraktning 4.

12 Jf. 20. – 22. betraktning

forholde seg objektivt og distansert ikke må slukke menneskets evne til å utvikle en genuin empati i det sosiale liv mennesker i mellom, så vel som i forhold til naturens fenomener. Vi står her overfor et uforløst motsetningsforhold som har gjort seg sterkt gjeldende de siste førti årene:

På den ene side har objektivitetens følelsesmessige distanse befridd det sosiale liv fra subjektivitetens emosjonelle tyranni. På den annen side innebærer denne distansering en reell fare for likegyldighet og mangel på empati. Spørsmålet blir da om ikke det subjektive forhold til virkeligheten har andre dimensjoner enn det som skaper behag og mishag, sympati og antipati, nytte og unytte? Og hvordan forholder det seg med den objektive erkjennelse når den drives mot sine ytterpunkter?

Rudolf Steiner har mange steder uttalt seg om det siste: I sin høyeste form vil den objektive erkjennelsesart kunne føre til en ensidig, ofte lynende intelligent kynisme, som i siste instans ender i en dyrking av egoistiske, bent frem onde handlinger. Her trengs det ikke eksempler fra f.eks. den annen verdenskrig for å få øye på at dette er den objektive erkjennelses dilemma.

Da står vi tilbake med et grunnleggende problem i menneskets måte å forholde seg til virkeligheten på. Hva er mest etterstrebellesverdig: avstand og objektivitet, eller innlevelse og subjektivitet? Må det være et enten eller? Kan de to, objektivitet og empati, aldri forenes?

Vi skal snart se at det i fremtiden vil bli mer og mer presserende å forhindre at denne problemstillingen ignoreres i den pedagogiske tenkningen.

16. Er hengivelse og kjærlighet til fenomenet uforenelig med objektiv erkjennelse?

Hva skulle så det neste trinn bestå i? Ikke uten grunn fremstår J. W. Goethe som den mest siterte forfatter i Steiners livsverk. Goethe nøyde seg ikke med å hylle den objektive erkjennelsesart. Han var i Steiners øyne den som dertil utviklet den naturvitenskapelige metodologi et skritt videre, idet han foretok grunnleggende avveininger om behovet for å ikke

bare videreutvikle metoden fra det subjektive over i det objektive, men også tilpasse den til de ulike naturrikene: fra den døde til den levende natur (fra mineral til plante), fra den levende natur til den sjelfylte natur (fra plante til dyr), og til slutt fra den sjelelige natur og opp til menneskeånden, menneskejeget (fra dyr til menneske). Dette lå i kim i Goethes livsverk og det ligger i kim i Steiners tidligste skrifter, for så å utvikle seg til det som i dag går under navnet antroposofi, eller åndsvitenskap. Der som man som lærer ikke er oppmerksom på dette, vil alt snakk om pedagogisk fornyelse i steinerskolene kun føre til at man fortaper seg i oppskrifter og uvesentligheter. Hvis man i møte med elevene ikke erkjenner at man står overfor fire og ikke bare ett aspekt av virkeligheten, svikter man disse områdene i barnets vesen. At man med hensyn til disse områdene ikke har den samme sikre viten som i den fysiske natur, tilsier ikke at man som pedagog kan la være å ta dem i betraktning.

Om vi nå vender tilbake til «den objektive erkjennelsesarts dilemma», har Steiner i Goethes naturvitenskapelige metode sett en helt annen måte å nærme seg objektene på. Metoden er likeså enkel som den er krevende for observatøren: All sann iakttagelse er først mulig idet subjektet viser en høyest mulig grad av hengivelse til fenomenene – uavhengig av hvorvidt dette vekker lyst eller ulyst, behag eller ubehag! Det fører til at det på nytt oppstår nærhet, men denne gang i empati, i innlevelse og kjærlighet til tingen, og da kun for dens egen skyld. Igjen minner vi om at dette er et videreutviklet trinn sammenlignet med den overvinnelse av subjektiviteten enhver elev øves opp i fra 12 til 19 år. Vi er alle barn av vår tid. Det nye som Goethe føyer til den objektive erkjennelsesform, er at han i sin vitenskapelige metode viser at det på en og samme tid er mulig å forholde seg både objektivt og empatisk til tingene. Men de følelser han slipper til er overpersonlige, uegoistiske tilstander. Slik lykkes det ham å stå overfor fenomenet som om han så det for første gang.

Pedagogiske konsekvenser: Steinerskolens mål om å undervise *hele mennesket* ligger selvsagt

til grunn for den relativt store andel med kunst- og håndverkstimer, samt den kunstneriske bearbeidelse av emnene i de teoretiske fagene. Men det innebærer også at man mener å se berettigelsen av ovennevnte idé, hvilket innebærer at barn og ungdom ikke bare skal støttes i det å overvinne egne subjektive (usaklige) følelser overfor den objektive fenomenverden. De skal forhåpentligvis også oppleve lærere med ekte hengivelse til de emner, de fenomener det undervises i. En kvalitet som ikke kan forordnes og måles. Men det forhindrer ikke at det kan «smitte»! Dette snakkes det av forståelige grunner lite om. Men det skal ikke underslås at Rudolf Steiner selv var meget opptatt av denne målsetning som svar på en av vår tids viktigste sivilisatoriske utfordringer. Det må samtidig nevnes at denne impuls til empati med alt og alle, i kombinasjon med den objektive erkjennelsesart, ligger som en åpenbar fordring i tiden. Den kom samtidig med helhetstenkningen – økologien – på 1970-tallet. Hvis man i henhold til steinerpedagogisk tenkning skulle besvare spørsmålet i overskriften, måtte det lyde slik: «Nei, hengivelse og kjærlighet til fenomenet er ikke uforenlig med objektiv erkjennelse.»

17. Om pedagogiske ideer og kravet om verifiserbarhet

At den form for spirituell humanisme som er beskrevet her må bedømmes kritisk, er en selvfølge. Men hvorfor skulle ikke dette også gjelde den materialistisk-reduksjonistiske verdensforklaring, i og med at den dominerer mange lærebøker i dagens skole? Sandberg og Kristoffersen viser ingen forståelse for at det siste er like berettiget som det første. Spørsmålet blir da om man ganske enkelt kan forutsette at når verifikasjon er uunnværlig i den fysiske vitenskap, må det samme være tilfelle innenfor ovennevnte form for spirituell-humanistisk erkjennelse. Her er det på sin plass å minne om følgende: Det er den omtalte *indre billedprosess* som produserer kravet om at pedagogiske ideer må verifiseres før de settes ut i livet. Forestillingen om *det å verifisere* er med andre ord avhengig av den samme instans som både produserer pedagogiske ideer og samtidig ut-

gjør undervisningens medium, nemlig *den indre billedprosess*. Avhengigheten går ikke den motsatte vei. Tilsier ikke det alene en viss forsiktighet når man beveger seg fra den rene *sanseanskuelse* og over i den rene *idéanskuelse*? Det kan ikke tas for gitt at det som gjelder i den fysiske virkelighet tvangsmessig må gjøres gjeldende i den delen av den oversanselige virksomhet vi kaller forestillings- og begrepsdannelse.

Det kan for øvrig lett vises at kravet om at en pedagogisk idé må være vitenskapelig verifisert før den settes ut i livet, må belage seg på å stå til rette for absurde resonnementer av typen: Småbarnspedagogen nøler med gå inn for at barn får tegne, male, danse, hoppe tau, bake brød, fiske, brenne bål osv., i påvente av at den pedagogiske verdien av slike handlinger blir vitenskapelig verifisert.

18. Det verifiserbarhet er i den ytre – kan intuitiv evidens bli i den indre iakttagelse

I dette feltet bør det derfor undersøkes nøye om ikke *intuitiv evidens* – forankret i erfaring og fornuftig bedømmelse – bringer oss lenger enn det å pukke på verifiserbarhet, slik det gjøres i omtalte bok. Men her må vi være ydmyke! Enhver lærer er henvist til å undersøke en idéns pedagogiske potensial og aktualitet i egen praksis og i kollegiets gjensidige utveksling av erfaringer. Selv om dette – sammenlignet med omfattende statistisk bearbejdede forskningsprogrammer – foregår i en noe beskjeden og tilbaketrukket sfære, skal man være forsiktig med å undervurdere betydningen av det autentiske og nære erfaringsinnholdet som i det stille bygger opp individualiserte lærerroller med et variert, metodisk repertoar. Etter at man over tid har beskjeftiget seg inngående med en bestemt problemstilling, kan det plutselig innfinne seg en grad av *intuitiv evidens* i form av en overraskende innsikt som lyser opp et saksforhold, noe vi også var inne på i den 2. betraktningen. Eller i form av uforutsette ideer som dukker opp midt i en undervisningssituasjon, dagen etter en meditativt fordypet idéanskuelse. Matematikken ville aldri ha kunnet utviklet seg opp til dagens nivå

om intuisjon ikke var en evne vi kan gjøre regning med i menneskets erkjennelsesliv. I herværende betraktning er *det indre billedskapende element* lansert som det pedagogiske feltets kjerneaktivitet. Å stille dette i sentrum for all vår oppmerksomhet krever at man – lik en kunstner – sørger for å vende tilbake til det samme motiv så ofte som mulig. Da ser man det hver gang med nye øyne – fra en ny synsvinkel. Slik forholder det seg med det man kaller *den rene idéanskuelse*, hvor objektet er tankeprosessenes innhold av forestillinger, begreper og ideer. At vi her forholder oss til noe oversanselig, spirituelt, er forsøkt begrunnet ovenfor.

Regelen i all former for idéanskuelse er at der hvor man i sanseanskuelsen støtter seg til tingene, må man her støtte seg til gjentagelsen – det å dvele ved en sak på nytt og på nytt. Det er mange historiske forbilder på en slik intuitiv innsikt. Goethes idé om *urplanten* og *typus* som to overordnede, spirituelt fattede, formdannende prinsipper i henholdsvis plante- og dyreriket, vil neppe noensinne bli verifisert. Det er ikke til hinder for at mange ser behovet for å forholde seg undersøkende til de to ideene.

Vi har med dette forsøkt å vise at verifiserbarhet ikke kan være et absolutt krav når man arbeider med pedagogiske ideer, og at det finnes andre veier man kan slå inn på. Disse veier har Rudolf Steiner redegjort for fra de forskjellige innfallsvinkler, slik som her i forordet til 1918-utgaven av *Frihetens filosofi*: «Leseren får intet teoretisk svar som han siden bare bærer med seg i hukommelsen», men boken «gjør oppmerksom på et erfaringsområde i sjelen» hvor spørsmålene besvares «gjennom sjelens indre aktivitet». I forordet til førsteutgaven i 1894 skriver han: «Vi ønsker heller ikke en slik viten som er utformet en gang for alle i nedfrosne skoleregler og oppbevares i kompendier gyldige for alle tider. Enhver av oss anser seg for berettiget til å gå ut fra sine nærmeste erfaringer, sine umiddelbare opplevelser, og derfra stige opp til erkjennelsen av hele universet. Vi etterstreber en sikker viten, men enhver på sin måte.»

19. Gis det en nøytral verdensanskuelse ingen trenger å gjøre rede for?

La oss begynne med en påstand: Ingen skole og ingen lærer kan unndra seg en redegjørelse for det menneskesyn og livssyn som legges til grunn for undervisningen. Det fordi selv den enkleste dom krever et ståsted. Man kan selvsagt tro at det finnes en undervisning som i så måte er nøytral. Det er like fullt en illusjon. Derfor hadde Sandberg og Kristoffersen stått sterkere om de hadde levert en redegjørelse for eget ståsted. Dersom man antar at *forestillings- og begrepsdannelse er et ledd i en spirituell virkelighet, slik vår fysiske kropp er et ledd i naturprosessen*, sier det seg selv at den vil ha andre pedagogiske følger, sammenlignet med en materialistisk, reduksjonistisk verdensforklaring. Vi står inne for førstnevnte synspunkt, men understreker at vi foretrekker å forholde oss forskende til pedagogiske ideer – ikke dogmatisk, troende. Måtte man derfor håpe at det i fremtidens steinerskoler vil være en prioritert oppgave å lede arbeidet i retning av større selvstendighet i omgang med pedagogiske ideer. Her må graden av tro eller ikke-tro være et personlig anliggende, slik at omgang med didaktiske og pedagogiske ideer kan foregå i en åpen atmosfære. Det betyr også at det gis rom for religiøse forestillinger, samtidig med at ingen skal føle seg nødet til å måtte underlegge seg en bestemt tro.

20. Pedagogiske konsekvenser

På bakgrunn av ovenstående betraktninger, er det grunnlag for å hevde at all pedagogikk før eller siden må ta stilling til hva den omtalte *indre billedprosess* betyr i barnets utvikling, og hvordan den på den ene side endrer seg gjennom individets og på den annen side gjennom menneskehetens utvikling.¹³ Det dreier seg om en spirituelt fundert antagelse om hvordan barnet best kan ansføres på ulike alderstrinn. I dette *oversanselige felt*¹⁴ kan man erfare at

¹³ Dette er antydnet i betraktning 11: «Mennesket – et spirituelt, billedskapende jeg i et fysisk-biologisk legeme».

¹⁴ Vårt øye kan ikke se den annens tanke. Den indre billedprosess er som tidligere nevnt ikke tilgjengelig for våre fysiske sanser. Det er i den forstand vi bruker begrepet oversanselig. Dette er i henhold til betraktning 2 og 10.

det foreligger sjelelige vekst- eller referansepunkter som en pedagog gjør klokt i å gi akt på. Dette er en sammenheng som bevisst utnyttes i steinerpedagogikken. Det forutsettes at læreren forholder seg empirisk til egen virksomhet. La oss ta med et par eksempler:

a) Steiners oppfatning¹⁵ om at evnen til å tenke kausalt først trer genuint frem i 12-årsalderen, kan lett utforskes i undervisningen. Parallelt er det interessant å undersøke når den samme evne kommer til syne kulturhistorisk. b) Steiners uttalelse om at romgeometriens og den humanbiologiske behandling av skjelettet virker spesielt ansporende i 14-årsalderen, kan også lett utprøves i undervisningen.

I de to eksemplene foreligger det en 90 år lang kjede av utprøvinger. At anvisningene fortsatt holder, taler sitt eget språk. Det dreier seg ikke om frittsvevende ideer, men om ideer som er forankret i erfaring. For øvrig vil – på barnetrinnet eller i videregående – kjernen i enhver planlegging og utarbeidelse av undervisningen alltid være det omtalte *billedskapende element*. Det er på en og samme tid undervisningens mål og middel, dens produktive sentrum og språklige medium – det utfolder seg primært i det auditive og sekundært i det visuelle felt. Som tidligere nevnt er det dette ikke-biologiske, oversanselige, *billedskapende element* som både underviser og blir undervist. Man kunne i den forstand si at det er dette oversanselige sentrum i barnet som «går i skole». Slik også med læreren. Å vie oppmerksomhet til dette er et sentralt anliggende i steinerskolen. Det er primært her og intet annet sted undervisningsinnholdet produseres og mottas. Derfor er det ikke likegyldig hvilke tanker vi gjør oss om dette. Her dannes for eksempel grunnlaget for abstraksjon.¹⁶ Spørsmålet blir da hva dette innebærer for undervisningen på ungdoms- og videregående trinn?

¹⁵ Det var også Piagets oppfatning.

¹⁶ I følge den engelske hjerneforskeren Susan Greenfield erfarer man i dag at denne evne svekkes ved «høy» tidsbruk foran dataskjermen. Se f.eks. <http://www.aftenposten.no/fakta/innsikt/article3482160.ece> og <http://www.akademika.no/node/7154134>.

21. Metodiske konsekvenser – begrepsdannelse og kunnskapstilegnelse i ungdomsårene (I)

For den fantasifulle lærer byr det å pleie begrepsdannelsen i 12-19-årsalderen på mange muligheter. I alle fall dersom man ikke stirrer seg blind på sjekklister med kompetansemål, hvor den målbarhet som ligger i reproduserte kunnskapsfragmenter utgjør en instrumentell faktor i dagens skolevesen (2010). Å erverve kunnskaper er selvsagt også en viktig målsetning i Steinerskolen. Men det må bare ikke overskygge det faktum at alle former for kunnskapstilegnelse gir rikelig med anledninger til å stimulere og styrke elevenes evne til selvstendig tenkning. Hvordan gjøres dette i steinerskolen? Som antydnet ovenfor: Læreren må ikke la seg skremme til å unnlate å bruke sin skapende fantasi i undervisningen! Ingen kan på forhånd vite hva som skal til for å vekke opp en gruppe ungdom. Det varierer fra klasse til klasse og står og faller på det som utspiller seg i møte med den enkelte lærer.

La oss forsøke å antyde noen metodiske grep vi i denne sammenheng har gode erfaringer med: Der hvor man i lærebøkene introduserer et stykke virkelighet ferdig *definert*, vil man i steinerskolen servere det tilsvarende stykke virkelighet *undefinert*.

Dette i erkjennelsen av at i fremtidens skole må man gi elevene definisjonsmakten tilbake. Forholdene må i langt større grad enn det som ofte er tilfelle, legges til rette for å vekke nysgjerrighet, følelsesmessig bevegelse og erobringsglede. Hvordan? Det kan man lettest oppnå gjennom samtaler, i en form for dialogisk begrepsdannelse hvor poenget er å trekke elevene inn i en felles betraktning og bearbeidelse av undervisningsstoffet ved at både deres intuitive evne og logisk tenkning øves og styrkes i møte med en fenomenverden som i størst mulig grad legges frem uberørt av menneskets tenkning.

En rød tråd gjennom disse betraktningene har vært å gi det vi har valgt å kalle *den indre billedprosess*, dvs. selve forestillingskraften, den sentrale plass. Den er undervisningens

universelle medium. Den er alle moderne mediers mor! Uten denne ville det verken vært et innhold å formidle eller noe som kunne ta i mot dette innholdet, noe vi også var inne på i 11. betraktning.

At vi ikke dveler tilstrekkelig lenge og hyppig ved slike enkle kjensgjerninger, er en av vår tids største tragedier, og da snakker vi ikke kun om skolevesenet. Å undervurdere dette produktive sentrum i menneskets vesen, det at individualiteten er ethvert kulturprodukts skapende urkilde, betyr at man samtidig overser det potensial som ligger i at denne kilde som er tilgjengelig i eleven, også er lærerens verktøy. Det kan ikke erstattes med noe annet, kun suppleres. Derfor må barn og ungdom gis hyppige anledninger til å ta i bruk og styrke forestillingskreftene i selve kunnskapstilegnelsen. Kunnskapen lever først i det den skapes, dvs. oppstår i elevgruppen (at det har funnet sted i lærebokforfatteren er i denne sammenheng ikke til noen hjelp).

For elevene dreier det seg om å trene opp: 1) det å skjelne likt fra ulikt, 2) det å felle de nødvendige dommer, trekke de nødvendige slutninger og foreta de nødvendige logiske resonnementer, 3) det å selv bidra til å bedømme ethvert saksforhold og vurdere andres bedømmelser.

22. Metodiske konsekvenser – begrepsdannelse og kunnskapstilegnelse i ungdomsårene (II)

Alt dette er steg på veien mot å danne de nødvendige begreper som inngår i den kunnskapen elevene skal erobre. Dette gjelder alle teoretiske fag, humaniora så vel som real- og naturfag. Det overordnede mål er å styrke elevenes evne til selvstendig tenkning hvor de selv gis rikelig med anledninger til å øve seg på å bedømme det som foreligger av ubearbejdede fenomener. Poenget er så enkelt at man lett overser det: Kunnskap skal, så langt det lar seg gjøre, erobres gjennom den virksomhet elevene selv – ikke lærebokforfatteren! – står inne i. Ved slik å gjenskape de problemstillingene pionerene kjempet med den gang den aktuelle kunnskap ble erobret historisk, kan det oppstå

«et lite sus» av noe beslektet i klasserommet. Dette er et karakteristisk trekk ved steinerpedagogikken. Nye temaer introduseres derfor helst ved at man prøver å gjenskape noe av den historiske stemningen som lå i tiden, forut for de aktuelle vitenskapshistoriske oppdagelsene. Da blir dette samtidig et supplement til historieundervisningen, idet ideene og spørsmålsstillingene til pionerer som Isaac Newton, Blaise Pascal, Galileo Galilei, Tycho Brahe, Kopernikus, Ulugh Beg, Fibonacci, Eratostenes introduseres, bare for å nevne noen. Å legge grunnen for at den store erobringen, den plutselige innsikten, også kan oppstå i mindre format blant elevene, er fullt mulig, f. eks. i en matematikk- eller naturfagtime. Da pleies logisk tenkning i kombinasjon med de intuitive evnene samtidig med at elevene også gis hjelp til å vekke en følelsesmessig tilknytning til menneskehetens historie. Da skulle det ikke være nødvendig å nevne at dette gjør de omtalte kompetansemålene i kunnskapsløftet mer interessante, ved at elevene gis anledning til å forbinde seg med historiske referansepunkter i form av milepæler i vår egen sivilisasjons fremvekst.

Alt dette oppnås ved at eleven selv er med på å bedømme og definere et stykke udefinert virkelighet. Dette krever innsikt i hvordan kunnskap erverves. Man slår to fluer i ett smekk. I så måte kunne man for den del kalle dette for det utvidete kunnskapsløftet, hvor lærebokens ferdig definerte sannheter ikke kan brukes som utgangspunkt, om de var aldri så lekkert beskrevet og visualisert. Her må læreren selv være produktiv sammen med elevene, slik at kunnskapstilegnelsen erobres innenifra og ikke bare serveres ferdig bearbejdet og tilrettelagt med alle konklusjoner og definisjoner på plass.

På det vis kan ikke bare lekre visualiseringer, men også faglige, instruktive tegninger og plansjer oppstå i klassen under den påfølgende kunstneriske bearbejdelser av et teoretisk tema.

23. Kan egget lære høna å verpe?

Siden vi har dvelt så pass lenge ved temaet *den indre billedprosess*, er det fristende å spørre

om i hvilken grad bruk av PC i undervisningen kan understøtte de intensjonene som er beskrevet ovenfor. Det lyder banalt, men det er ikke desto mindre grunnleggende: Om ikke mennesket var skapende ut fra *den indre billedprosess*, ville det da kunnet frembringe en maskin som nettopp etterligner denne billedprosess? Om vi benytter en metafor kunne vi stille det klassiske spørsmålet: «Kan egget lære høna å verpe?» Spørsmålet illustrerer den digitale læringsarenaens pedagogiske dilemma: For hva skjer med elevenes konsentrasjon når blikket nagles til billedskjermen? Spør en hvilket som helst IKT-lærer, og han har svaret. Med fare for å bli anklaget for å være fanatisk, kan man stille spørsmål som før eller siden må besvares: Hva vinnes og hva tapes ved at konsentrasjonen flyttes frem og tilbake mellom den indre forestillings- og begrepsdannelse i tenkningen og den ytre billedprosess som løper på skjermen? Hva som vinnes, er ikke godt å si. Ei heller hva som tapes, annet enn at man etter hvert bør undersøke om ikke nettopp evnen til abstraksjon og overordnet tenkning svekkes. Her må vi i læringsøyemed ikke glemme hva som – grunnleggende – er det produktive sentrum under vekslingen mellom barnets *egen indre billedprosess* og daskjermens *ytre billedprosess*. Spørsmålet er hvor læreren legger tyngdepunktet i forhold til ungdommens behov for å heve seg opp over den fragmenterte bevissthet de fanges i. Møter vi deres tørst etter helhetlige betraktninger? Hvordan gir vi dem det? Interaktivt på skjermen eller slik det er beskrevet ovenfor?

I et intervju i Aftenposten 25. januar 2010 uttalte Susan Greenfield bl.a. følgende: «I cyberspace er hva du ser hva du får. Virkeligheten er her og nå. Tidsperspektiv og refleksjon er nærmest fraværende. Kunnskapen blir perspektivløs. Faren er at barn ikke utvikler evnen til å se sammenhenger, eller forstå en kontekst, innsikt og fortolkning. Det lærer man ikke gjennom nettsamfunn og spill. Og hvordan skal barn lære for eksempel empati gjennom disse mediene», spør Greenfield retorisk.¹⁷

¹⁷ Se også f.eks. <http://www.akademika.no/node/12763931>

Å tro at dette er et innlegg mot bruk av data i skolen, ville være en avsporing. Men de som har erfaring med dette er stort sett meget tydeligere i dag enn for ti år siden: signalet er at digitale hjelpemidler i undervisningen krever en edruelig holdning blant pedagoger, uavhengig av skoleslag. Her som ellers må man ikke glemme de pedagogiske praktikerens grunnspørsmål: «Når?», «Hvor meget?», «Hvordan?».

24. Det er opparbeidelse og utveksling av erfaringer, ikke dogmatisme, som videreutvikler og forankrer den pedagogiske tenkning

La oss nå vende tilbake til utgangspunktet. Der så vi at hovedbudskapet i den omtalte boken til Sandberg og Kristoffersen var at steinerpedagogikk bygger på blind tro på Steiners omfattende tenkning. Steinerpedagoger praktiserer med andre ord en undervisning hvor evne til selvstendig tenkning står lavt i kurs. Vi har i de foregående betraktningene sett at undervisningspraksis viser at dette ikke er tilfelle – snarere tvert i mot. Der hvor de hevder å ha møtt en homogen gruppeidentitet basert på dogmatisme og autoritetstro, kan vi vise til en 90 år lang praksis basert på individuelle tilnærminger og tillit til at selv «ikke-verifiserte» ideer kan vekke lærerens metodisk fantasi i møte med elevene. Sannheten er nok den at dette er to beskrivelser som begge vil kunne ha sin gyldighet, alt ettersom hvilke tilbøyeligheter de enkelte pedagoger er bærere av – rent personlig. Begge deler finnes.

Uavhengig av personlige egenskaper er det fullt mulig for den som fatter interesse for steinerpedagogisk tenkning å omgås denne på en fri og selvstendig måte, i henhold til beskrivelsen i 1. betraktning. Først når de også gjøres virksomme i undervisningen og forankres i egne erfaringer som utveksles med andre lærere, minsker faren for å bli trukket ned i den type autoritetsavhengighet og dogmatisme Sandberg og Kristoffersen skildrer i sin bok og sine mange artikler om samme tema.

Da beredes en grunn hvor det kan oppstå undervisningsglede, basert på inspirasjon og

produktivitet. Først i den forstand kan det være tale om å stå inne for steinerpedagogiske ideer, hvilket er noe ganske annet enn påstander av dette slag: «Alt ved steinerpedagogikken er religiøst begrunnet i troen på Rudolf Steiners kunnskap om mennesket, utlagt i hans lære, antroposofien.»¹⁸

Erfaringen fra de mange steinerskolene i ulike land viser en annen tendens, til tross for innslag av dogmatisme. I denne sak holder vi oss med ett og kun ett credo,¹⁹ nemlig istedenfor kun å tro på en idé prøver man den ut i undervisningen. Steiner gav selv ingen oppskrifter – han hadde ikke tro på standardiserte undervisningsopplegg. Til det hadde han en altfor stor tillit til lærerens ansvarlighet, fantasi og originalitet i arbeidet med fagene og i møtet med klassene og den enkelte elev. Hvor finner man en slik tillit til lærerstanden i dagens skolelandskap?

Avsluttende ord om pedagogikk og verdensanskuelse

I det øyeblikk den naturvitenskapelig erkjennelsesart skal gå et trinn videre etter å ha gjennomlyst den døde, uorganiske natur nær sagt til bunns, står den på terskelen til et nytt område i tilværelsen, nemlig det gåtefulle fenomen vi kaller den levende, organiske natur. Det er det vi ovenfor har valgt å kalle det levende (livsprosesser) til forskjell fra det sjelelige (sjeleprosesser) og det åndelige (åndelige prosesser). Det siste er i følge Steiner selvstendiggjort i mennesket som *jeg-individualitet*, mens det i dyret er bundet opp som ubevisst visdom i instinktene. Goethes store idé var at metoden må hentes fra det likeartede og ikke fra det fremmedartede. Da er det forskjell på om vitenskapens fenomener hentes henholdsvis fra den uorganiske natur, fra den organiske natur, fra sjelelivet eller fra åndslivet. Derfor søkte han, når han stod overfor livsprosesser, nettopp en metode fra det levende og ikke, slik det oftest gjøres den dag i dag, fra det døde, dvs. fra den uorganiske natur. I 4. betraktning ble det vist hvordan Goethe gir dette et poetisk uttrykk i det han i *Faust* lar Mefisto sette ord

¹⁸ Se note 1 under «Bakgrunn» i artikkelens første del.

¹⁹ Her i betydningen tro eller trosbekjennelse.

på noe som i hans eget liv var en initierende erkjennelse, hvilket vi her vender tilbake til:

Den som vil erkjenne og beskrive det levende, søker først å drive ut ånden.

Da har han delene i sin hånd, men mangler dessverre det levendes bånd.

Hva pedagogikk og verdensanskuelse for øvrig angår, er det relevant å hente frem hva steinerpedagogikkens grunnlegger uttalte i sakens anledning allerede da han var et par og tyve år, altså like før han utga boken *Grunntrekk av en verdensanskuelse*: «Det finnes mennesker hvis forstand er særlig disponert til å tenke over mekaniske avhengighetsforhold og virkninger. De forestiller seg hele universet som en mekanisme. Andre har trang til å iakttå det hemmelighetsfulle, mystiske element over alt i den ytre verden. De blir tilhengere av mystisismen. Enhver feiltagelse oppstår på denne måten ved at en bestemt tenkemåte som har gyldighet overfor én art objekter, erklæres som universell. Dette er forklaringen på motsetningsforholdet mellom de mange verdensanskuelser» (se 8. betraktning).

Med det avsluttes disse betraktningene, ved å oppfordre leseren til videre refleksjon over det spørsmål ingen lærer i dag kan unnsnippe uten at vedkommende samtidig svikter barna: Hvilke pedagogiske svar kan vår tid oppvise i møte med de sivilisatoriske utfordringer vi ser komme i den nærmeste fremtid? Ω

Dag-Otto Thunold er cand mag med studier i matematikk, geologi, paleontologi og geografi. Han er lærer på Rudolf Steinerskolen i Oslo, hvor han underviser i fagene kobberdrivning, matematikk, geologi, geografi og astronomi på ungdoms- og vg-trinnet. Han var med på å starte Steinerskolen i Asker i 1982-83.

VANNETS FREMTID

Oslo, 17. - 20. mars 2011

For nærmere info:
www.watersymposium.no