

Om langsomhet i pedagogikken

Aristoteliske og platonske elementer i Rudolf Steiners *Allmen menneskekunnskap*

av Arve Mathisen

Denne artikkelen har som overordnet tema hvordan skolen på en god måte kan bidra til tenkningens integrasjon i barn og unges viljesliv. Først argumenterer jeg for de muligheter som finnes i en langsom og øvende læringsform. Deretter ser jeg dette i lys av Rudolf Steiners beskrivelse av tankens og viljens natur i *Allmen menneskekunnskap*. Hos Steiner finner jeg en forståelse av tenkning og vilje som bærer store likhetstrekk med ideer hos Platon og Aristoteles. Platons tese om at all læring er erindring og Aristoteles forståelse av evnen til gode handlinger er avhengige av en praktisk visdom, *phronesis*, relateres til temaer i Allmenn menneskekunnskap. Til slutt gis en kort skildring av Steiners kosmiske utviklingsforståelse der tenkningen og viljen forvandler og skaper hverandre. Følelsene fremstår som budbringere fra denne utviklingens dype arnested.

Langsomhet og gleden ved å lære

Etter å ha arbeidet mange år som lærer, først med eurytmi, deretter som klasselærer på ungdomstrinnet, forsto jeg mer og mer av langsomhetens betydning for elevenes læring og utvikling. Min undervisning la med årene større vekt på konsentrasjon og eksemplarisk fordypning heller enn å dekke store stoffområder. Et viktig pedagogisk motto ble: *Gjør så lite som mulig, men gjør noe hele tiden, og la elevene lære noe nytt hver time*. Denne pedagogiske erfaringen gjaldt like mye i eurytmi som i matematikk eller historie. Slik jeg så det, var min oppgave som lærer å komme med et materiale, en rytmisk øvelse i eurytmien eller en geometrisk oppgave i matematikk, på en slik måte at elevene langsomt kunne arbeide seg inn i alt som kreves for å mestre temaet. Gjennom gjentagelse og en metodisk, trinnsvis introduksjon av arbeidsmaterialet ble det skapt en trygghetsfølelse hos elevene, samtidig ble det appellert til viljen.

En gjentakende og metodisk strukturert undervisning kan fort bli rutine og svekke motivasjon og lærelyst. Den kan bli forutsigbar og kjedelig. Men når noe nytt jevnlig oppstår i læringen, da vekkes det et dypere engasjement hos elevene. De nye momentene kaster et interessens lys over læringen, og setter undervisningen som helhet i et meningsfullt perspektiv. Gjennom å være trygg på at noe nytt kommer til å skje hver time får elevene tillit til deg som lærer. Denne tilliten er bygget på en form for takknemmelighet som alltid oppstår der mennesker inspirerer hverandre til utvikling.

Et musikkstykke begynner ofte med noen enkle melodiske motiv. Underveis i fremføringen varieres disse motivene på mangfoldige måter. Når så motivene kanskje kommer igjen i sin opprinnelige form mot slutten av stykket, har noe skjedd. Motivet er blitt både gammelt og nytt på en gang. Gjensynsgleden viser hen til motivet slik vi hørte det første gang. Dette er en mild og stillferdig form for glede. Mange erfarer også at de kan høre mer i motivet nå, at det har blitt annerledes. Gjennom forvandlerende repetisjoner legges grunnlaget for å kunne lytte til det kjente på en ny måte. Slik kan en oppdagelsens glede utspille seg. Gleden over å gjøre oppdagelser er mer utadvendt og ekspressiv.

Når en ny ferdighet eller innsikt kan få oppstå spontant ut fra arbeidet med kjent stoff, dannes en dobbelt glede knyttet til gjenkjennelse og oppdagelse. En ny informasjon som kommer til deg løsrevet fra din egen erfaringsverden vekker oftest ingen følelser, men en nyhet som du selv frembringer i din egen øvende læringsprosess kan skape både dem milde gjenkjennelsesglede og spontane utrop av oppdagerglede med stor intensitet.

I undervisningen betyr en langsom og øvende arbeidsmåte at elevene får mulighet til å inderliggjøre læringen på en slik måte at både kan oppleve både gjenkjennelsens stillferdige glede og nyoppdagelsens friskhet. I langsomheten ligger det en omgang med tiden og med egne

viljeskrefter som er både karakter- og vanedannende. Langsomheten er en form for viljesmessig kontemplasjon. Den fører til både sikkerhet og nøyaktighet, og den sørger for at faget senere kan mestres men en viss virtuositet. Enhver musiker vet at først gjennom å øve vanskelige partier langsomt kan de senere spilles i høyt tempo. Å lære langsomt er som en søvn, en søvn hvor viljen åpner seg mot kilder den ellers ikke har tilgang til.

Kombinasjonen av langsomhet og nyhet i læringen bringer nettopp de inspirerende innslag av antipati inn i sympatien som Rudolf Steiner beskriver i *Allmen menneskekunnskap*. Langsomheten ivaretar modningen samtidig som de nye elementene skaper bevegelse og uro. Enhver nyhet er vekkende, oppvåkneende. Evnen til å bringe nyheter inn i undervisningen beror på lærerens fantasiferdighet.

Jeg husker et eksempel fra undervisningen på ungdomstrinnet i matematikk. Klassen hadde arbeidet lenge med ulike algebraiske formler, og mestret temaet etter hvert ganske godt. Den aktuelle timen satt elevene og arbeidet stille og konsentrert. Kun lavrøstet småsnakking hørtes mens elevene strevet med løsningen på en krevende oppgave. Niendeklassingene hadde nettopp lært noen enkle matematiske dataprogrammeringsfunksjoner og laget egne små programmer for å kunne regne ut formler fra matematikkundervisningen. Slik bygget de på det kjente, men arbeidet på en ny måte. Dette blir svært enkle programmer dersom det for eksempel er hastighet eller volumet av en kjegle som skal beregnes. Akkurat nå arbeidet klassen med en større formel for beregning av påskesøndagen i et gitt år. Formelen krevde at bokstavene fra a til n ble brukt, altså atskillig mer komplisert enn i de foregående oppgavene.

Plutselig høres et voldsomt brøl fra en av guttene i klassen. Han veiver kraftig mer armene og gjentar nesten hylende 'nei, nei, nei, hvordan er det mulig!'. Gutten måtte rett og slett hoppe en liten runde i klasserommet i en slags lykkelig ekstase over sin matematiske erkjennelse. Tenk at noen hadde klart å lage en formel for påskeberegning som på en så elegant måte kalkulerer forholdet mellom sol, jord og måne i tiden etter vårjevndøgn. Kort sagt et øyeblikk av begeistring og opplevelse av noe stort i matematikktimen. Kosmos uendelighet og matematikkens logiske verden hadde kanskje berørt hverandre et lite øyeblikk i denne gutten. En voldsom følelse av opphøyethet ble vekket.

Nesten som et musikkstykke hadde denne undervisningen bygget seg opp fra noen enkle matematiske motiver, gjennom varierende gjentakelser og frem mot større og større kompleksitet. Som en finalesats kom programmeringen av påskeberegningen. På denne langsomme og øvende læringsveien hadde mange lys gått opp for elevene underveis. Den kompliserte formelen for beregningen av påskesøndagen vekket hos mange av elevene en fornemmelse for menneskeåndens storhet og for matematikkens muligheter. Med utgangspunkt i egen mestring, egne ferdigheter og forståelse, kunne de virkelig anerkjenne både verdien av et annet menneskes prestasjon og den underfulle lovmessighet i selve verden som kom frem gjennom de matematiske formlene.

Sammenfattende kan det sies at en langsomt fornyende læringsform skaper et trygt grunnlag i den egne viljen. Den vekker en tillit til egen læring og mulighet for utvikling hos elevene. Utfordringene med det nye appellerer til selvbevisstheten hos elevene, og gir dem samtidig muligheten til å se det store hos andre mennesker og i verden der ute. Slik henger langsomheten også sammen med en dyp og grunnleggende form for kjærlighet til verden og med en uselvvisk egenrespekt.

Erfaringen med å oppdage noe nytt på bakgrunn av eget øvende arbeid får elevene til å tro på seg selv og egne ferdigheter. Nyhetens lys kastes tilbake på elevene selv. Gjennom å merke at mestring vekker en oppdagende kreativitet i dem, kjenner de seg stolte og parate til å handle videre eller lære videre. Faget er blitt gøy. Oppdagelsesgleden er samtidig en jeg-erfaring. Den norske dikteren Henrik Wergeland skriver slik om ørnens første flukt. 'Den første flukt, skjønt mindre høy, var herligst dog, ti selv han fløy. Det kunne svikte, men fra denne, han først at han er ørn, kan kjenne.'

Platon, Aristoteles og *Allmen menneskekunnskap*

Disse to motivene, gjentakelse og nyoppdagelse kan ses i lys av det andre foredraget i *Allmen menneskekunnskap*. Her trekker Steiner frem hvordan tenkningen går tilbake på det førfødselige og hvordan viljen kan forstås som en kime orientert mot tilværelsen etter døden. For Steiner blir det viktig å trekke frem en metodisk konklusjon på bakgrunn av dette. Fordi tenkningen representerer barnets egen individuelle fortid, må undervisningen behandle tenkningen med den største respekt. En oppdragelse til frihet vil henge sammen med å la elevene selv utvikle sin tenkning. Med viljen forholder det seg annerledes, hevdet Steiner. Her finnes et friområde i barnet som pedagogikken kan gripe fatt i for å hjelpe barnet på sin individuelle utviklingsvei. Gjennom en viljesbetont undervisning inspireres barnet til å gjenkjennende oppdage sin egen tenkning og derved sin individuelle egenart. En gjentakende og øvende undervisning knytter således i følge Steiner barnet til sin egen fortid og hjelper det videre i livets store utviklingsdrama.

Denne ideen hos Steiner har en slående parallell i Platons utsagn om at all læring er erindring. I dialogen *Menon* lar Sokrates en slave oppdage i seg selv hvordan en geometrisk oppgave kan løses. Ved å stille de rette spørsmålene til slaven lokker Sokrates kunnskapen frem. Platon konkluderer med at på en tilsvarende måte er all læring erindring. Dette er for ham et av bevisene på sjelens udødelighet. Også i dialogen *Faidros* behandles det samme motivet. Denne gangen skildrer Platon meget levende hvordan sjelens erfaringer i en åndelig tilværelse danner grunnlag for en kjærlighetsfull forståelse og gjenkjennelse i livet på jorden. Her kobler Platon evnen til å forstå med en kjærlighetsevne og bringer derved et av filosofihistoriens første argumenter mot en distansert og uengasjert vitenskap. For Platon bærer evnen til kjærlighet bud fra erfaringer gjort i tilværelsen før fødselen.

Platons elev Aristoteles var ikke opptatt av å begrunne læringen i det førfødselige. Aristoteles filosofi skuer heller fremover og tar utgangspunkt i de erfaringer et menneske kan gjøre med sine sanser og med sin erkjennelsesevne her og nå. Det er retningen mot fremtiden som er fremherskende hos Aristoteles.

Et viktig trekk ved Aristoteles tenkning er hans begrep *potensialitet*. Dette innebærer at et menneske bærer på muligheter og ferdigheter som først senere vil komme til uttrykk, aktualiseres. Hos Aristoteles er det riktignok et prinsipp at *aktualitet* kommer før *potensialitet*. Dette kan vi sammenstille med et kjent utsagn fra bok 3 i *Den Nikomakiske etikken* hvor Aristoteles uttaler at et menneske avføder sine handlinger på samme måte som det får sine barn. En handling medfører følgelig at noe lever videre. Det er skapt et potensial som på uløselig måte er knyttet til den som utførte handlingen. Slik tolket vil enhver handling føre med seg at et nytt individualisert potensial skapes. Denne ideen bærer en forbløffende likhet med Steiners utsagn om at viljen er av kimkvalitet. Kimen eller frøet er forøvrig et bilde Aristoteles bruker på potensialitet. I det fjerde foredraget av *Allmen menneskekunnskap* beskriver Steiner hvordan viljen utspiller seg på en forberedende måte i alle ledd av menneskets natur. Først etter døden kan det for Steiner være tale om at viljen fullt ut aktualiseres.

I steinerpedagogikken er en av skolens viktigste oppgaver knyttet til tenkningens langsomme innarbeidelse i viljen. Dette er en etisk utfordring. For hvordan kan vi forstå dette samvirket av tenkning og handling? Så vidt jeg kan bedømme, er Aristoteles begrep om den praktiske, handlende kunnskapen et viktig bidrag til forståelsen av denne utfordringen.

I sin etiske filosofi er Aristoteles opptatt av hvordan gode handlinger oppstår. Et grunnprinsipp for Aristoteles er at enhver handling påvirker menneskets konstitusjon og karakter. Gjennom å handle godt blir mennesket i stand til å utføre gode handlinger. Evnen til å handle godt er en dyd som delvis kan læres gjennom forbilde og god oppdragelse. Men en fullt utviklet evne til gode handlinger innebærer også at handlingen er gjennomlyst av tenkende virksomhet. Den gode handling må altså samtidig springe ut av en sannferdig erkjennelse og av menneskets konstitusjonelle grunnlag¹. For Aristoteles kan gode handlinger ikke avledes kun fra den rene vitenskaplige tenkningen, *episteme*, slik Platon mente. Derfor beskriver Aristoteles nødvendigheten

¹ Dette er forøvrig en tanke som likner på Rudolf Steiners fremstilling i det 9. kapitlet av *Frihetens filosofi*.

av en erkjennelsesevne som er innrettet på den konkrete og foranderlige virkelighet hvor menneskenes handlinger utspiller seg. Denne handlingsrettede kunnskap kaller Aristoteles for *phronesis*.

I bok 6 av den Nikomakiske etikk beskriver Aristoteles i detalj hvordan *phronesis* henger sammen med evnen til å gjøre gode handlinger. *Phronesis* skiller seg fra den rene teoretiske kunnskapen ved at den inngår som en integrert del av selve handlingen. På en liknende måte som Steiner legger frem viljens ulike aspekter i det fjerde foredraget i *Allmen menneskekunnskap*, beskriver Aristoteles *phronesis* som en allsidig og bredspektret egenskap. *Phronesis* er forbundet med naturanlegget i et menneske, den er tilstede i sansningen, i vanene, i karakteren, i evnen til drøfting og dialog og i den klare tanke. *Phronesis* er ingen av disse elementene hver for seg, men nettopp den helhetlige samklngen av alle menneskets evner når de er rettet mot gode handlinger. Likeledes er *phronesis* hos Aristoteles knyttet til hvordan mennesket lever i et fellesskap både i familien, blant venner og i staten. *Phronesis* er en handlende kunnskap som forbinder alle indre ferdigheter med de utfordringer som kreves for å leve i et samfunn. Slik kan *phronesis* også forstås som mot til sannhet.

Phronesis har ikke et linjert forhold til tiden. Den utvikles langsomt og er både omstendelig og kompleks i sin tilblivelse. Likevel kan *phronesis* virke spontant og intuitivt i den konkrete situasjonen. Det langsomme bereder grunnen for noe nytt. På mange måter likner Aristoteles fremstilling av *phronesis* på Steiners beskrivelse av viljen innenfor et menneskeliv. Både Steiner og Aristoteles er opptatt av hvordan den tankegjennomlyste vilje skaper et potensial hos det mennesket som utfører handlingen. Det er ikke den rene vilje som opptar noen av dem, men den viljen som bærer mening i seg. Gjennom sine handlinger setter et mennesket sitt preg på verden. Samtidig skaper handlingene et indre potensial i mennesket selv. For Aristoteles gjør dette at en fulltonende *phronesis* kun er mulig ved slutten av livet. Aristoteles vil eller kan ikke gå lenger enn dette, men for Steiner er evnen til handling dypere sett forbundet med den viljens forvandling som han mener kan skje etter døden.

Kosmisk forvandling

På samme måte som evnen til tenkende erkjennelse hos Platon er forankret i en åndelig fortidig dimensjon, knytter Steiner viljens virkelighet til en spirituell videreeksistens etter døden. I et større utviklingsperspektiv, som inkluderer karma og reinkarnasjon, lar Steiner et menneskes handlinger få fornyet betydning etter døden. Innenfor Islam beskrives det hvordan erkeengelen Mikael står ved himmelporten og ber alle nyankomne vise frem sine hender og føtter. For Mikael, sjeledommeren, er det handlingene som avgjør, hva hver enkelt har gjort i sine liv. De utførte handlingene danner utgangspunktet for tilværelsen i det hinsidige. På en tilsvarende måte beskriver Steiner i sin antroposofi hvordan viljen utgjør grunnlaget for et menneskes videre utvikling i et spirituelt perspektiv.

I følge Steiner skjer det etter døden en gjennomarbeidelse av handlingenes konsekvenser. Slik foregår en form for kosmisk læring som viser seg i den neste inkarnasjonen på den ene siden som individualisert erkjennelsesbegavelse, på den andre siden som karma. Den forvandlede viljen kommer altså i tråd med Steiners beskrivelser et menneske i møte på to måter i et neste liv. Innenfra viser den seg som bestemte evner til tenkning, erindring, begrepsdannelse. Fra omkretsen kommer viljens andre forvandlingsmotiv i form av karmiske innslag og hendelser. I boken Teosofi skriver Steiner hvordan et menneske kan innforlive i sitt åndelige selv alt som er godt, skjønt og sant. Alle andre erfaringer vil da i tråd med antroposofien måtte forvandles av høyere åndelige vesener til å bli det karma, den livssituasjon et menneske fødes inn i.

Mange har undret seg over om antroposofien derved forfekter at mennesker med en tung skjebne får som fortjent. En slik konklusjon kan imidlertid ikke trekkes med bakgrunn i Steiners karmaforståelse. For det første er Steiner opptatt av at karma delvis er i uorden, og at livet er åpent for tilfeldigheter og innslag som ikke har noen individuell forhistorie. For eksempel kan skjebneslag treffe den enkelte som har sin årsak i menneskehetens situasjon. For det andre kan

karma prinsipielt ikke bedømmes utenfra. Kun om seg selv og sin egen skjebne kan et menneske si om en smertelig erfaring har positiv mening. Så snart noe slik blir sagt utenfra, foreligger det et overfladisk moralisme som vitner om liten forståelse for spirituelle sammenhenger.

Med denne viktige reservasjonen i bevisstheten kan ideene fra det andre kapitlet i *Allmen menneskekunnskap* sammenfattes slik: tanke og vilje inngår i et større menneskelig utviklingsdrama som i tillegg til selve livet inkluderer tilværelsen før fødselen og etter døden. Forvandlingen av viljens erfaringer til impulser i et neste liv kan derfor forstås som et dypt spirituelt utviklingsmotiv. Det er i denne forvandlingen at englevesen i følge Steiner griper oppdragende inn i menneskenes liv. Når undervisningen på skolen griper fatt i den samme tematikken skjer det med motsatt fortegn. Nå er det ikke den fullbyrdede viljen som skal forvandles, men den nyfødte rene viljen skal gjøres klar til å la tenkningen gripe inn. På viljens område var Steiner enig med John Locke om at her er det lille barnet et *tabula rasa*. Gjennom å la barn øvende, handlende og erfarende selv oppdage verdens sammenhenger, er skolen med på å berede grunnen for en utvikling til frihet og til et medansvarlig liv. Det er den egenskapte tenkende aktiviteten som kan bringe mening inn i et menneskes liv. Når denne tenkningen på en etisk måte forbinder seg med viljens verden av muligheter, kan oppdragelsen legge grunnlaget for gode og meningsfulle handlinger. Sirkelen er sluttet. Kosmos oppgave etter døden gjelder viljens forvandling til erkjennelsesevne. Livets oppgave på jorden blir å la denne erkjennelsen gripe inn og forvandle viljen. Denne sammenhengen mellom vilje og tenkning innebærer også en integrasjon av Platons og Aristoteles tenkning. En slik storslått forståelse for skolens oppgave kan vekke en følelse for sjelelig ansvarlighet hos læreren, hevder Steiner.

Mellom viljen og tanken lever og virker følelsen. For Steiner har følelsen del i begge, den har både viljes- og tankenatur. Følelsen er formidleren som skaper liv og mening. Når en elev gjennom handlende virksomhet gjør en tankemessig oppdagelse, kommer følelsen til syne. Begeistring vekkes når tenkningen lyser opp i viljen. Slik kan følelsen forstås som et uttrykk for om læringen lar forståelse oppstå ut fra erfaringer. Følelsen er budbringeren fra utviklingens dype og hemmelighetsfulle forvandlinger. Også Platon legger vekt på dette motivet, at følelsen også kan være en budbringer. Når viljen langsomt vekkes gjennom tenkende aktivitet inkarnerer i følge Rudolf Steiner det førjordiske i mennesket til et meningsfullt handlende liv på jorden. Tegn på denne inkarnasjonsprosessen er alle øyeblikk av gjensynsglede og oppdagelsesglede som blir et barn til del i oppvekstårene. Når læreren har mot til å la undervisningen skje langsomt og øvende i et tempo hvor elevene selv kan være medskapende og indre sett gå foran med forståelsen, da dukker følelsene frem som forkynnere av at noe stort er i ferd med å skje. Gjensynsgleden viser hen på fortiden og livets visdomsfulle sammenhenger. Oppdagelsesgleden forbinder barnet med sitt eget liv og sine fremtidige oppgaver. Også læreren gleder seg over barnas lærende utvikling, også lærerens følelser kan bringe bud. 'Var det en engel som rørte ved mitt kinn, eller var det kun et vindpust?'