



SPIRITUALITET OCH WALDORFPEDAGOGIK

**Dokumentation från
Svenskt Waldorflärarmöte
24–25 januari 2013
på Kulturhuset i Ytterjärna**

Utgiven i maj 2013 av

Pedagogiska Sektionen, Fria Högskolan för Antroposofi

Tryck Trosa Tryckeri AB

Omslagsbild Regula Nilo

Foton Göran Sjölin och Dorit Winter

Grafisk form Lena Liljestrand

ISSN 1891-6511

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Förord	5
Om föreläsarna – arbetsgrupper och program	6
"Lärarens arbete på sig själv – meditation som livskonst" DEL I <i>Föreläsning av Frode Barkved</i>	8
"Lärarens arbete på sig själv – meditation som livskonst" DEL II <i>Föreläsning av Frode Barkved</i>	14
"What Does it Mean When a Waldorf Teacher 'Grows Up'?" <i>Föreläsning av Dorit Winter</i>	24
"Waldorfpedagogikens lärandebegrepp" <i>Artikel av Jost Schieren i översättning av Göran Nilo och Torgunn Finnset</i>	36
Das Lernverständnis der Waldorfpädagogik / The Concept of Learning in Waldorf Education Publicerad i <i>RoSE Research on Steiner Education</i> (online) www.rosejournal.com Volume 3 Number 1 (75-87) 2012	



FÖRORD

Lärarmötet organiserades av Pedagogiska sektionskretsen i Fria Högskolan för Antroposofi.

Lärarmötenas teman har under åren 2009 – 2010 + 2012 varit fokuserade på waldorfpedagogiken ur ett forskningsbaserat akademiskt perspektiv:

2009 – *Waldorfskolans kunskapssyn.*

2010 – *Hur blir det när vi gör som vi gör; Utveckling och forskningsansatser i waldorfskolor.*

2012 – *ATT SKAPA waldorfpedagogisk undervisningskvalitet.*

Under dessa möten fick vi bekanta oss med forskare från Alanushochschule från Tyskland, Högskolan i Karlstad och Rudolf Steinerhøyskolen i Oslo.

2011 – *Den svenska waldorfskolan – ett rådslag* blev just ett rådslag ur insikten att waldorfrörelsen behöver omorientera sig i den nya skolpolitiska situationen i det svenska samhället.

Årets tema – **SPIRITUALITET OCH WALDORFPEDAGOGIK** – valdes ur följande reflektioner:

”Den nya skolreformen utmanar oss att omformulera vår identitet som waldorfskola i stort, liksom på det individuella planet. En avgörande fråga måste därför bli att identifiera var vi är fria och hur vi kan stärka och utveckla oss i ett gemensamt och individuellt frirum.

Vi har därför valt att rikta vår uppmärksamhet på lärarens inre arbete och utveckling i relation till waldorfpedagogikens kärnvärden. I detta sammanhang har vi bjudit in två erfarna lärare och utbildare, Dorit Winter från San Fransisco, USA och Frode Barkved från Oslo, Norge och bett dem förmedla sina perspektiv på en inre utvecklingsväg.”

I denna dokumentation av Lärarmötet 2013 har vi också tagit med en artikel av professor Jost Schieren: *Waldorfpedagogikens lärandebegrepp*, som vi översatte och i en förkortad version skickade ut till konferensdeltagarna som förberedelselitteratur. Artikeln i dokumentationen är en fullständig version av originalet. Professor Schieren har skrivit ett antal artiklar som ger waldorfpedagogiken en modern förankring i en akademisk kontext. Vi har tidigare översatt artikeln: *Slutsats, omdöme, begrepp – förståelsekvaliteter* och sektionen planerar att successivt översätta alla Schierens artiklar och ställa dem till förfogande för den svenska waldorfrörelsen och en bredare pedagogiskt intresserad läsekrets.

Samtliga mötesdeltagare får via sina skolor ett eget exemplar av dokumentationen och den, liksom Schierens artiklar, kommer också att finnas tillgängliga på Pedagogiska Sektionens hemsida: www.antroposofi.nu/fria_hoegskolan/ped/

Vi önskar er en spännande läsning!

Järna i maj 2013
för Pedagogiska Sektionskretsen
Regula Nilo och Göran Nilo

VÅRA FÖRELÄSARE OCH SEMINARIELEDARE ÄR:

FRODE BARKVED

Frode Barkved, född 1961, er utbildad eurytmist från Järna och Den Haag. För detta var han bland annat trubadur, gatesanger och skribent.

Har arbetat 20 år vid Steinerskolan i Stavanger. Er för tiden gästeforeleser vid Rudolf Steinerhögskolan i Oslo, föreläs- och kursholder innan bland annat antroposofi och meditation.

Har varit generalsekretär i Antroposofisk Selskap sedan 2004.

DORIT WINTER

Dorit Winter har varit verksam i Waldorfrörelsen mer än 40 år som klasslärare, ämneslärare och leder idag Waldorfläroarbildningen i San Francisco, USA. Hon är dessutom författare, konstnär och medlem i Internationellt Forum för Waldorfpedagogik (tidigare HaagerKreis)

FÖLJANDE SEMINARIER ANORDNAS UNDER LÄRARMÖTET:

1	Erik van Mansvelt	"Färgupplevelse inom elevvården" med fallbeskrivningar och praktiska övningar
2	Jack Strop	"How to cope with bullying (mobbing) in the Waldorf Education system?" På engelska
3	Dorit Winter	"The esoteric roots in Waldorf education." Varje arbetspass börjar med en inledning
4	Malte Nordling	"Varför inte musik?" Praktiskt arbete omkring hur man kommer i ton
5	Johan Green	"Waldorfpedagogik – en inre impuls"
6	Ola Waage	"Den rytmiska delen från 1:an till 8:an"
7	Marianne Jonsson och Leif Tjärnstig	Forskningsprojekt Waldorfläroarbildningen-Kristofferskolan-EllenKeyskolan: "Från efterhämnning till kreativitet"
8	Regula Nilo och Marina Ubilla	"Eurytmiämnetts pedagogiska värde"
9	Erik Halldén	Poesiverkstad – verkstad om diktelementet som spirituellt näring
10	Christopher Luttnar	Kalligrafi
11	Maria Linden och Per Linden Thell	"Eurytmi och gymnastik" – Hur kan Waldorfskolans två rörelseämnen samverka i de olika årskurserna?
12	Ruhi Tyson	Folksagor på högstadiet – Samtalsbearbetning av tre sagor: Hans och Greta; Prinsessan Tusenskinn; Prins Hatt under jorden
13	Göran Nilo	"Temperamentsförvandlingen som pedagogiskt instrument"
14	Eva Malm	Det mellanmänskliga, handen och estetiken – tre motiv i boken "En tonårings värde och värdighet" (Förf: Eva Malm)
15	Ulf Wagner	Meditativ teckning
16	Torgunn Finnset och Bodil Platell	"Självförvaltning som samproducerat ledarskap?" Rektors ansvar och mandat att bedriva skolutveckling
17	Geseke Lundgren	"Utvecklingen till en skapande människa" – hur stödjer vi detta i vår kursplan? Med fokus på krisåldrarna 3–6–9–12–15–18
18	Henri Quarfood	"Läkepedagogiska perspektiv på specialpedagogik inom Waldorfskolan"
19	Mats Wilzén	"Mognad – Bildtänkande – Kunskapande" Uppslag ur människokunskapen
20	Kjell Samuelsson	Introduktion till projektiv geometri

PROGRAM

► Torsdag 24/I

- 10.30 Ankomst – kaffe
- 11.00 Inledning – mötets intention – gemensam sång. Moderator Ola Waage.
- 11.30 Föredrag Frode Barkved
"Lärarens arbete på sig själv – meditation som livskonst." Del I
- 12.00 LUNCH
- 13.30 Arbetsgrupper I
- 15.00 KAFFE
- 15.30 Konstnärligt inslag
- 16.00 Arbetsgrupper II
- 17.30 Festlig buffé
- 19.00 Föredrag: Frode Barkved.
"Lärarens arbete på sig själv – meditation som livskonst." Del II

► Fredag 25/I

- 8.30 Fria initiativ, ämneslärarforum och tematiska samtal
- 9.30 Konstnärligt inslag
- 10.00 KAFFE
- 10.30 Föredrag – Dorit Winter
"What Does it Mean When a Waldorf Teacher 'Grows Up'?"
- 12.00 LUNCH
- 13.30 Arbetsgrupper III
- 14.45 Slutord
Konsert med The Awake Love Orchestra
- 15.45 Konferensen slutar

**”LÄRARENS ARBETE PÅ SIG
SJÄLV – MEDITATION SOM
LIVSKONST” DEL I**

”Kära vänner, goe vänner, det är starkt och ganska speciellt för mig att stå här i denna sal. För länge sedan i sista århundradet kom jag hit som en ung, naiv tjugoåring. Det såg lite annorlunda ut då. Den här byggnaden fanns inte, men en del andra. Jag var blåögd, hade sett en bild av Rudolf Steiner. När jag såg bilden tänkte jag: oj, han verkar intressant! Jag gick till biblioteket och tog ut en bok och det var den boken som på svenska heter: ”Hur uppnår man kunskap om de högre världarna?” Då var jag 18 - 19 år. Senare skrev jag ett brev till Järna. Jag förstod att Järna inte var en fiktion, för jag hade läst om Järna i en roman, men var osäker på om det fanns i verkligheten. Och jag hade läst en bok av Jens Bjørnebo där han beskriver några äldre människor som bär en slags kunskap med sig som jag upplevde var förbunden med en slags kulturtradition som jag inte visste något om. Dom hade en horisont och dom sa ofta namnet Goethe. Det namnet Goethe, det gjorde ett visst intryck utan att jag visste något speciellt, så jag satte mig på biblioteket och läste unge Werthers lidande. Det passade bra till mitt livs romantiska, sentimentala läggning. Så kom det sig att jag drog till Järna som tjugoåring utan att veta något om det biodynamiska, eller om arkitekturen, eller egentligen om antroposofin. Men jag hade hört om waldorfpedagogik.

Bussen stannade härborta. Vägen var dragen lite annorlunda. Jag gick in i en liten lanthandel som låg där förr i tiden, Jag köpte en påse öl och så hade jag ryggsäcken och så gick jag såhär... för det var 2 påsar öl, och så såg jag byggnaderna. Det var en dåraktigtöppen, ny upplevelse. Och det som var min inre längtan, det var att möta dessa dessa

äldre människor med kunskap och horisont; för jag förstod att de kanske fanns här. Och så satte jag mig ner vid sidan av Karin Ruths Hoffman, det var mitt första möte med en människa i Järna, och så mötte jag den ena efter den andra. Några av dem har gått in i evigheten, andra går fortfarande runt på jorden, men jag minns särskilt väl Karin Ruths Hoffman. En annan som betydde mycket var Arne Klingborg, Frans Carlgren, Walter Liebendörfer, Sonja Robberts, Jörgen Smit betydde också väldigt mycket. Pär Ahlbom, Abbi Asmundsen och inte minst min eurytmilärare Gertrud Klingborg. Hon fyllde 70 år när jag kom hit som 20-åring. Hon var alltså så full av vitalitet, hade något ungdomligt barnsligt över sig och samtidigt märkte jag att hon hade en särskild blick för människorna, hon såg dem. Jag förstod vad jag måste arbeta vidare, att jag måste utveckla lugn och bli mer reflekterad. Hon kunde vara ganska direkt, hon sa till mig som på den tiden var tågångare: ”Frode (med en helt annan röst, jag ska inte pröva att härma den) du må lära dig att sätta gränser.” Och en annan gång när jag skulle vara vikarie för Hans Lindmark som talgestaltare – och jag tyckte att jag gjorde det ganska bra, jag reciterade en dikt, jag gick starkt in i det, försökte få varje ljud att stå i rummet – och efter ett tag ser Gertrud på mig och säger: ”Det att vara vild och att vara kraftfull är inte detsamma Frode.” Att man under en period av sitt liv på ett sådant ställe kunde möta dessa människor som så att säga var intresserade av en, det har betytt mycket, väldigt mycket. Ju äldre du blir, desto mer börjar du uppleva hur tidsperioder i den egen biografi kommer fram och har en betydelse.

Under denna halvtimme ska jag pröva att ge en slags upplevelsesynpunkt. Ikväll ska jag fördjupa detta genom att gå in i konkreta övningar o s v. Men nu vill jag öppna upp fenomenen som jag sedan tänkt fördjupa lite mer.

OUR TOWN

Jag vill börja med följande: jag fick en fråga efter att jag hade tagit en paus som lärare efter 20 års arbete. Jag arbetar nu lite granna med barn och ungdom, men mer med vuxna. Och då blev jag tillfrågad om att skriva om något jag tycker är betydelsefullt inom det pedagogiska fältet. Jag tänkte efter och fick ett infall om en upplevelse, en erfarenhet som jag hade och som egentligen säger mycket om detta tema. Den dag du lämnar livet blir en sådan händelse mycket existentiell. Det var en föreställning av Thornton Wilders "Our town" – "Vår stad", den uppförde vi i klass 12. Det är ett spel, för att säga det enkelt, som föregår i en vardaglig stad som heter Grovers Corner. Man ser olika människor växa upp, förälska sig, gifta sig och få barn, allt det som sker i vardagen i våra liv. En av eleverna var klädd i fin kjol och långt hår och tillhörde egentligen inte spelet. Men hon kom ibland förbi och ingen märkte henne. Hon sjöng, en sfärisk sång och sedan gick hon ut igen. Och föräldrarna som satt i salen och andra undrade vem det var, vem är denna kvinna? Men det var som ett slags varsel om att i det allmänna, i vardagen finns så att säga en till dimension, som du kan lägga märke till. Så kom en dramatisk ändring i spelet i tredje akten. Från detta vardagliga är det så att Emily, som har fullt upp och som har gift sig med Georg Gibbs, får sitt andra barn och dör. Denna gång blir publiken konfronterad med en scenbild där det står några som är döda. De står helt stilla men de har suverän kontakt sinsemellan. I bakgrunden ser man en blå himmel. Å ena sidan upplever man att något breder ut sig, å andra sidan ser man sorgen hos dem som följer Emily till graven. När kistan sänks ned kommer Emily upp och börjar tala med de döda. Sedan vänder hon sig om och ser på dem som blivit kvar och hon får en upplevelse av att de är så små. Hon säger till en annan hon träff-

fat: de är liksom inestängda i små rum, det är som om jag senast kände dem för mer än tusen år sedan. Alltså en helt ny tidsupplevelse kommer hon in i. Och då är det som denna klass – det var på 1990-talet som pjäsen uppfördes och hon som spelade Emily har blivit filmstjärna i Norge. Jag tycker faktiskt hon då spelade bättre än hon gör idag. Jag säger inga namn, det kan vi kanske ta i pausen. Hon hade en sådan närvaro i den rollen och så var det en regissör... det var fortfarande den tiden när man kunde gå och röka i ett skådespel utan att hamna i fängelse och utan att bli moraliserad till döds – för han rökte, gick runt och rökte och han hade en sådan där Verfremdungsteknik, han går nu fram och regissören, som jag också ser levande framför mig, går nu fram för att förklara för publiken: "nu finns det något som vi alla vet men som vi sällan ger oss tid att tänka över. Vi vet alla att något är evigt. Det är icke hus, icke namn och inte heller jord. Det är inte ens stjärnorna. Alla vet innerst inne att något är evigt och att detta något har med människorna att göra. Alla de största kvinnor och män som någonsin har levt har berettat det för oss genom 5000 år. Likväl kan man undra varför människorna alltid glömmer detta. Det finns något innerligt djupt i varenda människa som är evigt. Det som nu sker är att Emily upplever plötsligt hela livet i en slags tablå. Minnen från livet blir starka, färgrika och annorlunda. Det är som om hon upplever minnena inifrån och så får hon en bestämd längtan. Hon får lust att gå tillbaka till en bestämd dag i livet när hon var 12 år och hade födelsedag. Hon fick lust att igen uppleva denna 12-årsfödelsedag. De döda som har lite mer erfarenhet säger till henne att hon inte bör göra det. Du kan gott uppleva detta igen Emily, men samtidigt har du den medvetenhet du nu har. Och med detta medvetande kan du inte nå dessa människor utöver det du redan gjorde den gången. Du blir tvungen att leva den dagen precis som den var, med det dubbelte

medvetande: den 12 år gamla Emily och den som upplever det från evighetens perspektiv. Ingenting kan ändras.

”SE PÅ MIG MOR...”

I vilket fall slutade det med att Emily prövar sig själv, hon tar språnget – och det är nästa scen – tar språnget in och liksom öppnar en dörr in till sin 12-årsdag. Det är en kristallklar vintermorgon. Hon upplever sig som barn samtidigt som hon har ett evighetsmedvetande. Hon beskriver sin upplevelse som om något sinnesaktigt blir helt transparent för något vist, något översinnligt. De som har läst Lord of the Rings, när Frodo kommer till Lotlórien; – han betecknar upplevelsen som att gå genom ett högt fönster och att han upplever allt det som är sinnesaktigt samtidigt är litt poröst, och gammalt och ungt på en gång. Även Emily har denna upplevelse: hon ser en skönhet som drar igenom sinnesupplevelserna. Hon ser allt i ett nytt ljus. Hon överväldigad av skönheten i landskapen, i människorna o s v. I husen. Också upplever hon den jordiska realiteten, det som är vår vardag, inifrån, från djupen av sin egen ande, kunde man säga. Men hon har bara en önskan. Publiken får nu följa hennes dubbelhet. Dagen går, replikerna kommer och hon önskar så starkt att bara få en blick från sin mor. Fadern har annat för sig så honom ger hon upp, men hon vill ha en blick från sin egen mor på denna 12-årsdag. Det visar sig att modern är upptagen av det ena och det andra. Hon svarar henne, hon ser på henne, men hon ser aldrig på riktigt! En dramatisk situation utspelar sig, nämligen att publiken identifierar sig med Emily och samtidigt är föräldrarna till dessa skådespelare. Och skådespelarna själva märker att nu går våra liv och konsten, dramat ihop, de går samman i den konstnärliga processen. Och när Emily ropar ut till publiken: ”Se på mig mor, se på mig bara en sekund, bara en minut. Om du

verkligen såg mig...” självklart börjar tårarna rinna hos föräldrarna i publiken. Regissören som går där och röker, han börjar gråta, det hade ingen räknat med. Han blev gripen av att i detta ögonblick kommer konsten, spelet och verkligheten, vardagen ihop. Nu hör man hulkningar från föräldrarnas sida, Emily prövar och resignerar till slut. Hon säger: ”Jag kan inte fortsätta, det går för fort!” Och detta är alltså ett sömnigt samhälle på 192030-talet. Nu är det 2013. Det går för fort(!) Och hon fortsätter säga att vi inte har tid till att se på varandra. ”Jag förstod inte, jag förstod inte... allt detta liv som var där hela tiden och vi märkte det inte!” Det finns en svensk som sagt något liknande, Stig Johansson: ”Alla dessa dagar som kom och gick, inte visste jag att det var själva livet”. Egentligen en djup insikt: – att något gick förbi. Så ser hon på jorden. Hon förstår att hon ska ta avsked av denna vardag och hon går till regissören och ropar: ”Å jord, du är för härlig för att någon kan fatta det!” – ”Fattar någon människa”, frågar hon regissören, ”någonsin livet, mens han lever det, varendeaste minut?” Regissören, rökande och med tårade ögon försöker ta sig samman - om du kom utifrån skulle du kunna tro att han spelade inför Emily och hon var ju väldigt skicklig, hon kan det vel numera ”på kommando”, goda skodespelare kan gråta när dom vill gråta, men här gråter hon på verklig – och de står där tårögda och frågar varandra och regissören säger: ”Nej, kanske ett helgon, kanske en diktare, kanske någon av dem kan fatta livet mens det leves.”

ATT UPPLEVA DÖDEN UTAN ATT DÖ

När skådespelet var färdigt hörde jag några samtal runtomkring och en mor gick bort till sin son och liksom frågade, – har du fått en sådan blick av mig som Emily frågade efter? Jag tar detta som en utgångspunkt för jag märkte att när jag själv reflekterade över vad



som är väsentligt i det pedagogiska arbetet så har det just med detta moment att göra. Jag såg nyligen en mycket gripande film av Wim Wenders: "Nicks film" – den handlar om en amerikansk film regissör, Nicolas Ray. Han filmar hans sista dagar, sista månader innan han dör. Efter att han är död läser Wenders i dagboken som Nicolas Ray har skrivit och där står blant annat: "Since what early age have I wanted to die? Perhaps not die, but experience death. To experience death without dying seems like a natural goal for me". Igen en konstnär som talar om att dö utan att dö... vad är det som då stiger fram? Är det så att vi ska vänta på en sån där "Rückschau" för att få se det? Det är kanske så det är? Men man kan också tänka sig att var och en på sitt sätt, utifrån sitt liv, utifrån sin livskonst så att säga kan gripa detta redan nu. 'Die without dying'. Att kunna närma sig detta medvetet.

Idag finns det ett fält i samhället, som också nämndes i inledningen, som är ganska aggressivt också i Norge, som man kan kalla kontrollfältet, eller professionaliseringskraven, eller akademiseringen, eller lusten att bli

erkänd, som resulterar i ett fält av kompromisser, som man måste förhålla sig till. Samtidigt kan man inte kompromissa med allt. Det är intressant, om man gör yttre kompromisser, hur inverkar de? Man vet ju att det man beslutar sig för och som blir en kompromiss har en tendens att internaliseras i en själv. Det blir då en *inre* kompromiss i stället för en *yttre*; något som absolut utgör en fara. För att förhålla sig till detta fältet av kontroll och kompromisser finnes det något som jag menar är helt essentiellt i waldorfpedagogiken. Om detta något är starkt nog kommer man alltid att klara *konsten* att göra kompromisser. Men den kommer också att klara *konsten* att förhålla sig till krav som undergräver ens egen människosikt på ett kreativt sätt. D v s man behöver inte alltid vara flitigast i klassen och utföra krav som undergräver ens egen insikt och egen kunskap. Rudolf Steiner som har varit nämnd tidigare här, underströk något för en generation människor som var unga på 1920-talet: tendensen som finns att möten mellan människor är utsatt för en enorm fara. På sitt sätt sa han att å ena sidan angrips det som är tänkande och språk av fraser, allt blir fraser, att orden mister sitt hjärta. I mittenområdet, det mellanmännliga, kommer konventioner istället för människomöten. Man blir enig om något som sedan bara rullar på också blir hjärtat kallt. Eller innerligheten rivs ut ur språket och ut ur det mellanmännliga som en möjlighet. Och det tredje han visade på var vilje- eller handlingslivet, som blir alltmer präglad av rutinen. Och att rutinen, som självklart också kan vara en positiv sak, alla dessa ting kan vara positiva på sitt område, men om det blir en förstärkt del av, livet, av det mellanmännliga livet, så blir det lite främmandegjort, automatiserat och det mänskliga kan försvinna på vägen. Steiner drar sig inte för att i dessa föredragen också uttala att kommande generationer under 1900-talet kommer att – med mina ord – bli utsatt för en allt större kognitiv överbelastning. Alltså

ett informationsflöde som blir allt starkare, som hotar att paralysera just detta mellanmänskliga och viljan. Han uppmanar dessa unga människor, många av dem blev ju, eller var med i den generation som blev de första waldorflärarna. Det berättas att Steiner under dessa föredrag som fått namnet *Ungdomskursen* gick fram och tillbaka, var hela tiden viljemässigt aktiv. Det han uppmanade till var alltså: människan må få stå inne i upplevelsen med hela sin människa, så att det igen blir hjärteblod i orden. Då försvinner frasen, då har du plats för din nästa, din medmänniska i dig själv. Då försvinner konventionen och det som finns i huvudet kan genomvärmas av hjärteblod. Då försvinner rutinlivet och livet blir igen mänskligt. Det låter ju bra! Jag ska ikväll titta lite närmare på detta, ta några exempel på hur man kan arbeta mer metodiskt med detta.

Det som var Rudolf Steiners stora poäng i ungdomsföredragen det var bl a detta: Sörj för att du blir kapabel att uppleva varje barn som en vandrande världsgåta. Detta moment som Emely hungrar efter, men också varje människa. Aristoteles har en gång sagt: om du en gång har gått vilse i vildmarken, och kommit bort från allt, – det kan vi ju alla ha upplevt i mer eller mindre grad, – om du är helt inne i en djup kris, eller helt utanför det du kan föreställa dig är möjligt i livet och du sedan vänder tillbaka till människoboningar, så uttrycker Aristoteles det, då skiljer du inte längre mellan heléner och barbarer nationalitet o s v betyder alltså ingenting – men du känner hur förtrolig och besläktad människan är med människan. Denna substans, denna verklighet skapas i det mellanmänskliga, om man vill det eller inte. Så det golv man står på är inget annat än detta. I detta fält kan man göra väldigt mycket i waldorfskolorna, både konstnärligt, levande, begeistrande – som blev nämnt förut, också detta att älska sitt fack. Och så är det detta moment att man faktiskt i mötena mellan människor är i en realitet.

”STEINERSKOLAN VAR EN BRA SKOLA!”

Nu ska jag avsluta denna lite kortare betraktelse. I Norge finns något som heter ”Utdanningsforbundet” och de har lagt ut en video på YouTube, där de intervjuar kulturpersonligheter i Norge, politiker o s v om vad som betydde mest, vad de kan komma ihåg från sina egna skoldagar. Då svarar t ex Geir Lippestad som var advokat i samband med 22-juli-händelsen i Norge: den lärare som betytt mest för mig, det var han som såg mig som person. En annan, Johan H. Andresen, en stor mäktig koncernchef sa: den läraren som han kommer ihåg, som han har i medvetandet när han tänker tillbaka, det var den läraren som gav mig mod till att uttrycka mig, som gav mig mod till att våga stå upp för min mening. Och så blev också Jens Stoltenberg, som är statsminister i Norge tillfrågad. Han nämnde namnet, Christian Smit, en äldre bror till Jörgen Smit, – det var 7 söner i familjen. Jörgen Smit berättade en gång: ”Vi var uppe i himmelen och så såg vi hur mor och far träffade Rudolf Steiner också bara rutschade vi ner...” Dessa Smitbröder är ju kända på det ena eller andra sättet. Christian Smit var läraren till Jens Stoltenberg på Steinerskolan. Och i denna intervju berättar han helt öppenhjärtligt: ”När jag var pojke, 7 år, så kom jag till skolan och stammade. Jag kunde nästan inte tala. Jag var tjock, alltså överviktig, jag kunde inte läsa och skriva. Men, säger han: ”Då var Christian Smit där. Han gav mig tron på mig själv och han var helt säker på att förr eller senare skulle denna pojke kunna lära sig lära.” Och Christian Smit höll fast vid det. Han såg pojken, att här var det något. Och det dröjde inte många år efter att han sett detta rum, blicken, det var någon hemma i blicken, förrän det lossnade. Och när han gick i gymnasiet/högstadiet sa Christian Smit en gång till honom när de diskuterade samhälle och politik: ”Du må bli statsminister du Jens!”

- "Ja, det ska jag bli!" sa Jens Stoltenberg. Det har inte uttalats offentligt men det är ganska gripande att bara några få veckor före tragedin 22 juli 2011 i Norge träffade han en av sina gamla lärare. Och det som hade betytt väldigt mycket för honom och som han sa att han stadigt tänkte på, det var morgonversen. Också står de 3 stycken, han, en klasskamrat och den gamla lärare, sa morgonversen tillsammans ännu en gång. "Jag skådar in i själen ..." o s v. Efter att de tre hade talat morgonversen tillsammans – självklart gjorde läraren det med allvar och inlevelse – sa Jens Stoltenberg med eftertryck: Steinerskolan var en bra skola!

Helt till slut frågade man en slags kvinnlig variant av Skavlan, som heter Anne Lindbo, hon sa att hon mycket väl mindes när lärarens förmedlingsglädje och elevernas nyfikenhet gått ihop i en högre enhet, då kokade det i klassrummet, de ögonblicken mindes hon. Och samtidigt sa hon: "Idag verkar det som om lärarna är mer inne i byråkrati, i formler, i ifyllningsplikter, i dokumentation... det är ett slags pedantiska mål och delmål, underdelmål o s v som har kommit in. Och hon sa att lärarna skulle behöva befrias från allt detta så att de verkligen kan stå inne och bära världen vidare.

Alltså, summa sumarum: tänk på Momo av Michael Ende, de grå herrarna. Han har sett något där, liksom profetiskt. Det är en enormt stor utmaning att igen kunna ta ansvar och inte kunna säga: vi måste göra detta eller hint, vi får det ålagt oss utifrån. Det som trängs är fritt skapande människa som tar boning i det egna livet. De som en gong var våra lärare, den äldre generationen hoppades på detta, och de som kommer i framtiden de kommer att fråga efter det.

Jag avslutar med en dikt av Hans Børli:

*Ett er nødvendig – her
i denne vår vanskelige verden
av husville og hjemløse.*

*Å ta bolig i seg selv
Gå inn i mørket
og pusse sotet av lampen*

*Slik at mennesker på veiene
kan skimte lys
i dine bebodde øyne.
Tack så mycket.*





FRODE BARKVED: Föreläsning på SWLM 2013 24 januari:

”LÄRARENS ARBETE PÅ SIG SJÄLV – MEDITATION SOM LIVSKONST” DEL II

Det är ju en konst att hålla ett föredrag efter en festmåltid, man kanske måste kämpa lite med matsmältning och sådant. Men jag hoppas att ni ska klara att behålla den mentala kraften, så att den inte går in i organen, men ut i medvetandet.

Vi ska nu försöka knyta förbindelsen mellan det som blev sagt på förmiddagen idag med det som nu handlar om en beskrivning om hur jag har arbetat med det meditativa. När man lägger fram något från sitt eget arbete behöver man vara medveten om att det är så att det egna arbetet inte är något privat, det är helt allmänmänskligt. Men när det gäller meditation är det så att det är själva instrumentet, laboratoriet och allt är man själv. Därför kan man inte bara hävda att nu ska man göra något objektivt utanför sig själv och på ett kontrollerat sätt komma överens med andra. Man måste så att säga själv bli instrumentet. Och det kräver å ena sidan att man går in helt ärligt i detta och å andra sidan att man vet att det kan finnas illusioner, önsketankar och det ena med det andra som gör att det blir en kamp. Men när man beskriver ett resultat av ett arbete kan det på sätt och vis låta enkelt, men jag vill inte ge intryck av att det är suveränt enkelt att arbeta med, att man bara kan skaka fram det ur ärmen. Bakom en sådan beskrivning ligger naturligtvis många olika prövande steg, nederlag och små segrar, glädje och jubel och skrik och ångest och allt detta som hör till livet. Att arbeta meditativt är ju egentligen inget annat än att arbeta intensivt med livet.

Jag vill peka på det som regissören sa, som jag citerade i första föredraget, att det finns något djupt inne i varenda människa. Och detta som finns i varje människa är evigt.

De två sista föredragen som Rudolf Steiner höll i Norge som var offentliga hade titeln: "Människosjälens evighet ur antroposofisk synvinkel". Jag hänvisar de som vill läsa den ordgranna texten till dessa föredrag – jag kommer nu att bruka mina egna ord på detta allmänna som samtidigt är helt individuellt – de som vill läsa mer kan skaffa sig en bok som heter Antroposofi och pedagogik (utgiven på Antropos Förlag 2008). De två sista föredragen där har med detta tema att göra. För de som kan läsa tyska kan jag också rekommendera boken: "*Anthroposophie als Zeitforderung*" GA 84, där finns också meditationsförslag man kan arbeta med. Jag går nu inte mer in på dessa verk i sig själva men de som vill arbeta vidare med temat hittar bra texter där. I de två norska föredragen, som var pedagogiska föredrag, går Steiner ganska konkret in och beskriver det metodiska i förhållande till det meditativa. Dessa två föredrag finns faktiskt inte i GA-samlingen. De fanns i en tysk tidskrift och nu finns de på norska

METODIK I MEDITATIONSAKTIVITETEN

Nu kära vänner, ska jag så gott jag kan försöka beskriva något av det metodiska i hur man kan arbeta med meditation, med livskonst, arbeta med sig själv. Det finns många vägar och nu kommer en väg. Jag vill börja med att säga något om en iakttagelse man kan göra i sitt eget liv. Man växer till och blir äldre, och det blir man ju. Förhoppningsvis kan man då märka att man förvärvar några nya förmågor. Förmågor till att fälla omdömen, självmedvetenhet, rationalitet, värderingsförmåga, kanske till och med närvaro. Man kan då märka att samtidigt som rationaliteten kommer fram, samtidigt som upplevelsen av mig själv som individ blir starkare, kommer man in i ett fält där man kanske blir lite mer avgränsad. Fylligheten av upplevelser, erfarenhets-

substansen som man kanske hade som liten, den blir tunnare. I utbyte mot detta får man det som man kan kalla frihetens möjlighet. Men det är ett högt pris man får betala. Man mister något, men som finns som ett slags sjunket Atlantis i själens landskap. Det som har att göra med reflektion, självmedvetande kan ibland ha ett ganska skarpt ljus. Ett skarpt ljus som ibland kan bli alltför skarpt. Och man kan längta tillbaka till att bedöva detta associativa, tanken som går hit och dit och som på ett sätt blir mycket självkritisk och som gör att man blir lite avsnörd. Det verkar lite isolerande. Och så kan man längta tillbaka till ett mer gyllene, drömkänt skymningsljus och många av oss har känt på den där frestelsen att fly från oss själva, från det där självmedvetandet, den där ensamheten som man kan erfara som människa idag. Man vill gärna fly till andra mentala landskap för att få bort det här tänkandet som verkar förstörande.

I detta föredrag som Rudolf Steiner höll i Norge går han den helt motsatta vägen. Han beskriver han några steg som jag nu beskriver med mina egna ord. Han beskriver några steg som är ganska intressanta och som jag tror är fullt möjliga att förhålla sig till.

Det ena steget är att han väldigt tydligt säger till åhörarna: nu tar vi utgångspunkt i det som finns. Fly inte in i något mystiskt utan ta utgångspunkt i det som finns nämligen ens eget tankeliv. Och nu kan den som vill pröva att följa mig i beskrivningen av en övning, en övning som jag själv har kämpat med i många år, som är otroligt intressant och som Steiner inte beskriver i detta föredrag men i andra sammanhang. Steiner säger där: det första du kan pröva göra är att ta utgångspunkt i ditt eget tänkande och pröva att komma lite djupare in i att iaktta det egna tänkandet. Pröva att gå från det lite passiva, associativa tänkandet in i en kreativ tankekraft som ett första steg. För att göra det måste man göra något liknande som man gör när man går och tränar muskler på ett gym. Man sätter en föreställ-

ning i centrum av sitt medvetande, en föreställning. Det kan vara en mening, men det kan också vara en bild. Han ger ett exempel. Man kan till exempel föreställa sig en trekant, helt i det inre. Man kan linjera upp trekanten i sitt inre och märka hur man går från en linje där, en linje där och en linje kryssar. Man kan gå vidare och göra olika ting med trekanten. Man kan exempelvis, och detta är min egen övning, man kan låta en trekant ha spetsen nedåt och en trekant spetsen uppåt och så kan man låta spetsarna beröra varandra, genomtränga varandra och så kan det uppstå helt nya former.

NÄR KÄRLEKEN BLIR KUNSKAPSKRAFT

Efter att ha gjort den övningen ett tag, kan man tänka att nu kan jag detta ganska bra, nu går jag upp på andra våningen och där finns "hundrakilos vikter". Jag ska beskriva den för det kanske finns en del som hellre arbetar med den. De som vill kan ju pröva det ikväll tills ni somnar av utmattning, man kan helt i det inre fokusera på ett rött litet fält, en röd cirkel, en punkt, ett centrum. Och så kan man låta detta centrum omges med grönt. Man kan självklart välja helt andra färger. Så låter man det röda växa efterhand så att det täcker hela den gröna ytan. Och det gröna drar ihop sig och blir punkt. Sedan går det gröna ut igen och det röda drar ihop sig till en punkt. Det låter alltså väldigt enkelt när man säger det så här, men går man denna inre tankeörelse märker man lätt att något skjuter sig in i kanske i nacken eller i musklerna, att kraften liksom går in i kroppen. Man kan nu försöka låta denna tankekraft gå helt in som medvetenhetskraft, förbli sådan, men inte gå in i kroppen så att säga. Så kan man alltså låta det röda bli grönt, det röda bli grönt, centrum – omkrets. Det som nu kan ske är att det som är vårt tankeliv i regel inte iakttas. Vi iakttar bara hela tiden tankeinhåll-

let men inte tankeverksamheten, den kraften som är grunden för det, iakttar vi inte. Därför blir tankekraften något abstrakt, det blir bara ett uttryck. Nu kan man uppleva att den inre tankekraften är en verklig kraft på samma sätt som något växer, som ett barn växer, som en hundvalp växer och det ena med det andra. Den kraften som lever i växten, den kraften som lever i hela organismen, hela formkraften, är samma kraft som man tänker med.

"... tidigare var tankekraften abstrakt; och nu upplever du i ditt inre tankekraften som en verklig kraft, på samma sätt som du upplever växtkraften, som du upplever att blodet pulserar i dig. Nu upplever du att tänkandet blir verksamt som något reallt i dig." (RS).

Man kan tänka sig en slags logos som går genom världen, en slags tankekraft och den kraften finns samtidigt i växten, har sitt medium i det som växer. En erfarenhet man kan göra om man praktiserar denna övning över tid – några prövar två gånger och det fick räcka, medan andra håller på i fem år vid samma tidspunkt varje dag, jag känner inte så många sådana. Någon är mer sangvinisk och håller på i två veckor i full speed, paus två veckor och så igen två veckor övning, sedan glömmen man bort det.

En intressant iakttagelse är att man kan märka att det är en realitet i tänkandet. Tankekraft för att uttrycka det så. Man kan till och med uppleva - om man är eurytmist är det kanske enklare att leva sig in i det jag nu ska säga - man kan uppleva det som om tänkandet inte är i en liten box, men som en del av ett - jag använder nu bara ett begrepp - ett eteriskt kraftfält. Ett kraftfält som verkar i allt som växer men också i allt som tänker. Då märker man plötsligt att det som Emily upplevde som jag berättade om i skådespelet: de var så små, hopskrumpna och nu började de öppna sig lite. En första iakttagelse man kan göra. Då man har de små, mycket små iakttagelserna, glömmen man dem fort. De små iakttagelserna är

så subtila och då hjälper det att man skriver ner dessa små iakttagelser. Något jag verkligen rekommenderar. Skriv ner sådana små ting.

Man kan alltså uppleva att man står inne i ett långt större eteriskt kraftfält. Men man kan också uppleva något annat. Det är dock mycket individuellt. Den ena upplever det på ett sätt, den andre på ett annat sätt. Men man kan uppleva att man får ett annat förhållande till tiden. Rudolf Steiner kallar ju eterkroppen också för tidskroppen, eller minneskroppen. Något som bär, det har man läst om. Jag har haft vänner som har haft närmast chockupplevelser. En vän som fick armen avskuren, blodet bara sprutade, sa att plötsligt vecklade tiden ut sig, tiden vecklade ut sig i en tablå, det biografiska visade sig i en tablå, tiden lossnade från det kroppsliga. Det behöver självklart inte upplevas så dramatiskt.

När man gjort denna övning ett tag, någon kanske efter två veckor, någon annan efter många år, får man en annan känsla för tiden. Händelser som ligger längre tillbaka i livet, eller som bara ligger ett år tillbaka, kan bli närvarande på ett helt annat sätt. Väldigt starkt närvarande. Det har kvaliteten att tiden blir till rum. Man kan arbeta vidare med detta så att man kommer till kvalitén av en slags livstablå. Alltså "to die without dying". Det är individuellt i vilken utsträckning detta sker. Men det är något man kan märka när man gjort den övningen ett tag.

Nu vill jag återvända till det första: hur verkar en sådan övning, som kan tyckas ganska harmlös, rött-grönt; grön-rött? Hur kan man väckas upp i tankefältet, att det blir mer omfattande. Det går från det mer punktuella till det mer runda. När man sedan får de biografiska upplevelserna, tablåupplevelserna, minnet börjar leva som Emily talade om, man kommer så att säga på minnets insida, märker man att det är samspelet med andra människor. Det är helt otroligt, man tänker sällan på det. Hur ofta är inte självkänslan så stark att de andra, om man ska vara ärlig, så

att säga blir statister i ens eget liv. Det finns de som har det omvänt. De har så liten självkänsla att alla de andra blir huvudpersoner och så växlar det lite fram och tillbaka. Det kanske hör till vår tid, en slags växling mellan grandiositet och förminskning. Bortsett från detta kan man märka som ett resultat av en sådan övning att den andres betydelse är möjlig att betrakta på ett starkare sätt. Man märker tydligt det man kan kalla en slags kärlekskraft, en intressekraft, hur man bärs av andra. Mycket av det man säger jag till märker man nu att det kommer från duet, från den andre. Det är en mycket viktig erfarenhet, rätt och slätt. Man kan inte säga att du ska ha den erfarenheten, man ska inte moralisera, men om man anar denna aspekt, gör den något med en i ens liv.

ÅTERBLICKEN

Det var det första och i sammanhang med det beskriver jag nu kort nästa övning som hänger ihop med detta. Många av er är nog förtrogna med den och kanske har arbetat mycket mer med den än jag, men jag vill i alla fall beskriva den övning som Steiner kallar "Rückschau", tillbakablicken. Den kan man utföra på olika sätt. Man kan givetvis bara sätta sig ner och så att säga hejda den ström som bara går en väg. Man bestämmer sig: nu sätter jag mig ner och gör något med detta. Som en sista viljeakt innan man somnar kan man bestämma sig för att se på dagen som har varit och man gör det baklänges. Man går mot den strömmen som bara går i en riktning. Man ser tablå efter tablå och kanske somnar man, det gör ingenting! De första två kvällarna när det är nytt går det mycket bra, det är friskt och nytt. Men sedan märker man att man associerar hit och dit och man hamnar på villovägar. Man kan hamna i en tankeflykt som tar en timme. Övningen i sig kan göras på 5 minuter, när man är van. Det intressanta är att man nu att man tilltalar ett

fält i sig själv som skådar händelserna som har varit. Man tittar på tablå efter tablå som varit under en dag, utan att värdera och tycka så mycket, utan att bli förtvivlad o s v. Rätt och slätt är man empatisk och intresserad. "Javäl Frode, hur var det idag? Javäl Kari och Per..." Att man kan se på sig själv som en av dem som är invävd i varandra.

Det som är intressant när man är lärare är att man nu plötsligt märker de man inte såg, de man inte lagt märke till under dagen. Vem såg man förbi, vem negligerade man? Man får en slags överblick, som om man var på en slätt under dagen och så går man upp på en höjd och ser allt som skett, man utvidgar blicken. När man har tränat detta en längre tid behöver det verkligen inte ta lång tid. I överblicken kan man få syn på en liten, liten detalj, som kanske inte upplevdes så väsentlig under dagen nu plötsligt blir tydlig för en. Det kan vara att en händelse som hände nu hänger ihop med en annan händelse som skedde för många dagar sedan och som har ett inbördes förhållande som man utan denna övning inte hade fått syn på. Ett tredje ting som jag vill uppmärksamma - och det är ur egen erfarenhet, inte ur en teori - genom att få en sådan överblick kommer denna dubbelhet in: man kommer lite på avstånd och är väldigt nära samtidigt. Avstånd - närhet. Så fjärran - så nära. Denna paradox som jaget lever i har med detta fält att göra.

Jag vill också tillfoga ytterligare något som kanske har lite egoistiska drag. Det är nog så att när man gör denna typ av övning är det som man tar ett extra tag, självklart fritt, även om det kan vara häftigt och svårt, men utgångspunkten är att detta vill jag göra. Och så bromsar man lite med jaget. Det som då sker är att själslivet får lite ordning på sig, lite struktur genom bromsningen. Det går inte bara vidare, men det får lite hölje. Det verkar väldigt inspirerande på livskrafterna och helt in i det fysiska. Man kan faktiskt märka när man gjort denna övning en stund -

kanske inte med en gång, inte heller nästa dag, men kanske kl 10 eller 11 på förmiddagen - kan man märka krafttillskott. Det är något som rätt och slätt verkar vitaliserande på en själv. Hygieniskt är det väldigt bra Och det har med det att göra att när man gör tillbakablicken på dagen, så gör man ett förarbete som annars själen gör varje natt. Varje natt håller man på våldsamt, man minns inte allt men man håller på att bearbeta, vi träffar våra ödeskamrater igen. Man bearbetar dagens händelser. Något av det visar sig i drömmarna, något bearbetas och något blir till något mardrömslikt. Har man gjort detta i medvetandet, koncentrerat som en överblick, sparar man något av den kraften som annars går in i bearbetningen. Man kan nu uppleva en ny kvalitet i drömlivet, ja till och med en ny sömnkvalitet. Till exempel att drömmarna kan bli mer genomskinliga, tydliga, och nu menar jag inte automatiskt: man gör övningen och får klara drömmar, det är inte så det fungerar. Men man kan göra erfarenheten att drömmarna blir mer genomskinliga de blir tydligare i sina uttryck. Detta kan i sin tur verka befrämjande för intuitionen och inte minst för det som gäller självinsikt.

Det som Steiner den gången gjorde i Oslo, jag går tillbaka till det, det man behöver för denna metodik, denna själsmetodik som lärare är ett själsligt mod att verkligen gå in i detta fält. Man kunde ju bara låta det vara, men med en gång man går in i detta fält och vill arbeta fram något, får man ta det man får. Och det är inte så att man under loppet av en helg uppnår kosmiskt medvetande och i full harmoni med sig själv... på ett plakat inte för så länge sedan i Oslo: Meditation – harmoni - kosmiskt medvetande. En helg. Om jag själv skulle annonsera för en meditationskurs: Meditation - livet blir svårare och mer krävande. Kom till oss! Livet blir rikare och mer spännande men det blir ett helvete alltså, för du måste ta ansvar på ett helt annat sätt. Nog med detta. Det jag vill säga är att detta inte är någon snabb väg till framgång nödvändigtvis.

SJÄLENS DJUPA TYSTNAD

Nästa sak som Steiner tar fram när det gäller att stärka tänkandet och få den nämnda tablåpplevelsen talar han om i ett offentligt föredrag i Oslo. Han säger där att om det sitter några vetenskapsmän i publiken får de säkert gåshud. Jag själv vill med detta exempel bara beskriva hur man kan arbeta metodiskt när man är lärare. Det fältet Steiner tar fram nu kan man kalla för själens djupa tystnad. Det är inte helt enkelt att bara sätta sig ner och komma till den djupa tystnaden. Den kan nog uppstå i livet, i mötet med konstverk eller naturupplevelser eller genom ett kärleksmöte. Steiner skildrar det så: du är inne i en storstad med allt larm som finns där, du går ut ur staden och det blir mindre ljud, allt längre bort ifrån centrum och kommer ut i den omgivande naturen, ut i en skog och det blir helt lugnt. Också går du ännu längre bort och där är tystnaden. Sen, säger han, går du längre bort än tystnaden, du går så att säga igenom tystnaden och kommer till den andra sidan in i det som Steiner kallar för minustystnaden. Man kan tänka sig en parallelsituation. Man blir frestad att säga något riktigt klokt, man vill gå ut med det, få ut det i språket. Man kan nu öva sig. Öva sig att hålla tillbaka det hela, att inte uttala de kloka orden. Strax innan man ska säga det håller man tillbaka det och då kan man komma in i det kraftfält som ligger bakom språket. Bakom intentionen att säga något. Detta är minustystnadens rum. Alltså ett kraftfält som ligger på den andra sidan. Det är egentligen omöjligt för mig att nu inom ramen för ett föredrag säga på ett enkelt sätt hur man kommer in i den stora tystnaden, för det är något man inte kan pressa fram. Det är egentligen en slags nåd. Det är något man inte pressar fram men man kan göra som ett slags förarbete och så kan man uppleva en kvalitet av det. Jag nämner nu bara ett exempel av många.

Man kan exempelvis sätta sig ner och

låta benen ha kontakt med golvet, andas ut, känna efter att man har sina fötter, att man sitter, att man har en mage, att man har en rygg, slappna av i nacken, slappna av i pannan och känna att ögonlocken faller ner lite. Ofta är man väldigt spänd där. Att munnen faller ner och man känner att man andas. Detta kan vara första steget. I en sådan upplevelse av kroppslig ro kan man ganska enkelt fråga sig själv: vad finns det av önskningar, tankar, rädslor, begär, drifter, sympatier, associationer, känslor, vad kommer fram av tankar och känslor o s v i mig? Och istället för att försöka ta bort dem kan man bara observera dem, välkomna dem. Efter ett tag märker man att man ännu inte hittat fram till minuslugnet. Sedan kan man igen sätta ett tanke-innehåll i centrum för medvetandet och det kan gärna vara det vi redan talat om, rött och grönt. Men det kan också vara att till exempel sätta in följande ord i själen: "Styrka i lugnet – Lugn i styrkan". Det kommer från två håll och det har att göra med själsprocesser i kroppsprocesser som går in i varandra. Låt de orden tona och genomtränga hela sig själv. Kroppen och själen blir då som en stämgaffel. Det kan naturligtvis vara andra ord, det finns mängder i bl a Steiners texter. Detta var bara ett exempel.

Efter att man haft detta starkt i fokus kan man nu släppa det. Så kan man vara i ett rum där man inte har några förväntningar. Man är rätt och slätt i ett varanderum. När man utfört detta ett tag – det har ju att göra med något man gör! – kommer man in i en rytm. Det är som med näringen, man äter inte hela veckans mål på söndagen, men äter lite varje dag. Det blir då både en slags fördjupning och en "utdjupning" i att bara vara, något som inte vill något speciellt, som bara är. Och i denna upplevelse av att bara vara kan något helt nytt komma fram. Det är inte säkert, men det kan också ske, det vet ingen. Steiner säger om detta att i den djupa tystnadens fält kan man lägga märka till en stark kraft som går

genom världen och som inte är egoistisk/personlig. Det är en kärlekskraft som går genom världen. Man kan tänka att allt som är skapt i världen, allt som bär världen kan inte bara vara en tanke, det må också vara intresse, kärlek. Man kan själv märka att man blir buren. Varje sekund skapas två miljoner nya blodceller och två miljoner förstörs. Det är en enorm visdom, en enorm Logos som bär oss som organismer, som bär världen och som också har intresse, som ger en slags omsorg. I ett annat sammanhang säger Steiner att det är detta som kan bli en individuell erfarenhet och som är helt allmän. När jag kan säga jag till mig själv är det dels individuellt, men det är också i kontakt med denna kärlekskraft. Han har gett kärlekskraften ett namn: "Jag-Är". Detta är helt oavhängigt av religion och kultur och folkslag. Det hänger så att säga ihop med en skapande kärleksfull Logoskraft i världen.

Steiner säger i offentliga föredrag till åhörarna detsamma med andra ord när han talar om waldorfpedagogik, det är ganska intressant!

I detta fält somnar man inte in, men kan givetvis också göra det. Det hör till ett meditativt liv att man märker när man kommer till sådana gränsupplevelser att man nog kan somna in. Det har att göra med att man inte klarar av att hålla närvaron i detta fält. En elev som var 12 år frågade mig en gång: "Frode, jag prövar och prövar att inte tänka och jag får inte till det! När jag inte tänker så somnar jag." Ska man vistas vaken i detta fält handlar det om att så att säga vara vaknare än vaken. Steiner säger att det är kärlekskraften som helt förvandlas till kunskapskraft. Förmågan att låta ett annat väsen, exempelvis en människa, bli tydlig för mig. Det jag i föredraget i morse kallade "att vara bebodd". Att ge rum till den andra, denna dubbelrörelse. Steiner säger det så starkt att kärlekskraften som man upptäcker i detta fält är en verklig, äkta människokärlek som är villkorlös. Förbehållslös

kärlek. En kärlek man inte gjort sig förtjänt av eller ska göra sig förtjänt av, som bara finns där. Vi står egentligen hela tiden inne i detta fält när vi arbetar i det mellanmännsliga området. Många av oss har upptäckt vad det betyder när detta - och då menar jag inte att man går och svävar på något meditativt sätt i klassrummet - kan vara närvarande, när det har verkan att eleverna, barnen, ungdomarna känner sig sedda av läraren. Det kommer att betyda alltmer i framtiden.

HÄPNADEN

Jag vill nu avsluta detta anförande. Jag försökte sätta ord på hur man metodiskt kan gå från att skärpa tänkandet till det Steiner kallar vaken tomhet, eller den djupa tystnadens fält. Jag menar att det att arbeta meditativt tidigare har betytt att man drog sig tillbaka i sin egen kammare, eller till ett eller annat ashram eller kloster. Man levde avsöndrad. Men jag tror att det meditativa modus - jag menar med det en stark närvaro - det övas mer och mer i livet. Som Joseph Beuys en gång sa: "Vår tids mysterier utspelar sig på järnvägsstationerna". Så nu vill jag beskriva en inre hållning som jag har märkt i mitt liv och som jag tror gäller långt fler än mig och som verkligen är hotad i vår tid. Hotet kan man kalla en kognitiv överbelastning. Den inre hållningen är det som på norska heter "forbauselse", förvåning, häpnad. Djup undran. Jag hade en pojke i min klass som när jag berättade något så kom det efter en liten stund en 'älv av spott'. Modern var bekymrad: "han kommer inte ihåg någonting! Jag frågar vad han upplevt i skolan och han minns ingenting!" Nej, man äter ju liksom näringen, han tar upp det helt. Han var 7-8 år gammal. En annan lärare berättade en gång och sa att en elev hade sagt till honom: "Magistern, jag drömde att jag åt upp dig!" Läraren: "Kannibalistiska drömmar, vad betyder det?" Nej, den förmågan till häpnad, förvåning finns

där. Men hur ofta heter det inte i det dagliga talet: "Jag vet!" eller: "som ni vet! Som ni alla vet" Kanske skulle jag ha sagt: "Som ni alla inte vet!" Nollställa det. Det finns en norsk filosof som heter Helge Salomonsen som har arbetat med Sokrates på ett mycket intressant sätt. Han talar om skillnaden mellan att ha en mening och att ha en tanke. En mening är redan given. I en tanke har du inte något givet, tanken är en eros, den saknar något och den söker. Sokrates sa: grunden till att du kan tänka är att jag vet att jag inte vet. Därmed uppstår en eros i mig, en kärlek till att söka det jag inte vet. Den som inte frågar den tänker inte, den menar. Det kan sedan vara att tänkandet möter sin kärlek och får ett svar. Kanske finns detta svar redan, att du fått det tidigare, men du upptäcker det på nytt. På samma sätt som du kan säga att den som inte frågar inte heller tänker, kan du säga att den som inte häpnas eller förvånas, den frågar inte heller. Detta vill jag säga avslutningsvis för det man har sett av den dubbla medvetenheten som Emily hade som problematik, en slags djupupplevelse och avsöndring, men samtidigt skärpa i självmedvetandet. Hur kan man föra ihop dessa två ting? Att å ena sidan vara självmedveten och samtidigt vara barnslig, d v s som upplever världen i denna stämning av häpnad. Hur kan man få till detta utan att det blir komiskt? Det kan det ju lätt bli.

VANDRINGEN TILL SANTIAGO DE COMPOSTELA

Jag reste för snart ett år sedan tillsammans med ett gäng som på norsk kallas psykiskt utvecklingshämmande. Namnet är som det är, de var ju verkligen inte själsligt handikappade! Men det är den norska beteckningen. De var mellan 16 - 20 år gamla. Vi skulle resa till Compostela och vandra. Någon av dem hade sammanvuxna fötter, någon hade Downs syndrom och fick mycket skavsår, en var mer autistisk, gick och såg på fenomen

hela tiden och berättade om det. Men det jag märkte var dessa människors förhållnings-sätt. Till exempel när vi skulle ta bussen till flygplatsen, så behövde vi vänta lite inne på bussen och där satt en massa andra folk, men plötsligt kom det ett ryck inne i bussen: "JAAAAA..." Och när sedan flyget lyfte, det är ju en fantastisk upplevelse när flyget lättar från backen och världen bara blir mindre och mindre och sedan ser du en rodnande sol-uppgång eller ett och annat ... och när flyget landar – det är starka upplevelser! Jag mindes när jag första gången flög som barn så satt de som inte var själsligt utvecklingshäm-made och läste tidningar när flyget landar! Men jag vill berätta om vår vandring. Vi började gå och gå och gå och vårda fötterna, varje dag gå och närma oss Santiago de Compos-tela. En dag var det riktigt mörka moln. En av oss tog fram vandringsstaven och hotade med den mot molnen: "Mhrrrr". Så hördes åskan allt närmare. Vi tog på oss regnkläder-na, sådana regncaper. Men vi tänkte det kom-mer inte över oss, det var sol, men ovädret kom närmare och närmare och så kom det! Det kom stora hagelkulor och träffade våra kroppar: "Aj... aj... aj...!" Vi stod där med våra regnöverdrag och alla hade ryggsäckar. Vi såg ut som puckelryggiga munkar. Det blev mer och mer hagel, det slog ner och någon bör-jade jämra sig och gråta. Och nu kom blix-tarna, för det var ju en av oss som hade varit lite tuff... Så slog blixten ner 15 meter... ja det var kanske ännu närmare, men jag säger 15 för att det inte ska låta för otroligt... (skratt i publiken). Så slog det ner i en högspännings-ledning. Jag var ju egentligen ganska behärs-kad, men jag märkte, genom att vara med dessa människor – förutom han med autis-tiska drag, som mer observerade: där är mol-nen, där är blixten, snart kommer solen, det bör bli en regnbåge där, började han förkla-ra... – jag märkte att helt i djupet var dessa människor förbundna med händelserna. På samma sätt som när du rör en fot eller en

arm, är världen runt oss full av gester och rörelser och själ. Jag kunde nu märka att det inte var någon skillnad mellan att jag gick och höll på och att världen höll på. Det var otro-ligt fascinerande. Någon blev så medtagen att han fick ta fram mobilen och ringa och någon ville gå vidare. Medan vi stod där i dimman och blixtljuset blev det efterhand allt tystare och så kom solen fram. Jag läser upp detta för det måste nästan läsas. jag skrev en dag-bok som har blivit en liten reseskildring i en tidskrift:

"Jag kommer aldrig att glömma reak-tionen när solen kom fram på himlen. I det ögonblicket den bröt igenom åskskyarna och sände sina kaskader av värme och ljus mot oss, blev vandringsflocken förvandlad till ett väsen av urfröjd, urgäldje. Ett gigantiskt gläd-jerop sträckte sig mot solen och armar vif-tade, fötter trippade och hoppade och det blev dans och sång och rop och skratt. Där och nu förstod jag en yngre mänsklighets intensiva tacksamhet och kärlek till solen. Jag förstod varför du finner kultiska danser och ritualer knutna till solen i alla naturreligioner. I detta ögonblick - bortom allt teoretiserande och utan mentalt avstånd, utan beskyddande intellektuella solglasögon och solkräm - fatta-de och begrep jag att solen kan man uppleva som en personlig vän och gudom, en nåde-rik, osjälvisk ljusängel som överstrålar och bär oss och som ger ny näring till hoppet om att komma fram till ett härbärge innan natten faller på."

VÖRDNAD

Anledningen till att jag berättar detta är att när jag började som lärare var jag fullt upp-tagen med att jag skulle göra den rätta peda-gogiken i klassen. Jag var ganska stressad av den tanken. Jag skrev dagbok då och när jag nu läser i den: "Herre Gud!" Det blev ald-rig riktigt bra. Men det var naturligtvis ock-så en verklighet. Jag provade i alla fall. Men

efterhand som du blir äldre märker du att det finns ett och annat. Jag var vikarie i en ungdomsklass, i en sjunde klass, där fanns två elever som utmärkte sig särskilt. Alla de andra sprang förbi, men dessa två stannade opp och de ropade till mig: "Titta!" Det var ett läckage i ett rör som gjorde att vattnet rann fort ner på en planka och ljuset var riktat så att det uppstod ett färgljusspel. Detta uppförde mig till att ta det lite lugnt. Steiner uppförde till att uppfattas varje enkelt barn som en vandrande världsgåta. För att det inte bara ska förbli prat måste det inspirera till att märka det jag märkte hos de psykiskt utvecklingshämjade som jag vandrade med. De visad på något allmänt som jag märkte finns också i mig. När jag var samman med dem kom det också fram hos mig. När jag flög hit igår var det en fantastisk solned-

gång i Gardemoen, Oslos flygplats. Så när jag såg den och satt där i planet så provade jag en av gesterna jag upplevt i vandringsgruppen, öppnade munnen – ingen såg mig - och jag tänkte: kan gesten i sig själv hjälpa mig och få fram det, för det finns där, det som Frodo beskriver i 'Lord of the Rings' när tingen är helt färska och urgamla samtidigt.

Rudolf Steiner sa en gång till eurymisterna: det finns en gest som verkar stärkande på immunförsvaret, som skapar motståndskraft, kroppslig vitalitet och det är känslan av – han använder då inte uttrycket "Staunen" som det kunde vart på tyska, men han brukar ordet "Ehrfurcht", vördnad. På norska heter det faktiskt "ærefrykt" och det har att göra med att du öppnar dig och du har inte alla dessa "Jag vet, jag vet!". Nä, jag vet inte. Jag upplever världen på nytt. Då ger Steiner



ett tips som jag nu ska nämna innan jag nämner två ting till slut. Han säger att om du som vuxen ska komma i kontakt med det fältet så ger han en så kallad själshygienisk övning. De som inte vill meditera rött – grönt kan göra detta. (Frode demonstrerar nu eurytmiska gester, bl a gesten för vördnad: den gesten säger Steiner, ska man liksom ta in i hela kroppen och det kommer att stärka ens vitalitet) Gör dessa ting, när man exempelvis är mycket stressad. När jag reste en del, det hör mer till mitt yrke att jag ska resa en hel del, då gör jag den övningen på hotellrummet när jag har svårt att sova.

Det som jag uppfattar som vår situation: å ena sidan kan vi inte bara bekämpa allt som kommer emot oss, byråkratiseringen, kontrollerna, att vi måste förhålla oss tankemässigt till det ena eller andra. Å andra sidan finna fältet jag talat om i oss själva, det som har denna kvalitet, det kommer att skänka krafter inte bara till enskilda människor men också till gemenskapen. Det som Michael Ende kallar 'det evigt barnsliga'.

Rudolf Steiner avslutade ett föredrag som han höll i en av "Ungdomskurserna" med: det som är hjärtats visdom, en levande, självverkande visdom som kommer från det fältet vi talat om, det barnsliga i oss. "Av den anledningen", säger han, "och inte ur sentimentalitet citerar jag detta bibelord: 'och om ni inte blir som barn igen kan ni inte komma in i himmelriket' ". Himmelriket är då inte något avlägset, fjärran, men det finns här och nu.

Då har vi alla något att arbeta med. Vi behöver antagligen det som poeter och andra har, det konstnärliga förhållningssättet till livet som kan få oss upprätta den lite djupare kontakten med oss själva och med livet.

Helt till slut vill jag säga att det inte bara är en situation, jag tror det är många, det finns många spännande utmaningar. De av oss som lärde känna och upplevde antroposofin på 1970-80-talen, vi märker att det inte duger att bara drömma sig tillbaka till hur det såg ut

då. Det var en helt annan tid. Det är märkligt hur man kan umgås med tid som fenomen. När det har gått 10 år är det som att det gått 100 år. Förändringarna som sker är så stora och de kommer fortsätta ske. Man märker de stora utmaningarna, å ena sidan eurytmin som fack – det är mitt hjärtebarn så jag nämner det bland mycket som kan nämnas – får kämpa för sin existens! Så jag tänkte att jag som ett tack till Järna som stod ut 5 år med Frode Barkved, kunde... min första kärlek var eurytmin, jag har alltid haft ett starkt förhållande till eurytmin – men alltså att jag kunde säga att det finns en Bachelorutbildning i eurytmi i Oslo, ta gärna med en sådan folder som jag lägger här.

Tack för mig!



**DORIT WINTERS LECTURE SWLM
2013-01-25**

**”WHAT DOES IT MEAN WHEN
A WALDORF TEACHER ’GROWS
UP?’”**

Some of you know about my dog. Those of you who heard me last April at the big conference in Dornach know about my dog. And my dog is very well and he’s being looked after by some friends right now. Instead of starting with my dog I would like to start with a very different picture this time. And that is the picture of what I saw when I was staying at Regula and Göran’s my first morning here in Järna. I arrived on Monday so Tuesday morning a truck drove up to the house and from the back of this truck came long metal pipes. And they were screwed together and put into the ground. And then this drilling began, drilling down into the ground, 160 meters down. And what was all this about? A new system of heat was going to come to the household from the earth. I have never heard of such a thing. Maybe it’s a common practice here in your beautiful and quite cold country. Warmth was going to be brought up out of the ground. But today, with your help, we will try to go up. We are going to drill up together with our own power and try to harness a different kind of warmth from different realms. A different kind of warmth from a different ground. We will try to drill upward by putting one thought in front of the other.

The thought I want to begin with is a question: what is it that we usually mean when we talk about being grown-ups? I think there are certain characteristics that we agree are childish, and it’s an interesting thing that when we use the word childish, we never talk about children. Because we know that children are childish, so we don’t have to say a childish child. We only use the word childish to talk about a grown-up who is not quite a grown-up. And of the characteristics that general-

ly fit under the heading of “childish” self-absorption is number one. To be self-absorbed, to be self-involved.

We all know that a little child is a complete tyrant. I was very happy that on my flight coming over on the long trip from San Francisco to London, and then again on the second flight from London to Stockholm, that there were no little two year old tyrants on board. There were only happy little two year olds, asleep, because one little two-year-old tyrant on an airplane can keep everybody up! They are completely uninterested in whether you are getting your sleep. They are only interested in whether they are getting whatever they need. This is really a characteristic that is completely appropriate in a little child and very inappropriate in a grown-up. There are other examples of adult childishness: having to have the last word; having to be right; needing to be just a little bit rebellious; being a little bit provocative; being such an individual that you always need to be noticed, especially by doing things differently from how everybody else wants to do them. It’s not exactly a mature characteristic, it’s more of a teenage characteristic. And teenagers are definitely quite childish. Patience is another characteristic that requires a certain grown-up attitude. You know that children are very impatient, they don’t want to wait for anything. So being able to wait takes a certain control that the grown-up has more likely to have. There’s a common expression in America, in talk about politics: where are the grown-ups? That means, where are the mature people who look at the situation and try to understand the situation without reflecting back on themselves immediately.

It was an interesting discovery for me when I came across a reference by Rudolf Steiner to grown-ups, which I found in his so-called early esoteric lessons. This is GA 266, three volumes that are like little gems. They are not in his own words because they

are reports given by his esoteric students of what he talked to them about. Because they are so early, before the formation of the first class, before the formation of the Society, before many public lectures, they are intimate in their mood. You find a lot there that is very practical even though it is very esoteric. I will quote this second-hand report of his words: "the attitude of the esotericists to outer everyday life must be like that of a grown-up who is playing with children." Someone on the path of spiritual development, whom we can call an esotericist, has to have an attitude towards the conventional world that is like the attitude of a grown-up to a child. Immediately the objection could arise that that is a very arrogant way to look at it. But he describes it a little more and he says: children when they are playing a game take it with complete seriousness. For little children it is not a game, it is a reality. And if you are playing with children you have to pretend that you are playing the game with the same seriousness. But you know as a grown-up that it is a game.

This is the attitude that I find myself adopting quite often as I listen to the news. I listen to the news on the radio a lot and I'm really interested in contemporary books which deal with contemporary phenomena and I often find that the explanations for things are so simpleminded, so simplistic, that this comment about needing to be "grown-up" in the face of simplistic talk, makes sense to me. Such talk doesn't make me feel as if I have all the answers, it just makes me feel: this is a commonplace description of things which doesn't get to the heart of matter. And just in case we think that we are in danger of becoming too arrogant when we think of our selves as grown-ups compared to children, here is Steiner's antidote for our potential arrogance: "As a Waldorf teacher one has to be conscious of having to widen and deepen one's knowledge more and more instead of

feeling satisfied with one's achievements and thinking that one is, after all, quite a clever fellow." So let us all assume that we are not such clever fellows. Surely, the children we teach really show us that often enough. But if we are esoterists and we are surrounded by exoterists we do sometimes have a feeling that our way of explaining things is so much more complex that we don't know how to speak about it. Then we can feel a bit overwhelmed when, for example, we are conversing with parents of children we teach. We cannot start talking about incarnation unless the parents are really somehow ready for that and yet that's our entire daily business, namely to deal with these incarnating souls regardless of their age. It's much easier when they are young. Then they still have this mood around them which makes it easier for us and for their parents to feel that they are closer to the spiritual world. But if you are talking to a seventeen year old who is being rude to you, or rebellious, or uninterested, it's harder to remember, this person hasn't arrived completely, this person is still arriving and what am I doing to help them arrive?

In this description of the esoterist having to be a grown-up in relation to the exoterist, Rudolf Steiner then goes on to say: "An esoterist, a person on the path of spiritual striving, can have spiritual experiences when least looking for them." In other places too he says the problem is not that we don't have access to the spiritual world, the problem is that we are unaware that we have already entered the spiritual world in ordinary life. And then he gives some examples, very, very mundane examples: When you push a chair under the table, when you fold the laundry, when you do the dishes, when you set the table... While you are doing these kind of things you can have a real spiritual experience; a thought can arise that solves the problem, the problem that has been worrying you for days and weeks. Sudden-

ly, while you are engaged in a mindless task, you have a thought. You have just the thought you need, just when you are not looking for the thought. And all the exercises he gives in the next lessons, all the suggestions that he makes, have to do with making yourself a little bit more alert to these kind of thoughts. Can we learn to distinguish them from the thoughts of the children, from the exoteric thoughts?

Interestingly enough there are now other authors and commentators, neurologists and brain researchers, as well as social commentators, who have started to take the whole question of human thinking as the focus of their studies. One of the foremost of these is Sherry Turkle.

Sherry Turkle is Director, of the Initiative on Technology and Self at MIT, which is a prestigious technical university in Boston. Her institute studies the relationship between technology and the human being. Her first book was called *Life On the Screen*. In that book - it's about 20 years old - she describes those first games that people played when they went online and created an alternative identity. And she did a lot of research about it and in the beginning she was just doing research. She provides a lot of statistics and she explains what happens to people if they spend 24 - 28 - 32 hours without a pause at these games. She recently published a new book, *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. In her new book she refers quite a bit to her daughter. She says it's unimaginable that this child went to the Museum of National History in New York and saw a turtle that had been brought from the Galapagos Islands and said to her parents: they should have used a robot. The parents were shocked. They took the child to the museum to see a real turtle and the child says: why are they using a real turtle? So they asked her: why are you saying that? And the child replied: This turtle

is suffering here, this turtle is away from its home, this turtle should be on the island in the Galapagos. What is it doing here in this museum? I would have been just as happy with a make-believe turtle that pretended to move its head. And the father said: But that's the whole point, this is a real turtle. And the child didn't agree that there was a difference. This really shocked those parents. Especially the mother who has been doing research on robots the last 15 years. One of Turkle's conclusion in this new book, is that young people are now growing up without the ability to talk to each other. Not only do they have a fear of talking to each other, but they actually are unable to do so. They rely on faceless means of communications, like texting (SMS).

Sherry Turkle's own way of thinking about technology and how humans relate to it has evolved. She has pondered what it means to be a human being, and how difficult it is to communicate face-to-face, and texting is not always the solution. For me that's an interesting phenomenon that somebody who is the head of a highly reputable, highly respected institution which has at its task the post-graduate study of the relationship between the human being and technology has come to the point where she could recognize that technology has limitations. You might think this is not such a big deal, but if you would read her first book you would realize she has come a long way. She herself talks about the shift in her relationship to the technology she studies. A person like that needs to know about Waldorf education. There are a lot of people who really need to know about Waldorf education. In America there has not been success in bringing Waldorf into the main stream. It's a pity, because we seem to be managing pretty well in some of the areas which gravely concern the experts.

So, then, according to this view, if we are esotericists, we are striving along a path toward insight of the spiritual world - and that

is what makes us grown-ups. To that end, we have to become more conscious of our consciousness. Otherwise we miss the moment when we have the thought that is actually the spiritual thought, not a conventional thought, and we'll delineate the difference between these two kinds of thinking in a little while.

Now the question is, who is doing the thinking? In the book called *The Threshold of the Spiritual World* Rudolf Steiner refers to the individuality, the part of us that is going to be incarnated, the part in the child that has been incarnated, the true Self, in about twelve different ways and I am just going to read all these terms that he uses. It is the fifth chapter, or the fifth part of this book, which was actually written as a book; it was not a series of lectures. The quality of the writing is very aphoristic. Every sentence is very condensed, very full. You cannot leave out a single word. It is one meditative sentence after another. And somewhere in the introduction it says: if you haven't read "Knowledge of Higher Worlds" you can read this instead. So in the fifth chapter he calls the Self the "I," the "ego," "inner nucleus," "a being," "a spiritual entity," "the germ of the soul," "the second Self," "the nucleus of the soul," "the other Self," "the aggregate of the Self," "the sum total," "the spiritual ego," "the permanent entity," "the inspirer," "the superior Self." All these different terms mean the same thing. They all refer to that part of our self that can be conscious of consciousness. They all have to do with that part of our self that is the true self, a higher self. When this higher self is not accessible to us, especially for us teachers, then we can feel as if we are a ghost working in the classroom, as if we are not really engaged in what we are doing. We are going through the motions but are not quite there. So it would be very good if we could access this part of our self that is so difficult to describe that Rudolf Steiner uses twelve different terms to try to characterize

it. There is no one word to describe it so he has to use over a dozen different expressions to describe it.

And all these expressions, which are all about this subtle thing called the Self, they all relate to what we call authority, having authority or not having authority. If we are not really in our self, in our higher Self, if we can't pull the higher Self down to ourselves, if we cannot have it present, we have no authority in the classroom. That's when the children do what they want.

I did once have that experience myself about ten years after I became a Waldorf teacher. I had been sick. I went to teach in a school as a guest-teacher in the ninth grade and because I had been sick my etheric was very low and it didn't matter what I said, what I did, I could not engage those children. It's a terrible feeling, it was a feeling like not having hands. I couldn't reach those youngsters. I was really not present, and they understood that perfectly. If we are depressed, if we are deprived of sleep, if we are sick or sad or stressed, we have that feeling that we are not quite there. That is the feeling we try to overcome when we do our "inner work" our "meditative work." Then we are trying to activate that part of our Self that can be so difficult to grasp. If we can grasp it then we are the living authority which can really educate children.

Rudolf Steiner has a very interesting way of talking about that living authority. He says: "You will again and again have to point out to the children that they should respect and esteem the grownups." That is all we have to do he says. The only belief we should arouse in regard to this living authority is: this is the way the grown-ups do it, and that is why you have to spell this word like this. Imagine, we are going to teach spelling because the child feels, that's how the grownups do it, that is how I have to do it. Of course that can be transferred to many different areas of teach-

ing or social life. That's how the grownups do it, that's why I should do it like that. That is the living authority. And then he says: the living authority doesn't work in accordance to a set of rules. Now, we all know that children have to learn how to spell and how to do math and how to do any number of things through rules. We have to have rules. Nevertheless, rules can be limiting. Of himself, Rudolf Steiner writes: "I was very lucky that I did not learn how to spell before I was twelve years old. Because I did not learn how to spell until I was twelve years old I had access to a whole world which otherwise would have been cut off." Rudolf Steiner didn't go to a Waldorf school otherwise he would not have had to talk like that. We cannot expect the children to learn entirely without rules, but sometimes we forget that the real learning comes when we are the living authority. That is the authority that provides understanding, conviction, certainty about what the children are learning; it's an authority quite different from Wikipedia. It's an authority that you can't find in a textbook. In a different lecture, Steiner asks: "Where are the initiates of today?" His answer: "The initiates of today can't incarnate; it might be okay for them if they could incarnate when they were eighteen years old so that they didn't have to go to school. Then they could come to earth and still have the initiation knowledge that they brought from the spiritual world. If they have to go to school, what they get is ice instead of bread. Instead of being nourished, they are frozen." So we are trying in our Waldorf schools to avoid feeding ice to the children. And how do we manage to do that? It isn't enough for us to be aware that that is what we have to do. The question is how do we do it? That is what I'm trying to get to.

In anthroposophy, almost always, Rudolf Steiner starts with the importance of thinking. Whether you are looking at the Basic Exercises or *Philosophy of Freedom* or the

Soul Calendar, thinking is a very important activity. Thinking is the foundation of our consciousness.

I would like to tell you a little about how Rudolf Steiner talks about thinking in the beginning of that work, from which I quoted earlier, "The Threshold of the Spiritual World." In the very first paragraph he describes an island and he says: Life is like a stream that is full of our feelings and passions and desires. And our thinking can be like an island in the middle of the stream. Once we have been able to think about something and put it behind us, put it outside of us, then the objectivity that we can get through our thinking can be a place where we can be safe, where we can rest, where we don't have to be made uncomfortable in the rush of water that this stream of the soul's life is continually filling us with. Once we get to that island of thought we can develop our thinking into what he calls *living thinking*.

Living thinking is a little bit like living authority. Living thinking is the thinking that is required to think, for example, anthroposophical thoughts. They continue to have a life after we have thought them. They have a spiritual content. Such thoughts are thoughts we think with our higher Self. If you are teaching botany in the fifth grade, what is a living thought you can have about botany in the fifth grade? This is the kind of question I try to answer in the article that was mentioned in the introduction, the article called "The Chariot of Michael." The article is filled with examples of curriculum subjects we teach from early childhood through the high school, and for each subject the question is: where do we find the living thought in this? When we teach physics in the seventh grade and we teach the simple machine, are we only teaching simple machines? Or is there more to it? Is there a bigger thought behind it? What is the bigger thought, what is reality, what is the spiritual reality? When we teach – say, the old



Testament in the third grade, to take another example - then why are we doing that, why does that come in the same year that we do house building or telling time? And then you find that there is that incredible connection between house building and the old Testament. There's a marvelous description in which Steiner talks about the fact that at the same time that human beings were evolved enough to receive the Ten Commandments, they were also evolved enough to build their home on earth. We have a remnant of this in the word, "temple," which is connected to architecture and to physiology. The third grader, who learns about the Old Testament, and about house building is usually around nine years old, at least in America, and the whole question of this so called nine-year-change as we call it, the so-called crossing of the Rubicon, that whole situation, how is it connected to the dwelling on earth in a home, to the following of the Decalogue of the Old Testament? Such questions can help us become connected to the living thoughts,

to the living authority that we are trying to be for children.

When the child can experience from the teacher the living thinking through the living authority then something can happen in the child that has to do with finding out who they really are.

I, myself, became a Rudolf Steiner School pupil when I was fourteen, and at that time I had gone to schools on three different continents. My Waldorf high school teachers struck me as being very odd people. Peculiar, not cool, old fashioned, the clothes they wore! Pathetic! And every day the same clothes! My English teacher, every day, she wore the same clothes! The whole year! But . . . what a fabulous teacher! After the first week, I didn't care about her clothes any more. And not only was she a wonderful teacher, I became a life-long student of her subject, literature. She understood who I was. For me that was a completely new experience. I was fourteen I had been going to school for a long time and nobody had noticed that I was a poet, that

I was an artist, a musician that I could paint. These Steiner school teachers could see this. I myself didn't know it. Pity that I didn't start Waldorf in the first grade! I could have saved myself a lot of aggravation. But now, finally, in the 10th grade, after being considered pretty "smart," I was recognized for other capacities. It was liberating.

This feeling that "I know who I am" makes the child into what you can call a living concept. The child itself begins to experience itself as a whole. I want to read to you now from a composition written by an eighth grader who is now in the eleventh grade in the San Francisco Waldorf High School. He is a very able student, an excellent mathematician. When I taught him in the eighth grade -- I had also taught those children in the seventh grade -- he was just tolerable in his behavior. The students had to write a number of descriptions of things in nature as well as various other things. And then they had to write a story about something they wished that they were. One child said: I'm a pair of sunglasses and I am going to go down the Colorado River on the head of a very handsome canoeist. But this particular boy chose to be a bullet and you can be sure, he was setting out to be provocative, because, what is a bullet in a Waldorf school! So he is a bullet. And he describes very precisely what it is like to be a bullet, how it is to be the bullet in the chamber of the gun and how it's about to be his turn. He is about to be fired out of this gun. He is about to explode out of this gun. "I'm a bullet trapped in the chamber of a Colt 1911, I'm second from the top, one shot away from being in the chamber ready to meet the world." Isn't it amazing! So he was thirteen years old and "ready to meet the world." "As hurtled toward my target, I prepare myself for the kill." Now it gets very unpleasant. "I imaging piercing the flesh of my target chest, the muscles and veins." But now, here comes a sudden twist in the

action: "Thud!! I slam into the man's chest: keflar!" Keflar is a bullet proof material. Our young writer provided for himself a bullet proof material: "I have failed, I have failed!" laments the bullet. But for the boy it is a great moral victory. He chose his subject to be a little provocative. He gets to the point of being fired, and he describes it as, "I am ready to meet the world." But then before any harm can be done the bullet is rendered harmless. "I have failed." Of course he hasn't failed at all. He has been highly successful. And when I read this I was very moved because this child doesn't often let you know anything about what is going on. Yet here he was revealing something of his inner life. So the child reveals something, the child becomes a living concept.

I have one other example, which comes from a young person, twenty-six years old, who wrote a sonnet. You know that a sonnet is quite a difficult form. There are many rules about rhythm and rhyme, and usually the last two lines of the sonnet are a concluding couplet. This student ended her sonnet with the lines: "When to the choir of Earth I tune my voice/ Our consonance is sweetened by my choice."

The poem is about ancient Greece. In it you can hear a poignant yearning for that bygone world of balance and of harmony. And then at the end she says: That I can join that beautiful choir out of my own choice makes it even sweeter. So I again had a feeling: here is really a living picture, something that really describes the inner life of this young person who is just coming to the point of saying: I have my own personal contribution to make to this choir of human endeavor.

The next part of the lecture - we have half an hour - the next half an hour is going to be the hard part.

From all the studies we did to become Waldorf teachers, we know that one of our Waldorf endeavors is to have the right pic-

ture at the right time for the children. I'll just remind you of something that Rudolf Steiner tells us in lecture two of *Study of Man*, which is that when we use the right picture, we are presenting something to the child for the future. And, says Steiner, it's the spiritual world that has made it possible for us to use this picture-making ability, and for the child to have a picture-making ability. In other words, this picture-making ability comes from the past. And when we actually engage in this picture-making ability, we are engaged in the same spiritual activity that the spiritual world was engaged in before our birth and before the child's birth. If the picture is capable of becoming a living concept, and a living concept is a concept that can grow with the child, then when we create these pictures we are engaged in spiritual activity. This is a familiar idea to you, this idea of the living concept. We talked about the *living thought*, we talked about the *living authority* and now we are talking about this *living concept* that comes from a *living picture*. If we make it possible for the child to experience a living picture which represents a living concept, then we are making it possible for the child to move out of the past into the future in such a way that karmic fulfillment is possible for the child. If we provide the child with appropriate nourishment through the living picture, which represent a living concept, instead of the ice I mentioned earlier, then we are enabling the child (or, to refer to Steiner's quote, the initiate) to find her own destiny. This can happen when we are really working out of the depths of the curriculum and not just at the level of information. Then the child can find his way to that Self, that inner kernel, that nucleus.

We've made our way now from living thinking, to living concepts, to living pictures. The foundation is the thinking, and in a lecture cycle called "Approaching the Mystery of Golgotha" Rudolf Steiner provides a wonderful picture of what he means by "thinking:"

When Rudolf Steiner refers to "the Mystery of Golgotha" he is referring to the Christ Event, what he also calls the "Christ Impulse." It's a big topic in anthroposophy, easy to misunderstand, difficult to grasp.

In that particular lecture cycle, "Approaching the Mystery of Golgotha," he says several remarkable things about thinking. He tells us that in this Michael Age in which we now live, it is possible more and more for a tide of spiritual activity to come into human activity. It is more and more possible for spiritual activity to become available to humanity. When Rudolf Steiner says "spiritual activity," he means a certain type of thinking. In contrast, in the previous age, the Gabriel Age, such spiritual activity was not generally available to human beings. That was an age of scientific discovery, of material discovery, of material cognition. But in the age of Michael, which we are now less than a third into, it becomes possible for more and more human beings to think spiritual thoughts; we are in a "tide of spirituality" in this era we are living in. A spiritual tide from higher worlds has been opening itself to our world. And then he uses an interesting sentence, which is that, "thinking completes the world." Human beings are evolving in the world, they crown their evolution by filling their world with thinking. Thinking completes the world. Human beings are evolving from the Gabriel age to the Michael age. They crown their evolution by filling the world with their thinking. Thinking completes the world. Our thinking completes the world. That is quite a responsibility!

Then Steiner describes two kinds of thinking. The one kind of thinking, he says, "drives thinking from its flow." It drives thinking from its flow. The other kind of thinking "keeps thinking in its flow." And the kind of thinking that keeps thinking in its flow he compares to a plant which gives rise to a blossom which gives rise to a seed and the seed becomes a new plant. This thinking is in its flow - one

flower begets the next flower, from an apple tree you get another apple tree.

The other kind of thinking, which is driven from its flow, he compares to eating the seed; then the seed cannot give rise to another plant. We eat the apple and there is not going to be another apple tree. That is the kind of thinking that we achieve when we have the right inner life. Thinking that is driven from its flow.

The thinking that is not driven from its flow is the ordinary thinking about the sense perceptible world. In that thinking, one thought gives rise to the next thought. It doesn't necessarily get you anywhere, but when thinking is "driven from its flow," we have a thought that solves a problem. It's a living thought, a thought that meets the conditions that we are struggling to meet; a thought that requires our capacity to sustain a living thought. If we can think this thought, then we are capable of a living thought.

The first condition for sustaining such a thought is to be aware that one is having it. That's why, if we're distracted as we push the chair under the table, to go back to the earlier example, we might not notice the important thought. But we can start to pay attention and then we might notice that we are having a thought that "drives thinking from its flow."

Meditation and concentration can transform ordinary thinking into the living thinking that provides us with first an inkling, and then the conviction, that spiritual knowledge of the human being and the cosmos is real. And when we have that kind of thought it is really our inner nucleus, our spiritual entity, our germ of the soul, the nucleus of the soul, the second self, the other self, the total aggregate, the sum, the spiritual ego, the permanent entity and the superior self... which is having the thought. It's not our ordinary self. It is not the self that talks about ordinary things. The exoteric realities which take up a lot of our time, and which, as I understand it,



Dorit Winter

the country of Sweden is now under incredible stress to use as the yardstick for all education, this exoteric world, does not lead us to insight about the spiritual realities, which require living thinking by our higher Self. Yet, in spite of exoteric measurements, you all, who by virtue of being Waldorf teachers are esotericists, that is, striving for inner knowledge, you all can have the attitude of the esotericist toward the exotericist, the attitude of the grown-up to the children.

An extraordinary characteristic of this thinking that leads toward spiritual awareness is that it was not possible before the Turning Point of Time. Steiner puts it like this: "Humanity is on its way in its evolution from philosophy to a living spiritual knowledge." I repeat: "From philosophy to spiritual knowledge." Living spiritual knowledge! And what makes it possible for us to have the thought that is not just philosophy?

You know philosophy... every now and then there is a student in our teacher training who comes out of the academic study of philosophy. Such a person expects Steiner

to be merely one more philosopher. Then it is difficult to say, well, no, this is different. Then there is a critical juncture for that novice anthroposophist. It's an unpredictable situation. Can that person come to a living thought about what a living thought is, so that we move from a theoretical thinking to an actual experience of thinking?

And the difference, says Steiner, between theoretical thinking and conscious experience of thinking is the result of the Turning Point of Time. This Turning Point of Time, in the work of Steiner, refers to what he also calls the Mystery of Golgotha, or the Christ Impulse. The change in human development that came at that moment, made it possible for human beings - slowly, it took about 1500 years - to begin to have their own thoughts, to experience their own thoughts. At the time of the Mystery of Golgotha an age began in which humanity became conscious that it had an ego. Before that it was not possible. We could say: before that it was not possible for an individual to be a grown-up. Before that, you had to have a king or a priest to tell you what to think. And now we are just at the beginning of a time when we can begin to know how to do that ourselves. The way he puts that is to say: "With the reception into the inner nature of man, of the Christ Impulse, it was made possible for man to say: I must be my own guide for the knowledge of my existence and the distinction between good and evil." That's a mighty piece of knowledge! That is the consciousness out of which I can really be a living authority. That is living authority, which can really meet the children, which they can really experience.

There is a lecture by Steiner entitled, "The Christmas Mood." (GA 117) In this lecture we find this statement: "Through anthroposophical wisdom we become an individuality. The Christ Impulse is the source of the true I, the true Self. Let us try to clarify for ourselves again and again that the entirety of

anthroposophical truth must be imbued and illumined by that mighty impulse which today we call the Christ Impulse. Let us clarify for ourselves again and again that the entirety, the whole of the anthroposophical truth must be imbued or penetrated and illumined by the Michael Impulse, which today we call the Christ Impulse." In other words, we have to arrive at the radical conclusion that the Christ Impulse is the source of the true I. When we get to that point in our thinking we have to say: in that case, Waldorf education stands under that spiritual impulse which made it possible for us to think spiritual thoughts and which will make it possible for the children to think spiritual thoughts when they become grown-ups. And I hope that they will become grown-ups! And then Rudolf Steiner says: "If we don't have this kind of a thought in our lives now, in the fifth Post Atlantian epoch, we will return in the sixth Post Atlantian epoch and experience great suffering, because we will not be able to remember back to our previous incarnation. And because without this germ of the true I, we will experience ourselves as part of a group soul." If we do not now begin to work on ourselves as individuals in a spiritual way, striving to become spiritual grown-ups, spiritual individuals, individualities capable of living thoughts, then in the future, we will not have the possibility of incarnating as individuals.

The goal of humanity in the sixth epoch, then, is: to take up the message of the Christ Event, namely the message of the human I. Or, in Steiner's words: "The goal of humanity in the sixth epoch will sink into our soul, namely that we do not look back to the group soul condition, but instead look into a Christ imbued self." These then are the two directions we can go. Either we are going to fall into a group soul condition, which is certainly happening to a vast number of people today, or we can continue to work on our individuality in the future if today we take up

thoughts, especially living thoughts, as individuals. Unquestionably, there's a big risk in taking up a thought as an individual, on your own authority, on the authority of your own thinking, not on the basis of belief. Such self-engendered authority is not religion; we are not talking about religion. This is the freedom we have, to be able to think these thoughts, because these thoughts are actually the living thoughts. And their effect on us will be that they give us a certain confidence -- not only confidence in our thinking, but in our task as Waldorf teachers.

I want to end now with this last thought, which is not going to be unfamiliar to you. Rudolf Steiner talks about the fact that for the Waldorf teacher everything that flows into pedagogy has to be imbued with heart and soul (GA306). It must spring from the right kind of self-confidence, which rest upon one's trust in God. "If one is aware of the divine working within the living forces, the living thinking that I have been talking about, one will be fed by an overflowing font of life, which has been flowing since time immemorial, quite apart from what one may or may not, have learned outwardly."

It's not what you know that can give you this kind of confidence, for, "One is only at the beginning of the way if one's self-confidence comes from outer achievement." The self-confidence has to come from the inner achievement of being able to have these kinds of thoughts, these kinds of spiritual thoughts, these kinds of anthroposophical thoughts. "One is aware of what one ought to be" - and he is speaking to the teachers - "when self confidence has led to the confidence in the working of God, when it has led to the awareness of the power of the words 'not I, but the Christ in me'". Not I, but I. It's a great mystery that sentence. "When this happens, self-confidence becomes at the same time self-modesty." And then in that lecture he goes on to talk about the college of teach-

ers; he goes on to talk about the fact that the school should be a living organism, not a dried out shell, which is what the state would like it to become. He talks about enthusiasm, irrespective of the faculty or the leadership of the school; enthusiasm irrespective of who is in charge of the school. He talks about an objective spirit in the school; about the life of the college of teachers, and how the school can be a living organism. All this: enthusiasm, leadership, the college of teachers, the school as a living organism comes immediately after he has talked about this very high sense, about confidence, and where it can come from.

So that is where I am going to end our drilling upward. I hope you have been able to come along with me, and I hope that you are able of going that journey yourself and to go back into your schools to take up the absolutely important work that you are doing there.

Thank you!



JOST SCHIEREN

Institutionen för pedagogik, Alanus Hochschule – Alanus University of Arts and Social Sciences, Alanus, Tyskland

WALDORFPEDAGOGIKENS LÄRANDEBEGREPP

Sedan det västerländska tänkandets början har det pågått diskussioner om hur lärande går till och dess betydelse för människan. Diskussioner har förts inom filosofi, psykologi, pedagogik och på senare tid också inom hjärnforskning. Tolkningar av lärandeprocesser har orienterats mot erfarenheter eller idéer, i aristoteliska eller platonska tanketraditioner. Under medeltiden kom lärandeprocesser att även anses omfatta den kristna frälsningslärans idé om förlösning. Lärande fick nya mål och ny mening genom att möjliggöra närhet till Gud och befrielse från synder. Senare, medförde upplysningstiden att ett förnuftigt subjekt sattes i förgrunden, med anspråk på den lärande individens autonomi. Kants Sapere aude – ha mod att göra bruk av ditt förstånd – blev lärandets imperativ.¹ I kölvattnet efter den förnuftsorientering som då eftersträvades kom tolkningen av lärandeprocesser att få en påtagligt rationell prägel. Därigenom uppstod ett behov av en vetenskaplig teori om lärande. Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841) lanserade sin teori om formalstadier. Herbartianernas snäva föreskrifter upphöjde så Herbarts formalpedagogik till metodisk kanon för det rätta sättet att lära ut och lära in (Geissler 2007).

Forskning om lärande fick ett empiriskt genombrott med Pavlovs (1849 – 1936) och Watsons (1878 – 1958) behavioristiskt grundade undersökningar. Deras forskningsresultat baserades huvudsakligen på djurförsök. Lärande förstås här som betingning där sti-

mul och respons styr reaktionsmönster. Den samtida kognitionsforskningen tog en annan teoretisk utgångspunkt för lärande där de viktigaste förgrundsgestalterna blev Jean Piaget (1896 – 1980) och Lev Semjonovitj Vygotskij (1896 – 1934). Båda undersökte strukturerna i människans förståelse. Deras frågor om hur förståelse genereras ställdes i ett utvecklingspsykologiskt perspektiv. Piaget relaterade till människans inneboende logiska strukturer. Vygotskij framhöll att språk och andra sociokulturella faktorer har särskild betydelse för vissa former av förståelse och lärande.

Ytterligare en teoretisk utgångspunkt för forskning om lärande betonar mänsklig insikt som en avgörande komponent i lärandeprocesser, till skillnad från behaviourismens mekanistiska utgångspunkt. Som exempel i denna riktning kan nämnas Wolfgang Köhlers (1887 – 1967) gestaltpsykologi, som en jämförelsevis helhetlig teori om lärande, och framförallt Albert Banduras (*1925) lärandebegrepp som fokuserar socialt orienterade lärandeprocesser. Bandura har präglat begreppet *själverksamhet*.

Bland pedagogiska teorier om lärande är det också värt att nämna den utgångspunkt som togs av Alfred Petzelt (1889 – 1967) och Lutz Koch (*1942). De utgick från ett filosofiskt perspektiv på kunskap och lärande. Meyer-Drawe (2008b, s 399) påpekar att "Peltzel tematiserar lärande som en meningsskapande process, tydligt åtskild från endast överföring av information och behavioristisk beteendeförändring." Många författare håller sig till denna uppfattning om lärande och hävdar att lärande tillhör pedagogik, inte psykologins extrema experimentella och konstruktivistiska utgångspunkter. Käte Meyer Drawe hänvisar i detta sammanhang till Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Hon framhäver hans fenomenologiska uppfattning av lärande, med fokus på produktiva störningar och fördröjningar av lärandeprocesser (2008b, s

¹ Sapere aude: Våga veta – Ha mod att göra bruk av ditt eget förstånd, utan någon annans vägledning. (Översättarnas kommentar)

400). På liknande sätt skriver Alfred Schirlbauer: "En didaktiskt betydelsefull teori om lärande måste ha begrepp för ett 'sannings-sökande jag' (Petzelt), liksom begrepp för varseblivande urskiljning och misstag, förståelse och missförstånd, begriplighet och obegriplighet" (Schirlbauer 2008, s 205).

De olika sätten att förstå lärande har hitintills inte gjort det möjligt att formulera någon entydig konsensusbaserad definition av lärande. Inom psykologiskt grundade teorier om lärande har man dock enats om följande utsaga: "Lärande är relativt varaktiga förändringar av *förhållningssättet* (...) i bestämda situationer, beroende på upprepade erfarenheter av situationen" (Winkel, Petermann & Petermann 2006, s 12). Men pedagogiska lärandeteorier hävdar att denna definition av lärande endast avser subjektets förhållningssätt till en statiskt föreställd objektvärld, där lärande förminskas till att enbart gälla lyckade framsteg (jämför detta och fortsättningen med Breinbauer 2008, s 59 f). Som motargument hävdas att lärande också präglas av irritationer och en autonom självreglering. Dessutom sker en produktiv, förvandlande och dynamisk ömsesidig integration av objekt och subjekt. Lärande omfattar både befintliga uppfattningar om och nya förväntningar på såväl kända som okända situationer, kunskaper och samhällsliga verkligheter. Därför kan lärande inte begränsas bara till det som bestämts på förhand. På det viset är lärande alltid också uppfinningsrikt.

Olika förklaringar på hur lärande går till bygger på olika människosyn och världsuppfattningar. Därför fokuserar olika lärandeteorier skilda aspekter av lärande, grundade i olika vetenskapliga synsätt på lärande. Det handlar mindre om *rätt* eller *fel*, utan snarare om att ta beslut om vilket lärandebegrepp man väljer och därmed också vilken människosyn och världsuppfattning man väljer. Även om man kan invända mot mycket i behavioristiska lärandeteoriers ensidigheter, särskilt

i pedagogiska sammanhang, så måste man ändå medge att särskilt barns tidiga lärande (motorisk skicklighet, socialt lärande, kulturell prägling osv) liksom även vardaglig vanebildning i vuxen ålder till stor del svarar mot behaviorismens inlärningsscheman. Exempelvis avstår småbarnsårens waldorfpedagogik från att bygga lärande på resonemang och argumentation för att uppnå en insikt (Steiner 1990, s 29 f). Man kan lugnt säga att behaviorismen *fungerar*. Men behavioristiska former av lärande riskerar också att bli snäv inlärning, präglad av en auktoritär och manipulativ mentalitet. Inom exempelvis militära utbildningar önskar man sig givna resultat enligt förhandsbestämda stimuli-respons-scheman. Sådana scheman är även utomordentligt verksamma vid datoranvändning, särskilt umgänge med dataspel. Även reklambranschen arbetar framgångsrikt med en behavioristisk människosyn.

Det ser annorlunda ut om man föredrar en mer autonom människosyn, inriktad på frihet och insiktsfullt handlande. Då försöker man snarare organisera lärande som öppna processer och ta hänsyn till personliga förutsättningar. Här finns waldorfpedagogikens utgångspunkt. Den ska vi nu betrakta närmare.

RUDOLF STEINERS TEORI OM FÖRESTÄLLNINGAR

Grunden till ett waldorfpedagogiskt lärandebegrepp hittar man i Rudolf Steiners kunskapsteori. I sina tidiga filosofiska verk utarbetade han en kunskapsteoretisk grundposition baserad på människans förhållande till verkligheten (Steiner 1918 och 1923). Där distanserar han sig från en naivt realistisk verklighetsuppfattning som tar tingen i världen för givna och endast tillskriver människans kunskapande en speglande funktion. I stället för en naivt realistisk spegling betraktas verkligheten som resultat av mänskligt

produktivt kunskapande. Steiner tar utgångspunkt i en karakteristik av människans varseblivning, men inte med fokus på varseblivandets process utan på objektet man blir varse, alltså vad varseblivningen urskiljer. Enligt Steiner framträder objektet till en början för människans sinnen som ett enskilt fenomen utan sammanhang. Då tänkandet bildar strukturer i form av begreppsmässigt innehåll integreras varseblivna objekt med sammanhang. När begrepp möter varseblivna objekt, först urskiljda som isolerade och därför ännu gåtfulla, så integreras objektet med sammanhanget genom adaptation.² Därmed framträder objektets egenskaper. När exempelvis begreppet "bitter" identifierar en smak blir objektets begreppskvalitet tillgänglig. Naturligtvis uppstår det många misstag när begrepp öppnar tillgång till objekt som varseblivningen kunnat urskilja. Misstag uppstår när ett kunskapande subjekts begreppsbildning på ett alltför dominerande sätt stjälpas över ett varseblivet objekts ännu inte tillgängliga kvalitet. Alternativt kan de varseblivna objektens avgränsning ha blivit alltför snäv för att kunna valideras³ och därmed bli tillgängliga för ett begreppsmässigt innehåll. Åker man exempelvis bil på en landsväg en ljus sommar dag så kan man uppfatta en spegling på vägen som en vattenpöl. Eftersom vi lärt oss genom erfarenhet att en vattenyta speglar så kan denna begreppsmässiga tillgång till objektet accepteras, men bara inledningsvis. För en vederhäftig omdömesbildning saknas ännu att när man väl kör igenom pölen måste det också gå att urskilja sprutande vatten. Misstag är varken avhängiga av varseblivning eller av begrepp, utan uppstår när varseblivna objekt och begrepp sammanfogas alltför snabbt eller inte tillräckligt exakt.

Steiners kunskapsteori visar sig besläktad med konstruktivismen i sättet som verklig-

heten konstitueras genom att sammanfoga varseblivna objekt och begrepp. Ändå skiljer sig Steiners uppfattning av verkligheten från konstruktivismen eftersom begrepp införs i varseblivandets sfär som objektiv adaptation, inte som subjektiv konstruktion. På motsvarande sätt betraktar inte Steiner de begrepp tänkandet frambringa som subjektiva mänskliga produkter, i begrepps-realistisk mening, utan som ontologiskt baserade entiteter.⁴ Begrepp kan visserligen bara förekomma inom det begränsade utsnitt som ett mänskligt tänkande för tillfället omfattar, men begreppen förekommer ändå tack vare sin egen inbyggda logik. Matematik utgör ett bra exempel på hur begreppens inbyggda logiskhet tar sig uttryck.

Förbindelsen mellan varseblivning och begrepp betecknar Steiner som föreställning. Vanligtvis lägger vi inte märke till hur föreställningarna bildas, vilket leder till en naivt realistisk världsbild. Vi kan minnas en föreställning, inte föreställandet, något som är betydelsefullt för minnesförmåga och lärande. Enligt Steiners kunskapsteori expanderar lärande i två riktningar. Dessa kan betecknas som *generalisering* och *individualisering*. Individualisering betyder att allmänna begrepp integreras på ett adekvat sätt i specifika varseblivningar (så att begreppens allmänna prägel får en individualiserad gestalt). Generalisering betyder att produktiva sinnesintryck och kognitiv uppfattning skapar tillgång till begreppens lagbundna sammanhang (så att individuellt tänkande integreras i tänkandets allmänna sammanhang). Individualisering och generalisering utgör former av lärande som är ömsesidigt beroende av varandra, eftersom begreppsmässigt gestaltade varseblivningar (individualisering) förutsätter skapande tänkande (generalisering) och omvänt.

2 Adaption - assimilation och accommodation, dvs anpassning genom omvandling. (Översättarnas kommentar)

3 Validitet - giltighet. Validera - bekräfta. (Översättarnas kommentar)

4 Ontologi - läran om det varandes väsen. Begrepp som ontologiskt baserade entiteter – ting och företeelsers egenart utövar sin verkan på mänskligt tänkande. (Översättarnas kommentar)

Ömsesidigheten beror i sin tur på att tänkan-
dets ständigt alerta aktivitet sporras av var-
seblivandets gåtfulla karaktär. I det följande
kommer detta sammanhang att belysas mera
detaljerat utifrån Steiners kunskapsteori.

DRIVKRAFTER OCH MOTIV⁵

Filosofen Herbert Witzmann (1905-1985)
använder sig av Steiners filosofiska stånd-
punkt, i sina främst kunskapsteoretiskt orien-
terade verk.⁶ I sin bok 'Der Urgedanke' tar
Witzmann (1988) utgångspunkt i fram-
ställningen av varseblivning och karaktäri-
serar den på följande sätt: "I det mänskliga
nervsystemets oöverträffade uppfinnings-
rikedom bildar det sig återigen en värld i
ett ursprungligt tillstånd. De varseblivningar
som våra sinnen skänker fordrar att vi hante-
rar det oordnade materiella innehållet i våra
egna sinnesprocesser. I samma mån som vårt
tänkande lyckas ordna våra sinnesintryck av
den skapade världen så skapar vi världen på
nytt. Och genom vår skapade verklighet ska-
par vi oss själva och vår individuella väsens-
art" (Witzmann 1988, s 10). Varseblivning
framställs av Witzmann som en epistemo-
logisk nollpunkt.⁷ Det mänskliga nervsin-
systemets verksamhet dekonstruerar den
skapade världens ontologiska sammanhang.
Endast genom mänskligt kunskapande ska-
pas ett frirum för kreativitet. Witzmann
beskriver det mänskliga tänkandets samman-
hangsskapande funktion att öppna och vidga
varseblivningar som "tänkandets medverkan

till individualisering av allmänna begrepp (uni-
versalier). Tänkandet medverkar till individu-
alisering av begrepp när varseblivningar blir
tillgängliga, så att begrepp får förutsättningar
till metamorfisk⁸ anpassning" (Witzmann
1988, s 11). Har man väl någon gång lyckats
med en sådan *medindividualisering* så alstras
en förmåga att upprepa och därigenom opti-
mera detta skeende. På så vis utvecklas för-
måga att känna igen gestalter, föremål och
processer i den omgivande världen, liksom
att på adekvata sätt omsätta egna avsikter i
handling. Denna tillväxt av förmågor genom
människans möte med världen betecknar
Witzmann som *drivkrafter* (disposition).

Lärandeprocessens andra sida handlar
om det mänskliga tänkandets förmåga att
skapa begrepp, vilket Witzmann beteck-
nar som *motiv* (kondition). Han beskriver
denna förmåga som avhängig av drivkrafter
och att "vår drivkraftsberoende frihet upp-
står genom medverkan till den individualise-
rande aktivitet som öppnar tillgång till varse-
blivningar, vilket försiggår i *materialet*. Alltså
uppstår frihet som materialisering av eget
skapande genom medskapande av tanke-
nehåll. Vår motivberoende frihet uppstår när
vi fullföljer vårt individuella tänkande (uti-
från våra motiv) och tänkandet får påverka
den allmänna meningen i sammanhanget,
alltså så att sammanhanget tar till sig vår
mening. Denna frihet blir således en *andlig*
frihet. Denna frihetsdimension framträder
som meningsskapande när tänkandets akti-
vitet bestämmer tankeaktivitetens former"
(Witzmann 1988, s 13 f). *Andlighetsbe-*
greppet i denna kontext verkar kanske irri-
terande. Men det som avses är inget annat än
det som redan nämnts tidigare om begrep-
pens egenart att grundas i sig själva. Mänskligt
tänkande sker med begrepp vilket påverkar

5 Dessa kategorier följer benämningarna den svenskspråkiga
doktorsavhandlingen i idéhistoria av Jan-Erik Mansikka (2007) Om
Naturens förvandlingar: Vetenskap, kunskap och frihet i Rudolf Steiners
tidiga tänkande.

Idéhistoriska perspektiv på Waldorfpedagogiken. Avhandlingen kan
hittas på hemsidan för The Nordic

Research Network for Steiner Education www.norensen.net Enligt
Mansikka omfattar Steiners kunskapsteori flera slags reaktiva drivkraft-
er och proaktiva motiv (Mansikka 2007, s 194 ff). (Översättarnas
kommentar).

6 De komplexa krav som här ställs på en adekvat omdömesbildning
bygger på Goethes fenomenologiska metod
(Goethe 1975; Schieren 1998).

7 Epistemologisk - kunskapsteoretisk nollpunkt. (Översättarnas kom-
mentar)

8 Metamorfisk anpassning – växtprocesser som följer den goethea-
nistiska morfologins princip metamorfos, där del och helhet hör ihop,
och där polarisering och stegring kan medföra språng. (Översättarnas
kommentar)

begreppen. Medvetna erfarenheter av att tänkande påverkar tänkandets sammanhang kan kallas förmåga till insikt. När man exempelvis läser en komplicerad text eller försöker lösa en matematisk ekvation så upplevs den insikt som uppstår efterhand som en evident, det vill säga uppenbar utvidgning av medvetandet i tänkandets sammanhang inom området i fråga. Dessutom är det påtagligt att upprepad aktivitet även här medför tilltagande förmåga till insikt.

FÖRESTÄLLNING OCH VILJA

Ovanstående framställning gör det möjligt att på ett tydligare sätt beskriva ett av Rudolf Steiners viktigaste skäl för att grunda waldorfpedagogiken. I många av Steiners pedagogiska föredrag, i den första waldorfskolan i Stuttgart 1919 och därefter, betonar han waldorfpedagogik som en motvikt mot dåtidens skolsystem. Waldorfpedagogik handlar inte om att uppfostra "huvud-människan" utan i stället "lemmarnas människa" (Steiner 1980). Steiner menar att waldorf-pedagogik inte bara handlar om att bilda föreställningar utan i första hand om att fostra viljan. Steiner vänder sig på detta sätt mot sin tids ensidiga undervisning som i stort bara riktades till "huvudet". Han ansluter sig därmed främst till sin samtids reformpedagogiska strävanden. I Steiners mening är skolan inte endast till för att lära upp "huvudet", så att mest möjligt vetande i form av föreställningar ska hitta vägen in i elevernas huvuden. Han kritiserar ensidig ackumulering av mätbara faktakunskaper bestående av föreställningar. Problemet ligger dock inte i föreställningarna själva. Även waldorfpedagogik förordar att föreställningar ska läras och sparas på ett meningsfullt sätt. Men eftersom föreställningar inte bär med sig ett medvetande om sin egen uppkomst, nämligen som en aktivt producerad förbindelse mellan varseblivning och begrepp, så förnekas människans delak-

tighet i verkligheten ifall skolan enbart beaktar föreställande kunskapande. Föreställningar konstituerar medvetna erfarenheter av en subjekt-objekt-dualism. Med våra föreställningar begriper vi principiellt världens sammanhang som en motsats till självet. Om då skolans undervisning prioriterar passivt förmedlande överföring och upprepning av mentala minneskunskaper så befäster man en upplevd dualistisk åtskillnad mellan människa och värld. Först när skolans undervisning inte bara förmedlar föreställningsinnehåll, utan didaktiskt-metodiskt också möjliggör eget aktivt bildande av föreställningar, så kan man åstadkomma att människan upplever sig delaktig i verklighetens tillblivelse. Detta leder till ett jämförelsevis monistiskt medvetande, som inte uppfattar sig åtskilt från världens ting. Medvetandet uppfattar sig i stället som kunskapande och att det tillhör mänskligt medvetande att alstra verklighet. I så fall kan människan själv bilda egna förmågor. Steiner betonade ständigt det viktiga i att uppfostra sin vilja. I den ovan beskrivna processen bildar viljan aktivt föreställningar. När verkligheten konstitueras aktivt bildas förmågor att skapa drivkraft (dispositionella förmågor) och förmågor att skapa motiv (konditionella förmågor). På så vis handlar waldorfpedagogikens lärandebegrepp om att bilda drivkraftskapande förmågor (dispositioner) och motivskapande förmågor (konditioner). – Vi ska nu närmare betrakta detta med hjälp av en fallbeskrivning.

FALLBESKRIVNING JORDBRUKSPRAKTIK

Trettiofem elever från en nionde klass i en waldorfskola i Ruhrområdet, lika många pojkar som flickor, tillbringar fjorton dagars lantbrukspraktik på en biologisk gård i Nordtyskland. Gården är rustad för att kunna fungera som lägerskola för ungdomar. Det finns ett grupplogi för pojkar och ett för flickor, med

separata rum för ansvariga lärare. På gården får eleverna sköta praktiska arbetsuppgifter inom områdena ladugård (kor och grisar), mejeri, grönsaksodling, fruktodling, åkerbruk och skogsbruk. Under praktikperioden får grupper om fem elever prova på varje område. En mindre del av tiden ägnas åt undervisning om olika aspekter av jordbruk och skogsbruk. Under de första tre fyra dagarna av lantbrukspraktiken visar eleverna stort behov av att vänja sig vid livet på gården. Eleverna har lämnat sina invanda hemmiljöer. De befinner sig i stället i en visserligen anspråksfull, men rimligt ansvarskrävande arbetsprocess. Ändå tycks eleverna uppleva att de möter överkrav. Det verkar ytterst mödosamt att stiga upp kl. 6.30 på morgonen, fast det i princip inte är tidigare än vanliga skolvardagar. Många föräldrar har skickat med sina barn ett stort förråd av godis och annat mumsigt, så i början av praktikperioden avstår eleverna för det mesta från gårdens hälsosamma kost. Enkla men uthållighetskrävande uppgifter som att gräva om ett grönsaksland leder efter kort tid till subjektivt upplevda utmattningstillstånd. Dessa inledande erfarenheter tynger stämningen i klassen och sätter hård press på arbetsklimatet. Sedan händer följande: Vid den gemensamma middagen fjärde dagen kommer en upprörd flicka in i matsalen för att meddela att en av gårdens hästar har sprungit ut ur sin hage eftersom grinden stod öppen. Genast ger sig alla elever iväg för att fånga in hästen. Den står och betar på en äng inte långt från hagen. När gruppen av elever närmar sig springer hästen iväg, men stannar efter tjugo, trettio meter och börjar beta igen. Elevgruppen lyckas inte komma närmare hästen än tjugo meter, men eleverna gör ständigt nya försök och diskuterar i trekvarts timme hur problemet kan lösas. Med tiden har hästen nått fram till en liten rund sänka omgiven av skog. Då enas eleverna om en gemensam strategi där de omringar hästen från flera

håll, men utan att överskrida gränsen för det miniafstånd hästen visat sig tåla. De närmar sig hästen bakifrån, undviker att tala och göra ryckiga rörelser, och lyckas efter ännu en halvtimme föra tillbaka hästen till hagen.

Sedan märker de ansvariga lärarna att de första dagarnas betryckta stämning börjar ge vika. Arbetet verkar inte lika mödosamt. Eleverna drar lott om vilka som får stiga upp kl. 5.00 istället för kl. 6.30 för att hjälpa till med mjölkningen. Inte minst blir de rikliga matportionerna uppätta. Inga orörda matskålar bärs längre tillbaka till köket. Vid avresan från gården fjorton dagar senare tas tårdrypande avsked från gårdens familjemedlemmar och varje djur som vunnit elevernas hjärtan. Dessutom återvänder en mindre grupp av eleverna frivilligt kort därefter för att arbeta på gården under sommarlovet också.

ASPEKTER AV LÄRANDE

Så långt framställer denna fallbeskrivning en lärandeprocess. Vad var det eleverna lärde sig? De förmådde att förbinda sig aktivt med gården som helhet. Gårdens verksamhet fordrade att vissa arbetsuppgifter utfördes och eleverna tog dessa arbetsuppgifter som sina egna. Därigenom fann eleverna drivkraft och motiv att utföra arbetsuppgifterna.⁹ Därigenom lärde eleverna sig en del om olika livsmedels ursprung, om nödvändiga förädlingsprocesser, om umgänge med djur och växter

9 Av artikelns tyska originalversion framgår det att "Sie haben sich mit dem Hof als Ganzem aktiv verbunden.

Sie haben sich die Aufgaben, die der Hoforganismus stellt in ihrer Motivation und in ihrem Handeln zu eigen gemacht." Av artikelns engelska originalversion framgår det att "They became actively engaged in the farm as a whole. As an organism it sets certain tasks that have to be done, and the students made them their own." Översättningen "Därigenom fann eleverna *drivkraft* och *motiv* att utföra arbetsuppgifterna" följer samma begreppsformulering som använts tidigare i artikeln. Av originalversionernas språkbruk blir det svårt att på ett entydigt sätt skilja mellan *motiv* och *motivation*. Om en didaktisk tolkning av *motiv* ges en verksamhetsteoretisk innebörd (med hänvisning till Vasilij Davydov) så grundas begreppet *motiv* på en annan människosyn och världsuppfattning än begreppet *motivation* som vanligtvis tillskrivs psykologi, inte didaktik och pedagogik. (Översättarnas kommentar).

och något allmänt om människans näring. Eleverna lärde sig alltså något på ett avgränsat område i världen och vilka lagbundenheter som råder på det området. Dessutom lärde sig eleverna att övervinna sig själva genom att mobilisera kraft att fullfölja arbetsuppgifterna. Genom ömsesidigt ansvarstagande samverkan och framförallt genom hängivenhet till djuren vann de också på sätt och vis en etiskt grundad relation till naturen. Relationen visade sig i den handlingsförmåga eleverna uppbringade. Och inte minst förbättrade klassen tydligt sin sociala gemenskap genom att ta ömsesidiga hänsyn till varandra på ett mer lyhört sätt.

Sammantaget omfattar därför detta lärande som helhet en rad områden, det vill säga såväl känsla (sympatiskt engagemang i gårdens verksamhet) som motiv och frivillig strävan (uthållig arbetsvilja) samt kognitiva (kunskaper om jordbruk), etiskt-moraliska (respekt för naturen) och sociala (klassgemenskap) aspekter liksom handlingsförmåga.

En kritisk aspekt i detta sammanhang var att en händelse i det praktiska livet möjliggjorde en lärandesituation. Vändpunkten kom när hästen rymde, men den händelsen ska inte uppfattas som den faktiska orsaken till lärandeprocessen. Genom att en real relation till världen upprättades hade situationen fått ett verkligt problem. Detta lärande skedde i lantbrukets pågående verksamhet, inte i ett klassrum med konstlade förutsättningar, påhittade av någon lärare i välmenande undervisningssyfte. De arbetsprocesser eleverna deltog i utgjorde samtidigt gårdens nödvändiga verksamhet. Givetvis är en sådan situation ett undantag i skolans vardag, men samtidigt visar denna situation grundläggande drag för waldorfpedagogiskt lärande. Det kännetecknande är nämligen de erfarenheter av världen som visar sig relevanta för det levda livet. Denna aspekt av lärande ska fortsättningsvis beaktas i förhållande till mening och sanning.

SANNING

Varje lärandeprocess åtföljs av en latent eller ibland uttalad fråga: "Varför måste eller bör jag lära mig detta?" Ingen elev kan nöja sig med svar som: "Det får du nytta av senare i livet." Lärande förutsätter meningsskapande. När exempelvis småbarn i sin tidiga utveckling lär sig motoriska och praktiska förmågor (gå, springa, tala osv) så skapar det omedelbart mening att göra lyckade erfarenheter. De förmågor barn lär sig kan användas för att tillfredsställa olika behov vilket ger en upplevelse av mening. I skolan hamnar omedelbara sinneserfarenheter med tiden i bakgrunden och ämnesinnehållets tilltagande abstraktionsgrad i förgrunden. Här krävs en *meningsdidaktik* och en *meningsmetodik* för att integrera relevanta meningserbjudanden i undervisningen, grundade på adekvata hänsyn till utvecklingsförutsättningar, verkliga levnadsförhållanden och allmänmänskliga sammanhang. Det handlar om att etablera en relevant relation till världen, som måttstock för att bedöma resultaten av lärande och utbildning. Världen är måttstocken för resultatens värde. Betydelsen av ett konkret förhållande till världen för att möjliggöra lärande benämns av Käthe Meyer-Drawe som "tingens berättigade invändningar" (Meyer-Drawe 2008a). Och Alfred Schirlbauer hävdar med rätta att lärande kräver ett förhållande till sanning respektive det riktiga: "Utan relation till 'sanning' och 'riktighet' vore det meningslöst att tala om insikt, förståelse eller kunskap" (Schirlbauer 2008, s 205). I detta sammanhang ska sanning inte uppfattas som filosofiskt universell och slutgiltig. I stället ses sanning i en livspraktisk mening, som vardagliga erfarenheters logiska samstämmighet, där adekvat ämnesspecifik kunskap berättigas av lärandeprocessen. Med de drivkraftskapande och motivskapande förmågor som nämnts ovan blir meningen med sanning en ömsesidig bindning, på två sätt. Sanning

förutsätter dels att begrepp binds till varseblivna objekt (individualisering som möjliggör drivkraft) och dels att begrepp binds till andra begrepp (generalisering som möjliggör motiv). Schirlbauer hävdar med hänvisning till Theodor Ballauff (1970) "att man inte kan styra viljan att tänka. I stället får tänkandet ta oss till sig när vi 'hoppas på tåget' och grips av en tankegång när 'vi tänker' " (Schirlbauer 2008, s 207). Han hävdar att den insikt man kan erfara när man tänker utgör en uppenbar erfarenhet av tänkandets autonomi. Ett lärande subjekt erfar därvidlag sin förmåga som objektivt bunden till ett objekts egenskaper, exempelvis en tanke, men utan att subjektet utsätts för övergrepp eller tvingas. Tvärt om, förmågor tilltar tack vare implicita eller explicita insikter. En insikt utövar inget tvång eftersom insikten samtidigt producerats av subjektets aktivitet (Witzenmann 1992). Det vore knäppt att hävda att exempelvis en insikt tvingar oss att öppna dörren för att lämna ett rum. Subjektet bestämmer sig självt i handlingar, baserat på de insikter subjektet tillägnat sig. Och insikter framstår som individuellt giltiga sanningar. Mot denna bakgrund blir det i vår tid ofta citerade uttrycket *lära att lära* obegripligt och överflödigt. Lärande är inget självändamål utan alltid riktat mot något. Och lärande bedöms också i förhållande till något. Schirlbauer skiljer tydligt mellan ett lärandebegrepp som är objektrelaterat respektive innehållsrelaterat och simpel träning av olika metoder: "Lärandeteorier måste alltså handla om innehållsliga aspekter av undervisning och lärande eftersom det inte finns något lärande utan innehåll, då (...) 'innehållet' består av de tankar vi lär oss tänka när vi lär" (Schirlbauer 2008, s 205). Tankar utgör tankar på *något*. "Bara i förhållande till något kan vi överhuvudtaget tala om ett omdöme kan vara riktigt, adekvat och slutligen också sant" (Schirlbauer 2008, s 205).

Detta förhållande till tingen och värl-

den vidgar lärandebegreppets innehållsorientering. Lärande handlar inte om skicklig reproduktion av kända kunskaper, fastslagna i kursplaner, utan om helhetligt verksamhetsorienterat lärande i den mening som framgår av den ovan skildrade fallbeskrivningen, vilket även omfattar kända kunskaper.

På det här sättet blir lärande att delta i den verksamhet som pågår i världen genom att tillägna sig förmågor i form av drivkrafter och motiv. Waldorfpedagogikens lärandebegrepp leder till en didaktik tydligt präglad av erfarenhetsbaserade och handlingsorienterade lärandeprocesser. Hantverksprojekt, konstprojekt och verksamhetsprojekt integreras systematiskt i skolans dagliga arbete. Även mer kognitivt-abstrakta ämnen som till exempel matematik hanteras genom åskådlig och handlingsorienterad metodisk-didaktisk kunskapsutveckling.

MINNE

Ytterligare en aspekt behöver nämnas: Lärandeprocesser lyckas först när det någon lärt sig även stannar kvar över tid, utan att genast gå förlorat. Lärdomar behöver behållas. Rudolf Steiner talar om "det förgångnas skatter" (Steiner 1922, s 52). Lärande är också en *bevarandeprocess*. Det någon lärt sig blir en beståndsdel i den människans personlighet. För att det ska ske måste minnesförmågan bli verksam, så att man kan minnas och påminna sig. Rudolf Steiner betecknar minnesförmågan som den mänskliga själens grundegenskap. Begreppet *själ* definieras här funktionellt som *bevarare av det förgångna*.

Men hur går det till enligt Steiners uppfattning när vi erinrar, det vill säga påminner oss något? I boken "Teosofi" finns ett förklarande ställe där läsaren först görs uppmärksam på sinnesintryckens förgänglighet. Sedan går Steiner närmare in på minnesförmågan: "Kroppsligheten skulle ständigt låta alla sinnesintryck sjunka undan och försvinna i tom-

ma intet om det inte vore för att det samtidigt utspelar sig något mer i förhållandet mellan världen och själen. När en *aktuell* föreställning bildas genom en persons varseblivande aktivitet kan personen även påminna sig den aktuella föreställningen vid ett senare tillfälle – ifall personen bildar en ny minnesföreställning i sitt inre om det yttre varseblivningsinnehåll som tidigare föranledde den aktuella föreställningen” (Steiner 1922, s 50). Det är komplicerat formulerat, särskilt när det också sägs att något utspelade sig mellan *yttervärlden och själens inre* så att den aktuella föreställningen kunde bildas. Vad menas? Steiner framhäver hur föreställningar bildas. Tidigare i denna text sades att Steiner betraktar föreställningar som förenande förbindelser mellan sinnliga varseblivningar och begrepp som människan producerar i sitt tänkande. Han avböjer bestämt en naiv realism, det vill säga att varseblivningar av världens ting skulle lagras som föreställningar i medvetandet.

Människan möter inte världen som en mottagare utan i hög grad aktivt och produktivt. Människan tar inte emot bilder av en färdig verklighet. Det mänskliga medvetandet medverkar i stället aktivt i att bilda verklighet. Vårt deltagande i verklighetsbildande processer sker visserligen utan att vi märker det medvetet, eftersom våra föreställningar bildas så flyktigt och snabbt – vilket redan beskrivits. Medvetandet vaknar först av att föreställningar bildats. Det beror på att föreställningar utgör slutprodukter av verklighetsbildande processer. När så slutprodukten finns, alltså utfallet av en verklighetsbildandets process, så hävdar Wizenmann att: ”Vårt vanliga medvetande är alltså ett föreställningsmedvetande utan särskilt mycket verklighetsinnehåll” (Wizenmann 1985, sid 61). Han skiljer mellan en grundstruktur och en sekundärstruktur i mänskligt kunskapande. Grundstrukturen är aktivt delaktig i verklighetsbildande processer. Sekundärstrukturens minnesbilder

representerar verklighetsbildandet. Med Steiners ord utgörs grundstrukturen av förbindelsen mellan varseblivning och begrepp när den utspelar sig *mellan ytttervärld och själ*. Grundstrukturen möjliggör att människan ” genom senare processer *inom sig* kan bilda en föreställning om det som tidigare *utifrån* föranledde en föreställning” (Steiner 1922, s 50). Dessa processer som människan erfar *inom sig* kallar Steiner för minne. Han preciserar att: ”Den som övat upp sin förmåga att iakttä livet i själen kan uppfatta det som en vrångbild ifall någon säger att idag har man en föreställning och imorgon framkallas *samma* föreställning i minnet igen, som om föreställningen uppehållit sig någonstans i människan från igår till idag. Nej, den föreställning som jag har *nu* är ett fenomen som försvinner med nuet. När jag minns sker det en process i mig som är följden av något som ägde rum i mig *utöver* det som föranledde att den aktuella föreställningen bildades i förhållandet mellan världen och mig. En minnesföreställning är en ny föreställning och *inte* den samma som en tidigare aktuell föreställning. Att minnas består i att *återigen* föreställa sig något, inte att samma föreställning återupplivas. Det som *återigen* inträffar är något annat än själva föreställningen” (Steiner 1922, s 50 f). Enligt detta resonemang dyker inte den redan bildade föreställningen upp i minnet ännu en gång. I stället bildas en ny föreställning relaterad till det ”som har ägt rum i mig förutom framkallandet av den aktuella föreställningen i förhållandet mellan ytttervärld och mig” (samma källa). Detta utgör den tidigare omtalade grundstrukturen som består av det ursprungliga aktiva förbindandet varseblivning och begrepp emellan. På detta sätt lägger Steiner grunden för ett nytt minnesbegrepp där minne inte endast relateras till tidigare bildade föreställningar. När någon minns något involverar minnesbilden även det aktiva förbindandet som föranledde den aktuella föreställningen. Så skapas på sätt och

vis varje minnes *tjusning*. Att minnas betyder därför att övervinna ett passivt och dualistiskt medvetande om tingen och bli klar över sitt eget produktiva deltagande i att skapa föreställningar. Därmed blir man också medveten om det egna självet förmåga att skapa tillgång till verklighetsbildande. Rudolf Steiner benämner detta i olika sammanhang som *andeerinran*: När människan minns påminner hon sig samtidigt om sitt aktiva deltagande i verklighetens tillblivelse och sitt självförverkligande, något Steiner kallar människans andliga väsen. Här finns kärnan i Steiners andebegrepp. Ande är inget som existerar utanför människan i en annorlunda värld. Det andliga (ande) är människans egen aktiva verklighetsproduktion.

Man anar minnets nämnda *tjusning* när man exempelvis efter en lång tids frånvaro söker upp sina barndomstrakter. Man blir då berörd av minsta intryck som en lukt eller en viss ljuskvalité. Då märker man att man inte bara uppfattar de aktuella intrycken utan att man också samtidigt minns sitt eget deltagande i det förgångna. Man minns sin dåvarande *tillvaro*.

GLÖMSKA

Kunskapande och minnesprocesser är något högst aktivt enligt Rudolf Steiners kunskaps-teori. Det får omedelbara konsekvenser för lärandeprocesser. Waldorfpedagogiskt handlar lärande om att aktivt göra verkligheten tillgänglig. Det kan bara ske effektivt om människan blir så aktivt delaktig som möjligt. Därför är lärande inte överföring av kunskaper till ett passivt mottagande kärl, i stil med en Nürnbergs tratt. Tvärt om, lärande är en aktiv personlig process som också involverar känslan. Lärande konfigurerar människans personlighet medan lärandeprocessen pågår eftersom den som lär sig något påverkas av sin egen verklighetsuppfattning. I en waldorfdidaktisk mening är det därför inte tillrådligt att endast lära sig färdiga faktakunskaper, det

vill säga bara förhandsbestämt föreställnings-innehåll. Färdiga kunskaper kan fungera som orientering och struktur för lärandeprocesser, men det väsentliga är att medvetet och samtidigt beakta varje lärandes egen medverkan i att skapa verklighet. Undervisning behöver därför involvera omedelbara erfarenheter och gestaltas på ett handlingsorienterat sätt. Dessutom betonar Steiner att waldorfdidaktisk undervisning kännetecknas av att lärarna använder "bilder" (meningsskapande liknelser, allegorier, metaforer) och "flexibla begrepp" (rörliga begrepp). Även detta påpekande ska förstås som en hänvisning till att undervisning som endast erbjuder färdiga kunskaper måste anses otillräcklig.

Ytterligare en aspekt som behöver nämnas är *glömska*. Ett av Rudolf Steiners främsta bidrag till pedagogisk-didaktiska teorier om lärande är hans utforskande av *glömskans* betydelse för lärandeprocesser. Om man ska vara helt korrekt måste man tala om *avsiktlig* glömska, till skillnad från *godtycklig* glömska, som handlar om borttappat deltagande i verklighetsskapande aktivitet. Avsiktlig glömska avser att systematiskt övervinna den dominans föreställningarnas innehåll brukar få i medvetandet. I waldorfpedagogisk praktik bildas föreställningar på ett mer "öppet" sätt genom användning av "bilder" och "flexibla begrepp". En lektion designas vanligtvis så att undervisningens avslut möjliggör en ämnes-specifik erfarenhet av något slag (i form av en berättelse) eller ännu bättre i form av en öppen fråga. I konventionellt waldorfpedagogiskt språkbruk omtalas detta som att ett lärandeobjekt "tas med under natten". Någon eller några dagar senare fortsätter arbetet med lektionstemat så att det kan fördjupas. Som undervisningsform används så kallad "periodundervisning". Då kan de två första timmarna varje morgon (ca 105 minuter) ägnas åt undervisning i samma ämne tre fyra veckor i sträck. Periodundervisningens design syftar både till en helhetlig ämnesför-

djupning och till att skapa kontinuitet i lärandeprocesser, vilket förutsätter att hänsyn tas till både vakenhet och sömn.

Denna uppfattning om lärande, som Rudolf Steiner utvecklade för drygt nittio år sedan, undersöks nu för tiden också empiriskt inom hjärnforskning. Framförallt har amerikanska forskare i USA visat att det man lärt sig förankras allra bäst i minnet strax före nattsömnens börjar (Karni et al 1994, Wilson och McNaughton 1994, Plihal 1997). I det sammanhanget skiljer man mellan *långtidsminne* och *arbetsminne*. Mentala minneskunskaper (fakta, glosor, självbiografiska och allmänna kunskaper) lagras i långtidsminnet. Arbetsminnet hanterar färdigheter och handlingssekvenser. Studier gjorda av Wilson och McNaughton (1994) och von Karni et. al. (1994) tyder på att kunskaper som hanterats av arbetsminnet bearbetas under REM-sömn och att kunskaper som lagrats i långtidsminnet bearbetas under djupsömn.

Principiellt ska periodundervisningens design både säkerställa nattsömnens betydelse för att fördjupa och bevara lärdomar och dessutom säkerställa att det också skapas en paus för ett tema som behandlats intensivt i tre-fyra veckor. Det betyder inte att ämnesinnehållet glöms bort, men det betyder att medvetandets allt fastare grepp om lärandeobjektet kan luckras upp, lösgöras. Samma ämne dyker upp i periodplanen igen efter tre till sex månader. Då kommer föreställningarna ha förlorat sin tidigare skärpa. Och då uppmanas eleverna att bilda nya föreställningar, i enlighet med det ovanstående Steiner-citatets innebörd. Eleverna får möjlighet att själva påminna sig lärandeobjektet och dess ämnesområde när de återkopplar till sin tidigare upplevda tillvaro.

TRANSFORMATION

Ytterligare en implicit och redan nämnd aspekt av lärande består av *transformation*.

Som fallbeskrivningen från lantbrukspraktiken visade fick elevernas första dagar på bondgården närmast karaktären av en *kris*. Lärande betyder alltid ansträngning som med nödvändighet leder till en slags kris.¹⁰ Även mycket skickliga lärare kan inte bespara sina elever den ansträngning lärande innebär. God undervisning kännetecknas inte av att eleverna upplever en enbart lustfylld och smärtfri tillvaro och inte heller av att kriser uteblir. En god undervisning handlar snarare om god *krishantering*, alltså att eleverna lär sig umgås med lärandeprocessers möda och besvär. Fel och misstag blir då viktiga och nödvändiga utmaningar för att skärpa sina sinnen i sökandet efter gångbara lösningar (Benner 2005). Om någon som ska lära sig något inte lyckas bli klar över vad som blev fel så kan heller inget sinne för det rätta utvecklas. Därför blir didaktiska metoder kontraproduktiva ifall metoderna leder till att fel och misstag bestraffas (exempelvis med dåliga betyg). De kriser som åtföljer lärande leder till att den som ska lära sig förändrar sin vanemässiga syn på lärandeobjektet. Strukturen i fasta föreställningar luckras upp. Det pågår en transformation. Subjektet transformerar sig i förhållande till lärandeobjektets förutsättningar. Det är den ena riktningen. Men det pågår också en transformation i en annan riktning, nämligen från objekt till subjekt. I varje fullföljd lärandeprocess transformeras lärandeobjekt till subjektets drivkraftsskapande förmågor och motivskapande förmågor. Den franska målaren Paul Cézanne har betecknat den ömsesidiga transformationen subjekt och objekt emellan som "sur le motif". Han visualiserade detta med bilden av sammanflätade knäppta händer. Om så sker upplevs lärande som en mycket tillfredsställande erfarenhet när människans personlig-

¹⁰ Benämningen *kris* ska inte förstås patologiskt, som ett psykiskt sjukdomstecken. Här används ordet *kris* i ett pedagogiskt sammanhang och betyder snarare *utmaning och övervinnelse*. (Översättarnas kommentar).

het identifierar sig med sina förmågor inom ett aktuellt kunskapsområde.

FRU HOLLE

Den kända sagan "Fru Holle" ur bröderna Grimms sagosamlingar innehåller många bilder som kan sägas likna de lärandeprocesser som beskrivits hitintills. Dessa bilder ska nu tolkas i samma riktning (mer om denna tolkning hos Witzmann 1993): Sagan handlar om en kvinna som har två döttrar. Den ena dottern är "den fula och lata" som aldrig lyfter ett finger. Alltså umgås hon inte aktivt med verkligheten. Den andra dottern är "den vackra och flitiga" som sitter vid brunnen och spinner varje dag. Hon förbinder sig aktivt med verkligheten genom att *spinna* in begrepp i sina varseblivningar. På det sättet utvecklar hon dels drivkraft att skapa tillgång till en verklighet och dels utvecklar hon motiv att länka sina tankar till ett sammanhängande tänkande. Hon är så aktiv att hon spinner sina händer blodiga. Det betyder att hon anstränger sig så ivrigt att hon tömmer sig på all sin ork i sättet hon skapar sin verklighet. Här blir det inte tal om någon åskådarmentalitet då ett bara föreställande medvetande inte gör händer blodiga. Sedan tappar flickan sin slända i brunnen. Det är en slags kris. För lärandeprocessen blir det avgörande eftersom subjektets avgränsning upplöses (gränsen för det bekanta, det mentalt säkra överskrids). Ett aktivt tänkande förlorar sig i världens fenomen när viljan får övertaget. Viljans medvetande är inte lika vaket som ett föreställande medvetande och kan därför övervinna det föreställande medvetandet. Människan förlorar sig i världens fenomen. I den tidigare fallbeskrivningen sker detta i samma ögonblick som eleverna rusar upp från middagsbordet för att fånga in hästen. I sagan störtar flickan ned i brunnen och kommer till en ny värld. Det är inte subjektet som bildar föreställningar om tingen

utan tingen börjar yttra sig i subjektet. I sagobildernas språk säger bröden att de vill tas ut ur ugnen och äppelträdet säger att det vill bli omskakad. Flickan gör allt hon blir ombedd att göra. Hon visar sig också tjänstvillig hos Fru Holle. Gummans stora tänder representerar världens vishet och lagbundenhet,¹¹ något flickan kan förbinda sig med genom sin egen aktivitet.¹² När flickan lämnat Fru Holles värld kommer hon tillbaka med rika gåvor av guld. Dessa är "det förgångnas skatter", alltså vad hon lärt sig genom att förbinda sig aktivt med verkligheten. Hon har smyckats med sina förvärvade förmågors guld.

Den andra dottern, den fula och lata, vill också skaffa sig lika mycket guld. Men hon förmår inte lösgöra sig från sina föreställningar. Hon sticker sig i fingret på häckbuskarnas taggar och så blir hon blodig. Det kan förstås som en bild för ett mer mekaniskt lärande. Men man blir inte blodig av att spinna med den egna tankeaktivitetens slända och stå ut med tänkandets vedermödor. Törnehäcken däremot sticker man sig på, det vill säga ansamlingar av fasta föreställningar och deras innehåll. Då får man lida pin. Sedan hoppar flickan också ner i brunnen, men hon förmår inte att lämna sina stela föreställningar och fixa idéer. Och därför förmår hon inte heller att förbinda sig aktivt med verkligheten. Flickan lämnar Fru Holles rike nersmetad med tjära. Sagan kan liknas vid problemet med en bildning som leder till ackumulering av faktakunskaper, men utan att åstadkomma nämnvärt många äkta förmågor.

11 Jämför detta och det förut framställda samt de angivna källorna av Rudolf Steiner med Herbert Witzmann 1985, 1987, 1988, 1992

12 Varken i den tyska eller i den engelska versionen av denna artikel gör författaren någon explicit skillnad mellan aktivitet och aktivhet. Här vore det rimligt att översätta aktivitet med aktivhet. (Översättarnas kommentar).

SAMMANFATTNING

Det lärandebegrepp som beskrivits i denna artikel kan i huvudsak sammanfattas på följande sätt:

Transformation: Lärande betyder att ifrågasätta och lösgöra sig från ett föreställningsdominerat medvetande och aktivt förenas med verkligheten, vilket medför kriser. Lärande betyder att själv och värld integreras med varandra, vilket Piaget kallade ekvilibrium.

Glömska: För att lära måste man glömma, det vill säga att fasta bindningar till föreställningarnas värld också måste luckras upp. Sömn utgör en del av lärandeprocesser.

Förmågor: Det guldregn lärande skänker är de egna förmågornas självproducerade vinster. Det bildas drivkraftsskapande dispositionella och motivskapande konditionella förmågor.

Helhetlighet: Lärande sker genom ett i möjligaste mån helhetligt och aktivt utbyte med verkligheten och är framförallt erfarenhetsbaserat. Lärande handlar inte endast om att ackumulera mentala minneskunskaper.

Sanning: Genom lärande förbinder människan sig med världen och dess lagbundenheter, vilket tar sig uttryck i förvärvade förmågor.

Mening: Denna förbindelse med världen, baserad på förmågor, kan underförstått erfaras som lärandets meningsinnehåll.

Litteratur

- Ballauff, T. (1970). *Systematische Pädagogik. Eine Grundlegung*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Benner, D. (1995). Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 49. Beiheft, S. 7-21. Weinheim, Basel.
- Breinbauer, I. M. (2008). Nachhaltiges Lernen. In: Mitgutsch K., Sattler, E., Westphal, K. & Breinbauer, I. M. (red). *Dem Lernen auf der Spur*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Drewermann, E. (2002). *Lieb Schwesterlein, lass mich herein. Grimms Märchen tiefen-psychologisch gedeutet*. München: dtv.
- Geissler, E. (2007). idéhistoriska bidrag till en vetenskaplig undervisnings- och uppfostringslära. In: Flagmeyer, D. und Mortag, I. *Horizonte. Neue Wege in Lehrerbildung und Schule*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Goethe, J.W. (1975). Der Versuch als Vermittler zwischen Objekt und Subjekt. In: Trunz, E. (red). *Goethes Werke*. Band 13. München: C.H. Beck.
- Karni, A., Tanne, D., Rubenstein, B.S., Askenasy, J.J.M. & Sagi, D. (1994). Dependence on REM sleep of overnight improvement of a perceptual skill. *Science*, 265, S. 679-681.
- Meyer-Drawe, K. (2008a). *Diskurse des Lernens*. München: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2008b): Lernen als pädagogischer Grundbegriff. In: Mertens, G., Frost, U., Böhm, W. & Ladenthin, V. (red). *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Band. 1, S. 391-402. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Plihal, W. & Born, J. (1997). Effects of early and late nocturnal sleep on declarative and procedural memory. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 9, S. 534-547.
- Piaget, J. (1976). *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Stuttgart: Klett.
- Schieren, J. (1998). *Anschauende Urteilskraft. Methodische und philosophische Grundlagen von Goethes naturwissenschaftlichem Erkennen*. Düsseldorf, Bonn: Parerga.
- Schirlbauer, A. (2008). 37 Elefanten. Oder: Kann man ohne Lerntheorie unterrichten? In: Mitgutsch, K., Sattler, E., Westphal, K. & Breinbauer, I. M. (red). *Dem Lernen auf der Spur*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Steiner, R. (1918). *Die Philosophie der Freiheit*. Berlin: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.
- Steiner, R. (1922). *Theosophie*. Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag am Goetheanum.
- Steiner, R. (1923). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung*. Dresden: Verlag Emil Weises Buchhandlung.
- Steiner, R. (1980). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1990). *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Wilson, M.A. & McNaughton, B. L. (1994). Reactivation of hippocampal ensemble memories during sleep episodes. *Science*, 265, S. 676-679.
- Winkel, S., Petermann, F. & Petermann, U. (2006). *Lernpsychologie*. Paderborn: UTB
- Witzenmann, H. (1985). *Strukturphänomenologie. Vorbewusstes Gestaltbilden im erkennenden Wirklichkeitenthüllen*. Dornach: Gideon Spicker Verlag.
- Witzenmann, H. (1987). *Goethes universalästhetischer Impuls*. Dornach: Gideon Spicker Verlag.
- Witzenmann, H. (1988). *Der Urgedanke. Rudolf Steiners Zivilisationsprinzip und die Aufgabe der Anthroposophischen Gesellschaft*. Dornach: Gideon Spicker Verlag.
- Witzenmann, H. (1992). *Intuition und Beobachtung*. Band. I und II. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Witzenmann, H. (1993). Frau Holle. Ein Weg zum Verständnis der Werke Rudolf Steiners. In: *Das Rebenschiff. Sinnfindung im Kulturniedergang*. P. 145-165, Dornach: Gideon Spicker Verlag





KONTAKTADRESSER:

Pedagogiska Sektionskretsen i Sverige

Kontaktpersoner:

Göran Sjölin

tel 070-560 8587

e-mail goran.sjolin@wlh.se

Göran Nilo

tel 08-551 70 882/ 070-1749 386

e-mail goran_nilo@tele2.se

Sandtorpsvägen 11, 153 30 Järna

www.antroposofi.nu/pedagogik

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

e-mail: paed.sektion@goetheanum.ch

dorothee.prange@goetheanum.ch

Postanschrift: Goetheanum Pädagogische

Sektion Postfach CH-4143 Dornach I

www.goetheanum.org

Några länkar till webbsidor om forskning med inriktning på waldorfpedagogik

RoSE– Research on Steiner Education.

Tidskrift online med inriktning sig forskning
med anknytning till waldorfpedagogik.

www.rosejournal.com

Nordiskt samarbete kring pedagogisk
forskning på:

www.norensen.net

Det finns fler länkar på www.wlh.se.

Ansvariga för denna dokumentation är:

Pedagogiska Sektionen genom

Regula Nilo (regula@tele2.se)

och Göran Nilo (goran_nilo@tele2.se)

