



WALDORFSKOLANS KUNSKAPSSYN

Dokumentation från
Svenskt Waldorflärarmöte
29–30 januari 2009
på Kulturhuset i Ytterjärna

Utgiven i juni 2009 av

Pedagogiska Sektionen, Fria Högskolan för Antroposofi

Tryck Trosa Tryckeri AB

Grafisk form, omslagsfoto Lena Liljestrand

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Presentation av föreläsare och seminarier.....	4
FÖRORD	5
Föredragen under lärarmötet	
Aksel Hugo	6
Bo Dahlin	12
Jan-Erik Mansikka	17
Jost Schieren	22
SEMINARIER	
Kunskapssyn och utveckling av betyg i waldorfskolan	
Aksel Hugo	26
Pedagogiken och den tänkande människans framtid	
Bo Dahlin.....	28
Waldorfpedagogikens ämnesområden:	
Mångfald eller specialisering	
Jan-Erik Mansikka	32
Waldorfpedagogikens vetenskapsbegrepp	
Jost Schieren	33
Allmän människokunskap och det pedagogiska mötet	
Erik van Mansvelt.....	34
Aktuell forskning kring musikens inverkan på barnets utveckling och dess betydelse för pedagogisk praxis	
Göran Krantz.....	36
Övergången förskola – skola. Vad händer i 6 – 7-årsåldern?	
Geseke Lundgren	39
Efterord – Vad är Pedagogiska Sektionen?	
Text av Per Hallström, Sverige	43
Text av Christoph Wiechert, Goetheanum, Schweiz	44

VÅRA FÖRELÄSARE OCH SEMINARIELEDARE ÄR:

AKSEL HUGO	Doktorerat i pedagogik. Leder det nordiska mastergradsprogrammet i pedagogik.
BO DAHLIN	Professor i pedagogik Karlstads universitet
JAN-ERIK MANSIKKA	Doktorerade 2007 i Helsingfors med en avhandling som ger idéhistoriska perspektiv på waldorfpedagogiken
JOST SCHIEREN	Professor i waldorfpedagogik, Alanushochschule i Tyskland
ERIK VAN MANSVELT	Läkare på Vidarkliniken
GESEKE LUNDGREN	Ordförande i "International association Steiner Waldorf early childhood education"
GÖRAN FANT	Ordförande i Waldorffederationen
GÖRAN KRANZ	Ansvarig för masterprogrammet i eurytmi

FÖLJANDE SEMINARIER ANORDNAS UNDER LÄRARMÖTET:

Aksel Hugo	"Betyg i relation till kunskapsutveckling"
Bo Dahlin	"Pedagogiken och den tänkande människans framtid"
Jan-Erik Mansikka	"Ämnesområden: Mångfald eller specialisering"
Jost Schieren –	"The Goethean concept of science in waldorfpedagogy". Seminariet hålls på engelska.
Erik van Mansvelt	"Allmän människokunskap och det pedagogiska mötet"
Geseke Lundgren	"6-7-åringar: Övergången från förskola till skola – från fantasi till föreställning och kreativitet – en människokunskaplig betraktelse och fråga till waldorfpedagogiken."
Göran Fant	"Nationella prov i klass 3: hur förhåller sig dessa till waldorfskolans kunskapssyn?"
Göran Krantz	kl 9: "The importance of recent research on early childhood development and music psychology or education. Seminariet hålls på engelska. kl 11: "Betydelsen av aktuell forskning kring musikens inverkan på barnets utveckling för pedagogisk praxis."

FÖRORD

När waldorfläroarutbildningarna underkändes av Stockholms Universitet förra året angavs bristande vetenskaplighet i kurslitteraturen som orsak. Texterna var "steinerbaserade" i för hög grad. Detta belyser ett dilemma som waldorfskolorna också befinner sig i idag: Hur förhåller sig den stora erfarenhetsbaserade kunskap som waldorfskolorna har haft så stor framgång med, till den traditionella forskningen som tillmätts allt större betydelse i skolpolitiken?

Vi ville vid det senaste waldorfläroarmötet i Järna ta upp tematiken kring forskning och kunskapssyn i vår skolrörelse och hade samlat forskarkompetens från Norden och Tyskland för att få ta del av deras synpunkter. Huvudtemat var "Waldorfskolans kunskapssyn" med särskild fokusering på nationella prov i klass tre, förhållandet mellan betyg och kunskapsutveckling samt frågan om elevernas utveckling gynnas av mångfald eller specialisering.

Konferensen dokumenterades genom bandupptagningar och skriftliga referat. Vi i Pedagogiska Sektionen är nu glada över att kunna presentera resultatet i denna skrift och hoppas att det kan inspirera flera till att med allt större systematik reflektera över sin verksamhet och leda det fram till forskningsprojekt.

Waldorfskolorna behöver utvecklas, och forskning är en av möjligheterna att göra det. Detta är också en förutsättning för att vi som skolrörelse ska få utbilda lärare till waldorfskolorna. Vi står inför ett stort arbete, men vi står också inför en unik möjlighet att arbeta för en forskningskultur som är integrerad och förankrad i praxis. Vi har en styrka i den nära koppling som av tradition finns mellan skola och utbildning. Årets waldorfläroarmöte kan ses som att vi nu antar den spännande utmaningen att med gemensamma krafter knyta samman skola, utbildning och forskning.

Bromma i maj 2009

Caroline Bratt

Göran Sjölin

EGENSKAPAT BILDNING

AKSEL HUGO

Vi har två utmaningar. Den ena utmaningen kommer utifrån, såsom jag upplever den i Norge med en mycket stark press från myndigheterna. Den andra kommer kanske från den andra sidan – inifrån – med frågan om antroposofin och dess förhållande "inom riket". Man har ett slags "inomrikesförhållande" inom antroposofi och pedagogik, antroposofi och Waldorfskola, antroposofi och lärarutbildning, antroposofi och forskning o s v. Hur lever antroposofin? Så finns en annan utmaning och det är kraven utifrån, en europeisk Bolognaprocess i förhållande till högre utbildningar, läroplansprocesser och den kända situationen här i Sverige med en blick utifrån på lärarsituationen och lärarutbildningssystemet. Väldigt kort sagt ska mitt inlägg handla om ett försök att se på de två utmaningarna som att de bara kan lösas om man slår ihop dem: Man kunde gjort så eller kanske så och så, gjort så eller så (olika forenande handgester). Så jag tänker börja med slutet, konklusionen: Svaret vi ger måste bli kött och blod, det måste individualiseras.

Den utmaningen som jag upplever i forskningen – at allment ge; vad är svaret till bron mellan antroposofi och vetenskaplighet? Den övningen kan vi hålla på med i 100 år till och försöka att ge ett allmänt svar och mitt förslag är helt enkelt att man slutar med det. Ty svaret kan bara komma genom den enskilde forskaren, den enskilda läraren, den enskilda lärarutbildaren, som inlemmar så mycket av den bron, så mycket av den bron, eller så mycket av den bron. Så jag vill gärna börja med en uppmaning att avblåsa förståndssjälen fortsatta verksamhet i riktning mot ett allmänt svar på den frågan.

Den andra sidan – förhållandet till offentligheten – pressen som kommer utifrån, kan den förvandlas, kan den brukas i den nödvändiga övningen som det är att besinna sig, försöka svara med sitt svar på sin egen skola, sin egen undervisning, forskning med en autonomi stående på sin egen grund i förhållande till det som kommer och som man känner att man måste anpassa sig till? Kan man göra samma gest där om ni förstår vad jag menar? "Jaha, var vänlig och ange några bra skäl o s v." Ja, och kan det vara samma sak? Alltså inte två arenor, två krig eller kamper eller utmaningar utan en?

Jag tänkte börja... (trassel med ljudöverföringen – en längre paus...) Då ska vi sända en varm tanke till elektronerna och underjorden som hjälper oss.... det blir lättare för mig att tala utan det här ekot ...

Steiner 1919

Jag vill gärna börja med *mitten* eller *slutet*, eller vad jag ska säga. Börja med en liten och väldigt kraftfull utsaga i två meningar av Steiner. Det är helt i början, du kan samtidigt säga i slutet för det är i slutet av hans liv; 1919. Och då måste ni vara medvetna om följande, att innan detta sägs i augusti har det varit ett litet, vad ska man säga, kraftfullt revolutionärt projekt där man reste runt i Tyskland och försökte överta makten från mars till maj 1919, full mobilisering, talgestaltningkurs och ut i alla provinser, ett försök att överta makten i Tyskland. Det måste ni ha som bakgrund. Det avblåstes. Ur den ruinen började man pyssla med ett pyttelitet projekt. I augusti samlades resterna ihop (Emil Molt var nästan ödelagd för det var han som startade detta): Waldorfskolan och lite kurs. Första föredraget på kvällen där hörs två meningar som jag vill börja med. Det är jättelätt, det är liksom

helt okomplicerat. Där står det på norska:

"Betänk hva dere gjør, altså metode, kunnskapssyn og hele pakka, altså hele instrumentet. Betänk hva dere gör. Men betänk mer hvem dere er. Punktum!!"

Poängen i detta: är det en skillnad vem som kommer in genom dörren? Det är hela saken. Gör det en skillnad vem som kommer in genom dörren i klassrummet? Det utgör en skillnad! En differens. Så kommer mening nummer två:

"..i grund och botten har vi hela den antroposofiska andevetenskapen så att vi kan inse betydelsen av detta faktum, denna insikt, 'diese Tatsache'. Punktum!!"

Allt som ligger där emellan är som en liten parentes. Egentligen har vi allt detta för att inse betydelsen av detta faktum – detta faktum. Det är väldigt starkt, något väldigt allmänt som inte bara angår waldorfskolan, som angår alla skolor och som de närmaste tio åren kommer att vara en kamp: "teacher proof schools" kommer under full musik. Skillnaden utgörs av detta. Okay, det var inledningen.

I. Egenskapat læroplanbildung

Nu tänkte jag hoppa in i en kropp och den kroppen är Waldorfskolrörelsen i Norge 2004 – 2009, de sista fem åren. En slags kropp av alla skolorna, lärarutbildningen, federasjonen o s v. Också tänkte jag beskriva läroplansprocessen under detta perspektiv – som vi har genomfört, försöka beskriva ett slags faktum och et poäng.

Nu kommer en liten konkret berättelse och den har en kunskapsteoretisk poäng som ligger här; (en händ förs ovanifrån ock neråt, en ovanifrån ock uppåt – möts i brösthöjd:) *mellan här*. 2006 blev vi utmanade på det mest kraftfulla sätt utifrån. För första gången skulle alla norska Waldorfskolor skrivas in i mantal. Vi skulle in i norska läroplanen och godkännas under den nya läroplanssystemet i Norge; Kunnskapslyftet. Vi hade varit fria i

70 år och nu skulle vi in och få en stämpel. Den processen upplevdes som en smärta, som ett angrepp, allt möjligt negativt. Men den kunde vändas till att bli en uppvakning som lite liknar den som beskrivs av Goethe, när ormen långsamt kryper och så börjar den lysa lite innifrån. Så hela denna rörelse som hade många kungariken, som tidigare sökte godkjenning direkt från skolan till departementet, måste nu samla sig. Förbundet fick en ny roll. Allt skulle genom förbundet, en stämma, en enhet i mångfalden. Också blev det en treårig process, där vi lyckades få till en slags "dugnad"; alltså skolorna, förbundet och vi som fanns i utbildning och forskning gick samman. Så sa vi; forskningsbaserad läroplan, dvs. aktionsforskningsbaserad (nedifrån) och försåvitt forskningsbaserad ovanifrån. En kropp. Vi hade då grupper, kanske 80 stycken som arbetade hårt med ett dokument. Till slut en öppen process, allt fanns på internet. Och så kom vi ut ur detta med något som var ganska bra, någonting som var till hälften bra och någonting som var dåligt. men hela processen med att försöka beskriva – inte innehållet men vad vi vill med eurytmi, kompetensmål. Beskriva det från denna sida. Alla fack, alla årskurser. 450 sidor som levererades nu i juni. Och en juridisk parallellprocess med advokat och projektledare under många, många rundor med direktoratet. Det blev alltså en ganska munter sak, en slags 'dugnad', har ni hört det ordet? Det är lite: *så här gör vi tillsammans*. Vi måste vakna upp och tillsammans arbeta fram en läroplan om vilken vi i vilket fall kan säga att det är det bästa vi kan säga nu 2008. 450 sidor levererades. Den första poängen är: när det kommer något utifrån är det möjligt att gå samman som en kultur. Så nu har vi fått något vi inte hade förr – en enhetlig stämning och en enhetlig kultur: federasjonen, högskolan (RSH) och skolorna i Norge. Så har det nu blivit.

Det är den ena poängen. Den andra är

den egentliga poängen och nu måste ni följa med! Det här är jätteviktigt! Den här grunden kunde varit bra, måttligt bra osv. men det skulle oavsett varit ett självmord om vi inte hade gjort ett tillägg, där vi säger i det vi lämnar in det och ger kejsaren handen och säger varsågod, godkänt, så säger vi *samtidigt* i det vi levererar: "Vi ska strax börja utpröva det och förbättra det 2012. Det är vi som ska göra det en gång till". Alltså en lärardriven läroplan. Förstår ni det? En egenskapat grund. Om vi inte hade tagit detta steg nr 2 hade det varit självmord. För då ger du ifrån dig den viljan – och då ligger kunskapen där i läroplanen – och så blir du helt matt, också tappar du den vilja som hela arbetet hade. "Skit i om det har varit bra, dåligt eller medelmåttigt (vi kan ju alltid förbättra), så länge det är vårt". Förstår du? Det är en sådan process det varit.

Då får vi en bild av en kropp – i detta sammanhang den norska läroplangruppen, 37 skolor, 15 gymnasier, och många fackgrupper som ger det ett ansikte. Vi skriver under med våra namn. Det här har ett *ansikte* till skillnad från alla andra läroplaner, som inte har någon författare. Jag vet inte om ni lagt märke till det – en väldigt speciell genre, läroplansgenren; ingen författare, inga motiveringar, och så kommer det var fjärde år: nu ska du dansa så och sedan kommer det nytt, och nu ska du dansa så. Då tappar man lite av sin kraft. Som en bonde som får nya lantbruksdirektiv: nu ska du plöja på det sättet. Nästa gång ska du plöja på annat sätt. Då blir man till sist lite beroende, man tappar sitt medvetna förhållningssätt att individualisera det – gör a det till vår egen läroplan – individualisera det, ge det en kropp som er mänsklig

Det är samma princip förstår ni. Läroplanen kan aldrig i sig själv bli god? Man kan hålla på i 100 år och göra den generella läroplanen och det vill förståndssjälén fortsätta med ända tills den dör och det ska den. Den ska dö. Den ska inte få göra detta som nu

är vår plan.... Det har varit ett otroligt uppfriskande, uppväckande egentligen lite festligt arbete. Efterhand, inte i början.

Det var läroplanerna och läroplansfrågan – och hur man förhåller sig till den. Och då är det jätteviktigt att det i "botten" måste ligga en kunskapssyn som vi ska tala om här nu. Det finns implisitt en kunskapssyn bakom den politiken, bakom förhandlingarna med det jag refererat, *bakom det sättet att arbeta på*: Ska det vara något, ska det vara något för någon. Ja, det var en lite lång historia, men jag berättar den eftersom jag tycker den är viktig, den tydliggör en princip.

2. Egenskapat lärarbildning

En liten berättelse också här vad samma principer kan innebära. Under många år har vi haft fortbildningskurser för lärare på gymnasienivån, som inte har haft någon särskild insikt om antroposofin. De har varit på Waldorfskolor och gjort fina ting – och så skulle de lära sig lite om antroposofi, och så har det varit lite kurs ... Jag spetsar till det lite nu. Vi har nu gjort ett försök under två år med en s k praktisk-pedagogisk utbildning vi hos Utbildningsdirektoratet vil ansöka om att få utvidga till en ettårig godkänd enhet. Där har vi tänkt på ett motsatt sätt. Vi har tänkt liksom *nerifrån och upp*: Där har du en lärare som aldrig har läst någon särskild antroposofi, men som gärna kommer till en Steiner-skola. Han har förhållande till ett fack, till sina elever, och till sin egen verksamhet. Då har vi sagt att kursen er ett övande inom dessa tre områdena: I. jag – fack (jag – världen), II. jag – elev (jag – du) och det sista III ; jag – jag, jag – mig i förhållande till min verksamhet.

Vi förutsätter att en Waldorf-lärare vill jobba med de tre områdena. Jobba med att utveckla det han redan har didaktiskt i en Waldorf-didaktisk riktning (I), utveckla det han redan har i förhållande till sin klass, sin 16-åring, sin 18-åring (II), Jobba .. (teknisk störning).. med sig själv och sin verksamhet III.

Vi kan kalla det sin utövarroll, aktörroll, performance som lärare.

Och så säger vi att övningsdimensionen (III) kan utvidgas i riktning mot personlig skoling. Steiner har gett olika övningar. Vi går i kursen igenom dem, så dere känner til dem, men dere måste finna deras egen övningsvei. Lärarens skoling, moraliskt och tankemässigt hör altså till den här kursen. Studenterna måste finna sitt eget individuella sätt att göra det på.

Vi förväntar också att de vil arbeta Waldorf-didaktiskt om de inte går på en annan skola, om de inte är intresserade av vår didaktik. Men då snor vi om hela kursen, nerifrån och upp med målsättningen att utveckla sin stil, sitt sätt. Och när man är färdig med denna PPU (praktisk pedagogisk utbildning), . En sådan snuoperation gäller sättet att tänka utbildning, av folk som har högre utbildning i naturfack, språk eller vad det nu är och som kommer in i gymnasier och nu ska vidare. Ta utgångspunkt i den människa som kommer genom dörren, med sina erfarenheter och sina elever och pröva att individualisera inifrån och ut, med viljan. Det var lärarutbildningen – etter samma princip.

3. Egenskapat forskarbildung

Vi ska tala lite mer om det ikväll, men vi har egentligen en forskarutbildning som inte är så väldigt annorlunda än det. Om man tänker på pedagogisk aktionsforskning, så handlar det i stor utsträckning om en som har jobbat i 20 – 25 år, eller 30 år, som har hela kroppen full av kunskap. Då handlar det egentligen inte så mycket om att få nya kunskaper, som att sätta ord på den tysta kunskap du har, få den utlyft, kan ni se det? Individualisera den. Få sagt: kunskap är för mig – för Steiner är det så – men för mig är kunskap, för mig är inläring. Skit i vad han sa och i detta ögonblick också i vad Steiner sa. *Du* har ett kunskapsbegrepp – i ditt fack. Och det är annorlunda i eurytmi än det är i bothmergymnastik, fysik – och

annorlunda för den ena fysikläraren än för den andra. Det är huvudproblemet i antroposofisk vuxenutbildning. Om man inte har det klart för sig finns faran att det är prototyper som produceras, dåliga kopior. Jag ska vara god på mitt sätt, inte på det sättet som du är. Det är en almen grundtanke.

Och i forskarutbildningen måste man kräva lite mer. Då bör man för det första kräva att det er transparent, genomlyst. Mer ljus på den här ormen, liljan så att det blir helt transparent. Det andra man bör kräva är att man bryr sig lite granna om inte bara sin egen 30-åriga erfarenhet, kanske andra också har 30 års erfarenhet, 40 eller 20, så då bör man gå ut och se lite vad andra har gjort. Det handlar bara om respekt, inget annat.

En forskarutbildning. Det är samma gest. Och i den grad denna forskarutbildning kan arbeta inte bara samtycke med Steiner i hans metodik: själsliga iakttagelser efter naturvetenskaplig metodik – men faktiskt också praktisera det, utöva det i den grad man själv kan. Om man ska genomlysa sin egen verksamhet så finns det ingen annan metod än själsliga iakttagelser, så den ska bara göras denna metod. Och inte talas så mycket *om*. Och det är ganska spännande! Nu har vi under loppet av de 3 år som varit, Bo och jag, fått erfarenhet med att liksom frigöra ganska mycket latent, potent kunskap och se den ges form. Och sedan göra det man gör med forskning, göra den offentlig. Det är ett ganska stort steg – detta är något alla kan se, alla kan läsa. Ge över det i ett offentligt rum. Så vi har haft lite över 30 som arbetat med oss och gått den vägen och är färdiga. Det var forskning. Jag har lust att avsluta med ett moment som jag tycker på många sätt är det avgörande.

Strävan och gåvan

Om vi säger att allt jag talat om fram till nu handlar om att ta upp det andliga och det själsliga, ganska konkret – och se att det är möjligt att se på det andliga och det själsliga

som en *praktik*. Det är en praktik: hela den gruppen med skolor tar tag i det de gör, vad som och de genomlyser det och berättar. Och när lärarutbildningen kommer in: vad är det egentligen som händer? Vad är det ni övar? Ni tar tag i viljan om den är i det praktiska eller i tänkandet eller i ordena – i det själsliga. Ni arbetar med den. Skapar organ för viljan. Eller praktikforskningen. Enkelt: upp på skidorna och nu ska man bara ta sig ner för backen då! Kan inta tala om silkeföre innan du er kommit i rörelse. Har du kommit in i rörelsen kan vi börja tala. Först in och sedan börjar vi samtala.

Det som är viktigt är att det finns ytterligare en gest. När man har gjort det här i en klass och gjort så gott man kan, strävat på, så är det plötsligt något som getts ut. När man har försökt att forska så det knakar, drivit på, så är det plötsligt något som blir gett, som inte är min aktivitet. Förstår ni det? Det är en dubbel gest. Så det som är viktigt i den här lite eldfångda övningen att ta tag i viljan det är att behålla sin besinning och ödmjukhet och kunna skilja mellan vad som är strävan (på engelska: *effort*) – och vad som är gåvan (på engelska: *"grace"*). Att man hela tiden är klar över detta. Det låter ju ganska banalt, men det är viktigt.

Världsverksamhet

Jag ska bara sluta med ett citat av Steiner. Jag började med slutet. Nu slutar jag med början. Och det är något han säger om detta dubbelgrepp, väldigt tidigt, i sin kunskapsteori. Kapitel 9 i GA I som jag tycker lite för få har läst. Steiners allra första verk: Introduksjoner til Goethes naturvetenskapliga skrifter där kapitel 9 heter "Goethes kunskapsteori". Tidig Steiner alltså. Och där har Steiner varit aktionsforskare, han ger rätt och slätt en rapport ur den praktiska undersökningen av tänkandet, "*spirit at work*" i tänkandet. Allra innerst, inte i den där dörren, men allra innerst, där var han nästan 15

år och höll på med kunskapsteori. I det där innersta rummet. Och så hittar han något där. Han hittar den där dubbelheten, att det är mitt tänkande, min uppmärksamhet, min andliga verksamhet och om man skulle *införa det andliga högt och tydligt*, klart allra först innan man börjar tala om waldorfpedagogik, så skulle man självklart göra det. Hänvisa till denna verksamhet som genomtränger all vetenskaplig verksamhet, om den er antroposofisk eller inte. Som är rent andligt tänkande, erfarenhet genomträngt av andlig närvaro: "Geistesgegenwart", den andliga verksamheten där. Så säger han att den är tvädelad: den har dessa två sidor.

I det ögonblicket jag för första gången förstår något – t ex Pytagoras sats i ett plötsligt "aaahh" (det ögonblicket som man kallar evidensögonblicket) – är en känsla av förenig. Men denna förenig river han isär i en analys och säger: "Denna förenig är två ting. Den är båda min egna verksamhet och (in i detta) något som är mig gett, världsinnehold, som inte är subjektivt" Så det gör egentligen det samma om det är ett matematiskt bevis eller det är en upplevelse i ett klassrum, att *man har dessa två sidor*. Också säger han något väldigt vackert. Nu ska jag läsa det på engelska till slut. För han säger att när vi finner detta, så ser vi att kunskapen inte är ett speglingsfenomen, att jag ska försöka få till det likadant som därute. Men kunskapsprocessen, om kunskapandet sker i matematik, i lärarutbildning, en aktionsforskarutbildning, eller i ett stort läroplansprojekt, kunskapsprocessen såsom han beskriver den: den är *världsverksamhet*.

Egenskapat bildning

Den är som en tillväxtpunkt, det är inte spegling. Här är det något som skapas, som antingen är en flamma eller en liten knopp, ett blad, men det är ett växande i världen:

This makes epistemology (kunskapsteori) the most significant science for the human being

Alltså, kunskapsteorin är därför den viktigaste av alla vetenskaper. Varför?

It shows us the true calling

Den visar oss vår sanna uppgift, vårt sanna kall.

And this way – the theory of knowledge – is also the science of the significance and location of humanity

Han säger alltså något om människans betydelse och uppgift, kunskapsteorin.

We must become tireless workers ...

Så kommer det inte an på att återskapa, reproducera, det kommer ett annat ord. Förvandla, transformera:

We must become tireless workers in transforming every object of our experience

Jag slutar där med den innersta lilla början i Steiners kunskapsteori, men jag hoppas att det kan utgöra en slags bro från det han försöker säga där till den konkreta utmaningen som vi har möjlighet till att göra ensamma och tillsammans.

Tack för er inbjudan!

¹ Sitatet som det refereras till: "Dere vil ikke bli gode oppdragere og lærere om dere bare gir akt på det dere gjør. Dere må først og fremst gi akt på det dere er. I grunnen har vi hele den antroposofiske åndsvitenskap for å innse betydningen av denne kjennsgjerning." R. Steiner (1919), *Allmenn menneskekunskap*, Mimi Geelmuyden, s. 5.

Citatet er hentat från John Barnes sin nye oversettelse av GA1: Steiner 2000, *Nature's Open Secrets, Introductions to Goethes Scientific Writings*, Anthroposofic Press, p. 106-107.



Jag tackar för inbjudan att komma hit och prata om detta lite knepiga tema. Jag funderade lite över vad man kan säga om detta: waldorfpedagogikens kunskapssyn. Kunskapssyn tillhör ju människor. Waldorfpedagogiken är ingen människa, så vad har waldorfpedagogiken för kunskapssyn? Det kan man fundera på och sedan är själva begreppet kunskapssyn också lite klurigt. Det innehåller många olika aspekter. Jag tänkte fokusera på tre av dessa aspekter. Det ena är den filosofiska aspekten som ju tidigare talare också varit inne på, epistemologi, som handlar om vad *är* kunskap och hur får vi kunskap. Men kunskapssyn är ju lite bredare. Det är inte bara filosofiskt, det handlar också om vilken roll kunskapen spelar i människans liv, i människans utveckling. Det är ju människan som kunskapar. Hur ser man på förhållandet mellan kunskap och människa?

Människan i sin tur lever i ett samhälle, vi verkar i ett samhälle och då kan man också fundera på vilken roll spelar kunskapen i samhället? Hur lever kunskapen i samhället idag? I det sociala livet spelar moral och etik en viktig roll. Då kan man också fundera på kunskap i förhållande till etik.

Jag ska försöka hinna med att säga någonting om alla de här 4 sakerna.

Det första är epistemologin. Steiner har ju en väldigt klar epistemologi i början av sitt liv, av sitt tänkande liv, av sitt produktiva liv. Då ägnade han sig åt epistemologi. En av de radikala teser som han för fram är att vi måste börja förutsättningslöst. Han säger också senare, när han går in i antroposofin, att antroposofi och andevetenskap är förutsättningslösa kunskaper. De bygger inte på någon form av fördom eller något grundantagande utan de börjar precis från noll.

I sin doktorsavhandling kritiserar han bl a Kant för att Kants epistemologi inte är någon riktig epistemologi, eftersom Kant från bör-

jan tar för givet vad kunskap är. Han ställer aldrig frågan: vad är kunskap? Han börjar med påståendet att vi vet vad kunskap är, nämligen Newtons fysik, som Kant räknade som kunskap och sedan frågade han sig: hur är det möjligt att få kunskap. Det är alltså en annan fråga.

Om man börjar från början och frågar: vad är kunskap, då måste man börja förutsättningslöst, då kan man inte förutsätta att man redan vet en massa saker. Då går man ju i cirkel. Det är ett radikalt påstående som är väldigt svårsmält för dagens filosofi, filosofer och inom vetenskapsteorin och kunskaps-teorin. Idag säger man att allt kunskapande måste börja ifrån något slags grundantagande, det måste vila på någonting. Man måste ha någon slags grund. Den grund som man säger sig hitta idag, den grunden kommer antingen från språket eller från kulturen eller båda två. Språk och kultur hänger ju väldigt nära samman. Det finns egentligen ingen förutsättningslös kunskap enligt det vanliga sättet att se.

Nu har ju Steiner ett resonemang i en föreläsning, där han säger att människors omdöme utvecklas i två eller tre stadier. Två stadier beskriver han:

Det första stadiet är när vi lever helt s a s nersänkta i vår kulturs föreställningar och värderingar och tror, eller tar för självklart att det som vi har lärt oss i skola och genom vår kultur och uppfostran, det är så som världen är. Det är den objektiva sanningen om världen.

Sedan säger han att idag, d v s redan på hans tid, så börjar människor mer och mer ifrågasätta det här och säger att man börjar fundera över varifrån kommer egentligen mina föreställningar, mina kunskaper, mina värderingar? De kommer ju egentligen från min omgivning, från min kultur. Och så börjar man reflektera och säga: ja men min kultur, det är ju bara en kultur av många andra. I andra kulturer har man andra före-

ställningar om världen och andra värderingar. Den insikten menar Steiner är s a s i växande. Allt fler och fler människor inser det idag. Vi hamnar så i en slags relativism och sedan säger han att det i sin tur väcker en motreaktion, att människor blir rädda för att den här intellektualiseringen av traditionella värden och föreställningar undergräver dessa värden och förställningar så att det uppkommer en motreaktion, som vill gå tillbaka till bokstavstroendet. Det ser vi också idag, dessa fundamentalistiska rörelser som liksom vill tro på den heliga boken, vilken bok det nu är: Antingen reagerar man så att man vill gå tillbaks eller så stannar man i det här relativistiska, som ju också i grunden är otillfredsställande, då allting liksom bara är relativt. Det finns egentligen ingenting att hålla sig till. Kanske kan man säga att Steiner där egentligen kräver av oss eller utmanar oss i det tillståndet och säger att det finns ett tredje steg vi kan ta. Vi kan ta relativismen som en utmaning till att söka den här grunden fast på ett annat sätt. Att söka en grund för kunskapandet.

I Frihetens filosofi kommer han fram till att den grunden finns men det är inte en sådan här fast grund, som ett cementblock som allting kan stå på i all evighet. Utan den grunden är helt enkelt det levande tänkandet. Det levande tänkandet som alltså rör sig, som hela tiden är i rörelse. Det finns egentligen ingen fast punkt, men det finns ändå någonting. Det finns det här levande tänkandet i oss som utgör en slags levande grund för allt kunskapande.

När vi inser det, då inser vi också att allt kunskapande sker egentligen i princip i frihet. Eftersom det inte finns någon fast punkt, något givet att utgå ifrån, så är vi i princip fria att skapa vilken kunskap vi vill om världen.

Frihet är ju ett av målen, det huvudsakliga målet för waldorfskolan, för waldorfpedagogiken. Kanske kan man säga att waldorfpedagogiken s a s vill lägga grunden för den insikten, som en aspekt av friheten.

Det innebär ju att man skulle kunna kunskapa utan att ha något särskilt intresse, utan att det finns något som styr en s a s bakifrån. På 60-talet kom Jürgen Habermas, en berömd tysk filosof som så vitt jag vet fortfarande är verksam, med en bok som handlade om "Knowledge and human interest", som den hette på engelska. Kunskap och mänskliga intressen. Där säger han att all forskning drivs av något slags intresse. Naturvetenskaplig forskning drivs av ett tekniskt kunskapsintresse, kallar han det för. Ett intresse som handlar om att skapa kunskap som vi kan kontrollera naturen med, som vi kan förutsäga naturen med. Genom att vi kan göra det kan vi också utveckla en teknik som kan göra livet bekvämt eller bra för oss på olika sätt. Det är det intresset som ligger bakom all naturvetenskap. Så menar han att samhällsvetenskapen, eller om vi först säger humanvetenskapen, humaniora, religion, filosofi, konst – dess intresse är ett kommunikativt intresse. Det handlar om att lära sig förstå. Man är intresserad av att förstå andra människor, förstå konstverk, förstå historien. Och slutligen samhällsvetenskapen; dess intresse är att befria samhället, befria människor från illegitimt förtryck.

Då kan man fråga sig: vad är waldorfpedagogikens kunskapsintresse? Eller vad är *antroposofins* kunskapsintresse? Vad är andevetenskapens kunskapsintresse? Vad är det vi liksom vill med en sådan typ av forskning?

Ett möjligt svar kanske är att det är ett sant mänskligt kunskapsintresse, det är ett intresse som handlar om att beskriva och förstå *det som är* utan att egentligen vilja någonting annat att förstå det. Vad det än är vi möter, om det är ett naturfenomen eller ett socialt fenomen eller ett psykologiskt fenomen. Lite poetiskt skulle man kanske kunna säga att det handlar om att lyssna till det ord som talar ur fenomenen själva. Lyssna till det ord, det Logos, som talar ur fenomenen. Då kommer vi till fenomenologi.

Det var ju egentligen också Husserls avsikt. Han var den filosof som grundade fenomenologin som kunskapsfilosofi. Hans avsikt var också att utgå förutsättningslöst, inte ha något annat intresse än att bara förstå det som möter oss i världen och alla dess olika fenomen. På det viset kan man säga att fenomenologin egentligen är en kristen epistemologi: att förstå, lyssna till Logos i de fenomen som möter oss.

Waldorfpedagogiken i sin anknytning till Goethes fenomenologi kan ju också leda fram till ett sådant rent mänskligt kunskapsintresse. Att väcka ett sådant rent mänskligt kunskapsintresse.

Detta var lite om epistemologi.

Om vi sedan går över till antropologi – läran om människan, kunskapen om människan – så vet ni säkert vad Steiner säger i "Allmän människokunskap" i de första kapitlen. Han delar upp själslivet i föreställningsliv eller tankeliv, känsloliv, och viljeliv. Föreställningslivet, tankelivet, hör till det förflutna, känslan lever i nuet och viljan lever i framtiden. Hos det lilla barnet i förskoleåldern är det så att dessa tre är väldigt tätt integrerade med varandra. De är nästan ett. Så när han talar om imitation som grundprincipen för förskolepedagogiken, är det egentligen en väldigt speciell form av imitation. Det är inte imitation på samma sätt som det är för oss vuxna, där dessa tre har separerat mer. Imitation för det lilla barnet är egentligen ett receptivt viljetänkande. Tanke och vilja ligger så nära att de är helt förbundna med varandra.

Det här sättet att se på lärandet hos barn ligger också nära John Dewy, som för minst hundra år sedan lanserade begreppet 'learning by doing', att lära genom att göra. Han säger på ett ställe ungefär såhär: "ge barnen en uppgift, ge dem någonting att göra. I den mån som detta görande kräver tänkande kommer lärandet av sig självt." Det är, tror jag, en ganska sund insikt som man

väldigt mycket har missat i dagens pedagogik som ju är så ensidigt fokuserad, som ju Jan-Erik ju också varit inne på, på tänkandet, på huvudet, på kognitionen. Som lärare vill man gärna tala direkt till tänkandet, till huvudet, så tidigt som möjligt. Den kognitiva psykologin, begreppsutveckling och konstruktivism, alla de här begreppen man jobbar med i vanlig pedagogik, de handlar nästan bara om hur tänkandet utvecklas, hur man liksom ska få barn att tänka på rätt sätt.

Det finns en del andra som vill försöka få med känslan också. Det finns en man som heter Kieran Egan i Kanada. Han har skrivit många böcker varav en finns på svenska, den heter "Berätta som en saga". Egan och hans forskargrupp vill mer betona och fokusera på fantasi och känsla i undervisningen. Men de fokuserar fortfarande känslan och fantasin för att väcka *tänkandet*. Det är det som jag tror är den stora skillnaden mellan waldorfpedagogik och nästan all annan pedagogik i alla fall i de lägre skolåren. Att man går via känslan och fantasin för att väcka *viljan*. Väcker man viljan så kommer, som Dewey säger, tänkandet med av sig självt. Man behöver inte fokusera tänkandet. Det kommer av sig självt i o m att man väcker viljan.

En av anledningarna till att man inte i vanliga skolan tror jag så gärna vill gå in på det här med viljan och styra barnens vilja, det är rädslan för att vara auktoritär. Som lärare ska man idag helst inte vara auktoritär. Det är rädslan för att vara det som gör att man inte gärna vill ta det förhållningssättet att man liksom ska väcka barnens vilja och leda barnens vilja. Det finns ett missförstånd där mellan att vara auktoritär och att vara auktoritet. Man blandar ihop de där två. Å andra sidan finns det ibland i waldorfskolan en motreaktion mot den vanliga pedagogiken, där man nästan vill ta avstånd från allt som har med tänkande att göra. Liksom egentligen inte ser det levande tänkandets betydelse och vilken roll det spelar i barnens utveckling

egentligen ända från det de är jättesmå. Man måste också komma ihåg att det här levande tänkandet som Steiner talar om, det kan ju se väldigt dött och abstrakt ut från utsidan. Det är ju många människor som inte gärna vill läsa t ex "Frihetens filosofi", eller Steiners doktorsavhandling. Filosofi är ju liksom så abstrakt, så främmande. Ändå är ju de böckerna fulla av just levande tankar. Inte alls något dött och abstrakt egentligen.

Sedan är det också så att många forskare inom kognitionspsykologin idag börjar upptäcka kroppens betydelse för tänkandet. Att tänkandet egentligen sitter väldigt mycket i kroppen, eller stimuleras av kroppen och av rörelser. Jag läste nyligen en forskningsartikel som berättade om ett experiment där man hade två grupper av barn som skulle lära sig matematik i skolan. Den ena gruppen fick så s lära sig som vanligt, man gjorde inget särskilt med dom, men i den andra gruppen så man till barnen när de fick en matematisk uppgift: tänk med händerna, gör gester, visa hur du tänker liksom och rör dig med händer och armar. De barnen visade sig lära sig fortare och bättre än kontrollgruppen. Det tar man som en slags indikation på att det finns ett tänkande i kroppen, i armar och ben. En filosof som var väldigt mycket inne på det här med tänkande var Heidegger, som skrev många intressanta artiklar och texter om tänkandet. Vad är tänkande? I en av de här texterna beskriver han handens rörelser. Vad allt kan man inte göra med en hand eller med sina händer! Vi producerar saker, vi kan gripa saker, vi kan peka på saker, vi kan hälsa på människor, vi kan ta emot någonting, vi kan ge någonting, vi kan knäppa händerna i bön säger han. Alla dessa rörelser äger rum i tänkandets element. Han var således egentligen före sin tid, med filosofisk intuition förstod han det som kognitionspsykologerna visade rent empiriskt, experimentellt.

Kanske är det så att detta fokus på tänkandet har att göra med att man gärna

tror att hjärnan är så viktig för utvecklingen. Men även där finns det evolutionsbiologer som menar att hjärnans utveckling sker just genom impulser som kommer ifrån lemmarnas rörelser.

Jag glömde förresten att berätta om en intressant koppling mellan det Heidegger säger om handen som rör sig och tänkandet och vad Steiner säger om faran med att ge barn färdiga definitioner. Ni vet han säger, man ska inte definiera saker, man ska beskriva dem på ett levande sätt. Om man ger barn definitioner är det som att sätta ishandskar på deras händer. En fantastisk bild egentligen. Ishandskar, handen fryser liksom. Hela tänkandet liksom stelnar. Och det här med att lemmarnas rörelser är evolutionens motor, som Wolfgang Schad uttrycker det på ett ställe, kan man också koppla till vad Steiner säger om stickningen, att det är så viktigt att lära sig sticka. Det är också någonting som stimulerar utvecklingen av hjärnan.

Det kanske också kastar ett nytt ljus över det här mycket märkliga uttalandet som jag stod helt oförstående inför och som han säger på ett annat ställe i 'Allmän människokunskap'. Hur armarna och benen inte växer ut ifrån kroppen utan hur de växer *in ifrån kosmos*. Armarna växer in ifrån kosmos in i människan. Hur fasen ska man förstå det? Men det kanske har något med det här att göra. Det är som ett kosmiskt tänkande som lever i våra lemmar när vi rör oss och det är det som sedan inverkar på hjärnan och får hjärnan att växa och utvecklas.

Nu måste jag snart sluta, jag ska bara berätta två saker, två erfarenheter jag haft på senare tid, när det gäller det här med kunskapen i samhället. Det ena var några kollegor i Karlstad som hade varit ute och observerat på förskolor. De var båda förskollärare i botten och dom var intresserade av att se vad som händer på förskolorna idag. De hade samlat en hel rad med observationer som var helt hjälpnadsväckande. En av dem var så



FOTO SUNNIVA FARBU

här: det kommer en liten flicka till fröken och säger: "på lördag ska jag gå och dansa". Varpå fröken svarar: "och efter lördag kommer...?" (skratt i publiken)? Jan Björklund kanske skulle bli väldigt glad över det! Det är ett perfekt uttryck för hela den skolifiering som liksom försiggår av barndomen. Det finns t o m idag folk som utvecklar apparater som man kan sätta på magen när man är gravid så att fostret kan lära sig saker. Matematik t ex. Med högtalare och med ljusstimulering kan man redan i fosterstadiet påbörja sin skolgång. På allvar.

Annan forskning på förskolenivån har beskrivit det som försiggår på förskolan som en *normaliseringspraktik*. Jag undrar ibland var man får alla de här fula orden ifrån! Normaliseringspraktik!

En annan historia som får bli avslutningen på det här är någonting jag råkade höra när jag var på ett café. Det satt några ungdomar, det måste ha varit gymnasieungdomar, vid bordet bredvid. De pratade om någonting och rätt som det är så lystrar jag för då säger en av dem, en flicka, såhär: "Det borde ju vara möjligt att genmanipulera en fisk så

att den smakar choklad" (skratt bland åhörarna). Det är en syn på kunskap, i det här fallet naturvetenskap, som ligger helt i linje med det som förmedlas i skolan idag. Det är technoscience. Det är en kunskap där grundfrågan inte är att man möter ett fenomen, en varelse, och frågar: "Vem är du?" Utan grundfrågan är: "Vad kan jag göra med dig?" "Hur kan du hjälpa mig och göra mitt liv bättre, bekvämare eller skojigare?"

Det är det som är grundfrågan i mycket av dagens forskning. Då kommer man in på etik. Vad är det för verklighet vi gestaltar med den kunskap vi förmedlar? Som Steiner säger på ett ställe: Kunskapen är inte en avbild av verkligheten. Nästan alla vetenskapsfilosofer idag säger samma sak. En kunskap är tillsammans med det vi omedelbart erfar, det som vi upplever, kunskapen *tillsammans* med våra erfarenheter bildar verkligheten. Det betyder alltså att kunskapen är med och gestaltar vilken verklighet vi lever i. Om waldorfskolan kan bidra till den insikten då tror jag den har gjort ett väldigt bra jobb.

Tack!

Okay, jag heter som sagt Jan-Erik Mansikka. Jag har hälsningar från Finland. Jag hoppas att ni förstår min svenska. Jag pratar samma svenska som Muminpappan brukar prata. Om ni har barn har ni säkert sett eller hört det här språket.

Jag kommer att prata under en sådan här rubrik: Pedagogik som kritik. Jag gör en jämförelse mellan waldorfpedagogik och någonting som är ganska inflytelserikt idag och som brukar kallas för den kritiska pedagogiken. Det finns överraskande kontaktytor, men också stora skiljelinjer och jag ska kort försöka peka på dem.

I stort sett kan man säga att pedagogiken idag blomstrar och då talar vi inte bara om waldorfpedagogik, utan om pedagogik i största allmänhet. Pedagogikens stam har aldrig haft så många stjälkar som den har idag. Egentligen har vi en obegränsad tillgång till information. Vi genomför en systematisk utbildningsvandring från vaggan till graven. Vi har idag uppnått en utbildningsnivå som tidigare generationer knappast ens kunde drömma om. Dessutom har vi blivit väldigt medvetna om att man, genom utbildning, kan förbättra och förstärka samhällets konkurrenskraft. Samhället förefaller att vinna på att man satsar på utbildning. Det här är i alla fall den officiella synen på utbildning idag.

Om man tänker på utbildning, på de populära begreppen som finns, så kanske de också säger någonting om dagens utbildningssyn. Vi bildas utåt – utbildningen står i samhällets tjänst. Man talar om fortbildning. Talar man om det i Sverige också? I alla fall gör man det i Finland. Om man tänker på "fortbildning" – ska vi bildas fort, så att vi blir effektivare? Men man talar ändå idag ganska lite om bildning, om själva grundbegreppet. Det begreppet har blivit problematiskt på många sätt.

Man brukar också idag tala om samhällets pedagogisering, samhället är "genom-peda-

gogiserat". Alla ska springa på utbildning. Alla ska springa på fortbildning. Alla ska kompetensutvecklas så att vi blir mera kunniga. Nu har man nog börjat inse, eller man har nog länge insett men de kritiska rösterna har kanske blivit flera, att medaljen har en baksida. Det här för med sig att pedagogiken allt mera blir till en bruksvara. Det blir någonting som man köpslår om och det börjar likna mera, liksom en handelsvara. Då kan det ju också hända att läraren i skolan blir mer likt en tjänsteman som förverkligar mål som kommer utifrån.

Jag ska ta ett citat från en helt nyutkommen bok. Julia Allen skriver i en bok att *"teachers are caught in a tyranny of transparency, which emphasises proving rather than improving and forces the fabrication of success. The pressure this creates takes away the teachers soul"*. Vi befinner oss alltså i ett läge i skolvärlden där vi ska prestera och på något sätt bevisa duktigheten genom att mäta prestationerna. Det här gör att själen försvinner i lärarjobbet. Och då kan man tänka sig att läraren måste vara på sin vakt, pedagogiken måste vara på sin vakt. Då måste pedagogiken också kunna vara kritisk. Det är detta jag ska tala om i detta sammanhang.

Man kan fråga sig vad det innebär att vara kritisk till olika fenomen. Åtminstone innebär det att man inte tar saker och ting för givna. Man försöker se sakernas komplexitet. Å ena sidan kan man tänka sig att kritiskhet är att navigera mellan två ytterligheter; att inte vara blåögd, att inte ta saker och ting för vad dom framställs för utan att tänka själv. Men å andra sidan kan man tänka sig att om man blir alltför kritisk så kritiserar man på det sättet sönder fenomenen. Jag tror att det finns en hel del människor idag som ser sig själva som kritiska individer, men i verkligheten kanske de maskerar sig bakom den här kritiken för att inte behöva förändra sitt synsätt. Det ligger någonting i kritiskhetens begrepp att också kunna vara föränderlig, kunna byta

ståndpunkt eller att kunna se saker och ting från många olika synvinklar. I det här sammanhanget är det viktigt att komma ihåg ... det finns en fransk filosof som heter Michel Foucault som menar att varje institution skapar subjektivitet, alltså även skolan som institution, liksom sjukhus och fängelser. De skapar ett visst sätt att tänka som vi tar för givna. Fastän han inte själv tematiserar skolan så har det gjorts en hel del kritiska analyser i Foucaults efterföljd av det faktum att vi tar skolan, den kommunala statliga skolan, som någonting för givet som den alltid har varit. Man har svårt att överhuvudtaget tänka annorlunda, skulle Foucault säga. Det här med att institutioner skapar en viss subjektivitet handlar också om att det också gör medborgarna mindre alerta till att tänka annorlunda. Nu har ni säkert som waldorflärare mött föreställningen om att waldorfpedagogiken är väldigt okritisk. Där berättar man sagor och sjunger och har ramsor, men att man kanske inte lär sig så mycket om världens fakta som man borde göra. Då utgår man många gånger från den officiella socialiseringen som finns. Men då kanske man också bortser från att det i waldorfskolans själva organisation finns någonting som, i sin tur, är kritiskt – i den bemärkelsen att den ifrågasätter den officiella socialisationen genom att ge en alternativ berättelse om hur människan utvecklas.

Sedan är det förstås intressant att man kan fråga sig om det är inom waldorfskolan är så som Nietzsche sade – att den moderna människan tenderar att döda Gud för att genast upprätta nya gudar. Är det så inom waldorfrörelsen? Man dödar den officiella socialisationen för en ny. Men det här är någonting som vi kan tala om sedan på kaffepausen. Det går jag inte in på. Det är en alltför stor fråga för mig att ta ställning till.

I det här sammanhanget lyfter jag fram 3 gemensamma nämnare mellan waldorfpedagogiken och den kritiska pedagogiken. Dels ifrågasätter båda det ensidiga pedagogiska

tänkandet som finns i den rådande diskursen. Och kanske ett utmärkande drag är, i alla fall i Finland men det gäller nog faktiskt globalt, att man tänker på pedagogik väldigt mycket i form av inläring, medan både waldorfpedagogiken och den kritiska pedagogiken vill försöka bredda det här begreppet. Båda förespråkar elevcentrerade och integrerade undervisningsmetoder. Liksom båda har frihet som ett uttalat mål.

Okay. Den pedagogiska autonomin. Det finns nämligen en fara att skolan håller på att överge det pedagogiska åt någon annan än den egentligen tillhör. Skolan förlorar sin autonoma roll. Det är spännande, när jag läste Steiners pedagogiska föredrag så märkte jag att han talar ganska mycket i samma termer som den kritiska pedagogiken. Man hittar formuleringar som andra idag faktiskt också skulle kunna tala om. Bland annat i ett föredrag från 1919 där han talar om att vi måste befria oss från olika tvångsmakter. Han talar om den prästerliga makten, den politiska och ekonomiska makten. De här makterna har olika former i vårt samhälle, men som pedagoger, som lärare måste blickarna riktas mot hur de gömmer sig i vår egen tid. Om de kommer in och påverkar skolan alltför mycket så förlorar skolan autonomin över pedagogiken.

Det här är faktiskt precis den kritiska pedagogikens utgångspunkt. Vi löper en ständig risk att överlämna våra egna erfarenheter av fostran och utbildning till samhälleliga institutioner som kanske har andra intressen än rent pedagogiska intressen. Det här för med sig att, som den kritiska pedagogiken brukar formulera det, det är viktigt att se till vem som formulerar de pedagogiska begreppen och vilka underliggande intressen och maktpositioner som färgar de här pedagogiska begreppen och definitionerna. Varje instans och varje institution har sitt eget perspektiv liksom varje disciplin har sitt eget perspektiv. En nationalekonom ser ganska naturligt på

pedagogiken i form av kunskapsproduktion – och visserligen är den det också, men det är bara en sida av det.

En av waldorfskolans grundläggande principer verkar vara att befria pedagogiken från utomliggande mål och impulser. Det här kommer väldigt tydligt fram i läroplanen och har anknytning till det Aksel var inne på. Läroplanens öppenhet i sig är en garanti för en viss pedagogisk autonomi. Ju mer styrande läroplanen blir för den pedagogiska verksamheten blir det de som formulerat läroplanen som omedvetet styr ganska mycket. Just mot den här bakgrunden måste man också förstå det när Steiner säger att ingen som tänker i enlighet med den framväxande kulturutvecklingen och morgondagens pedagogik – nå, det är väl waldorfpedagogiken som han anser är morgondagens pedagogik – kan inte erkänna några andra principer eller krafter än de som är i själva människans väsen. Genom att betona dessa inre processer skiljer, tror jag, waldorfpedagogiken från alla andra pedagogiska strömningar.

Och nu kommer vi till skillnaderna mellan den kritiska pedagogiken och waldorfpedagogiken. När den kritiska pedagogiken ser människan i grund och botten som en samhällsvarelse, där människans individualitet är, vad ska vi säga, en avspeglning av samhällets krafter, så menar Steinerpedagogiken eller waldorfpedagogiken att det finns en inre rörelse som är viktig att erkänna. På ett sätt kan man tänka sig att den kritiska pedagogiken faktiskt blir så kritisk att den kritiserar bort alla former av utvecklingsberättelser, den kritiserar nästan bort sig själv. Man kan kalla dess metod för dekonstruktion, att man försöker se på saker och ting i ett nytt ljus. Men det är sist och slutligen kanske ändå ganska lite uppbyggande kraft den har. Den är bra på att kritisera och den är bra på att peka på vilka tvångsmakter som gömmer sig i ett samhälle, men den har inte så lätt för att komma med konstruktiva alternativ. Man kan

väl säga att waldorfpedagogikens styrka ligger i att erbjuda ett konkret och reellt alternativ.

Om man sedan tänker på en elevcentrerad och integrerad undervisning. Ni kanske har läst Rousseaus uppfostringsroman *Emilé*? Den är ett grundverk som alla pedagoger, i alla fall de som studerar i Finnland brukar läsa, nåja de kanske inte verkligen läser den, men den finns som litteratur i alla fall. Den har faktiskt blivit "för gammal". Men för Rousseau, för honom var det moderna sättet att förhålla sig till barn att ... eller felet i samhället var att samhället påtvingade barnen sina tankemönster och barnen fick inte vara barn mera. Han börjar sin bok genom att säga att allt är gott såsom det har skapats av naturen, barnet är gott såsom det har skapats av naturen, men besudlas i människans händer. Hans poäng var ju den att vi förlorat förmågan att se barnen i barnets egen värld. I stället ser vi barnet som små vuxna.

En viktig aspekt i den "rousseauiska" traditionen är att vi måste förhålla oss väldigt varsam till kunskapsbegreppet. Kunskap är inte små klossar som vi förflyttar från ett ställe till ett annat. Teorier och kunskap får aldrig reduceras till en social kontroll som barnen går igenom. Det är ytterst skadligt. För att bedriva en levande pedagogik måste man ha de levande erfarenheterna som utgångspunkt. Det här låter, tror jag, ganska bekant i waldorfpedagogens öron.

Här kommer den andra punkten som waldorfpedagogiken och den kritiska pedagogiken har gemensamt: Man måste fästa uppmärksamhet på att när man lär sig saker och ting ska man lära sig det för samhället och för hela livet. Inte i egenskap av en social kontroll som man sedan genast glömmer. Och det tror jag vi alla kommer ihåg, kanske inte ni som gått i waldorfskola, men i alla fall jag. Jag hade liksom en kris när jag var 20 år gammal och funderade på: vad har jag lärt mig i skolan? Egentligen ingenting. Jag hade en känsla av att jag fick börja från början. Så var det ju

inte i verkligheten men jag tror att den här upplevelsen kan variera ganska mycket. Det viktiga är egentligen att stödja den – nu talar jag i ganska kognitiva termer – den teoretiska processen, tänkandets utveckling istället för att uppmuntra att uttala de liksom rätta tankarna. Den process som man gör det här med, inom både waldorfpedagogiken och som också uppmuntras inom den kritiska pedagogiken, är till exempel med hjälp av narrativitet och fenomenologi. Narrativitet syftar till berättelser, att kunskapen alltid ska vara inbäddad i berättelser, den ska helst ha en berättande form för då fäster sig kunskapen i upplevelser eller i något verkligt, i ett sammanhang. Den fenomenologiska metoden, som kanske är bekant just för er, har ett motsvarande syfte. Man erbjuder eleverna rum att själva tolka och ge förklaringar till fenomenen.

Det här menar faktiskt också Rousseau för att återgå till honom. Han talar om att alla elever, alla barn ända upp till tolv års ålder borde genomgå en negativ fostran, på det sättet att de själva är aktiva. Inte att man erbjuder något färdigt åt dem, utan negativ fostran liksom. Man ger en massa impulser, men det är barnen som gör arbetet. Om man ser på detta som elevcentrerad undervisning, så handlar det för den kritiska pedagogiken om att man kanske skall befria eleverna från en falsk identitet – som de annars lätt får när de får kunskapen färdigt tuggad. Inom waldorfpedagogiken är det en mycket starkare betoning på att fördjupa elevernas egna individualiteter. Här kommer ett citat som är tongivande för waldorfpedagogiken. *"För den äkta pedagogen är varje människa någonting nytt, varifrån man kan hämta fram hela den individuella principen från dess egen natur"* (1892). Det här skrev Steiner alltså 27 år innan han utvecklade waldorfpedagogiken. Han hade väldigt klart för sig redan i sin ungdom att inom varje människa finns det någonting varifrån man kan hämta den grundlägg-

gande principen för pedagogiken. Det här är, på ett sätt, den centrala insikten för waldorfpedagogiken, att faktiskt ha mod att löpa hela linan ut och ha det här som ett rättesnöre.

Avslutningsvis något om frihet som den sista gemensamma nämnaren. Jag nämnde att för den kritiska pedagogiken handlar det om att befria eleverna från en falsk identitet. Om man tänker på den kritiska pedagogikens föregångare kunde man säga att det är just Freud och kanske Marx och Nietzsche som jag också har citerat i detta sammanhang. De hade alla synpunkter om att vårt vardagliga medvetande egentligen är ett falskt medvetande. Vi måste komma bakom detta falska medvetande för att komma närmare oss själva. För Freud handlar det bland annat om sexuella drifter som gjorde sig gällande. För Nietzsche om makt och för Marx om det kapitalistiska samhällets uppbyggnad.

På ett spännande sätt finns det faktiskt också här beröringspunkter med Steiner för han gör exempelvis en åtskillnad mellan ett levande tänkande och ett dött tänkande. Han menar att vårt vardagliga tänkande i en högre bemärkelse faktiskt är helt dödt. Det är faktiskt såna här lik, benangel som man laborerar med. Men det finns en möjlighet att från det döda tänkandet bli medveten och väcka upp tänkandet till en högre nivå. Faktiskt. I enlighet med den kritiska pedagogiken fokuserar han på språket, han tematiserar språket, hur språket formar vårt tänkande. Steiner säger något i den stilen att vårt tänkande, vårt vardagliga tänkande i vår kultur, i vår europeiska kultur, är genomsyrat av det latinska språket. Vi är egentligen i grund och botten latinska språkautomater. Egentligen är det så att det latinska språket tänker i oss istället för att vi tänker själva. Det här är ju på ett sätt ganska frapperande – om jag tänker att jag nu står här och tänker men att det egentligen är språket som tänker i mig. Men faktum är att det är språket som hela tiden gör kategoriseringar av verkligheten. Genom

språket delar vi upp verkligheten i olika bitar.

Nu var det för Steiner en väldigt angelägen sak att åtminstone vara medveten om det här. Genom att fokusera mera på människans självmedvetande och den process som skapar självmedvetande, börjar man inse att språket faktiskt är någonting som delar upp vår verklighet. Men om vi inte är medvetna om oss själva eller fördjupar vår självmedvetenhet kommer vi aldrig till en punkt att vi ser att vi är i språkets fängelse. Steiner är överraskande modern på den här punkten. Det som skiljer honom i förhållande till den kritiska pedagogiken är att man inom den kritiska pedagogiken sällan erbjuder något alternativ. Man ser att språket formar oss hela tiden och skapar en viss subjektivitet, men vi kan inte lösgöra oss ifrån det. Vi kan bara byta perspektiv. Men hos Steiner och waldorfpedagogiken går man egentligen ett steg längre. Det finns en möjlighet att bli medveten och fördjupa medvetenheten så att man når fram till tänkandets källa. Det är det som sedan Steiner i sin frihetsfilosofi kallar för det rena tänkandet med vars hjälp människans verksamhet stegras, som tanke- vilje- och känslomänniska.

Man kan fråga sig vad detta innebär för läraren, för waldorf- eller för läraren överhuvudtaget. Det innebär åtminstone att pedagogik inte bara skall handla om att framskrida förnuftigt, rationellt som kunskapsklossar. Istället för att utgå från en okonstnärlig intellektualism, som är ganska genomsyrande i vårt samhälle, skall den framskrida till ett slags rörligt tänkande, där vi är egentligen är oschematiska. Det är, tycker jag faktiskt, en viktig och vacker poäng. Vi tenderar helt enkelt att vara för schematiska, vi delar alltför lätt in verkligheten i olika färdiga bitar. Men för att nå fram till ett mera omedelbart förhållande till våra medmänniskor, lärare, elever, till naturen, till alla förhållanden människor har, måste vi i viss utsträckning lära oss att också bli mer oschematiska. Vi har svårt för

det just därför att språket istället tänker i oss på ett väldigt schematiskt sätt.

Jag tror att jag avslutar här. Sambandet, eller kontaktytan, mellan den kritiska pedagogiken och waldorfpedagogiken kan ännu exemplifieras med ett kort citat som avslutning. Steiner skriver i ett sammanhang att han alltid egentligen har velat svara på följande fråga. Vad blir det av hela människan när hon bemödar sig om att *inte* tänka bara så som naturvetenskapen förmedlar, att inte bara vilja såsom organisationerna inympar i henne?

Det är en form av frihetens filosofi.

Tack ska ni ha.

Nuförtiden går inte särskilt många i Tyskland på konferenser trots att det finns så många waldorfskolor. Mitt tema är "Waldorfskolan som vetenskapligt begrepp." Jag tror inte att det är särskilt vanligt att kombinera waldorfpedagogik med vetenskapliga begrepp. Vanligtvis brukar man säga att waldorfpedagogik mer är en slags konststart, ett konstnärligt förhållningssätt till barn. Och vi skulle inte säga att det är en vetenskapligt präglad pedagogik. I vår tid erfar vi att detta är en problematik som waldorfpedagogiken har, intrycket att waldorfpedagogiken saknar denna bakgrund har uppstått. Vi är snabba med att bygga upp en vetenskaplig bakgrund, hitta en vetenskaplig grund så att vi kan kommunicera våra målsättningar inom waldorfpedagogiken.

Nu tänker jag reflektera över denna frågeställning: Hur kan vi arbeta fram ett vetenskapligt begrepp för waldorfpedagogik, hur kan vi få fram en sådan plattform?

Först och främst tror jag att det i vår tid är nödvändigt att vi etablerar en dialog mellan de pedagogiska vetenskaperna och waldorfpedagogiken. Om ni går till universiteten kommer ni att hitta en hel del forskning, forskning kring Montessori- och Freinetpedagogik och all slags forskning rörande andra typer av pedagogik. Men ni kommer inte att hitta något liknande om waldorfpedagogiken. Ni kan inte studera waldorfpedagogik i ett vanligt akademiskt sammanhang. Ni har under senaste året här i Stockholm erfarit att man säger: nej, vi kan inte befatta oss med waldorfpedagogik, då den inte är vetenskapligt baserad. Så vi har detta motsatsförhållande mellan waldorfpedagogik och de pedagogiska vetenskaperna. Och vi har en slags hermeneutisk situation, som en vägg som stänger inne waldorfpedagogiken från yttervärlden.

Detta motsatsförhållande beror på två ting:

1. Sättet som de pedagogiska vetenskaperna handskas med waldorfpedagogik på. För de har problemet som kallas antroposofi. Utifrån ett akademiskt tänkande skulle man säga att det finns ett ideologiskt problem. Det finns ingen real vetenskaplig approach inom waldorfpedagogiken och därför kan vi inte handskas med den.

2. Teoriproblemet. Waldorfpedagogiken är en framgångsrik rörelse, det är den mest framgångsrika skolrörelsen bland reform- eller alternativa skolformer. Det är en praktisk pedagogik, men vi har ingen egentlig teoretisk bakgrund, eller vi kan säga att vi inte förmår kommunicera vår teoretiska bakgrund med de pedagogiska vetenskaperna, vi talar inte samma språk.

Detta är problemen. På grund av dem har vi denna motsatsställning mellan waldorfpedagogik och de pedagogiska vetenskaperna.

Jag föreställer mig att det finns två olika vägar för att hitta en lösning för dessa problem:

1. En väg, som är relaterad till de pedagogiska vetenskaperna, menar jag är empirisk forskning. För detta slag av forskning görs inom akademisk pedagogik hela tiden. Idag är det ett slags credo att vi måste bedriva empirisk forskning, så att vi kan veta vad som egentligen sker i skolvärlden. Och det finns ingen egentlig skillnad mellan waldorfskolor och andra skolor. Det har redan gjorts en hel del. Bo Dahlin gjorde det för Sverige och det finns andra som gjort det arbetet för andra länder, i England och i Tyskland. Den empiriska forskningens resultat säger att det är riktigt bra skolor, de har problem, men också bra resultat. Man kan föra ett samtal om detta. Det är samma språk. Det finns många som gör empirisk forskning såväl på kvalitetsmässig som kvantitetsmässig grund.

2. Den andra vägen. Vad kan göras utifrån waldorfpedagogik. Vi har redan idag talat om detta. Epistemologins, kunskaps-teorins utveckling skulle kunna vara en lösning för teoriproblemet, att det saknas en teori. Steiner har genom sin epistemologi gett en grund för antroposofin och det skulle kunna vara ett sätt att handskas med denna position och att övervinna den genom att etablera en dialog mellan de pedagogiska vetenskaperna och waldorfpedagogik.

Detta var ett mer allmänt perspektiv som jag nu vill fördjupa genom att vi frågar oss om det finns fler skillnader mellan waldorfpedagogik och det akademiska livet? Det blir nu alltså ett annat perspektiv. Jag skulle vilja understryka vilka skillnader som eventuellt finns mellan antroposofi och akademiska vetenskaper. Och jag tror att vi behöver bli medvetna om att det finns två skäl för att dessa skillnader finns:

1. Den ursprungliga skillnaden mellan Steiners vetenskapliga arbeten och vår tids akademiska tro, är en skillnad av epigonisk (gr. *epi'gonoi*, eg. "senare födda", av *epi*, "efter", och *go'nos*, "födelse") art, som beror av hur antroposofin utvecklats över tid, under de sista 90 – 100 åren. Först vill jag bara nämna det för att senare tala mer ingående om det. Vi har Steiners begrepp *ande*, och där har vi frågeställningen med nominalism och realism. Nästa fråga: sanningen. Vad är sanning och hur kan vi handskas med denna? Och ytterligare en fråga: terminologiproblematiken. Så å ena sidan har vi alltså de epigoniska skillnaderna. Det finns en attityd som kan kallas den individuella insikten och observation versus kritisk anpassning och tro. Det finns en tradition att anpassa antroposofin till uppfattningen om vad Steiner har sagt och att ha en djup känsla av att det är sant. Och på grund av denna djupa känsla utvecklar vi inte den individuella insikten och våra

egna observationer, vilket är en nödvändighet i det akademiska livet.

2. Problemet med att det saknas en filosofisk kontext. För några år sedan publicerades en bok i Tyskland, jag tror det var två böcker, av Helmut Zander om antroposofi i Tyskland, sammanlagt 2–3000 sidor tror jag. Ett mycket stort arbete! Han försöker visa hur Rudolf Steiner blev influerad av andra. Zanders övergripande svar blir att det inte finns någon originell Rudolf Steiner, utan en mix av många olika influenser. Det är givetvis en kritisk bok. Men det som har gjorts är att någon försökt länka ihop Rudolf Steiner med andra filosofiska positioner, med andra tänkare, filosofer. Och detta måste faktiskt göras, det är en del av ett normalt akademiskt arbetssätt. Och idag behöver vi, rörande waldorfpedagogiken, hitta de punkter där vi kan koppla ihop waldorfpedagogiken med den aktuella vetenskapliga diskussionen. Det är inte ett liv för sig själv, det behöver finnas en relation till andras frågeställningar inom den akademiska forskningen. Rörande de epigoniska frågorna, är det inte fråga om något annat än att det behöver bli gjort! Det är en del av vår uppgift, vår utmaning, att handskas med det.

Nu vill jag behandla det andra fältet: de ursprungliga skillnaderna. Vi har begreppet *ande*. Det är inte modernt att tala om *ande* idag. Vi har en gemensam vetenskaplig tro som kan kallas nominalism, vilket betyder att verkligheten bara existerar inom det mänskliga medvetandet. Det finns ingen verklig värld utanför det mänskliga medvetandet, som kan nås av vårt vetande. Detta har utvecklats av Immanuel Kant i hans kritiska filosofi. Han sa att vi bara finns inom området för vårt medvetande och vi kan inte uttala oss om området utanför vårt medvetande. Vi är fångar i vår egen subjektivitet. Goethe befattade sig med denna idé hos Kant och han skapade sin

rollfigur Faust, som led av känslan av att vara i det fängelse som vårt eget medvetande utgör. Detta är den vanliga akademiska tros-satsen och det kallas nominalism.

Och det är en skillnad när Steiner säger att vi kan handskas med världen utanför vårt eget medvetande, att medvetandet kan utvecklas och övervinna de egna gränserna och att det sker en integration av vårt eget tänkande med världen. Det är en stark tro. Och det kallas på sätt och vis för realism.

Och sedan finns problemet med att det finns ett visst missförstånd. Rudolf Steiner gav många olika beskrivningar av den andliga världen. Och många antroposofier tenderar att uttrycka uppfattningen att det finns verkliga väsen, andliga väsen, utanför vårt eget medvetande, såsom elementarväsen, änglar o s v, döda själar och jag vet inte vad. Så ur antroposofin får vi känslan att det finns en andlig värld utanför vårt medvetande och genom att utveckla vårt tänkande, vår kunskap, kan vi göra en slags uppskattning av dessa väsen. När man bygger upp den tron, den attityden, missförstår vi Rudolf Steiner. Det är min övertygelse som jag nu vill uttala. Begreppet antroposofi är någonting annat. Det är inte en naiv realism gällande den andliga världen. Den är det verkliga resultatet av Kants filosofi, att Kant övervann den naiva realismen gentemot världen. Då behöver vi vara medvetna om att vi inte faller tillbaka in i en naiv realism i förhållande till den andliga världen.

Detta finns beskrivet i Rudolf Steiners filosofi. Det finns två slag av arbeten som Rudolf Steiner gjort. Det ena slaget är föreläsningar, det andra är de skrivna böckerna. I de skrivna verken hittar man detta metodologiskt korrekt och det är en stark forskning som alltid är klar över det faktum att vårt medvetandes huvudsakliga aktivitet är vårt eget tänkande.

Det finns verkligen en likhet mellan Kant och Steiner. Det är verkligen ingen skillnad mellan reellt tänkande och verkligheten. När

vi tänker är vi integrerade i den verkliga världen. Uttryckt som bild: när man spelar fiol, uppenbarar sig musiken bara när någon verkligen spelar fiol. Det finns ingen musik utanför fiolen. Det måste finnas en person som måste ha förmågan att verkligen kunna spela på fiolen och då uppenbarar sig musiken. På motsvarande sätt kan vi säga att det inte finns någon sanning utanför vårt eget medvetande, det finns ingen andlig värld utanför vårt eget medvetande. Det är det verkliga svaret Rudolf Steiner gav inom filosofin om andlig aktivitet, i boken 'Frihetens filosofi'. Om vi tar detta ad notam tror jag inte det finns någon egentlig skillnad mellan Steiners tänkande och akademiskt tänkande på den nivån. Vi behöver erövra attityden att vi inte tror att vi ska hitta sanningen inom Rudolf Steiners verk utan bara inom vårt eget tänkande.

Den berömda filosofen Popper skrev 1946 efter erfarenheterna av nationalsocialismen i Tyskland boken "Det öppna samhället och dess fiender". Någon kommenterade denna bok och det ska jag läsa upp: "Slutna system, immuna mot kritik, kan inte utvecklas och kväver intellektuellt oberoende och kreativitet. Genom denna inflexibilitet kollapsar de inom sig själva. Detta står i kontrast till öppna system, som till och med tar risken att inte bifalla till synes fundamentala sanningar. Dessa system är inte bara mer humana, men visar sig också vara mer produktiva och framgångsrika. Såväl vetenskapliga som politiska system är först acceptabla när de uppnått förmågan att lära och korrigera sig själva."

Antroposofin borde anamma detta. Antroposofin är de facto inget slutet system av en syn på den andliga världen utan ett öppet system för att utveckla det mänskliga tänkandet.

Vi behöver således bygga upp en viss kritisk, på bästa sätt, en kritisk syn på Steiners verk. Jag vill avsluta mitt anförande med ett citat av Lessing. Han talade om relationen

mellan människan och sanningen. Och han sade: "Det är inte sanningen en människa äger eller menar sig äga, men snarare det allvarliga sökandet för att komma till sanningen, som utgör hennes värde. Inte genom att äga, utan genom att utforska sanningen utvidgas hennes krafter. Hennes ständigt växande fullkomlighet består endast av detta. Ägandet gör människan passiv, indolent och stolt." Popper skulle säga att det är källan till totalitarism. Det var hans ide 1946.

Lessing ger en bild: "Om Gud skulle hålla all sanning förseglad i sin högra hand och i sin

vänstra bara det stadiga och flitiga sökandet efter sanningen, dock med det förbehållet att jag alltid och för evigt skulle missta och förirra mig i processen, och jag erbjöds välja, skulle jag med all ödmjukhet ta den vänstra handen och säga: Fader, jag tar denna. Den rena sanningen tillkommer dig allena." Och detta skulle jag vilja påstå är den rena vetenskapliga attityden och den kan utan åtskillnad bli antroposofins attityd.

Tack!

Översatt från engelska av Göran Nilo



SEMINARIER:

KUNNSKAPSSYN OG UTVIKLING AV BETYG I WALDORFSKOLAN

Bakgrunn og innledning:

Christoffer Luttner:

Som innledning til seminaret gjenga Christoffer Luttner sine negative erfaringer som dyslektiker i møte med offentlig karakterskole. Mange av elevene i Waldorskolen har liknende erfaringer i dag. Christoffer fortalte at han brukte mye tid i avgangsklassene i sløyd med å forklare elevene hva karakterene skal tjene til (hva de ikke er) og at han i de øvre klassene også tok elevene med i en egen-evaluering. Det er på høy tid at vi nå arbeider med å utvikle andre evalueringsformer innenfor Waldorskolen. Det kan ikke skje blant enkeltlærere, men krever en samordning innenfor rammen av et forsknings- og utviklingsarbeid.

Aksel Hugo:

I pedagogikken hersker en allmenn enighet om at det skal være samsvar mellom undervisnings mål og evalueringsformer. Er det samsvar mellom Waldorskolens pedagogiske mål og de evalueringsformer som den benytter? Om vi ønsker å utvikle Waldorskolens evalueringsformer, hvordan kan et arbeid med dette se ut? Hvordan kan det gripes av den enkelte lærer og av skolebevegelsen?

Gruppearbeid

Hvilke spørsmål er de viktigste å ta tak i? Og hvordan kan et utviklingsarbeid se ut? Seminardeltakerne ble raskt delt inn i to grupper

A. Betygsfrågor i grunnskolen

B. Betygsfrågor på høystadie/gymnas som ble bedt om å samtale og rapportere til plenum i forhold til disse spørsmålene. Det deltok ca. 80 lærere på de to seminarene.

Plenumsrapport

Gruppene rapporterte essens tilbake til plenum fra samtalene. Her er et sammendrag:

Betygsfrågor i grunnskolan:

Dobbelt problem: det er et stort problem at karakterer får for mye overhånd i fagene. Det betyr at tilbakemeldingen blir kvantitativ og slik sett *for snever*. Det er samtidig et problem at det gis *for generelle* tilbakemeldinger i Waldorskolan, elevene får for lite konkrete og presise tilbakemeldinger på hva som kan forbedres fra gang til gang.

Avslutningseksamen: viktig prinsipp at spørsmålet om jevnghed ikke kommer før ved avslutningsåret (klasse 9 eller klasse 12) når elevene skal forlate skolen. Da er det lettere å forklare elever og foreldre at karakterer har sin grunn i forhold til ytre krav.

Realitetsprov: eksempler på hvordan prøver kan utvikles slik at de blir realitetsprøver hvor alle de kunnskaper og ferdigheter som en har øvet på kommer til syne. De som består testen vet selv at de mesterer det som de skal kunne. Prøven blir mer effektiv og er samtidig en øvelse (har pedagogisk verdi).

Eurytmi: problem i dag at eurytmien ikke har noen karakterkategori i Sverige. Fare for at fagets verdi forsvinner når det ikke kommer til syne i vitnemålene. Behov fort å ta kontakt med myndighetene om dette umiddelbart.

Nasjonale prøver: behov for å utvikle egne prøver til Waldorskolan som samsvarer med vår læreplan. Dette kunne være en oppgave for forbund og høyskoler i de tre nordiske landene.

Eksempler: det ble gitt en rekke konkrete eksempler på alternative måter å arbeide med evaluering på.

Betygsfrågor i høystadiet:

Egenevaluering: målet om utdanning til frihet innebærer et mål om at elevenes evne til selv å vurdere sin innsats og å selv-justere den må utvikles bevisst gjennom årene. Er det mulig

å arbeide med en trinnvis økning av graden av egenevaluering gjennom de fire årene på høystadie – slik at elevene til slutt er i stand til å vurdere egen innsats.

Dette vil være en evalueringsstrategi som understøtter Waldorskolens dannelsesideal.

Svenneprøver: Gode eksempler ble gitt på oppsamlende oppgaver hvor elevene får anledning til å gi fra seg den kunnskapen de har ervervet seg til andre yngre elever.

Opptaksprøver: bruken av opptaksprøver er vanlig innen kunstfag, og kunne være en måte å utvikle en realitetsorientert opptakstenking i høyrere utdanning. Man får da vise hva man kan, og ikke hva man ikke kan.

Avslutningskarakterer: Viktig at karakte-

rer blir brukt kun i avslutningsåret, fordi vi må være del av samfunnet og elevene skal kunne komme videre.

Årsoppgave: var opprinnelig en form for allmenn opptaksprøve til høyere utdanning. Er det mulig å gjøre prøveprosjekter med dette?

Oppfølging

Innspillene fra seminaret og spørsmålet om et utviklingsprosjekt blir tatt videre til det nordiske forskningsmøtet i Bromma torsdag 5. februar. Christoffer Luttnar inviteres til møtet for å legge fram ideene om et utviklingsprosjekt. Steinerskoleforbundene i Norge, Sverige og Finland vil delta på møtet.



FOTO SUNNIVA FARBU

PEDAGOGIKEN OCH DEN TÄNKANDE MÄNNISKANS FRAMTID

BO DAHLIN

Inledning: Den franske filosofen Jacques Derrida skiljer mellan den förutsägbara framtiden och "det kommande", det som egentligen aldrig kommer, aldrig realiseras, aldrig tar form. Kanske kan man säga att den tänkande människan tillhör "det kommande", såsom gåendet i sig aldrig tar en fixerad form, bara själva fotstegen kan bli till spår i det förflutna.

Mitt intresse för detta seminariums tema väcktes med när jag läste några idéhistoriker som talade om "psyko-utopism": att det som kännetecknar 1900-talets utopiska tänkande är att det bygger på föreställningen om en psykologisk förvandling av människan. Men den tanken menar jag har funnits före 1900-talet, till exempel hos Johann Amos Comenius, som levde på 1600-talet och som räknas som en av de första stora didaktikerna. Comenius tänkte sig att en ny och bättre värld skulle bli möjlig om alla barn fick gå i skolan och fick en gemensam förståelse av livet och världen, baserad på både förnuftet och tron.

Den som känner till Steiners karmaföredrag vet vad han säger om Comenius: att han var reinkarnationen av en rådsherre till Harun al-Rashid i 800-talets Bagdad och aktiv i den så kallade Akademien i Gondashipur. I denna Akademi bedrevs en vetenskap som inte erkände människan som ett andligt väsen med egen individualitet. Den baserade sig på en andlig impuls som sedermera fortsatte att verka i den västerländska naturvetenskapen. Harun al-Rashid själv reinkarnerade som Francis Bacon, en av galjonsfigurena i det som ibland kallas den vetenskapliga revolutionen. Man kan också se en tydlig influens från Bacons tankar i Comenius' verk.

Trehundra år senare, när naturvetenska-

pen etablerat sig, framträder den amerikanske psykologen Frederic B Skinner, som låg bakom den så kallade undervisningsteknologin på 1960- och 70-talen. Han skrev ju också en slags psykologisk utopi i romanform, den heter *Walden II*. Där beskriver han ett litet idealsamhälle som leds av en "beteendeningenjör", en man som har djupa insikter i hur människors beteenden kan formas genom instrumentell betingning. Detta måste påbörjas i den tidiga barndomen, varför alla barnen tas ifrån sina föräldrar och uppfostras gemensamt av en kår av experter. Avsikten är förstås att skapa ett gott samhälle där aggressivitet och andra odygder inte finns. Med hjälp av den instrumentella betingningen skulle vi kunna skapa en värld i fred, tänkte sig Skinner – en strävan han delade med Comenius (Comenius levde som landsflyktig i 30-åriga krigets Europa, Skinner skrev sin utopi strax efter 2:a världskriget).

Vid förra sekelskiftet fanns en stark framtidsoptimism. I Ellen Keys bok *Barnets århundrade*, som utkom 1901, kan man på försättsbladet läsa: "Till alla de föräldrar som i det nya århundradet vill skapa de nya människorna". Det är ett uttryck för den tilltro till psykologin som vetenskap, som började växa fram vid denna tid. Genom den skulle vi lära oss förstå oss själva och de krafter som driver oss; därigenom skulle vi också lära oss kontrollera oss själva, till och med forma och omforma oss enligt våra moraliska ideal.

Idag har vi inte längre samma förhoppningar på den psykologiska forskningen. Det finns en amerikansk bok som heter "Vi har haft flera decennier med psykoterapi men världen har inte blivit bättre" – det speglar kanske denna besvikelse på psykologin som vetenskap. Men idag har vi fått en ersättare: hjärnforskningen! Stora förhoppningar ställs nu på vad vi ska kunna åstadkomma på basis av kunskaper om hur hjärnan fungerar. Vi har så att säga övergått från *software* till *hardware utopias*. Det finns också de som tror att dato-

rerna och den digitala medietekniken kommer att påverka våra hjärnor så att vi utvecklas i positiv riktning. En forskare har myntat uttrycket "homo zappiens" om de ungdomar som ägnar mycket tid åt dataspel etc och menar att de står för nästa steg i den biologiska evolutionen. Andra har visioner om att koppla upp hjärnan direkt till cyberspace. Detta trots att det också finns mycket forskning som visar på indirekt skadliga effekter av mycket datorspelande och tv-tittande.

Den medicinska hjärnforskningen har nu också lett till framställningen av ett antal så kallade *smart drugs*, vilket har skapat en diskussion om ett "ansvarligt användande" av dessa mediciner även utanför sjukvården. Om ett litet piller förbättrar din koncentration förmåga och intellektuella vakenhet, varför inte använda det när du behöver just dessa förmågor, t ex vid en tentamen? En del unga forskare har också medgivit att de ibland använder sådana medel för att höja sin intellektuella prestationsförmåga.

En bok som är en riktig "rysare" i det här sammanhanget är Ray Kurzweils *The singularity is near* (2005). Det var en bestseller i USA för några år sedan. Kurzweil för fram en transhumanistisk vision av människan fortsatta evolution, i symbios med den digitala teknologin. Det är en luciferisk/arimansk motbild till antroposofins vision om människans kosmiska bestämelse. Det är intressant att se hur Kurzweil spelar på arketypiska religiösa teman:

1. "The singularity is near" – himmelriket är nära (med singularity menar Kurzweil den tidpunkt när den tekniska utvecklingen går så fort att hela universum formligen "exploderar" i en digital informationsrevolution).
2. "The universe wakes up" – men universum har alltid varit vaket, det är *människan* och mänskligheten som sover; Steiner talar ofta om människans jag som en nyfödd baby.

3. "Odödlighet" genom symbios med digitala informationsteknik – men det är en kroppens odödlighet istället för själens.

4. "Intelligens som universums bestämelse (destiny)" genom föreningen av biologi och digital teknik – hela skapelsen suckar och längtar efter frälsning.

5. "Transcendens", men i riktning mot det *undernaturliga*, inte det övernaturliga.

Det är intressant att mot bakgrund av detta ta upp några citat från Steiner:

"Det mytiska medvetandet skapade spöklika bilder av gudarna, det naturvetenskapliga medvetandet skapar spöklika bilder av naturfenomenen. För medvetenhetssjälens är det viktigt att veta att naturvetenskapens föreställningar om naturen är som spöken, annars blir människan också ett spöke." (Steiner, 2002)

Är det inte det som människan blir i Kurzweils vision – ett spöke? Kurzweils och liknande föreställningar motverkar fattandet av människans verklighet bortom vetenskapens spöklika föreställningar. Darwinismen fångar inte det sant mänskliga, bara det spöke som naturvetenskapen kan föreställa sig.

Såväl naturvetenskapen som teologin har fallit ner till det helt sinnesbundna förståndstänkandet. Odödligheten kan då bara förstås luciferiskt, och födelsen arimanskt. I Kurzweils bok kan man följa dessa båda andliga impulser, hur den ena avlöser den andra. Kristusimpulsen är helt frånvarande, den som gör det möjligt att förstå människan som personlighet, istället för ett tillfälligt uttryck för opersonliga naturkrafter. Enligt Steiner (2002) var det motmakternas (Sorats) avsikt att förleda mänskligheten på detta sätt och den kunskap som kultiverades i den Akademin i Gondishapur var ett led i detta. Bacon och Comenius förde med sig dessa impulser till Europa.

Steiner och antroposofin har sin egen form av transhumanism: mänskligheten är ämnad att bli den 10:e hierarkin kännetecknad av

Frihet och Kärlek (i Östkyrkan talar man om att människan ska bli en "jordängel").

Friheten bygger på ett levande tänkande i motsats till den digitala, kalkylerande intelligens som Kurzweil lovprisar. Kurzweil menar att vi kommer att knäcka det mänskliga tänkandets "kod", att tänkandet kommer att kunna greppa sig självt i en slags logisk formel som vi sedan kan använda för att programmera datorer. Det är att fullständigt missförstå tänkandets natur.

Kärleken hänger också egentligen samman med tänkandet, det rena tänkandet. Kärlek är uppmärksamhet och närvaro i nuet, det samma är det rena tänkandet. Kärlek i dess andliga form strömmar genom tänkandet, säger Steiner.

Ett annat Steiner-citat:

"Att grundligt förstå dessa ting (dvs hur den arimanskt inspirerade naturvetenskapen missförstår människans natur) och införliva dem i sitt *Erkenntnisgesinnung* (hur översätter man det?), det tillhör människolivets framtida utmaningar, särskilt är det en utmaning som ställs av tidsandarna själva till dem som söker kunskap om framtiden och som vill verka med sin vilja på något område. Särskilt de andliga kulturområdena måste gripas av denna kunskap, dvs teologi, medicin, juridik, filosofi, naturvetenskap, teknik, det sociala livet självt och t o m politik..." (Steiner, 2002, s. 256)

Konsekvensen för pedagogiken torde vara att det är av yttersta vikt att *förstå tänkandets natur*.

En annan sak är att vara klar över hur många motkrafter som verkar i dagens kultur, t ex hur en del av dagens leksaker, så kallade transformers, upplöser skillnaden mellan människa/djur/maskin: med ett enkelt handgrepp förvandlar man leksaken från det ena till det andra. Detta kan jämföras med Steiners beskrivning av hur tänkandet mekaniseras och viljan animaliseras, om andliga utvecklingskrafter inte tas tillvara.

Waldorfpedagogikens mål är "frihet", eller åtminstone att skapa den biopsykologiska grunden för det fria tänkandet. Det finns en befogad rädsla för att "intellektualisera" undervisningen men man måste samtidigt inse det levande tänkandets betydelse i alla åldrar.

Vid inträdet i den elementariska världen blir tankeupplevelsen som att sticka in huvudet i en myrstack. Enligt Steiner sker detta tröskelöverskridande undermedvetet hos dagens människor. Därför behöver tänkandet som själslig aktivitet stärkas. "Man behöver verkligen stärka sina själskrafter för att kunna möta levande tankeväsen", säger Steiner. En central fråga blir *på vilket sätt waldorfpedagogiken stärker dessa själskrafter?*

Men det finns också en viss rädsla för det levande tänkandet. Att sticka huvudet i en myrstack är inte en behaglig upplevelse: man förlorar sig själv. Vi har alla en omedveten rädsla för det andliga och den försvinner inte bara för att vi blir antroposofer, eller waldorfpedagoger. Det är denna undermedvetna fruktan som leder till vår tids vanföreställningar om människans natur menar Steiner (2002).

Ytterligare ett Steiner-citat: "Idag får läraren sin behörighet på grund av sina kunskaper. Vad ger detta för signaler? Egentligen bara ett, att man kommer ihåg det man har läst och kan redogöra för det. Men det man egentligen borde lägga vikt vid är vilken förmåga läraren har att skapa ett riktigt förhållande till barnen. [Det betyder kanske också: till framtiden?] Egentligen borde man i första hand lägga vikt vid rent mänskliga faktorer. Jag vet att man inte anses vara riktigt klok eller leva i verkligheten när man ställer sådana krav.

Jag har nämnt detta dels för att belysa livet från en viss sida, men också för att rikta uppmärksamheten på något som människan *alltid känner i djupet av sin själ* och som speciellt i vår tid är så svårt att lyfta upp i medve-

tandet. Det är en kraft som själen längtar efter, en längtan som kommer att bli allt starkare i framtiden. Vi behöver komma i kontakt med denna kraft för att ständigt förnyas och förnygras, annars sjunker vi in i den fysiska kroppens avtagande livsprocesser och blir trötta och orkeslösa. Kommer vi åt dessa krafter blir vi fulla av hopp och kan uppleva varje ny dag som vore det den första. – Då behöver vi inte åldras i förtid. Idag kan man se förhållandevis unga människor som själsligt redan är så gamla att de inte upplever varje dag som en gåva av livet, så som ett friskt barn tar emot dagen. Detta visar på tydliga behov som en andlig kultur kan fylla i vår tid." (2005, sid 16 – 17; mina kursiveringar)

Vad är det för kraft som själen längtar efter?
Är det det levande tänkandet?

Och slutligen ett sista citat: "Genom det sätt som naturvetenskapen idag breder ut sig, kommer människor att förledas till ett av två möjliga misstag angående översinnlig kunskap.

Antingen kommer man att förneka dess möjlighet, vilket leder till en förträngning av de översinnliga förmågorna. Det i sin tur skulle göra det omöjligt för människan att förstå sig själv. Förvirring, oro, ångest, och inre hållningslöshet skulle bli följden. Även fysisk ohälsa. Eller så kommer de översinnliga förmågorna att frodas vilt som omedvetna och fragmentariska kunskapskrafter, utan orientering. Det skapar en kaotisk föreställningsvärld som täcker den översinnliga verkligheten lika väl som den materialistiska naturvetenskapen. Båda förirringarna kan bara avhjälpas genom ett riktigt offentliggörande av den andliga forskningen." (1984, sid 405-406)

Fråga: vad är ett riktigt offentliggörande av den andliga forskningen? Har waldorfskolorna någon roll att spela i det? Kanske måste vi ta bladet från munnen och tala om waldorfpedagogikens andliga grunder? Kanske är "Humanisternas" kritik i detta avseende berättigad?

Efter detta "föredrag" med avslutande frågor delades åhörarna in i mindre grupper för att diskutera det som framförts. Seminariet avslutades med att något av det som grupperna diskuterat togs upp gemensamt. Många nya tankar och frågor kom upp men tyvärr förde jag inget protokoll över dem.

Referenser

Kurzweil, R. (2005). *The Singularity is Near. When Humans Transcend Biology*. New York: Viking Penguin.

Steiner, R. (2002). *Die Polarität von Dauer und Entwicklung im Menschenleben*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (2005). *Förtroende till livet och själslig förnygring. Järna*. Antroposofiska Bokförlaget.

Steiner, R. (1984). *Philosophie und Anthroposophie 1904-1923*. Dornach Rudolf Steiner Verlag.

WALDORFPEDAGOGIKENS ÄMNESOMRÅDEN: MÅNGFALD ELLER SPECIALISERING

► JAN-ERIK MANSIKKA

Utgångspunkten är att det är viktigt för samhället med utbildningsmässiga alternativ. Då finns det en möjlighet att pluralismen skapar olika praktiska lösningar som kan lära sig av varandra. Trots att skolan i Finland anses bra och håller hög internationell prestationsnivå inom många ämnesområden så skall man inte låta detta stå för hela sanningen. Den har formats i en viss kultur utifrån en viss tradition men om den får en total hegemoni kan den bli immun mot förändringar. Som en professor i psykologi (Lea Pulkkinen) formulerade situationen i Finland: Trots allt solljus den finländska skolan får så finns det skuggsidor: (a) eleverna trivs inte i skolan, (b) eleverna hittar inte sina olika styrkor när man fokuserar så mycket på intellektuella färdigheter, (c) man har lyckats eliminera gemenskapskänsla och fantasins utveckling med många medel – stora högstadieskolor där barnen försvinner i mängden och kursbaserade studier där lärarens endast genomför undervisningslektioner. Helhetsansvar för samhället och långvariga lärar-/elevförhållanden har börjat bli något förlegat.

På dessa tre ovan nämnda punkter erbjuder waldorfskolan ett alternativ. I seminariet diskuterades waldorfpedagogikens strävan till mångfald och öppenhet som en alternativ pedagogisk grundsyn. Utgångspunkten togs i Waldorfskolornas internationella läroplan (Rawson & Richter 2003, 7) där man gör en åtskillnad mellan tre olika övergripande målsättningar för den waldorfpedagogiska verksamheten:

1. hysa omsorg för det enskilda barnets sun-
da utveckling
2. erbjuda möjlighet för barnet att realisera
sina inneboende möjligheter
3. hjälpa barnen utveckla färdigheter de
behöver för att verka i samhället

Dessa tre målsättningar diskuterades med hjälp av tre begrepp: helhet – konstnärlighet – bildning. De spelar alla en viktig roll inom waldorfpedagogiken. De finns en kronologi i hur dessa begrepp används som gör att helheten går tillbaka till antiken, konstnärligheten till romantiken och bildningen till nutiden.

Helhetens pedagogik (och arvet från Platon)

- waldorfpedagogiken och antiken: att eftersträva en harmoni där olika krafter är i jämvikt med varandra
- våra vardagliga begrepp bottnar i en djupare och högre ordning – världen är ett levande kosmos
- det goda (moral), det sköna (konst) och det sanna (kunskap) är olika aspekter av en och samma verklighet – alla är lika viktiga i fostransprocessen
- tiden och långsamhetens pedagogik
- principerna för fostran finner man inom människan själv

Det konstnärliga som grundläggande för att förstå människan

- viktigt att inte tänka för schematiskt när man försöker förstå människan
- en överdriven specialisering skapar klyftor mellan människor
- sinnet för det mänskliga – samma sinne som för det konstnärliga
- Schillers begrepp om den estetiska karaktären och lekdriften
- det konstnärliga skall strömma in i hela den pedagogiska organismen
- pedagogiska ideal är viktiga grundläggande pedagogiska färdigheter

Bildningen i nutid

- bildning är någonting som växer fram som en individuell process och kan därför aldrig förutsägas eller kalkyleras
- den klassiska bildningen har internaliserats i vår kultur – vi behöver den inte på samma sätt som för 200 år sedan
- det är människans grundrättighet att få en inblick i olika realiteter i samhället för att skapa sig ett levande förhållande till dem
- det konkreta spelar en viktig roll i undervisningen – att inte alltför fort luta sig tillbaka på färdigtuggade modeller och teorier
- moderna former av bildning:
 - att överskrida gränder och tänka tvärvetenskapligt
 - att skapa egna omdömen (ur sin egen erfarenhet) och kunna uttrycka dem
 - att se på världen med hundra ögon: ställa relevanta frågor snarare än att hitta rätta svar
 - delaktighet i olika sociala sammanhang

WALDORFPEDAGOGIKENS GOETHEANISTISKA VETENSKAPSBEGREPP

► JOST SCHIEREN

Goethes kunskaps- och vetenskapsbegrepp har tre huvudsakliga kännetecken:

1. Åskådning
2. Förmåga
3. Deltagande

Åskådning

I motsats till ett kunskapsbegrepp som leder till en begreppsmässigt – kategorisk teoretisk abstraktion eftersträvar Goethe i sina kunskapsmässiga slutsatser att uppfatta världsöreteelsernas kvalitativa särdrag. Han genom-

för detta genom att inte överföra intrycken från världen i det mänskliga förståndets fastlagda omdömesformer. Istället använder han de genom tänkandet frambragta idéerna och begreppen som åskådningsokular. Då är det inte subjektet som trär över omdömen över objekten utan det motsatta: objektens särdrag visar sig i ljuset av anbudet av de begrepp som används för att länka blicken.

Förmåga

Ett sådant sätt att kunskapa på implicerar att mötet med världen inte är uttömt genom att lägga fast omdömen punktuellt. Istället för binder sig den – ständigt övande bland olika begreppsperspektiv – åskådande förmågan med aktuella företeelser i världen. Genom detta uppstår en förmåga att genomföra en slags ideell efterhärming av de kvalitativa särdragen. Kunskap består då inte av härledd, statistisk, lexikalt tillgänglig information, utan i förmågan att förstående kunna träda in i respektive område av världen.

Delaktighet

En sådan förmåga betyder i Goethes mening ett deltagande i naturens processer. Den verksamma kraften i naturen, i världens företeelser, medupplevs av människan i hennes kunskapande.

Pedagogiska implikationer

Goethes kunskapsbegrepp har talrika konsekvenser för det pedagogiska handlingsfältet. Detta behandlades i seminariet och kan här bara rubrikmässigt antydast:

- Estetisk gestaltning av skol-, klass- och inlärnings-sammanhang
- Medvetet omgång med medier (böcker och elektroniska medier): produktiv istället för receptiv inläring
- Möte människa till människa: lärarens roll / aktningen inför eleverna / befrämjande av individuella förmågor / utvecklingsorientering

- Att bilda förmågor kontra att förmedla vetande
- Erfarenhets- och objektorienterad inläring
- Relevanserfarenhet inom lärandet på skolan
- Att uppleva mening i den skolmässiga kontexten

Översättning: Göran Nilo

ALLMÄN MÄNNISKOKUNSKAP OCH DET PEDAGOGISKA MÖTET

► ERIK VAN MANSVELT

Bakgrund

Vad menar jag med Waldorfskolans kunskapssyn? Vad kan jag veta, hur har jag fått veta det och vad kan jag använda kunskapen till? Bakgrunden till min framställning är ett Steiner-citat ur en kurs för lärare, hållen vid Goetheanum i Dornach, 21 december 1921. Föredraget har titeln: "Människokunskap som grundval för pedagogik och didaktik" och föredraget börjar med satsen: "Den uppfostrings- och undervisningskonst, som det skall talas om i dessa föredrag, vilar helt och hållet på människokunskap".

Ord och begrepp

Inom allmän människokunskap, antroposofisk medicin och pedagogik kan vi använda oss av ord och begrepp som gör det möjligt att kommunicera fenomen som vi upplever som formprocesser i oss själv, i varandra och i världen. Dessa formprocesser strukturerar molekylära, histologiska och anatomiska förhållanden likväl som själsliga och andliga förhållanden. Detta motsvarar vår ambition att kommunicera människor som andliga, själsliga och kroppsliga väsen. Sedan antiken har läran om elementen och humoralläran figurerat

som begreppsapparat för att kommunicera formprocesser. På sjuttonhundratalet använde Carl von Linné dessa ord och begrepp fullt ut i sin *Systema Natura*. Sen blev det omodernt. Och Rudolf Steiner förnyade och fördjupade kunskapen med gamla och nya ord och begrepp. Ett exempel på detta är hans formulering av den pedagogiska lagen.

Strukturerande formprocesser på fyra nivåer

Strukturerande formprocesser uppfattas som hierarkiskt ordnade på fyra plan: mineraliskt, vegetativt, animaliskt och humant. Dessa fyra strukturerande formprocesser manifesterar sig i nämnd ordning rumsligt (spatialt), tidsmässigt (temporalt), i relationer (relationellt) och i medvetande (kognitivt). Hierarkin i formprocesserna uppfattas så, att människor struktureras av mineraliska, vegetativa, animala och unikt humana formprocesser. Djur struktureras av animala, vegetativa och mineraliska formprocesser och växter av mineraliska och vegetativa formprocesser. Mineraler struktureras endast av mineraliska formprocesser.^{1,2}

Strukturerande formprocesser och topografi

Hos däggdjur och människor manifesterar mineraliska, vegetativa och animala formprocesser sig enligt olika morfologiska principer, beroende på läget (topografin) i organismen. I huvudområdet (kranialt) är morfologin klotformig (sfärisk), i bröstområdet (thorax) är morfologin bågformig (semicirkulär) och i lemmarna (perifert) är morfologin sträckformig (radiär).³

Strukturerande formprocesser och utveckling (biografi)

Hos människor är utvecklingen av många färdigheter helt beroende av en mognadstid,⁴ en successiv utveckling till vuxenhet. Till skillnad från djur föds människor hjälplösa.

I två sekvenser om tre etapper förvandlas de strukturerande formprocesserna till speciella färdigheter: förmågan att resa sig, förmågan att tala, förmågan att tänka i första sekvensen. I andra sekvensen: att bli skolmogen, att bli jordemogen och att bli vuxen. Den första sekvensen präglas av kommunikationen i föräldrahemmet, den andra präglas av kommunikationen i skolan.⁵

Biografisk inverkan på topografin av formprocesser

För att betona fördröjningen i den mänskliga utvecklingen och förtydliga milstolparna på vägen mellan födelsen av den fysiska kroppen och inträdet i vuxenlivet kallas etapperna i andra sekvensen för födelsen av den fria eterkroppen, födelsen av den fria astralkroppen och födelsen av jagorganisationen. Mognadsprocesserna är kvalitativa och milstolparna i tid är relativa. En överbetoning av kronologin i detta sammanhang är inte ovanlig och kan leda till antagandet om att mänsklig utveckling förlöper lineärt. För att motverka överbetoningen av sjuårsperioderna som ett förlopp på sju gånger tolv månader, kan det vara bra att komma ihåg att vi också kan fokusera tid som moment, som ett tillfälle. Då fokuserar vi på tre födelser, tillfällen som kan inträffa var sjunde år. Tiden som tickar kallas Kronos. Tidpunkten då det händer, Kairos. Ett avgörande ögonblick kan kallas en Kairos-situation.

Strukturerande formprocesser och pedagogisk kommunikation

Den pedagogiska lagen beskriver kommunikationen mellan strukturerande formprocesser hos läraren och strukturerande formprocesser hos eleven.⁶ Strukturerande formprocesser uppfattas som hierarkiskt ordnade på fyra nivåer. Den pedagogiska kommunikationen är asymmetrisk i den meningen att den hierarkiskt högst ordnade nivå hos pedagogen kommunicerar med den hierarkiskt näst

högst nivå hos eleven. Enligt den pedagogiska lagen är pedagogisk kommunikationen med elevens hierarkiskt högst ordnade nivå således omöjlig på individnivå och förbehållen lärarkollegiets gemensamma kommunikation med eleven.

Pedagogisk inverkan på topografin av formprocesser

Till skillnad från den första sekvensen i människans utveckling sker andra sekvensen från huvudet till fot, från kranialt till distalt. Barnet lär sig att gå, att tala och att tänka. Sedan kommer skolmognaden med tandömsningen, jordemognaden med puberteten och vuxenåldern med ansvaret för andra och sig själv. Födelsen av de strukturerande formprocesserna under skoltiden är både förutsättning för och resultat av pedagogiska möten.

Pedagogiska möten och människobildning

Jag undrar om kommunikationen mellan strukturerande formprocesser i det pedagogiska mötet kan möjliggöra förvandlingar: Kan elevens mineraliska formprocesser förvandlas till en grund för välbefinnandet, kan elevens vegetativa formprocesser förvandlas till en grund för goda levnadsvanor, kan elevens animala formprocesser förvandlas till en grund för livsattityder och värderingar och kan elevens möte med lärarkollegiet förvandlas till en grund för en inre skolning? Skolans syfte är människobildning. Betygsättning är en förutsättning för att nå upp till skolans mål: att eleven kan säga: "Jag vet att ni vet att jag vet och kan" Jag menar att Waldorfskolans kunskapssyn kan omfatta samtliga tre aristoteliska kunskapsformer^{8, 9, 10}: Erfarenhetsbaserad "*Fronesis*", praktikbaserad "*Techne*" och förnuftsbase-rad "*Episteme*" och gå utöver den etablerade waldorfska påståendekunskapen. Olika sätt att skapa kunskap leder till olika upple-

velser av evidens. Till exempel: visdom som frukt av erfarenheter; skicklighet som resultat av praktiserande, nya fakta som utfall av förnuftsbaserad empiri. I skolan kan vi börja med ett kvalitetsarbete och fråga oss: varför blir det som det blir när vi gör som vi gör? Syftet med waldorfpedagogik är människo-bildning och målet för waldorfpedagogik är att eleven kan säga: jag vet att ni vet att jag vet och kan, vi har mötts.

Eller som Rudolf Steiner formulerade det i ett språk för avgångselever i första waldorfskolan:

*"På livet vida vägar
skall speglas
vad i kära barndomshem
som ett sigill
av äkta mänsklighet
präglats in
i hjärtat.
Ur minnets djup
skall starkt sig visa
vad själen fick lov att finna
i hjärtats omkrets
genom andlig vägledning bland krafterna
i livets kära skola".*

¹ Steiner R, Wegman I. Grundlegendes für eine Erweiterung der Heilkunst. Verlag des Klinisch-Therapeutischen Institutes Arlesheim, Schweiz, 1953, Kapitel V, seite 28-29

² Steiner R, Wegman I. Grundlegendes für eine Erweiterung der Heilkunst. Verlag des Klinisch-Therapeutischen Institutes Arlesheim, Schweiz, 1953, Kapitel VI, seite 33-37

³ Steiner R. Allmän människokunskap som grundval för pedagogiken. Telleby Bokförlag, Järna, 1981. Tionde föredragets, sidan 153.

⁴ Steiner R. Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen als Grundlage der freien Entfaltung des Seelisch-geistigen, Dornach, 26 December 1921

⁵ von Wright, Moira. Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av GH Meads teori om människors intersubjektivitet. Daidalos, Göteborg, 2000. Det pedagogiska mötet, sidan 163.

⁶ Steiner R. Heilpaedagogischer Kursus. Dornach, Schweiz, 26 Juni 1926, Kapitel II, seite 32.

⁷ von Wright, Moira. Vad eller vem. Det pedagogiska mötet, undervisningsfigurationer, sidan 165.

⁸ Ringbom, Mårten. Den Nikomachiska etiken. Daidalos, Göteborg, 1993

⁹ Ramirez, Jose Luis. Skapande mening. Nordplan, Stockholm, 1995

¹⁰ Gustavsson, Bernt. Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning. Wahlström och Widstrand, Stockholm 2000

AKTUELL FORSKNING KRING MUSIKENS INVERKAN PÅ BARNETS UTVECKLING OCH DESS BETYDELSE FÖR PEDAGOGISK PRAXIS.

► GÖRAN KRANTZ,
Forskningsinstitutet för Eurytmi,
Rudolf Steinerhögskolan, Järna.

Konsten spelar en stor roll i waldorfskolan. I en av de sista föreläsningsserierna om waldorfpedagogik Steiner höll, "Undervisning och uppfostran" från april 1924, blir detta tydligt. I dessa föredrag finner vi två huvudmotiv. Först att skolans uppgift ska ses i ett livslångt perspektiv. Det vi gör i barndomen har inverkan på fysisk och psykisk hälsa, har formande kraft på barnet i ett livslångt perspektiv. Det andra huvudmotivet är konstens betydelse i skolan. Steiner beskriver de olika konstarterna och deras inverkan på människan men beskriver också att läraren skall utveckla ett konstnärligt förhållningssätt. Ett exempel är att se på all undervisning ur ett musikaliskt perspektiv, hur musikalitet kan genomtränga pedagogisk praxis. Dessa motiv har hög aktualitet i dag, 2009, och jag vill i detta föredrag ge exempel på det.

Jag har här ett nyligen utkommet nummer av "Children in Europe". Det är en tidskrift som ges ut på 11 olika europeiska språk och som vill bearbeta aktuella pedagogiska frågor. Vad är då viktigt att ta upp i en sådan tidskrift? Jo, det handlar om konstens betydelse,

särskilt i tidig barndom. En rubrik är "Art a human right and benefit". Den titeln har sitt ursprung i UNECOS möte i Lissabon 2006 då en strategi för konsten i skolan lades upp. Att få arbeta med konst är alltså en mänsklig rättighet och något som befrämjar barnets utveckling. Det finns olika artiklar i tidskriften som tar upp konstens formande inverkan på barnets utveckling. Konstens betydelse för hjärnans utveckling, konsten som en existentiell grundval för kreativitet. En slutsats är; att vara delaktig i konst är inget som är bara för nöjets skull, det förändrar livet.

Detta hållningssätt grundar sig på forskning. Det har under de senaste 20 åren skett en stor utveckling på forskning kring konsten, särskilt musikens inverkan på människan. Jag har här en bok från världskonferensen för musikforskning i Bologna 2006. Det är en tjock bok, med många bidrag, ja hundratals olika bidrag, alla kring specifika teman. Exempel på teman är musik och känsla, musik och emotionell intelligens, musik och pedagogik, forskning kring dissonans och konsonans, rytm. Så vi börjar veta en hel del om hur musiken påverkar oss.

Jag vill idag ta fram ett par exempel på att musiken står människan själv mycket nära. Hanus Papusek var en framstående forskare på den tidiga musikaliska utvecklingen. Han studerade hur barn under sista delen av graviditeten både hör och reagerar på klanger, ljud. Han har i sin forskning visat att barnet medvetet bearbetar olika musikaliska element före födelsen. De ljud ett litet barn gör efter födelsen anser han är ett försök från barnet sida att forma den melodiska strömmen och han säger att detta är *den första leken*. Att varsebli och forma sin egen röst – där upplever vi oss själva.

I Alf Gabrielssons bok om starka musikupplevelser som just kommit ut hittar vi många exempel på hur musiken förändrar människans medvetande och att den kan ha djupt existentiell betydelse. I boken finns

starka beskrivningar hur musiken påverkat människor både på fysiskt, själsligt och andligt plan. En beskrivning kommer från en kvinna som i barndomen var i en mycket svår, utsatt situation. Hon flydde ut på en äng där hon kunde vara ifred. Här började hon sjunga och så hörde hon sin egen röst. Och den var klar och vacker! Hon började lita på sin röst och sjunga starkare och starkare och plötsligt upplevde hon sig själv och hur blockeringarna löstes upp. Det var en vändpunkt i hennes liv. Hon fann sig själv i sin egen röst och hon fann tillit till livet.

Att musiken är mycket viktig under ungdomen och den tidiga vuxna åldern, i samband med identitetens skapande, vet vi. Men ny forskning visar att detta djupgående behov av musik kan finnas kvar upp i de högsta åldrarna. Människors behov och aktiva sökande efter musik ökar i åldrarna efter pensionen. Alltså från före födelsen till de sista skedena av livet kan musik ha stor betydelse.

Om vi återvänder till den tidiga barndomen har forskare som Stern, Trevarthen och Dissanayake visat att det lilla barnet är starkt medvetet om rytmiska strukturer och fraser. Trevarthen har i flera studier visat hur exakt ett litet barn kan kommunicera med sin förälder. Barnet föds med ett tidsmedvetande. Denna forskning visar också att det lilla barnet har en multimodal varseblivningsförmåga. Det betyder att barnet integrerar det det hör med sina rörelser eller tvärtom. Detta är en förmåga som blivit alltmer utforskad och som också har sin grund i strukturer i hjärnan. Det finns en direkt neural förbindelse mellan hörselcentrum och centra för rörelse. Här spelar spegelneuronerna, i främre motorcortex, som upptäcktes för en tid sedan troligtvis en stor roll. De avbildar simultant i hjärnan rörelser vi ser och de omvandlar också hörselintryck till motoriska varseblivningar. Trevarthen är noga med att påpeka att musik och rörelse har stor betydelse för hur hjärnan bildas. Den formas särskilt under de för-

sta sju åren av livet och det finns studier som visar att musikalisk/rörelse aktivitet under denna tid har livslång betydelse för hjärnans utveckling.

Den tidiga dialogen mellan barn och föräldrar som sker via intonation och gester är fröet till medvetandets utveckling och den har också stor betydelse sett i ett annat perspektiv. Försök har gjorts där man filmat en mamma i intensiv kommunikation med sitt lilla barn, vilket svarar aktivt med klang och rörelse. En kort tid efter detta visas mamman på en tv-skärm på precis samma avstånd och samma storlek som i den verkliga "dialogen" och barnet reagerar med irritation. Detta visar att det inte är bara klangerna och gesterna det handlar om utan själva dialogen mellan två människor. Ellen Dissanayake en framstående forskare sammanfattade detta i ett konferensbidrag jag hörde. Lite tvekan på slutet av föreläsningen sa hon; ja vad handlar detta om? vad är det egentligen som är viktigt i denna tidiga kommunikation?.. Jo det handlar om ... kärlek. Djupaste empati. I denna empatiska kommunikation upplever barnet sig själv genom mötet med en annan.

Daniel Stern, en av de mest kända forskarna på detta område har nyligen beskrivit det nya synsätt som är på väg att växa fram som att vi står inför en revolution. En revolution vad gäller vår kunskap om utvecklingen under tidig barndom och själva medvetandets grund. Att som forskare tala om en revolution är speciellt. Det gör man inte om man inte är mycket säker på att man har argument som håller. Det nya är "intersubjektiviteten"; att vi utvecklas genom mötet med andra och inte genom en mer egoistiskt präglad utveckling. Dialogen, den kreativa efterhärmande improvisationen är grunden och de "konstnärliga" aktiviteterna gestik och klang är instrumentet, den verkliga grunden för kommunikationen och upplevelsen av självet.

I Waldorfskolan och i eurytmin lägger vi stor vikt vid att arbeta med kvintintervall-

let och pentatoniska skalor i tidig barndom. Varför det? Och med tersintervallet, och den diatoniska skalan i 9–10 års åldern. Varför det?

Det kan finnas olika förklaringar till att skalor och intervall har inverkan på människan. Redan Pytagoras och Platon gör mycket tydliga uttalanden i denna fråga. Och Aristoteles säger rakt fram att skalor och melodidelar, har "formande inverkan på människans karaktär". I musiktraditioner som indisk musik och barockmusiken finner vi exempel på att de enskilda intervallen anses ha specifik betydelse. Under senare delen av 1800 talet och under 1900 talet finner vi musikforskare som anser att människans utveckling under barndomen speglar en kulturell utveckling. Och essensen av denna utveckling finner de i olika intervall. Den tidiga barndomens intervall är kvinten följt av tersen. Man talade om en "urmelodi" som var grund för människans medvetande. Teorierna om "urmelodin" är relativt lika hos olika författare vad gäller dess början, att den börjar med kvint och ters men sedan är forskarna oense om följden. Det finns empirisk forskning som delvis bekräftar att kvintintervallet har en speciell plats i tidig barndom. Trehub, Schellenberg och Dowling är tre forskare som i olika sammanhang utforskat barns reaktioner på intervall och det visar sig att små barn föredrar kvinten och oktaven. Björkvold och andra forskare har visat att barn i skolåldern gärna använder tersen i sina lekar och som grund i sina spontansånger. Vi finner också forskning som visar att den lilla och stora tersen är det första intervall där barnet utvecklar en stabilitet i sin sång. Men vi kan fortfarande fråga oss varför tycker det lilla barnet om kvinten och varför tycker det lite större barnet om tersen? För att kunna förklara det måste vi veta något om intervallets inverkan på oss. Det finns forskning gjord på detta område och jag har själv gjort en rad studier som visar att vi reagerar systematiskt

på olika intervall. Min forskning, som gjorts på 2–300 människor, visar att vi upplever kvint-intervallet som en öppen, ljus, glad och stabil stämning. Så om vi låter barnen leva i denna stämning ger den en livsgrund som präglas av öppenhet, glädje och stabilitet – tilltro. Ser vi på resultaten för tersen så finner vi att den skapar en lugn, harmonisk stämning. I studier då människor har uttryckt det de upplever av tersen genom en rörelse så kommer en rund, lite inåtvänd rörelse fram som typisk rörelse. Lugn och stabil är tersens värld. Jämför vi den med rörelser för den stora septiman finner vi en motsats. Dessa rörelser är intensiva, oroliga och fyllda av spänning, som om man värjer sig mot något. I mina senaste studier har jag tillsammans med Töres Theorell och Mats Ericson undersökt hjärtats reaktioner på dessa två intervall. Att hjärtat är ett sinnesorgan har forskningen mer och mer blivit på det klara med under senare år. Hjärtat är liksom spegelneuronerna mycket känsligt för de intryck vi får. Rytmer vi finner i hjärtat återfinner vi i musiken. I vår studie fick vi tydliga resultat då vi mätte variabiliteten i hjärtfrekvensen. Den stora tersen lugnar tydligt ned hjärtat medan den stora septiman har motsatt verkan. Ja, den hade så stark inverkan att hjärtas "oro" var nära ett sjukligt tillstånd hos några försökspersoner. Detta visar tydligt att intervallen påverkar både vårt psyke som vår kropp.

Och här kan vi finna ett nytt svar på frågan varför vi i Waldorfskolan arbetar medvetet med intervallen i olika åldersstadier. Kvint-intervallet väcker en stämning av ljus, glädje och tillit som det lilla barnet behöver för att finna stabilitet och tillit till världen i tidig barndom. Tersintervallet skapar en lugn harmonisk stämning, lugnar och stabiliserar hjärtat och det är kanske det barnet behöver i den ålder som präglas av nioårskrisens oro och ensamhetskänslor. Omvänt bör vi i denna ålder kanske undvika att använda den stora septiman allt för mycket.

De olika intervallen förekommer ju i all musik och deras stämningsskapande egenskaper kan förändras beroende på vilket musikaliskt sammanhang de befinner sig i. Så man kan aldrig säga något absolut om intervallens effekter i ett musikaliskt sammanhang. Men mina studier av intervallen var för sig visar att de verkar formande på människan. Och det kan också vara ett bidrag till att förstå varför små barn föredrar kvintintervallet och äldre barn tersen.

Det finns alltså vetenskaplig grund för att använda kvintintervallet i pedagogisk praxis i tidig barndom och tersintervallet i 9–10 års-ålder.

Det finns även många starka argument, hämtade ur det nya "revolutionerande" synsätt vi kort berört, för att eurytmin är särskilt viktig i pedagogisk praxis. Den arbetar med integrationen mellan musik, språk och rörelse, dialogmedvetandet, som vi sett ligger till grund för människans självmedvetande. Men det temat skulle behöva ett eget föredrag.

ÖVERGÅNGEN FÖRSKOLA – SKOLA. VAD HÄNDER I 6–7ÅRSÅLDERN?

► GESEKE LUNDGREN

EU – parlamentet har utsett 2009 till "kreativitetens år"!

Ännu en gång har krisen i världen tydliggjort hur lätt vår samhällsekonomi påverkas av svängningar i världsstämningarna, hur beroende vi alla är av framtidstro, av olika moderiktningar inom investeringsområdet och konsumtionen. Varje kris är en chans till en förändring till det bättre, hållbarhetstänkande, miljöhänsyn, ifrågasättande av den exessiva konsumtionen. Men vi märker också, att strävan att återställa, hitta "tillbaka" till de gamla mönstren som man ju har känt sig

trygg med, är mycket stark, oftast tyvärr starkare än modet att ta tillfället i akt och verkligen ändra på missförhållanden och osunda vanor.

Vi behöver kreativa människor för att hitta nya vägar, för att tänka nytt, för att skapa det som ännu inte finns – vi klarar oss inte länge till med enbart upprepningar och reproduktioner av en välkänd värld!

I Waldorfpedagogiken har vi sedan 90 år arbetat med att främja kreativiteten, självständigheten i vilja, känsla och tanke, med målet att utvecklingen av en fri människa som har förmågan att bilda sig ett fritt eget omdöme, som har förmågan och modet att "tänka annorlunda" utvecklas.

Hur kan vi förnya och förbättra oss? Hur kan vi dyka ännu djupare in i människokunskapen för att hitta nya vägar att möta barnen som föds med nya förmågor och med en framtid vi kanske inte ens kan föreställa oss? Jag gör ett försök med att tänka på ett lite annorlunda sätt kring våra beprövade erfarenheter av barnets utveckling. Varför ser vår kursplan ut som den gör i både förskola och skola?

Alla är vi mycket väl förtrogna med våra bärande idéer om 7-årsperioderna.

Vilja, känsla, tanke – världen är god, världen är skön, världen är sann – Kropp, själ, ande.

Sju krisåldrar

Det vi kanske är mindre vana vid att tänka på och utforska på djupet är en helt annan rytm, nämligen den omvända: de sju krisåldrarna som dyker upp var tredje år... Jagets inkarnationsprocess och individualiseringen av barnet.

Det börjar med födelsen. Ingen kris kan väl vara större än att lämna den tyngdlösa, varma, höljande och skyddande moderskroppen för att bli fött till en värld full av ovana sinnesintryck, kyla, ljud, ljus – bara att ta första andetaget av kall frisk luft måste vara en fasa

av ansträngning och nya, okända upplevelser – inget under att man börjar skrika...!!

Sedan lär man sig allt som man sedan skall kunna resten av livet i rasande fart – att gå, tala tänka – på bara tre år skall barnet tillägna sig dessa grundläggande förmågor. Barnet i den åldern är helt hängiven den omedelbara, fysiska och motoriska härmningen. Man kan ännu inte tala om fantasilek i detta skede, den kreativa processen sker helt i barnets fysiska kroppsutformning – att börja modulera de inre organen, utarbeta kroppens förmåga att resa sig, använda och öva de fyra lägre sinnena. Jag föreställer mig detta som att eterkroppen ännu är helt uppbunden i att utföra detta arbete, så att barnet endast är hänvisat till att öva sig, upprepa, härma omedelbart, det är fortfarande "ett med sin omgivning".

Först successivt under 3:e året utvecklar barnet känslan för skillnaden mellan "mig och dig" – jag och du – barnet ändrar språkbruk och beteende. Nu – i samband med trotsfasen – uppstår först den "interaktiva leken", där barnet börjar att utveckla något som liknar fantasilek. Det blir också moget att börja i en större – åldersblandad grupp, istället för den förtrogna lilla småbarnsgruppen med 4-5 barn, som lever i en helt annan rytm än de större barnen. Nu börjar den högtidliga fria leken, barnets kungsväg till att ta världen till sig på alldeles egna premisser, på ett sätt som inte går att planera utifrån. Barnet införlivar världen genom leken, blir ett med sin fantasivärld, övar och prövar i fullständig tillit och hängivenhet. I den fria leken blir hunden just så farlig, som barnet vågar att bli rädd för den, något som jag som pedagog aldrig skulle kunna avväga...

Ytterligare tre år senare kommer nästa kris, barnet skall genomgå förvandlingen från intuitiv, omedveten fantasilek till medveten planerad roll – och konstruktionslek, från fantasi till föreställning. Mycket händer i 6-års åldern, även fysiskt, jag kan bara nämna den otroliga förvandlingen av hållningen,

där ryggen böjs smidigt till en s-form, barnmagen försvinner och svanken blir påtaglig, skuldrorna dras bakåt och revbenen reser sig från hängande till att bilda en riktig skål framåt kring bröstkorgen – där ett helt nytt rum uppstår i vilket lungan tar stora steg i sin utveckling. Barnet blir helt fri i den förut till fram – och baklängesrikning låsta rörelsen av höfterna och skuldrorna, halsen verkar bli flera cm länge. Det behöver återerövra inte bara leken, utan också hela sin kropp och den nya rörelseförmågan. Barnen kan verka klumpiga och struliga, snubblar över de egna benen och välter glaset på bordet, men är samtidigt mycket rörligare. Nu springer de som antiloper på vägen hem från lekskolan! Barnen tecknar annorlunda, träd ser ut som stegar, taggiga bergsformationer illustrerar tändernas förändring, de börjar bli intresserade av vad som händer inuti huset mera än av huset självt – det flyttar in i sitt inre rum!

Det som händer är den egentliga frigörelsen av eterkroppen. Steiner säger att den "föds" i sjuårsåldern. Nu har arkitekten genomarbetat kroppen från tå till topp, tänderna börjar lossna och barnet får tillgång till dessa skaparkrafter. Eterkrafterna blir nu fria för att verka i själslivet, som skall få sin produktiva fas under den följande 7-årsperioden. Nu kommer den otroligt viktiga fasen, då barnet skall upptäcka att det kan bli skapande, att det kan komma på saker helt medvetet själv, att det inte är beroende av yttre stimulans för att kunna komma till meningsfull verksamhet. Gör vi felet att i den fasen – då barnet ofta kan uttrycka leda och otillfredsställdhet, kan verka håglöst och deprimerat – vilja "hjälpa" barnet genom att ge det uppgifter, sysselsättningar, så gör vi det en björntjänst. Vi tillåter då inte ansträngningen att dyka ner i det egna inre och upptäcka att man faktiskt kan hitta på egna sysselsättningar, att det finns en källa till skapande djupt inom oss, som vi kan öva oss på att aktivera och bruka – att komma ut i viljan med de egna föreställ-

ningarna. Självbilden av ett barn som har lärt sig att det kan förverkliga egna föreställningar, är en helt annan än den hos ett barn som har lärt sig hur duktigt det kan vara i att uppfylla andras föreställningar, förväntningar...

Jag är helt övertygad om att vi har glömt hur man tyder det idag rådande "duktighets-syndromet", där vi på alla sätt och vis försöker tillfredställa omgivningens krav på oss, utan hänsyn till vår inre röst, som ibland försöker göra sig påmind. Det beror på att vi inte har fått uppleva tillfredställelsen när man faktiskt kommer på att man kan bli skapande ur egen kraft, att man kan sysselsätta sig själv!

Här sker den avgörande processen att barnet lär sig att medvetet använda sig av fantasikraften för att bli skapande – om det ges tid till det. Barn, som har haft tid att återerövra och förvandla leken ur egen kraft, fortsätter att leka ända till 10-års åldern. De som inte gör det, blir beroende av yttre stimulans, aktiviteter och sysselsättning – de har inte lärt sig att handskas med sig själva...!

Det är så helt riktigt att vi i förskolan endast sparsamt berättar sagor utan mest berättelser, enkla små bilder som berikar barnets förmåga att beliva omgivningen, att det sedan får ta tre år att verkligen komma från bild till bokstav, från fantasi – till föreställning – till realitet. Från bild till symbol till tecken till skrift...

Nästa kris kommer tre år senare, vid 9-års åldern. Fram till 9-årsåldern lever barnet i den fasta övertygelsen att det lever i en symbios med föräldrarna. Barnet är säker på att mamman och pappan känner samma känslor, upplever samma smärta när man gör sig illa, att det är ett med barnet... Så kommer det grymma uppvaknandet att de inte alls har ont när man själv har det, att de inte är lika ledsna när man har sorg, att de visserligen kan trösta, men att de inte upplever samma sak... Utdrivningen ur paradiset är påtaglig, smärtsam, men också hissnande fantastisk när man upplever att man faktiskt är unik, att det ald-

rig kan finnas en sån som jag...!! Nu börjar barnen söka vänner – förankra sig på nytt, vill vara omtäckta – umgänget blir stort och intresset för omvärlden tar riktig fart.

Vid 12 års åldern är det då dags igen – nästa kris inträffar.

Vid det här laget har hjärtat mognat, det har för första gången samma rytm som ett vuxet hjärta. Hjärnan har förmågan att koordinera sinnesintryck och handling (trafikmognad), könsmognaden tar fart och hormonerna rör runt i det förut rätt så trygga känslolivet.

Nu söker ungdomarna efter ”äkta vänner”, den första kärleken kan uppstå, plötsligt blir frågor som lojalitet, att kunna ta hand om någon annans hjärta, viktiga – man berättar inte allt för föräldrarna längre utan nu tar vännerna vid och över! Man söker en idol, någon man kan beundra kritiklöst och ge sig hän åt! En mycket omtumlande period börjar med tonåringens hela breda känsloregister som skall provas, levas ut och som överväldigar.

Utmattad av denna fas vaknar de plötsligt till igen vid nästa kris. 15-åringen börjar få upp näsan ovanför ytan i känslolhavet, är trött på alla färger och att vara så utsatt och styrd av känslornas kraft. Nu skall det bli slut på detta!! Inga färger – svart och vitt! Antingen eller! Rätt eller fel! Inget däremellan blir accepterat, nu vill de att man tar ställning för eller emot. Under denna period börjar ett starkt sanningssökande, är världen sann?!! De vill möta autentiska människor som vågar säga vad de tycker, idolen falnar och något helt annat tar vid – nu börjar det bygga sina ideal! Det som skall bli min egen, alldeles individuella värdegrund, mina ideal för livet.

En period av idogt övande i att tänka på olika sätt, sätta sig själv i förhållande till olika strukturer och mönster, tänka abstrakt – kunna hålla borta känslorna i sina reaktioner och bedömningar, hitta balans...

18 åringen drabbas så återigen av en kris, nu när man har försökt lära känna världen

och sig själv – varför föddes man?? Behövs jag i den här världen? Finns det något för mig att göra, utveckla, förändra, ...eller är världen redan färdig och är det bara att konsumera och ta försigså mycket som möjligt i ett föraktfullt race innan allt tar slut?

Många ungdomar möter tyvärr just denna inställning i sin omvärld, det finns ingen plats – inget utrymme för deras engagemang, deras drömmar och vilja att bli verksamma och förändra. Hjärtekraften i deras sätt att engagera sig mot orättvisor, djurplågeri, miljöfrågor behandlas ofta lite overseende och visas tillbaka till sina begränsningar, ofta ovälkomna ”ungdomsfasoner”. Inte många ser den djupa hjärtefrågan som vill offra hela sig själv för att förbättra – osjälvisk som aldrig förr och sällan senare.

21 åringen har då kämpat med detta, att hitta sin uppgift, att pröva sig själv i förhållande till omgivningen, lugnat sig lite och kanske uppnått detta, som vi hoppas att de skall ha fått med sig när de lämnar våra skolor:

Balans i kropp, själ och ande!

Jag tror att det är viktigt att fördjupa sig i var och en av dessa krisåldrar för att förstå vad som krävs av oss som vuxna i barnets/ungdomens närhet.

Hur kan vi bidra till att glädjen, nyfikenheten och engagemanget, tilltron till den egna förmågan verkligen får utvecklas, frodas och inte bli utnyttjat för andras intressen?

När vi sänker skolåldern, vad händer då med barnets möjlighet att omvandla den fria fantasileken till kreativ förställningslek? Vad händer när vi tar ut dem ur den invanda miljö just när hela deras tillvaro skakas om av kroppens förändringar och själens uppvaknande?

Hur kan vi möta deras behov av att förverkliga sig själva, få vara störst och ändå respektera deras själsliga ömtålighet som yttrar sig i att de ännu inte kan hantera misslyckanden, inte vänta på sin tur eller mår dåligt

och blir rädda när de utsätts för att behöva konkurrera med andra starka jämnåriga kamrater om vem som skall få bestämma?

Barn anpassar sig – gör det bästa av situationen in i det längsta – men om vi vill ha starka, aktiva och kreativa ungdomar måste vi våga ge dem tid att mogna i sin egen takt under krisåldrarna, inte bara i sexårsåldern – men den är väl mest utsatt just idag!

Lycka till i arbetet med dem, som skall gestalta vår framtid,

EFTERORD

VAD ÄR PEDAGOGISKA SEKTIONEN?

Arrangören till detta Svenska Waldorflärarmöte – det 20:e i ordningen – är Pedagogiska Sektionskretsen i Sverige. Nedan görs två beskrivningar av denna sektion; dels av Per Hallström, som är medlem i den Svenska Sektionskretsen och dels av Christoph Wiechert, som leder den internationella Pedagogiska Sektionen med säte i Goetheanum, Dornach, Schweiz. Christoph Wiechert och hans medarbetare har som uppgift att följa och stimulera utvecklingen av den numera världsomfattande waldorffrörelsen som våren 2008 fick sin 1000:e skola (i Syd-korea).

Pedagogiska sektionen av Fria Högskolan för Antroposofi i Sverige

Waldorfskolorna är del av den antroposofiska folkrörelsen. Det finns idag 1000 waldorfskolor och 1500 waldorfförskolor spridda över många länder i alla delar av världen. 5 000 barn går i waldorfskolor och waldorfförskolor i Sverige

Fria Högskolan för Antroposofi (FHA) är den inre kärnan av Antroposofiska Sällskapet. Den har till uppdrag att förvalta och företräda antroposofin. Dess utgångspunkt är ömsesidigt förtroende och samverkan och den inspirationen uppstår i arbetet med insikten om människans väsen. Denna inspiration förbinder medlemmarna i högskolan i deras strävanden, trots alla deras olikheter i övrigt.

FHA grundades vid julen 1923 i samband med Antroposofiska Sällskapets nygrundande. Pedagogiska sektionen utgörs av medlemmar i FHA som har intresse för pedagogiskt arbete. I Sverige finns c:a 150 medlemmar. Ett 20-tal deltar i sektionens arbetsmöten. Varje deltagare representerar sig själv, inte sin arbetsplats.

Pedagogiska sektionens mål är att vårda och utveckla det substantiella i waldorff-

pedagogiken, så att dess framtidsfrön kan fortsätta i gro i skolor, förskolor, fritidshem och vuxenutbildningar.

Pedagogiska sektionen började sitt kontinuerliga arbete i mitten på 1970-talet. Då hade en klyfta vuxit fram mellan pedagoger vid olika skolor, där man ömsesidigt uppfattade varandra som icke-waldorfpedagoger. Syftet med sektionsarbetet är att träffas som pedagogiskt intresserade högskolemedlemmar och försöka lyfta frågorna och till en nivå där var och en vill företräda antroposofi, och samtidigt utveckla intresse för de andras idéer och strävanden. På så sätt hoppas deltagarna att man kan tjäna utvecklingen av waldorfpedagogik på alla skolor och att stärka den ömsesidiga respekten inom rörelsen.

Sedan 1975 arrangeras ett par arbetsmöten per termin i Järna-Stockholm trakten. Arbetet består av studier med existentiellt tema och pedagogisk anknytning, inre fördjupning av de egna erfarenheterna, informationsutbyte, samråd och rådgivning vid förfrågan. Sedan 1989 arrangeras årligen i januari ett större lärarmöte.

Pedagogiska sektionen arbetar bl a med följande teman:

- Stärka det pedagogiska forskningsarbetet som bedrivs och kan bedrivas vid skolorna.
- Översättningar och nyutgivningar av pedagogiskt material
- Öppenhet med den antroposofiska grunden för waldorfpedagogiken
- Lyhördhet mot tidens pedagogiska frågor
- Att göra waldorfpedagogiken begriplig i en vidare kontext
- Bidra till utvecklingen av en tidsenlig pedagogik, och nya moderna samarbetsformer
- Waldorfskolornas organisation som en integrerad del av den pedagogiska idén
- Nätverk för waldorfpedagoger

- Samarbete med waldorfrörelsen i andra länder

*För Pedagogiska sektionskretsen
Per Hallström*

Pedagogiska Sektionen

När är den levande och verksam?

Vad är Pedagogiska Sektionen?

I grund och botten är det fråga om en hållning i mig som lärare. Vilken hållning avses? En hållning som gör att jag är någon som reflekterar över min undervisning, som bär frågor i mig om hur jag kan förbättra min undervisning.

En elev, en grupp eller några ungdomar har inte förmågan eller vill inte göra det jag bett dem om. Det gamla förhållningssättet / traditionen är att läraren tillrättavisar dem. Ett annat förhållningssätt skulle kunna vara att läraren ifrågasätter sin egen del i att eleverna inte medverkar. "Vad kan jag ändra i mig själv så att det nödvändiga kan ske?" En gång lyckades vi få till en bra period i, låt oss säga – historia. En fruktbar lärarhållning är medvetenheten om att man aldrig kan upprepa en period eller undervisningstimme. Läraren känner "att göra detsamma en gång till" är ett angrepp på den egna undervisningskvalitén. Därför börjar hon/han forska: "Hur kan jag förnya mig själv? Finns någonstans i mig en källa som kan leverera fräscha, nya idéer? En källa som gör att jag kan arbeta på ett förnyande och originellt sätt i mitt pedagogiska utövande, trots att jag alltid undervisar samma tema?"

Det finns elever som är lätta att leda och andra elever som inte är det. Ibland är de också så kallade svåra elever. Bättre uttryckt, vi kallar dem svåra eftersom vi inte är i stånd att göra det som är det rätta i ögonblicket.

Mot den slentrianmässiga vanan att beteckna elever som svåra, kan det jag just har uttalat ställas. Därför borde vi fråga oss om det finns en väg som leder till att man hittar den rätta handlingen i det rätta ögon-

blicket. Är det möjligt för mig att utveckla denna intuitionsförmåga? Ty intuitionsförmågan låter mig handla rätt i ögonblicket även om jag långt ifrån alltid är medveten om att det är just detta som sker. Vi lever i en tid när meningen "även om jag långt ifrån alltid är medveten om att just detta sker" klingar lite ovanligt och udda. Och ändå är det just denna hållning som utgör "waldorfstämningen".

Det finns två grundläggande kvalitetsformer:

- Nominalismen som kvalitet. Jag kallar den för den "nominella" kvalitén. Det är kvalitén i det som avser våra regler och överenskommelser, den rör framförallt formen. Hela den verkan som skolan har i grannskapet, staden eller landet hänger på dessa 'nominella' kvalitéer. Var och en vet att detta inte är den reala kvalitén. Vi kan producera de mest briljanta flyers och broschyrer över våra verksamheter, men där kommer man inte att hitta den reala kvalitén.
- Således är den andra kvalitén den reala kvalitén. Jag kallar den för den "realistiska" kvalitén. Man kan inte känna igen den utifrån. Även en koja erbjuder ett rum för att utveckla en underbar real kvalité! Det är fråga om kvalitén som finns i mig själv. Det är kvalitén som är summan av förhållningssättet hos mina kolleger.

För att åstadkomma denna "uppdelade" kvalité gav Steiner oss idén om en veckovis återkommande lärarkonferens. Avsikten med dessa träffar var en ständigt pågående fortbildning för lärarkollegiet i gemenskap; den mest tänkbara moderna fortbildning. (Många gånger går denna tanke förlorad och konferensen reduceras till ett långtråkigt informationsutbyte.) Det behövs också en viss hållning för att ett fruktbart, gemensamt och veckovis återkommande arbete ska kunna komma till stånd. Exempelvis en hållning som kännetecknas av ett ömsesidigt erkännande av varandras kompetens. Ett intresse för

kollegor som man kanske bara ser en gång i veckan eftersom de t ex arbetar i förskolan som är belägen i några hus en bit bort från skolan.

Detta är naturligtvis bara en skiss. Men just denna bild tydliggör att kvalitén, denna inre hållningskvalité, visar upp en aspekt av samarbetets inre form. De sociala frågorna inom den organism som en skola utgör är förknippad med de inre förhållningssätt som blir till vanor. För mig kan det innebära: att ge akt på mina kolleger, visa intresse för deras arbete, närvaro i skolan. Att vara intresserad av hur bemötandet om undervisningen lever i de andra. Kan jag hitta vägar som leder till att min självuppföstran blir till vana?

Vad betyder det? I skolans sociala skikt betyder det att de inre vanorna och de nominalistiska överenskommelserna möts och håller varandra i jämvikt.

Detta skikt har en subtil jämvikt. Form och innehåll, nominalism och realism; dessa krafter fixeras aldrig utan måste i varje ögonblick, dag för dag, balanseras. Det finns en regel vi ska följa, eftersom det är en levnadsregel: form *anpassar sig alltid* till innehållet. Annorlunda uttryckt: en idé kan ombildas till ett ideal. När det sker söker man efter en adekvat form. Förhåller man sig omvänt till principen, genom att formen söker ett innehåll, kommer man aldrig att lämna nominalismen som kvalité. (När en omorganisation sker, vill man hitta denna principens exakta ordningsföljd.)

Om vi återvänder till utgångsfrågan "Vad är Pedagogiska Sektionen?", kan man då säga att den är forskning och utveckling? Ja och nej, då detta område har såväl en nominalistisk som en realistisk sida. Ur denna synvinkel är det mycket fruktbart att titta på forskning i allmänhet och en antroposofiskt inspirerad forskning. Om en forskningsinsats är nominalistisk, när är den då realistisk? Den är realistisk när den hjälper mig att hitta instrument för min inre utveckling. Inre utveckling bety-

der egentligen alltid: inre förvandling, exempelvis förvandling av vanor. Säg att jag just nu undervisar årskurs fyra. Har jag redan ändrat mina vanor från årskurs ett? Eller om jag undervisar i kemi på högstadiet, gör jag alltid likadant? Uppfostran är självuppfostran. Där hittar vi förbindelsen till antroposofin. Antroposofins ansats i undervisning och uppfostran är att vetandet utvecklar och fullkomnar mig. Det betyder att undervisningen är en undervisning ur det inre, alltså inte det omvända, d v s utifrån och inåt. (eller högst för en mindre del).

I slutändan kommer vi att få erfara om vi har en idéstyrd pedagogik som arbetar med en idéstyrd antropologi. Om vi har en idéstyrd läroplan som är baserad på människans utveckling i ett fält med öppna möjligheter till självuppfostran, till inre hållning i ett levande socialt skolliv. Eller om utvecklingen drivs helt genom organisationen till ett normalt nominalistiskt uppfostringsinstitut med några små konstnärliga extraerbjudanden.

I dessa frågor är vår tids samvete och ansvarskänsla närvarande. Hjärtat avgör.

Uppgiften för Pedagogiska Sektionen i Dornach och i andra länder där den är verksam är att verka för att dessa frågor kommer upp på agendan. Att öppna våra hjärtan för realiteten.

Steiner gav lärarna sju dygder, med syftet att ge redskap för att kunna ändra vår hållning och göra oss till vardande väsen. I dessa sju dygder kan vi samtidigt ana hemligheten med talen tre och fyra. Själens utveckling (3) och kroppens utveckling (4). Eller annorlunda uttryckt: de tre är rena inre hållningar, de fyra: mina hållningar till världen.

1. Genomträng dig med fantasiförmåga
2. Ha mod till sanning
3. Skärp din känsla för själsligt ansvar
4. Var en människa med initiativ (1)
5. Visa intresse för allt världsligt och mänskligt vara (2)

6. Ingå ingen kompromiss med det osanna (3)

7. Bli aldrig "sur" i ditt yrke (4)

Bearbetar man den sista dygden har man en chans att utveckla den första.

Bearbetar man den andra, utvecklar man det rätta omdömet för den sjätte dygden.

Utvecklar man äkta intresse (således även där man inte är intresserad) bearbetar man den tredje dygden.

Och i mitten (4) är man hos sig själv. Detta är alltså Pedagogiska Sektionens hållning: var initiativrik!

*Dornach, påsken 2009
Christoph Wiechert*

KONTAKTADRESSER:

**Pedagogiska Sektionskretsen
i Sverige**

Kontaktpersoner:

Göran Sjölin, tel 070-560 8587

mail goran.sjolin@wlh.se

Göran Nilo

tel 08-551 70 882/ 070-1749 386

mail goran_nilo@tele2.se

Sandtorpsvägen 11, 153 30 Järna

Pädagogische Sektion, Goetheanum

Kontaktperson:

Dorothee Prange

Tel. +41/ (0)61 706 43 73

+41/ (0)61 706 43 15

Fax +41/ (0)61 706 44 74

email: paed.sektion@goetheanum.ch

dorothee.prange@goetheanum.ch

Postanschrift: Goetheanum Pädagogische
Sektion Postfach CH-4143 Dornach I

www.goetheanum.org

