

# Tillit til kunst

## Estetikk og estetiske fag i steinerskolen

av Arve Mathisen

*Trykket i Pedagogisk profil nr 2, 2006, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo*

Dersom man enklest mulig skulle karakterisere steinerskolenes pedagogiske ideal, kunne det være: Skolen er et kunstverk, undervisning en kunstart. Noen kunstverk er på museum, andre i ferd med å skapes. Det uferdige, skissen er mer beslektet med skolens virkelighet enn kunstverket som avsluttet produkt. Skolen er prosess og forandring. Skolen knytter fortid til fremtid på en måte som involverer elevenes, lærernes og samfunnets transformasjon.

Steinerskolen arbeider innenfor en pedagogisk tradisjon som helt siden Platon og Aristoteles har fremholdt at den intellektuelle læringen må bygge på et grunnlag av emosjonelle og praksisrettede erfaringer. Hos begge disse fremkommer tenkningen som den egentlige transformative drivkraft. Også i steinerpedagogikken står utviklingen av dømmekraft og selvstendig tenkning som en av skolens fremste målsetninger og oppgaver. Det rasjonelle verdsettes som en fullbyrdelse, som et siste ledd i en prosess der det emosjonelle og handlingsmessige danner grunnlaget og forstadiene. Kunsten åpner for en rik og mangfoldig erfaringsverden der erkjennelse, følelsesopplevelser og handlinger kan integreres.

Slik jeg ser steinerskolenes pedagogiske situasjon nå, har svært mange av skolene både i Norge og internasjonalt utviklet en kreativ, variert og til dels udogmatisk kunstnerisk og pedagogisk praksis. En praksis som stadig fornyes. Når det gjelder steinerpedagogikkens kunstteoretiske grunnlag, har det ikke skjedd en tilsvarende utvikling. Det er gjort lite teoretisk nyskaping siden Rudolf Steiner (1861-1925) presenterte sine idémessige ansatser til en forståelse av kunstens pedagogiske betydning på 1920-tallet. Etter mitt skjønn er tiden moden for både en grundig kritikk og en videreutvikling av dette pedagogiske idégrunnlaget. Og det kan naturligvis kun skje gjennom en faglig dialog der steinerpedagogisk teori utfordres og drøftes i en allmenn pedagogisk diskurs.

Denne teksten om steinerpedagogikkens kunstneriske praksis og teori legger derfor vekt på å se teorien i relasjon til tenkere som Kant, Dewey, Bourdieu og Shusterman. Etter en kort matematisk-estetisk innledning hentet fra min egen praksis som lærer, kommer noen ideelle bilder fra den kunstneriske praksisen i steinerskolene. Den siste og største delen av teksten tar opp enkelte aspekter av Steiners teorier om kunst og estetikk i skolen sett i relasjon til de nevnte teoretikerne.

### **Matematikk og estetikk**

Klassen hadde arbeidet en stund ganske stille og konsentrert. Kun lavrøstet småsnakking hørtes mens elevene arbeidet med løsningen på en krevende matteoppgave. Niendeklassingene hadde nettopp lært å lage små dataprogrammer for å regne ut matematiske formler. Dette blir svært enkle programmer dersom det for eksempel er hastighet eller et kjeglevolum som skal beregnes. 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 med armene og gjentar nesten hylende '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 kalkulerte forholdet mellom sol, jord og måne i tiden etter vårjevndøgn. - Kort sagt et øyeblikk av begeistring og en opplevelse av storhet i mattetimen.

Denne følelsen av undring og storhet ville utvilsomt blitt betegnet som en *erhaben* eller opphøyet estetisk bedømmelse av Immanuel Kant. I sin gjennomgang av den estetiske dømmekraftens ulike erfaringsnivåer skiller Kant mellom følelser av lyst som er behagelige, skjønne, opphøyede eller gode<sup>1</sup>. Alle disse gjelder den estetiske, det vil si ikke begrepsmessige, bedømmelsen av gjenstander og hendelser. Det *behagelige* er betegnelsen på en rent kvantitativ sansemessig erfaring av mer eller mindre lyst. Det *skjønne* kommer fra den kontemplative, rolige og interesseløse lystopplevelse Kant kaller smak. Det *opphøyede* knyttes i første rekke til matematikk og naturerfaringer, og er rystende eller bevegende erfaringer<sup>2</sup> som kommer fra et møte med det storslåtte eller uendelige. Slik blir det opphøyede en relasjonell erfaring i følge Kant. Det *gode* som subjektiv, følelsesmessig estetisk bedømmelse overskrider det egentlig estetiske og tilhører like mye frihetens og den intellektuelle dømmekraftens område. Skjematisk knytter Kant disse fire nivåene til sine kategoriinndelinger: kvalitativt, kvantitativt, relasjonelt og modalt. Det skjønne knyttes forøvrig til forstand og det opphøyede til fornuft.

Hva har så alt dette med estetikk og estetiske fag i steinerskolen å gjøre? For det første peker begge disse tekstavsnittene på at det estetiske er gyldig langt ut over det som tradisjonelt tilhører de kunstneriske eller estetiske fagene. For det andre introduseres det her en serie begreper som er relatert til hverandre gjennom en bestemt nivåtenkning. Guttens utbrudd i mattetimen sprang ut fra en *opphøyet* og ikke fra en *skjønne* erfaring, i følge Kant. Skjønnhet er en kvalitativ erfaring, det opphøyede er en relasjonell. På en liknende måte er steinerskolens pedagogiske idégrunnlag gjennomtrengt av en sontring mellom ulike sjikt eller kvalitative nivåer. Dette vil tematiseres videre i teoridelen.

## Kunstnerisk praksis

Steinerskolene er bygget på en pedagogisk idé der kunst og kunstnerisk virksomhet gjennomtrenger hele skolen. Det gjelder undervisningen i alle fag, timeplanens struktur, skolegårdens og skolebygningenes utforming, lærernes utdanning, lærermøtenes karakter osv.. En besøkende vil snart erfare denne aktive estetiseringen av både tid og rom. Arkitekturuttrykk, fargebruk, belysning og byggematerialer vil ofte være ekspressive og samtidig vitne om en nærhet til og respekt for naturen. Det er relativt lite neonlys, grå korridorer og respatexbelagte pulter i steinerskolene. Trolig vil også skolen bære preg av de hendelser og den årstid som akkurat nå er aktuell. Utstillinger, dramaoppførelser og andre pedagogiske prosjekter vil gjennom skoleåret gi skolen nye ansikter.

Den som følger en klassens undervisning gjennom en skoledag, vil se hvordan kunstneriske øvelser og en estetisk bevissthet vil være tilstede på ulike måter. I småklassene begynner dagen temmelig sikkert med aktiviteter som sang, fløytespill, bevegelse, resitasjon og kanskje en eller flere sosiale leker. Deretter kommer ofte en samtale mellom læreren og elevene omkring temaet i undervisningen. Elevene har sovet på det nye som ble gjennomgått dagen i forveien, og nå er oppgaven å skape en god dialog omkring forståelsen og implikasjonene av det aktuelle faget. Dette er samtalekunst. Steinerskolen underviser de fleste teoretiske fagene i perioder på 2-5 uker, noe som innebærer at dagen starter med en dobbelttime hvor fagtemaet vil være det samme dag etter dag.

Etter samtalen kommer tiden for elevenes eget arbeid. Nå skriver, tegner og designer hver elev sin egen arbeidsbok der en individuelt bearbejdet gjengivelse av fagtemaet nedfelles. I disse bøkene legges det vekt på illustrasjoner og grafisk design ved siden av at innholdet skal være faglig riktig.

Boken samles inn og eleven får tilbakemelding på sitt arbeid fra læreren. En slik dobbelttime avsluttes gjerne ved at læreren gjennomgår nytt stoff. Avhengig av fag og klassetrinn benytter læreren ulike kunstnerisk inspirerte strategier. Det kan være fortellerkunst som gjennom visualisering og dramatisering fremstiller historisk stoff, det kan være estetisk tilrettelagte eksperimenter i fysikk eller kjemi, bevegelsesøvelser knyttet til matematikk, eller tegning og modellering i biologi, for å nevne noen muligheter.

Senere på dagen vil elevene på tilsvarende måte møte en estetisk preget pedagogikk i fremmedspråk, morsmål og matematikk. I tillegg til at undervisningen i teoretiske fag er kunstnerisk bearbeidet kommer selve de estetiske fagene, som gis stor plass i steinerskolens læreplan både i grunnskolen og i videregående skole. Avhengig av klassetrinn vil elevene flere timer ukentlig arbeide med fag som musikk, dans, drama, maling, tegning, modellering og en rekke håndverksfag. I disse fagene legges det vekt på teknikk og håndverksmessig øvelse ved siden av det estetiske uttrykket. På en tilsvarende måte som teorifagene gjennomsyres av kunstneriske arbeidsformer, forsøkes det i kunstfagene å innarbeide metodiske, tekniske, historiske og andre teoretiske elementer ut fra ideen om at teori og praksis hører sammen.

### **Steinerpedagogisk teori**

Steinerpedagogikkens teoretiske grunnlag bygger i hovedsak på Rudolf Steiners arbeider. Hans forfatterskap og virksomhet kan deles inn i to hovedperioder. Frem til århundreskiftet var Steiner i hovedsak filosofisk virksom, med en doktorgrad i erkjennelsesteori, mens han fra 1902 gikk inn i den teosofiske bevegelsen, og på bakgrunn av denne utviklet han etterhvert sin antroposofi. Kort sagt er antroposofien Steiners forsøk på å beskrive menneskets og kosmos' spirituelle sider på en begrepsmessig og vitenskapelig måte. Han hevdet å ha funnet en meditativ erkjennelsesmetode som gjorde det mulig å forske innenfor de områder som tradisjonelt regnes til metafysikken. Steiner ble naturligvis sterkt kritisert for å hevde antroposofiens vitenskapelige karakter, men arbeidet frem til sin død i 1925 utrettelig med å sette ut i livet fruktene av sine antroposofiske ideer. Ved siden av å grunnlegge bio-dynamisk jordbruk, antroposofisk medisin og steinerpedagogikk var han både politisk aktiv (i en alternativ sentrumsposisjon) og kunstnerisk produktiv, i første rekke med arkitektur og som billedhugger og maler. Kunsten var et hovedanliggende for Steiner. Fortsatt finnes det internasjonalt en rekke 4-5-årige utdanninger i dans, drama, skulptur og maleri som arbeider videre med hans kunstneriske ideer.

Pedagogikken var et tema som hadde opptatt Steiner allerede fra tidlig i hans yrkesliv. Blant annet arbeidet han en tid som huslærer. Men det var først mot slutten av hans liv at steinerpedagogikken ble utformet. Dette skjedde rett etter første verdenskrig da Steiner ble bedt om å starte en alternativ skole for barna til arbeiderne ved sigarettfabrikken Waldorf Astoria i Stuttgart.

En av vanskelighetene knyttet til Steiners pedagogiske ideer er deres muntlige og situerte karakter. Steiner skrev svært lite om pedagogikk, men holdt en rekke foredrag om temaet, blant annet til lærerne ved de første steinerskolene i Tyskland og England. I disse foredragene legges det gjennomgående vekt på kunstens betydning for pedagogikken. Noen typiske sitater<sup>3</sup> fra hans pedagogiske forelesninger kan være: *'Fra en billedmessig anskuelighet må undervisning og oppdragelse hente sine impulser. Alt i undervisningen må være kunstnerisk formet.'*<sup>4</sup>

*'Først i det kunstneriske forstår man verden.'*<sup>5</sup>

*'... alt vi bibringer barna skal være bearbeidet ut fra det kunstneriske. Konkret betyr det: vi begynner ikke med lesing, men med skriving. Det å skrive skal ikke læres på en intellektuell måte. Vi begynner*

ved at vi først lar barna tegne og skrive former slik det er naturlig ut fra deres egen vilje. ... Etterhvert utvikles disse kunstneriske formene til bokstavenes former.<sup>6</sup>

*'Når barnet begynner på skolen, kan dets lekende evne og begavelse forvandles til kunstnerisk virksomhet. Slik vil aktivitetens indre frihet bevares samtidig som det arbeides med det ytre stoffet. Da vil vi se hvordan det nettopp gjennom kunsten er mulig å skape en oppdragelse der gleden ved de kunstneriske aktivitetene knyttes til et alvor, at det som i skolen gir lyst og glede til barna også kan forbindes med karakterstyrke.'*<sup>7</sup>

Disse sitatene og svært mye av innholdet i Steiners foredrag består av programmatisk utsagn om hvordan pedagogikken skulle utformes. Den pedagogiske begrunnelsen er imidlertid også sentral i steinerpedagogikken, selv om denne kan oppfattes som problematisk.

### **Vilje, emosjon og erkjennelse**

I hovedsak bygger steinerpedagogikken på to grunnleggende idékomplekser. Det ene er betydningen av at det kognitive, det emosjonelle og det handlingsmessige står i en fruktbar sammenheng. Kort sagt legges grunnlaget for læringen i viljen gjennom handlinger, handlingene relateres til følelsesmessige erfaringer som i sin tur knyttes til intellektuell forståelse. Det viljesmessige og følelsesmessige danner grunnlaget for den senere utviklingen av en selvstendig dømmekraft og teoretiske kunnskaper. Her spiller kunsten en viktig rolle. Gjennom å synge, spille teater, resitere, tegne, male, modellere og danse kan det legges et kroppslig og opplevelsesmessig fundament for senere kunnskapsmessig læring. Steiner hevdet at den mest fruktbare teoretiske læringen ville være en bevisst bearbeidelse av de erfaringer som er gjort gjennom viljen og følelsen, dvs. gjennom kunstnerisk virksomhet de første skoleårene.

Ideen om en sammenheng mellom kognitive, emosjonelle og viljesmessige elementer i pedagogikken er ikke et særpreg kun ved steinerskolene. Helt siden Platon har dette vært velkjente og praktiserte pedagogiske prinsipper. Mest kjent er kanskje Pestalozzis hodets, hjertets og håndens læring<sup>8</sup>.

### **Ontologiske nivåer, kroppens betydning**

Det andre idékomplekset som steinerpedagogikken er bygget på henger sammen med en firedelt strukturering av virkeligheten. Her kommer sammenligningen med Kant inn. Steiner kjente Kant svært godt, og som filosof kan Steiner betegnes som nykantianer, noe som innebærer at han i stor grad behandler de samme temaene som Kant gjorde, men ofte med motsatte synspunkter. Kants pedagogiske teori legger vekt på fire kvalitativt ulike og hierarkisk ordnede trinn, ikke ulikt hans inndeling av den estetiske dømmekraften. Hos Kant benevnes pedagogikkens fire nivåer som *disiplin, kultivering, sivilisering og moral*<sup>9</sup>. Etter Foucault har slike ord naturligvis fått en annen betydning enn Kants forståelse av dem. Kant bygger her forøvrig åpenbart på Aristoteles som arbeider ut fra fire årsakstyper, fire bevegelsestyper osv.

Som teosof utviklet Steiner en strukturert ontologi der tilværelsen deles inn i fire eksistensnivåer: fysisk, biologisk, relasjonelt<sup>10</sup> og eksistensielt<sup>11</sup>. Disse nivåene forstås ikke som separate eller isolerte, men som elementer i en dynamisk helhet. På samme måte som Kant betoner at hvert nivå krever sin egenartede pedagogiske ivaretagelse, legger steinerpedagogikken vekt på at det kroppslige, det levende og det relasjonelle skal tiltales og tematiseres på ulike måter. Steinerskolens idé om en oppdragelse til frihet ser ikke på det øverste nivået, de eksistensielle livsspørsmålene, som oppdragelsens egentlige anliggende. Skolen skal tilstrebe å gi barn og unge det beste grunnlaget for

selv å orientere seg etisk, politisk, religiøst og erkjennende. Denne tanken om at pedagogikken ikke har en direkte eksistensiell oppgave, men snarere er orientert mot det konstitusjonelle innebærer en viktig komponent i begrunnelsen av den kunstneriske og estetiske praksisen. Å gjøre dannelsen av menneskets konstitusjon til et mål for barne- og ungdomsårenes pedagogikk er forøvrig et prinsipp allerede Aristoteles forfektet<sup>12</sup>. Det kroppslige oppfattes i steinerpedagogikken ikke som et middel for å oppnå bestemte mål, men forstås snarere som et ledd i en helhet der de ulike nivåene, fysisk, biologisk, osv., bærer og opprettholder hverandre gjensidig. Kunstnerisk aktivitet blir følgelig ikke et sekundært eller hensiktsmessig tema for pedagogikken. Kroppens skoling gjennom estetisk øvelse av dens bevegelsesmuligheter, dens sanseerfaringer, dens uttrykks- og kommunikasjonsevner anses som konstitusjonsdannende og dermed som et nødvendig ledd i en transformativ og frigjørende prosess. Steinerpedagogikken er på visse måter beslektet med Richard Shustermans *somaesthetics*. Med utgangspunkt i Foucaults analyse av kroppens påvirkelighet og formbarhet hevder Shusterman at nettopp en estetisk orientert kroppslig skoling er påkrevet: *'However, if oppressive power relations can impose onerous identities that get encoded and sustained in our bodies, these oppressive relations can themselves be challenged by alternative somatic practices.'*<sup>13</sup>. Fra ekstremuttrykk i akrobatikk og sjonglering til sart finmotorikk i instrumentalspill og tegning vil kroppen i all kunstnerisk virksomhet både skoles og sensibiliseres. Steiners pedagogiske grunntanke er at denne skoleringen er helhetlig utviklende, at den skaper glede og motivasjon ved siden av å bidra til dannelsen av et grunnlag for intellektuell læring.

### **Habit og habitus - livsfeltets pedagogiske utfordring**

Resten av denne teksten vil fokusere på bidrag til en mulig forståelse av sammenhengen mellom det biologiske livsfeltet, vanenes betydning og kunstens rolle i skolen. I steinerpedagogisk teori utgjør livet som ontologisk nivå et felt som aller best kan tiltales og aktiveres gjennom kunstnerisk virksomhet. I to foredrag fra 1907 hevder Steiner at: *'Kunstneriske impulser virker forvandlende på livsorganismen.'*<sup>14</sup> *'Når et menneske fordyper seg i et stort kunstverk, da virker dette kunstverket omformende på livs- og bevissthetsorganismen.'*<sup>15</sup>. Et menneskes livsorganisme er i følge Steiner det konstitusjonelle grunnlaget for mer eller mindre varige aspekter av personligheten knyttet til vaner, handlingsmønstre og emosjonelle grunnstrukturer: *'Livsorganismen er forbundet med alt det som er vanemessig, som er varige affekter i menneskets natur, det som ikke kun er tanke'*<sup>16</sup>. Steiner knytter også erindring til sitt livsnivå. Vanenes konstitusjonsbundne og praksisrettede natur gjør dem lite tilgjengelige for direkte tankemessig innvirkning for eksempel gjennom formaninger. Det er gjennom emosjonelle og viljesmessige erfaringer at vanene formes. Deres mulige utvikling og transformasjon knyttes i steinerpedagogikken derfor til handlinger som utføres med et visst følelsesmessig engasjement. En bredt anlagt og mangesidig kunstnerisk virksomhet utgjør således et viktig bidrag til vanenes dannelsen. Maling, tegning, musikk osv. knyttet til den faglige læringen kan gi elevene mulighet til en praktisk og emosjonell selvvirksomhet i sammenheng med kunnskapstilegnelsen. Det kunstneriske inviterer til en åpenhet og en praktisk refleksivitet i forhold til læring. Læringens erfaringsaspekt kan utvides gjennom kunsten, og det vanemessige grunnlaget som dannes, vil i beste fall bli mer bevegelig, mer kreativt, mer endringsdyktig.

I John Deweys og Pierre Bourdieus tenkning finnes det flere ansatser til en forståelse av vanens mulige sammenheng med livselementet. Dewey tilla dannelsen av *habit* stor pedagogisk betydning. Deweys habit er en kreativ vane som kontinuerlig skapes og omformes på bakgrunn av de erfaringer som gjøres. Erfaringene nedfeller seg i habit som praktisk dyktighet, men også som emosjonelle ferdigheter og som evnen til refleksiv tenkning. For Dewey er habit den skapende og utviklingsdyktige motparten til passiv *habituation*, vanens tilstivnede og veksthemmende aspekter<sup>17</sup>. Flere steder i *Democracy and Education*<sup>18</sup> peker Dewey på en sammenheng mellom habit og barnets plastiske, organiske natur: *'As we have seen, the acquiring of habits is due to an original plasticity to our natures.'*<sup>18</sup> Dewey argumenterer for at habit fremstår som uttrykk for vekst, *'Habits as*

*expressions of growth*<sup>20</sup>, og konkluderer med: *'Our net conclusion is that life is development, and that developing, growing is life.'*<sup>21</sup> Utviklingen av kreative vaner som innbærer evnen til tenkning, til oppfinnsomhet og fornyelse har sin basis i menneskets organiske konstitusjon.

I *Art as Experience*<sup>22</sup> gjør Dewey et lignende resonnement for det kunstneriske feltet: *'Life grows when a temporary falling out is a transition to a more extensive balance of the energies of the organism with those of the conditions under which it lives. These biological commonplaces are something more than that; they reach to the roots of the esthetic (sic) in experience'*.

Gjennomgående i Deweys pedagogiske tenkning betones betydningen av de erfarings-, utviklings- og kunnskapsprosesser som initieres ut fra 'et følt problem'. Et problem eller en vanskelighet er det naturlige utgangspunktet for refleksjonen. Tenkningen vekkes ved problemet. Den utviklingsprosessen som igangsettes ved det følte problemet fører nettopp til dannelsen av en kreativ habit. For Dewey er sammenhengen mellom habit og evnen til refleksivitet et viktig poeng: *'Active habits involve thought, invention, and initiative in applying capacities to new aims.'*<sup>23</sup>

Pierre Bourdieu har i første rekke rettet sin oppmerksomhet mot en forkroppsliggjøring av praksis. Hans *habitus* innebærer en på mange måter nådeløs fremstilling av de vanestrukturer som innarbeides gjennom skolegang, deltakelse i familieliv, samfunnsliv osv.. I stor grad preger habitus et menneskes handlinger nettopp fordi den er innskrevet i en kroppslig kunnskap: *'en kunnskap gjennom kroppen som sikrer en praktisk forståelse av verden som er helt forskjellig fra den intusjonelle og bevisste fortolkning som vi vanligvis tenker på i vår forestilling om forståelse.'*<sup>24</sup> Habitus forstås av Bourdieu som en *'sosialisert biologisk kropp'*<sup>25</sup>. Han fremhever at habitus i utgangspunktet ikke er tilgjengelig for en tankemessig forståelse eller bevisst korrektur. Likevel blir nettopp det refleksive aspektet av habitus viktig når Bourdieu kommer inn på mulighetene for en transformasjon av habitus. Med en viss pedagogisk relevans peker han på hvordan idrettens, musikkens eller dansens aktiviteter innebærer *'en mobilisering av den kroppslige "intelligens" som kan være bestemmende for en transformasjon, eller til og med en inversjon av de ordinære hierarkier'*<sup>26</sup>. Kunstnerisk og idrettslig øvelse kan bringe en handlingsmessig 'refleksjon' inn i habitus. Bourdieu stiller senere i samme tekst eksplisitt spørsmålet om et menneske må bøye seg for de tankevaner og de praksiser som preges inn i habitus<sup>27</sup>. Som svar peker han på at *feilslaget* kan innebære en mulig åpning inn til habitus som ellers er utilgjengelig for bevisst inngripen. Når det i praktisk virksomhet gjøres feil, oppstår det en konflikt som fører til en form for *'praktisk refleksjon'*. Tennisspilleren, turneren og pianisten brukes som eksempler på hvordan denne praktiske refleksjonen kan oppstå. Bourdieu betoner også at konflikt og mistilpasning i det sosiale rommet vil kunne anspore til en praktisk refleksiv korreksjon av habitus.

Både Dewey og Bourdieu var følgelig opptatt av hvordan et refleksivt element kan bli en transformativ faktor i dannelsen og utviklingen av habit og habitus. Deres resonnementer kan etter mitt skjønn relateres til Steiners ideer om en frigjørende dannelselse av vanen gjennom kunstnerisk undervisning.

På mange måter kan kunstnerisk virksomhet tolkes som en kontinuerlig feilslagsprosess. Et hvert kunstnerisk produkt vil kunne oppfattes som 'et følt problem', som en ansats til å gå videre. Kunstnerisk aktivitet fører inn i et uendelighetsfelt der prosessen er det fremherskende, og der en avslutning alltid vil kunne danne utgangspunktet for noe nytt. De kunstneriske produktene er ledd i serier av kreativ virksomhet hvor nettopp feiltrinnene er en naturlig og inkorporert del av aktiviteten.

Denne avsluttende betraktningen har fremhevet betydningen av det refleksive i relasjon til kunstnerisk virksomhet. En oppvekst hvor kunst og estetikk blir en naturlig og regelmessig del av habitusdannelsen, kan i følge steinerpedagogikken gi rom for en friere og selvstendigere refleksjon

både på det intellektuelle og det praktiske plan. For læreren vil kunstnerisk øvelse kunne innebære en estetisk erkjennelse av de krefter som er på spill i habitus, for elevene vil det kunstneriske kunne bety en lokalisering av et refleksivt potensial i dannelsen av den vanemessige konstitusjonen.

Steinerskolen bygger på en tillit til kunsten som en fødselshjelper, ikke til utviklingen av den rene fornuft, men til muligheten for en integrert rasjonalitet som verken er fremmed for kroppens, naturens eller samfunnets økologi. På mange måter kan steinerskolen sies å være beslektet med amerikansk pragmatisme i den forstand at kunsten på den ene siden gir erfaringer som kan knyttes til utvikling og vekst. På den andre siden inntar det estetiske ingen ensidig kausal rolle eller oppfattes som middel. Kunsten er meningsfull i seg selv, samtidig som den fører ut over sitt eget felt.

---

## Noter

1 Kant, Immanuel; (1974), Kritik der Urteilskraft, Suhrkamp, Frankfurt, s. 191

2 Ibid s. 181

3 Sitatene refereres ut fra bokens nummerrekkefølge i Steiner samlede verk (GA=Gesamtausgabe) med sidetallet etter kolon. Det kan søkes i Steiners verk via internett på: <http://rsv.arpa.ch/cgi-bin/auth.cgi>

4 GA 297:166

5 GA 302a:39

6 GA 304:152

7 GA 304a:25

8 Sigurd Ongstad redegjør i en artikkel fra 2003 for ulike tilnærminger til denne triaden. Se Ongstad (2003); Teacher Education between Aesthetics, Epistemology and Ethics - focusing Mother Tongue education, paper til NZARE/AARE's konferanse i Aukland 30.11.-3.12.2003

9Kant, Immanuel; (1977), Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2, Werke B12, Suhrkamp, Frankfurt s. 706

10 Betegnelsen relasjonelt omfatter her de evner som har med sansning, bevegelse, kommunikasjon å gjøre, evner som danner grunnlaget for den refleksive tenkningen.

11 Steiners terminologi er fysisk, eterisk, astralt og 'jæg'.

12 Se kapittelet om Aristoteles i Rorty, Amélie Oksenberg; (2000), Philosophers on Education, New Historical Perspectives, Routledge, London

13 Shusterman, Richard; (1999), Somaesthetics: A Disciplinary Proposal, Journal of Aesthetics and Art Criticism 57:3

14 Steiner, ; GA 100:206

15 Steiner, ; GA 97:145

16 Steiner, , GA 129:63

17 Dewey, John; (1997), Democracy and Education, an Introduction to the Philosophy of Education, Free Press / Simon & Schuster, New York s. 47

18 Ibid kapittel 4, særskilt s. 48-49

19 Ibid s. 49

20 Ibid s. 46

21 Ibid s. 49

22 Dewey, John; (1980), *Art as Experience*, Perigee, New York, s. 14.

23 *Democracy and Education* s. 52

24 Bourdieu, Pierre; (1999), *Meditasjoner*, Pax Forlag, Oslo, s. 141

25 Ibid s. 163

26 Ibid s. 150

27 Ibid s. 169