

Slutsats, omdöme, begrepp – förståelsekvaliteter¹

Jost Schieren

1. Förstå

Det finns enligt Helmke (2007) olika kriterier och motsvarande olika tillvägagångssätt för att utvärdera undervisningskvalitet. Frågan om undervisningskvalitet har dominerat den politiska diskussionen sedan den första PISA-studien år 2000 (Deutsches Pisa-Konsortium 2002). Framförallt har det diskuterats vilken metod som kan mäta undervisningsresultat i form av objektiv kvalitetsanalys. Mer process- respektive subjektorienterade kriterier har sällan beaktats på ett mer väsentligt sätt i de enskilda förbundsländernas utbildningspolitiska beslut om standardisering av stadier, införandet av centrala prov och liknande.

Denna undersökning bygger på waldorfpedagogikens utpräglade subjekts- respektive personlighetsorienterade utgångspunkt. Undersökningen utgår från ett bildningsfilosofiskt perspektiv. Den avser att utarbeta ett specifikt kriterium för undervisningskvalitet som *förståelsekvalitet*. Grundtesen lyder: undervisningens kvalitet hänger ihop med elevens förståelseprocess. Undervisningen verkar främjande och intresseväckande när den enskilda eleven får känslan av att

- förstå vad det handlar om
- förstå mer av något som eleven tidigare inte förstått

Först uppstår frågan om vad *förståelse* överhuvudtaget betyder. Till en början kan *förståelse* beskrivas som att kunna omfatta ett övergripande sammanhang. Förståelse handlar om förmågan att foga in osammanhängande enskildheter i en meningsskapande kontext. Det innebär att gå utöver det enskilda. Om man exempelvis som tekniskt okunnig människa tittar in i en bilmotor, ser man idel enskilda detaljer som samverkar på ett oöverskådligt sätt. I det ögonblick man *förstår* motorns funktionssätt blir detaljernas sammanhang genomskådligt. Följaktligen betyder *förståelse* att begripa sammanhang. Detta är förståelsens strukturella sida, men som lämnar öppet hur *sammanhang* ska upplevas.

Att titta på upplevelsesidan blir också intressant. *Förståelse* verkar på ett särskilt sätt stimulerande. Det blir en slags *rörelseupplevelse* och således inget stillastående. Inte heller blir det en upplevelse av att ha kommit till en slutpunkt, som om alla frågor vore besvarade. Tvärtom blir det en stimulerande och intresseväckande rörelseupplevelse. Det blir en slags ström, som låter en tränga djupare in i saken som man vill förstå. Således betyder förståelse inte att man får svar, utan att man förmår ställa frågor som leder vidare. Man känner sig inte nöjd, utan snarare frågande. Mitt intresse väcks och jag fortsätter rekognoscera, söka vidare och fördjupa. I undervisningen kan elever liksom lärare tydligt förnimma denna kvalitet i förståendet. Förståelsen omges av en atmosfär av vakenhet, nyfikenhet och entusiasm. Denna atmosfär är något man som lärare och elev önskar sig i klassrum.

Innan vi benämner waldorfundervisningens specifika metodiska element, som är ägnade att befrämja elevens förståelseprocess, ska vi gå in på de kunskapsteoretiska förutsättningarna som är grunden för waldorfpedagogiken.

2. Waldorfpedagogikens kunskapsteoretiska utgångspunkt

I nutidens akademiska diskurs har waldorfpedagogiken bara behandlats rudimentärt och huvudsakligen kritiskt, ända till avvisande. Framförallt har waldorfpedagogiken kritiserats utifrån sin världsbild och förbindelsen med Rudolf Steiners humanistiska koncept som kallas *antroposofi*.² De spirituella perspektiv som Steiner framförde som waldorfpedagogikens utgångspunkter har ansetts oförenliga med nutida vetenskap.

¹ Schieren, Jost. Schluss, Urteil, Begriff – Die Qualität des Verstehens. Artikeln ingår i: Schieren, Jost (red). *Was ist und wie entsteht: Unterrichtsqualität an der Waldorfschule?* München, Kopaed, 2008

Denna artikel har även publicerats på engelska och på tyska i e-tidskriften RoSE www.rosejournal.com

Svensk översättning genom Pedagogiska Sektionen, inför Svenska Waldorfläraryrket 2012, med författarens medgivande. http://www.antroposofi.nu/fria_hoegskolan/ped/

² Ullrich, 1986; Prange, 2000.

Det har sällan beaktats hur Steiner själv förankrade sin spirituella ansats i en klart definierad vetenskapsteoretisk position.³ Denna position kan kortfattat beskrivas med meningen: *Tänkandet äger inte rum i människans huvud utan i tingen*. Vad menas med detta? Denna tanke kan förtydligas med hjälp av ett uttalande av Rudolf Steiner:

”Det faktum att jag kan göra mig tankar om tingen och utforska något om tingen genom tankar, förutsätter att tankarna först finns därinne i tingen. Tingen måste vara uppbyggda efter tankarna. Bara då kan jag hämta ut tankarna ur tingen. – Man kan jämföra tingen i världen med en klockas urverk. ... Man måste vara klar över att hjulen som gör att klockan går inte sammanfogats av sig själva. Det måste ha funnits en urmakare som sammanfogade klockan, det vill säga klockan tillkom genom urmakarens tankar...” (Steiner, 1921/1930, s 11).

Så långt kan man lätt följa Steiners tankegång, men sedan kommer ett språng som är ovanligt:

”Även allt som är naturens verk och naturliga skeenden måste man föreställa sig så ... att när människan tänker på tingen, så tänker hon bara över det som redan från början lagts in i dem.” (Steiner, 1921/1930, s 11).

Man kan aktualisera dessa tankar i anslutning till det redan ovan anförda exemplet med bilmotorn. Den kan förstås när man fattar bilmotorns funktion i sitt sammanhang. Det betyder alltså att människans tänkande begriper lagbundenheten som lagts in i saken. Men det som man lätt kan följa när det gäller artefakter (motor, klocka och liknande) gäller också principiellt för andra kunskapsföremål, även de som inte härstammar från det människor åstadkommit utan från den naturliga världen. Även i naturliga föremål finns sådana inbäddade lagbundenheter. Som Steinerцитatet förtydligar ”avtäcktes” ju också dessa lagbundenheter av människor. Detta utgör waldorfpedagogikens kunskapsteoretiska position. De lagbundna sammanhangen som verkar i tingen i världen blir i denna förståelse i princip upptäckta av det tänkande kunskapandet. Man kan säga att de berömda orden i Goethes ”Faust” gäller: ”att jag förstår vad som innerst håller ihop världen” (Goethe 1808/1986, s 382).

Det speciella med denna kunskapsteoretiska position kan på ett tydligare sätt begripas genom avgränsning till andra uppfattningar. Exempelvis kan det vara det vanliga kunskapsbegreppet som företräds av vardagsmedvetandet. Men det finner likväl en fortsättning, om än i en filosofisk enkelhet, i de mest skilda kognitionsteorier i nuvarande hjärnforskning. Det sunda förnuftet säger att kunskapsbegreppet utvinns ur varseblivningen.

Denna position betecknas som *naiv realism*, då man naivt tar verkligheten som given. Gentemot denna position förekommer en filosofiskt vidareutvecklad och upplyst position som brukar betecknas som *kritisk rationalism*. Till skillnad från *naiv realism* sätter den kritiska rationalismen ord på det mänskliga kunskapandets egenandel när verkligheten kommer till stånd. Enligt denna föreligger verkligheten inte i ett färdigt skick, utan är en medvetenhetsprestation av människan. Därmed förbinds faktiskt omdömet så att den existerande verkligheten bara har en betydelse för människan. Den mest betydande representanten för denna uppfattning var Immanuel Kant. I hans ”Kritik av det rena förnuftet” heter det motsvarande:

”Ty lagbundenheter existerar lika lite i fenomenen, utan bara relativt till subjektet, som innesluter fenomenen, i den utsträckning det har förstånd, då fenomen inte existerar i sig, utan bara relativt till detsamma väsen, i den mån det har sinnen. Fenomen är bara föreställningar om tingen, som, efter det de i sig vill vara, är obekanta där. Som blotta föreställningar underliggör de emellertid inga som helst lagar om sammanlänkning, annat än de som föreskriver den sammanlänkande förmågan” (Kant 1781/1974, s 156)

Enligt detta utgår Kant från att såväl de av det mänskliga förståndet greppade lagbundenheterna som också de genom sinnena förmedlade varseblivningarna endast existerar för människan. Det mänskliga medvetandet lever i denna förståelse i en autonom föreställningsvärld som kallas verkligheten. Denna verklighet står inte nödvändigtvis i förbindelse med en endast hypotetiskt antagen *i sig* existerande värld. Kant talar om ”tingen i sig”. Att uttala sig om den i sig existerande världen är rätt och slätt inte möjligt.

³ Schneider, 1982, är ett undantag

Nu för tiden företräds Kants position markant av *konstruktivismen*. Hos Ernst von Glasersfeld heter det exempelvis:

”Vetande ur konstruktivistisk synvinkel ... avbildar överhuvudtaget inte världen, det omfattar snarare handlingsscheman, begrepp och tankar och det skiljer ut de som det håller för brukbart från de obrukbara. Med andra ord består vetande av de medel och vägar som det kunskskapande subjektet begreppsmässigt har utvecklat för att anpassa sig till den värld som subjektet upplever” (Glasersfeld 1996, s 210).

Konstruktivismen är betydelsefull eftersom den fokuserar på subjektbetingade medvetenhetstillstånd som dominerar vår syn på världen. *Konstruktivismen* visar på historiska, kulturella och socio-biografiska utgångspunkter som utgör mer eller mindre medvetna världsåskådningar.⁴ Därtill möjliggör *konstruktivismen* att vi kan följa hur vårt synsätt på världen är avhängig av påtagliga psykiska inflytanden. Visserligen kan man ifrågasätta om de radikala uttågarna är nödvändiga, det vill säga att medvetandets verklighet inte står i förbindelse med en tänkt värld, hur den än måtte framstå.

Waldorfpedagogikens kunskapsteoretiska position uttrycktes sålunda ovan: *tänkandet sker inte i människans huvud, utan i tingen*. Som motsats till konstruktivismens övertygelse kan man formulera att: *tänkandet sker endast i människans huvud*. Genom denna kontrastering blir waldorfpedagogikens nuvarande populära position tydlig. Waldorfpedagogikens kunskapsteoretiska position utgår från att tingens sammanhang upptäcks i dem själva med hjälp av tänkandet. Kunskap är enligt denna position varken objektiv reception (*naiv realism*) eller subjektiv konstruktion (*kritisk rationalism respektive konstruktivism*), utan produktion, det vill säga kunskap som förbinder subjekt och objekt. Förståelseprocessen får tydlig kontur mot denna bakgrund. Då sammanhangen *inte* är färdigt givna och *inte* kan bli varseblivna, så hänger det på subjektet att genom den egna kunskapsaktivitetens intensifiering gå djupare in i en sak. Det gäller vidare att gripa det däri verksamma lagbundna sammanhanget. Detta *konstrueras* förvisso inte, utan ackompanjeras som ontologisk objektiv existens. Det handlar om en verksam överensstämmelse med lagbundenheten hos en sak.

I forskning om undervisning betecknas förmågan att förstå som *processuellt vetande* i motsats till *deklarativt vetande*. Man kan belysa denna uppdelning genom följande exempel: när man vill förklara hur man cyklar, kan man verbalt hänvisa till att man sätter sig på sadeln, greppar tag i styret, trampar med pedalerna och håller balansen genom att inte tippa över till vänster eller höger. På så vis har man någorlunda adekvat förklarat hur man cyklar. Omvänt: när man kan cykla, behärskar man cyklingens lagbundenheter. Man fullföljer cyklandets lagbundna verksamhet. I arbetsansatsen hos Freinet-pedagogiken betonas denna form av lärande, som genererar praktiska förmågor. (Freinet, 1981; Baillet, 1983).

De framställda kunskapsteoretiska reflektionerna må uppfattas som något abstrakta, men är ur ett pedagogiskt perspektiv utomordentligt viktiga. När man exempelvis betraktar Aaron Antonovsky's framförda *sammanhangskänsla* som salutogenetiskt kriterium, innefattar denna *meningsfullhet, begriplighet, hanterbarhet* och *identifikation* (Antonovsky, 1997). Som pedagogisk konsekvens betyder det att barn växer upp i en värld som principiellt inte är främmande och otillgängliga för dem, då den är genomsyrad av en meningsstruktur. De greppar denna mening med förståelse och kan behärska sina förmågor. På det viset blir de i stånd att identifiera sig med den omgivande världen. Detta är väsentliga pedagogiska värden som har betydelse i waldorfpedagogiken.

3. Didaktiska aspekter av förståelse

I den framställda meningen är *förståelse* en process, som produceras av individen. Följaktligen är förståelsen subjektbunden men samtidigt innehåller den en objektiv verklighetsuppfattning. Hur kan denna process på lämpligt sätt gynnas i undervisningen? I de grundläggande introduktionsföredragen vid grundandet av den första waldorfskolan i Stuttgart 1919, som sammanfattats i boken ”Allmän människokunskap” som grundval för pedagogiken”, utvecklar Rudolf Steiner i ett föredrag på sätt och

⁴ Thomas S. Kuhn har i sin viktiga skrift *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* gjort uppmärksam på denna omständighet i vetenskapshistoriskt växlande verklighetsuppfattningar - paradigmskiftet. Kuhn, 1976

vis en *lära om förståelsen*.⁵ Han anknyter där till de bekanta logiska operationerna *slutsats*, *omdöme* och *begrepp*, som härrör från Aristoteles och som ofta diskuterats i den filosofiska litteraturen. Visserligen behandlar han dem i en fullständigt egen betydelsekontext, som till en början är svår att följa.

Enligt vanlig filosofisk förståelse är *begreppet* det primära. Det bildas i förhållande till en sak. Vi bildar oss föreställningar, respektive abstraktioner om tingen i världen. *Omdömen* görs i ett andra steg som attribut till fogas begreppet. Vi kan ta ett bekant exempel: ”Alla människor är dödliga.” Och: ”Cajus är en människa.” I det första fallet fogas till ”människor” attributet ”att vara dödlig” och i andra fallet tillfogas ”Cajus” attributet ”att vara människa”. *Slutsatsen* är då enligt de logiska lagarna sammanbindningen av bägge omdömena: ”Alltså är Cajus dödlig.”

3.1 Slutsats

Steiner vänder på detta förhållande. Han placerar *slutsatsen* först, som han dessutom uppfattar på ett annat sätt. Hans exempel handlar om att man besöker en djurpark och ser ett lejon där:

”Vad är det första ni gör när ni varseblir lejonet? Det ni ser hos lejonet är det första ni får upp i medvetandet. Endast genom att ni medvetandegör detta kommer ni tillräta med varseblivningen. ... Det första ni genomför är en slutsats ...” (Steiner, 1932/1980, s 135).

En gång till gör han detta tydligt:

”Det första i livet är slutsatserna. Vi kan säga: Om vi inte mejslar fram vår varseblivning av lejonet ... ur vår övriga samlade livserfarenhet, utan om vi placerar in den i hela vår övriga livserfarenhet, är det första vi gör ... att dra slutsatser” (ibid).

I denna förståelse betyder *slutsats* ett första *omslutande* av ett sammanhang. En ny erfarenhet *ansluts* till den egna förståelsen. Ovan har vi visat att den kunskapsteoretiska positionen i waldorfpedagogiken är utsagan att sammanhang *inte* varseblivs. Eftersom begreppet lejon *inte* förmedlas genom varseblivningen, måste tingen i världen, måste varseblivningens innehåll *öppnas* i ett första medvetenhetssteg. Redan vid det första mötet med världen finns således ett nödvändigt behov av en kreativ förståendeprestation. I det vanliga livet existerar denna visserligen i det undermedvetna, då vi i regel har att göra med en redan förstådd värld. Vi upplever att *verkligheten är färdig* och att vi inte har någon del i hur den uppstod. Det beror på att de mest väsentliga kunskapsprestationerna gällande verklighetsuppfattningen sker i barndomen och att vi profiterar av dessa genom att de senare i livet utförs omedvetet.⁶ Hos vuxna har aktiviteten att *öppna* världen blivit mer eller mindre omedveten. Bara i samband med nya och mycket komplexa intryck krävs en förhöjd vakenhet och beredskap att analysera. Detta gäller exempelvis intryck ur kulturella, sociala, tekniska eller konstnärliga områden, som man tidigare inte befattat sig med. De överskrider den invanda verklighetsuppfattningen. Konsten provocerar fram sådana utmaningar till en ny verklighetsuppfattning.

Den främsta uppgiften för barn är att öppna sin värld, sin verklighet. Utvecklingspsykologin klarlägger mycket differentierat hur medvetandet blir till i olika åldersnivåer. Det startar med att hantera enkla sinnliga, rumsliga och sedan också tidsmässiga kategorier ända till abstrakta föreställningsprestationer. Verklighetsstrukturen blir alltmer komplex. (Piaget 1973). Hos barn sker detta med ett mycket vaket och närvarande medvetande. De är ännu inte i så hög grad omgivna av en *färdig värld*. De har fortfarande förmågan att öppna världen och sammanhangen genom en vaken och medveten närvaro. Man kan som vuxen om och om igen överraskas av barns ovanliga och utomordentligt produktiva verklighetssyn. Ett exempel: Wolfram von Eschenbach belyser i sin roman ”Parsifal” enskilda medvetenhetsprocesser på ett särskilt subtilt sätt. I romanen finns den bekanta scenen där den unge Parsifal i sin ensamhet i skogen första gången möter riddaren. Modern har tidigare besvarat hans fråga: ”O, mor vad är detta: Gud?” (Eschenbach 1446/2005, s 63) med: ”Ljusare än dagen är han som antog ett anlete som människornas.” (ibid). Parsifal uppfattar nu riddarna i sina glänsande rustningar som

⁵ Steiner, 1932/1980. Jämför nionde föredraget, 30 augusti 1919, med de upplysande reflektionerna hos Leber, 2002, s 239-329.

⁶ Den tidiga barndomens mycket komplexa inlärningsprestationer framställs på ett intressant sätt av hjärnforskningen, men dess pedagogiska relevans diskuteras. Hüther 2006; vidare Spitzer 2007.

gudar. En av dem har berättat för Parsifal att han är en riddare och Parsifal frågar honom: ” ’O riddare Gud, vad kan du väl vara? Din kropp är ända uppifrån och ner omsluten av så många fingerringar!’ Med sin hand berör nu pojken järnet han upptäckt på riddaren. Han betraktar bröstspansaret. ’Min moder jungfrun bär sina ringar på ett snöre och de sitter inte så tätt intill varandra’ ” (ibid, s 65ff). Parsifal hade aldrig sett ett bröstspansar och försöker nu *ansluta* det obekanta till det som är bekant för honom. Här visas att förståelse betyder att ordna in något i ett redan bekant sammanhang. Parsifal frågar vidare: ” ’Det här som är så vackert på dig, vad är det bra till? Jag förstår det inte’. Fursten visar sitt svärd: ’Du förstår, den som vill strida med mig möter jag med slag. Ringarna runt min kropp skyddar mig mot *hans* slag. Jag måste på detta sätt skydda mig mot hugg och stick’ ” (ibid). Parsifal förstår och ansluter också detta till det redan bekanta: ” Gossen svarade genast: ’ Om hjortarna skulle bära en sådan päls skulle min Gabilot inte skada dem. Jag träffar en del så att de dör!’ ” (ibid). Denna scen åskådliggör på ett vackert sätt barnets förståelseprocess. Det till en början obekanta *ansluts* till det redan förstådda och bekanta genom en skicklig och originell intelligens.

I det ovan anförda föredraget påvisar Rudolf Steiner att man i undervisningen inte opererar med redan *färdiga slutsatser*. Eleven bör ges möjlighet till att själv göra erfarenheter, tolkningar och inordna världens fenomen. Det handlar om att eleven får möjlighet till helt medvetna erfarenheter, inte fastlagda föreställningar. På det sättet kan eleven utöva sin kraft att *öppna* förståelseförmågan och sedan utföra *anslutnings*processen. Om undervisningen utövas på motsatt sätt, om läraren bara ger eleven de egna eller de inlärdade färdiga föreställningarna och uppmanar eleven att endast ta emot detta, förlamas kraften som kan öppna verkligheten. Endast då blir det en levande undervisning. Läraren är uppmanad till att inta denna särskilda pedagogiska medvetenhetsställning. De egna fastlagda föreställningarna får inte dominera. Istället ska läraren möta verkligheten med nyfikenhet, intresse och vara öppen för nya erfarenheter. I sina pedagogiska föredrag utvecklar Steiner ofta tankar om ett sådant förhållningssätt. Waldorfpedagogiken är full av konkreta exempel på att denna förändrade medvetenhetsställning inför verkligheten, respektive den naturliga medvetenhetsställningen för barn får sin rättmätiga plats:

- ❖ I boken ”Barnets uppfostran från andevetenskapens synpunkt” (Steiner 1907/1987) talar Steiner om barn och leksaker. Han betonar att det är viktigt att man inte ger barn perfekt gestaltade leksaker. De bör snarare vara ofullkomliga och helst gjorda av naturmaterial som erbjuder mångsidiga sinnliga erfarenheter. Barnens fantasi stimuleras då istället för endimensionella färdiga föreställningar. Också waldorfpedagogikens medvetna och strikta umgänge med tekniska medier pekar i samma riktning (Hübner 2005). Tekniska medier (Tv, dator osv.) kan bara förmedla ett reducerat avsnitt av verkligheten och inbjuder mycket sparsamt till att utveckla kreativitet. Även om detta kan ske kan den kreativiteten bara ske i förhållande till de föreställningar som mediet har inbyggda i sig. En mer receptiv hållning befrämjas. Trots detta måste naturligtvis barn och ungdomar i waldorfskolan lära sig ett produktivt, kritiskt umgänge med tekniska medier. Det sker dock alltför lite på grund av en alltför stark restriktiv hållning.
- ❖ I waldorfskolan avstår man medvetet från läroböcker, fram för allt under de första skolåren. Det pekar i samma riktning. Även läroböcker kan bara förmedla en redan slutna, en tolkad värld som representeras av föreställningar. Men just detta ska inte sättas i första rummet. I waldorfskolan är det vanligt att eleverna arbetar med egna periodhäften, där de dokumenterar den egna lärande- och förståelseprocessen. Dock finner man i många häften bara texter avskrivna från tavlan, eller dikterade texter och det motsäger själva grundiden. Det är viktigt att betona att den restriktiva hållningen till läroböcker inte betyder att man inte använder några böcker alls. Tvärtom, eleverna måste lära sig använda bokmediet för det egna lärandet både kritiskt och produktivt. Här kommer waldorfskolan ofta till korta och det utgör ett stort problem, speciellt i de högre klasserna.
- ❖ Ytterligare exempel hittar vi inom området rättstavning. Det gäller generellt, inte bara för waldorfpedagogiken. Den tyska rättstavningen kan många gånger inte härledas ur det talade språket. Den har växt fram ur historiska konventioner, som inte heller lätt kan förstås ur olika rättstavningsreformer. När en elev under de första skolåren börjar skriva och med sin mycket vakna intelligens drar slutsatser ur talspråket, är det skrivna ofta enligt de konventionella rättstavningsreglerna *felaktigt* stavat. Men elevens förståelse- och översättningsprestation är just

under de första skolåren mycket intelligent. Eleven kan översätta orden den hör till ett skriftspråk som härletts ur hörandet. Prestationen är således inte *felaktig*, även om den inte motsvarar skriftspråkets konventioner. Här krävs en mycket sensibel hantering av läraren, som inte ska peka på elevens ”fel”. Det leder i så fall till att eleven tidigt förlorar förtroendet till de egna genuina förståelseprestationerna. Istället bör läraren snarare uppmuntra eleven att arbeta vidare på detta sätt och om möjligt få denne att dessutom förstående *öppna* sig för det konventionella skrivsättet. – Det är viktigt att under de första skolåren, respektive i skolan överlag, att eleverna får möjlighet att använda förståelsens kraft genuint och produktivt och kunna känna förtroende för den.

- ❖ I waldorfpedagogiken upprättas detta förtroende genom att vara accentuerat erfarenhetsbaserad, och som förverkligas genom konstnärlig och också hantverksmässig undervisning. Kunskaps-teoretiskt betraktat erbjuder *erfarenheter*, som ju till en början uppträder sammanhangslöst, möjligheten för det kunskapande medvetandet att öva sin individuella sammanhangsskapande kraft. Då bildas föreställningar som ständigt – genom nya erfarenheter – kan utvidgas och också korrigeras. I detta avseende vill waldorfskolan beslutsamt sörja för en produktiv medvetenhetsmiljö, vilket inte i den utsträckningen kan skapas genom ett mer mottagarpräglat undervisningsinnehåll. Bland annat handlar det om att avstå från en negativ korrektion av föreställningar. Detta är helt visst inte lätt för de vuxna att förvärva. Som vuxna griper vi alltför ofta in i barnens lärande lek med negativt korrektur, som påvisar fel eller faror. Ett exempel: ett barn klättrar i träd. Den vuxne som står under trädet ropar: ”Se upp, så du inte faller ner!” Det har ju barnet inte heller tänkt sig. Följande hade varit mer till hjälp: ”Sätt foten på den eller den grenen!”, eller någon liknande positiv kommentar. Det handlar om att de vuxna avstår från att ingripa dominant med fastlagda föreställningar, respektive att de reflekterar kritiskt över detta. Denna ansats är ett viktigt kännetecken för Montessoripedagogiken.⁷ Maria Montessori fick i Rom utomordentligt starka intryck av den autonoma intelligensen hos lärande barn. Hon utvecklade sin pedagogik ur intuitionen om barns självgenererande lärande.

3.2 Omdöme

I det nämnda föredraget kallar Rudolf Steiner nästa steg för *omdöme*. Han förstår detta helt och hållet i den etablerade omdömeslärans mening som att tilldela helheten ett attribut. I *omdömet* uttrycks en kvalitet som är av stor betydelse i waldorfpedagogiken. Låt oss betrakta detta närmare. Omdömesbildningen är en i hög grad individuell och personlig process som vi ständigt utövar. Det är en form av värdering, en värdebildning som vi som enskilda människor utför och som är betydelsefull för alla livets beslut, stora som små. När man exempelvis säger: ”den stora trädgården” eller: ”trädgården är stor”, gör man i första hand en *relativ* utsaga som är avhängig av de egna levnadsomständigheterna. Man uttalar vilken kulturbiografisk föreställning om en trädgård man bildat under livsloppet. Trots detta är utsagan, som är relaterad till den egna livspositionen, *absolut*, ty de omdömen vi bildar är giltiga för oss som individer. De utgör grunden för våra beslut. Vi rättar oss efter våra omdömen, som till del omfattar mycket komplexa sammanhang. Tänk bara på följande typ av omdömen, som vi förväntar oss kunna lita på i enskilda livssituationer och som på motsvarande sätt genomsyrar vårt liv som subtila underströmmar: ”den ärliga människan”, ”den tillförlitliga människan”, ”isen som bär”, ”den fungerande bilen” o s v. Vi är beroende av omdömena för att känna oss säkra i livet. Vår samlade personliga, kulturella, sociologiska och historiska existens flyter in i våra omdömen. De utgör en kulturell Ortsbestämning för oss.

Man tänker ofta inte på att beslut alltid är förbundna med ett omdöme. I samhällsmedvetandet har i samband med utvecklingen av det vetenskapliga tänkandet etablerats en i regel oreflekterad uppfattning om att naturvetenskapens resultat kan hävdas vara absolut objektiva. Denna uppfattning förmedlas av skolorna och även av medierna. Uppfattningen hänger ihop med ett naturvetenskapligt tänkande som grundar sig på matematik som basvetenskap. Endast det som kan mätas, räknas och vägas blir – och här ligger det avgörande – de enda föremålen för den vetenskapliga undersökningen. Allt annat utesluts. Detta sker på ett likartat dogmatiskt sätt som när kyrkans teologiska lärosatser

⁷ Montessori, 1950/1993; vidare Oswald/Schulz-Benesch, 1992

upprätthölls under epoken innan det vetenskapliga tänkandet framträdde. Fram för allt Paul Feyerabend har pekat på denna "vetenskapsdogmatism" och istället uppmanat till en teori- och metodpluralism (Feyerabend, 1975). Exemplet visar att även högkomplexa och bevisförande, differentierat företrädde vetenskapliga positioner till slut själva är beroende av *omdömesbeslut*. I detta fall fällt omdömena på en sociokulturell grund och verkar kulturpräglade.

Vad betyder detta för pedagogiken? Waldorfpedagogiken företräder en utvecklingspsykologisk aspekt som säger att barn och ungdomar uppnår en så kallad *omdömesmognad* först med puberteten. Först då är de unga människorna i stånd att självständigt och ur egen kraft bilda omdömen. Fram till denna tidpunkt tenderar de till att överta och rätta sig efter omdömen som omgivningen faller. De varseblir dem verbalt eller genom andra människors förhållningssätt. Här är *efterhärmingen* mycket betydelsefull och dessutom det *auktoritetsbegrepp* som waldorfpedagogiken ständigt betonar. Barn och ungdomar fram till puberteten övertar de omgivande människornas *levda omdömen* på samma absoluta sätt som dessa människor själva företräder dem. Personlighetskraften som verkar i varje omdöme överförs direkt på barnen och ungdomarna. Det kan låta radikalt, då man ju också redan hos 8- till 10-åringar kan uppleva tydliga auktoritetsavvisanden. Ändå motsvarar detta den pedagogiska erfarenheten. De ofta verbala avvisandena från ett barn gentemot en vuxen är i denna ålder snarare uttryck för en olusterfarenhet. Den artikuleras så, som om det är en egen omdömesprestation som uttrycks. Det är intressant för pedagoger att iakttä hur barn i 3:e, 4:e klass tar starka intryck av äldre elever, exempelvis från 8:e, 9:e klass. Det som de äldre eleverna representerar genom sitt uppträdande och förhållnings-sätt som värdebildare, tas nästan direkt upp av de yngre eleverna. Man kan också ur denna bakgrund förklara det stora inflytande som musik och sportkultur, förmedlat genom medierna, liksom kläd- och förhållningsritualer har. Ett efterhärmande omdömes- och värdeövertagande är realitet i förpuberteten. I det anförda föredraget uppmärksammar Steiner att det betyder att den undervisande läraren har ett stort ansvar för den egna omdömesbildningen. Eftersom de vuxna ses som omdömesauktoriteter av barnen, måste den vuxne transparent kunna motivera de egna omdömena för sig själv. För det pedagogiskt verksamma är inte det verbala i sig, utan den egna omdömesbildningens *kraft*, det verksamma i pedagogiken. När uppfostrare och lärare är oreflekterade, omedvetna och vacklande på detta område, händer det att barnen inte uppnår stabilitet i sina liv. Ty säkerhetskänslan i livet emanerar vanligtvis från omdömes- och värdebildningen.

Detta förhållande ändras i puberteten. Ungdomarna förnimmer nu autonom omdömesbildning som en egen kraft. Det uppstår ett behov av att på ett förstärkt sätt hävda sig själv genom att medvetet ta avstånd från den omgivande vuxenvärldens omdömen. Bland annat utvecklar nu ungdomarna sin egen *smak*. Den gäller allt i livet: kläder, musik, valet av vänner, det egna förhållningssättet o s v. Den individuella omdömesbildningen är den avgörande upplevelsen under puberteten. Intressant nog kan man observera att ungdomar från 9:e, 10:e klass tenderar att bilda mycket idealistiska omdömen, som relaterar mer till omgivningen än till det egna självet. Ungdomarna förväntar och kräver att lärare och andra människor uppvisar *ärlighet, tillförlitlighet, rättvisa* o s v på ett absolut samvetsgrant sätt. De vuxnas integritet mäts mot dessa värden.

Det är vidare av pedagogisk betydelse att ungdomarna lär sig hur giltiga *omdömen* bildas. Man kan tilltala *kraften*, med vilken omdömen bildas. Vad betyder det? Omdömen man inte auktoritativt övertagit, bildar individen på ett giltigt sätt ur sina erfarenheter och ur insikt. Erfarenheten av att ett bestämt förhållningssätt har en bestämd verkan leder till att förhållningssättet bekräftas eller förändras. Insikter genom ett tänkande reflekterande tillkommer och utgör en grund till att man kan förlita sig på omdömenas giltighet. Dessa insikter vilar i förtroendet till det egna tänkandet, som förmedlas i undervisningen.⁸ Ofta är det praktiskt personliga grundandet av livet ännu viktigare än det teoretiska, argumenterande grundandet som man utövar i förhållande till omdömena. Det handlar om att ungdomarna når fram till omdömen och värdebildningar som är bärande och håller i det egna livet. Omdömen måste kunna hävda sig i livet och genom personen som företräder dem, så att de inte *löses upp*. Exempelvis har tyskundervisningen, i meningen omdömes- och värdeförmedling, en stor betydelse här. Man kan i detta sammanhang kasta en blick på Lessings teaterstycke "Nathan den vise".

⁸ Den naturvetenskapliga undervisningen i matematik och fysik, som opererar med logiska lagbundenheter, har här en särskild personlighetsbildande betydelse.

I pjäsen behandlar Lessing en otillräcklig och fördomsbelastad omdömesbildning, som får en verkan i samhället. Omdömen är de facto en maktfaktor som enskilda grupper gör bruk av trots avsaknaden av ett sant och giltigt innehåll. *Antisemitism* har i denna mening varit verksam under århundraden. Lessing presenterar i *Nathan* en jude som konfronteras med antisemitiska fördomar, som också existerat historiskt även under Lessings levnad. *Nathan* motbevisar varje fördom han lärt känna närmare, genom sitt tänkande och handlingssätt. Han företräder på ett övertygande sätt ett sinnelag präglad av tolerans gentemot andra religioner och kulturer. I en dialog med en företrädare för den kristna tron, *tempelherren*, ifrågasätts just *Nathans* toleransideal. *Tempelherren* betecknar *Nathan* som en ”judisk ulv i filosofiska fårakläder” (Lessing 1779/2000, rad 2780 f.) och ifrågasätter därmed integriteten i *Nathans* ideal. Läsaren respektive åskådaren får i ett senare ställe i boken/pjäsen ta del av att *Nathan* inte bara verbalt företräder sina toleransideal av filosofisk övertygelse utan att de verkligen utgör grunden för hans utövade livspraxis, som också hävdar sig gentemot lidande. *Nathan* har själv praktiserat sina toleransideal efter att hans familj dödats av kristna korstågsridare. Ett utomordentligt viktigt lärandemål för elevernas tyskundervisning är att de genom teaterstycket ”Nathan den vise” kan uppleva att idealen inte uttöms genom verbala formuleringar. Idealerna måste framför allt tåla livets prövningar genom människors handlingar.

Ytterligare ett exempel ur tyskundervisningen till detta motiv ska anföras. Det är också relaterat till ”Nathan den vise”. I 11:e klass står undervisningsämnet ”biografi” på schemat. Eleverna får bland annat, efter motsvarande förberedelse, uppgiften att ur elevernas perspektiv intervjua äldre människor (över 50 år). De ska helst inte känna personerna och välja ut dem själva utifrån att personen och dennes liv verkar intressant. Därefter ska de skriva personens biografi. Därvid ska eleverna fokusera på hur de önskingar, mål och ideal de frågat om, kunnat förverkligas, hur en människas individuella livsmotiv förändras och utvecklas. Det är viktigt att eleverna upplever att en biografi å ena sidan till stor del är beroende av människans levnadsomständigheter och livserfarenheter. Å andra sidan är det lika viktigt om en människa är i stånd till att skapa en individuell omdömes- och värdebildningsgrund, som ger livet en riktning.

Omdömen är – som redan anförts – inte uttömda genom intellektuella reflektioner över sakliga förhållanden. De bildar den personella grunden till den individuella existensen. I pedagogiken är det därför utomordentligt viktigt att barn och ungdomar kan få erfarenheter av den form för giltiga, individuella, bärande omdömesbildningar som kan hävda sig i livet. Att de genom förebilder och vuxnas auktoritet kan få erfarenheter av att personligheter har en sådan kraftkälla. Barnen och ungdomarna kan då i och med puberteten lära sig utveckla en egen tillförlitlig personlighetskärna.

3.3 Begrepp

Begreppet, som i omdömesläran i regel står i början och avser att förhålla sig till ett sakförhållande genom föreställningar, placeras i det anförda föredraget av Steiner i sista rummet. Därmed förses det med en annan innebörd. Inledningsvis menar man med *begrepp* inte föreställningen som människan bildar till ett ting, utan de verksamma lagbundenheterna i tingen. Med referens till medeltidens skolastiska strid om universella sanningar intar waldorfpedagogiken en utpräglad begrepps- och idérealistisk position. Filosofiskt utgår den – som ovan i exemplet med klockan respektive motorn – från att begreppen är verksamma som ontologiska entiteter i tingen i världen. Goethe har formulerat detta i poetisk form. I dikten ”Vermächtnis” ur Goethes verk på ålderns höst:

”Kein Wesen kann zu nichts zerfallen
Das Ew’ge regt sich fort in allen,
Am Sein erhalte dich beglückt!
Das Sein ist ewig, denn Gesetze
Bewahren die lebend’gen Schätze
Aus welchen sich das All beschmückt”⁹

Detta synsätt på en värld som är genomsyrad av väsensartade evighetskrafter fulla av skaparkraft, står i en tydlig motsatsställning till nutidens naturvetenskapliga världsbild. I sin yttersta konsekvens företräder den teorin om en slumpartad evolution som uppstått ur förstörelsekrafter. På grund av dessa

⁹ Goethe, 1829/1988, s 685

olika synsätt på världen, beskylls waldorfpedagogiken ofta för att ha en dogmatisk världsåskådning, som fjärran från all vetenskaplighet håller fast vid en redan passerad världsbild. Denna beskyllning är i enskilda fall berättigad. Vid upprepade tillfällen har empirisk forskning visat verifierade exempel (Barz/Randoll, 2007) på enskilda waldorflärare, som har företrätt en oreflekterad fastlagd världsbild i klassrummet. Dock motsvarar detta inte waldorfpedagogikens kärnangelägenheter. Det handlar inte om att didaktiskt sprida en världsåskådning, utan endast om den för barnets utveckling viktiga *vörndnad* och *aktning* för existensens och skapelsens gåtfullhet. Denna går inte att fatta med ett rent naturvetenskapligt-materialistiskt sätt att tänka, som är inneslutet som i en trång korsett. Detta har för övrigt många av 1900-talets stora vetenskapsmän – Heisenberg, Einstein, von Weizsäcker bl a – också konstaterat.

Man kan jämföra waldorfpedagogikens filosofiska grundhållning med Goethes forskarhållning. Ett grundläggande personlighetsdrag hos Goethe var en vörndnadsfull aktning inför en väsensartad skapelse, något som uttrycks i den anförda dikten. Dock har han inte blandat in denna grundförnimmelse i sin forskning, aldrig fördomsfullt låtit den stå mellan sig och forskningsobjektet. Tvärtom värderade han alltid de egna forskningsbemödandena och forskningsresultaten som beskedliga steg i förhållande till den stora gåtan *naturen*. I förordet till "Färgläran" heter det:

"Ty egentligen uttrycker vi förgäves ett tings väsen. Vi varseblir verkningar och dessa verkningars fullständiga historik skulle väl på sin höjd omfatta detta tings väsen" (Goethe 1810/1975:315).

Här handlar det inte om en förmäten vetenskaplig positionering utan om aktning för forskningsobjektets storhet och gåtfullhet. Ur kunskapsvetenskapligt, liksom ur allmänmänskligt och särskilt ur pedagogiskt perspektiv är förhållandet av en slutgiltig kunskapsutsaga inte möjligt. Och det kan inte heller betyda att man i skolan tar ifrån barn och ungdomar perspektivet av att helt individuellt söka och världsåskådningsmässigt värdera en evighetsexistens. Hartmut von Hentig har formulerat detta perspektiv på följande sätt. I ett förtätrat språk formulerar han sex kriterier efter vilka bildningsprocesser och skola måste låta sig utvärderas:

"För det första: avsky och avvisande av omänsklighet;
För det andra: varsebli lycka;
För det tredje: förmågan och viljan till ömsesidig förståelse;
För det fjärde: ett medvetande om den egna existensens historia;
För det femte: vakenhet inför existentiella frågor;
För det sjätte: beredskap till eget ansvar och samhällsansvar" (Hentig 1996:67 ff.).

Det femte av Hartmut von Hentigs kriterier som målbild för en bildningsprocess: *vakenhet inför existentiella frågor* praktiseras aktivt i waldorfskolan genom olika metodiska och didaktiska åtgärder. Den estetiska gestaltningen av skolan är en viktig aspekt av detta. Ett aktsamt och vårdande umgänge med sinnevärlden uttrycks här. Dessutom finns i waldorfskolan en naturkunskapsundervisning som inte bara förmedlar teoretiska begrepp för naturen, utan också inom ämnet trädgårdskunskap skapar en intensiv och adekvat handlings- och erfarenhetsram. Det är också viktigt att waldorfskolans undervisning inte bara äger rum bakom stängda klassrumsdörrar utan att man reellt strävar efter att dra in möjligast många livspraktiska områden i undervisningen genom projekt och praktikperioder.

Ytterligare något tillkommer: i sina många pedagogiska föredrag hänvisar Rudolf Steiner till att det är viktigt att eleverna under de första skolåren mer får bilder och fenomen än färdiga, slutna definitioner. Rent definierat vetande ska rent av hållas långt borta från barnen under de första skolåren. I det anförda föredraget heter det:

"Hur måste ett begrepp som vi tänker bibringa en människa vara beskaffat? Det måste vara levande, om människan skall kunna leva med det. ... Uppfostraren måste tänka på att till barnet förmedla sådana begrepp, som själva förvandlar sig senare i livet. ... Och när ympar ni in döda begrepp? När ni oavbrutet ger barnet definitioner ... och låter barnet lära sig det utantill, då ympar ni in döda begrepp; ... Det betyder: Det myckna definierandet är den levande undervisningens död. ... Vi borde inte ge definitioner i undervisningen, vi borde försöka att karakterisera. Vi karakteriserar, om vi belyser saker och ting från så många synpunkter som möjligt." (Steiner 1932/1980:139 f.).

Enligt detta handlar det om en bildartad, flerperspektivisk och fenomenologisk ansats i undervisningen. Man måste givetvis differentiera motsvarande de enskilda årskursnivåerna. I högstadiet är

det lika viktigt att eleverna också lär sig ett intellektuellt kompetent umgänge med abstrakta, definierade begrepp. Men också här borde undervisningen tangeras av förnimmelsen att världsinnehållet inte är uttömt i sådana mer definierade begrepp. De lyckas bara omfatta en facett, exempelvis att kunna beräknas matematiskt. Eleverna ska i undervisningen på högstadiet lära sig att utveckla en öppen och forskande hållning gentemot olika föremålsområden genom en medvetet hanterad mångfald av metoder. Denna hållning sluter sig inte heller för *existentiella frågor*.

Av det ovan framställda kan man få intrycket att ett huvudmål för waldorfpedagogisk undervisning vore att undvika fastlagda och välstrukturerade begrepp. Det är inte menat så och skulle orsaka en förvirring hos eleverna istället för ett befastande av vetandet. Naturligtvis måste också kunskapsinnehåll förmedlas i en klar, överskådlig och strukturerad form. Det är ett väsentligt mål i undervisningen. Men samtidigt är det också viktigt att inte den vetenskapsteoretiska naiva grundhållningen utvecklas som uttrycks i det bekanta citatet från Goethes Faust: ”Ty det du har svart på vitt kan du ju alltid bära med dig” (Goethe 1808/1986, rad 1966 f.). Den metodiska tillämpningen i waldorfskolans undervisning sker därför exempelvis så att man vid lektionens slut inte gör en definitionsmässig resultatsäkring, utan först nästa dag. Alltså först efter att de presenterade fenomenen också kunnat vara verksamma som upplevelser. De reala anknytningarna till världen i den aktuella undervisningen kan på det sättet förbli erfarenhet. På denna nivå betraktas inte *begreppet* som världsfenomenens ontologiska evighetsinnehåll. Som sådant blir det ju inte heller i Goethes mening gripbart av det tänkande förståndet. Förståelsen är istället preliminär och medveten om att den forskande aktiviteten är provisorisk och otillräcklig.

4. Sammanfattning

Denna framställning utgår från tesen att elevens förståelseprestation, förståelseprocess är en väsentlig del av undervisningskvaliteten. Med detta som bakgrund har vi reflekterat över enskilda metodiska aspekter av förståelse. Vi har kommit fram till att förståelse inte i första hand är en receptiv process. Den visar sig vara en produktiv akt av integration mellan subjekt och objekt, själv och värld till en sammanhängande meningskontext. Förståelse utvecklades ur de tre framställningsformerna *shutsats*, *omdöme* och *begrepp*.

❖ *Shutsats* betyder:

det aktiva *öppnandet* av ett område i världen och *anslutning* till eget redan etablerad förståelse och meningsskapande. Förståelseaspekten som då är aktiv, kan kallas för *meningsförståelse*. Därvid ska förståelsedynamiken som utvecklas i undervisningsprocessen uppfattas som att *världen blir relaterad till människan*.

❖ *Omdöme* betyder:

det man genom erfarenhet och insikt vunnit av en personligt företrädd benämning av ett sakligt förhållande som också står sig i det praktiska livet. Förståelseaspekten som aktiveras i omdömet kan betecknas som *självförståelse*. I den pedagogiska situationen i klassrummet gynnas denna förståelse genom att fokusera på relationen *människa till människa*. Eleverna lär känna kraften som bor i att bilda giltiga omdömen och värderingar, något som de sedan förankrar individuellt i den egna existensen.

❖ *Begrepp* betyder:

lagbundenheten med en skapelsepotential som verkar i världen och som det mänskliga kunskapandet inte omfattar, men som forskningsmetoder inriktas på. Forskningsmetoder kan därigenom utveckla det begreppsmässiga. Den förståelseaspekt som tilltalas på detta sätt kan betecknas som *världsforståelse*. Förståelseaktiviteten utgörs av att *självvet relateras till världen*.

De tre framställda förståelseaspekterna korresponderar med pedagogiska kompetenser som förväntas av lärarna:

- ❖ Läraren behöver ha en *metodkompetens* för ett meningsförstående öppnande av världen inom ramen för den egna förståelsen och eget meningsskapande. Detta möjliggör att individuella förståelseprocesser kan understödjas.

- ❖ Läraren behöver en *individ- och socialkompetens*, som kan lägga grunden för personlig omdömesbildning och generera självförståelse. Detta skapar en öppenhet hos eleven när det gäller fortroende- och kommunikationsprocesser, vilket i sin tur möjliggör lärande genom människor och med människor.
- ❖ Läraren behöver *ämneskompetens* som utgörs av världsförstående, levande begreppsbildning och kunskapsmetodisk säkerhet, så att läraren kan utforska aktuella lagbundna sammanhang. Detta möjliggör att eleven förmår bilda anlag till nyfikenhet och entusiasm samt tillit till vetenskaplig forskning.

Följande schema sammanfattar tankegången ännu en gång:

Förståelseform	Förståelseriktning	Förståelseaspekt	Lärarkompetens
slutsats	värld människa	meningsförståelse	metodkompetens
omdöme	människa människa	självförståelse	individ- och socialkompetens
begrepp	människa värld	världsförståelse	ämneskompetens

Översättning: Torgunn Finnset och Göran Nilo

Litteratur

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen.
- Baillet, D. (1983): *Freinet-praktisch*. Weinheim.
- Barz, H. & Randoll, D. (red.) (2007): *Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung*. Wiesbaden.
- Deutsches PISA-Konsortium (red.) (2002): *Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich*. Opladen.
- Eschenbach, W. v. (1446/2005): *Parzival*. Transponerat till prosa av Wilhelm Stapel. München.
- Feyerabend, P. (1975): *Wieder den Methodenzwang*. Frankfurt a. M.
- Freinet, C. (1981): *Praxis der Freinet-Pädagogik*. (Översatt och bearbetat av Jörg, H.) Paderborn.
- Glaserfeld, E.v. (1996): *Radikaler Konstruktivismus*. Frankfurt a. M.
- Goethe, J. W. v. (1808/1986): *Faust*. Der Tragödie erster Teil. Stuttgart.
- Goethe, J. W. v. (1829/1988) Vermächtnis. In: Eibel, K. *Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*. 40 Bände. Frankfurter Ausgabe (abgekürzt FA), Bd. 2 Frankfurt a. M., s. 685-686.
- Goethe, J. W. v. (1810/1975): Vorwort (Zur Farbenlehre). In: Trunz, E. *Goethes Werke in 14 Bänden*, Bd 13. München. s. 315-322.
- Helmke, A. (2007): *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Stuttgart.
- Hentig, H. v. (1996): *Bildung. Ein Essay*. Wien/München.
- Hübner, E. (2005): *Anthropologische Medienerziehung*. Frankfurt a. M.
- Hüther, G. (2005): *Das Geheimnis der ersten neun Monate. Unsere frühesten Prägungen*. Düsseldorf.
- Hüther, G. (2006): *Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn*. Göttingen.
- Kant, I. (1781/1974): Kritik der reinen Vernunft. In: Weischedel, W. *Werkausgabe*. 12 Bände, Bd. 3. Frankfurt, a. M.
- Kuhn, T. S.(1976): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt a. M.
- Leber, S. (2002): *Kommentar zu Rudolf Steiners Vorträgen über allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*: 3 Bände. Bd 2. Stuttgart.
- Lessing, G. E. (1779/2000): *Nathan der Weise. Ein dramatisches Gedicht in fünf Aufzügen*. Stuttgart.
- Montessori, M. (1950/1993): *Kinder sind anders*. München.
- Oswald, P./Schulz-Benesch, G. (1992): *Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Aus Montessoris Schrifttum und Wirkkreis*. Freiburg.
- Piaget, J. (1973): *Einführung in die genetische Erkenntnistheorie*. Frankfurt a. M.
- Prange, K. (2000): *Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*. Bad Heilbrunn.
- Schieren, Jost. Schluss, Urteil, Begriff – Die Qualität des Verstehens. Artikeln ingår i: Schieren, Jost (red). *Was ist und wie entsteht: Unterrichtsqualität an der Waldorfschule?* München, Kopaed, 2008.
- Översättning: Torgunn Finnset och Göran Nilo
- Schneider, P. (1982): *Einführung in die Waldorfpädagogik*. Stuttgart.
- Spitzer, M. (2007): *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. München/Heidelberg.
- Steiner, R. (1907/1987): *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft*. (Gesamtausgabe, abgekürzt GA, Bd 34) Dornach.
- Steiner, R. (1921/1930): *Die praktische Ausbildung des Denkens*. (GA 108) Dornach.
- Steiner, R. (1932/1980): *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. (GA 293) Dornach.
- Ullrich, H. (1986): *Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung*. Weinheim/München.